

Representações sociais da avaliação da aprendizagem em professores do ensino público fundamental de Niterói

Cristiany Rocha Azâmor
Luciene Alves Miguez Naiff

Resumo

O presente estudo investigou as representações sociais de professores do ensino fundamental da rede pública municipal de Niterói em relação ao tema avaliação da aprendizagem. A perspectiva teórica de base utilizada foi a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici. O estudo adotou a abordagem estrutural dessa teoria proposta por Jean Claude Abric. Nesse sentido, levantamos os possíveis elementos formadores do núcleo central das representações sociais de 84 professores do ensino fundamental, de cinco escolas públicas do município de Niterói. As representações sociais indicaram elementos que consideram a avaliação como algo necessário, distante da ideia de aprovar ou reprovar o aluno, mas próximo da de reorganizar suas práticas.

Palavras-chave: representação social; avaliação da aprendizagem; cotidiano escolar.

Abstract

The social representations of public elementary school teachers of Niterói about evaluation of learning

This study investigated social representations of public elementary school teachers of Niterói regarding evaluation of learning. This research was based on a Social Representation Theory, proposed by Serge Moscovici. The study also adopted the structural approach from this theory which was proposed by Jean Claude Abric. In this sense, we observed some elements that appeared as the core of the social representations of 84 teachers from 5 public schools in the municipality of Niterói. The research results suggest that, from the point of view of their social representations, the teachers consider evaluation as something necessary, far away from the idea of promoting, or not, students from a grade school level, but closely related to the idea of reorganising their own practise.

Keywords: social representation; learning evaluation; school daily life.

Introdução

Assistimos, atualmente, a debates em torno das propostas de reformulação de práticas pedagógicas tradicionais, como a seriação, a retenção e o papel da avaliação da aprendizagem. Isso nos leva a questionar que posicionamentos em relação a essas temáticas estão sendo postos em prática na sala de aula e como os professores e os alunos estão vivenciando as mudanças propostas. Nesse sentido, escolhemos investigar especificamente a avaliação da aprendizagem, dispositivo que vem sofrendo ao longo da história adaptações para corresponder às novas propostas que emergem no contexto escolar.

Vinculada a um modelo de ensino tradicional, a prática avaliativa tinha como característica a utilização de instrumentos cujo objetivo era o de verificar o conteúdo assimilado pelo aluno, para que se pudesse ter um parâmetro para sua aprovação ou reprovação no final do ano letivo. A partir das críticas a esse modelo e da construção de concepções alternativas de ensino, outras estratégias foram surgindo sem, no entanto, substituírem a anterior. Sendo assim, as escolas, mesmo as que ainda têm como referência um modelo de ensino tradicional, passam a conviver, concomitantemente, com propostas que percebem a importância do desenvolvimento global do aluno, da formação do cidadão e, como consequência, da urgência de uma avaliação qualitativa, em detrimento da quantitativa.

Esse conjunto de diferentes posições – frente aos objetivos da educação e de suas práticas cotidianas e as transformações que a escola vem sofrendo, principalmente a partir dos parâmetros estabelecidos pela última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) – indica que se trata de um momento propício para se estudar como os professores estão se posicionando diante do novo contexto que está sendo delineado. Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais fornece subsídios importantes para essa investigação, uma vez que percebe o fenômeno analisado como uma construção do grupo social em sua tentativa de produzir um conhecimento coletivamente partilhado de fenômenos novos ou em fase de resignificação.

A avaliação da aprendizagem diz respeito a uma prática pedagógica amplamente utilizada no Brasil. Seu uso, além de verificar o rendimento do aluno, serve de dispositivo para mediar as relações no ambiente escolar. Com o fim das técnicas repressivas de disciplinamento, a avaliação aparece como um dos últimos meios do professor exercer controle sobre o alunado. Nesse sentido, cabe ressaltar que em momento de questionamento de práticas avaliativas, a relação professor-aluno ganha novas dimensões e cada vez mais entra em foco como um dos fatores envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Baker; Grant e Morlock (2008) destacam como uma boa qualidade nessa relação pode ser preditora do sucesso do aluno na escola. Myers e Pianta (2008) também ressaltam que a interação negativa entre professor-aluno pode intensificar os problemas de comportamento em aula.

As representações sociais que os professores produzem sobre o fenômeno avaliação de aprendizagem nos fornecem os elementos necessários para entender os impactos psicossociais que as mudanças atuais estão exercendo no contexto educacional. Apresentaremos, a seguir, uma breve explanação sobre as bases históricas da educação no Brasil, os modelos avaliativos empregados e a teoria que fundamenta o presente estudo, para depois desenvolver a metodologia e os resultados encontrados.

Modelos de ensino tradicional e alternativos e as práticas avaliativas no Brasil

A chegada dos jesuítas ao Brasil, em 1549, foi um dos marcos de como o País foi se organizando em termos da educação. Assim como ressaltado por Vidal e Faria Filho (2003) e Vieira e Farias (2007), o modelo que deu base para a construção dos diversos níveis de ensino no País foi importado da Europa por esse grupo religioso. A exposição oral do professor, demonstrando uma posição de poder em relação aos alunos, o uso da punição como forma de correção daqueles que fugiam à regra e a ênfase na transmissão de conteúdos foram as características marcantes desse modelo tido como Tradicional. Em relação à avaliação, a utilização do exame como única estratégia avaliativa era o foco. Diversos autores,

como Luckesi (2000), Loch (2003), Foucault (1977), apresentam essa prática, dentro desse contexto, como hierarquizada, autocrática, excludente e coercitiva. Mesmo após a expulsão dos jesuítas do Brasil, por Marquês de Pombal, em 1759, e a tomada do controle da educação brasileira pelo Estado, essa concepção de ensino continuou a ser marcante, uma vez que o Estado, de acordo com Vieira e Farias (2007), demorou a assumir efetivamente tal função.

A partir daí, inúmeras propostas foram sendo apresentadas, aos poucos, para organizar o ensino no País. Como exemplo, destaca-se a criação da Real Mesa Censória, que deveria ser responsável por cuidar do contexto educacional; a aprovação do subsídio literário, que tinha como objetivo a manutenção do ensino público; as aulas régias, que se caracterizaram por aulas isoladas e ministradas por pessoas indicadas; a promulgação do ato adicional, em 1834, que estabeleceu a descentralização do ensino elementar e secundário para as províncias; e várias Reformas, como as de Benjamim Constant, Epitácio Pessoa, Rivadávia Corrêa, João Luiz Alves e Francisco Campos. O Manifesto da Educação Nova, a ênfase na educação na Constituição Federal, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a educação, dentre outras medidas, tentaram trazer propostas no sentido de apresentarem soluções para questões como a formação do professor, a construção de uma identidade nacional, a permanência do aluno na escola e a avaliação (Vieiras, Farias, 2007).

O tema Educação é bastante amplo e complexo. Discuti-lo é considerar cada momento histórico, suas diretrizes e resultados. No Brasil, o modelo de ensino tradicional, as propostas de organização da educação e os modelos alternativos importados para o nosso contexto foram construindo o corpo teórico-metodológico desse tema e delineando as práticas escolares. No que se refere à avaliação, objeto de investigação do presente trabalho, a utilização dos projetos (Hernandez, 1998), o painel integrado (Mendes, 2005), os registros (Hoffman, 2002) e os portfólios (Pernigotti et al., 2000) aparecem como procedimentos que, se não substituem a prova objetiva/exame, agregam valor a esse instrumento, transformando a avaliação em um processo ao longo do ano e não em um momento pontual e único. Estudos relacionados ao uso do portfólio têm sido amplamente desenvolvidos. Seitz e Bartholomew (2008) apresentam esse recurso como uma ferramenta extremamente útil com crianças mais novas, como forma de observar seu desenvolvimento e aprendizagem. Ogan-Bekiroglu e Gunay (2008), ao investigarem o ponto de vista dos alunos em relação ao uso do portfólio, observaram que a posição dos discentes é bastante positiva em relação a esse recurso. Já Yilmaz e Cetinkaya (2007) ressaltam a importância de se utilizar o portfólio *on-line*. Com relação à integração da tecnologia ao currículo escolar, Sadik (2008) menciona que é necessário aos professores habilidade. Além disso, o autor destaca que dados mostram que a utilização da tecnologia, em especial o *MS Photo Story*, pode aumentar no aluno a compreensão do conteúdo curricular.

Entretanto, como ressaltado anteriormente, um modelo não substituiu o outro, os professores parecem considerar a perspectiva tradicional como

norteadora para seu trabalho. Por outro lado, eles também acreditam na necessidade de se criar uma escola mais democrática. Esse impasse pode gerar tensões e paralisar a prática docente. O cenário que observamos agrega tanto uma concepção mais atualizada da prática pedagógica, enquanto espaço de construção coletiva e de participação, quanto uma necessidade de manutenção de alguns dispositivos geradores de saber/poder sobre os discentes. Quando essa frágil convivência de paradigmas se vê abalada pela adoção de uma nova prática, como, por exemplo, novas formas e motivos para se avaliar, os professores se veem obrigados a redimensionar cognitivamente sua percepção sobre fenômenos antes compreendidos. Nesse sentido, entendemos que haja uma reorganização da estrutura de suas representações sociais para dar conta do novo que se anuncia.

A Teoria das Representações Sociais e o fenômeno da avaliação da aprendizagem

A Teoria das Representações Sociais foi criada por Serge Moscovici no intuito de entender como um grupo social se apropriava de um conhecimento advindo do mundo científico, portanto, não familiar a esse grupo. O estudo inicial de Moscovici procurava entender como a Psicanálise se popularizou na França, a ponto de seus conceitos saírem do uso restrito de especialistas para fazerem parte do cotidiano das pessoas comuns, tornando-se, com isso, conhecida. Esse estudo deu origem ao seu primeiro trabalho publicado: *La Psychanalyse, son image et son public*, em 1961.

O conceito de Representações Sociais indicaria uma elaboração do grupo que caracterizaria o modo da sociedade moderna lidar com o desconhecido. Porém, esses “processos sociais” (Moscovici, 2005, p. 16) não seriam estáveis nem homogêneos. A sociedade moderna estaria marcada por representações sociais heterogêneas, diferentes para cada grupo social específico, ao contrário do conceito de Representações Coletivas de Durkheim que inspirou Moscovici. Mesmo em determinado grupo social, elas poderiam mudar ao longo do tempo, pois são geradas nos momentos de “tensão (...) onde o não familiar aparece” (p. 16). Novas representações sociais seriam produzidas por meio da interação e da comunicação dos membros de um grupo social, para tornar esse não familiar em algo familiar ao grupo.

A Teoria das Representações Sociais apresenta três fatores que concorrem para a formação dessas representações sobre determinado objeto em um grupo:

- a) Dispersão da informação – refere-se às diversas versões circulantes sobre o fenômeno desconhecido. Essa dispersão de versões leva a uma necessidade de pactuar uma versão compartilhada e “confortável” para o grupo social.

- b) Focalização – diz respeito a essa capacidade de algo tornar-se objeto de representação social. Por se tornar desconhecido e gerar tensão, esse objeto é o foco de trocas discursivas.
- c) Pressão à inferência – traduz a força que o objeto de representação social causa no grupo social. O grupo sente-se impelido a tentar entender o objeto, por causa do desconforto que causa.

Muitas vezes, o fenômeno que gera representações sociais em determinado grupo social vem do que Moscovici chamou de universo reificado, isto é, de conhecimentos produzidos no meio científico. É na passagem desses fenômenos de um conhecimento balizado cientificamente para uma apropriação consensual que se formam as representações sociais. Essa formação se dá por dois processos – ancoragem e objetivação –, que correspondem, respectivamente, à associação do elemento novo a formas já conhecidas cognitivamente e à produção de uma imagem que representa esse objeto.

De acordo com Jodelet (2001), a representação social mantém com o objeto uma relação simbólica e interpretativa. Além disso, ao mesmo tempo em que se manifesta como uma construção feita pelo sujeito, também é uma expressão deste, considerando os seus aspectos cognitivos, sociais e culturais. Os grupos sociais constroem representações sociais não só para compreenderem o mundo ao seu redor, mas também para se comportarem diante dele.

Abric (2001) defendeu a abordagem estrutural das representações sociais e desenvolveu sua teoria baseada na observação de que a representação se organiza ao redor de um núcleo central. Este se caracteriza por um conjunto de elementos fundamentais que determinam o significado e a organização da representação. Nesse sentido, representações diferentes seriam organizadas em torno de núcleos centrais distintos. O núcleo central pode ser considerado como um núcleo estruturante e apresenta duas funções básicas: a geradora e a organizadora. A primeira refere-se ao elemento por meio do qual a significação dos outros elementos é criada e transformada. A segunda diz respeito ao elemento que une e estabiliza uma representação.

O autor ainda acrescenta que o núcleo central é determinado por dois fatores: pela natureza do objeto da representação e pela relação que o sujeito estabelece com esse objeto (Abric, 2001).

O núcleo central e o sistema periférico constituem-se nos dois subsistemas que compõem o sistema sócio-cognitivo da representação. O núcleo central apresenta um número pequeno de elementos que forma a base consensual da representação, advindas das normas do grupo social (Alves-Mazzoti et al. 2004). O sistema periférico é formado por um número maior de elementos e é por natureza flexível.

Os elementos periféricos também se distanciam de modo variado do núcleo central. Uns podem estar mais próximos, enquanto outros, mais distantes. A parte periférica da representação “serve de pára-choque entre uma realidade que a questiona e um núcleo central que não deve mudar

facilmente” (Flament, 2001, p. 178). Ela observa as contradições da realidade estabilizando as representações.

Para que um objeto seja escolhido para estudo em representações sociais, é necessário que seja um fenômeno de representações sociais relevante para aquele grupo social a ser investigado, pois nem todos os objetos geram representações sociais. O objeto de estudo desta pesquisa é a *avaliação da aprendizagem*, uma das práticas inerentes ao processo de ensino/aprendizagem.

Desde a década de 80, Gilly (2001, p. 71) tem apresentado reflexões sobre a importância de se conhecer as representações no campo educativo como forma de

ver como as contradições referentes à escola são aí geralmente tratadas e como as representações sociais têm gerenciado os compromissos decorrentes das ideologias e das pressões ligadas às finalidades e às condições efetivas de funcionamento do sistema escolar.

Dentre as atividades escolares que fazem parte da dinâmica escolar, o momento da avaliação desperta tantos sentimentos controversos que a tornam alvo de inúmeros estudos. Hadji (1994), por exemplo, propôs uma discussão em torno das diferentes definições de avaliação e apresentou o conteúdo por meio da estruturação das falas de professores, também franceses, que teriam que responder à pergunta: *o que é avaliar?* Seguindo a metodologia utilizada para a pesquisa, o autor destacou, inicialmente, os verbos que fizeram parte das respostas e que definiram, para tais professores, o momento da avaliação. Foram eles: “verificar, julgar, estimar, situar, representar, determinar, dar um conselho” (p. 27). Em seguida, Hadji elencou as respostas dadas e indicou que esses verbos estavam ligados a certos termos, como: saberes, saber fazer, competência, produção e trabalhos. As respostas dos professores descritas pelo autor foram:

Verificar o que foi aprendido, compreendido, retido; Verificar as aquisições no quadro de uma progressão; Julgar um trabalho em função das instruções dadas; Verificar o nível de um aluno; Verificar segundo normas; Estimar o nível de competência do aluno; Situar o aluno em relação às suas possibilidades; Situar a produção do aluno; (...) Determinar o nível de uma produção; Dar uma opinião respeitante ao valor de um trabalho. (Hadji, 1994, p. 27).

Embora esse trabalho não tenha sido específico de representações sociais, apresenta uma metodologia que se assemelha no momento de destacar certos elementos mais frequentes. Nesse sentido, Hadji delineou três palavras-chave que resumiriam esses relatos: verificar (a presença de algo); situar (em relação a um nível/alvo) e julgar (atribuição de um valor).

A transformação da concepção de ensino e a forma de avaliar o aluno provocam, ao mesmo tempo, esperança de dias melhores e angústias aos profissionais por estarem diante de algo novo e desconhecido.

Ao ressaltar a importância da avaliação qualitativa, Freitas (2002) destaca que essa nova lógica de avaliação está em desacordo com a avaliação formal e pode deixar o professor perdido.

Já Perrenoud (2004), ao apresentar algumas informações sobre o impacto da implementação dos ciclos na rede pública de São Paulo, do Ceará e de Belo Horizonte, destaca que um número elevado de professores demonstrou receptividade à avaliação contínua e diagnóstica, no entanto, eles não concordam em eliminar a reprovação. A sensação que transmitiram, segundo o autor, foi de perda de poder e de domínio de turma.

Em artigo sobre as representações sociais de professores dos ciclos de Aprendizagem e Progressão Continuada no interior de São Paulo, Petrenas e Lima (2006) concluíram que a organização em ciclos aparece como proposta inerente à modificação qualitativa do ambiente escolar, porém, a reprovação aparece como necessária, mostrando uma resistência a um modelo de avaliação inerente à progressão continuada.

Cândido e Batista (2007), investigando professores também da rede pública de Cuiabá, observaram que em ambas a avaliação se centraliza em provas (na exatidão da informação), além da participação do aluno.

Almeida (2007), pesquisando as representações sociais dos alunos sobre a escola no Estado da Bahia, pôde observar que as representações positivas da escola contêm elementos que indicam a relação dos alunos com seus pares e o fato dessa instituição passar conhecimento que será útil no futuro. Sobre os aspectos negativos, os alunos apresentaram representações sociais que trazem à tona oposições com o modo da escola tratá-los, distante de seus interesses, e também posições de confronto com professores. Outros pontos relevantes são os aspectos das representações sociais ligados a uma escola ideal, tida por esses discentes como americanizada, democrática, eficiente, etc. A autora ressalta os valores distorcidos dos alunos, impregnados de concepções positivistas, reforçadoras das relações de poder que se estabelecem na sociedade. Apesar de criticarem esse modelo ao falarem da relação que a escola e os professores estabelecem com eles, seus discursos o reproduzem.

Retomando a visão dos professores, Macedo, Marcelino e Chaves (2007) encontraram, com pesquisa também realizada na Bahia, representações sociais do fracasso escolar em professoras do ensino fundamental tendo uma visão negativa em relação aos alunos considerados fracassados. Falhas individuais, como comportamentos inadequados e problemas sociais, são elementos que compõem as representações, sendo, por isso, justificado o fracasso do aluno por causa de si próprio e não de problemas na aprendizagem ligadas à escola ou ao professor.

No Rio de Janeiro, em pesquisa realizada por Alves e Madeira (2007) e Alevato (2007), foram encontradas respostas associadas à avaliação, por um lado, indicando que a prática ainda parece vinculada a um estado de poder do mestre, associada como apoio à ação do professor e, por outro lado, acarretando dúvidas e angústias.

Os desconfortos causados pelas novas perspectivas em torno das propostas de avaliação da aprendizagem tornam o fenômeno ameaçador,

gerador de tensão e ansiedade, principalmente para os professores. Cria-se, assim, um ambiente favorável de construção de representações sociais. A ansiedade produz paralisação. Construir representações sociais significa, segundo Jodelet (2001), interpretar o fenômeno para que as decisões sejam tomadas. As representações sociais criadas em torno do conceito de avaliação farão com que os professores tenham a capacidade de se posicionarem frente a essas mudanças.

Objetivos

O presente estudo teve como objetivo principal conhecer as representações sociais dos professores do ensino fundamental de Niterói acerca da avaliação da aprendizagem. Além disso, também se procurou identificar que práticas avaliativas estão sendo utilizadas, para que se pudesse buscar inter-relações entre o que se pensa coletivamente e o que de fato se executa no cotidiano.

A investigação foi realizada no município de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro. De acordo com o plano pedagógico aprovado pela Fundação Municipal de Educação de 2007, Niterói está passando por uma reformulação na organização dos diversos níveis de ensino, em especial o ensino fundamental, no que diz respeito a sua estrutura em torno dos ciclos, a promoção automática e a avaliação aprimorando resoluções tomadas em 1994 e 1999.

Metodologia

A pesquisa foi realizada com 84 professores da rede pública municipal de Niterói, todos ministrando aulas no ensino fundamental. O grupo foi formado por 83,3% de docentes do sexo feminino. Também foi observado que 72,7% possuem ensino superior completo e que 57% têm mais de 10 anos de magistério. Cabe, ainda, destacar que 90,5% dos professores mencionaram ter escolhido a docência por afinidade com a profissão e não por falta de alternativa, demonstrando a escolha por vocação.

Foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados: a tarefa de evocação livre e um questionário com perguntas fechadas e abertas. A tarefa de evocação livre visa levantar o material simbólico organizado em torno do fenômeno estudado. Segundo a abordagem estrutural, essa metodologia favorece entender a organização dos conteúdos presentes em uma representação social em relação aos sistemas periféricos e centrais (Abric, 2001).

O segundo instrumento utilizado foi um questionário com perguntas fechadas e abertas, produzido a partir do teste das questões de um instrumento piloto aplicado anteriormente. O questionário teve como objetivo levantar questões relativas às práticas mais usualmente adotadas pelos professores no que se refere à avaliação de aprendizagem e a percepção acerca do significado embutido na prática de avaliar.

Inicialmente, foi estabelecido contato prévio com a Fundação Municipal de Educação de Niterói para que pudéssemos conhecer as especificidades do município. Em seguida, começamos os contatos com as escolas para viabilizar a pesquisa. O professor era convidado a participar. Após sua aquiescência, recebia o Termo de Livre Consentimento e o instrumento de coleta que era autoaplicável.

Na análise dos dados obtidos por meio da tarefa de evocação livre, foi utilizada a estratégia metodológica proposta por Vergès (1992), que considera tanto a média da frequência da evocação quanto a ordem média dessa evocação. Por meio desses critérios, o *software EVOC* construiu o quadrante de quatro casas que será apresentado a seguir.

No que se refere ao questionário, os dados foram tabulados a partir das frequências e foram utilizadas as porcentagens específicas.

Resultados

O quadro a seguir representa a divisão dos elementos em cada quadrante, indicando os que, provavelmente, formariam o núcleo central e a periferia das representações sociais.

Quadro 1 – Tarefa de Evocação Livre: evocações reordenadas <2,6 ordem média de evocação 2,6>

Aprendizagem	11	1,636	Medir	10	2,778
Diagnóstico	2	1,520	Processo	12	2,833
Necessária	9	1,889	Reformular	10	3,000
Verificar	13	2,385			
			Frequência \geq 9		
Frequência < 9					
Contínua	6	2,400	Assimilar	4	3,250
Importante	5	2,200	Conhecimento	8	2,625
Observar	6	2,500			
Planejar	6	2,167			
Prova	4	2,500			
Sondar	4	1,500			

Podemos observar, no quadrante superior esquerdo, os elementos que tiveram maior saliência na produção discursiva dos sujeitos e que – segundo a técnica da evocação livre – fariam parte de um provável núcleo central da representação.

No quadrante superior direito, são encontrados os elementos periféricos mais importantes que recebem a denominação de 1ª periferia.

O inferior esquerdo, também denominado de contraste, é composto de elementos de baixa frequência, mas considerados importantes pelos sujeitos. Abric (2001) considera que este quadrante pode tanto “revelar a existência de um subgrupo minoritário portador de uma representação diferente” (p.64), como ser apenas composto de elementos complementares da 1ª periferia.

O quadrante inferior direito revelou os elementos mais periféricos das representações sociais sobre a avaliação escolar.

Em Hadji (1994), Esteban (2003), Barriga (2003) e Luckesi (2003), o elemento *verificar* aparece relacionado à verificação de conteúdos, de quanto o aluno conseguiu assimilar do que lhe foi transmitido pelo professor. Num primeiro olhar, isolado dos outros termos, poderíamos concluir que esse é um elemento ligado a uma cultura mais tradicional de ensino. O elemento *diagnóstico* também aparece como destaque. Na análise da evocação, associado aos termos *verificar* e *aprendizagem*, vemos que se aproxima mais de uma ideia de conhecer a qualidade da aprendizagem do aluno. *Aprendizagem*, nesse caso, aparece com sentido de processo. O termo *necessária* é fruto do apelo que a avaliação ainda tem na própria identidade social que o professor carrega em relação à sua prática.

Os elementos que apareceram na 1ª periferia foram: *medir*, *processo* e *reformular*. Esses são elementos fortes e se relacionam com os do núcleo central, corroborando a ideia de que se quer verificar e medir não para classificar e excluir, mas, antes, para conhecer o processo de aprendizagem do aluno.

Na zona de contraste, isto é, onde encontramos elementos prontamente evocados, mas com frequência baixa, aparecem as evocações *contínua*, *importante*, *observar*, *planejar*, *prova* e *sondar*. Essas evocações dão a pista de como a avaliação se manifesta no dia a dia do docente e na organização de sua prática profissional.

Retomando a análise do material ressignificado, observa-se que *assimilar* e *conhecimento* fazem parte da 3ª periferia, ou seja, são elementos com pouca importância para os professores. Nesse sentido, vemos que os docentes entendem como coisas diferentes a qualidade da aprendizagem do aluno por meio da avaliação e o sentido dado a assimilar conhecimento. Podemos inferir, a partir da análise das evocações, que os elementos fortes das representações sociais apontam para uma visão mais processual da avaliação e menos individualizante. A qualidade da aprendizagem é uma via de mão dupla, pois incorpora a ideia da capacidade de apreender do aluno, mas também as técnicas utilizadas, a forma como o conhecimento é transmitido e as relações estabelecidas.

No que se refere às estratégias avaliativas mais utilizadas pelos professores que participaram da pesquisa, o trabalho individual e em grupo em sala de aula foram os que mais se destacaram, como mostra a Tabela 1. Em seguida, registros de comportamento, frequência e assiduidade do aluno também aparecem como relevantes. No *ranking* estabelecido, a prova escrita objetiva e discursiva, bem como o registro da organização e o cuidado do aluno com seu material didático, ocupam as posições

subsequentes. A pontualidade na entrega dos trabalhos apareceu como sendo a última com frequência significativa. Nota-se que a prova objetiva não ocupa posições de destaque.

Tabela 1 – Técnicas avaliativas utilizadas pelos professores

Tipo de Técnica	Porcentagem de professores que escolheu cada item (%)
Trabalho individual em aula	89
Trabalho em grupo em aula	83
Registro do comportamento do aluno em aula	73
Registro de frequência e assiduidade do aluno às aulas	73
Prova escrita objetiva	60
Prova escrita discursiva	60
Registro da organização e cuidado do aluno com seu material didático	60
Registro de pontualidade na entrega dos trabalhos	46
Trabalho individual em casa	23
Trabalho em grupo em casa	23
Prova oral	21
Outros	6

Percebemos, com esses dados, que os professores – ainda que não utilizem prioritariamente a prova como método de avaliação (aparece em quinto e sexto lugar com a mesma frequência de organização do material) – usam os trabalhos realizados em sala, “sob as vistas” deles, e os dispositivos de controle de tempo e espaço, comum a um modelo disciplinador, ainda se fazem presente.

Tabela 2 – Técnicas avaliativas exigidas pela escola

Respostas	Porcentagem de professores que escolheu cada item (%)
Registro de frequência e assiduidade do aluno às aulas	23
Prova escrita objetiva	20
Prova escrita discursiva	15
Trabalho individual em aula	7
Registro do comportamento do aluno em aula	6
Registro da pontualidade na entrega dos trabalhos	6
Trabalho em grupo em aula	2
Registro da organização e cuidado do aluno com seu material didático	1

Na Tabela 2, percebemos que algumas dessas técnicas eram exigidas pela escola, mas não houve um consenso nas respostas. Isso se deve provavelmente ao momento que passa a Fundação Municipal de Niterói, o da introdução de novas propostas pedagógicas, o que provoca incerteza quanto a resposta mais correta. Apesar de não ter sido computado, verificamos esses dados por escola e vimos que não houve consenso nem mesmo em profissionais de um mesmo estabelecimento.

Tabela 3 – Técnicas avaliativas que os professores não gostariam de utilizar

Tipo de Técnica	Porcentagem de professores que escolheu cada item (%)
Prova oral	13
Prova escrita objetiva	7
Prova escrita discursiva	5
Registro da frequência e assiduidade do aluno às aulas	4
Registro do comportamento do aluno em aula	1
Registro da organização e cuidado do aluno com seu material didático	1

Nota-se que poucos professores responderam a essa categoria. Isso reflete, como a tabela anterior, um momento de indecisão e questionamento que geram representações sociais permeadas de elementos contraditórios. Por exemplo, o termo “prova”, antes inquestionavelmente associado à avaliação de aprendizagem nas propostas pedagógicas brasileiras, vem sendo colocado na berlinda e sofrendo modificações em seu sentido. A prova ganhou uma conotação negativa para quem acredita que novas formas de se avaliar possam ser experimentadas. Na “onda” do politicamente correto, não se deve associar avaliação da aprendizagem apenas à prova. Os professores pesquisados mostraram que estão incorporando novos elementos a outros já fortemente enraizados em nossa cultura.

Também merece destaque que 23% dos professores responderam que o registro da frequência é exigido pela escola e 20% disseram que também a prova objetiva deve ser aplicada. Logo em seguida, aparece a prova discursiva com frequência 15%. Quando se perguntou aos professores quais dessas modalidades a escola fazia uso como regra e que eles não desejariam utilizar, apenas 7% responderam que não gostariam de usar a prova objetiva, 5% a discursiva e 4% o registro da frequência e assiduidade.

Mais de 50% dos professores associam a avaliação a um processo por meio do qual se observa a qualidade da aprendizagem dos alunos que pode agregar um peso ao discente e à sua capacidade de aprender. Somente 19% acham que avaliar mede a eficiência do método, isto é, atribuem à escola e à sua metodologia um pouco do peso da aprendizagem.

Tabela 4 – O que é avaliar para os professores

Respostas	Porcentagem de professores que escolheu cada item %
Um processo que oferece informações sobre a qualidade de aprendizagem do aluno	63
Uma fonte de informação sobre a eficiência do método de ensino utilizado	19
Verificar conteúdos assimilados	14
Um meio para aprovar ou reprovar o aluno	1
Replanejar, repensar e refazer a atividade pedagógica	1
Retomar o que foi ensinado/recuperação paralela	1
Um processo para repensar o caminho	1

Observa-se que a maioria dos professores não associa a avaliação com a aprovação ou a reprovação dos alunos (Tabela 5). Mudança importante na orientação que a percepção da avaliação vem recebendo atualmente.

Tabela 5 – O que não é avaliar para os professores

Respostas	Porcentagem de professores que escolheu cada item (%)
Um meio para aprovar ou reprovar o aluno	75
Verificar conteúdos assimilados	12
Um processo que oferece informações sobre a qualidade da aprendizagem do aluno	7
Uma fonte de informação sobre a eficácia do método de ensino utilizado	2
Aprovar todos os alunos a priori	1
Punir	1
Um instrumento coercitivo	1
Um acerto de contas	1

Tabela 6 – O que os professores sentem em relação ao momento de avaliar

Respostas	Porcentagem de professores que escolheu cada item (%)
É imprescindível	63
É desafiador	31
É prazeroso	2
É um acerto de contas	1
É reorientador	1
É necessário	1
É desnecessário	1

Mais de 50% dos professores responderam que percebem o momento de avaliar os alunos como imprescindível e 31%, como desafiador (Tabela 6).

Em relação às questões das três últimas tabelas apresentadas acima, foram observados os seguintes resultados: 63% dos professores marcaram a opção que avaliar é um processo que oferece informações sobre a qualidade da aprendizagem do aluno. Apenas 19% responderam que seria uma fonte de informação sobre o método de ensino utilizado e 14% que seria a verificação de conteúdos assimilados. Em relação ao que não é a avaliação, 75% dos professores responderam que não é um meio de aprovar ou reprovar o aluno. Pelo fato de os docentes indicarem a avaliação como um processo que oferece informações sobre a qualidade de aprendizagem do aluno, o termo *diagnóstico* que aparece como um dos elementos do núcleo central seria para verificar seu nível de aprendizado, não para aprovar ou reprovar o aluno. Cabe ressaltar que ainda há retenção nas escolas municipais de Niterói na passagem de um ciclo para outro, mas não há entre os anos de um mesmo ciclo. Mesmo com a reprovação em alguns momentos, a avaliação parece já não estar ligada a ela, pelo menos para esse grupo de professores. Ainda sobre o que é o momento de avaliar, 63% dos docentes marcaram a opção imprescindível e 31% como um momento desafiador. Apenas 2% dos professores destacaram esse momento como prazeroso, o que pode indicar que ainda se trata de algo pouco confortável, apesar de *necessário*, condição evocada mais prontamente pelos professores na tarefa de evocação.

Resumindo, os professores entendem a avaliação como a forma necessária e imprescindível, ainda que não prazerosa, de se verificar a qualidade da aprendizagem do aluno. Essa, no entanto, não deve ser utilizada para reprovar ou aprovar, mas para, associada aos dados da evocação livre, permitir um diagnóstico e promover reformulações e planejamentos.

As Tabelas 7 e 8 nos ajudam a entender os assuntos e os momentos que os professores mais conversam entre si. Estes dados oferecem uma interessante visão do quanto os docentes estão discutindo sua prática, se existe espaço para essa troca de experiência e quais os assuntos mais mobilizadores. Para a Teoria das Representações Sociais, os espaços de construção coletiva de conhecimento são um dos mais importantes resultados da interação humana.

A maioria dos professores respondeu que as dificuldades de aprendizagem e comportamento dos alunos são os assuntos mais falados, seguidos pela questão da aprovação automática e dos ciclos.

Percebemos que a progressão automática, os ciclos e a avaliação são temas de conversas entre os docentes, mas o que mais parece causar preocupação são as dificuldades em torno do aluno que apresenta problemas, seja em sua aprendizagem, em seu comportamento ou em sua relação com o professor. Conseguir promover a aprendizagem com um alunado que desafia, constantemente, ora no comportamento, ora nas relações interpessoais, parece ser a grande questão que o professor divide com seus pares. É interessante perceber que as reuniões, isto é, espaços oficiais de encontro, são utilizadas para as trocas de experiência. Isto é um ponto positivo, pois favorece uma diminuição do estresse do docente em relação

aos impasses de seu cotidiano. Os intervalos são espaços naturais de conversação em qualquer ambiente de trabalho, não é privilégio da classe docente. Merece destaque apenas o fato desse espaço, normalmente de descontração, estar sendo utilizado para se falar sobre o aluno.

Tabela 7 – Assuntos que os professores mais conversam entre si

Respostas	Porcentagem de professores que escolheu cada item (%)
Dificuldade na aprendizagem de alguns alunos	87
Comportamento dos alunos	83
Relação professor-aluno	69
Aprovação automática	58
Ciclos	47
Das mudanças metodológicas que já estão acontecendo	45
Impacto família dos alunos	37
Avaliação escolar	31
Necessidade de mudanças na metodologia de ensino	25
Situação salarial	25
Fatores que influenciam positivamente a prática docente	23
Estrutura da escola	18
Relação entre os professores	14
Relação professores/gestores	10
Carga horária	6

Tabela 8 – Momentos nos quais os professores mais conversam

Respostas	Porcentagem de professores que escolheu cada item (%)
Nas reuniões realizadas nas escolas	98
Nos intervalos	87
Durante as festas	40
Nas reuniões externas	15
Nos lanches	2
Durante a formação continuada	1
Nos bares	1
Durante as refeições	1

Em relação aos espaços de conversação dos docentes, as reuniões das escolas aparecem em destaque. Em seguida, os professores que compuseram o grupo também parecem estabelecer trocas durante os intervalos, nas festas e nas reuniões externas.

Percebemos que a progressão automática, os ciclos e a avaliação são temas de conversas entre os docentes, mas o que mais parece causar preocupação são as dificuldades em torno do aluno que apresenta problemas, seja em sua aprendizagem, em seu comportamento ou em sua relação com o professor. Conseguir promover a aprendizagem com um alunado que desafia, constantemente, ora no comportamento, ora nas relações interpessoais, parece ser a grande questão que o professor divide com seus pares. É interessante perceber que as reuniões, isto é, espaços oficiais de encontro, são utilizadas para as trocas de experiência. Isto é um ponto positivo, pois favorece uma diminuição do estresse do docente em relação aos impasses de seu cotidiano. Os intervalos são espaços naturais de conversação em qualquer ambiente de trabalho, não é privilégio da classe docente. Merece destaque apenas o fato desse espaço, normalmente de descontração, estar sendo utilizado para se falar sobre o aluno.

Como já mencionado anteriormente, não há intenção de se estabelecer generalizações a partir dos dados aqui analisados, mas, levando em conta que atingimos com a presente pesquisa um pouco mais de 10% do total de docentes e 14% das escolas do município, podemos certamente apontar fortes tendências nas representações sociais dos professores de Niterói. Os elementos que apareceram como possíveis formadores do núcleo central das representações sociais, apesar de trazerem conceitos ligados às práticas avaliativas consideradas como pertencentes a um modelo de ensino mais tradicional, quando analisados em conjunto, apresentam características de mudanças em curso. A prática de aprovar e reprovar não fez parte em nenhum momento das representações sociais dos professores em relação à avaliação. No entanto, avaliar ainda aparece como item necessário ao exercício do magistério para esses atores.

Os resultados levantados em Niterói corroboram os estudos que Perrenoud (2004) apresentou anteriormente do qual concluiu que os professores investigados na ocasião não aceitaram a eliminação da reprovação, fato também verificado por Petrenas e Lima (2006) e Alves e Madeira (2007).

Essa comparação mostra que, ao considerar a prática de avaliação necessária, mas não responsável pela aprovação/reprovação, os professores de Niterói demonstram certa desconfiança com as metodologias novas implementadas no município, sem, contudo, rejeitá-las diretamente. Existe um misto de desconhecimento com medo do novo, palco exemplar para a formação de representações sociais.

Em relação a isso, merece destaque, ainda, a preocupação apresentada pela Fundação Municipal de Educação de Niterói que o plano pedagógico fosse construído de forma democrática e não como uma

imposição das esferas que detêm o poder, no sentido de contribuir para que seja uma construção coletiva junto aos representantes das escolas. No entanto, avaliamos que um dos motivos de nossa baixa devolução de questionários esteja relacionado a essa desconfiança relatada acima, que recai diretamente na Fundação Municipal, órgão que nos autorizou e chancelou a pesquisa. Portanto, ficamos vítimas dessa associação com a instância gestora e das rejeições a ela atribuídas nesse delicado momento.

Considerações finais

A discussão proposta na presente pesquisa nasce da necessidade de entender como novas práticas pedagógicas são incorporadas e assimiladas pela comunidade escolar. Esse aspecto é multifacetado, oferecendo visualizações que dependem do ângulo que focamos nossa análise. Professores, gestores, alunos, funcionários e familiares impactam e são impactados nas inter-relações estabelecidas no ambiente escolar.

Cada vez mais se deposita na escola a esperança de mudanças em nossa sociedade. Ainda hoje, assusta pensar a quantidade de demandas que se espera que a escola atenda, vejamos algumas destas: oferecer às crianças e aos adolescentes um ensino de qualidade; entendê-los em suas especificidades, como sujeitos imersos em uma sociedade de consumo; formá-los como cidadãos críticos; oferecer-lhes informações sobre sexualidade e drogas; proporcionar-lhes espaço que ofereça proteção enquanto os pais estão trabalhando; desenvolver na comunidade interlocuções que favoreçam a inclusão e a diminuição da violência; receber crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, etc. Ao mesmo tempo que todas essas demandas valorizam o espaço social que a escola ocupa, sobrecarregam os profissionais ali atuantes pela falta de propostas políticas mais sérias que permitam a essa instituição cumprir essas expectativas com qualidade e a contento.

Segundo Vilella (2007, p. 239), o professor está no bojo do que se espera de mudanças na escola e em sua pedagogia, muitas vezes é no docente que se personifica o sucesso ou o fracasso de uma empreitada educacional:

É preciso que se tenha coragem para diagnosticar e tratar das condições que fortalecem ou enfraquecem o trabalho docente, discernindo formas de realizá-lo eficazmente, além de saber como e o que preservar o que melhorar, no sentido de novos critérios e procedimentos que possam superar a racionalidade instrumental.

Nesse sentido, novas propostas são vistas com desconfiança e temor por parte dos docentes. Estes, atarefados e mal remunerados, ressentem-se de tantas demandas sem que seja oferecido suporte necessário. Pesquisas mostram o quanto o adoecimento dos professores ocorre em torno da frustração que se transforma em desilusão e tédio em relação a sua prática docente, tornando-os meros executores de funções

burocratizadas que tiram do processo de ensino-aprendizagem seu real valor (Rocha, 2000; Freire, 1992). Um breve resumo desse ponto de vista é apresentado por Villela (2007, p. 239):

O esforço e o envolvimento dos professores no processo de mudança ultrapassa a aquisição de novos conhecimentos curriculares ou de novas técnicas de ensino. Faz-se necessário atender as dimensões sociais da qualidade de ensino, tão solicitada pela sociedade contemporânea – este parece ser o desafio colocado ao trabalho docente.

Conhecer a escola por intermédio da Teoria das Representações Sociais é considerar as construções realizadas pelos sujeitos, em um dado momento histórico e em determinadas circunstâncias. Essas construções coletivas são verdadeiras tentativas do grupo em não apenas atender a uma necessidade cognitiva de entender algo que não lhe é familiar, mas saírem da inércia que as contradições, as tensões e os conflitos causam orientando seus comportamentos coerentemente com as representações produzidas.

Referências bibliográficas

- ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- ALEVATO, H. *A representação social de escola de qualidade: estudo com professores de escolas públicas do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Pedagógicos (ISEP/RJ), [s. d.]. Disponível em: <<http://www.isep.com.br/template.asp?include=principal.asp>>. Acesso em: 10 jul. 2008.
- ALMEIDA, S. A. L. *A escola aborrecente: um estudo das representações sociais que os adolescentes têm da escola atual*. Salvador: Uneb, 2007.
- ALVES, M. C. R. P.; MADEIRA, M. C. Representações sociais de professores sobre avaliação escolar: cenas e cenários a descobrir. In: JORNADA INTERNACIONAL (5.); CONFERÊNCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 3., 2007, Brasília. *Resumos de comunicações científicas*. 2007.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. et al. Os sentidos de ser professor. *Educação e Cultura Contemporânea*, v. 1, n. 1, p. 61-87, jan./jun. 2004.
- BAKER, J. A.; GRANT, S.; MORLOCK, L. The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, v. 23, n. 1, p. 3-15. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal>>. Acesso em: 3 set. 2008.

BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos caminhos*. 4. ed. Rio de Janeiro: DPGA, 2003.

CANDIDO, F.; BATISTA, C. M. P. Professores das redes públicas estadual e municipal cuiabanas e suas representações sociais acerca da avaliação. In: JORNADA INTERNACIONAL (5.); CONFERÊNCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 3. 2007, Brasília. *Anais da V [...]*. Brasília, DF, 2007.

ESTEBAN, M. T. *Avaliação: uma prática em busca de novos caminhos*. 4 ed. Rio de Janeiro: DPGA, 2003.

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.173-184.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.

FREITAS, L. C. de. Ciclo de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v. 4, n. 1, p.79-93, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

HADJI, C. *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Portugal: Porto Ed., 1994.

HÉRNANDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMANN, J. Registros em avaliação mediadora. In: _____. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

JODELET, D. Representações sociais, um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LOCH, J. M. de P. A avaliação na escola cidadã. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos caminhos*. 4. ed. Rio de Janeiro: DPGA, 2003.

LUCKESI, C. C. Avaliar não é julgar o aluno [Entrevista]. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, Caderno Educação e Trabalho, 30 jul. 2000.

_____. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MACEDO, R. S. de; MARCELINO, M. Q. dos S.; CHAVES, M. C. *Fracasso escolar: representações sociais de professoras do ensino fundamental*. Salvador: UFBA; Uneb; UFPB, 2007.

MENDES, O. M. Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis. In: VEIGA, I. P.; NAVES, M. L. de P. (Orgs.). *Currículo e avaliação na educação superior*. Araraquara: Junqueira e Martins, 2005. p. 175-197.

MOSCOVICI, S. *As representações sociais: investigação em Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes, 2005.

MYERS, S. M.; PIANTA, R. C. Developmental commentary: individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, v. 37, n. 3, p.600-608. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal>>. Acesso em: 3 set. 2008.

NAIFF, L. A. M. et al. Os novos rumos da educação pública no Brasil. In: CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PSICOLOGIA, 5., 2007, Maceió. *Anais [...]*. 2007.

NITERÓI. Prefeitura Municipal. Superintendência de Desenvolvimento de Ensino. *Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Niterói*. 2007. Disponível em: <www.educacaoniteroi.com.br/proposta/proposta_para_as_escolas_jan_2007.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2008.

OGAN-BEKIROGLU, F.; GUNAY, A. Physics students' perceptions on their journey through portfolio assessment. Online Submission, Paper presented at the Conference of Asian Science Education (CASE) Kaohsiung, Taiwan, Feb 20-23, 2008. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal>>. Acesso em: 5 set 2008.

OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO T. (Orgs.). *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2002.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

PERNIGOTTI, J. M. et al. O portfólio pode muito mais do que uma prova. *Revista Pátio*, v. 3, n. 12, p. 13-20, fev./abr. 2000.

PETRENAS, R. C.; LIMA, R. C. P. *Representações sociais de professores sobre ciclos de aprendizagem e a progressão continuada*. 2006. Disponível em: <<http://www.metodista.br/ppc/multiplas-leituras/multiplas-leituras-01>>. Acesso em: 5 jul. 2008.

PERRENOUD, P. *Os ciclos de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROCHA, M. L. Educação em tempos de tédio: um desafio à micropolítica. In: TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. (Orgs.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

SADIK, A. Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, v. 56, n. 4, p. 487-506, 2008. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal>>. Acesso em: 2 set. 2008.

SEITZ, H.; BARTHOLOMEW, C. Powerful portfolios for young children. *Early Childhood Education Journal*, v. 36 n. 1, p. 63-68, 2008. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal>>. Acesso em: 5 set. 2008.

SOUZA, Clarilza Prado de. Descrição de uma trajetória na/da avaliação Educação. *Série Ideias*, São Paulo, n. 30, p. 161-174, 1999. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ext_a.php?t=004>.

VERGÈS, P. L'évocation del'argent: une méthode pour la definition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de Psychologie*, v. 45, n. 405, p. 203-209, 1992.

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M de. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo – 1880-1970. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, jan./jul. 2003.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S de. *Política educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília: Líber Livro, 2007.

VILLELA, E. C. As interferências da contemporaneidade no trabalho docente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 88, n. 219, p. 229-241, mai./ago. 2007.

YILMAZ, H.; CETINKAYA, B. Using an online portfolio course in assessing students' work. *Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, v. 6, n. 4, Oct. 2007. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal>>. Acesso em: 2 set. 2008.

Cristiany Rocha Azâmor, mestre em Psicologia pela Universidade Salgado de Oliveira, é professora substituta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e psicóloga do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro. Atua na área de representações sociais, avaliação de aprendizagem e educação.

cris.azamor@yahoo.com.br

Luciene Alves Miguez Naiff, doutora em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), é professora titular do mestrado em Psicologia Social da Universidade Salgado de Oliveira com linha de pesquisa em educação, inclusão social e representações sociais.

lunaiff@hotmail.com

Recebido em 17 de novembro de 2008.

Aprovado em 24 de agosto de 2009.