



As representações sociais dos licenciandos de Ciências Biológicas de uma instituição privada de ensino sobre a avaliação no AVA

Vanessa das Dores Duarte Teruel

Universidade de Uberaba – UNIUBE, Uberaba, Brasil

Marilene Ribeiro Resende

Universidade de Uberaba – UNIUBE, Uberaba, Brasil

RESUMO

Este artigo refere-se a uma pesquisa de mestrado de abordagem mista, quali-quantitativa, numa instituição privada de ensino, que objetiva compreender as representações sociais que os alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, EaD, de uma universidade mineira, estão construindo sobre a avaliação no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA. Como referencial teórico- metodológico foi utilizada a teoria da Representações Sociais. Fez-se uso de questionário, aplicado a 180 acadêmicos do curso de Ciências Biológicas EaD e, com devolutiva de 80 cópias preenchidas. Neste, estava incluída a técnica de Associação Livre de Palavras com a seguinte frase indutora: "A Avaliação no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)" e, além disso, a técnica de grupo focal. Para o tratamento dos dados, utilizou-se *software* denominado EVOC (*Ensemble L'analyse des programmes des évocations Permettant de Verges*), que trata as palavras evocadas. A técnica de triangulação de fontes foi utilizada para a análise dos dados, permitindo o cruzamento das informações advindas do questionário, do EVOC e do grupo focal. Os resultados indicam que as representações sociais dos participantes sobre a avaliação no AVA ancoram-se em torno da avaliação no aspecto formativo e, portanto, promotora de aprendizagem, porém, é considerada difícil, pois depende de assiduidade no ambiente virtual, o que demanda tempo e dedicação. Segundo os resultados obtidos, a avaliação é momento de aprendizagem, exigindo compromisso e dedicação dos educandos durante o processo.

Palavras-Chave: avaliação; ambiente virtual de aprendizagem; representações sociais.

SOCIAL REPRESENTATIONS OF BIOLOGICAL SCIENCES TEACHER EDUCATION STUDENTS FROM A PRIVATE HIGHER EDUCATION INSTITUTION REGARDING ASSESSMENT IN THE VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT

ABSTRACT

This article presents a master's research study with a mixed-methods approach, combining qualitative and quantitative perspectives, conducted at a private higher education institution. It aims to understand the social representations constructed by undergraduate students enrolled in

a distance learning Biological Sciences teacher education program at a university in the state of Minas Gerais, Brazil, regarding assessment in the Virtual Learning Environment (VLE). The theoretical and methodological framework is grounded in the Social Representations Theory. Data were collected through a questionnaire administered to 180 students, with 80 completed responses returned. The instrument included a Free Word Association technique based on the inducing expression “Assessment in the Virtual Learning Environment (VLE),” as well as focus group discussions. For data processing, the EVOC software (Ensemble de Programmes Permettant l’Analyse des Évocations) was used to analyze evoked words. Data analysis was conducted through a triangulation of sources, enabling the integration of findings from the questionnaire, EVOC output, and focus group data. The results indicate that participants’ social representations of assessment in the VLE are anchored in a formative perspective, understood as a process that promotes learning. However, assessment is also perceived as challenging, as it requires consistent engagement in the virtual environment, demanding time and dedication. According to the findings, assessment is conceived as a moment of learning that requires commitment and sustained effort from students throughout the process.

Keywords: assessment; virtual learning environment; social representations.

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS BIOLÓGICAS DE UNA INSTITUCIÓN PRIVADA DE EDUCACIÓN SOBRE LA EVALUACIÓN EN EL ENTORNO VIRTUAL DE APRENDIZAJE

RESUMEN

Este artículo presenta una investigación de maestría con enfoque mixto, de carácter cualitativo y cuantitativo, desarrollada en una institución privada de educación superior. Su objetivo es comprender las representaciones sociales que los estudiantes del curso de Licenciatura en Ciencias Biológicas, en modalidad de educación a distancia, de una universidad del estado de Minas Gerais (Brasil), están construyendo sobre la evaluación en el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA). El marco teórico-metodológico se fundamenta en la teoría de las Representaciones Sociales. La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario aplicado a 180 estudiantes, del cual se obtuvieron 80 respuestas completas. El instrumento incluyó la técnica de Asociación Libre de Palabras, a partir de la expresión inductora “La evaluación en el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA)”, además de la técnica de grupo focal. Para el tratamiento de los datos se utilizó el software EVOC (Ensemble de Programmes Permettant l’Analyse des Évocations), destinado al análisis de las palabras evocadas. El análisis se llevó a cabo mediante la técnica de triangulación de fuentes, lo que permitió articular la información proveniente del cuestionario, del EVOC y del grupo focal. Los resultados indican que las representaciones sociales de los participantes sobre la evaluación en el EVA se anclan en una perspectiva formativa, entendiéndola como promotora del aprendizaje. No obstante, también es percibida como un proceso desafiante, ya que depende de la participación constante en el entorno virtual, lo que exige tiempo y dedicación. Según los hallazgos, la evaluación es concebida como un momento de aprendizaje que requiere compromiso y dedicación por parte de los estudiantes a lo largo del proceso.

Palabras Clave: evaluación; entorno virtual de aprendizaje; representaciones sociales.

INTRODUÇÃO

A popularização e o desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação representam mudanças ocorridas mundialmente, principalmente nas últimas três décadas. Surgem novas possibilidades de ensino, dentre elas, a modalidade de Educação a Distância (EaD). Não podemos deixar de ressaltar que as TIC se constituem em ferramentas e espaços rápidos e eficientes de comunicação, permitindo que localidades distantes sejam atingidas de forma síncrona ou assíncrona.

Para apoiar as atividades de ensino e aprendizagem, inclusive as avaliações não presenciais, a maioria das instituições tem utilizado os Ambientes Virtuais de Aprendizagens, em diferentes plataformas, sendo a mais usada, a plataforma *Moodle*. Entretanto, na IES pesquisada, foi criada uma plataforma própria. Esse Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA foi concebido como um espaço de mediação do conhecimento e de interação entre os atores do processo educacional. Portanto, também um espaço de avaliação.

Segundo Villas Boas (2011, p. 19), a avaliação formativa está presente nas atividades desenvolvidas durante o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, esse tipo de avaliação não se restringe a apenas um momento pontual ou a um instrumento avaliativo específico, mas considera todas as atividades desempenhadas em um período, como indicadores da prática pedagógica do professor e do desenvolvimento do aluno.

Como já nos referimos, devido à expansão da oferta da Educação a Distância no Brasil (EaD) nas últimas décadas, à complexidade e às dificuldades no trato com a avaliação nessa modalidade, tanto nos aspectos das definições políticas, como nos didático-pedagógicos, vimos a necessidade de pesquisas no campo da avaliação, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), para que a avaliação possa ser considerada como uma prática educativa que inclui, que contribui para o avanço da aprendizagem do aluno.

No contexto da EaD, implantada no ensino superior brasileiro, a partir da década de 1990, e, considerando-se as particularidades que essa modalidade impõe ao ensino e à aprendizagem, propusemos-nos a realizar uma pesquisa norteada pela questão: ¿Quais representações sociais estão sendo elaboradas por alunos do curso de Ciências Biológicas – EaD de uma universidade particular mineira sobre a avaliação no Ambiente Virtual de Aprendizagem?

Assim, o objetivo geral dessa pesquisa é compreender as representações sociais que os alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade mineira estão construindo sobre a avaliação da aprendizagem no AVA.

A fundamentação teórica e metodológica é embasada na teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Serge Moscovici e Denise Jodelet.

Neste artigo, buscamos, traçar o perfil dos licenciandos do curso de Ciências Biológicas na IES pesquisada; identificar e analisar as representações sociais dos alunos sobre a avaliação da aprendizagem no AVA e identificar e analisar o núcleo central dessas representações sociais.

Do ponto de vista da abordagem, para a realização desta pesquisa utilizamos a abordagem mista, conforme caracterizada por Santos (2009, p. 146-147):

[...] nos projetos de pesquisa mistos é estabelecida uma junção de procedimentos quantitativos e qualitativos numa mesma pesquisa. Os dados quantitativos são combinados com os dados qualitativos provenientes de observações, entrevistas ou outros tipos de fonte. Dessa forma, busca-se comparar diferentes facetas da realidade para ter uma melhor compreensão das características e fatores constituintes de determinado fenômeno social.

Ao caracterizar a abordagem desse estudo como mista, na perspectiva apresentada anteriormente, esclarecemos que os dados quantitativos são utilizados para enriquecer as análises qualitativas que serão realizadas. Não significa que estejamos estabelecendo uma dualidade, qualitativo-quantitativo, mas estamos, para, além disso, buscando compreender um objeto social complexo, como é o caso das representações sociais de um grupo sobre a avaliação da aprendizagem.

O estudo bibliográfico buscou fundamentar os conceitos necessários para a fundamentação do estudo, visando à compreensão dos dados coletados na pesquisa de campo.

A pesquisa de campo se deu por meio de questionário, aplicado a 180 estudantes que cursavam a licenciatura em Ciências Biológicas. Por necessidade de delimitar o campo de estudo, selecionamos uma instituição mineira em Uberaba, Minas Gerais, pioneira na oferta da educação a distância. Os questionários foram aplicados a todos os alunos que estavam matriculados nos polos desta IES, nas três etapas finais (IV, V e IV períodos), que concordaram em participar da pesquisa. Esse questionário é constituído de 20 questões, sendo duas abertas e 18 fechadas, abordando o perfil, a avaliação no curso e a avaliação no AVA. Uma das questões utilizou a técnica de Associação Livre de Palavras, com a seguinte frase indutora: "A Avaliação no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)". A partir dessa frase indutora, o aluno necessitaria elencar três palavras que surgiram à mente ao lê-la. Em seguida, o participante da pesquisa deveria apontar qual das três palavras citadas na questão anterior ele julgaria a de maior relevância no tema abordado, justificando a escolha. Desse material encaminhado aos polos presenciais, apenas 80 questionários retornaram preenchidos com os respectivos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinados. Além da aplicação do questionário, para complementar os dados, foi realizada uma entrevista do tipo grupo focal com 8

participantes de uma turma da etapa IV no polo presencial de Barbacena. “Uma entrevista tipo grupo focal é uma entrevista com um pequeno grupo de pessoas sobre um tópico específico. Em regra, os grupos são formados por 6 a 8 pessoas que participam da entrevista por um período de 30 minutos a 2 horas” (Patton, 2002, apud Flick, 2009, p. 181).

Para a análise dos dados obtidos pelos questionários utilizamos o Excel e um *software* conhecido como EVOG (*Ensemble L'analyse des programmes des évocations Permettant de Verges*), o qual busca identificar, nas representações, os elementos centrais e periféricos. Essa técnica é muito utilizada em pesquisas de representações sociais, além de recursos de estatística descritiva.

O software EVOG foi desenvolvido por Pierre Vergès e sua equipe e, trata-se de um programa que analisa a frequência com que um vocábulo é citado dentre as respostas dos participantes e, a constância com que essa palavra é evocada como a mais importante. Com base nas frequências das palavras e na ordem de evocação, o EVOG gera um quadro de quatro casas, chamadas quadrantes (Figura 1).

Figura 1 – Esquema representativo da organização de resultados obtidos no uso do programa EVOG para evocação livre

	Evocação	
Frequência	1º quadrante Elevada evocação Elevada frequência	2º quadrante Baixa evocação Elevada frequência
	3º quadrante Elevada evocação Baixa frequência	4º quadrante Baixa evocação Baixa frequência

Fonte: Adaptado de Naiff e Naiff (2005, p. 112).

O primeiro quadrante (Figura 1) é composto por palavras que foram citadas com muita frequência entre os entrevistados e, posicionada diversas vezes como primeira evocação. Portanto, o primeiro quadrante representa o possível núcleo central de nossa pesquisa. De acordo com Sá (1996 p. 22), o núcleo central apresenta as seguintes características:

1. é marcado pela memória coletiva, refletindo as condições sócio históricas;
2. constitui a base comum, consensual, coletivamente partilhada, definindo a homogeneidade do grupo social;
3. é estável, coerente, resistente à mudança, assegurando assim a continuidade e a permanência da representação;
4. é relativamente pouco sensível ao contexto social e material imediato no qual a representação se manifesta. Suas funções são gerar o significado básico da representação e determinar a organização global de todos os elementos.

Assim, a análise dos dados se deu pela triangulação dos resultados apresentados pelo EVOC para a técnica de associação livre de palavras, os resultados do questionário e os resultados do grupo focal.

Neste artigo, além desta Introdução, trazemos, na seção 2, concepções de avaliação e de avaliação da aprendizagem, tomando como referências Perrenoud (1999), Luckesi (2002, 2008, 2011), Vieira (2010) e Sordi (2012). Na seção 3, são abordados alguns aspectos importantes da Teoria das Representações Sociais e da sua estruturação, com base em Moscovici (2011), Minayo (2011), Sá (2002), Abric (1994). A análise dos resultados da pesquisa empírica é apresentada na seção 4, com foco na análise do perfil e na análise do núcleo central e o sistema periférico das representações sociais, gerado pelo software EVOC.

2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A avaliação, presente em nossas vidas, apresenta-se no campo da educação como um importante componente do processo de ensino e aprendizagem, a despeito de sua complexidade, de suas finalidades e dimensões. A avaliação não deve ser utilizada apenas para que se determine se o aluno aprendeu ou não o conteúdo, mas deve ser considerada como instrumento a serviço da aprendizagem, orientando quais ações pedagógicas devem ser tomadas a fim de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

Ao analisarmos nossas atividades cotidianas, perceberemos que avaliamos, a todo o momento, propostas e situações corriqueiras. Portanto, o ato de avaliar é uma condição inerente à espécie humana, pois observamos e tomamos decisões que possam atender nossas expectativas.

De acordo com Perrenoud (1999), a avaliação no campo da educação data do século XVII e é procedente das instituições de ensino que surgiam naquele período. Ainda, segundo o autor, o ato de avaliar estabelece etapas de rendimento, as quais serão decisivas para a promoção ou reprovação do indivíduo avaliado nos mais diferentes tipos de cursos, bem como definirão as opções que esse sujeito está capacitado a assumir no mercado de trabalho. Portanto, o processo avaliativo em si não permanece confinado apenas aos muros das instituições de ensino, mas transpõem essas barreiras físicas para influenciar as alternativas que surgirão no decorrer da trajetória do indivíduo.

Para Luckesi (2008), os registros das primeiras práticas avaliativas estão presentes entre os séculos XVI e XVII e são produto das primeiras intervenções pedagógicas coletivas, organizadas na forma de um educador e vários alunos, praticada até os dias atuais.

Antes de aprofundarmos nos estudos sobre a avaliação, é essencial considerarmos a diferença entre a avaliação, enquanto instrumento, e a avaliação, enquanto processo constituinte das relações de ensino e aprendizagem. O termo avaliação utilizado para designar o instrumento diagnóstico, também é conhecido como "prova" e, resume-se ao objeto destinado a mensurar o conhecimento. Em contrapartida, o termo avaliação, enquanto processo, compreende um campo muito maior de ação, uma vez que não considera apenas um único enfoque avaliativo, como por exemplo, a prova, mas também alcança outras dimensões ao analisar a construção do conhecimento em diferentes atividades como: trabalhos, exercícios, questionamentos e diálogos.

Luckesi (2011) deixa claro essa distorção do termo *avaliação*, ao afirmar que, nos últimos 70 anos, o termo *examinar* a aprendizagem foi substituído por *avaliar* a aprendizagem. No exame, é mensurado o que o educando apreendeu, considerando principalmente a capacidade de memorização. Entretanto, a memorização não é a garantia de que o aprendizado se tornou significativo, e que, conseqüentemente, traz uma relação com o mundo. Podemos exemplificar a questão da memorização, quando nos referimos à criança que, em fase de alfabetização, decodifica as letras, entretanto, ao ler a palavra, não consegue atribuir sentido a ela.

Luckesi (2002), ainda, ressalta que, etimologicamente, a palavra *avaliação* deriva do prefixo *a* e do verbo *valere*, ambos do latim. Ao verbo citado anteriormente, é atribuído o significado de "dar preço", "dar valor", "dar mérito".

Para o autor, o ato de avaliar a aprendizagem apresenta uma dimensão construtiva e, desse modo, exige que haja interlocução e negociação entre professor-aluno. Nessa relação, a autoridade conferida ao professor, poder incisivo em premiar ou punir, é substituída pela função de orientar a aprendizagem. Portanto, a avaliação parte do processo de ensino-aprendizagem, ao desempenhar a função de reflexão e reorganização da prática pedagógica.

Concordamos com os princípios de Luckesi (2008), pois entendemos a avaliação formativa como componente primordial do processo de ensino-aprendizagem, sendo, portanto, o *feedback* essencial para reavaliar e readequar, quando necessário, a nossa prática pedagógica.

De acordo com Sordi (2012), são os objetivos educacionais que se constituem como norteadores para a concepção de avaliação adotada. Sendo assim, o educador necessita questionar-se quanto aos propósitos que almeja alcançar ao refletir sobre o processo avaliativo.

A autora enfatiza que a avaliação "espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que

revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica." (Sordi, 2012, p. 175).

Dessa forma, compreendemos que cada tipo de avaliação atende a um determinado propósito. Para um candidato a uma vaga de concurso, o processo avaliativo instaurado na forma de exame possui como meta a classificação de todos candidatos, de acordo com o número de acertos na realização da prova. Portanto, o *ranking* dos resultados irá destacar o candidato que apresentou o melhor aproveitamento e que, supostamente, estaria mais apto a desenvolver as funções às quais pleiteia. Entretanto, na educação, compreendemos que a avaliação deveria contribuir para a formação do aluno, uma vez que o propósito da esfera educacional é a formação do indivíduo, ou seja o seu desenvolvimento integral, que é contínuo, ao longo da vida.

Segundo Vieira (2010), dentre os métodos avaliativos educacionais, encontramos três tipos mais frequentes: a avaliação diagnóstica, a avaliação somativa (classificatória) e a avaliação formativa.

A avaliação diagnóstica verifica quais conhecimentos de etapas anteriores o educando traz consigo e qual a profundidade desses saberes. Recomenda-se que a avaliação diagnóstica seja aplicada no início do período letivo, visto que a partir desse levantamento o plano de ensino possa ser adaptado à realidade da turma que inicia aquele ano.

A avaliação somativa ou classificatória é caracterizada pela prevalência de notas ou conceitos para aprovação ou reprovação do educando. Nesse contexto, os alunos são classificados de acordo com seu desempenho nos mais diversos tipos de instrumentos verificadores como: arguição oral, seminários, provas, dentre outros.

E por último, a avaliação formativa compreende a coleta de informações durante o processo de ensino-aprendizagem com o foco em redirecionar o ensino para um melhor aproveitamento do discente. Nesse tipo de avaliação o diálogo é fator essencial para o processo de averiguação. Dessa forma, o aluno transforma-se em colaborador ativo do processo, auxiliando na construção de sua aprendizagem.

Tendo apresentados a discussão teórica sobre a avaliação, apresentamos a seguir alguns aspectos da Teoria das Representações Sociais, que direcionaram a nossa busca.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E DO NÚCLEO CENTRAL

A teoria das Representações Sociais foi desenvolvida a partir dos estudos de Serge Moscovici e publicada em 1961 com o título *La Psychanalyse: Son image et son public*. Denise Jodelet é a principal colaboradora de Moscovici, tendo realizado a sistematização do

campo da teoria das representações sociais e contribuído com o seu aprofundamento teórico.

Os estudos das representações sociais iniciaram-se dentro da sociologia, mas foi a partir da psicologia social que é analisada a sua concepção, as suas relações, a sua influência sobre os conceitos elaborados pela coletividade.

Para desenvolver os estudos das representações sociais, Moscovici teve como influência o conceito das representações coletivas de Émile Durkheim. Entretanto, o termo *coletivo* defendido por Durkheim é substituído pelo termo *social* na visão de Moscovici. Não se trata apenas de uma questão de terminologia, mas também de conceitos, visto que Durkheim entende como representações coletivas o saber e as crenças de um grupo, enquanto para Moscovici, o termo social compreende um fenômeno que necessita análise e produz conhecimento.

Segundo Vieira (2006, p. 112), a transição entre o coletivo e o social pode ser compreendida como:

E, assim, Moscovici passou a tratar as representações coletivas como representações sociais e como um fenômeno social, enfatizando seu caráter dinâmico. Superou o reducionismo sociológico e incorporou mecanismos sócio-cognitivos para destacar a oposição individual *versus* coletivo; contrapôs a homogeneidade implícita nas representações coletivas à diversidade e pluralidade das representações no contexto histórico-social de uma sociedade complexa e aberta; e enfatizou a comunicação que possibilita fazer algo individual tornar-se social.

Quando analisadas as representações coletivas de Durkheim e as representações sociais de Moscovici, é possível destacar pontos divergentes entre elas. Para Durkheim (1978), as representações coletivas abrangiam uma sequência de aspectos como ciência, religião, mito, modalidades de tempo e espaço. Entretanto, Durkheim desconsiderou variáveis como mudanças e transformações que poderiam alterar ou influenciar o desenvolvimento social. Segundo Moscovici (2001), os indivíduos, imersos na coletividade, são capazes de analisar o mundo à sua volta, interpretar e, inclusive agregar suas próprias impressões à essa interpretação e, desse modo, constroem suas próprias representações.

Para Jodelet (1990, p. 36), as representações sociais são " [...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social."

Moscovici (2011) afirma que as representações sociais vistas, de modo estático, são modelos recorrentes que envolvem imagens, crenças e comportamentos simbólicos que atuam como uma teoria ao redor de um tema. Por outro lado, de um ponto de vista dinâmico, as representações se modificam, tendo vida enquanto são úteis. Além disso, elas variam dentro de uma mesma sociedade e de uma mesma cultura, devido à existência de racionalidades distintas.

Segundo ele, o compartilhamento entre os membros de um grupo parece ser o modo como as representações sociais se apropriam das representações individuais.

As representações sociais surgem para tornar “familiar” o “não familiar”:

Toda violação das regras existentes, um fenômeno ou ideia extraordinários, tais como os produzidos pela ciência ou pela tecnologia, eventos anormais que perturbam o que parece ser o curso normal das coisas, tudo isso nos fascina, ao mesmo tempo em que nos alarma. Todo desvio do familiar, toda ruptura da experiência ordinária, qualquer coisa para a qual a explicação não é óbvia, cria um sentido suplementar e coloca em ação uma procura pelo sentido e explicação do que nos afeta como estranho e perturbador. (Moscovici, 2011, p. 206-207)

Na visão de Minayo (2011, p. 90), “[...] as representações sociais manifestam-se em palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam, portanto, podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais”. Por meio da linguagem é estabelecida a mediação nas relações de interação entre os indivíduos. Ainda, de acordo com a autora, algumas representações sociais refletem a concepção de mundo num dado momento histórico. Sendo assim, tais representações ecoam as concepções das classes dominantes daquela época.

Minayo (2011) pontua, ainda, que nem sempre as representações sociais são conscientes. Essas representações podem ser elaboradas por representantes de um determinado período histórico. Entretanto, esses representantes, na maioria das vezes, trazem consigo estruturas e categorias advindas do pensamento coletivo ou de um grupo anterior não contemporâneo. Dessa forma, tais categorias são constituídas de influências oriundas do pensamento das classes dominantes, de classes menos favorecidas, da concepção de mundo vigente e dos conflitos presentes nas relações sociais. Portanto, essas categorias expõem nuances das impressões recebidas anteriormente, em maior ou menor grau, dependendo do impacto da influência presente na categoria. Apesar de algumas ideias estarem presentes na maioria dos indivíduos de uma população, esses pensamentos são apropriados por determinados grupos, de acordo com os interesses específicos destes últimos.

Para Vieira (2006), citando Abric (2001), as representações desempenham funções primordiais nas interações sociais, pois elas atendem a quatro finalidades: função do saber, função identitária, função de orientação e função justificatória.

A função do saber se refere ao apreender e expressar a realidade, a interação entre os pares, o fluxo do saber, como circunstância para promover a comunicação social. Já a função identitária determina a identidade de um grupo, preservando suas particularidades. Estabelece o controle social que o seu próprio grupo aplica em cada um dos seus membros. A função de orientação atua como uma direção para as práticas e condutas. São estabelecidas condutas e

práticas obrigatórias, visto que influenciam no propósito de determinado tipo de interação. Inicialmente gera um sistema de antecipação e de expectativa. Por meio dessa função é determinado o que é permitido, aceitável ou intolerável em um contexto social. A função justificatória explana e legitima os posicionamentos adotados, bem como os comportamentos decorrentes destes.

Enfim, segundo o próprio Moscovici (2011, p. 54), “[...] a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar, ou a própria familiaridade”. A não familiaridade se refere a algo que parece real estando ausente, que parece semelhante, sendo diferente, por esse motivo o não familiar nos intriga e nos incomoda, então faz-se necessário tornar familiar esse algo, objetivando-o e ancorando-o e em algo já existente. Assim, “o que primeiramente parecia ofensivo e paradoxal, torna-se um processo comum e normal (idem, p. 57).” Para isso são utilizados dois mecanismos: a ancoragem e a objetivação. Segundo o autor, a ancoragem busca relacionar ideias desconhecidas, reduzindo-as a categorias e a imagens conhecidas, associando-as a um contexto comum. Sendo assim, um indivíduo busca classificar uma ideia estranha com base em suas concepções provenientes de experiências anteriores. Ancorar, portanto, é classificar e nomear algo que é estranho, ou seja, desconhecido. Ao rotular o desconhecido, é possível imaginá-lo e inclusive representá-lo baseado em um arquétipo já familiar, comparando-o ao antigo modelo. Ao representar o novo, somos capazes de classificá-lo, avaliá-lo, encontrar sua função, bem como denominá-lo e categorizá-lo. Ao classificar, estabelecemos parâmetros que definem se tal objeto pertence ou não a determinada categoria.

Na objetivação, o propósito é transformar algo abstrato em algo quase físico, transpondo do imaginário para o mundo real, correlacionando com algo já existente no mundo concreto. Objetivar é atribuir sentido a palavras vazias.

Moscovici (2011) organiza a Teoria das Representações Sociais (TRS) em quatro princípios metodológicos. O primeiro princípio compreende a coleta do material de amostras de conversações normalmente usadas na sociedade. O autor explicita que as representações sociais surgem do diálogo, influenciadas por variáveis físicas e psicológicas e, que essas representações estão sujeitas a mudanças com o passar do tempo.

O segundo princípio refere-se às representações sociais como meio de recriar a realidade que ocorre por meio da ancoragem e da objetivação. O processo de repetição da realidade recriada proporciona autonomia desta e confere a permanência e a estabilidade ao dissociarem-se do tempo e dos sentimentos íntimos do indivíduo. Com o decorrer do tempo, a recriação da realidade deixa de ser vista como representação da realidade, para ser aceita como natural.

O terceiro princípio abarca a ebulição das representações sociais. Segundo o autor, a ebulição das representações sociais revelam-se nos períodos de crises, momentos esses que as pessoas estão mais acessíveis para manifestar suas ideias e, quando a defesa de uma posição é favorecida. Nesses momentos há certa dificuldade em diferenciar o público do privado, porque a familiaridade é afetada. Esse movimento gera transparência das representações.

O quarto e último princípio compreende a capacidade que as pessoas têm de elaborar representações sobre as ideias e assuntos diversos, sem, contudo, ser um profissional da área. Para Moscovici (2011), essas pessoas são denominadas de professores amadores. Ele enfatiza também que a publicação e a divulgação de material direcionado ao público leigo, viabiliza a formação de representações sociais mesmo que esses leitores não tenham a apropriação completa do tema discutido.

Em 1976, Abric propôs a Teoria do Núcleo Central que afirma que toda representação social se aproxima de um núcleo central e de um sistema periférico. De acordo com Abric (1994), citado por Sá (2002, p. 62), "[...] a organização de uma representação apresenta uma característica particular: não apenas os elementos da representação são hierarquizados, mas, além disso, toda representação é organizada em torno de um núcleo central, constituído de um ou de alguns elementos que dão à representação o seu significado."

O Núcleo Central é considerado com uma subteoria da Teoria das Representações Sociais e, expõe o que está vinculado à memória coletiva, conferindo significado, uniformidade e permanência. Dessa forma, o núcleo central apresenta estabilidade e, conseqüentemente, é resistente às mudanças sociais imediatas.

Sá (2002) afirma que o núcleo central é formado por alguns elementos que possuem destaque na estrutura da representação do objeto. Além disso, tanto a natureza do objeto, quanto a relação que os indivíduos conservam com esse objeto são definidoras do núcleo central. Em contrapartida, as palavras contidas no sistema periférico surgem como uma possibilidade de uma futura mudança para a realidade do objeto pesquisado. Quanto ao sistema periférico, ele é caracterizado pela flexibilidade e inconstância. Sendo, portanto, influenciável pelo contexto do momento. O sistema periférico é de suma importância dentro das representações sociais, pois incorpora toda nova informação preservando, dessa forma, o núcleo central.

Apresentamos, na próxima seção, os resultados com foco na análise do núcleo central e do sistema periférico das representações sociais, em diálogo com os referenciais teóricos e as contribuições dos participantes.

4. ANÁLISE DE RESULTADOS

4.1 Perfil dos participantes

O perfil do acadêmico do curso de Ciências Biológicas da IES pesquisada, na EaD, é constituído por 80% de mulheres, sendo que a maioria encontra-se na faixa etária que vai até os 30 anos, embora encontremos alunos que têm até 50 anos. Essa distribuição das idades mostra que a EaD permite o acesso de um público que está fora da faixa etária em que os estudantes normalmente frequentam o ensino superior presencial.

Quanto à escolaridade dos pais dos licenciandos, notamos que mais de 50% possui apenas o ensino fundamental incompleto e que 25% dos pais são trabalhadores rurais e 25% das mães são donas de casa, o que indica que as licenciaturas na modalidade EaD atingem pessoas de nível socioeconômico e cultural mais baixo.

Constatamos por meio do questionário que 87,18% dos licenciandos desenvolvem, concomitantemente aos estudos, alguma atividade remunerada. Entretanto, dentre esse percentual, 28,20% necessita do auxílio de familiares para cumprir com seus compromissos financeiros.

Com relação às atividades de trabalho, questionamos também se os educandos já exerciam atividades docentes e, diante dessa indagação, obtivemos que 45% dos participantes já atuam nas salas de aula, mesmo não tendo concluído o curso de licenciatura. Dentre esses professores, 94,9% atuam na Educação Básica, sendo que a maioria no Ensino Fundamental, 60%; 35%, no Ensino Médio; e, 5%, na Educação Infantil.

Do número total de pesquisados, 51,7% lecionam as disciplinas de Biologia e Ciências e os demais estão dispersos em disciplinas diversas como: Matemática, Física, Português, dentre outras. Referente às outras atividades laborais, que não a docência, encontramos licenciandos que desenvolvem trabalhos nas áreas: ambiental, laboratorial e de saúde.

Outro fator que despertou nossa atenção refere-se à escolha do curso, pois 40,45% optaram pelo curso por identificar-se com ele. Entretanto, apenas 16,85% dos entrevistados almejam a docência. Indagamos, portanto, se esse alto percentual de licenciandos (83,15%), que não manifestaram o desejo de ser educadores, como força motriz de sua escolha acadêmica (apesar de cursarem uma licenciatura), não seria um dos fatores que reflete o baixo rendimento desses educandos nos componentes de formação pedagógica, conforme observamos em nossa atuação no curso. Acreditamos que esse dado revelado mereça uma futura pesquisa.

Com relação à escolha pelo curso na modalidade EaD, percebemos que cerca de 60,9% dos entrevistados (41 participantes) afirmaram que optaram pelo curso à distância, devido à flexibilidade de horários para estudo, ao invés de frequentar diariamente uma instituição que oferta o curso na modalidade presencial. Os estudos e a realização de atividades no AVA são desenvolvidos assincronamente e, portanto, permitem que o educando concilie sua formação acadêmica com outros compromissos como os laborais, familiares, dentre outros. Dos participantes, 21,7% afirmaram, na resposta ao questionário, que a escolha pelo curso à distância foi motivada por não haver instituição que ofertasse ensino presencial em sua cidade. Quanto à dificuldade de acesso, devido à distância, pudemos notar que ela foi mais citada nos polos localizados em cidades mais distantes dos grandes centros urbanos, insinuando, portanto, uma possível ausência de outras IES nessas localidades.

4.2 Atividades e recursos de avaliação no AVA

O acadêmico do curso pesquisado era avaliado por meio de atividades presentes no AVA e por avaliações presenciais impressas em momentos pré-agendados no calendário da etapa em curso. O AVA da universidade pesquisada, desenvolvido pelo núcleo de tecnologias da informação dessa universidade, permitiu maior interação entre os atores do processo educacional, bem como a integração com o Sistema de Gestão Acadêmico.

As atividades avaliativas presentes no AVA da IES pesquisada¹, são de autoria do docente responsável pelo componente e apresenta uma organização que busca levar o acadêmico à reflexão-crítica sobre o tema abordado. De acordo com o Projeto Político Pedagógico e os dispositivos legais institucionais para a avaliação, as atividades do AVA compreendem questões fechadas e abertas, denominadas avaliações continuadas, bem como a participação de fóruns. Essas atividades são pontuadas e constituem parte da média final do acadêmico. As questões fechadas são corrigidas automaticamente pelo sistema do AVA, as questões abertas e os fóruns são corrigidos pelos professores-tutores de cada componente.

Com relação à avaliação no AVA, solicitamos aos acadêmicos que assinalassem três alternativas que representassem o tipo de atividade avaliativa mais frequente. Dessa forma, obtivemos como a resposta mais citada, a participação em fóruns (Tabela 1).

¹ Na época em que a pesquisa foi realizada.

Tabela 1 – Atividades de avaliação inseridas no AVA, na perspectiva dos alunos

Atividades avaliativas do AVA	Frequência	%
Participação em fóruns	59	75,6%
Dissertativas (questões abertas)	49	62,8%
Testes (questões fechadas)	47	60%
Construção de textos reflexivos, realizados a partir de temas estudados	30	38,4%
Registro de aprendizagem significativas para a formação docente ocorridas durante o curso	23	29,5%
Relatórios de aulas teóricas e práticas	9	11,5%

Fonte: Questionário.

A explicação para a indicação da participação no fórum, a mais citada, foi encontrada na dinâmica do grupo focal, em que foram enfatizados como pontos positivos: a interação entre professor-aluno e aluno-aluno (sujeito 221). Ainda foi citado que, essa estratégia avaliativa permite desenvolver discussões que envolvem a interdisciplinaridade (sujeito 224). Também foi ressaltada que a diversidade de assuntos trabalhados agrega positivamente na aprendizagem (sujeito 222). Acrescenta-se ainda o fato de que essa atividade avaliativa corresponde a 1/4 da pontuação destinada à avaliação no AVA.

Com relação ao fórum, foi elencado como ponto negativo o prazo escasso para participação, uma vez que há várias questões encerrando simultaneamente ao final de cada quinzena, coincidindo com o mesmo período de vigência do fórum (sujeitos 223, 224 e 225). Devido a esse aspecto, os participantes revelaram que muitas vezes participam da discussão no fórum apenas próximo ao seu encerramento. A participação, quando ocorre, é motivada pela alta pontuação (sujeitos 221 e 222). Outro aspecto negativo com relação a essa estratégia, foi a afirmação de que há pouca mediação dos professores-tutores (sujeito 224).

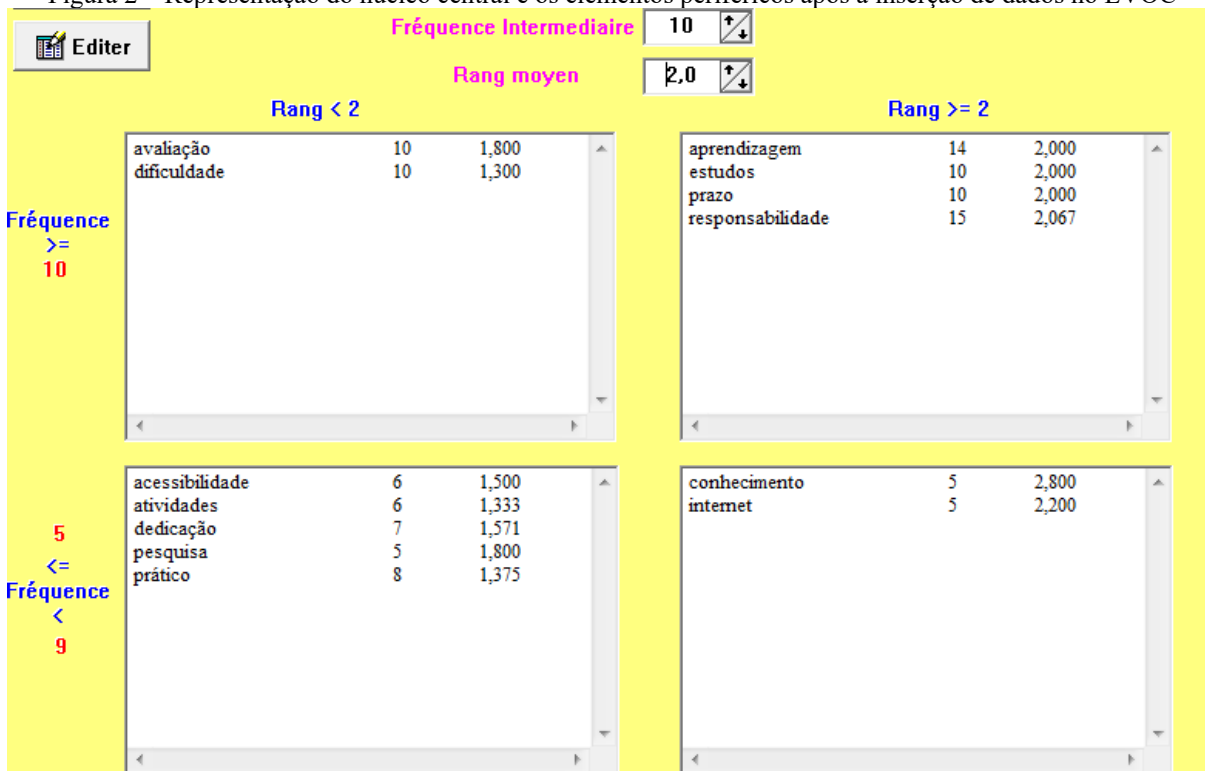
Em seguida, nas respostas dos participantes são indicadas as questões dissertativas e os testes, que também são pontuados. Inferimos que a construção de textos reflexivos e o registro de aprendizagens significativas durante o curso tenham aparecido com menor frequência, porque são atividades não pontuadas, e os relatórios de aulas teóricas e práticas não dispõem de ferramenta para postagem.

Do total de entrevistados, 91% dos participantes afirmam tomar conhecimento da correção e realizar o reestudo das questões que errou, tendo assim, a oportunidade de ampliar e aprofundar suas aprendizagens. Entretanto, a atuação do professor não atinge a todos, porque não procuram a ajuda do professor ou não recebem as orientações suficientes para sanar as dúvidas, conforme nos mostra a nossa atuação no curso.

4.3 Análise do núcleo central e elementos periféricos das representações sociais sobre a avaliação – EVOC – o ponto de partida

As três palavras evocadas a partir da expressão indutora: “A avaliação no Ambiente Virtual (AVA) ” foram submetidas ao *software* EVOC, conforme já descrito anteriormente. Após o tratamento e o processamento dos dados pelo programa, obtivemos o seguinte resultado: 245 foi o número de palavras inseridas, das quais 110 são palavras diferentes. Ainda pudemos detectar que a média de evocação por participante é de 2,09 e, 78 sujeitos responderam à questão.

Figura 2 – Representação do núcleo central e os elementos periféricos após a inserção de dados no EVOC



Fonte: Arquivo gerado pelo software EVOC.

Para processar o *Rangfrq*, que cria o quadro de quatro casas ou quadrantes, foi estabelecida a frequência intermediária igual a 10, e a média ponderada da ordem das evocações, *rang* médio, igual a 2,0 (Figura 1).

Nesta figura, no primeiro quadrante está o possível núcleo central das representações sociais dos alunos pesquisados sobre a avaliação, e, nos demais, o sistema periférico. Esses quadrantes e os seus significados serão analisados a seguir, com as contribuições de questões do questionário e do grupo focal.

Com o intuito de compreendermos as palavras presentes em cada quadrante, elaboramos quadros para cada um deles, nos quais trazemos os significados das palavras evocadas, atribuídos pelos sujeitos.

Na primeira coluna estão identificadas as palavras presentes em cada quadrante gerado pelo EVOC. Na segunda coluna, estão agrupados sujeitos que apontaram a palavra destacada dentre as três citadas no questionário. A terceira coluna contém a organização das justificativas apresentadas pelos respondentes. Esses sujeitos são agrupados em uma única célula, quando as justificativas informadas para aquela palavra evocada possuem o mesmo significado.

4.3.1 Primeiro quadrante

No primeiro quadrante (Quadro 1), estão as palavras com frequência maior ou igual a 10 e a ordem de evocação menor que 2. A palavra *avaliação* tem frequência igual a 10 e média da ordem de evocação 1,800, enquanto a palavra *dificuldade* tem frequência igual a 10 e média da ordem de evocação igual 1,300. Essas palavras constituem o possível núcleo central das representações sociais dos alunos sobre a avaliação no AVA.

Quadro 1 – Primeiro quadrante

Palavra	Identificação dos sujeitos	Justificativa
Avaliação	Sujeito 221 Sujeito 222	Forma de reconhecer o que se aprendeu.
	Sujeito 224	A avaliação no AVA é avaliação, ou seja, uma forma de "observar como está o estudo durante a aprendizagem."
	Sujeito 228	"Ajuda a avaliar os estudos."
	Sujeito 229	"Aproxima o que é aprendido com a prática."
	Sujeito 225	"Colher dados."
Dificuldade	Sujeito 105	"Pesado."
	Sujeito 217	"Dificuldade em se adequar ao ambiente virtual."
	Sujeito 220	"Alguns componentes não temos aula e fica difícil desenvolver as atividades."
	Sujeito 659	Porque não tem acompanhamento do professor.
	Sujeito 660	Dificuldade em estudar. Dificuldade nas avaliações. Dificuldade em acesso à internet.
	Sujeito 661	"Superação."
	Sujeito 662	A forma como o reestudo retorna, misturando questões certas com as quais errou, induz ao erro nas questões corretas.
	Sujeito 664	"Não é fácil realizar todas as atividades sozinho."
	Sujeito 665	"Em alguns componentes fica difícil de aprender sem aula presencial."
	Sujeito 666	"O nível do difícil. Falta assistência. Falta acompanhamento."

Fonte: Questionário.

Analisando as justificativas para a escolha da palavra *avaliação*, presente no primeiro quadrante, portanto pertencente ao núcleo central das representações sociais desses alunos, percebemos que a avaliação no AVA é para eles um momento de avaliação da aprendizagem no curso. Há evidências de que ela é diagnóstica, quando afirmam que ela permite reconhecer o que foi aprendido, aproximar o aprendido com a prática e colher dados, portanto, conforme compreendido por Luckesi (2011), é formativa. No grupo focal, pudemos referendar essas evidências.

Quadro 2 – Respostas do grupo focal sobre a avaliação no AVA

Sujeito 220	Eu acho a avaliação do AVA até tranquila, até certo ponto, porque quando se estuda à distância é necessária muita pesquisa .
Sujeito 221	O AVA é uma excelente ferramenta com relação ao nosso aprendizado, visto que nos encontros presenciais nós não temos acesso ao conteúdo que é cobrado nas avaliações presenciais e, sim no AVA. Nosso maior suporte de aprendizagem está sendo o AVA , as discussões dos fóruns. As questões discursivas. Elas exigem pesquisar e aprender. A gente só escreve ali aquilo que aprendeu.
Sujeito 223	Para responder as questões discursivas a gente está estudando .
Sujeito 224	Eu acho que no AVA a gente acaba aprendendo mais porque a gente tem como usar outras ferramentas. A gente pesquisa . A gente tem o que não tem na avaliação presencial. O fórum é interessante da gente participar. Por meio dele eu estava descobrindo novos assunto nele.

Fonte: Registros do grupo focal feitos pela autora.

Com relação à palavra *dificuldade*, também presente no núcleo central, os significados a ela atribuídos giram em torno da questão da mediação na EaD, pois, em virtude da não presencialidade, os participantes alegam que não há um acompanhamento satisfatório, o que conduz a problemas na resolução das atividades. Indicam também dificuldades operacionais como a adequação ao ambiente e o acesso à internet. No grupo focal, acrescentam ainda a questão do curto tempo para a realização das atividades e a baixa pontuação atribuída a elas no cômputo geral da avaliação.

A presença dessas duas palavras no núcleo central, *avaliação* e *dificuldades*, nos apontam para uma contradição sobre a avaliação, pois ao mesmo tempo em que a avaliação no AVA contribui para a aprendizagem, ela está submetida a condicionantes que trazem dificuldades – os limites de tempo, a pontuação e a forma mediação. Contradição que pode ser entendida, no sentido dialético, como unidade e luta dos contrários e não “coisas” opostas que pertencem a objetos distintos.

Assim, o núcleo central das representações sociais desse grupo parece indicar que elas se objetivam e ancoram nas próprias vivências desses sujeitos durante o curso na modalidade à distância.

4.3.2 Segundo quadrante

No segundo quadrante (Figura 2), estão as palavras com frequência maior ou igual a 10 e a ordem de evocação maior ou igual a 2. A palavra *responsabilidade* foi a mais frequente (15), porém sua média da ordem de evocação é de 2,067, o que a conduziu para o segundo quadrante, assim como a palavra *aprendizagem*, que é a segunda mais frequente (14), mas com a média da ordem de evocação igual 2,000. As palavras *estudos* e *prazo* obtiveram a mesma frequência, 10, e a mesma média de ordem de evocação, 2,000.

Conforme já exposto no anteriormente, no segundo quadrante, estão palavras que poderão caminhar para o núcleo central. Isso parece ter coerência, pois se a avaliação no AVA é formativa, como há indícios, ela aponta para a aprendizagem. Como ocorre na modalidade EaD, exige do aluno responsabilidade com relação ao estudo e aos prazos estabelecidos.

Pelas justificativas para a escolha dessas palavras e o significado a elas atribuído, e pelas falas expressas no grupo focal, podemos inferir que o AVA é realmente um ambiente de aprendizagem, portanto, também de avaliação - uma ferramenta imprescindível para o estudo e para a aquisição de conhecimentos. A responsabilidade é compreendida como comprometimento pessoal, necessária para a aprendizagem, quando ela se realiza em espaços e tempos flexíveis, mas com prazos determinados.

4.3.3 Terceiro quadrante

No terceiro quadrante, foram elencadas palavras com frequência maior ou igual a 5 e menor que nove e, média da ordem de evocação menor que 2. Nesse quadrante, aparecem palavras com elevada ordem de evocação e baixa frequência, portanto, é um quadrante denominado de *zona de contraste*. As palavras que aparecem nessa zona, embora tenham menor frequência, quando evocadas, aparecem nas primeiras posições. Podem indicar a existência de um ou mais subgrupos, exprimindo o contraste de ideias entre pequeno e grande grupo. (Sarubbi *et al.*, 2013).

Nesta pesquisa, aparecem neste quadrante as palavras: *prático* com frequência 8 e média de evocação 1,375; *dedicação*, frequência 7 e média 1,571; *acessibilidade*, com frequência 6 e média 1,500; *atividades* frequência 6 e média 1,333 e *pesquisa* 5 frequência 1,800.

Esse conjunto de palavras, ao ser analisado em relação ao núcleo central das representações sociais sobre a avaliação no AVA, parece contrastar com a ideia de *dificuldade*. Trata-se de um contraste numa perspectiva dialética contínua do núcleo central, conforme compreende Sá (2002).

Certamente, o subgrupo cujas evocações se direcionaram para esse quadrante, não atribuem grande importância às dificuldades, mas a aspectos que dizem respeito ao fácil acesso, ao aproveitamento do aprendizado, à aquisição de conhecimentos, à possibilidade de resolver exercícios, à pesquisa, à praticidade, o que exige responsabilidade e assiduidade no ambiente virtual, conforme se pode constatar no quadro 6.

Portanto, não se pode afirmar que contrastam com a ideia de *avaliação*, presente no núcleo central, pelos sentidos que foram dados pelos sujeitos.

4.3.4 Quarto quadrante

Por último, o quarto quadrante é representado por palavras que foram pouco evocadas na primeira posição e tem baixa evocação. Segundo Vieira (2006, p. 157), "constituem os elementos periféricos mais superficiais, mais flexíveis, heterogêneos e próximos das experiências cotidianas."

Neste estudo, no quarto quadrante, estão agrupadas as palavras com frequência maior ou igual a 5 e menor que 9, e, com média de evocação maior ou igual a 2,0. São elas: *conhecimento*, com frequência 5 e média da ordem de evocação igual a 2,800 e *internet*, com frequência igual a 5 e média igual a 2,200.

A palavra *conhecimento* ainda que tenha sido pouco evocada e pouco indicada como importante, ela foi constatada nas justificativas, o que comprova o seu caráter de flexibilidade e de heterogeneidade.

Podemos notar que as respostas dos acadêmicos enfatizam em sua maioria, às contribuições positivas do AVA para a construção de suas aprendizagens, inclusive para o momento da Avaliação Presencial.

Entretanto, algumas respostas convergiram para as dificuldades encontradas no instrumento denominado Avaliação Presencial. Dentre os apontamentos realizados, estão os que enfatizam a grande quantidade de componentes presentes nesta avaliação, tornando-a longa para ao período realizado, assim como o alto nível exigido.

Quanto à importância do AVA na preparação para a Avaliação Presencial, verificamos que 65% dos respondentes o compreendem como ambiente que auxilia na preparação dos estudos para as avaliações presenciais, como afirma o Sujeito 875: "Sim, pois através das

orientações de estudos, faz com que os alunos fiquem atentos aos capítulos do livro que devem ser estudados. De certa forma, a avaliação presencial é relacionada às atividades do AVA. Dessa maneira, a avaliação no AVA prepara o aluno para a avaliação presencial." Ou ainda: "Completamente, visto que o AVA trabalha todas as competências necessárias dentro de cada componente." (Sujeito 979).

Apenas 15% discordam desse enfoque e, respaldam sua posição em comentários como: "Não muito. Falta mais clareza em relação às matérias e atividades. As videoaulas deveriam fazer mais parte dos conteúdos." (Sujeito 334). Encontramos, também, questionamentos que divergem do caráter formativo da avaliação proposta: "Avaliar é necessário. Temos que ser avaliados, porém acho que a forma avaliativa da IES não condiz com o ensinamento proposto pela equipe docente. Infelizmente somos avaliados pela pedagogia liberal" (Sujeito 229).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esse estudo cujo objetivo era compreender as representações sociais que os alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma Universidade mineira, estão construindo sobre a avaliação da aprendizagem no AVA, podemos afirmar que há indícios de que essas representações giram em torno duas constatações: "A avaliação no AVA é formativa e difícil" e "A avaliação no AVA é momento de aprendizagem e exige responsabilidade".

A primeira constatação está ligada às palavras *avaliação* e *dificuldades*, presentes no núcleo central. A análise das justificativas e o grupo focal com relação à palavra *avaliação*, mostra que essas representações se aproximam de uma avaliação formativa, no sentido apontado pelos teóricos da avaliação. Para Villas Boas (2011), a avaliação formativa recai sobre duas ações, a primeira é a percepção dos estudantes sobre a situação em que sua aprendizagem se situa e a segunda, diz respeito a superar as lacunas. Também encontram respaldo em Luckesi (2011), quando afirma que a avaliação é diagnóstica, por natureza, e construtiva. De acordo com Vieira (2010), compreende a coleta de informações durante o processo de ensino-aprendizagem, para o melhor aproveitamento do aluno.

Entretanto, a palavra *dificuldades* remete a características da modalidade de educação a distância, em que os processos de mediação se estabelecem nos espaços virtuais, de forma flexível em relação ao tempo, como também a características próprias dos ingressam cursos de licenciaturas. Cruzando com os dados do perfil, a compreensão dessas representações se amplia, e a palavra *dificuldade* ganha sentido, pois são representações de um grupo de sujeitos em que a maioria é do sexo feminino, que tem de conciliar as atividades acadêmicas, com as laborais e as familiares. São pessoas de uma modesta origem social, que residem muitas vezes longe de

locais que oferecem cursos superiores, enfrentando dificuldades até mesmo para acessar a internet.

A segunda constatação, "A avaliação no AVA é momento de aprendizagem e exige responsabilidade", é fruto das análises feitas dos sistemas periféricos das representações sociais. Como se pode constatar, no segundo quadrante do quadro de quatro casas, aparecem palavras como *aprendizagem* e *estudos* que remetem para a principal função da avaliação - promover a aprendizagem dos alunos. Portanto, a avaliação é parte integrante do processo ensino e aprendizagem e elemento fundamental da reorganização da prática pedagógica. Porém pressupõe responsabilidade compartilhada do professor, a quem cabe organizar as atividades de ensino, e do aluno, que tem o compromisso de realizá-las. Na EaD, pela ausência da presença física do professor, a responsabilidade do aluno na gestão do tempo e organização dos estudos é fundamental, mas não dispensa a disponibilização de instrumentos mediadores e a organização do ensino pelo professor. Além disso, há a necessidade de criação de condições favoráveis para que a mediação ocorra.

Há indícios de que as representações sociais identificadas estão ancoradas e objetivadas nas experiências dos sujeitos, enquanto alunos de um curso superior na modalidade a distância. Há, porém o risco de que palavras como *responsabilidade* e *dedicação*, que fazem parte das representações dos alunos, conduzam a objetivações e ancoragem que se apoiem numa concepção mercantilista de EaD. Nesta concepção, a construção das aprendizagens e a formação ocorrem com condições mínimas, visando ao lucro, veiculando-se o discurso de que o aluno deve ser autodidata, dedicado e comprometido. Ou seja, ocorre a responsabilização do aluno pelo sucesso ou fracasso em suas aprendizagens, como se ela pudesse existir sem a organização adequada das atividades de aprendizagem.

Com Pesce e Brakling (2011, p. 104), reiteramos que " no processo educativo nele incluso as práticas de avaliação, essas representações devem o tempo todo, ser tematizadas para poderem ser ressignificadas. Esse processo de ressignificação implica a construção de novas representações e imagens que, mais uma vez precisarão ser tematizadas. Trata-se, portanto, de processo contínuo e permanente [...]." As autoras ainda afirmam que, os instrumentos utilizados na modalidade à distância requerem experimentação e estudo, para que possam ser adequados para os processos de aprendizagem.

Esse estudo revelou para as pesquisadoras, que é possível serem desenvolvidas atividades avaliativas de caráter formativo, mesmo na modalidade a distância e estas serem reconhecidas pelos discentes como elementos favoráveis à aprendizagem.

Acreditamos que o tema avaliação no ambiente virtual de aprendizagem, mereça futuras pesquisas, baseadas no relato de docentes, com o objetivo de compreender quais representações esses professores trazem a respeito da avaliação nesse espaço de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J.-C. O estudo experimental das Representações Sociais. *In: JODELET, D. (org.) As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 155-171.
- DURKHEIM, E. *As regras do método sociológico*. Os pensadores. São Paulo: Abril, 1978.
- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- JODELET, D. Représentation sociales: phénomène, concept et théorie. *In: MOSCOVICI, Serge. Psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das Representações Sociais. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002. Disponível em: <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/view/310>. Acesso em: 10 de nov. 2014.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MINAYO, M. C. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. *In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (org.). Textos em representações sociais*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais. *In: JODELET, D. (org.). Representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 45-66.
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Trad. GUARESCHI, P. A. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- NAIFF, L. A. M.; NAIFF, D. G. M. A favela e seus moradores: culpados ou vítimas? Representações sociais em tempos de violência. *Revista Estudos e pesquisas em psicologia*, UERJ, RJ, v. 5, n. 2, 2º semestre de 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v5n2/v5n2a11.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2014.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PESCE, L.; BRAKLING, K. A avaliação do aprendizado em ambientes digitais de formação de educadores. Um olhar inicial. *In: SILVA, M.; SANTOS, E. (org.). Avaliação da aprendizagem em educação online*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2011.
- SÁ, C. P. *Núcleo central das representações sociais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- SÁ, C. P. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. *Temas em Psicologia*, v. 4, n. 3, p. 19-33. 1996. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300002. Acesso em: dez. 2014.

SANTOS, T. S. dos. Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para a pesquisa social. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 11, n. 21, p. 120-156, jan./jun. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222009000200007. Acesso em: 12 set. 2014.

SARUBBI JÚNIOR, V. *et al.* *Tecnologias computacionais para o auxílio em pesquisa qualitativa*: Software EVOC. São Paulo: Schoba, 2013.

SORDI, M. R. L. de. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M. *et al.* *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

VIEIRA, V. M. de O. Avaliação como elemento mediador do processo de ensino-aprendizagem. In: VIEIRA, V. M. de O. *Aluno ensinante professor aprendente*. Uberaba: Pearson, 2010.

VIEIRA, V. M. de O. *Representações sociais e avaliação educacional: o que revela o Portfólio*. Tese de Doutorado em Psicologia da Educação, 2006. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/23/TDE-2006-07-10T07:56:26Z-2384/Publico/Tese%20Vania%20Maria%20de%20Oliveira%20Vieira.pdf. Acesso em: 15 out. 2014.

VILLAS BOAS, B. M. de F. (org). *Avaliação formativa: práticas inovadoras*. Campinas, SP: Papirus, 2011.

SOBRE AS AUTORAS

Vanessa das Dores Duarte Teruel é mestra em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Licenciada em Ciências Biológicas (2006) e em Pedagogia (2012). Especialista em Supervisão Pedagógica, Gestão Educacional e Inspeção Escolar pela Universidade de Uberaba (2024) e em Ciências Biológicas pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (2010). Atualmente é docente da Universidade de Uberaba (UNIUBE), atuando no curso de Ciências Biológicas e nas licenciaturas.

✉ vanessa.teruel@gmail.com

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1235-5215>

Marilene Ribeiro Resende é Licenciada em Matemática pelas Faculdades Integradas Santo Tomas de Aquino (1973). Mestra em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1991) e doutora em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007). Atualmente é professora titular da Universidade de Uberaba, atuando na graduação e na pós-graduação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Uniube) e no Programa de Pós-graduação Profissional em Educação.

✉ psicologiabahia@gmail.com

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6740-1787>

Recebido em 06 de ago. de 2024.

Aprovado em 4 de abr. de 2026.

Publicado em 10 de abr. de 2026.