

# **OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS EMERGENTES E SUA RELAÇÃO COM AS EVOCAÇÕES LIVRES DE PALAVRAS SOBRE “PROVAS” DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**THE EMERGING EDUCATIONAL PARADIGMS AND THEIR  
RELATIONSHIP TO THE EVOCATIONS OF FREE WORDS ABOUT  
"EVALUATIONS" OF STUDENTS OF BASIC EDUCATION**

**Cleyton Machado de Oliveira**

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em  
Educação para Ciências e Matemática da Universidade  
Estadual de Maringá  
profccleyton31@hotmail.com

**Mônica Patrícia de Almeida**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em  
Educação para Ciências e Matemática da Universidade  
Estadual de Maringá  
moniccalmeida@gmail.com

**André Luis de Oliveira**

Professor Adjunto do Departamento de Biologia e  
Programa de Pós-Graduação em Educação para a  
Ciência e a Matemática – Universidade Estadual de  
Maringá-UEM  
aloprof@gmail.com

**Maria Aparecida Rodrigues**

Professora do Programa de Pós-Graduação em  
Educação para a Ciência e a Matemática –  
Universidade Estadual de Maringá-UEM  
aparecidar@gmail.com

## **Resumo**

Oriundo de reflexões no espaço acadêmico, o presente artigo trata-se de um relato de experiência que buscou investigar como as “provas” são expressadas por alunos de duas instituições de ensino da rede pública de Maringá, estado do Paraná, ressaltando o quanto estes dois espaços devem estar em sintonia. A priori, contextualizamos os movimentos paradigmáticos da educação do último século, sob a perspectiva de Behrens, bem como, propomos algumas reflexões conceituais e documentais, que norteiam as avaliações de aprendizagem, com ênfase nas provas. Com intuito de demonstrar os sentimentos cognitivos, afetivos e atitudinais sobre o tema gerador, utilizamos da técnica de associação livre de palavras (TALP), um recurso muito explorado nas representações sociais propostas por Moscovici, que em linhas gerais, demonstrou o quanto as “provas”, ainda representam paradigmas conservadores, bem como, preocupações, tanto para alunos, quanto educadores.

**Palavras-chave:** Paradigmas educacionais; provas; representações sociais.

## **Abstract**

From reflections on academic space, this article treats and a case studies that seeks to investigate how the “Evaluations” are expressed by students from two public education institutions of Maringá, Paraná State, underscoring how much these two spaces must be on the same page. Firstly, are the paradigmatic movements of the last century, education under the Outlook of Behrens as well, we propose some conceptual and documental reflections on the evaluation of learning, with emphasis on evidence. In order to demonstrate cognitive feelings, affective and attitudinal about the theme generator, we use the technique of free association of words (TALP), a feature much explored in social representations proposed by Moscovici, that generally speaking, demonstrated how the "evidence", still represent conservative paradigms, as well as concerns for both students as educators

**Keywords:** Educational paradigms; evaluations; social representations.

## 1. INTRODUÇÃO

Em termos gerais, quando se fala em avaliação, logo somos remetidos a pensar nos resultados obtidos pelos alunos. Tal tendência é reflexo de uma prática pedagógica, historicamente instituída, na qual a avaliação foi considerada um instrumento qualificador para validar apenas o resultado das etapas de ensino e não para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Sanches (2007, p. 45):

Fazendo um recorte da década de 1980, podemos observar que a avaliação e suas concepções eram denunciadas como instrumento repressor, alienante, porque não dizer autoritário, contrariando o que era posto, ou seja: a escola como espaço de construção da cidadania, de autonomia e exercício do direito à democracia.

Neste sentido, podemos inferir que a avaliação escolar, também é herança do paradigma conservador apontado por Behrens (2003), no qual as metodologias de ensino são centradas na reprodução dos conhecimentos ao ponto de reprimir os alunos que não conseguiram repetir os conteúdos tal qual foram transmitidos a eles. Do mesmo modo, para Chueiri (2008, p. 56): “A idéia de avaliar, não só para medir mudanças comportamentais, mas também a aprendizagem, portanto para quantificar resultados, encontra-se apoiada na racionalidade instrumental preconizada pelo Positivismo”.

Os instrumentos avaliativos, de modo geral, ainda hoje apresentam uma tendência quantitativa, ou seja, mensuram o acúmulo de informações e revelam os resultados por meio de notas, que por sua vez, são coletadas mediante o uso de “provas” que visam mensurar a capacidade reprodutiva e pouco criativa dos alunos. Daí decorre a resistência e aversão por parte de muitos alunos à avaliação, mais especificamente às provas.

É necessário esclarecer que avaliação de aprendizagem se refere a processos ou procedimentos formativos e contínuos, ou seja, avaliar a aprendizagem tem sentido amplo e compreende diferentes instrumentos ou métodos. Por outro lado, prova é periódica porque ocorre de forma somativa e descontínua, sendo considerada, um dos variados instrumentos da avaliação de aprendizagem. Both (2012, p. 73) destaca que,

[...] pelas diferenças pedagógicas de causa e efeito detectadas entre avaliação e prova, pode-se inferir que elas poderão nem sempre ser de todo antagônicas em nível educacional, em especial quando a prova constitui-se como fornecedora de resultados – ainda que numéricos – à avaliação, para que esta – e só ela – os transforme em componentes pedagógicos.

Por outro lado, em reação às concepções tecnicista e quantitativa da avaliação, surgem inúmeras críticas e sugestões acerca das concepções e práticas de avaliação nas escolas brasileiras. Dentre as críticas e sugestões, Esteban (2003, p.16) apresenta argumentos e considerações de outros pesquisadores sobre as avaliações de cunho qualitativo, pois,

[...] a avaliação qualitativa configura-se como um modelo em transição por ter como centralidade a compreensão dos processos dos sujeitos e da aprendizagem, o que produz uma ruptura com a primazia do resultado característico do processo quantitativo.

Neste sentido, o presente estudo busca refletir sobre os seguintes questionamentos: Será que as provas, realizadas no espaço escolar, contemplam as mudanças de paradigmas educacionais? Será que os conceitos ou as bases legais modernas sobre provas, pautadas nos paradigmas progressista, emergente e inovador, estão em consonância com a prática nas salas de aulas?

Para isso, nos pautamos em referenciais teóricos trabalhados no contexto da disciplina de Educação em Ciências e Matemática e Avaliação Escolar do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática, da Universidade Estadual de Maringá e no levantamento da evocação de palavras acerca do termo “Provas” por parte de alunos de 6º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio de duas escolas Públicas do Estado do Paraná a fim de diagnosticar quais são as representações sociais e as possíveis relações com os paradigmas educacionais sinalizados por Behrens (2003).

O presente texto foi organizado em quatro sessões, a saber: *os paradigmas educacionais conservadores, inovadores e emergentes e suas correlações com a avaliação*, na qual apresentamos as mudanças paradigmáticas e seu reflexo no processo de escolarização e organização do processo de ensino e aprendizagem; *avaliação de aprendizagem e provas: algumas reflexões conceituais à luz de pesquisadores e de documentos oficiais*, a fim de apresentar alguns conceitos e características da avaliação da aprendizagem; *possibilidades das representações sociais no campo educacional*, com o intuito de esclarecer como as representações sociais, principalmente vinculadas a Serge Moscovici e seus seguidores, podem contribuir para ampliar as discussões em torno de temáticas que dizem respeito à educação, e, por fim, na última sessão, *Evocações de alunos da Educação Básica sobre o termo “Prova”*.

## **2. CONSIDERAÇÕES INICIAIS: OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS EMERGENTES E A AVALIAÇÃO**

Antes de correlacionar os paradigmas educacionais com as avaliações, se faz necessário refletir sobre o termo, paradigma. Conforme Moraes (1998), paradigmas são todos os modelos ou padrões compartilhados por grupos sociais que permitem explicações ou reflexões de certos aspectos da realidade.

No âmbito educacional, sob um viés didático e reflexivo, Behrens (2013) organizou os paradigmas educacionais em: conservadores, inovadores e emergentes. E, novamente se reportando a Moraes (1998, p. 22), “A influência que esses paradigmas exercem na educação acarretam um buscar conhecê-los e identificar quais os desafios que um docente enfrenta hoje para garantir um aprendizado de qualidade”.

Segundo Behrens (2013) pensar a educação é refletir sobre os paradigmas do século XX e as mudanças que podem e devem ocorrer no século XXI. Para a autora, o século XX foi caracterizado por uma sociedade de produção em massa, que acarretou ao homem uma visão compartimentalizada, de separação entre razão e sentimento, ciência e fé, corpo e mente. O pensamento newtoniano-cartesiano, do século XIX, promoveu uma visão reducionista e fragmentada de ensino, convergindo a mera reprodução do conhecimento. Tal pensamento influenciou os paradigmas conservadores na educação: o da escola tradicional, o da escola nova e o tecnicista.

O paradigma conservador é caracterizado por um ambiente que visa a reprodução do conhecimento, de forma mecânica e repetitiva, como as práticas pedagógicas tradicionais, escolanovistas e tecnicistas. Na tendência tradicional, a avaliação busca respostas prontas e não possibilita (re)interpretações, valorizando apenas a memorização, a repetição e a exatidão. Por conseguinte, a avaliação escolanovista prioriza a autoavaliação, na busca de metas pessoais. Por fim, na abordagem tecnicista, sob a ótica de produção em série, as avaliações são caracterizadas como “avaliações de entradas (pré-teste) e na saída (pós-teste) do sistema” (BEHRENS, 2013).

Ao romper com os ideais do pensamento newtoniano-cartesiano, conforme Capra (1996, p.25) “O novo paradigma pode ser chamado de uma visão de mundo holística, que concebe o mundo um todo integrado”. Alicerçada a essa nova visão, Behrens (2013) propôs três abordagens pedagógicas, a saber: sistêmica, progressista e o ensino com pesquisa.

Sob essa perspectiva holística, sistêmica e mais orgânica, os processos avaliativos da aprendizagem seguem essa perspectiva, sendo gradativo, percebendo o erro, como um caminho para o acerto, contínuo, participativo e dialético (BEHRENS, 2013).

Ainda, pensando em educação e na superação de paradigmas, Behrens (2013) sugere

um modelo pedagógico pautado no paradigma emergente, que anseie a reflexão, pesquisa e investigação, baseando-se em sete fases: contextualização e problematização; exposição teórica dialogada; pesquisa individual; produção de texto individual; discussão crítica; produção de texto coletivo e produção final. Nesse paradigma, a avaliação ocorre durante o desenvolvimento das fases do projeto, com a ciência dos alunos sobre como serão avaliados em cada fase. Todavia, o professor que não se sentir seguro com a avaliação processual, pode propor ao final do projeto uma prova sobre a produção do conhecimento dos alunos.

No decorrer dos paradigmas educacionais, observamos diversos objetivos do ensino, ora com foco no aluno, ora no professor, ora no processo. Observamos também, que em todos os paradigmas a avaliação sempre esteve presente, tanto que podemos dizer que o instrumento avaliativo mais utilizado na escola ainda é a prova, seja oral, escrita, em conjunto, individual, entre outras. O que determina (ou deveria determinar) qual (is) instrumento (s) avaliativo (s) o professor utilizará depende da finalidade e da reflexão de cada docente sobre o processo de avaliação de aprendizagem. Entretanto, autores como Luckesi (2005) sugerem que a avaliação seja com finalidade diagnóstica e não somente de verificação ou classificação.

### **3. AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM E PROVAS: ALGUMAS REFLEXÕES CONCEITUAIS À LUZ DE PESQUISADORES E DOS DOCUMENTOS REFERENCIAIS**

Para cada paradigma educacional, temos características específicas sobre os instrumentos e as concepções de avaliação. Ao longo da história, percebemos que avaliar é muito mais que quantificar, classificar ou ordenar.

A complexidade do conceito de avaliação nos oportuniza diferentes olhares sobre esse processo. Segundo Sant’Anna (1998, p. 29)

[...] avaliação é um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático.

Sant’Anna (1998) expõe um aspecto fundamental no processo de avaliação: averiguar se o conhecimento é processado tanto na teoria, quanto na prática. Contudo, ainda reforça os ideais de aferir e de perceber o rendimento de todos os envolvidos neste processo.

Nessa mesma linha, Kraemer (2006) evidencia que, avaliação vem do latim e significa valor ou mérito, ou ainda, medir conhecimentos adquiridos pelo indivíduo. Em termos gerais,

a autora, corrobora que a avaliação revela se os objetivos de ensino foram ou não alcançados num determinado percurso, bem como contribui para uma visualização das dificuldades ao longo do processo.

Ademais, se quisermos uma visão mais dialética, e conseqüentemente mais crítica e ampla, as considerações de Demo (1999) sinalizam que, avaliar é um processo reflexivo, pois envolve muito mais que quantificar, assim sua finalidade e objetivo estão vinculadas com práticas educativa, social, política e outras.

Um outro olhar sobre a avaliação é proposto por Libâneo (1994, p. 195), no qual destaca que,

[...] a avaliação não se resume a realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação as quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar.

Em consonância com os estudiosos da área, os documentos basilares da educação, seja no âmbito institucional, estadual ou federal, apontam (teoricamente) para avaliações mais reflexivas, que assume diversas dimensões.

Os projetos políticos pedagógicos (PPP) das duas instituições onde foi desenvolvido esse relato de experiência, apresentam, em termos gerais, a avaliação o como uma prática pedagógica intrínseca ao processo ensino e aprendizagem. Dessa maneira, a “avaliação é contínua, cumulativa e processual devendo refletir o desenvolvimento global do aluno e considerar com preponderância os aspectos qualitativos sobre os quantitativos” (PARANÁ, 2011).

As Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (PARANÁ, 2008, p. 33), apontam que,

No processo educativo, a avaliação deve se fazer presente, tanto como meio de diagnóstico do processo ensino-aprendizagem quanto como instrumento de investigação da prática pedagógica. Assim a avaliação assume uma dimensão formadora, uma vez que, o fim desse processo é a aprendizagem, ou a verificação dela, mas também permitir que haja uma reflexão sobre a ação da prática pedagógica.

Nesse mesmo documento orientador, destaca-se que a avaliação não pode ser apenas uma escolha ou construção do professor, mas deve envolver o coletivo da escola, para que todos assumam seus papéis, concretizando um trabalho pedagógico para verdadeira formação do aluno.

Na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 24, inciso V, destaca que a verificação do rendimento escolar, ou seja, a avaliação

deve ser contínua e cumulativa, do desempenho do aluno, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Nesse sentido, muitas instituições de ensino, balizam suas atividades pedagógicas e os níveis de desempenho dos seus alunos, por meio de provas. Dessa maneira, ao evidenciar tal instrumento, estaremos corroborando para a construção de uma sociedade que seleciona e exclui os menos favorecidos. Como consequência, “[...] a aprendizagem é reduzida a **provas** e notas; os alunos passam a estudar para se dar bem na prova e para isso têm de memorizar as respostas consideradas certas pelo professor [...]” (GARCIA, 1999, p.41, grifo nosso).

A supervalorização das provas vai além das fronteiras das instituições escolares. Segundo Luckesi (2002, p. 35),

[...] por uma exigência social. A escola é pressionada a apresentar resultados, tanto para o sistema como para os pais. As provas documentam e comprovam, aparentemente, que o aluno aprendeu, refletindo o produto do trabalho escolar, a efetividade do ensino desenvolvido pelo professor.

Ao passo que temos uma série de amparos legais, conceituais e sociais que norteiam as provas, duas dúvidas pairam sobre tal temática: será que estes instrumentos proporcionam um processo de ensino e aprendizagem que contemplam as dimensões supracitadas? Vivendo sob um novo paradigma educacional, sob novos e renovados conceitos sobre avaliações e provas, como os nossos alunos enxergam esse novo (ou velho) instrumento educacional?

Diante do exposto, temos a convicção que avaliar vai muito além dos aspectos quantitativos, entretanto, mesmo que as avaliações de aprendizagem possam se valer de diversos instrumentos, as provas ainda são consideradas mais relevantes.

#### **4. POSSIBILIDADES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO CAMPO EDUCACIONAL**

Do ponto de vista histórico, o sociólogo Émile Durkheim foi o pioneiro em utilizar o conceito de representações sociais, no mesmo sentido que representações coletivas. Contudo, também evidenciou os limites entre os aspectos sociais e individuais, reforçando que é de responsabilidade da Sociologia estudar as consciências coletivas, ou fatos sociais, enquanto que a Psicologia deve se preocupar em estudar fenômenos advindos da consciência dos indivíduos. (SANTOS; DIAS, 2015).

Os estudos desenvolvidos por Serge Moscovici, após a década de 1960, trouxeram novas perspectivas para as representações. Duran (2006, p. 41) reforça que “enquanto Durkheim vê as Representações Sociais como formas estáveis de compreensão coletiva,

Moscovici esteve mais interessado em explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas”.

Neste sentido, podemos ressaltar brevemente que as representações sociais dizem respeito ao universo de opiniões construídas, reelaboradas e redimensionadas pelos indivíduos, em relação a um determinado objeto social, de acordo com a história de cada um (MOSCOVICI, 2003).

As propostas da Teoria das Representações Sociais se encaixaram nas pesquisas educacionais, pois podem abordar e compreender tanto o sujeito sócio historicamente, quanto analisar as dinâmicas subjetivas do mesmo. O leque de opções e oportunidades que a escola proporciona no campo das representações sociais são variados. Conforme Lemos, Costa e Lima (2013, p. 13):

A escola é o lugar onde podem ser observados os fenômenos de representações sociais sob a perspectiva de vários sujeitos. Há as representações que os professores têm da sua prática profissional, que podem variar entre as diversas disciplinas do currículo, assim como a percepção que têm dos seus alunos, da escola pública ou privada. Há as representações que os alunos têm dos seus professores, que também podem ser diferentes, dependendo da disciplina e da escola que frequentam, por opção ou coerção social. Some-se a esta complexa relação a representação que diretores, coordenadores e outros membros da equipa escolar têm dos seus professores, alunos, prática e seus pares. A família constitui outro elemento não menos importante da instituição escolar, e as suas crenças e valores podem igualmente variar.

Existem diversos métodos e técnicas de pesquisas que balizam as investigações sobre representações sociais. Spink (1995) apresenta alguns aspectos relativos às metodologias comumente empregadas em estudos de representações, a saber: observação, coleta de dados, que exige entrevistas abertas ou estruturadas, porém acopladas ao contexto social e histórico, técnicas verbais, associação livre ou evocação livre.

Neste trabalho, optamos por utilizar a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) ou Evocação Livre de Palavras, que consiste em apresentar uma palavra geradora às pessoas e solicitar que produzam expressões ou adjetivos que lhe venham à cabeça (COSTA; ALMEIDA, 1999).

## **5. EVOCAÇÕES DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA ACERCA DO TERMO “PROVA”**

A palavra “prova” naturalmente nos remete a uma série de significados e signos, desde os mais concretos, quanto aos mais abstratos. Quando nos deparamos com esse instrumento avaliativo, vários sentimentos e representações são construídas no nosso cérebro.

Dessa maneira, buscamos expor e discutir as manifestações dos principais atores educacionais, ou seja, como e o que os alunos expressam quando evocam a palavra “prova”.

A atividade foi desenvolvida em dois colégios da rede estadual de Educação do Paraná, localizados na cidade de Maringá. Participaram da pesquisa 72 alunos da Educação Básica, com idades entre 12 à 17 anos, sendo: 18 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, 23 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e 31 alunos do 3º ano do Ensino Médio. Vale ressaltar que a escolha pelas três turmas supracitadas tem a intenção de analisar as evocações sobre o termo “prova”, de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, bem como de alunos que estão finalizando a Educação Básica. Aos alunos, foi solicitado que escrevessem numa folha de papel as três primeiras palavras ou expressões que lhe vinham à mente sobre a palavra geradora “prova”, orientada pela questão: *o que representa prova para você?*

Ao todo foram evocadas 203 expressões, dessa maneira, vale destacar que alguns alunos não registraram três palavras ou expressões. Para categorizar as evocações, utilizamos e adaptamos a “Taxonomia de Bloom”, que busca categorizar as expressões em domínios afetivos, cognitivos e atitudinais ou psicomotor (GIL, 2008). Ferraz e Belhot (2010, p. 2, grifo nosso) descrevem as características de cada um dos domínios como sendo:

[...] **Cognitivo:** relacionado ao aprender, dominar um conhecimento. Envolve a aquisição de um novo conhecimento, do desenvolvimento intelectual, de habilidades e de atitudes; **Afetivo:** relacionado a sentimentos e posturas. Envolve categorias ligadas ao desenvolvimento da área emocional e afetiva, que incluem comportamento, atitude, responsabilidade, respeito, emoção e valores; **Atitudinal ou Psicomotor:** relacionados a habilidades físicas específicas que envolvem ideias ligadas a reflexos, percepções, habilidades físicas. As categorias desse domínio são: Imitação; Manipulação; Articulação; e Naturalização.

Diante das categorizações propostas por Bloom, os alunos destacaram 32 expressões vinculadas aos aspectos cognitivos, no qual relacionaram provas ao ato de aprender ou de estar vinculado ao conhecimento, sendo as palavras mais evocadas “estudo” (12) e “aprendizagem” (8).

Mais de 50% das evocações expressadas pelos alunos são classificadas como domínio afetivos, pois a palavra geradora envolve sentimentos e emoções variadas. Deste universo, as mais significativas (quantitativamente) foram: “chata” (24), “medo” (13), “desespero” (8), “nervosismo” (8), “tristeza” (8) e “odeio” (5).

Para além das informações quantitativas, em pleno século XXI, com diversas reflexões acadêmicas sendo produzidas acerca das avaliações, as evocações ainda reportam as “provas” como instrumento punitivo e classificatório. Moretto (2010, p. 116, grifo nosso) salienta que

[...] se avaliação de aprendizagem (prova) para o professor gera ansiedade, podemos imaginar o que representa para os alunos. “Hora do acerto de contas”; “Hora da verdade”; “a hora de dizer ao professor o que ele quer que eu saiba”; “A hora da tortura” são algumas das muitas **representações** em voga entre os alunos.

No que diz respeito aos aspectos atitudinais, tendo em vista que esta categoria está vinculada a percepção, a imitação e naturalização, foram evocadas 68 expressões, sendo as mais referenciadas: “difícil” (22) e “nota” (10).

Na aplicação das atividades *in loco*, as expressões gestuais e verbais dos alunos, demonstram que as evocações “difícil” e “nota”, muitas vezes estão relacionadas a memorização dos conteúdos. Neste sentido, tal prática só reforça os ideais dos paradigmas mais tradicionalistas, e promove a “[...] reprodução do modelo social em que vivemos: autoritário, seletivo e excludente” (LUCKESI, 2005, p. 28).

Um fator que observamos e consideramos relevante na pesquisa é que, tanto os alunos do Ensino Fundamental (séries finais), isto é, do 6º e 9º ano, bem como os alunos do 3º ano do Ensino Médio, expressaram dois termos similares para a palavra prova: “difícil” e “chata”.

Em consonância com os estudos realizados neste artigo, Luciano e Moraes (2014) no seu artigo: “Prova escolar: da classificação ao medo”, concluíram que,

[...] a prova, enquanto instrumento avaliativo influencia de maneira negativa em suas trajetórias escolares, visto que contribui significativamente com uma educação que apenas classifica e rotula os alunos entre aqueles aptos para “evolúem socialmente” e aqueles que ficam no meio do caminho, já que “não se adaptam” na escola e nem na vida social.

Diante disso, observamos que, ainda é muito comum nas ações pedagógicas dos ambientes escolares, nos depararmos com práticas que tornem esse importante instrumento da avaliação de aprendizagem (as provas), em traumas que permaneceram após o período escolar. Observamos também que, a representação social dada à prova como algo negativo é uma cultura que permeia diversas gerações.

As evocações expressadas pelos alunos convergem para um importante aspecto abordado por Moscovici (2003), pois as representações sociais dizem respeito ao universo de opiniões construídas, reelaboradas e redimensionadas pelos indivíduos, em relação a um determinado objeto social, de acordo com a história de vida de cada um.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Embora reconheçamos que o sistema educacional necessita de mudanças e que, apesar

de passos lentos, estamos caminhando para um paradigma emergente, observamos que ainda há pontos em que o ambiente escolar parece não evoluir na mesma proporção do anseio por um espaço crítico e reflexivo que deve ser promovido pela nesse espaço. Percebemos que o sistema educacional ainda gira em torno do processo de avaliação, no qual tanto professores quanto alunos se organizam em função dele. Salienciamos que nossa crítica não é com relação ao instrumento avaliativo prova, mas com a forma que muitas vezes ela é vista e usada pelos educadores. O sistema educacional muitas vezes nos obriga a avaliar para obtenção de uma nota. Todavia, o docente pode refletir acerca do processo de avaliação, a fim de pensar estratégias aliadas à sua forma de ensinar para que esse momento não seja encarado pelos alunos como um castigo ou punição.

Se pretendemos superar os paradigmas conservadores, pensando na formação de cidadãos críticos, que reflitam e tenham capacidade de tomada de decisão, precisamos repensar também a avaliação, inclusive o instrumento avaliativo “prova”, a fim de que esta não tenha caráter classificatório mas sim diagnóstica. A prova deve ter o intuito de diagnosticar o crescimento e as limitações do estudante com relação a dado conteúdo, e não de classificá-lo com base em uma nota. Lembrando que repensar a avaliação engloba também, por vezes, repensar nossa forma de ensinar.

Entendemos que o êxito por uma educação de qualidade, que possibilite a reflexão e criticidade dos alunos, só pode ser alcançada quando toda a sociedade tem o mesmo objetivo. Entendemos também, que superar a cultura da prova como instrumento negativo, assim como superar o paradigma de um sistema educacional que vise apenas quantificação esquivando-se da qualificação não é simples. Todavia, compreendemos e temos a consciência de que diante do desejo de superação do sistema educacional, somos nós docentes, os responsáveis por refletir e começar a mudança que esperamos na sociedade.

## REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Petrópolis, RJ: 6 ed. Vozes, 2013.

BOTH, Ivo José. **Avaliação da aprendizagem, sim! Prova para quê?** 2012. Disponível em:<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/250-543-1-SM.pdf>. Acesso em 25 jun. 2017.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20/12/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasil In: Diário Oficial da União. Ano, nº 248, de 23/12/1996

CALDEIRA, Anna. M. Salgueiro. **Ressignificando a avaliação escolar**. Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000.

CAPRA, Frijot. **A teia da vida: uma nova compreensão dos sistemas vivos**. Tradução de Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 1996

COSTA, W. A.; ALMEIDA, A. M. O. **Teoria das representações sociais: uma abordagem alternativa para se compreender o comportamento cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais**. Revista Educação Pública, v. 8, n. 13, p. 250-280, 1999.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 6ª Edição, Campina, SP: Autores Associados, 1999.

DURAN, Marília Claret Geraes. **Representações sociais de professores em formação sobre profissão docente**. IN: SOUSA, Clarilza P. de; PARDAL, Luís A; VILLAS BÔAS, Lúcia P. S. Representações sociais sobre o trabalho docente. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2006. p.91- 106.

ESTEBAN, Maria Tereza (org.). **Ser professora: avaliar e ser avaliada**. São Paulo: Cortez, 2003.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. **Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais**. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/gp/v17n2/a15v17n2>>. Acesso em 19 jun. 2017.

GARCIA, R. L. **A Avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso** In: ESTEBAN, M. T. (Org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. **Avaliação da aprendizagem como construção do saber**. 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/96974/Maria%20Elizabeth%20Kraemer%20-aprendizagem.pdf?sequence=3&isAllowed=y>>. Acesso em 15 jun. 2017.

LEMOS, Suely F. C; COSTA, SOLANGE G; LIMA, RITA C. P. **Representações sociais:**

**Aplicabilidade nos estudos sobre a educação de jovens e adultos.** 2013. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/04.SuelyLemospdf>>. Acesso em 12 jun. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994. 2ª edição

LUCIANO, Hélio José; MORAES, Dirce Aparecida Foletto. **Representações docentes sobre prova escolar: em busca de uma ressignificação.** 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/II%20Jornada.pdf>>. Acesso em 26 jun. 2017.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, Laêda Bezerra. **Representações sociais, educação e formação docente: tendências e pesquisas na IV jornada internacional.** 2005. Disponível em: <[http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao\\_foco/representantessociaislaedamachado.pdf](http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/representantessociaislaedamachado.pdf)>. Acesso em 19 jun. 2017.

MORAES, Maria Cândida. **Paradigma educacional emergente.** Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não acerto de contas.** 9 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Petrópolis: Vozes, 2003.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. **Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Juscelino Kubistchek de Oliveira de Maringá.** 2011. Disponível em: <[www.diaadiaeducacao.pr.gov.br](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br)>. Acesso em 12 jun. 2017.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica – Ciências.** Curitiba: 2008. Disponível em: <[www.diaadiaeducacao.pr.gov.br](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br)>. Acesso em 10 jun. 2017.

SANCHES, Emília Cipriano. Avaliação na Educação Infantil: ressignificando as práticas educativas. In: MELO, Marcos Muniz; MELO, Luciana de Andrade Ribeiro (Org.). **Avaliação na Educação.** Melo: Pinhais-PR, 2007.

SANT’ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar?: Como avaliar?: Critérios e instrumentos.** 3ª Edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Geovane Tavares dos; DIAS, José Manuel de Barros. **Teoria das representações sociais: uma abordagem sociopsicológicas.** 2015. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1416-7098-1-PB.pdf>>. Acesso em 15 jun. 2016

SPINK, Mary Jane Paris. **O estudo empírico das representações sociais**. São Paulo: Brasiliense, 1995.