**SENTIDOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM SEGUNDO LICENCIANDOS E
PROFESSORES-FORMADORES EM QUÍMICA**
**DIRECTIONS OF LEARNING EVALUATION UNDERGRADUATES SECOND AND
TEACHERS IN CHEMISTRY-TRAINERS**

Fatima Maria Leite Cruz ¹
Marta Henrique da Silva ²

Resumo

Apresentamos resultados da pesquisa que investigou as representações sociais da avaliação da aprendizagem segundo concluintes de Licenciaturas em Química e seus professores-formadores. Consideramos que a avaliação é ainda pouco discutida na formação inicial. Adotamos a perspectiva psicossocial da Teoria das Representações Sociais como fundamento da investigação; no método realizamos análise documental, questionários de associação livre e entrevistas. Identificamos na análise sentidos conservadores entre professores-formadores e avanço na concepção de avaliação entre os formandos: os percursos de aprendizagens são considerados e não apenas resultados; há anúncios de reflexão sobre a prática no desempenho deficitário; e proposta de acompanhamento do aluno.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem; Representações Sociais; Formação inicial de professores.

Abstract

We present results of research that investigated the social representations of assessment of learning from graduates of Degrees in Chemistry. Evaluation is a problem, yet little discussed in the initial training. Considering the psychosocial perspective we adopt the theory of social representations in support of research; the method performed document analysis, free association questionnaires and interviews. The analysis of the questionnaires showed conservative directions between teacher-trainers and progress in designing evaluation among students: the learning pathways are considered and not only results; There reflection of ads on the practice in the performance deficit; and proposed following the student.

Key-words: Evaluation of Learning; Initial teacher education; Social Representations.

Considerações iniciais

A problemática dos baixos desempenhos de estudantes na Educação Básica é uma situação complexa e com vários ângulos de análise envolvendo, sujeitos e práticas, e uma das explicações divulgada como consenso atribui culpas dessa situação, à formação deficitária dos

¹ Doutora em Educação. Profª. do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais Centro de Educação – UFPE E-mail: fatimacruz@yahoo.com

² Mestre em Educação - EAD/UFRPE E-mail: martahenrique@hotmail.com

professores nos cursos de Licenciatura. Na tentativa de compreender aspectos ainda pouco explorados nesse debate, tais como as crenças compartilhadas por grupos acerca de atividades e de referências relacionadas às práticas de ensino e que influenciam as interações e as aprendizagens, desenvolvemos a pesquisa Avaliação da aprendizagem nas Licenciaturas em Letras, Matemática, Física e Química. Analisamos este campo de tensões e de dilemas no cotidiano de professores e alunos e, aqui, apresentaremos os resultados referentes às Licenciaturas em Química.

A avaliação foi escolhida porque é um dos pontos nevrálgicos da escolarização e, ora é vista como a vilã, ora como a redentora dos problemas da aprendizagem/não aprendizagem (SILVA, 2007; ESTEBAN, 2008; CRUZ, 2010). De modo geral, enquanto procedimento de diagnóstico e de tomada de decisão no processo de ensino a avaliação é voltada para facilitar a formação de pessoas capazes de realizar tarefas, de construir novos conhecimentos e de resolver problemas. No entanto, na prática avaliativa escolar é comum que ela se torne a base de classificação e exclusão de estudantes. Neste sentido, a área avaliativa é valorizada, pois das concepções assumidas tem-se a implementação do currículo escolar, a favor ou contrário ao desenvolvimento dos estudantes.

De modo particular, a formação inicial de professores na Licenciatura em Química interessou-nos, porque Química é uma das disciplinas que mais reprova no Ensino Médio, e de acordo com o Censo Escolar de 2011 a taxa de reprovação nesse nível atingiu 13,1%, maior número desde 1999, a despeito das tentativas de superação; e também há déficit de professores nas disciplinas Física, Matemática e Química. A demanda de professores de Química para o Ensino Médio, entre os anos de 1990 e 2001, era cerca de 60 mil professores e, nesse mesmo período, pouco mais de 15 mil licenciados em Química concluíram seus estudos. Estes dados de modo minucioso se encontram no relatório ‘Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais’ (Ruiz; Ramos; Hingel, 2007), elaborado visando medidas para superar esse déficit.

Centramos o foco dessa pesquisa na formação inicial dos professores de Química, e questionamos: quais as representações sociais da avaliação da aprendizagem que os professores constroem em seu processo de formação inicial nos cursos de Licenciatura? A representação social da avaliação da aprendizagem influencia a concepção de prática avaliativa dos licenciandos? O que diferencia os sentidos compartilhados por discentes e professores-formadores nas Licenciaturas em Química?

Adotamos a Teoria das Representações Sociais e a análise psicossocial como referencial por entendermos que ela apresenta um caráter dinâmico que permite a valorização dos saberes cotidianos, por meio da comunicação entre os grupos sociais, bem como pode desvelar o conjunto de valores, crenças e sentidos acerca de um objeto que é polêmico e polissêmico, como a avaliação da aprendizagem, a seguir debatida.

Construtos da avaliação da aprendizagem: aproximações teóricas

O campo conceitual da avaliação vem provocando discussões e reflexões acerca de seus métodos, concepções e instrumentos, pois o processo avaliativo não se dá em um vazio conceitual, ideológico e político. Ao contrário, ele é dimensionado por um modelo teórico de mundo e, portanto, com repercussões de distintas naturezas que, por sua vez, provocam implicações na educação escolar e suas possibilidades de tradução e contextualização na prática docente. Segundo Perrenoud (1999):

(...) a avaliação não é uma tortura medieval. É uma invenção mais tardia, nascida com os colégios por volta do século XVII e tornada indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória (1999, p.9).

Em um primeiro plano tem-se, então, que a avaliação é permeada por um sentido socialmente construído e que, nos seus primórdios, a associação à punição foi sendo sedimentada na escolarização. Em uma breve retrospectiva histórica têm-se diferentes significados que demarcaram a evolução conceitual da avaliação em distintas gerações, como é citado segundo Penna Firme (1994). A Primeira Geração da avaliação foi denominada de *Geração da Mensuração*, e se distingue com visibilidade de sua importância pela aplicação de testes psicométricos, o uso de escores, médias, notas e o apoio de dados quantitativos. Esta concepção teve como características as medidas educacionais que se fundamentam na psicomетria, na matemática e na estatística e conferem à avaliação o estatuto de legitimidade, porque fundada em parâmetros das ciências exatas.

A Segunda Geração, “veio acompanhada de uma inquietação muito grande em decorrência da primeira” (idem, p. 04), e ficou conhecida como a *Geração da Descrição*, em que as perspectivas eram basicamente informativas, nas quais o avaliador tem como função: avaliar as prescrições, não interferir no processo, não tomar decisões em função de objetivos, indicadores de expectativas, diagnósticos e prognósticos.

Na continuidade surgiu a Terceira Geração da avaliação, denominada de *Geração do Julgamento* que se caracterizou em analisar itens específicos de desempenho dos sujeitos, tais

como: conhecimento dos alunos, pontualidade, assiduidade e qualidade das aulas. Nessa geração, as perspectivas eram valorativas fundamentadas na emissão de juízos de mérito e de valor, sendo “o mérito mais nas qualidades intrínsecas do programa” e o valor, “nos seus resultados no seu primeiro impacto, na sua influência, naquilo que valeu a pena” (FIRME, 1994, p. 06).

Segundo Firme (1994), na década de 1990 do século passado, emergiu uma nova concepção de avaliação, a quarta geração, designada de *Geração da Negociação*. Ela se inspira e é fundamenta pelos critérios e pelas teorias da democratização no ambiente escolar e nos critérios de justiça social. Assim, diante da contextualização temporal das concepções de avaliação, ainda que as várias gerações coexistam simultaneamente, concordamos com Cruz e Cavalcante (2008, p. 47) quando afirmam que “a avaliação é um ato importante na prática pedagógica”, que requer a “mudança da avaliação [...] para o sentido do acompanhamento, da mediação, e da promoção da melhoria do ensino e aprendizagem”, ou seja, o sentido da “[...] avaliação como ferramenta da formação” (CRUZ 2006, p.03). Portanto, o conceito de avaliação é muito mais amplo do que a aplicação de um instrumento avaliativo, tal como a prova, um exame, ou uma aplicação de algum outro recurso. Casanova (2002) nos lembra que:

A avaliação aplicada ao ensino e à aprendizagem consiste em um processo rigoroso de coleta de dados, incorporados ao processo educativo desde o seu início, de maneira que seja possível se dispor de informação contínua e significativa para conhecer a situação, formar juízos de valor sobre ela e tomar decisões adequadas para fazer prosseguir e melhorar progressivamente a atividade educativa (2002, p. 14).

Assim, o ato de avaliar volta-se, prioritariamente, para promover aprendizagens significativas para os educandos e envolve as múltiplas dimensões humanas, além da dimensão cognitiva. Nesse sentido emancipatório, o processo de avaliação da aprendizagem assume a perspectiva de uma proposta de trabalho construída coletivamente, com base nas demandas escolares e sociais e, assim, o investimento repousa na estratégia de ação para alcançar objetivos definidos no ensino. Dessa maneira, ela contém e está contida no conteúdo e no método efetivado na prática docente, como testemunha da relação professor-aluno, da qualidade das interações, e dos processos de ensino desenvolvidos.

Mediante esta abordagem, o educando é sujeito no processo de construção do seu conhecimento, praticando essa construção e podendo interferir na realidade como um agente de transformação na sociedade. Certamente, este processo recebe influências de agentes

externos, de significações enraizadas nas culturas, de aspectos que fogem à construção racional, como explica a Teoria das Representações Sociais, a seguir comentada.

Teoria Das Representações Sociais: base de análise psicossocial de fenômenos educativos

O conceito de representação surgiu, primeiramente, na Sociologia com a ideia de representação coletiva, através dos estudos de Durkheim. A partir da Psicologia Social, Moscovici (1961) contestou o sentido estático desta conceituação e modelou a perspectiva dinâmica das Representações Sociais que são entendidas como:

... crenças que congregam as pessoas e se tornam uma força que pode transformar os indivíduos de membros passivos em membros ativos que participam nas ações coletivas e em tudo o que pode trazer vida a uma existência em comum (MOSCOVICI, 2007, p. 137).

O conceito de Representação Social (RS) apresenta-se como um dos elementos centrais deste estudo, pois se reconhece a existência de uma forma específica de saber, caracterizada como saberes do senso comum que foi elevado à categoria de um conhecimento socialmente válido. Segundo Moscovici: “cada indivíduo é livre para se comportar como um ‘amador’ e um ‘observador curioso’, (...) que manifesta suas opiniões, apresenta suas teorias e tem uma resposta para todos os problemas” (2007, p. 186).

Para Abric, pesquisador da TRS, a Representação Social é um “conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e de atitudes, e ela constitui um sistema sócio-cognitivo particular” (1998, p. 02). Dessa forma, a Representação Social pode explicar os fenômenos construídos sobre a realidade de acordo com o que é vivido e compartilhado no cotidiano, a partir de uma perspectiva coletiva. Surgem, assim, contradições e confrontos cognitivos nas comunicações, daí sua validação enquanto instrumento teórico-metodológico para o estudo do pensamento e comportamento social dos sujeitos e dos grupos.

As Representações expressam ao mesmo tempo costumes culturais enraizados historicamente e desejos de transformação social, nascidos das interações com outros sujeitos em busca de conhecer, estudar e interpretar o cotidiano, seus problemas, expectativas e possibilidades. Remeter a representação à qualidade social é reconhecer a participação dos grupos em sua produção (CRUZ, 2008). Desde modo, o significado de uma representação não pode ser compreendido, isoladamente, uma vez que se constrói, dialeticamente, a partir das

ideias emitidas na sociedade, nas relações e conflitos e/ou contradições entre sujeitos e seus grupos de pertença.

Tais sentidos compartilhados contribuem para os processos de formação de conceitos e comunicação da sociedade, entendendo que para Moscovici (1978) e Jodelet (2004), o senso comum é um saber desenvolvido no cotidiano das relações sociais. Segundo Sá (1998), a configuração estrutural das representações constitui-se a partir dos processos de *objetivação e ancoragem*, uma vez que estes apontam a relação de dependência entre as atividades psicológicas e as suas condições de exercício.

A objetivação “consiste em uma operação imaginante e estruturante, pela qual se dá uma forma – ou figura – específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando concreto, quase tangível, o conceito abstrato, materializando a palavra” (SÁ, 1998, p. 39). Ou seja, objetivar é naturalizar de forma concreta uma determinada imagem. Enquanto a ancoragem é um processo em que a “integração cognitiva do objeto representado – sejam ideias, acontecimentos, pessoas, relações, etc. – se integram a um sistema de pensamento social preexistente e nas transformações implicadas” (SÁ, 1998, p. 37). Assim, ancorar é atribuir significado e transformar o sentido para dar consistência ao desconhecido e incorporar o novo.

Nessa perspectiva, a Representação Social possibilita a transformação e a naturalização dos saberes, pois os sujeitos procurando interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana ressignificam e atribuem novos significados, próprios da leitura de mundo do sujeito, o que corresponde ao conhecimento elaborado pelo senso comum. Para Abric (1998) a representação se constitui de dois sistemas referenciais, um mais conhecido como ‘núcleo central’ e, o outro, como ‘sistema periférico’. O núcleo central é, para o autor, o elemento fundamental de uma representação, pois é ele que define ao mesmo tempo a significação e organização de uma representação, ou seja, “é cabeça ou o cérebro da representação” (p. 02), por ser normativo e o elemento mais persistente e resistente às modificações. Em relação ao Sistema Periférico, ele é a parte “mais leve, mais flexível, mais acessível e mais viva da representação” (p. 02), ou seja, é a parte funcional da RS que se organiza em torno do ‘núcleo central’.

Caminhos metodológicos percorridos

O campo da pesquisa foi constituído de dois cursos de Licenciatura em Química em duas Universidades de Recife, uma pública e outra particular. Os participantes da pesquisa

foram 23 alunos dos últimos períodos desses cursos de Licenciatura em Química e dois professores-formadores, na função simultânea de coordenadores de curso, sendo um de cada instituição. Adotou-se a perspectiva plurimetodológica da Teoria das Representações Sociais e, ainda, a construção progressiva dos dados em co-autoria com os participantes (CRUZ, 2006) em face da devolutiva processual da análise aos participantes: Fase 1 – Análise Documental diagnóstica da prática; Fase 2 – Identificação do campo semântico das representações sociais da avaliação da aprendizagem pela aplicação de questionários de associação livre; Fase 3 – Entrevistas individuais.

Na Fase 1, procedeu-se à entrada no campo que ocorreu em dois contextos diversos: um na instituição pública e o outro, em uma Instituição de Educação Superior privada. Ambos os Coordenadores de curso contactados forneceram o documento com a Estrutura Curricular do Curso que permitiria a análise documental da prática pensada para ser desenvolvida na formação. Na Fase 2, foram aplicados Questionários de Associação Livre - QAL nos quais os participantes, licenciados dos últimos períodos dos cursos, teriam que escrever as cinco primeiras palavras que lhes vinham à mente ao ler as expressões indutoras *avaliação*, *avaliação em química* e *reprovação*. O QAL apresentava, ainda, algumas perguntas que permitiram levantar o perfil do grupo: idade, sexo, se o aluno já possui curso em nível de terceiro grau, se já foi reprovado, se possui ocupação profissional e se já atua como docente, e em caso positivo, se atua na rede pública ou privada.

A coleta dos dados aconteceu em dois momentos: no primeiro, na instituição federal, foram aplicados os questionários aos 17 alunos concluintes do curso de Licenciatura em Química; Na instituição particular foram aplicados questionários com os alunos que estavam no último período de conclusão de curso, e constituíam um pequeno quantitativo de 06 participantes. Os alunos foram bem atenciosos respondendo com presteza e disponibilidade à pesquisa. Destacamos que os dados dos QAL foram analisados segundo a frequência, pela recorrência quantitativa de palavras.

Na Fase 3, realização das entrevistas, fizemos a apresentação dos resultados da análise relativa à fase 2 aos estudantes e, entrevistamos dois professores-formadores, que atua também como coordenadores, além de seis alunos dos referidos cursos. Os pontos norteadores das entrevistas se deram, a partir dos resultados, que eram validados ou refutados pelos entrevistados, ao se debruçarem sobre os achados. As entrevistas duraram cerca de 90 minutos, e permitiram a compreensão dos sentidos que estavam subjacentes aos campos

semânticos construídos em relação à *Avaliação*, à *Avaliação em Química* e à *Reprovação*, na perspectiva da análise temática de conteúdo segundo Bardin(2004).

Os sentidos da avaliação da aprendizagem no Curso de Licenciatura em Química

Os resultados de cada fase foram analisados separadamente e, em seguida, conjuntamente. Na primeira fase, a análise documental, uma primeira constatação foi que os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos estavam em fase de aprovação, e em sendo assim, não existia nenhuma versão aprovada do curso, já que a elaboração desses projetos só aconteceu como parte da reforma curricular solicitada pelo MEC.

Desse modo, em relação à avaliação da aprendizagem começamos a compreender que a definição do sistema avaliativo acontecia segundo critérios diversos, a partir dos professores, variando de acordo com a disciplina, e sem que houvesse uma matriz institucional que garantisse a unidade ao grupo. Eles informaram, também, o quantitativo de ingressantes, através do processo seletivo adotado por cada instituição, bem como o número de diplomados, no período de 2005 a 2010, o que nos permitiu a comparação entre estas entradas e os egressos. Ainda, tivemos acesso à relação de matrículas em disciplinas e trancamentos de matrícula, o que nos possibilitou a aproximação do índice de retenção e evasão no Curso de Licenciatura em Química.

Na fase 2, a partir da análise dos questionários traçamos os perfis dos estudantes dos cursos em foco, sistematizados no Quadro 01: Perfil dos estudantes participantes - Licenciaturas em Química. Em relação ao gênero, foi possível perceber que a predominância na Licenciatura em Química é masculina. Destacamos, também, que entre as mulheres participantes, houve uma grande resistência, por parte de algumas, em dizer a idade, sobretudo, àquelas que se encontravam acima dos 26 anos. Inferimos que essas estudantes podem ter sentido certo embaraço em relação à terminalidade da formação inicial, na a idade em que se encontravam. Tal situação pode ser justificada pelas pressões sociais relativas à entrada no mundo do trabalho, associada à conclusão do curso, o que ocorre, cada vez mais, precocemente.

Quadro 01. Perfil dos estudantes participantes - Licenciaturas em Química.

Idade		Sexo		Cursos anteriores		Reprovação no curso		Trabalha					
Faixa	Número	M	F	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Docente		Rede	
										Sim	Não	Púb	Priv
20 a 21	08												
22 a 23	06	15	08	01	22	12	11	15	08	08	07	05	03
24 a 25	06												
Acima de 26	03												
TOTAL	23	23		23		23		23		15		08	

Quanto à faixa etária, o maior quantitativo de participantes se encontrava entre 20 e 21 anos, expressando que os jovens professores, em formação inicial, são oriundos do Ensino médio, tendo concluído a escolarização básica em idade própria. Neste caso, a escolha pela Licenciatura em Química ocorreu como sua primeira opção de formação profissional.

Quanto à experiência acadêmica, só um dos estudantes concluiu outro curso, o que foi evidenciado, também, pelo fato da maioria deles, ainda ser muito jovem. Quanto ao desempenho escolar, em ambas as instituições a situação de reprovação supera a não reprovação, embora a diferença seja muito pequena, o que significa dizer que as reprovações ainda acontecem em larga escala na educação superior, e se mostram mais fortalecidas nos períodos iniciais do curso.

Em relação ao número de alunos-trabalhadores, mais da metade trabalha e deste contingente, a maioria já atua na área de Educação, lecionando na rede pública e privada. Em relação a este aspecto os coordenadores dos dois cursos afirmaram que os alunos procuram, nos primeiros períodos dos cursos, um trabalho, mesmo que na situação de estágio, o que configura o perfil do aluno-trabalhador, independente do turno do curso, como se apreende do extrato de fala, a seguir:

... realmente os alunos quando chegam no 2º, 3º períodos já começam a arrumar estágios e já querem sair para fazer estágios, né? E, isso faz com que o aluno fique com uma carga horária de trabalho grande, né? E pouco tempo para se dedicar à universidade (Coord., F, Púb.)

Por uma parte, pareceu-nos que a maioria desses estudantes não tem quem garanta seu sustento, durante o período do curso e, por conseguinte, não dispõem de exclusividade e, principalmente, dedicação para investir em seus estudos. Ou seja, a família não é mais a provedora, enquanto os filhos estão em formação inicial. Por outra parte, pareceu-nos, também, que o estudante incorporou o discurso que circula na sociedade sobre a integração entre teoria e prática, como base para a construção de um bom profissional. A este respeito,

ele busca o estágio, muito antes de esta atividade ser oferecida na proposta curricular do curso. Este é um dado importante considerando as exigências da área e as performances apresentadas pelos estudantes neste curso.

Na análise dos questionários de associação livre criamos quadros que configuram o campo semântico das palavras associadas, as mais recorrentes, para cada uma das expressões indutoras. A sistematização do conjunto de palavras revelou o campo semântico e permitiu sua categorização, como pode ser visto no Quadro 02: Categorização do campo semântico das palavras associadas à palavra “AVALIAÇÃO” pelos alunos da Licenciatura em Química.

Quadro 02 – Categorização do campo semântico das palavras associadas à palavra “AVALIAÇÃO” pelos alunos da Licenciatura em Química.

Dimensão Pedagógica		Dimensão Sócio-Afetiva		Dimensão Institucional		Dimensão Cognitiva	
Prova	13	Stress e medo	04	Aprova	03	Raciocínio	02
Nota	07	Momento	02	Coerência	02	Conhecimento	02
Aluno	04	Emocional	01	Critério	02	Capacidade	01
Ensino	03	Tranquila	01			Decoreba	01
Processo	03	Reconhecimento	01				
Professor	03						
Seminário	03						
Importante	02						
Química	02						
Trabalho	02						
Conteúdo	01						
Deus	01						
Rigidez	01						

No campo semântico da expressão indutora “*avaliação*” houve ênfase na *dimensão pedagógica*, com as palavras: *prova*, *nota*, *aluno*, *ensino*, *processo*, *professor*, *seminário*, *importante*, *química* e *trabalho*. Vale salientar que dentre as palavras já citadas, os termos *prova* e *nota* foram os que apresentaram maior frequência. Esta escolha foi explicitada pelos

alunos nas entrevistas no sentido de auto-culpabilização, pelo insucesso escolar, como podemos ver no extrato a seguir:

... pra fazer as provas... então... eu acho que o processo avaliativo, no caso... no meu caso, eu achei que foi... num foi muito bom... porque eu não me dou muito bem com as provas escritas, talvez por conta de ter dificuldade mesmos em colocar no papel, é... de escrever mesmo, de colocar no papel os pensamentos e tal, talvez, né? Tenha sido a deficiência do próprio ensino médio mesmo. (Sujeito 1, F, Id: 30, Púb.).

O estudante diz, de modo indireto, que a questão central na avaliação é o tipo de *instrumento* adotado. Nesta situação, invalidam os instrumentos que exigem registro escrito, atribuem sua dificuldade de aprendizagem deficitária à educação básica, e interpretam que tal deficiência lhe traz transtornos na educação superior. Este quadro e essa categorização nos fizeram perceber que a *dimensão pedagógica* e *sócio-afetiva* se sobressaem em relação às demais quando os licenciandos expressaram os sentidos que constroem sobre a avaliação.

Isto significa que, de certa forma, nas práticas avaliativas, predomina o aspecto somativo em que a presença significativa dos elementos *prova, nota, aluno, ensino, processo, professor, seminário, importante, química* e *trabalho* (*dimensão pedagógica*) e *stress, medo e momento* (*sócio-afetiva*) demonstram a avaliação como um julgamento de valor dos resultados alcançados. Esta concepção está ancorada em referenciais conservadores típicos de uma cultura avaliativa classificatória. Na entrevista, percebemos esta concepção:

... eu acho que o processo avaliativo deveria ter avaliações processuais, com sua participação na aula, com trabalhos que você faz, entre outras, deve ser decorrente em todo o período, e não no final. (Sujeito 3, F, Id: 25, Púb.).

Segundo Esteban (1999, p.16), “a classificação das respostas em acertos e erros, ou satisfatórias ou insatisfatórias, ou outras expressões do gênero, se fundamenta nessa concepção em que saber e não-saber são excludentes e na perspectiva de substituição da heterogeneidade real por uma homogeneidade idealizada”. Entendemos, assim, que sendo avaliado apenas em função do produto final, o estudante em formação inicial na docência pode levar esta referência para as suas práticas avaliativas como professor. Ou seja, a tendência é de considerar os resultados dos seus futuros alunos, sem considerar os percursos de aprendizagem.

Na sequência, a expressão “*avaliação em química*”, consentiu a categorização, como é apresentado no Quadro 03: Categorização do campo semântico das palavras associadas à expressão “*AVALIAÇÃO EM QUÍMICA*” pelos alunos da Licenciatura em Química.

Quadro 03 – Categorização do campo semântico das palavras associadas à expressão “AVALIAÇÃO EM QUÍMICA” pelos alunos da Licenciatura em Química.

Dimensão Pedagógica		Dimensão Cognitiva		Dimensão Sócio-Afetiva	
Instrumentos	12	Estudar	04	Normal	03
Prova	11	Conhecimento	03	Constante	02
Aprovação	07	Construção	02	Stress	02
Nota	05	Coerência	02	Importante	01
Reprovação	04	Raciocínio	01		
Aprendizagem	03				
Questões	03				

Em relação ao campo semântico dessa expressão indutora, ressaltamos o maior destaque na *dimensão pedagógica*, com as palavras: *instrumentos*, *prova*, *aprovação*, *nota e reprovação*, seguida pela *dimensão cognitiva*, com as palavras: *estudar*, *conhecimento*, *construção* e *coerência*. Nessa perspectiva, verificamos que o processo de avaliação em química considera os aspectos técnicos da avaliação. A clássica natureza da área é denotada na ênfase aos aspectos cognitivos que articulados entre si sugerem um foco conteudista do processo de ensino. Esta foi uma interpretação ratificada pelos alunos nas entrevistas:

... vi que muitas vezes... os resultados das provas eram realmente aquilo que eu tinha estudado ou a minha demonstração de interesse pela matéria, que com certeza eu me empenhei muito mais em algumas específicas, deixando de lado mesmo algumas que passaram despercebidas durante o curso. (Sujeito 6, F, Id: 27, Priv.).

Percebemos que os estudantes de Licenciatura em Química, como futuros-professores já assumem no discurso uma perspectiva mais progressista, pois a avaliação é representada como a oportunidade de perceber as falhas nas atividades pedagógicas desenvolvidas e de favorecer outras atividades que melhor acompanhem o desempenho dos discentes.

Na *dimensão sócio-afetiva* a ênfase foi nas palavras: *normal*, *constante* e *stress*. De certa forma, apresenta sentimentos negativos, que demonstraram uma relação de poder que provoca angústia e sofrimento, predominante na relação professor e aluno. Discutimos este aspecto, posteriormente, nas entrevistas com os estudantes e com os coordenadores, que indicaram claramente como funcionava a rotina do processo de avaliação nos cursos de Licenciatura em Química:

Cada professor, ele avalia sua disciplina do jeito que ele acha conveniente, [...]. Cada um avalia de acordo com que você quer, no caso, com o que o professor quer. (Sujeito 5, M, Id: 28, Priv.).

A forma de nos avaliar é a normal, no caso prova. Quem define é o professor a forma de prova, [...], a forma de avaliação... e a gente só estudo e faz a prova, que é na maioria das vezes... poucas vezes é um trabalho ou uma apresentação, como por exemplo de um resultado de uma mistura que a gente faz... de um teste de misturas. (Sujeito 4, M, Id.: 21, Púb.).

Chama a atenção que professor-formador é considerado o ‘dono do conhecimento’ e age dependendo de suas conveniências e interesses, sem a participação do aluno, sujeito do processo, ele toma as decisões pedagógicas, pois, o sujeito é considerado passivo e omissor nessa construção. A palavra *normal* revela um sentimento positivo e a avaliação em química uma aliada do aluno e do professor. Assim sendo, “avalia-se para promover a aprendizagem do aluno” (VILLA BOAS, 2009, p. 29).

Por fim, o campo semântico da expressão “reprovação”, que permitiu a categorização, conforme o Quadro 04: Categorização do campo semântico das palavras associadas à palavra “REPROVAÇÃO” pelos alunos da Licenciatura em Química. (Anexo paginas15- 16).

Quadro 04 – Categorização do campo semântico das palavras associadas à palavra “REPROVAÇÃO” pelos alunos da Licenciatura em Química.

Dimensão Pedagógica		Dimensão Sócio-Afetiva		Dimensão Cognitiva	
Corriqueira	05	Stress e medo	11	Aprendizagem	02
Atraso	05	Frustração	08	Dúvidas	01
Recuperação	04	Desestimulante	06		
Muitas	03	Ruim	05		
		Fracasso	04		
		Cobrança	03		
		Perda	02		
		Triste	01		

No campo semântico da palavra indutora “reprovação” contamos com maior evidência na *dimensão sócio-afetiva* revelando sentimentos negativos, com as palavras recorrentes: *medo e stress, frustração, desestimulante, ruim, fracasso, cobrança e perda*. O conjunto das palavras tem um forte sentido para os estudantes expressando sentimentos, preocupações, temores negativos em relação aos processos de aprendizagem. Os discentes falaram desses sentimentos, como demonstra o extrato de fala, a seguir:

... eu sempre tive problemas quando ouvia a palavra prova! Sempre tive medo! No curso em particular... no início do curso esse medo me acompanhou bastante. (Sujeito 2, F, Id: 22, Púb.).

A partir desse agrupamento, percebemos o estereótipo em relação à reprovação. Segundo Pérez-Nebra e Jesus, estereótipo “refere-se, portanto, a crenças e atributos compartilhados sobre um grupo” (2001, p. 223). Os estudantes naturalizaram a situação de “reprovação”, considerando-a integrante do processo de formação. Além disso, houve, ainda, a concepção das palavras como em processos de construção, de reapropriação do conhecimento, que geram certa visão das representações como verdadeiras ações sobre a realidade.

Em seguida, a *dimensão pedagógica* com as palavras: *corriqueira*, *atraso*, *recuperação* e *muitas*. Na *dimensão cognitiva* se destacou a palavra: *aprendizagem*, e entendemos que a sua relevância está no fato de que o aluno poderá demonstrar o desenvolvimento da construção dos conteúdos decorrente do processo de aprendizagem. Para Villas Boas (2009), “a avaliação existe para que se conheça o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos estudos” (p. 29).

Estes dados, de certa forma, demonstraram que o sentido da avaliação mostrou-se classificatório, pois ela ainda não é representada valorizando o processo através do qual os alunos constroem seus conhecimentos e saberes, a despeito dos anúncios de uma perspectiva mais reflexiva e avançada entre os estudantes. Este é um aspecto que também foi destacado por Cruz (2008) nas demais Licenciaturas do projeto base.

Considerações finais

Os resultados possibilitaram informações que destacaram o senso comum dos discentes participantes, em relação à Avaliação da Aprendizagem. Vale ressaltar que a concepção dos professores-formadores, segundo os sujeitos participantes, é mais conservadora em relação aos recursos e técnicas. Ou seja, os processos avaliativos desenvolvidos em ambos os cursos analisados, pelos professores-formadores, ainda perseguem a homogeneização e a uniformização dos instrumentos de avaliação, voltam-se para o padrão de mensuração, o que, de certa forma, impede a visão mais ampla, concentrando o ato de avaliar no seu caráter mais objetivo e quantitativo.

Há, ainda, uma tensão em relação ao processo avaliativo, pois pareceu que a formação de origem e a formação pedagógica do curso se diferenciam nas práticas, com distintas

concepções e encaminhamentos. No discurso dos futuros professores de química, a avaliação já assume uma perspectiva mais progressista, pois é representada como a oportunidade de perceber as falhas nas atividades desenvolvidas e de favorecer outras atividades que melhor acompanhem o desempenho dos discentes.

Referências

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. (A.S.P. Moreira & D.C. Oliveira, eds.). Goiânia: AB, 1998.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto Augusto Pinheiro. 3ª ed. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2004.

CASANOVA, M. A. R. Avaliação no sistema Educativo. In: **IV Congresso de Estratégias de Intervenção na Educação Primária e Secundária**. Salamanca, INICIO, 2002.

CRUZ, F. M. L. **Expressões e significados da exclusão escolar**: Representações sociais de professores e alunos sobre o fracasso em matemática. Tese de doutorado, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. 2006.

CRUZ, F. M. L. Avaliação e a democratização da educação escolar: processos de aprendizagens emancipatórias. **Revista E-Curriculum**. São Paulo, v. 3, nº 2, jul. 2008. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum> Acesso em: 10/09/2010.

CRUZ, F. L. & Cavalcante, P. S. Avaliação da aprendizagem: anúncios e práticas nas abordagens conservadora e transformadora, no ensino presencial e no mediado pelas tecnologias. **Revista da Associação Nacional de Educação Católica do Brasil – AEC** Avaliando a avaliação: velhas e novas questões, nº 148, ano 37, jul/set, 2008, p. 45-62. ISSN 0104-0537.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. In: **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. (M. T. Esteban, ed.). RT. DP e A, 2003.

[FIRME, T. P. A avaliação hoje: perspectivas e tendências](#). Rio de Janeiro: CESGRANRIO, BBE, 1994.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio**. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre, Mediação, 1991.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 5ª ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2007.

PÉREZ-NEBRA, A. R. & Jesus, J. G. Preconceito, estereótipo e discriminação. In: **Psicologia Social**: principais temas e vertentes. (C. V. Torres & E. R. Neiva, eds.) Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 219-327.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RUIZ, A. I., Ramos, M. N. & Hingel, M. **Escassez de professores no Ensino Médio**: propostas estruturais e emergenciais. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf> Acesso em: 23/11/2010.

SÁ, C. P. A. **Construção do Objeto de Pesquisa em Representação Social**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 6ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.