

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: SENTIDOS COMPARTILHADOS POR PROFESSORAS DE ESCOLAS PÚBLICAS

*EVALUATION OF LEARNING: SENSES SHARED
BY TEACHERS OF PUBLIC SCHOOLS*

Laêda Bezerra Machado
Universidade Federal de Pernambuco
Gleice Kelly Souza Guerra
Rede Pública municipal de Caieiras-SP

RESUMO

O artigo analisa as representações sociais de avaliação de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Recife- Pe. O texto adota como suporte teórico as representações sociais, referencial que valoriza o campo das produções simbólicas do cotidiano. Para apreender os significados atribuídos à avaliação, adotamos a abordagem qualitativa. Ouvimos, através de entrevista, 20 professoras dos anos iniciais do fundamental. Os dados foram tratados a partir da análise de conteúdo. Dos depoimentos emergiram três categorias: sentidos atribuídos à avaliação processual; instrumentos avaliativos utilizados em sala de aula; e práticas de correção das professoras no processo avaliativo. Neste artigo abordamos os instrumentos avaliativos utilizados em sala de aula. Constatamos que, a introdução do novo (avaliação formativa) à malha de saberes sobre fazer docente (avaliação tradicional) tem gerado conflitos entre os professores que têm a prova como elemento mais importante de suas práticas avaliativas.

Palavras-chave: Avaliação, Aprendizagem, Representações sociais, Professoras.

ABSTRACT

The article analyzes the social representations of assessment procedures built by teachers of the initial years of Municipal Elementary School of Recife- Pe. The paper takes as theoretical support the social representations, a referential which values the field of symbolic productions of everyday life. To grasp the meanings attributed to the assessment procedures, we adopted a qualitative approach. We heard, through interviews, 20 teachers of the initial years of Elementary School. The data were processed from the content analysis. From the testimonies emerged three categories: meanings attributed to assessment as a process; assessment tools used in the classroom; and practices of correction of the teachers in the assessment process. This article deals with the assessment tools used in the classroom. We found that the introduction of the new (formative assessment) to the mesh of knowledge about teaching (traditional assessment) has generated conflicts among teachers who have tests as the most important element of their assessment practices.

Key-words: Assessment, Social representations, Teachers.

Introdução

A avaliação enquanto prática inerente aos processos de aprendizagem é de fundamental importância no âmbito educativo, pois ela permite obter informações sobre o percurso escolar do educando, bem como possibilita a reorganização do trabalho docente.

Desde a segunda metade da década de 1980, o paradigma avaliativo de orientação comportamental tem sido alvo de uma série de questionamentos de estudiosos internacionais (PERRENOUD, 2004; MÉNDEZ, 2002) e nacionais (ESTEBAN, 2005; HOFFMANN, 2005; LUCKESI, 2005), que, em diferentes vertentes, passaram a redefinir o processo avaliativo numa direção incluyente. Esse conhecimento repercutiu nas políticas educacionais para o ensino fundamental, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das políticas de ciclos, visto que também passaram a apresentar orientações contrárias à perspectiva tradicional de avaliação.

Nesse contexto de mudanças, os profissionais da educação foram levados a repensar suas práticas e a avaliação escolar passou a ser encarada como um processo contínuo e integrador da ação educativa, devendo respeitar o educando no seu processo de aprendizagem, ritmo e estágio de desenvolvimento. Este artigo analisa as representações sociais de avaliação construídas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal da cidade do Recife-PE. A pesquisa que deu origem a este texto tomou como suporte as proposições de Moscovici e Denise Jodelet, em uma orientação de base etnográfica que se assenta na descrição intensa dos fenômenos de representação.

Representações sociais: proposições básicas

Um primeiro delineamento formal das representações sociais surgiu por ocasião dos estudos de Moscovici (1978) sobre a psicanálise, apresentado em sua obra clássica, *La psicanálise: son image et son public*, em 1961. O trabalho inaugural desse autor tenta compreender o que acontece quando uma teoria científica como a Psicanálise passa do domínio dos grupos especializados para o domínio comum. Sá (1995) evidencia que Moscovici, ao tentar compreender como a psicanálise se inseriu na sociedade

francesa, não pretendia apenas criar e consolidar um novo campo de estudos, mas, buscava redefinir os conceitos da psicologia social devido à perspectiva individualista que se instalara nessa disciplina no início do século passado. É em função da insatisfação com a tradição norte-americana dominante, fortemente influenciada por uma visão cognitivista, que Moscovici passou a desenvolver uma nova psicologia (re)construída a partir das relações do sujeito com o meio social.

A Teoria das Representações Sociais, conforme enfatiza Alves-Mazzotti (2000), procura dialetizar as relações entre indivíduo e sociedade, afastando-se igualmente da visão sociologizante de Durkheim e da perspectiva psicológizante da Psicologia Social, então hegemônica. Moscovici sugere um novo *status* para a realidade já que, embora as representações sociais se constituam a partir das experiências individuais dos atores sociais, a realidade é reconstruída e revivida pelo sujeito a partir de seus sistemas de valores nas relações com o contexto social. Nessa perspectiva, podemos dizer que as representações sociais são produtos de determinação tanto histórica como do aqui-e-agora construídos nos universos consensuais de pensamento.

Segundo Moscovici (2003), na sociedade contemporânea, coexistem duas classes distintas de universos de pensamentos, quais sejam, os consensuais e os reificados. Nos últimos, circulam os conhecimentos que são produzidos pelas ciências e o pensamento erudito e, nesse sentido, a sociedade é encarada como um sistema de diferentes papéis e classes, cujos membros só são autorizados a participar se comprovarem competência. Os universos consensuais derivam de uma (re)elaboração dos universos reificados e tendem a capacitar os sujeitos a apresentarem seu estoque de “teorias” para a compreensão e/ou resolução dos problemas encontrados. Sob esse aspecto, Moscovici (2003) pontua que cada um age como um ‘amador’ responsável ou ainda como um ‘observador curioso’ nas ‘frases feitas’ e chavões do último século. Nessa linha, Leme (1995) afirma que atuamos na construção e elaboração de um novo senso comum, isto é, um universo consensual, a partir do universo reificado de pensamento do qual não fazemos parte, cuja linguagem e lógica não pertencem a nossa cotidianidade. Afirma:

O ato de representar não deve ser encarado como processo passivo, reflexo na consciência de um objeto ou conjunto de idéias, mas um processo ativo, uma reconstrução do dado em um contexto de valores, reações e associações. Não se trata de meras opiniões, atitudes, mas de “teorias” internalizadas que serviriam para organizar a realidade. A função das representações sociais é tornar familiar o não familiar numa dinâmica em que os objetos e eventos são reconhecidos, compreendidos com base em encontros anteriores, em modelos (LEME, 1995, p. 48).

A Teoria das Representações Sociais é, portanto, um referencial teórico que trabalha o campo das produções simbólicas do cotidiano. Ao inaugurar o campo, Moscovici (1978) evidencia que essas produções não podem ser compreendidas em termos de vulgarização ou distorção da ciência, pois trata de um tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades obedecendo a outros critérios.

As representações sociais são criadas mediante dois processos: objetivação e ancoragem. De acordo com Moscovici (1978), a objetivação consiste em incorporar novos conceitos à malha de saberes já existente. Para incorporá-los, eles são transformados em elementos palpáveis, quase concretos. A ancoragem consiste em tornar familiar o estranho e insólito. Ao ressaltar o papel ativo do indivíduo na sociedade contemporânea, a Teoria de Moscovici tem sido endossada por diversos autores chegando a se desdobrar, hoje, em três correntes complementares: uma liderada por Willem Doise, que enfoca os objetos de representação social em uma perspectiva mais sociológica; outra, por Jean-Claude Abric, que enfatiza uma dimensão cognitiva estrutural das representações; e uma terceira, por Denise Jodelet, que vem se dedicando a precisar e sistematizar a evolução do conceito de representação social (SÁ, 1998). Para o autor, uma das grandes contribuições da autora diz respeito à ênfase dada aos suportes pelos quais as representações são veiculadas na vida cotidiana. Jodelet (2001) destaca e valoriza as condições de produção e circulação das representações sociais. Seria, então, imprescindível identificar o grupo que as veicula, situar seu conteúdo simbólico no espaço e tempo, e

relacioná-lo funcionalmente a um contexto específico.

A utilização da Teoria das Representações Sociais, particularmente no Brasil, já se estende a diferentes áreas, configurando-se como um constructo efetivamente interdisciplinar que colabora com a explicação de problemas relevantes para a saúde, história, educação, entre outros. De acordo com Machado (2003), o crescente número de pesquisas de representações sociais no campo da educação, decorre do seu desenvolvimento e solidificação como suporte teórico-metodológico e da crise de paradigmas científicos que colocou em discussão a tradição científica cartesiana como método infalível de compreensão da realidade.

Podemos dizer que a Teoria das Representações Sociais constitui-se como um referencial privilegiado para explicar fenômenos que o homem utiliza para se assenhorar do mundo. Essa teoria possibilita compreender as origens das explicações dos sujeitos para os diferentes fenômenos. Assim, reafirmamos a relevância dessa teoria para a compreensão de avaliação por parte das professoras.

Método

Para este estudo, adotamos a abordagem qualitativa, por permitir ao pesquisador aproximar-se mais dos objetos simbólicos como as representações sociais, no nosso caso, garantir uma aproximação dos sentidos e significados atribuídos à avaliação.

Procedimento de coleta

Utilizamos como instrumento de coleta a entrevista de caráter semiestruturado. Trata-se de um procedimento privilegiado em representações sociais. Utilizado por Moscovici (1978), que buscou compreender a psicanálise na sociedade francesa, em meados do século passado e por Jodelet (2005) que fez ressoar as falas dos hospedeiros sobre a loucura. A entrevista pode, portanto, ser o principal procedimento ou, ainda, assumir posição de complementaridade. Em ambos os casos, ela deve se apresentar para muito além de um instrumental que visa resgatar discursos superficiais e falaciosos. Conforme sugere Paredes (2005, p. 132), ela seria “o nó do enlace com que o pesquisador se encanta e se entremete, pela via do discurso, nas

circunstâncias da vida cifradas nos códigos de percepção, no mapa do incidiário da memória e da afetividade dos depoentes”.

Todas as professoras convidadas se disponibilizaram a participar das entrevistas que foram gravadas em áudio e transcritas logo após o encerramento de cada uma delas. Os locais disponíveis para a realização das entrevistas foram diversos: sala dos professores, sala de aula, biblioteca, pátio da escola. De modo geral, elas demonstraram se sentir à vontade para se expressar frente aos questionamentos propostos. As entrevistas tiveram duração bastante variada oscilando entre vinte minutos e uma hora.

Campo Empírico

Constituímos como campo empírico instituições escolares da rede municipal da cidade do Recife-PE. A escolha desse campo deveu-se ao fato de a referida rede vir, através dos processos de formação continuada, suscitando uma maior discussão das tendências dominantes de avaliação no intuito de instituí-la como instrumento de autorregulação. Consideramos ainda ter sido, nesses espaços, presenciadas, em outros momentos de nossa formação, práticas avaliativas que se limitavam ao julgamento de resultados do desempenho dos alunos.

Participantes

Participaram do estudo vinte (20) professoras que lecionavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Adotamos como critério de escolha das docentes o ser graduada em Pedagogia e feito a formação na década de 1990, o que de certa forma garantia que tinham tido acesso a conhecimentos sobre as novas tendências de avaliação. O grupo de professoras entrevistadas, embora variasse quanto ao nível de formação, em sua maioria, possui pós-graduação *lato sensu* concluída. A maior parte delas se formou entre os anos de 2004 e 2008. O tempo de serviço oscilou entre um (01) e trinta e cinco (35) anos. A faixa etária do grupo é variada, mas a maioria tem entre trinta e um (31) e trinta e cinco (35) anos de idade.

Procedimento de Análise

Para o tratamento dos dados das entrevistas, utilizamos a Análise de Conteúdo, uma vez que ela se presta ao estudo das motivações, atitudes,

valores e crenças (BARDIN, 1979). Optamos pela Técnica de Análise de Conteúdo Categórica, por ter sido a que melhor se adequou ao estudo do material colhido. Conforme Bardin (1979, p. 153), essa técnica “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos”. Em resumo, podemos afirmar que a referida técnica de análise de informações parte de uma literatura de primeiro plano para atingir um nível mais aprofundado, qual seja: aquele que ultrapassa os significados manifestos. Operacionalmente, a Análise de Conteúdo categorial desdobra-se em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Os resultados das entrevistas foram organizados e discutidos em categorias temáticas.

Resultados e Discussão

Dos depoimentos das professoras emergiram três categorias, a saber: sentidos atribuídos à avaliação processual; instrumentos avaliativos utilizados em sala de aula; e, por fim, práticas de correção tecidas na dinâmica do processo avaliativo. Nos limites deste capítulo, trazemos à discussão a categoria instrumentos avaliativos utilizados em sala de aula.

Instrumentos avaliativos utilizados em sala de aula: a prova como instrumento de avaliação

À primeira vista, podemos depreender das falas das entrevistadas que, de fato, houve uma alteração em relação à forma tradicional de avaliar, uma vez que, para cada etapa do trabalho docente, as professoras evidenciaram lançar mão de instrumentos avaliativos diversificados. No entanto, a maioria das entrevistadas afirmou utilizar periodicamente a prova como instrumento de avaliação.

Quando indagadas sobre o porquê de recorrer a provas escritas com frequência, as professoras elencaram as seguintes razões para sua utilização: **verificação de conhecimentos; exigências sociais; cobrança dos pais; cobrança dos pais e autonomia.**

No que se refere à **verificação de conhecimentos**, justificam seu uso devido à necessidade que têm de obter informações acerca das apren-

dizagens efetivadas durante determinado intervalo de tempo. Ou seja, o grupo de professoras aplica periodicamente provas ou atividades semelhantes às do dia a dia para acompanhar regularmente se os objetivos estão sendo atingidos pelos educandos. Nessa perspectiva, insistem na utilidade desses instrumentos avaliativos: “(...) quando eu vejo o nível dos meninos aí, automaticamente, eu já vou vendo o domínio do conteúdo das outras disciplinas e tem ajudado bastante” (P08CPG). “Você com aquele material escrito vai facilitar pra você lembrar como é que tá aquele aluno de ver em que, em que *momento ele tá*, do processo de aprendizagem dele” (P15PG). Esse posicionamento é compartilhado por outras professoras, como explicitado no depoimento:

[...] quando chega, assim [...] ao término do primeiro semestre aí a gente, eu, particularmente, eu costumo fazer uns exercícios isolados, individuais pra testar o que foi que ele adquiriu do começo do ano até as, o recesso de julho e no final do ano pra vê o que ele adquiriu de julho até dezembro (...) (P11G).

O entendimento das professoras sobre a finalidade das provas/testes ou atividades em sala de aula constitui-se como uma espécie de inventário acerca dos conhecimentos construídos pelos alunos com o objetivo de pôr à prova, de verificar resultados alcançados (TYLER, 1974). O grupo de docentes não enfatizou a importância da prova para reorientar o ensino. Algumas poucas professoras apontaram que a função da prova:

É sondar. No que, o que é que ele tá sentindo dificuldade, quais são as dificuldades dele, o que é que ele aprendeu, o que ele conseguiu realmente aprender. É mais pra eu verificar como e que ele tá, como é que tá essa aprendizagem, o que foi que ele aprendeu, o que ele precisa melhorar pra aprender. Isso me dá, assim, me dá também uma direção pra, como é que eu vou conduzir a aula (P15PG).

eu faço uma avaliação de sondagem pra saber em que nível eles estão, principalmente, de leitura e escrita. E faço a de matemática pra saber como eles estão dentro do sistema, né? De numera-

ção decimal. E..., depois é, eu faço as avaliações que são um espaço grande, uma por semestre, vamos dizer assim, muito mais pra fazer um, um apanhado do, daquilo, de todo aquele conteúdo que eu dei (P17PG).

Conforme podemos observar, as professoras explicitaram a preocupação em acompanhar, através da prova, os passos dos educandos na sua trajetória de construção do conhecimento como condição para dinamizar, se necessário, novas oportunidades de o aluno refletir sobre os conteúdos já trabalhados. A primeira professora, em particular, vai ainda mais longe ao compartilhar da ideia de que o resultado da avaliação de sua turma também lhe dá indicativos de seu desempenho. Dessa forma, ela sabe que, ao avaliar, também é avaliada a partir da avaliação que faz de seus alunos. Esteban (2005, p. 20) é partidária dessa posição, ao pontuar que “a avaliação remete a uma ação da professora sobre os alunos e alunas (...). Esse procedimento também evoca uma avaliação, às vezes indireta, da própria professora. Pelos resultados dos alunos e alunas também se atribuem valores à professora”.

O segundo aspecto destacado para a realização das provas são as exigências sociais. Segundo as professoras, a prova permite: “(...) quer queira, quer não, o mundo lá fora requer provas, eles vão ter que ser avaliados por meio de provas. Eles vão ter que se acostumar, se adequar a isso (...)” (P02G); “(...) porque eles também vão passar por várias provas difíceis no decorrer da vida. Eles até fizeram mês passado a provinha Brasil aí eu faço também pra eles irem se habituando com essa coisa” (P05G). Outros depoimentos reforçam essa compreensão. Por exemplo:

Me diga o que é o vestibular? [...] Meu aluno sai daqui vai se submeter a um vestibular, o vestibular não vai cobrar dele o menor centésimo em nota? Não vai cobrar dele, não vai ser feito de uma forma é..., de exercícios? De nota? De prova? Ele não vai ter que se submeter a ela? Porque a vida vai cobrar dos meus alunos testes, provas e eu acho injusto que eu não prepare ele pra isso. (...) Aqui a gente combinou, assim, olha: a gente faz, a gente ver o aluno, a gente

observa, a gente olha os cadernos, olha os exercícios, olha a interpretação que a gente faz é... oral, mas a gente também faz um teste por conta que a vida vai cobrar isso dele e ele tem que tá preparado, né? E a gente não tá preparando ele só para município, só pra sala de aula, a gente prepara o aluno da gente pra vida (P19G).

Para as professoras entrevistadas, as provas têm seu uso reforçado devido às exigências de avaliações institucionais⁸, como a Provinha Brasil, o SAEB e exames a exemplo dos vestibulares, no intuito de evitar o fracasso e as inúmeras consequências dele sobre todos. Para Esteban (2005), o encaminhamento da uma prática avaliativa tomado nessa perspectiva reduz, muitas vezes, a riqueza e a complexidade dos processos de aprendizagem e de ensino, visto que os alunos passam a ser submetidos, ainda que inconscientemente, a um massacre prope-
dêutico. Os professores sofrem uma limitação em seu trabalho, já que avaliação passa a ser atravessada por uma pedagogia do exame em que a ênfase é posta nos resultados alcançados e na possibilidade de sua quantificação.

Em outro estudo, Esteban (1999) afirma que a avaliação da aprendizagem vem sofrendo redefinições no contexto escolar em função da construção de várias propostas direcionadas para o âmbito educativo. Partindo dessa premissa, a autora delinea três alternativas, dentre as quais, destacamos o retorno ao padrão rígido pela avaliação quantitativa. Analisando a implementação de processos de avaliação definidos pelo MEC⁹, para todos os níveis de escolarização, a autora destaca o seu equívoco ético para

o processo educativo. Isso porque, embora tais políticas avaliativas estejam pautadas num discurso que prima pela “qualidade da educação”, têm constantemente pressionado o professorado a valorizar o quantitativo, como “dar todo o conteúdo” do programa até o final do ano para que se possa cobrar num tempo previsto o que foi ensinado. Isto é, melhor controlar e classificar o rendimento do aluno. Assim sendo, Esteban (1999, p.12) destaca:

A avaliação se revela um ‘mecanismo de controle’ dos tempos, dos conteúdos, dos processos, dos sujeitos e dos resultados escolares. O estabelecimento de uma avaliação nacional pressiona no sentido de homogeneização curricular, pois todos os alunos e alunas devem ter acesso a conteúdos iguais para que tenham as ‘mesmas oportunidades’ num processo de avaliação padronizado. A dinâmica da sala de aula está limitada aos procedimentos que possam favorecer a produtividade.

Podemos afirmar que a implementação de processos como os de avaliação institucional generalizados para todos os níveis de escolarização vem exercendo um forte controle no trabalho do professor, que tem se utilizado da prova como forma de preparar os alunos para vida. No entanto, as professoras chamam atenção para o fato de que, ao fazer uso desse instrumental, sempre buscam viabilizar a concretização de uma prática que valorize as aprendizagens anteriores dos alunos, a fim de que sirva como base para a construção de novos saberes, os quais devem ser construídos levando em consideração as peculiaridades de seu desenvolvimento. Ou seja, embora as professoras busquem atender às exigências postas pelas avaliações externas, elas afirmam levar em conta o caráter particular do processo de aprendizagem na dinâmica avaliativa.

A terceira justificativa que as professoras apresentam para valorizar a prova diz respeito à cobrança dos pais. Para elas, a prova serve como um instrumento de prestação de contas à família das crianças. Assim, as docentes, além de buscarem verificar o desempenho dos alunos e entender as exigências sociais, atribuem seu uso à cobrança que os pais fazem acerca da prova/testes. Nesse sentido, uma delas afirma: “(...) a prova é só mesmo, eu acho, para mostrar aos

8 O MEC, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), elaborou um conjunto de instrumentos avaliativos, a exemplo da Provinha Brasil e o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), para gerir informações sobre a realidade educacional. Segundo documento do INEP (2007) A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica que permite identificar o desempenho de alunos em processo de alfabetização, no 2º ano de escolaridade do Ensino Fundamental. Já o SAEB avalia os alunos matriculados nos últimos anos do Ensino Fundamental. Os exames vestibulares, em contrapartida, aferem os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e Médio sendo o principal meio de acesso ao ensino superior no Brasil.

9 O MEC continua cada vez mais incisivo nesse aspecto com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que ao combinar os resultados de desempenho escolar (Prova Brasil) e os resultados de rendimento escolar (fluxo apurado pelo senso escolar) num único indicador de desempenho de qualidade - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) - tem promovido profunda alteração na avaliação da Educação Básica.

pais e pra você vê como é que ele [os alunos] tão se comportando em uma situação prática, né?” (P05G); Uma outra professora destaca: “Eu acho que vai servir muito pra isso, não só pra mim que tô no processo de ensino (...), mas pros próprios pais que, às vezes, não olham todas as atividades, não olham todos os cadernos, nem os livros em casa, mas se pegar uma avaliação do semestre vai identificar realmente se ele [o aluno] avançou ou não avançou” (P10G). Outros trechos de fala reforçam essa justificativa das professoras:

[...] por ser uma coisa mais palpável, mais prática para os pais compreendem, né? Vê como é que tá a situação porque tem aqueles pais que, são poucos, que a gente mantém contato diário e que eles olham o caderno dos meninos, estão sempre observando, mas são muito poucos. Justamente a prova ajuda aí porque ele vai ver, vai ver como o filho tá, né, a situação ... (P05G).

Eu ainda faço, assim, umas avaliações até pra uma satisfação pros pais porque pela cultura deles, eles acham, não acham... eles não acreditam que se não fizer prova a gente tá acompanhando, eles não acreditam. Mesmo que, assim, todas as tarefinhas que eles fazem eu junto, depois em mando mesmo, assim, eles não acreditam. (P14CPG).

A partir das falas acima descritas podemos afirmar que, embora as professoras reconheçam o potencial de outros instrumentos avaliativos, nas suas representações sociais, é a prova como instrumento prestigiado que possibilita verificar de forma concreta os conhecimentos dos alunos. Para permanecerem em práticas já ancoradas, lançam mão das exigências sociais e familiares. Elas indicam estar resistentes às posturas mais avançadas de avaliação e a prova se apresenta para elas como um “porto seguro”, que comprova de modo mais sério as aprendizagens consolidadas pelos alunos. Nessa perspectiva, podemos depreender que a prova quase nunca é questionada, pois, além de supostamente comprovar com eficiência os resultados, funciona “como rede de segurança em termos de controle exercido pelos professores sobre seus alunos, das escolas e dos pais sobre os professores, do sistema sobre suas escolas” (HOFFMANN, 2003, p. 22).

Estudos, como os de Batista (2006), que investigou a utilização da prova como instrumento avaliativo, corroboram os nossos achados ao afirmarem que a prova continua sendo o instrumento de avaliação que dá ao professor um estado de quietação. Isto é, garante segurança quanto à possibilidade de esse instrumento atestar a capacidade e expressão de conhecimento do educando. Mostram, também, que muitas vezes, o professor sofre pressões sociais para manter padrões de avaliação que nem sempre condizem com suas representações de ensinar, aprender e avaliar.

Também Portugal (2007), que analisou as representações da prova nas práticas e discursos de professoras da 4ª série do Ensino Fundamental, chega a resultados semelhantes aos nossos. Segundo a autora, a ênfase atribuída à prova ocupa lugares distintos no imaginário das docentes: apego e rejeição, isto é, enquanto algumas professoras afirmavam ser a prova mais um dos instrumentos inseridos no contexto escolar, não escondendo que, caso não a utilizassem, ao término de cada período de estudos, a sensação que tinham era de incompletude da sua prática docente. Por outro lado, outras justificavam sua rejeição a esse instrumento alegando que a aplicação era apenas para atender ao desejo dos pais. Assim, embora as professoras assegurem usar a prova devido a exigências sociais e para satisfazer aos pais, elas próprias não negam o seu caráter verificador e certificador das aprendizagens dos alunos. Isso significa dizer que a prova permanece como forte estruturador das representações sociais de avaliação.

Corroborando nossos achados, os estudos acima mostram que a garantia da melhor avaliação da aprendizagem encontra-se atrelada à prova. Os resultados deixam entrever, ainda, que o prestígio social atribuído a esse instrumento encontra-se relacionado não apenas às suas representações sociais de prova, mas também, à pressão social exercida pelos pais na organização do trabalho docente. Nessa perspectiva, é pertinente chamar atenção para a prática de aplicar e coletar tarefas avaliativas como forma de apenas mostrar aos pais ou cumprir uma exigência burocrática, pois caso o professor não analise o sentido atribuído aos instrumentos que elabora, eles servirão apenas para “notificar o aprendente, supostamente quantificar as suas

respostas e posicioná-lo numa ‘hierarquia de excelência’ (SILVA, 2004, p. 69).

O quarto motivo destacado pelo grupo de professoras para estarem realizando a prova é **autonomia**, ou seja, o instrumento permite observar o que o educando é capaz de fazer de forma autônoma, sem intervenção do professor e seus pares. Uma das entrevistadas destacou avaliar seus alunos com o intuito de verificar quais saberes estavam consolidados em suas estruturas cognitivas a partir do que o aluno consegue fazer sozinho. Os trechos abaixo e mostram de que forma os aspectos, acima evidenciados, passam as falas das professoras:

Olhe, o meu interesse em fazer a prova era vê-los com autonomia fazendo é..., realizando aquelas atividades que a gente já faz rotineiramente. Eu queria ver se sozinhos, eles estavam conseguindo aqueles objetivos por isso que eu prefiro que, fazer esse tipo de avaliação (P07G).

As atividades que eu coloquei foram atividades que eu gostaria que os alunos já estivessem fazendo com autonomia, sozinhos. [...] A atividade montada ele já sabe que, apesar de não lê, a maioria não lê, mas, já sabe deduzir do que se trata aquela atividade e: tia! Não e assim que faz? É. E você pode ver que tem aluno que tá no nível bem elementar ainda. Eu acho que vai servir muito pra isso (...) (P10G).

Embora a prova seja um instrumento a partir do qual é possível obter indicativos do grau de autonomia individual dos alunos frente à resolução dos conteúdos avaliados, é válido dizer, conforme preconiza Vygotsky (1984), que aquilo que o educando faz com a assistência de outrem é bem mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer de forma solitária. Para ampliar a reflexão acerca do processo de avaliação, Esteban (1999), por exemplo, recorre ao conceito de “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP), introduzido por Vygotsky, e diz que nesse espaço os conhecimentos encontram-se em construção, devendo haver intervenções pertinentes do professor e seus pares de modo que o grupo-classe possa vir a desencadear novas maneiras de pensar e construir os saberes estabelecidos

pela aprendizagem escolar. Isso porque esse conceito:

ressalta a natureza coletiva, compartilhada e solidária do conhecimento, além da riqueza da heterogeneidade, pois em cooperação os sujeitos revelam seus conhecimentos potenciais, desenvolvem novas potencialidades, articulando um processo permanente de ampliação dos conhecimentos. Forja novos olhares para o movimento de construção de conhecimentos, indica outros caminhos para o processo ensino/aprendizagem, sinalizando uma perspectiva interessante para se repensar a avaliação: o abandono da classificação dos conhecimentos já consolidados, e a busca dos processos emergentes, em construção, que podem anunciar novas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento (ESTEBAN, 1999, p. 19).

Questionamos as professoras se o uso da prova provocava alguma mudança em sala de aula. A esse respeito, elas afirmaram que esse instrumento avaliativo permite trabalhar a questão do silêncio, atividade individual, diminui a desordem, promove mudanças como espalhar bancas e separar alunos que conversam muito. Esses elementos concorrem para a obtenção de informações mais fidedignas das suas aprendizagens. É válido salientar que, apesar das alterações do ambiente da sala decorrentes das situações de prova, as professoras não atribuíam a tais mudanças um caráter ritualístico, como nas situações mais comuns de uso desse instrumento avaliativo.

Quanto às mudanças observadas junto aos alunos, um grupo de professoras afirmou que eles não apresentavam nenhuma mudança evidente em seu estado emocional, pois não lhes era revelado que estavam sendo submetidos a uma prova ou, ainda, porque alterações emocionais se afigurariam apenas se conduzidas a uma situação fora da normalidade escolar (anúncio de provas, atribuição de notas, ameaça de retenção etc.), o que não acontecia. Em contrapartida, outra parte significativa das professoras revelou que, quando submetia os alunos às situações de prova, havia alterações emocionais no grupo-classe, cujo sintoma mais evidente era o nervosismo, manifestando-se através de disto-

nia, choro, ansiedade, etc. As docentes revelaram, ainda, que a alteração no estado emocional dos alunos em “dias de prova” permanecia mesmo quando elas buscavam desvencilhar a representação agressiva e ameaçadora desse tipo de avaliação:

Eles se sentem ansiosos, né? Mesmo eu dizendo a eles: olhe, isso aqui não é nota, não vai pra caderneta, é só uma forma de saber se vocês aprenderam é..., ou o que vocês aprenderam e o que vocês não aprenderam ou as dificuldades que vocês têm e uma forma também de vocês treinarem a escrita daquilo que vocês pensam, né? Porque, às vezes, eles até têm as ideias deles, mas eles não sabem colocar no papel e aí quando eu vejo, quando ele tá tentando explicar alguma coisa eu vou saber avaliar mais ou menos como ele, como é que ele tá desenvolvendo o raciocínio. Mas, eles se sentem ansiosos... sempre (P17PG).

É mesmo elas novinhas muitas ainda guardam essa questão do medo, do medo. Mesmo que eu diga: *Não, não é pra ter medo!* Mas, eles, eles têm, ainda têm medo de fazer prova, tem medo, antiga prova, né? E mesmo as mães ficam: vai ter prova professora? Vai ter prova? Eu digo: *é uma avaliação.* Mas, eles têm medo ainda de fazer prova. (P14CPG).

Esses nossos resultados guardam certa semelhança com os de Ferreira (2002), que, ao estudar entre um grupo de professores as concepções subjacentes à avaliação, dentre eles o estado emocional dos alunos “em dias de prova”, constatou que para os docentes a situação emocional dos alunos era alterada quando submetidos a avaliações formais. Apontou como elemento principal dessa mudança o “nervosismo”, a autora evidenciou, ainda, que, para as professoras, o motivo principal para essa alteração era o medo da reprovação.

Frente às questões postas, podemos afirmar que quando nos reportamos ao processo de avaliação manifesto no contexto escolar, é quase sempre a imagem da prova que se afigura como o instrumental maior e terminal da prática educativa, no qual os professores se limitam a classificar os alunos. Diante desse contexto, de como a avaliação da aprendizagem vem sendo

vivenciada em grande parte das escolas algumas professoras demonstram vir se convencendo da irrelevância da prova com instrumento de acompanhamento contínuo dos alunos. No entanto, cabe mencionar a não homogeneidade dos depoimentos em relação ao uso da prova. Três professoras do grupo de entrevistadas manifestaram-se contrárias à avaliação como mecanismo de classificação. Uma delas afirmou:

(...) no dia a dia eu tenho outros instrumentos muito mais acessíveis, muito mais próximos e são menos angustiantes, né? Assim. Veja, no início eles tinham aquela cultura do estudar para a prova, entendeu? Hoje é prova? Hoje é prova? Aí o que é que eu diria, né? Eu acho que isso não é o mais relevante. É diferente quando você tá num processo seletivo é..., classificatório. Você sai disputando severamente uma vaga pra alguma coisa, tem que encontrar um meio de resolver o conflito coloque a prova, né? Mas, na escola básica onde a, a grande maioria não tem as condições pra tá voltada pra o livro, investigando, discutindo, pesquisando, você colocar todo o peso da aprendizagem na prova! Eu, particularmente, acho isso meio angustiante. Aí acho que mais motivador você estudar pro todo, né? Assim, esse ato de provar para o outro como uma ação diária, né? Uma questão de vida e não um fim, né? (P12PG).

A fala da professora acima, assim com as outras duas, apontou para uma prática avaliativa capaz de reunir informações consistentes dos alunos de modo a lhes ser possível acompanhar cotidianamente seus avanços, conquistas e dificuldades ao longo do percurso escolar. Para tanto, elas questionaram a validade das práticas avaliativas que adotam a prova como instrumento para estarem acompanhando processualmente o percurso de aprendizagem dos alunos, já que existem instrumentos mais consistentes para promover o crescimento e atender as suas reais necessidades. Para esse pequeno grupo, a prova é compreendida como um poderoso instrumental que, na maioria das vezes, não corresponde ao conhecimento do aluno, pois se resume a um momento definido do processo educativo, cuja pretensão maior é selecionar e classificar a turma.

Duas outras professoras também se mostraram contrárias a fazer uso da prova como instrumento de avaliação diária de seus alunos, tendo em vista a filosofia de ensino da rede. Conforme afirmaram, a proposta de ciclos, herdeira de uma postura progressista, que propõe alterar os tempos e os espaços da escola para atender à diversidade e aos ritmos diferenciados dos alunos, preconiza uma avaliação que extrapola o desempenho do alunado verificado através de provas. Nessa lógica, a implementação dos ciclos, ao prever uma organização do trabalho escolar em novas bases, estaria requerendo o uso de instrumentos que forneçam informações mais consistentes sobre o processo educativo e que ajudem o aluno a avançar em seu percurso escolar. Partindo desses parâmetros, uma das docentes, apoiada nos princípios norteadores da proposta, afirma não fazer uso da prova por ser este um princípio vigente na rede:

Quando escuta a palavra: prova! Então, a gente abomina esse termo de prova embora que determinados momentos a vontade existe até... é... é uma forma que existe culturalmente que já foi introjetado neles essa questão de prova, né? Então, eles ficam até querendo: prova! Então, a gente às vezes tenta é... Conscientizá-los de que isso não vai medir, não medir o seu conhecimento que não é isso que a gente quer. Mas, pra eles o importante é fazer, é realizar uma prova pra obter uma nota, né? Isso ainda tá muito presente, a gente sente aqui, mas, é... é... aí onde eu disse que tem determinados momentos que dá vontade realmente da gente parar e dizer: É prova que vocês querem? Então vamos fazer uma prova! Mas, a gente sabe que não é esse elemento prova que vai dá a gente condições de avaliar a criança no processo deles de aprendizagem e sim um conjunto de fatores, né? (P16CPG).

É sabido que o regime de ciclos, ao propor uma nova organização de tempos e espaços de aprendizagem dos alunos, requer do professor o desenvolvimento de práticas avaliativas permanentes e compatíveis com a pluralidade dos processos de aprendizagem. Nessa perspectiva, a prova como instrumento único e voltado tão somente para a verificação do grau ou nível de

desempenho dos alunos é contestada. Em função das críticas que reincidiram sobre a prova, a professora supracitada, afirma ter abolido esse instrumental da dinâmica escolar por acreditar que ela, por si mesma, representaria um momento terminal do processo educativo. Constatamos, portanto, certa rejeição em torno da prova por parte desse pequeno grupo, especialmente a referência dessa docente à política de ciclos como algo que abomina o uso da prova. Esse dissenso nas representações do grupo deverá ser discutido em um próximo artigo, em que o trataremos a partir da Escola de Genebra¹⁰, pois entendemos que seria improvável que todos os indivíduos compartilhassem os mesmos elementos de uma representação social.

Considerações finais

A partir dos elementos aqui delineados, podemos afirmar que, embora a avaliação formativa tenha ganhado espaço na literatura da área, sua divulgação não tem tido força para impulsionar uma ruptura com a tendência tradicional dominante nas atuais práticas. Se por um lado, a avaliação escolar, desde meados da década de 1980, tem ganhado cada vez mais espaço na literatura da área e levado os professores a uma aproximação com os conceitos teóricos atuais sobre a temática, por outro, observamos que tal divulgação não permitiu romper com as práticas avaliativas. A revisão de literatura, bem como os nossos achados com esta pesquisa, confirma que a avaliação é uma das dimensões do trabalho docente que ainda abriga aspectos ambíguos e conflituosos sinalizando, portanto, que o sentido parcial e fragmentário que vinha caracterizando as práticas avaliativas ainda persiste no interior da escola. Sob essa ótica, reafirmamos que a representação social de avaliação formativa constitui-se para o grupo entrevistado como um discurso apenas objetivado, pois as práticas em seu cerne não se transformaram.

Constatamos que, submeter o não usual (avaliação formativa) à malha de categorias ou saberes já construídos acerca do fazer docente (avaliação tradicional), para garantir um mínimo de coerência entre o novo e o já conhecido, tem gerado conflitos entre os professores. Eles

10 Estamos nos referido ao grupo de Genebra, liderado por W. Doise que, a partir da Psicologia Societal, valoriza as especificidades das representações sociais dos indivíduos.

permanecem valorizando e dando destaque à prova mesmo que aliada a outros instrumentos avaliativos.

Sem desconsiderar o potencial transformador da avaliação é possível concluir que

as professoras desta pesquisa revelaram aliar princípios fundamentados no modelo tradicional àqueles postos pelas novas tendências e políticas oficiais de avaliação, a fim de construir respostas para as novas demandas do processo ensino aprendizagem.

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. (2000) Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Linguagem, espaços e tempos em ensinar e aprender*. Rio de Janeiro. DP&A, p. 57-73.
- BARDIN, L. (1979) *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Portugal, Edições 70. 223p.
- BATISTA, Carmyra Oliveira. (2006) A utilização da prova como instrumento de avaliação. Trabalho apresentado no XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). 13º Anais do XIII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO Recife-PE.
- ESTEBAN, Maria Teresa. (2005). Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: _____. *Escola Currículo e Avaliação*. 2ª ed. São Paulo. Cortez.
- ESTEBAN, Maria Teresa. (1999). A avaliação no cotidiano escolar. In: _____. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro. DP&A.
- FERREIRA, Lucinete. (2002) *Retratos da Avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação*. Porto Alegre. Mediação, 127p.
- GUERRA, Gleice Kelly de Souza. (2009) *Avaliação processual: um estudo das representações sociais de professoras da rede municipal de ensino do Recife*. Recife, 282p. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco.
- HOFFMANN Jussara.(2003) *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 24ª ed. Porto Alegre. Mediação, 2003. 160p.
- _____. (2005) *Avaliação Mito e Desafio: uma perspectiva construtivista*. 36ª ed. Porto Alegre. Mediação, 104p.
- JODELET, Denise. (2001) Representações sociais um domínio em expansão. In: _____. *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro. EDUERJ, 2001. p. 17- 44.
- LEME, Maria Alice Vanzolini da Silva.(1995) O impacto da teoria das Representações. Sociais. In: SPINK, Mary Jane. (Org). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo. Brasiliense, p.46- 57.
- LUCKESI, C. C.(2005) *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições*. 17ª ed. São Paulo. Cortez, 180p.
- MACHADO, Laêda Bezerra. (2003) *O que é construtivismo? Estudo de Representações Sociais com professores da cidade do Recife*. Natal, 240p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. (2002) *Avaliar para conhecer; examinar para excluir*. Tradução de Magda Schwarzhaupt Chaves. Porto Alegre. Artmed, 133p.
- MOSCOVICI, S. (1978) *A Representação Social da Psicanálise*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 291p.
- _____. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. 4ª ed. Petrópolis. Vozes, 2003. 404p.
- _____. (1995) Prefácio. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs). *Textos em Representações Sociais*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, p. 7-16.
- PAREDES, Eugênia Coelho. (2005) Entrevista: anotações para pesquisadores iniciantes. In: MENIN, Maria Suzana de Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes. (Org.). *Experiência e Representação Social: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo. Casa do Psicólogo. (p.131-156).
- PERRENOUD, Philippe. (2004) *Os Ciclos de Aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre. Artmed, 229p.

PORTUGAL, Jussara Fraga.(2007) A representação da prova nas práticas avaliativas de professoras das séries iniciais: uma relação de apego e de rejeição. Trabalho apresentado no *XVIII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN)*. Anais XVIII ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL do NORTE e NORDESTE (EPENN). Maceió.

SPINK, Mary Jane. (1995) . *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo. Brasiliense, 1995. p. 19-45.

_____. (1995) Desvelando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis. Vozes, p. 117-145.

SÁ, C. P. de. (1998) Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, _____. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro. EdUERJ, 110p.

SILVA, Janssen Felipe da. (2004) *Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos*. 2ª ed. Porto Alegre. Mediação. 94p.

TYLER, Ralph Winfred.(1974) *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Porto Alegre. Globo, 119p.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. (1984) Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: _____. *A formação social da mente*. São Paulo. Martins Fontes, (p. 89-103).

Autoras

Laêda Bezerra Machado

Doutora em Educação. Professora Associado do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco(UFPE). Bolsista de produtividade em pesquisa-CNPq. E-mail: laeda01@gmail.com – Recife, PE, Brasil

Gleice Kelly Souza Guerra

Mestre em Educação (UFPE), professora da rede pública municipal de Caieiras-SP. E-mail: gleice.guerra@ig.com.br

Recebido em: 20.12.2012

Aprovado para publicação em: 28.12.2012