

Representações Sociais sobre a Avaliação da Aprendizagem Escolar no Ensino Fundamental

Social Representations about School Learning Assessment in Elementary School

Representaciones Sociales sobre la Evaluación del Aprendizaje Escolar en la Educación Primaria

Everton de Souza

Doutor em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense

<https://orcid.org/0000-0001-6695-0891>; E-mail: everton.souza@ifc.edu.br

RESUMO

Neste estudo, tivemos como objetivo compreender as representações sociais dos alunos do Ensino Médio Integrado (EMI) sobre a avaliação da aprendizagem escolar vivenciada no Ensino Fundamental. O estudo é de abordagem qualitativa, com ênfase exploratória e delineamento de pesquisa de campo. Os participantes foram cento e quarenta e sete alunos dos 2º e 3º anos do EMI do Câmpus Luzerna do Instituto Federal Catarinense (IFC). Os dados foram produzidos mediante a técnica de associação livre de palavras (TALP) com justificativa e analisados por meio da análise prototípica e da análise de similitude. Os resultados indicam que os alunos construíram representações sociais positivas sobre a avaliação da aprendizagem vivenciada no Ensino Fundamental, pois o núcleo central contém os elementos “fácil” e “tranquilidade”, de conotação positiva. Além disso, a presença das palavras “estudo”, “prova” e “nota” na centralidade indica a consolidação de práticas avaliativas tradicionais nas escolas em que os estudantes cursaram essa etapa.

Palavras-chave: representações sociais; avaliação da aprendizagem; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This study aimed to understand the social representation of Integrated High School students regarding the school learning assessment experienced in Elementary Education. The research is of a qualitative approach, with an exploratory emphasis and a field research design. Participants were one hundred and forty-seven students from the 2nd and 3rd years of the Integrated High School at the Luzerna Campus of the Federal Institute of Santa Catarina. Data were produced using the free word association technique (FWAT) with justification and analysed through prototypical and similarity analyses. Results indicate that students constructed positive social representations of the learning assessment experienced in Elementary Education, as the central core contains the elements “easy” and “calmness”, with positive connotations. Furthermore, the presence of the words “study”, “test”, and “grade” in the central area indicates the consolidation of traditional assessment practices in the schools where the students attended this stage of education.

Keywords: social representations; learning assessment; Elementary School.

RESUMEN

En este estudio, tuvimos como objetivo comprender las representaciones sociales de los estudiantes del Enseño Secundario Integrado (ESI) sobre la evaluación de la aprendizaje escolar experimentada en el Enseño Primario. El estudio es de enfoque cualitativo, con énfasis exploratorio y diseño de investigación de campo. Los participantes fueron ciento cuarenta y siete alumnos de 2º y 3 años del ESI del Câmpus Luzerna del Instituto Federal Catarinense (IFC). Los datos se produjeron utilizando la técnica de asociación libre de palabras. (TALP) Con justificación y analizado mediante análisis de prototipos y análisis de similitud. Los resultados indican que los alumnos construyeron representaciones sociales positivas sobre la evaluación de la aprendizaje experimentada en el Enseño Primario, pues el núcleo central contiene los elementos de “facilidad” y “tranquilidad”, que tienen connotaciones positivas. Además, la presencia de palabras “estudio”, “prueba” y “nota” en la centralidad indica la consolidación de las prácticas evaluativas tradicionales en las escuelas en que los estudiantes cursaron esta etapa.

Palabras clave: representaciones sociales; evaluación de la aprendizaje; Enseño Primario.

INTRODUÇÃO

Este estudo teve como objeto de pesquisa as representações sociais construídas por estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) do Câmpus Luzerna do Instituto Federal Catarinense (IFC) sobre a avaliação da aprendizagem escolar vivenciada no Ensino Fundamental.

A motivação para pesquisar tal objeto deve-se ao fato de que os alunos que ingressam nos cursos integrados compõem um perfil específico de estudante, selecionado pela instituição por meio de exames classificatórios. Ou seja, são alunos que tiveram uma formação mais consistente no Ensino Fundamental e obtiveram resultados satisfatórios nos processos seletivos para ingresso no EMI¹. Diante disso, entendemos como relevante compreender como esses estudantes representam a avaliação da aprendizagem vivenciada no Ensino Fundamental.

A avaliação da aprendizagem constitui atividade docente fundamental no processo educativo. Segundo Libâneo (2013, p. 216), trata-se de "[...] uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas [...]", caracterizando-se como ação necessária e permanente na prática pedagógica. Por intermédio da avaliação, "[...] os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias" (Libâneo, 2013, p. 216).

Convergindo com essa compreensão, Luckesi (2011b, p. 104) define a avaliação da aprendizagem escolar como "[...] um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão [...]". O autor ressalta que essas três dimensões — juízo de qualidade, dados relevantes e tomada de decisão — necessitam estar constantemente integradas para o cumprimento da função formativa da avaliação.

Ao comentar o assunto, Fernandes (2009) destaca que a maneira como estruturamos a avaliação pode tanto incentivar quanto desestimular os estudantes. Ela

¹ Cabe salientar que, conquanto se trate de um perfil específico de estudantes selecionado pelo câmpus, são recorrentes os casos em que eles relatam enfrentar obstáculos nos processos avaliativos vivenciados nos cursos de EMI.

pode funcionar como um impulso fundamental para a superação de dificuldades ou, ao contrário, transformar-se em mais uma barreira a ser vencida. A avaliação bem organizada auxilia os alunos no processo de estudo e na identificação consciente de suas fragilidades e capacidades; porém, quando mal conduzida, pode simplesmente afastá-los do aprendizado.

Para esse autor, “[...] a avaliação pode segregar ou pode integrar. Pode melhorar a autoestima dos alunos, pode piorá-la ou, em casos extremos, pode mesmo destruí-la. Pode orientar o percurso escolar dos alunos ou pode afastá-los de qualquer percurso!” (Fernandes, 2009, p. 40).

Assim, entendemos que o aprimoramento dos processos avaliativos pode impactar positivamente o enfrentamento de determinados desafios educacionais. Entre esses, com base nos estudos de Siqueira, Freitas e Alavarse (2021), destacamos a evasão escolar, que historicamente afeta uma parcela significativa dos estudantes das instituições educacionais brasileiras.

Diante desse cenário e buscando entender melhor os processos avaliativos vivenciados pelos estudantes nas escolas em que cursaram a etapa escolar anterior, definimos como objetivo compreender as representações sociais dos alunos do EMI sobre a avaliação da aprendizagem escolar no Ensino Fundamental.

Para atingir o objetivo proposto, recorreremos aos fundamentos da Teoria das Representações Sociais (TRS). Desenvolvida por Serge Moscovici em 1961, essa teoria apresenta abordagens teóricas complementares, entre as quais se destacam a antropológica/processual, de Denise Jodelet; a sociológica, de Willem Doise; e a estrutural, de Jean-Claude Abric (Sá, 1998).

Para este estudo, optamos pela abordagem estrutural mediante a adoção da Teoria do Núcleo Central (TNC), proposta por Abric, como referencial teórico-metodológico complementar (Abric, 2000; Abric, 2001). Na TNC, defende-se que “[...] toda representação se organiza em torno de um núcleo central [...]”, o qual pode ser constituído por um ou mais elementos que estruturam e conferem significado às representações (Abric, 2001, p. 162).

Os elementos que não compõem o núcleo central integram o sistema periférico, responsável por assegurar a estabilidade da representação ao absorver as tensões entre o

núcleo central e os questionamentos provenientes da realidade (Flament, 2001; Abric, 2001). O Quadro 1 sintetiza as principais características do sistema central e do sistema periférico:

Quadro 1 – Características do sistema central do sistema periférico

Sistema central	Sistema periférico
Ligado à memória coletiva	Integrado a histórias individuais
Define a homogeneidade do grupo	Tolera a heterogeneidade do grupo
Estável; coerente; rígido	Flexível; instável; admite contradições
Resistente a mudanças	Evolutivo; transforma-se
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Gera a significação das representações e determina sua organização	Serve de para-choque; protege o núcleo central

Fonte: elaborado pelo autor adaptado de Abric (2000).

Por último, a realização desta investigação justifica-se pela possibilidade de contribuir para o aprimoramento dos processos avaliativos efetivados na Educação Básica mediante a compreensão das representações sociais dos estudantes dos cursos integrados sobre a avaliação da aprendizagem escolar vivenciada no Ensino Fundamental. Entendemos que o conhecimento de tais representações pode fornecer subsídios para ações institucionais junto aos docentes e demais profissionais da educação, objetivando consolidar a avaliação como elemento constitutivo do processo de ensino-aprendizagem e, assim, impactar positivamente a trajetória escolar dos estudantes.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta investigação configura-se como qualitativa quanto à abordagem, incorporando elementos quantitativos. Caracteriza-se como descritiva em relação ao objetivo e como pesquisa de campo no que concerne aos procedimentos técnicos (Gil, 2002; Pereira et al., 2018).

O estudo foi realizado no Câmpus Luzerna do IFC, no qual são oferecidos três cursos de EMI: Automação Industrial (EMITAI), Segurança do Trabalho (EMITST) e Mecânica (EMIMEC). Participaram da pesquisa cento e quarenta e sete estudantes matriculados nos 2º e 3º anos do EMI: quarenta e oito do EMITAI, cinquenta do EMIMEC e quarenta e nove do EMITST.

Quanto ao sexo, setenta e oito participantes identificam-se como do sexo

masculino; sessenta e sete, como do feminino; e dois não responderam à questão. Em relação à faixa etária, a distribuição é a seguinte: vinte e oito estudantes têm 16 anos; sessenta e sete têm 17 anos; quarenta e seis têm 18 anos; e seis têm 19 anos. No tocante à trajetória escolar anterior, cento e dezoito cursaram o Ensino Fundamental exclusivamente em instituições públicas; onze, integralmente em escolas privadas; dez, predominantemente em públicas, e oito, majoritariamente em privadas.

No que diz respeito aos municípios de residência dos participantes, destacam-se Capinzal (29), Joaçaba (23), Herval d'Oeste (23) e Luzerna (19). Outros municípios registrados incluem: Catanduvas (12), Ouro (9), Ibicaré (6), Salto Veloso (6), Água Doce (5), Erval Velho (5), Treze Tílias (5), Lacerdópolis (4) e Zortéa (1). Quanto ao tempo diário de deslocamento, observou-se que quarenta e dois alunos gastam até 1h; cinquenta e cinco, entre 1h e 2h; quarenta e três, entre 2h e 3h; e sete, mais de 3h.

Quanto aos hábitos de estudo em casa, sessenta e quatro estudantes dedicam até 1h diária; cinquenta e um, entre 1h e 2h; nove, mais de 2h; e vinte e três não estudam em casa. Sobre reprovação escolar, cento e trinta e oito nunca reprovaram, enquanto nove já tiveram essa experiência: seis no Ensino Fundamental e três no EMI.

Para a produção de dados, utilizamos a técnica de associação livre de palavras (TALP) com justificativa (Nóbrega; Coutinho, 2003). A TALP consiste na evocação de palavras pelos participantes a partir de um termo indutor, que pode ser uma imagem, frase ou palavra (Nóbrega; Coutinho, 2003). O termo indutor empregado foi "avaliação escolar no Ensino Fundamental".

Solicitamos aos participantes que observassem o termo indutor apresentado em folha A4 e registrassem as três primeiras palavras que lhes viessem à mente. Posteriormente, pedimos que as organizassem por ordem crescente de importância (1 para a mais importante e 3 para a menos importante), justificando a evocação considerada mais relevante.

Os dados foram analisados mediante análise prototípica e análise de similitude. Na análise prototípica, conforme o Quadro 2, as evocações da TALP são distribuídas em quatro quadrantes segundo suas frequências (F) e ordens médias de evocação (OME), também referidas como ordens médias de importância (OMI):

Quadro 2 – Diagrama da análise prototípica

Média de corte da frequência	Média de corte da OME/OMI	
	Núcleo central – 1º quadrante	Primeira periferia – 2º quadrante
	Elementos com alta frequência e baixa OME/OMI (evocados prontamente/mais importantes).	Elementos com alta frequência e alta OME/OMI (não evocados prontamente/menos importantes).
	Zona de contraste – 3º quadrante	Segunda periferia – 4º quadrante
Elementos com baixa frequência e baixa OME/OMI. São elementos considerados intermediários.	Elementos com baixa frequência e alta OME/OMI. São os mais distantes do núcleo central.	

Fonte: elaborado pelo autor com base em Wachelke e Wolter (2011).

Na análise de similitude, empregamos a análise de matriz para examinar as evocações da TALP. Segundo Camargo e Justo (2013, p. 516), essa técnica "[...] possibilita identificar as coocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexão entre as palavras [...]", auxiliando na identificação e na ilustração da estrutura das representações.

Nessa análise, destacam-se dois componentes: o diâmetro do vértice e a espessura da aresta. O primeiro indica a frequência de evocação de cada palavra — quanto maior a frequência, maior o diâmetro do círculo na árvore de similitude. O segundo representa o índice de similitude entre evocações de diferentes participantes (coocorrências) — quanto maior a coocorrência, mais espessa é a aresta conectando as palavras (Ortiz; Triani; Magalhães Júnior, 2023).

Quanto aos aspectos éticos, o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFC, observando-se todas as normativas pertinentes à pesquisa envolvendo seres humanos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Identificação do núcleo central

Para a expressão indutora “avaliação escolar no Ensino Fundamental”, os participantes evocaram quatrocentas e trinta e cinco palavras, sendo que nem todos evocaram as três palavras solicitadas. Organizamos esses termos em uma planilha do LibreOffice 7.0, considerando a ordem de importância atribuída pelos estudantes, e, posteriormente, os submetemos à análise prototípica no IRaMuTeQ.

Devido à pouca representatividade (Teixeira; Balão; Settembre, 2008; Wachelke; Wolter, 2011; Souza; Vieira, 2025), optamos por não considerar as evocações que

apresentaram frequência (F) igual ou inferior a 2, ou seja, a frequência (F) mínima adotada para essa análise foi 3. Assim, ao submeter todas as palavras ao IRaMuTeQ, percebemos que trinta e quatro delas foram evocadas no mínimo três vezes. Além disso, constatamos que a média das OMI foi de 1.94, e a média das frequências foi de 8.29. Dessa maneira, os pontos de corte estabelecidos foram os seguintes: evocações com OMI ≤ 1.94 foram classificadas como de baixa OMI, e as com OMI > 1.94 , como de alta OMI; evocações com frequência ≥ 8.29 foram consideradas como de alta frequência, e as com < 8.29 , como de baixa frequência. No Quadro 3, apresentamos as trinta e quatro palavras evocadas no mínimo três vezes pelos participantes, assim como suas respectivas OMI e frequências e os quadrantes a que elas foram alocadas:

Quadro 3 – Análise prototípica do termo de indução avaliação escolar no Ensino Fundamental

≤ 1.94 OMI > 1.94						
Elementos centrais				Primeira periferia		
Palavra	F	OMI	Palavra	F	OMI	
Fácil	52	1.8	Nota	23	2.3	
Prova	23	1.7	Trabalho	11	2	
Estudo	20	1.9				
Tranquilidade	15	1.9				
Felicidade	10	1.9				
Zona de contraste				Segunda periferia		
Palavra	F	OMI	Palavra	F	OMI	
Conteúdo	7	1.9	Saudade	8	2	
Tempo	6	1.8	Simples	8	2	
Leveza	5	1.6	Ansiedade	7	2.3	
Divertida	5	1.8	Medo	7	2.3	
Professores	5	1.4	Nervosismo	7	2	
Esforço/Dedicação	4	1.5	Dificuldade	6	2	
Revisão	4	1.2	Ajuda	6	2.2	
Confiança	3	1.7	Cobrança	5	2	
Importante	3	1	Aprendizado	4	2.2	
Conhecimento	3	1.3	Foco	4	2	
Dinâmica	3	1.7	Desenhar	3	3	
			Tédio	3	2.7	
			Curtas	3	2.3	
			Legal	3	3	
			Brincadeira	3	2.7	
			Objetivas	3	2	

Fonte: elaborado pelo autor.

A análise prototípica nos traz indícios de que o núcleo central das representações dos participantes sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental é constituído de cinco elementos: “fácil” (F=52 e OMI=1.8), “prova” (F=23 e OMI=1.7), “estudo” (F=20 e OMI=1.9), “tranquilidade” (F=15 e OMI=1.9) e “felicidade” (F=10 e OMI=1.9).

Identificamos que os elementos que provavelmente compõem a primeira periferia são: “nota” (F=23 e OMI=2.3) e “trabalho” (F=11 e OMI=2). Em relação à zona de contraste, os elementos que a constituem são: “conteúdo” (F=7 e OMI=1.9), “tempo” (F=6 e OMI=1.8), “leveza” (F=5 e OMI=1.6), “divertida” (F=5 e OMI=1.8), “professores” (F=5 e OMI=1.4), “esforço/dedicação” (F=4 e OMI=1.5), “revisão” (F=4 e OMI=1.2), “confiança” (F=3 e OMI=1.7), “importante” (F=3 e OMI=1), “conhecimento” (F=3 e OMI=1.3) e “dinâmica” (F=3 e OMI=1.7).

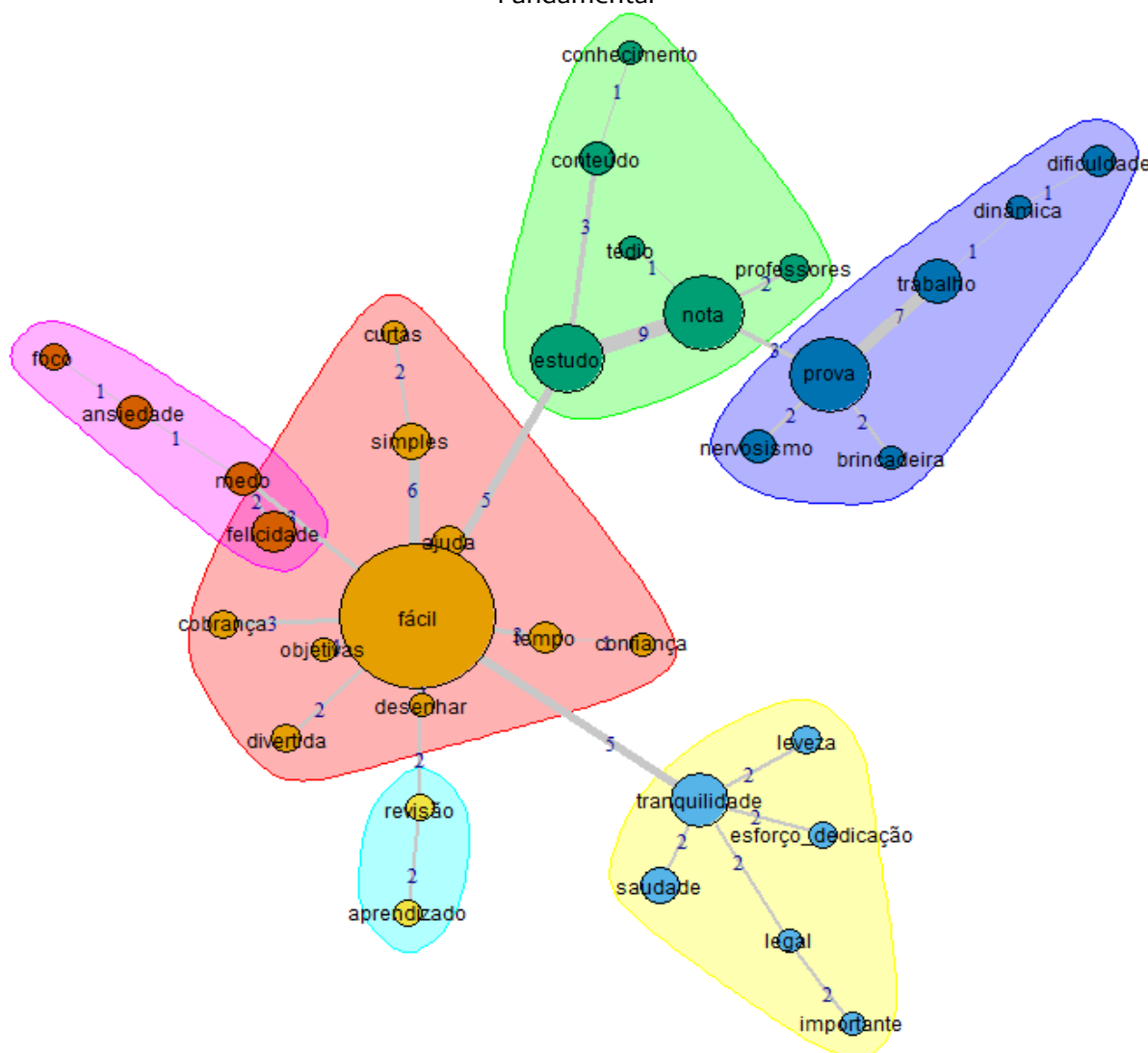
Quanto à segunda periferia, ela é composta dos seguintes elementos: “saúde” (F=8 e OMI=2), “simples” (F=8 e OMI=2), “ansiedade” (F=7 e OMI=2.3), “medo” (F=7 e OMI=2.3), “nervosismo” (F=7 e OMI=2), “dificuldade” (F=6 e OMI=2), “ajuda” (F=6 e OMI=2.2), “cobrança” (F=5 e OMI=2), “aprendizado” (F=4 e OMI=2.2), “foco” (F=4 e OMI=2), “desenhar” (F=3 e OMI=3), “tédio” (F=3 e OMI=2.7), “curtas” (F=3 e OMI=2.3), “legal” (F=3 e OMI=3), “brincadeira” (F=3 e OMI=2.7) e “objetivas” (F=3 e OMI=2).

Concluída a análise prototípica das evocações emergidas para a TALP do termo indutor “avaliação escolar no Ensino Fundamental”, dedicamo-nos à análise de similitude das palavras mencionadas pelos participantes para a referida expressão indutora.

Utilizamos essa análise com o intuito de complementar a análise prototípica e ilustrar a conexão das palavras evocadas, conforme sugerido por Ortiz, Triani e Magalhães Júnior (2023). Na referida análise, para esses autores, a atenção precisa estar voltada a dois componentes: o diâmetro do vértice e a espessura da aresta. O primeiro evidencia a quantidade de vezes que uma palavra é evocada, ou seja, representa a frequência da evocação — quanto mais vezes uma palavra for mencionada, maior será o diâmetro do círculo dela na árvore de similitude. Já o segundo apresenta o índice de similitude entre as evocações dos diferentes participantes (coocorrências) — quanto mais vezes duas palavras forem evocadas por participantes distintos, mais espessa será a aresta que liga essas palavras.

A análise de similitude das evocações do termo indutor “avaliação escolar no Ensino Fundamental” foi realizada no IRaMuTeQ com as palavras com frequência mínima 3 (frequência também adotada na análise prototípica). Desse modo, a árvore da análise de similitude (Imagem 1) dos elementos mencionados para o termo indutor em questão foi constituída de trinta e quatro palavras: “fácil”, “prova”, “estudo”, “tranquilidade”, “felicidade”, “nota”, “trabalho”, “conteúdo”, “tempo”, “leveza”, “divertida”, “professores”, “esforço/dedicação”, “revisão”, “confiança”, “importante”, “conhecimento”, “dinâmica”, “saúde”, “simples”, “ansiedade”, “medo”, “nervosismo”, “dificuldade”, “ajuda”, “cobrança”, “aprendizado”, “foco”, “desenhar”, “tédio”, “curtas”, “legal”, “brincadeira” e “objetivas”.

Imagem 1 – Árvore da análise de similitude das evocações do termo “avaliação escolar no Ensino Fundamental”



Fonte: elaborada pelo autor.

Conforme observado na Imagem 8, o IRaMuTeQ estruturou as evocações dos participantes em seis *clusters*: vermelho, azul, verde, amarelo, rosa e turquesa.

O *cluster* vermelho agrupou a maior quantidade de elementos (dez palavras): “fácil”, “simples”, “curtas”, “ajuda”, “tempo”, “confiança”, “desenhar”, “objetivas”, “cobrança” e “divertida”. A evocação “fácil” ganhou notoriedade devido à sua alta frequência e à quantidade expressiva de laços que estabelece com as demais.

O *cluster* azul é constituído de seis evocações: “prova”, “trabalho”, “dinâmica”, “dificuldade”, “nervosismo” e “brincadeira”. “Prova”, além de frequência alta, tem conexão pertinente com diversos elementos da árvore, sobressaindo-se a conexão com a palavra “trabalho”.

No *cluster* verde, foram reunidos outros seis elementos: “estudo”, “nota”, “professores”, “tédio”, “conteúdo” e “conhecimento”. Duas palavras, “estudo” e “nota”, ganharam notoriedade nesse *cluster* em razão de suas frequências e das relações que estabelecem com os demais elementos, sobretudo entre elas mesmas. A primeira já havia sido identificada como provável elemento do núcleo central das representações na análise prototípica. A segunda, na análise mencionada, havia sido classificada como pertencente à primeira periferia (próxima ao núcleo central). Todavia, a quantidade de laços que ela estabelece com os demais elementos da árvore traz indícios de que essa evocação também pode, de acordo com Sá (2002), fazer parte da centralidade das representações sobre o objeto.

No *cluster* amarelo, foram agrupadas seis palavras: “tranquilidade”, “leveza”, “esforço/dedicação”, “legal”, “importante” e “saúde”. A palavra “tranquilidade” foi a que teve maior destaque nesse *cluster*, além de apresentar conexão com diversas evocações.

O *cluster* rosa é composto de quatro evocações: “felicidade”, “medo”, “ansiedade” e “foco”. Nesse *cluster*, a evocação “felicidade” revelou conexão somente com um elemento (“medo”). Segundo Gaspi, Oliveira e Magalhães Júnior (2021 *apud* Triani; Magalhães Júnior, 2024), o fato mencionado indica que tal palavra pode não fazer parte da zona central, uma vez que estabelece poucos laços com os demais elementos das

representações. Portanto, não foi possível comprovar a centralidade do elemento “felicidade”.

No *cluster* turquesa, foram alocados dois elementos: “revisão” e “aprendizado”. O pouco destaque tido por esses elementos na árvore traz indícios de que eles possam não estar próximos à centralidade das representações sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental.

Por último, cabe ressaltar que os laços que as palavras “fácil”, “estudo”, “prova” e “tranquilidade” estabelecem com outros elementos da árvore corroboram, considerando o entendimento de Sá (2002), a suposição de sua centralidade nas representações sobre o objeto.

Assim, diante da realização das análises prototípica e de similitude dos elementos evocados para o termo indutor “avaliação escolar no Ensino Fundamental”, concluímos que há indicativos convincentes de que os elementos “fácil”, “prova”, “estudo”, “tranquilidade” e “nota” compõem o núcleo central das representações dos participantes sobre o objeto avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental.

Significados conferidos aos elementos centrais

Identificado o provável núcleo central e a periferia das representações sobre o objeto, passamos a analisar os significados conferidos pelos participantes aos elementos centrais. Por estarem presentes na centralidade das representações, esses elementos são, com base nos pressupostos da TNC (Abric, 2000; Abric, 2001; Flament, 2001; Sá, 2002), compartilhados pelo grupo, conferindo significado e determinando a organização das representações dos estudantes sobre a avaliação da aprendizagem nessa etapa escolar.

Para apresentar as justificativas fornecidas aos elementos do núcleo central, começamos por aquele de maior frequência, estabelecendo, na sequência, associações com outros elementos do núcleo que, em conjunto, expressem algum significado. Feito isso, passamos para o próximo elemento de maior frequência ainda não analisado, seguindo o mesmo procedimento. Assim, iniciamos pelo elemento “fácil”, que relacionamos com “tranquilidade” (expressando um significado positivo). Na sequência, analisamos o elemento “prova”, que relacionamos com “nota” e “estudo” (expressando uma concepção tradicional de avaliação).

No provável núcleo central das representações dos alunos, temos dois elementos com significados positivos: “fácil” e “tranquilidade”. O elemento “fácil” foi o mais evocado para o termo indutor “avaliação escolar no Ensino Fundamental”, e os significados conferidos pelos estudantes a essa evocação referem-se ao entendimento de que tinham maior “facilidade” para fazer as avaliações nessa etapa escolar, uma vez que se tratava de atividades avaliativas mais “fáceis” de serem realizadas. As justificativas a seguir, entre tantas fornecidas ao elemento “fácil” na TALP, ilustram essa compreensão:

Sinto uma grande diferença entre as avaliações do Médio e do Fundamental, pois via uma facilidade muito maior nas do Fundamental (Estudante 17).

Eu tinha muita facilidade de fazer as provas de quase todas as matérias no Ensino Fundamental (Estudante 24).

Seria pelo sentido de ser avaliações mais fáceis [...] (Estudante 43).

Comparado ao Ensino Médio Integrado, as avaliações do Ensino Fundamental eram bem mais fáceis (Estudante 46).

Eu tinha facilidade em resolver as avaliações, tinha mais tempo para descansar. Com o técnico, tenho um tempo menor de descanso e me sobrecarrega (Estudante 51).

Matérias e provas do Ensino Fundamental eram mais fáceis (Estudante 53).

As provas eram mais fáceis (Estudante 75).

No Fundamental era muito mais fácil do que agora, mais fáceis as provas e mais fácil de passar de ano (Estudante 87).

No Ensino Fundamental, eu tinha uma facilidade maior em fazer provas, e elas pareciam mais fáceis (Estudante 139).

Por entenderem que as atividades avaliativas realizadas na referida etapa escolar eram mais “fáceis”, os estudantes também as caracterizam como tarefas mais “tranquilas” — algo que, conseqüentemente, levava muitos a um estado de “tranquilidade”. É nesse sentido que eles explicam os significados conferidos ao elemento central em questão (“tranquilidade”), conforme observado nos excertos a seguir:

Eram avaliações tranquilas, não tão extensas, que abordavam o que era visto em sala (Estudante 2).

Acho que a tranquilidade fica em primeiro lugar, pois eu não tinha a metade das preocupações que eu tenho com as avaliações hoje (Estudante 12).

As provas eram tranquilas de fazer, era muito mais fácil entender o conteúdo (Estudante 65).

Tranquilidade, pois não existia tanta cobrança e não tinha problema se estivesse errado, tudo era ensinado com amor (Estudante 131).

Portanto, as justificativas atribuídas pelos participantes a esses dois elementos centrais dão indícios de que eles têm representações sociais positivas acerca da avaliação da aprendizagem escolar no Ensino Fundamental, porquanto a representam como atividades mais “fáceis” e que não geravam tantas preocupações, uma vez que eram mais “tranquilas”.

A presença desses elementos na centralidade das representações dos alunos do EMI acerca da avaliação no Ensino Fundamental pode ser entendida pelo fato de serem estudantes aprovados em exames de classificação para ingresso no Câmpus Luzerna. Ou seja, trata-se de discentes que normalmente apresentam desempenhos satisfatórios quando seus conhecimentos escolares são avaliados, uma vez que são, predominantemente, alunos que tiveram formações mais consistentes no Ensino Fundamental. A respeito desse perfil de estudantes dos cursos de EMI da rede federal, Anabuki e Soares (2023) complementam:

[...] a escola federal de educação profissional atende a um conjunto muito particular de alunos, não uma elite social, tendo em vista que seus alunos são provenientes dos mesmos estratos sociais atendidos habitualmente pelas escolas públicas brasileiras, mas um grupo provavelmente com mais proficiência cognitiva do que a mediana dos alunos que pertencem aos mesmos estratos sociais (Anabuki; Soares, 2023, p. 10).

Em consonância com Anabuki e Soares (2023), Almeida (2023) destaca que os estudantes dessa rede demonstram bons resultados em avaliações de larga escala², superando, em diversas ocasiões, as médias da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e as de países considerados desenvolvidos. Além

² Cabe salientar que as avaliações de larga escala ganharam notoriedade no contexto das políticas neoliberais da década de 1990, período em que o Brasil atravessava um processo de modernização e racionalização promovido pelo novo governo de orientação neoliberal. Nesse cenário, a educação passou a ser tratada como uma organização empresarial, submetida às regras do mercado. O aluno é encarado como cliente, e a qualidade do ensino passa a ser medida por meio de métricas padronizadas de eficiência (Queiroz; Ortega; Militão, 2023). Nesse sentido, mencionamos o desempenho dos estudantes da rede federal em avaliações de larga escala apenas para evidenciar que eles costumam ter bons desempenhos quando são avaliados. Tal menção não constitui um posicionamento favorável a essas avaliações.

disso, a autora evidencia que as médias dos estudantes da rede federal nessas avaliações costumam ser significativamente superiores às das demais instituições públicas do Brasil. Como uma das justificativas para o sucesso desses alunos em avaliações de larga escala, Almeida (2023) aponta o processo seletivo realizado pelas instituições da referida rede.

Assim, não nos surpreende que os participantes da pesquisa tenham essas representações positivas acerca da avaliação nessa etapa escolar, uma vez que se trata de alunos aprovados em processo seletivo – candidatos que ingressaram nos cursos integrados por meio de exames que avaliam as principais áreas de conhecimento da educação básica. Diante disso, a maioria desses alunos, ao representar a avaliação no Ensino Fundamental como “fácil” e “tranquila”, demonstra não ter tido experiências predominantemente frustrantes nos processos avaliativos vivenciados na referida etapa escolar.

Os outros três elementos presentes na centralidade das representações sobre a avaliação da aprendizagem escolar no Ensino Fundamental são “prova”, “nota” e “estudo”. O elemento “prova” aparece na centralidade das representações dos estudantes sobre o objeto focalizado por ser o instrumento avaliativo mais utilizado pelos professores que ministraram aulas na etapa escolar em questão, consoante às justificativas destacadas a seguir:

As avaliações no Ensino Fundamental eram marcadas por uma semana de provas (Estudante 115).

Era o método avaliativo [prova] presente em todas as disciplinas do meu Ensino Fundamental, e no que eu melhor me saía (Estudante 124).

Método [prova] mais comum de avaliação (Estudante 128).

Era o método [prova] mais utilizado (Estudante 136).

Prova, pois era a forma de avaliação mais utilizada (Estudante 143).

Já as justificativas conferidas pelos estudantes à evocação “nota” dizem respeito ao fato de que ela (o elemento “nota”) era a finalidade do estudo (Estudante 83). Os alunos também relataram que tinham bons desempenhos (“notas” altas) nas avaliações no Ensino Fundamental (Estudante 133) e atribuíam importância às “notas” (Estudante 112), conforme observado nas falas a seguir:

Pois se não tiver a nota não há motivo para estudar, pois não haverá “recompensa” (Estudante 83).

Minha mãe me pressionava bastante em relação a notas e eu me lembro que isso era bem importante para mim (Estudante 112).

O pensamento mais importante que veio na minha cabeça foi notas altas, pois, quando estudava no Ensino Fundamental, eu tirava 10 em todas as avaliações, já no Ensino Médio, as minhas notas caíram (Estudante 133).

Para que os alunos pudessem obter êxito (“notas” boas) nas avaliações (mormente “provas”) — por mais que as considerassem “fáceis” e “tranquilas” —, eles precisavam “estudar”. É nesse sentido que os participantes explicam a evocação “estudo”: necessidade de “estudar” para aprender/dominar os conteúdos e, conseqüentemente, ter bom desempenho nas avaliações. Os seguintes comentários exemplificam tal entendimento:

Pois sem estudar não é possível ir bem na prova (Estudante 36).

Estudar horas e horas para aprender bem o conteúdo (Estudante 52).

Estudo, sempre tentei ir com notas altas, então estudava bastante (Estudante 57).

Estudar para ter domínio do conteúdo [da avaliação] (Estudante 85).

Sem estudar era difícil ir bem nas avaliações (Estudante 89).

A existência desses três elementos na centralidade das representações dos alunos do EMI sobre a avaliação da aprendizagem escolar no Ensino Fundamental sugere que, nos contextos escolares em que eles cursaram essa etapa escolar, as práticas avaliativas alicerçavam-se em perspectivas tradicionais. Conforme afirma Libâneo (2013, p. 219), nessas abordagens, “[...] o mais comum é tomar a avaliação unicamente como o ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar os alunos [...]”.

Além disso, esse entendimento vai ao encontro do que apontam Mota e Mamede-Neves (2021, p. 16), os quais afirmam que os estudos que abordam a avaliação evidenciam a prevalência de “[...] práticas pedagógicas tradicionais, classificatórias e certificativas nas escolas [...]”. No mesmo sentido, ao pesquisarem as produções acadêmicas desenvolvidas em programas *stricto sensu* de instituições públicas brasileiras entre 2006 e 2020 com foco na avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental, Teodoro *et al.* (2022, p. 14)

chegaram à conclusão de que “[...] ainda há ‘rituais’ e procedimentos do ensino tradicional que fazem uso da avaliação como medida, classificação, seleção e exclusão [...]” em nossas escolas.

Tal fato converge com o que Luckesi (2011a; 2011b) denomina de pedagogia do exame. Para esse autor:

A avaliação da aprendizagem, por sua vez, não pode ser praticada isoladamente, sob o risco de perder sua dimensão pedagógica e passar a ser seletiva, à semelhança dos exames. Estes têm como objetivo classificar e selecionar candidatos, ao passo que o objetivo da avaliação da aprendizagem é subsidiar o ensino e a aprendizagem bem-sucedidos no interior de um projeto pedagógico. Trata-se de atos cujos objetivos são diferentes, ainda que, em nossa prática escolar cotidiana, usualmente esses atos sejam confundidos como se fossem equivalentes (Luckesi, 2011a, p. 148).

Em outras palavras, nesses casos, o processo avaliativo se resume ao ato de estudar para a resolução de provas e exames, contribuindo muito pouco ou em nada para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que usurpa da avaliação seu real sentido — que é, de acordo com Hoffmann (2001, p. 128), “[...] de encaminhamento (tomar providências) e não de constatação [...]”. Ou, conforme afirma Luckesi (2011b), tomar decisões que possibilitem avanços no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, tivemos como objetivo compreender as representações sociais dos alunos do EMI sobre a avaliação da aprendizagem escolar vivenciada no Ensino Fundamental. Diante dos resultados e das discussões contemplados na investigação, constatamos que os estudantes construíram representações sociais positivas sobre a avaliação nessa etapa, uma vez que o núcleo central contém os elementos “fácil” e “tranquilidade”, de conotação positiva. Entendemos que a construção dessas representações positivas está relacionada ao perfil dos participantes, caracterizado por uma formação mais consistente no Ensino Fundamental.

Além desses dois elementos (“fácil” e “tranquilidade”), a presença das palavras “estudo”, “prova” e “nota” na centralidade indica a materialização de práticas avaliativas tradicionais nas escolas em que os estudantes cursaram o Ensino Fundamental. Os significados atribuídos a esses três elementos evidenciam a consolidação da pedagogia do exame nas escolas brasileiras, o que demonstra a desafiadora tarefa de superar práticas

avaliativas tradicionais.

Compreendemos que é necessário promover avanços nos processos avaliativos na Educação Básica para superar a pedagogia do exame, que reduz a avaliação da aprendizagem à aplicação de provas e à atribuição de notas. Embora alunos com formações mais consistentes representem o modelo avaliativo tradicional como “fácil” e “tranquilo”, as avaliações nessa perspectiva consolidam práticas classificatórias e excludentes, que pouco — ou nada — contribuem para a aprendizagem dos estudantes. Dessa maneira, é essencial caminhar ao encontro de avaliações formativas, garantindo que a avaliação cumpra seu papel de promover avanços no processo de ensino-aprendizagem.

É importante ressaltar que esta pesquisa foi realizada com estudantes que concluíram o Ensino Fundamental, portanto com resultados positivos nas avaliações dessa etapa escolar, e não envolveu consulta a estudantes que não o concluíram.

Por fim, sugerimos a realização de estudos que se dediquem a investigar as representações sociais desses mesmos estudantes sobre a avaliação da aprendizagem no EMI, possibilitando análises mais aprofundadas de suas vivências avaliativas em contextos formativos distintos.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de. **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2.ed. Goiânia: AB-Editora: 2000. p. 27-46.

ABRIC, Jean-Claude. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155-171.

ALMEIDA, Marcilene Dias Bruno de. Reflexões sobre o ensino médio integrado nos institutos federais e a teoria de Pierre Bourdieu. **Revista Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão**, Uruaçu, v. 1, n. 1, p. 58-74, jun., 2023. Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/riepex/article/view/54>. Acesso em: 16 jan. 2026.

ANABUKI, Erika Tiemi; SOARES, Tufi. Eficácia escolar das instituições federais de educação profissional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 34, p. 1-28, dez., 2023. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v34.9830>.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez., 2013. DOI: <https://doi.org/10.9788/TP2013.2-16>.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FLAMENT, Claude. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, Denise. **As representações sociais.** Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 173-186.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 19.ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2011a.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e preposições.** 22.ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

MOTA, Diego; MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida. Percepções e representações sociais de professores acerca de avaliação da aprendizagem: Um estudo das produções em teses e dissertações (2009-2019). **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 10, n. 19, p. 1-21, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/2318133855396>.

NÓBREGA, Sheva Maia; COUTINHO, Maria da Penha de Lima. O Teste de Associação Livre de Palavras. In: COUTINHO, Maria da Penha de Lima et al. (Org.). **Representações Sociais: Abordagem interdisciplinar.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003. p. 67-76.

ORTIZ, Adriano José; TRIANI, Felipe da Silva; MAGALHÕES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira. Representações sociais: uma teoria, muitos caminhos. In: MAGALHÕES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; BATISTA, Michel Corci. **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências.** Ponta Grossa: Atena, 2023. p. 103-119.

PEREIRA, Adriana Soares et al. **Metodologia da pesquisa científica.** Santa Maria: UAB/NTE/UFSM, 2018.

QUEIROZ, Welcianne Iris de; ORTEGA, Daiani Vieira; MILITÃO, Sílvio César Nunes. A BNCC e as avaliações externas e em larga escala: velhas e novas interfaces em tempos de neoliberalismo extremado. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 26, n. 1, p. 1-27, jan./dez., 2023. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.26.20921.005>.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais.** 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SIQUEIRA, Valéria Aparecida de Souza; FREITAS, Pâmela Félix; ALAVARSE, Ocimar Munhoz.

Professores e lacunas formativas em avaliação da aprendizagem: evidências e problematizações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 1, p. 1-17, jan./dez., 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147241339>.

SOUZA, Everton de; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello. Representações sociais sobre o “ser aluno do Proeja”. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 18, n. 1, p. 1-20, fev. 2025. DOI: <https://doi.org/10.18764/2358-4319v18e23380>.

TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz; BALÃO, Sônia Maria da Silva; SETTEMBRE, Flávio Maciel. Saliência de conteúdos de representação social sobre o envelhecimento: análise comparativa entre duas técnicas associativas. **Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 518-524, out./dez., 2008.

TEODORO, Eliane et al. Avaliação das aprendizagens: uma análise de produções acadêmicas brasileiras (2006-2020). **Linhas Críticas**, Brasília, v. 28, p. 1-22, jan., 2022. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc28202241638>.

TRIANI, Felipe da Silva; MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira. Impactos de uma intervenção pedagógica na transformação das representações sociais de estudantes de educação física sobre práticas sustentáveis. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 15, n. 42, p. 226-243, jul., 2024. DOI: <https://doi.org/10.61389/inter.v15i42.7420>.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: Teoria e pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 521-526, out./dez., 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000400017>.

REVISÃO DO ARTIGO

Caroline Bigaiski Spring — graduada em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal do Paraná.

NOTA SOBRE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Declaramos que não foi feito uso de inteligência artificial para a criação deste artigo.

Recebido em: 19/01/2026
Parecer em: 18/04/2026
Aprovado em: 15/05/2026