



DOI: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2025v27id5415>

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DE UM CURSO DE BACHARELADO DE UMA IES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: OS DADOS REVELADOS A PARTIR DA TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS – TALP

The social representations of students on a bachelor's degree course at an Institute of Higher Education about learning assessment: data revealed using the free word association

Las representaciones sociales de los estudiantes de una licenciatura de un instituto de enseñanza superior sobre la evaluación del aprendizaje: datos revelados mediante la técnica de asociación libre de palabras

Géssika Mendes Vieira¹, Vania Maria de Oliveira Vieira²

Resumo: Este estudo, faz parte da Rede Internacional de Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional de Professores (RIDEP). Parte do princípio de que as práticas avaliativas realizadas no Ensino Superior podem ser compreendidas a partir da identificação de representações sociais de alunos, sobre os instrumentos de avaliação utilizados pelos seus professores. De natureza quanti-qualitativa, descritiva, respalda-se na Teoria das Representações Sociais de Moscovici e na abordagem estrutural do Núcleo Central de Abric. Busca compreender as Representações Sociais dos estudantes de um curso de bacharelado de uma Instituição de Ensino Superior. Participaram da pesquisa 35 estudantes. A coleta dos dados foi realizada por um questionário e a TALP - Técnica de Associação Livre de Palavras. Para tratamento das palavras, foi usado o *software* EVOC. Os resultados mostram que o provável núcleo central das representações sociais dos alunos, sobre os instrumentos de avaliação utilizados no seu curso, pode estar representado pelas palavras Ótimo, Provas e Antiquado.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem; ensino superior; representações sociais.

¹ Universidade Federal de Uberlândia (UFU) | Uberlândia | MG | Brasil. E-mail: gessikavieira@live.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9303-002X>

² Universidade de Uberaba (Uniube) | Uberaba | MG | Brasil. E-mail: vania.vieira@uniube.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9839-0235>

Abstract: This study is part of the International Research Network of Teachers' Professional Development (RIDEP). It assumes that the evaluative practices carried out in Higher Education Institutions can be understood through the identification of students' social representations of the assessment tools used by their teachers. From a quantitative-qualitative, descriptive nature, based on Moscovici's Social Representations Theory and Abric's Central Core structural approach. The study aims to understand the Social Representations of students in a bachelor's degree program at a Higher Education Institution. Thirty-five students participated in the research, data collection was done through a questionnaire and the TALP - Free Association Word Technique. The software EVOC was used for word analysis. The results indicate that the likely central core of students' social representations, regarding the assessment tools used in their program, may be represented by the words Excellent, Exams, and Outdated.

Keywords: learning assessment; higher education; social representations.

Resumen: Este estudio forma parte de la Red Internacional de Investigación en Desarrollo Profesional Docente (RIDEP). Se supone que las prácticas de evaluación realizadas en la Educación Superior pueden entenderse a partir de la identificación de las representaciones sociales de los estudiantes, respecto de los instrumentos de evaluación utilizados por sus docentes. De carácter cuantitativo y descriptivo, se basa en la Teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici y el enfoque estructural del Centro Central de Abric. Se busca comprender las Representaciones Sociales de los estudiantes de una carrera de licenciatura en una Institución de Educación Superior. En la investigación participaron 35 estudiantes, la recolección de datos se realizó mediante cuestionario y TALP - Técnica de Asociación de Palabras Libres. Para procesar las palabras se utilizó el software EVOC. Los resultados muestran que el probable núcleo central de las representaciones sociales de los estudiantes, respecto a los instrumentos de evaluación utilizados en su curso, puede estar representado por las palabras Grande, Provas y Anticuado.

Palabras clave: evaluación del aprendizaje; educación superior; representaciones sociales.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo é um recorte de uma investigação mais ampla realizada em uma dissertação de mestrado intitulada "As representações sociais de estudantes da UNIUBE sobre os instrumentos de avaliação da aprendizagem", defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE). A pesquisa integra o contexto da Rede Internacional de Pesquisas sobre o Desenvolvimento Profissional de Professores (RIDEP), que tem como objetivo promover investigações sobre práticas pedagógicas, formação docente e dinâmicas educacionais no ensino superior. A pesquisa maior buscou compreender, por meio das representações sociais de estudantes de um curso de bacharelado da UNIUBE, as representações acerca dos instrumentos avaliativos utilizados por seus professores, considerando suas implicações para o aprendizado e o desenvolvimento acadêmico.

A escolha por publicar este recorte está alinhada à necessidade de expandir as discussões acadêmicas sobre práticas avaliativas, especialmente em um momento em que a educação superior enfrenta demandas por diversificação de metodologias de ensino e avaliação. Como afirma Luckesi (2011), a avaliação, quando bem conduzida, deve ir além da mensuração de resultados, sendo um processo reflexivo e transformador que contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes. Este estudo, portanto, não apenas complementa os objetivos da pesquisa maior, mas também contribui de forma crítica para reflexões sobre como práticas avaliativas impactam a experiência formativa dos estudantes e sua relação com a aprendizagem.

Apresentamos então, parte do estudo que buscou compreender as Representações Sociais dos alunos de um curso de bacharelado, sobre as implicações dos instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados pelos seus professores, por meio da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e do uso do *software* EVOC. Os dados apresentados buscam explorar e compreender em profundidade as palavras evocadas pelos estudantes, destacando como elas refletem percepções e tensões sobre os instrumentos avaliativos.

Para isso, toma-se como pauta de discussão a avaliação da aprendizagem e os atributos que dela fazem parte. Partimos da compreensão de que um dos principais problemas que ainda persistem, quando a discussão é a avaliação da aprendizagem, diz respeito aos instrumentos de avaliação, principalmente a prova, quase sempre utilizados pelos docentes em diferentes níveis de ensino. Oliveira *et al.* (2015, p. 59) mostram que a avaliação da aprendizagem no ensino superior "é de suma importância para o contexto das práticas educacionais e, isto reflete a complexidade das questões que a envolve". Para essas autoras, a avaliação nesse nível de ensino ainda é realizada de forma tradicional e limitada, exercida apenas no final de um período letivo, "o que remete à manutenção de uma antiga e persistente cultura avaliativa que prioriza a utilização de provas escritas com a função de avaliar os alunos" (Oliveira *et al.*, 2015, p. 59).

A realização da pesquisa contou com o referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2007) e da Abordagem Estrutural conhecida como Teoria do Núcleo Central de Abric (2000). A escolha dessa teoria justifica-se pelo fato de ser um referencial que permite, não só por meio de sua abordagem, conhecer as construções sociais da realidade pesquisada, que influenciam e guiam o comportamento das pessoas, como também a construir conhecimentos para possíveis soluções dos problemas evidenciados. Esta pesquisa é um recorte de uma pesquisa maior. Aqui trataremos de uma das direções deste estudo, os dados revelados pela Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), tratadas pelo *software* EVOC. Os instrumentos foram aplicados mediante autorização dos participantes e com garantia documental de sigilo, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Com relação ao lócus de investigação, o estudo foi desenvolvido em uma Instituição de Ensino Superior (IES) localizada na cidade de Uberaba, no interior do estado de Minas Gerais, e contou com a participação de 35 estudantes de um curso de bacharelado. O estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa e foi aprovado sob o parecer: 4.171.072. As análises contaram com o auxílio do *software* EVOC para identificar o possível núcleo central e o sistema periférico das representações.

2 O PONTO DE PARTIDA: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Os estudos de Hoffmann (2006) enfatizam que todo aluno possui a capacidade de aprender, contudo, a trajetória de cada indivíduo é singular e única, o que implica que a aprendizagem ocorrerá em momentos e situações distintas. Assim sendo, é crucial para o professor compreender que o processo de ensino-aprendizagem não seguirá uma uniformidade, mas, ao mesmo tempo, ele deve estar ciente de que a construção do conhecimento estará alinhada às expectativas e significados individuais de cada aluno. De acordo com Hoffmann (2006, p. 47), "todos os aprendizes estão constantemente evoluindo, porém em ritmos diversos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisa abranger a diversidade de trajetórias, estimulando o progresso de cada um".

Nesse contexto, evidencia-se a importância do professor e a finalidade de suas práticas, pois é por meio da atuação docente como mediador que os alunos são orientados em sua evolução; o acolhimento para o desenvolvimento de suas habilidades representa o enriquecimento dos educandos envolvidos no processo. O acolhimento da real situação de cada educando é crucial para seu desenvolvimento, conforme destaca Luckesi (2011, p. 171): "o ato amoroso é aquele que acolhe a situação, na sua verdade (como ela é)".

Os professores muitas vezes reproduzem a forma como foram ensinados, seja de maneira rigorosa, baseada em memorização, punitiva, comparativa ou não. Como elucidava Hoffmann (2018, p. 176) "Quando o assunto é avaliação, não se trata de cursos de aprofundamento, mas de formação. Para muitos professores, chega a ser o primeiro

momento de uma análise teórica a respeito. Seus procedimentos, até então, são meras reproduções de práticas vividas como estudantes”.

A ausência de formação pedagógica específica para docentes do ensino superior, especialmente em cursos de bacharelado, representa uma lacuna significativa na qualidade do ensino e no impacto das práticas avaliativas. Como apontam Pimenta e Anastasiou (2005), muitos professores ingressam na docência superior a partir de formações técnicas ou científicas, sem acesso a uma preparação que os forme para planejar, conduzir e avaliar processos de ensino-aprendizagem de maneira reflexiva. Essa falta de formação contribui para a reprodução de práticas avaliativas pautadas no rigorismo, na memorização e na punitividade, distanciando-se de propostas pedagógicas que valorizem a avaliação como uma sinalizadora do processo de ensino-aprendizagem.

Melo (2018) reforça que essa realidade não apenas limita o potencial pedagógico do professor, mas também fragiliza a relação entre ensino e avaliação. Sem uma formação consistente, o docente tende a reproduzir métodos avaliativos tradicionais que negligenciam a diversidade de trajetórias e necessidades dos estudantes. Essa ausência de intencionalidade pedagógica dificulta a criação de ambientes avaliativos inclusivos, comprometendo o papel da avaliação como ferramenta de aprendizagem e emancipação.

Compreendendo a complexidade não somente da avaliação da aprendizagem na educação superior, mas ainda da ausência de formação pedagógica dos docentes de cursos de bacharelado, como nos revelam os estudos de Pimenta e Anastasiou (2005), Veiga e Viana (2010), Pachane (2003), Melo (2018), justifica-se a importância deste estudo, que busca compreender as representações de estudantes de um curso de bacharelado sobre a avaliação da aprendizagem no contexto que eles vivenciam.

3 A TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS – TALP E O SOFTWARE EVOC

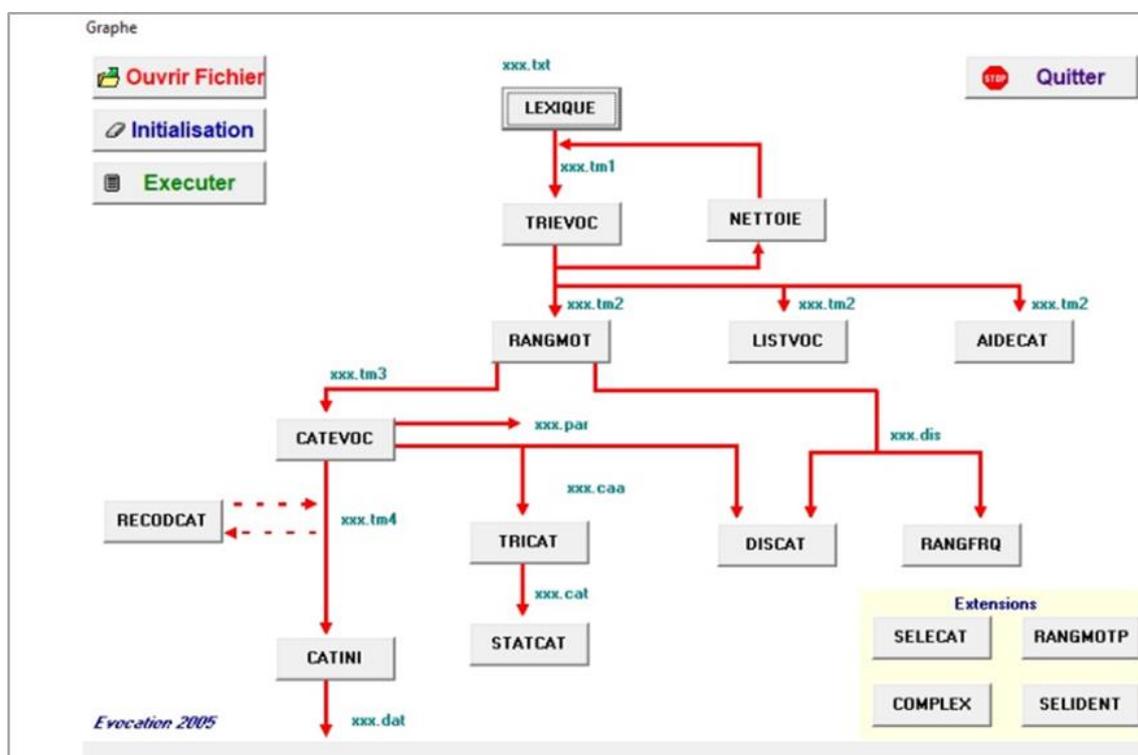
Contextualizando o ponto em que nos encontramos neste trabalho, ele é a terceira parte. As duas primeiras foram realizadas a partir de um questionário, buscando compreender o perfil e as representações dos estudantes sobre os instrumentos de avaliação. Na terceira parte, utilizamos a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), que buscou identificar o núcleo central e sistema periférico das representações sociais.

Sobre a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), Vieira (2019, p. 271) mostra que essa técnica “pode ser utilizada dentro dos mais variados temas em que se deseja trabalhar, tanto na área humana como na saúde, podendo trazer características singulares ou complexas de uma comunidade”. Basicamente, essa técnica consiste em apontar um termo indutor, que, no caso desta pesquisa, foi a frase “Os instrumentos de avaliação da aprendizagem, do meu curso”, para o qual o participante deverá escrever as três primeiras palavras que lhe vierem à mente. Para Abric (1998), a TALP é considerada uma técnica mais ampla, que permite compreender os elementos que

constituem uma representação, permitindo assimilar os processos que interferem na adaptação sociocognitiva dos indivíduos com a realidade da vida cotidiana e com as características do meio ideológico e social.

Quanto ao EVOC, que utilizamos para compreender as representações sociais dos estudantes a partir das palavras citadas na TALP, podemos dizer que esse programa foi desenvolvido por Vergès (2002), contém 10 segmentos, como pode ser observado na figura 1, com a finalidade de organizar as evocações de acordo com a ordem de aparecimento. Calcula também as médias simples e ponderada e aponta as palavras constituintes do núcleo central e os elementos periféricos das representações.

Figura 1 – Programa EVOC (2005)



Fonte: Software EVOC (2020).

Os dados obtidos pela Técnica de Associação Livre de Palavras foram tratados pelo EVOC com o objetivo de identificar o possível núcleo central e sistema periférico das representações. Inicialmente foi realizado o tratamento das palavras para serem submetidas a análise do *software*, "que calcula, para o conjunto de evocações, a frequência simples das palavras, as ordens médias de evocações de cada palavra e a média geral das ordens médias de evocações" (Rocha, 2010, p. 61). Os dados analisados são distribuídos em quatro quadrantes chamados de "quadro de quatro casas", como será possível visualizar logo à frente.

4 SOBRE A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A escolha da Teoria das Representações Sociais para identificar as representações sociais dos alunos sobre os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores justifica-se porque pode contribuir para reflexões e tomadas de decisão no sentido de auxiliar o processo de avaliação na educação superior. Segundo Munhoz (2010, p. 145), a Teoria das Representações Sociais “tem se constituído em um valioso suporte teórico para pesquisas no campo da educação [...] pelo fato de essa abordagem possibilitar aos pesquisadores o contato com a diversidade e complexidade do contexto escolar”.

A Teoria das Representações Sociais teve seu início com Serge Moscovici, psicólogo social francês, nos anos de 1950, denominada por ele como um campo de estudos a respeito da apropriação de conhecimento por meio do senso comum. Essa teoria pesquisa saberes construídos mediante as interações sociais. A partir dela, Moscovici (1978) determina uma nova apresentação epistemológica ao sustentar que a apropriação da ciência, por meio do senso comum, não se dá como uma reprodução do campo científico, ela é arquitetada diante da conveniência dos materiais e dos meios encontrados. Para Moscovici (2007, p. 30), “nós percebemos o mundo tal como é, e todas as nossas percepções, ideias e atribuições são respostas a estímulos do ambiente físico ou quase físico, em que nós vivemos”.

Desse modo, o conhecimento é adequado a premências que acatam contextos bastante específicos, em que cada indivíduo aprende, à sua maneira, a construir conhecimentos científicos em lugar diferente de onde estes foram concebidos, insinuando a temática e o estilo de pensamento que o caracterizam.

O conceito formal em torno da Teoria das Representações Sociais manifestou-se a partir dos estudos de Moscovici (1978), apresentados em sua obra *“La psychanalyse: son image et son public”*, de 1961 (Moscovici, 1961). O livro inicial do autor reuniu representações sociais sobre a psicanálise existentes na França, naquela época. Sobre isso, Sá (1995) elucida que Serge Moscovici buscava, nessa ocasião, reorientar as definições da psicologia social que apresentava perspectivas individualistas. Sá (1998) acresce, ainda, que Moscovici caminha para a integração de uma psicologia nascida na Europa. Nela, a realidade é idealizada por meio das relações que o meio social determina. Moscovici encontrou as primeiras definições a respeito do conceito de “representações coletivas” na sociologia de Durkheim. Para este, a explicação psicológica dos fatos sociais seria um erro. De acordo com Moscovici (2007, p. 45): “do ponto de vista de Durkheim, as representações coletivas abrangiam uma cadeia completa de formas intelectuais que incluíam ciência, religião, mito, modalidades de tempo e espaço, etc.”.

Apesar de embalado pelas ideias de Durkheim, Moscovici não as segue, visto que ele considerava e estabeleceu um modelo teórico de entendimento que não separa sujeito e objeto em um quadro de observação. Para os autores Guareschi e Jovchelovith (1995, p. 19), a Teoria das Representações Sociais “centra seu olhar sobre

a relação entre os dois. Ao fazer isso, ela recupera um sujeito que, através de sua atividade e relação com o objeto-mundo, constrói tanto o mundo como a si próprio". Também presentes na Teoria das Representações Sociais de Moscovici, estão dois processos cognitivos que fazem parte da formação das representações sociais: Ancoragem e Objetivação. De acordo com Moscovici (2007, p. 61), ancorar é "classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras". Ainda segundo Moscovici (1978, p. 61),

[...] a ancoragem consiste em um processo em que alguns elementos desconhecidos são introduzidos em nosso sistema particular de categorias na tentativa de tornar familiar o insólito e insólito o familiar e, com isso, "atenuar essas estranhezas e introduzi-las no espaço comum, provocando o encontro de visões, de expressões separadas e díspares que, num certo sentido, se procuram.

Já a objetivação modifica conceitos e concepções em instrumentos materiais e concretos que fazem parte da realidade. Moscovici (1978, p. 111) afirma que a Objetivação tem como finalidade: "[...] reabsorver um excesso de significações materializando-as [...]". Diante de tal perspectiva, elucida-se que a Ancoragem e a Objetivação são complementares: a Ancoragem possui o significado, e a Objetivação cria a realidade. São esses os processos que nos auxiliam a identificar as representações sociais de algum fenômeno. No nosso caso, a partir do processo de ancoragem e objetivação, identificamos as representações sociais dos estudantes de um curso de bacharelado de uma IES, sobre os instrumentos de avaliação utilizados pelos seus professores, e se estes têm contribuído para o processo de ensino-aprendizagem acadêmica.

4.1 Abordagem estrutural ou teoria do núcleo central de Abric

A Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978) é alvo de estudo de muitos pesquisadores que se complementam em três abordagens distintas: Willem Doise, a partir de uma perspectiva sociológica; Denise Jodelet, que se dedica à sistematização da Teoria das Representações Sociais; e Jean Claude Abric, que se dedica à pesquisa de cunho cognitivo-estrutural, conhecida também como Teoria do Núcleo Central, que foi utilizada no presente trabalho.

A abordagem estrutural apresentada por Abric como contribuição metodológica e teórica é respaldada sob a ideia de que as representações sociais estão dispostas em volta de um núcleo, este que estabelece a significação da representação social. Tal abordagem oferece elementos fundamentais para o entendimento do desenvolvimento da aquisição e da transformação das representações sociais. Para Abric (2001, p. 11), "[...] a identificação da 'visão de mundo' que os indivíduos ou os grupos têm e utilizam para agir e tomar posição, é indispensável para compreender a dinâmica das interações sociais e clarifica os determinantes das práticas sociais".

Segundo a Teoria do Núcleo Central (TNC) de Abric (1996), as representações sociais são formadas em torno de um Núcleo Central e também de um Sistema Periférico. O Núcleo Central diz respeito às memórias coletivas que reafirmam a significação, a conservação e a consistência das representações, estando, dessa forma, resistentes às mudanças. “A organização de uma representação apresenta uma característica específica, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos, que dão significado à representação” (Abric, 1976 *apud* Abric, 2001, p. 19).

O Núcleo Central carrega elementos permanentes e continuados das representações sociais, sendo de natureza normativa e funcional. Os aspectos normativos correspondem às normas e aos valores impostos pela sociedade e que os membros de um certo grupo carregam. Já os aspectos funcionais dizem respeito à natureza do objeto que é representado. Esse núcleo está diretamente ligado ao contexto social, ideológico e histórico em que os sujeitos estão inseridos.

O Sistema Periférico, na teoria de Abric, é o encarregado pela contextualização e atualização da representação. Esse sistema é mais flexível e móvel, visto que carrega também experiências individuais dos sujeitos e: “[...] permitem modulações pessoais em referência ao núcleo central comum, gerando representações sociais individualizadas” (Abric, 2001, p. 25-27).

Além de o Sistema Periférico ser o orientador de condutas comportamentais, ele é também o responsável por algumas situações, como:

[...] tomadas de posição do sujeito. Eles indicam de fato, o que é normal de se fazer ou de se dizer em uma dada situação. Eles possibilitam, assim, a orientação das ações e reações dos sujeitos de modo instantâneo, sem a necessidade de recurso aos significados centrais (Abric, 2001, p. 25).

Diante da perspectiva de Abric (2001), o Núcleo Central e o Sistema periférico se complementam por suas características e funções distintas. O Núcleo Central integra os elementos resistentes a mudanças, imaculados pelo tempo, e o Sistema Periférico unifica a representação já existente e as experiências de cada indivíduo, fazendo, assim, com que haja uma integração desses dois sistemas para a compreensão da Teoria das Representações Sociais.

Portanto, os grupos e os sujeitos assumem papéis na realidade social e nela interferem. As representações sociais são um processo em que pensamento, sociedade, linguagem e atitude estão ligados indissociavelmente.

4.2 Núcleo central e sistema periférico das representações sociais: a técnica de associação livre de palavras e os dados obtidos

Um dos itens do questionário da investigação é referente à TALP – Técnica de Associação Livre de Palavras, e tem como principal objetivo identificar o possível núcleo central e o sistema periférico das Representações Sociais dos participantes da

pesquisa sobre os instrumentos de avaliação utilizados em seu curso. Para trabalhar com essa técnica, utilizou-se como termo indutor – **Os instrumentos de avaliação da aprendizagem, do meu curso.**

A partir desse termo, pedimos que os alunos evocassem as palavras que viessem à mente. Foram evocadas 105 palavras; portanto, todos os 35 estudantes responderam essa questão. Para realizar o tratamento das palavras, sem perder a sua localização, substituímos as que foram grafadas de forma diferente, mas que tinham o mesmo sentido e significado, por uma forma só, neste caso, a mais citada. Esse processo ocorreu com 49 palavras. Feito isso, processamos as evocações no *software* EVOC. Essa ferramenta distribui as frequências das palavras, auxiliando os pesquisadores a identificarem o possível núcleo central. Como pode ser visto em tabela abaixo:

Tabela 1 – Informações do EVOC

Nombre total de mots differents	27
Nombre total de mots cites	105
moyenne generale des rangs	2.00

Fonte: *Software* EVOC (2020).

Dessa forma, o software encontrou 27 palavras diferentes e 105 palavras citadas, como mencionado acima. O *rang moyen* veio estabelecido como 2,00.

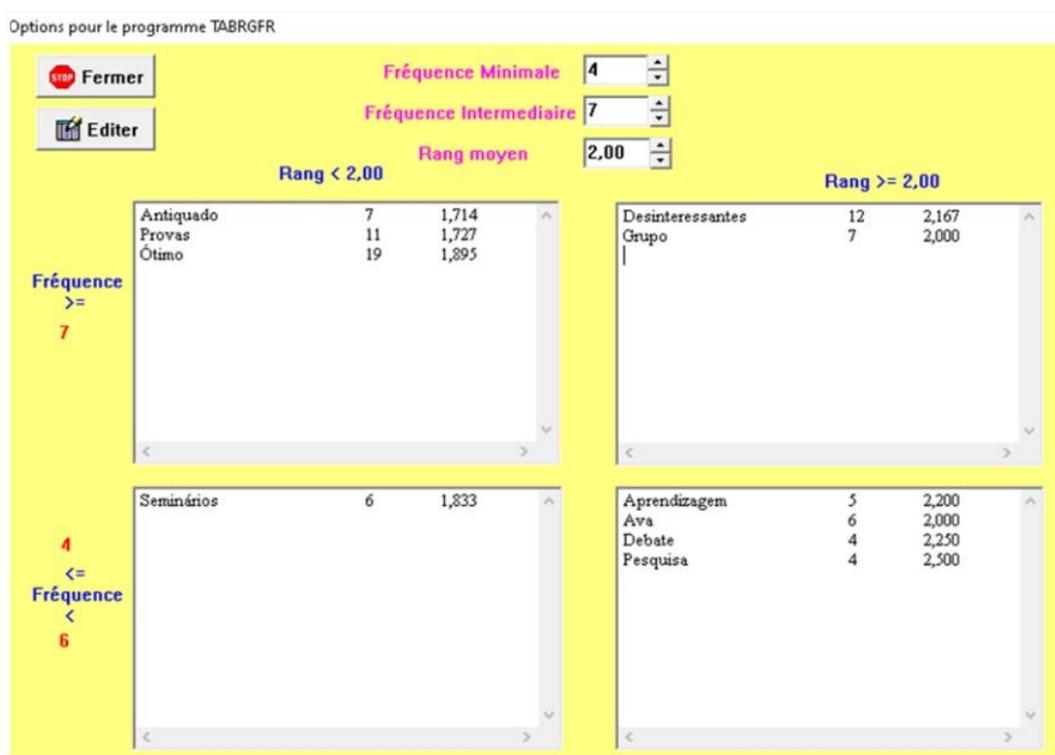
Tabela 2 – Distribuição das frequências segundo o processamento do EVOC

DISTRIBUTION DES FREQUENCES					
freq. *	nb. mots *	Cumul evocations et cumul inverse			
1 *	13	13	12.4 %	105	100.0%
2 *	1	5	14.3 %	92	87.6%
3 *	3	24	22.9 %	90	85.7%
4 *	2	32	30.5 %	81	77.1 %
5 *	1	37	35.2 %	73	69.5 %
6 *	2	49	46.7 %	68	64.8 %
7 *	2	63	60.0 %	56	53.3 %
11 *	1	74	70.5 %	42	40.0 %
12 *	1	86	81.9 %	31	29.5 %
19 *	1	105	100.0%	19	18.1 %
64	10				

Fonte: *Software* EVOC (2020).

A partir dos dados fornecidos pelo *software* EVOC, a frequência mínima foi calculada da seguinte maneira: as 105 palavras evocadas foram divididas pelo número 27, que corresponde ao total de palavras agrupadas pela categorização. Sendo assim, chegamos ao resultado 3,8 e arredondamos para 4. Esse arredondamento é usualmente realizado. Em seguida, calculamos a frequência intermediária, que se deu a partir da tabela acima da Distribuição das Frequências. Fizemos um corte a partir da frequência mínima que encontramos, que foi 4. Sendo assim, soma-se o restante da primeira coluna e, logo após, da segunda coluna. Chegamos ao número 64, e o dividimos por 10, resultando 6,4 que foi arredondado para 7. Dessa forma, foram lançadas as frequências mínima e intermediária, resultando na frequência do *rang moyen* e nos quadrantes de dados, resultando no quadro das quatro casas – o núcleo central (primeiro à esquerda), a primeira periferia (primeiro à direita), a zona de contraste (segundo à esquerda) e a segunda periferia (segundo à direita).

Figura 2 – Distribuição das frequências segundo o processamento do EVOC



Fonte: *Software* EVOC (2020).

4.2.1 Núcleo Central

As palavras do primeiro quadrante, provavelmente, constituem o Núcleo central das representações e estão em tal posição por terem sido evocadas com uma frequência igual ou superior que 7. São as palavras "Ótimo", "Provas" e "Antiquado". A palavra Ótimo foi a mais evocada, 19 vezes. O sentido e o significado dessa palavra,

expressos nas justificativas ou nos sinônimos dados pelos participantes, mostram ligações com sentimentos de que os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores eram “interessantes”, “tranquilo”, “diferente”, “apropriado” etc. Isso parece mostrar que esses estudantes estão satisfeitos com os instrumentos de avaliação da aprendizagem e compreendem que eles auxiliam no processo de aprendizagem. Abaixo estão alguns exemplos de justificativas dessas palavras que mostram a compreensão de que os instrumentos de avaliação utilizados em seu curso são satisfatórios.

Apropriado, essa palavra significa muito sobre todas as avaliações que temos, diante o percurso que estamos passando, estamos todos na mesma tempestade. Por isso, os professores fazem tudo de acordo com as aulas e atividades, não vai nada além, facilitando nosso desenvolvimento (2DIS21F).

Interessante, um instrumento de avaliação interessante nos prende mais a atenção e se torna mais fácil (7DIS03M).

Tranquilo, pois acredito que o sistema de provas é desmotivador e inútil para a preparação para o mercado, atividades em que utilizamos da prática contribuem mais para meu aprendizado, mas os trabalhos desenvolvidos fazem com que seja mais agradável (8DIS33M).

A palavra “Provas”, a segunda mais citada, foi evocada 11 vezes. Para esse grupo, a prova é um instrumento que pode auxiliar a aprendizagem. Para eles, a prova demonstra, com clareza, o conhecimento adquirido e se contrapõe ao seminário e ao trabalho em grupo que, na visão deles, são mais complicados. É o que mostram as afirmações desses participantes:

Prova, é aonde se consegue demonstrar com clareza todo o conhecimento que foi absorvido, e onde podem haver falhas de comunicação (4DIS16M).

Prova. A prova individual e dissertativa é o momento onde a maioria dos alunos consegue mostrar o que aprendeu da disciplina cursada, já que a pessoa trabalha sozinha e sem influência dos colegas, somente com seu conhecimento adquirido. Em um seminário ou trabalho em grupo é mais complicado visto que muitas pessoas ficam nervosas na hora da apresentação, o que diminui a qualidade da sua exposição, podendo parecer que ele não tem tanto conhecimento do assunto. E no trabalho em grupo, muitas vezes a pessoa precisa concordar com a maioria, sendo que talvez a resposta dela é que seja a certa (4DIS17M).

Os estudos de Moraes (2011) sobre as possibilidades de as provas serem implementadas na perspectiva de uma avaliação formativa explicitam que

Como todo e qualquer instrumento utilizado para coletar informações que subsidiarão a avaliação da aprendizagem, a prova apresenta aspectos positivos e negativos. A prevalência de uns ou de outros depende, em grande parte, do formato e da significação que assume no dia-a-dia da escola entre os professores, os alunos e seus familiares. Enquanto documento comprobatório, que cumpre uma função burocrática, a qual se limita à constatação das aprendizagens e à atribuição de notas, pouco contribui para a evolução e o desenvolvimento do educando, também pouco auxilia o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem (Moraes, 2011, p. 236).

Como podemos ver, Moraes (2011, p. 239) concorda apenas em parte com os participantes da pesquisa. Para ela a prova só pode ser “formativa quando vai além da verificação do desempenho do aluno diante dos objetivos propostos”. A autora acresce, ainda, que a diferença entre uma prova formativa para uma tradicional é que esta última se preocupa apenas com a atribuição de notas, sem considerar o que pode ser feito com os resultados.

A palavra “Antiquado” foi evocada por 7 alunos. Embora tenha sido a palavra com o menor número de evocações, o seu sentido e significado mostram-se contrários às demais. Para esse grupo de alunos, os instrumentos de avaliação oferecidos no curso são antiquados, pois priorizam “a decoração de conteúdo e não o aprendizado” (8DIS29F).

Podemos compreender esse sentimento, tomando como referência os estudos de Hoffmann (2018), que mostram serem as práticas tradicionais de avaliação difíceis de serem superadas, visto que os docentes encontram nessa prática um meio de “garantir” o aprendizado. Nesse sentido, a manifestação dos alunos pela palavra “antiquado” pode representar as práticas tradicionais utilizadas, há bastante tempo, pela pedagogia tradicional, como é mostrado nos capítulos teóricos deste trabalho. Para tanto, Hoffmann (2018, p. 15) certifica que

[...] muitos fatores dificultam a superação da prática tradicional, já tão criticada, mas, dentre muitos, desponta sobremaneira a crença dos educadores de todos os graus de ensino na manutenção da ação avaliativa classificatória como garantia de um ensino de qualidade, que resguarde um saber competente dos alunos. Essa não é apenas a concepção vigente entre professores, mas a crença de toda a sociedade e que transparece em noticiários de jornais e da televisão, nos comentários de pessoas pertencentes a diferentes níveis sociais ou categorias profissionais.

Alguns exemplos de justificativas sustentam essa análise. São eles:

Antiquado, pois é um sistema de decoração de conteúdo, não o aprendizado em si (8DIS29F).

Defasado, não acho que provas e trabalhos sejam a melhor forma de avaliar os alunos, coloca uma pressão que a maioria das pessoas não são boas para lidar (2DIS06M).

Ultrapassados, apesar dos projetos serem muito importantes para a construção profissional dos alunos, as provas tradicionais são totalmente ultrapassadas. Esse modelo de avaliação deve ser analisado (8DIS28M).

Sintetizando, com relação ao provável núcleo central das representações sociais sobre os instrumentos de avaliação, podemos dizer que ele está representado pelas palavras "Ótimo", "Provas" e "Antiquado". Enquanto um grupo considera os instrumentos como sendo ótimos, mesmo utilizando a prova, outros a eles se contrapõem e afirmam ser antiquados.

Essa dualidade nas representações sociais indica a necessidade de uma reflexão crítica sobre as práticas avaliativas adotadas. Segundo Luckesi (2011), a avaliação deve ser compreendida como um processo formativo, capaz de contribuir para o desenvolvimento do educando, e não apenas como um mecanismo de verificação ou classificação. Complementando essa perspectiva, Hoffmann (2018) destaca que a superação de práticas avaliativas tradicionais é um desafio que exige dos educadores uma revisão de suas concepções e métodos. A autora ressalta que muitos professores mantêm a avaliação classificatória acreditando garantir a qualidade do ensino, mas isso pode não corresponder às expectativas e necessidades dos estudantes contemporâneos, como acreditamos que sugerem os dados do presente estudo.

4.2.2 Sistema Periférico

Os demais quadrantes do *software* EVOC correspondem ao sistema periférico das representações sociais dos estudantes do curso de bacharelado da IES que investigamos.

Temos o quadrante superior direito, o quadrante inferior esquerdo ou zona de contraste e o quadrante inferior direito.

4.2.2.1 Quadrante superior direito

Esse quadrante do sistema periférico pode ser nomeado também como primeira periferia, isso porque as palavras que o compõem foram evocadas com frequência alta, mais que a média. Compõem esse quadrante as seguintes palavras: "Desinteressantes", com 12 evocações, e "Grupo" com 7. Como podemos ver, essas palavras foram muito evocadas e não estão ainda no Núcleo Central, por não terem sido evocadas nas primeiras ordens nem consideradas como as mais importantes. No entanto, elas estão muito próximas do núcleo central e têm possibilidade de migrarem para ele.

A palavra "Desinteressantes", a mais evocada nesse quadrante. De acordo com as justificativas e sinônimos dos participantes, os instrumentos de avaliação do curso são repetitivos, desnecessários, sem sentido, engessados, não funcionam, são um autoengano e existem apenas por uma questão formal, como podemos verificar nos exemplos seguintes:

Desnecessário, pois no nosso curso tudo é muito aplicado no dia a dia e nos trabalhos que são bem conectados com o mundo real e muitos professores dizem que dão a prova apenas por serem obrigados pela universidade (8DIS30M).

Auto engano, pois ao realizar esse tipo de atividade avaliativa os professores estão se enganando e os alunos também (7DIS05M).

Repetitivos, os instrumentos de avaliação são repetidos por várias turmas, as vezes as mesmas atividades, o que mostra o engessamento desses instrumentos e a resistência a novas formas de avaliar que considere os diferentes perfis de alunos (8DIS35F).

Existe apenas por uma questão formal (8DIS30M).

A compreensão desse grupo de alunos, com relação aos instrumentos de avaliação demonstra sentimentos negativos que podem dificultar a aprendizagem. Há críticas que evidenciam a utilização de instrumentos repetitivos e desinteressantes, principalmente por não terem relação com o tipo de aprendizagem e práticas que terão como profissionais. Sobre isso, Luckesi (2010, p. 5) faz alguns questionamentos que podem incitar discussões e reflexões para a escolha dos instrumentos de avaliação.

Será que nossos instrumentos de avaliação da aprendizagem, utilizados no cotidiano da escola, são suficientemente adequados para caracterizar nossos educandos? Será que eles coletam os dados que devem ser coletados? Será que eles não distorcem a realidade da conduta de nossos educandos, nos conduzindo a juízos distorcidos? [...] Na verdade, o defeito está em nossos instrumentos, e não no seu desempenho. Bons instrumentos de avaliação da aprendizagem são condições de uma prática satisfatória de avaliação na escola (Luckesi, 2010, p. 5).

A palavra "Grupo", evocada 7 vezes, contrapondo-se à palavra "Desinteressantes", está relacionada às respostas que valorizam os trabalhos em grupo e que são compreendidos como instrumento de avaliação. De acordo com os alunos, trabalhar em grupo é uma forma de aprenderem sobre o mercado de trabalho, de desenvolverem responsabilidade, companheirismo, e se aproximam da realidade da profissão, pois acreditam que os trabalhos em grupo, semelhantes às agências experimentais, contribuem satisfatoriamente para a aprendizagem. Na sequência, estão alguns relatos dos participantes que consideram os trabalhos em grupo uma ferramenta importante para a aprendizagem.

Trabalhos em grupo, a maior parte dos nossos pontos em um semestre são distribuídos por trabalhos em grupo, inclusive nosso TCC (4DIS12F).

Trabalho em grupo, é uma habilidade muito importante para o mercado hoje, e poder desenvolver essa habilidade na faculdade foi muito importante. Desenvolvemos o senso de responsabilidade, de confiança, de companheirismo, isso tudo além de aprender melhor o conteúdo (8DIS25F).

Prática, acredito que a principal forma que somos avaliados (pelos trabalhos em grupo/ agências experimentais) nos proporcionam experiência pois são muito práticos, nos mostram como é a profissão e a área (8DIS34).

Martín-Baró (1989, p. 206) conceitua trabalhos em equipe como: “uma estrutura de vínculos e relações entre pessoas que canaliza em cada circunstância suas necessidades individuais e/ou interesses coletivos”. Sendo assim, os interesses comuns dos grupos que são formados para a realização de trabalhos podem auxiliar na partilha de experiências e ideias, contribuindo então para a aprendizagem. A pesquisa de Ribeiro e Escrivão Filho (2011, p. 51), sobre a avaliação formativa no ensino superior, mostra, nos seus resultados, pareceres dos participantes, tanto positivos quanto negativos, sobre o trabalho avaliativo em grupo. São eles:

É um bom método de avaliação uma vez que une a prática e a teoria e traz experiências positivas aos alunos (aprendizagem do trabalho em equipe). É uma maneira inteligente de fazer os alunos se prenderem o tempo todo aos assuntos abordados e não só se preocuparem nos dias anteriores às provas. Às vezes o trabalho em equipe traz divergências entre os membros, chegando inclusive a ocorrer discussões (Ribeiro; Escrivão Filho, 2011, p. 51).

A análise desse quadrante nos mostra mais um sentimento contrário entre os participantes. Alguns compreendem os instrumentos como sendo desinteressantes, principalmente por serem repetitivos, e outros os consideram bons por serem realizados em grupo. Essa contradição reflete uma tensão entre a manutenção de práticas tradicionais e a busca por inovações pedagógicas. Portanto, para avançar em direção a uma prática avaliativa transformadora, é necessário um diálogo contínuo entre a teoria e a prática, em que a avaliação seja reimaginada como um instrumento de emancipação e construção do conhecimento, conforme discutido por Melo (2018), que destaca a importância da formação dos professores do ensino superior para romper com paradigmas engessados. Esse processo não é apenas técnico, mas profundamente político e ético, exigindo um compromisso com a emancipação e o desenvolvimento humano.

4.2.2.2 Quadrante inferior esquerdo ou zona de contraste

O terceiro quadrante incorpora as palavras com menor frequência, no entanto, são consideradas importantes, pois foram evocadas nas primeiras ordens. Representam o contraste em relação ao núcleo central ou até mesmo podem indicar a constituição de uma nova representação por um grupo menor. As justificativas e sinônimos dessa palavra evidenciam sentimentos positivos com relação aos instrumentos de avaliação. Para esse grupo, a realização do Seminário como proposta de instrumento avaliativo pode auxiliar o processo de aprendizagem, uma vez que ajuda os alunos a se desinibirem, auxilia a aprendizagem prática, incentiva as pesquisas,

além de propiciar o uso qualificado e primordial da oralidade. É o que mostram os exemplos seguintes:

Seminários, ajudam os alunos a se desinibirem, incentivam as pesquisas sobre temas pré-definidos e auxiliam no aprendizado e memorização, ajudando o estudante a absorver o que foi apresentado aos demais colegas (2DIS20M).

Seminários, como todo o contexto do mercado de trabalho, as apresentações são excelentes para dois pilares dentro do mercado de trabalho na publicidade, o uso qualificado e primordial da oralidade e o mais importante e esquecido, a execução das atividades prévias em grupo (4DIS15M).

Seminários, são trabalhos muitas vezes práticos, com apresentação para todo curso, um nível de pesquisa maior e um nível de aprendizado (7DIS02M).

Veiga (1991) comenta ainda que o seminário é um momento em que o professor, responsável pela disciplina ou pelo curso, fica responsável apenas por direcionar o debate gerado entre os alunos sobre um ou mais temas apresentados por eles. Nesse sentido, esse instrumento possibilita a busca de conhecimento por parte dos alunos, o que incentiva a aprendizagem durante todo o percurso da atividade proposta, como certificam também as autoras Anastasiou e Alves (2006, p. 90): "No desenrolar da estratégia, mobiliza-se o conhecimento para pesquisar (estudando e lendo), em seguida se discute por meio da base teórica e prática, construindo sínteses".

4.2.2.3 Quadrante inferior direito

Também chamado de segunda periferia em relação ao Núcleo Central, o quarto quadrante apresenta as palavras menos frequentes e as que foram evocadas por último. Elas não se posicionam numa ligação direta com o Núcleo Central, estão distantes, ou seja, não são muito influenciadas por ele. Neste estudo, esse quadrante compreende as palavras: "Ava" 6 vezes, "Aprendizagem", 5 vezes, e as palavras "Debate" e "Pesquisa" evocadas 4 vezes cada uma. A palavra "AVA" é a sigla que representa o Ambiente Virtual de Aprendizagem. Esse ambiente é uma plataforma on-line, que tem como finalidade auxiliar no processo de aprendizagem, que, segundo Moran (2003, p. 41): "Educação *on-line* pode ser definida como o conjunto de ações de ensino-aprendizagem que são desenvolvidas através de meios telemáticos, como a Internet, a videoconferência e a teleconferência". Nesse sentido, o AVA é um ambiente que permite aos alunos terem acesso às suas atividades, notas, trabalhos a serem desenvolvidos, ferramentas administrativas etc.; o AVA faz parte da tecnologia de informação e comunicação, também conhecida como TIC. Sendo assim, é um portal de acesso aos conteúdos, tarefas e demais ferramentas que os alunos podem acessar por computadores, tablets e celulares.

Eu creio que esse método é eficaz por conta que há mais de uma opção de resposta sendo elas fechadas ou abertas, e embaralhadas o que dificulta também a "cola" nos dias atuais" (2DIS01M).

Diário, é no diário que tenho a certeza que os meus trabalhos foram enviados ao professor (4DIS07M).

De acordo com Almeida (2005), o acesso às tecnologias de informação e comunicação pode contribuir para o processo de aprendizagem, mesmo sendo uma modalidade educacional mais complexa; ela tem como características:

[...] propiciar a interação das pessoas entre si, das pessoas com as informações disponibilizadas e com as tecnologias em uso; ampliar o acesso a informações atualizadas; empregar mecanismos de busca e seleção de informações; permitir o registro de processos e produtos, a recuperação, articulação e reformulação da informação; favorecer a mediação pedagógica em processos síncronos ou assíncronos; criar espaços para a representação do pensamento e a produção de conhecimento. Dentre essas características, merece destaque o registro, devido à possibilidade de recuperação instantânea e contínua revisão e reformulação (Almeida, 2005, p. 1).

Portanto, essa palavra contribui também para possíveis representações positivas.

A palavra "Aprendizagem" é mencionada pelos alunos como sendo sinônimo de instrumento de avaliação. Nesse sentido, para esse grupo, os instrumentos utilizados pelos professores conduzem a aprendizagem, principalmente pela adoção de trabalhos interdisciplinares e indicação de leituras, como pode ser observado nas justificativas seguintes:

Ensinos, pois, os orientadores passam suas vivências para nós e a gente faz o mesmo, abrangendo o conhecimento em campo e de vida, tornando a aula mais interativa (8DIS32M).

Leitura, pois com uma boa prática da leitura é possível desenvolver a fala e a escrita de forma eficiente e natural (4DIS14F).

No entanto, um participante justifica a palavra "Aprendizagem" com uma conotação negativa, mostrando que as provas confusas e com ausência de objetividade dificultam a aprendizagem:

Aprendizagem, na maioria das vezes no curso presencial sei a matéria, mas com algumas provas confusas acabo me perdendo e errando, se fossem mais objetivos ao sentido da matéria seria melhor a aprendizagem (4DIS11F).

Sobre a possibilidade de instrumentos avaliativos facilitarem o processo de aprendizagem, Carminatti e Borges (2012, p. 176) validam que a avaliação "deve ser entendida e utilizada de maneira a estar apropriada pelo processo, como algo integrado, do qual se sabe o verdadeiro propósito".

A palavra "Pesquisa", evocada 4 vezes, evidencia, nas justificativas e sinônimos, que os instrumentos de avaliação para esses participantes guardam relação com a

aprendizagem, como mostra o exemplo: *“Pesquisa, com a pesquisa absorvemos muitos aprendizados”* (2DIS23F). Como mencionado na seção dos instrumentos avaliativos, a pesquisa é um processo reflexivo que permite a descoberta de novos fatos. Dessa maneira, a pesquisa é um instrumento que contribui para a aprendizagem. Quando mencionamos a pesquisa como um instrumento avaliativo que acompanha a reflexão, podemos notar que ela é intrínseca a outros instrumentos de avaliação da aprendizagem e do cotidiano de quem aprende. Demo (2011, p. 43) comenta que a

[...] pesquisa como diálogo é processo cotidiano, integrante do ritmo da vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restrinja a mera reprodução; na acepção mais simples, pode significar conhecer, saber, informar - -se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente.

A palavra *“Debate”*, também evocada 4 vezes, aponta, nas justificativas e sinônimos, que os instrumentos de avaliação são compreendidos como conhecimento e questionamentos, como mostra o exemplo: *“Debates, pois há diversos pontos de vista no qual agrega diversos conhecimentos, questionamentos e outra visão”* (2DIS24M). De acordo com o significado da palavra *“Debate”*, podemos observar que ela abarca também a palavra discussão. O debate certamente é um instrumento que contribui para a aprendizagem, visto que

[...] a discussão e o diálogo na escola se tornam ferramentas para a construção do pensamento e da socialização. [...]. Ora, a discussão é um elemento importante daquela pedagogia que pretende desenvolver o pensamento [...], a cidadania e a democracia, ou seja, o direito de expressar ideias num espaço coletivo e público, onde se admite o pluralismo (Parrat-Dayana, 2007, p. 14).

Por conseguinte, o debate apresenta-se como um mediador de ideias novas que coopera para que elas sejam acolhidas, possibilitando assim maior compreensão sobre determinados assuntos. Nesse sentido, essa palavra também contribui para possíveis representações positivas quanto aos instrumentos de avaliação utilizados no curso. Dissemos *“possíveis”*, levando em conta que as palavras desse quadrante não são reconhecidas como representações sociais, ainda, e estão longe de serem, o que, para as análises, pode representar questões negativas, pois o melhor seria que elas estivessem no Núcleo Central ou bem próximas a ele. Dito de outra forma, o *“AVA”*, a *“Aprendizagem”*, o *“Debate”* e a *“Pesquisa”* deveriam ser elementos presentes no Núcleo Central, e não distantes dele.

Como destaca Charlot (2020), a educação contemporânea enfrenta o desafio de superar a mera funcionalidade técnica para reafirmar a centralidade de um pensamento reflexivo e emancipatório. Nesse contexto, as tecnologias, como o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), oferecem oportunidades para ampliar o acesso à informação e mediar a aprendizagem, mas, como Libâneo (2002) alerta, sua eficácia depende de uma integração que promova a interação crítica entre alunos e

professores. Além disso, as palavras "Debate" e "Pesquisa" enfatizam a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a autonomia intelectual e o diálogo. Parrat-Dayan (2007) argumenta que o debate, quando bem estruturado, atua como mediador de ideias, promovendo o pluralismo e a cidadania. Por sua vez, Demo (2011) ressalta que a pesquisa deve ser compreendida como um processo cotidiano e inerente ao ato de aprender, sendo essencial para a formação de sujeitos críticos e criativos.

A ausência dessas dimensões no núcleo central das representações dos estudantes evidencia a necessidade urgente de reavaliar os instrumentos de avaliação, buscando formas de integrá-los de maneira mais significativa ao desenvolvimento acadêmico e pessoal dos discentes. O distanciamento identificado no quadrante inferior direito aponta para a importância de práticas avaliativas alinhadas a uma educação transformadora, especialmente em um contexto marcado pela crescente presença da tecnologia e pela predominância de nativos digitais nas salas de aula. Esses estudantes possuem formas de aprendizado distintas, mediadas por recursos digitais e interativos, o que exige dos educadores uma formação continuada que não apenas contemple as especificidades da avaliação da aprendizagem, mas também esteja em sintonia com as demandas de uma sociedade em constante transformação. Esse cenário reforça o papel essencial da avaliação como ferramenta para fomentar a autonomia, a criatividade e a criticidade dos discentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: SINTETIZANDO OS RESULTADOS

Com respaldo na abordagem estrutural de Abric (2000), com relação ao provável núcleo central das representações sociais, dos estudantes de um curso de bacharelado de uma IES, sobre os instrumentos de avaliação utilizados no curso, podemos dizer que ele está representado pelas palavras "Ótimo", "Provas" e "Antiquado", todas contrapondo-se entre si. Enquanto um subgrupo considera os instrumentos como sendo ótimos, por serem diferentes, apropriados, interessantes e tranquilos, outros afirmam que são antiquados, pois priorizam a memorização de conteúdo, e não a aprendizagem. Há também um subgrupo que relaciona os instrumentos à prova tradicional, que, na visão deles, auxilia a aprendizagem, uma vez que demonstra com clareza o conhecimento adquirido. Temos, então, no Núcleo Central, representações diferentes que se contrapõem. Um subgrupo maior, com 19 integrantes, tem construído representações positivas, afirmando que os instrumentos de avaliação auxiliam a aprendizagem. Esse subgrupo mostra ancoragens dessas representações, em sentimentos que denotam serem esses instrumentos ótimos, diferentes, apropriados, interessantes e tranquilos.

Para um subgrupo intermediário, com 11 integrantes, os instrumentos de avaliação estão representados pelas provas tradicionais. Na visão desses participantes, a prova auxilia a aprendizagem, pois mostra, com clareza, se o aluno aprendeu ou não, além de se contrapor às atividades de grupo e seminários, que são complicados. Parece-nos que as representações desse grupo estão ancoradas em meias verdades,

preferem a prova tradicional a instrumentos que promovem integração, socialização e aplicação prática da teoria. Um último subgrupo, composto por 7 integrantes, ancora suas representações em sentimentos que denotam serem os instrumentos de avaliação da aprendizagem antiquados, defasados e ultrapassados. Para eles, os instrumentos exigem apenas que decorem o conteúdo e não auxiliam o processo de aprendizagem.

Quanto ao sistema periférico, como lembrado por Abric (1994), ele desempenha um papel essencial na representação, constitui a interface entre o núcleo central e a situação concreta em que a representação se elabora ou funciona. Dessa periferia, vale ressaltar algumas palavras que devem ser consideradas nesta análise, principalmente porque os elementos que a constituem são móveis, flexíveis, transformam-se, permitem a integração das experiências, das histórias individuais e da adaptação à realidade concreta (Franco, 2004). São elas: "Desinteressantes", "Grupo" e "Seminário".

A palavra "Desinteressante", presente na primeira periferia, é preocupante, pois está bem próxima do Núcleo Central e, se migrar para ele, irá reforçar a palavra "Antiquado", tornando-se assim uma representação negativa para os participantes. A palavra "Grupo", ao contrário de "Desinteressante", é ancorada por sentimentos que devem ser reforçados para que possa migrar para o Núcleo Central. A palavra "Seminário", constituinte da zona de contraste, sugere ações que possam possibilitar a migração dela para o Núcleo Central, uma vez que suas ancoragens se mostram positivas. Embora as palavras da segunda periferia - "AVA", "Aprendizagem", "Debate" e "Pesquisa" - estejam longe de migrar para o Núcleo central, todas são positivas e reforçariam, ainda mais, as representações positivas dos participantes.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de (org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. p. 27-38.

ABRIC, J. Las representaciones sociales: aspectos teóricos. *In*: ABRIC, J. **Prácticas sociales y representaciones**. Paris: PUF, 1994. p. 11-32.

ABRIC, J. O estudo experimental das representações sociais. *In*: JODELET, D. (org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2000. p. 155-171.

ABRIC, J. **Prácticas sociales y representaciones**. México: Coyoacán, 2001.

ABRIC, J. Specific processes of social representations. **Papers on Social Representations**, Reino Unido, v. 5, n. 1, p. 77-80, 1996. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/284667199_Specific_Processes_of_Social_Representations. Acesso em: 06 dez. 2024.

ALMEIDA, M. E. B. de. Desafios e possibilidades da atuação docente online. **PUC-Viva**, São Paulo, n. 24, p. 73-85, jul./set. 2005. Disponível em: https://www.apropucsp.org.br/files/ugd/2a264a_e7a6f627cdfd4fcab833f4e52e504489.pdf. Acesso em: 06 dez. 2024.

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 6. ed. Joinville: Univille, 2006.

CARMINATTI, S. S. H.; BORGES, M. K. Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 160-178, maio/ago. 2012. DOI 10.18222/aeae235220121935. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/aeae/article/view/1935>. Acesso em: 06 dez. 2024.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2020.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANCO, M. L. P. B. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 169-186, jan./abr. 2004. DOI 10.1590/S0100-15742004000100008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Lng4HFC8fGVLMWxzDrTWCCs/?lang=pt>. Acesso em: 06 dez. 2024.

GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. Introdução. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (org.). **Textos em representações sociais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 17-26.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola a universidade. 32. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2018.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 9. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Edição do autor, 2002.

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

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. In: SEMANA PEDAGÓGICA, 2010, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Secretaria de Educação do Paraná, 2010. p. 1-7. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/avaliacao_luckesi.pdf. Acesso em: 06 dez. 2024.

MARTÍN-BARÓ, I. **Sistema, grupo y poder**: psicología social desde Centroamérica (II). San Salvador: UCA, 1989. (Colección Textos Universitarios, v. 10).

MELO, G. F. **Pedagogia universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência.** Curitiba: CRV, 2018.

MORAES, D. A. F. de. Prova: instrumento avaliativo a serviço da regulação do ensino e da aprendizagem. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 233-258, maio/ago. 2011. DOI 10.18222/eaee224920111975. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eaee/article/view/1975>. Acesso em: 06 dez. 2024.

MORAN, J. Contribuições para uma pedagogia da on-line. In: SILVA, M. **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa.** São Paulo: Loyola, 2003. p. 39-50.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **La psicanalise: son image et son public.** França: Presses Universitaires France, 1961.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MUNHOZ, I. M. S. **Educação para a carreira e representações sociais de professores: limites e possibilidades na educação básica.** 2010. Tese (Doutorado em Filosofia) - Universidade de São Paulo USP, Ribeirão Preto, 2010.

OLIVEIRA, L. B. de *et al.* Estratégias de avaliação da aprendizagem aplicadas no ensino de graduação em Enfermagem no Brasil. **Revista Iberoamericana de Educacion e Investigacion en Enfermeria**, União Europeia, v. 5, n. 1, p. 57-62, 2015. Disponível em: <https://www.enfermeria21.com/revistas/aladefe/articulo/151/estrategias-de-avaliacao-da-aprendizagem-aplicadas-no-ensino-de-graduacao-em-enfermagem-no-brasil/>. Acesso em: 06 dez. 2024.

PACHANE, G. G. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da UNICAMP.** 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas SP, 2003. Disponível em: https://www.siarq.unicamp.br/images/Pachane_GrazielaGiusti_D.pdf. Acesso em: 06 dez. 2024.

PARRAT-DAYAN, S. A discussão como ferramenta para o processo de socialização e para a construção do pensamento. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 45, p. 13-23, jun. 2007. DOI 10.1590/S0102-46982007000100002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/k7GGYYPycJj7ZFDcKtvnBjc/?lang=pt>. Acesso em: 06 dez. 2024.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, L. R. de C.; ESCRIVÃO FILHO, E. Avaliação formativa no ensino superior: um estudo de caso. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 33, n. 1, p. 45-54, 2011. DOI 10.4025/actascihumansoc.v33i1.9214. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/9214>. Acesso em: 06 dez. 2024.

ROCHA, A. de A. **Representações sociais do jogo de regras**: um estudo entre professores de educação física da rede pública estadual da Bahia. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SÁ, C. P. de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. P. (org.). **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 19-45.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Técnicas de ensino**: por que não? Campinas: Papyrus, 1991.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. (org.). **Docentes para a educação superior**: processos formativos. Campinas: Papyrus, 2010.

VERGÈS, P. **Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations EVOC 2000**: Manuel version 5. Aix-en-Provence: Laboratoire Méditerranée en Sociologie, 2002.

VIEIRA, V. M. O. Contribuições da técnica de "associação livre de palavras" para a compreensão da sexualidade na adolescência. **Revista Espaço pedagógico**, Passo Fundo, v. 26, n. 1, p. 260-281, jan/abr. 2019. DOI 10.5335/rep.v26i1.6126. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/6126>. Acesso em: 06 dez. 2024.

Contribuição das autoras

Géssika Mendes Vieira - Autora da pesquisa, coleta de dados, análise e escrita do texto.

Vania Maria de Oliveira Vieira - Orientadora da pesquisa, participação ativa na revisão da escrita final.

Revisão gramatical por:

Newton Luís Mamede

E-mail: newton.mamede@uniube.br