

## Artigos

### As Representações da Avaliação Escolar pela Fala dos Alunos\*

Alzira Leite Carvalhais Camargo\*\*

**Resumo:** Pretende-se discutir a aplicação do estudo das representações sociais à Educação, apresentando-se parte dos resultados de uma pesquisa em que essa referência conceitual foi utilizada para a análise dos dados. Considerando-se a dimensão sociológica e interacional do fenômeno avaliativo, assim como a natureza do material empírico analisado – relatos escritos de experiências escolares – o qual se caracteriza por ser simbólico e social, a referência teórica da análise mostrou-se relevante à investigação proposta.

**Palavras-chave:** avaliação escolar, representações sociais.

**Abstract:** The purpose of this article is to discuss the application of the study of the social representations to Education, presenting part of the results of a research in which this conceptual reference was used for the analysis of data. Considering the sociological and interactional dimension of the evaluatynghphenomenon, as well as the nature of the empirical data analysed – written reports of school experiences – characterized for being symbolical and social, the theoretical reference of the analysis has shown relevant for the proposed investigation.

**Descriptors:** educational assessment, social representations.

O estudo das representações sociais aplicado à Educação apresenta-se como um campo promissor para a produção de conhecimento na área da Didática.

A recente tendência de utilização de procedimentos de pesquisa sobre memória individual<sup>1</sup> ou coletiva junto aos professores, intenta fazer emergir as representações acerca da atividade docente, a fim de serem redimensionadas em vista da melhoria do ensino (Kenski, 1990).

---

\* Trabalho apresentado na 19ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Coxambu (MG), set. 1996.

\*\* Doutora em Educação. Professora da disciplina Avaliação e Medidas Educacionais do Curso de Pedagogia da PUC-Campinas.

<sup>1</sup> Soares (1992) analisa a autobiografia como recurso de pesquisa educacional exemplificando o uso que fez dela em sua obra *Meta-memória, memórias – travessia de uma educadora V*, (São Paulo: Cortez) a qual tem se constituído referência para esse tipo de procedimento de pesquisa.

No tocante às ressonâncias das experiências escolares vividas pelo indivíduo na qualidade de estudante, e recuperadas por exercícios de memória, semelhante objetivo podemos propor para o desenvolvimento de estudos cujos esforços se direcionem à alteração qualitativa do trabalho pedagógico.

Esses são os interesses que moveram o presente estudo e em vista dos quais encaminhamos nossa investigação: buscamos nos aproximar do universo das representações construídas pelo aluno em torno da experiência vivida (e sofrida) em avaliação escolar. A prática da avaliação escolar na escola brasileira tem sido desafiante, uma vez que se configura como um fator impeditivo da aprendizagem e contribuinte para a repetência e exclusão escolar e, conseqüentemente, social quando se trata de alunos das camadas populares (Freitas, 1995; Camargo, 1996; Sordi, 1995; Luckesi, 1986, 1990).

Usada como instrumento de poder (e não como de acompanhamento da aprendizagem do aluno), a avaliação escolar vem insistentemente se expressando por meio de arbitrariedades derivadas do autoritarismo. Sofrem os alunos, sofrem os professores!

O contexto do estudo em questão constituiu-se, segundo nossa ótica, em situação privilegiada de pesquisa:

- os relatos de experiência em avaliação escolar foram obtidos junto a 390 (trezentos e noventa) universitários, nossos alunos, que cursaram a disciplina Avaliação e Medidas Educacionais da 4ª série de um Curso de Pedagogia nos anos de 1991-92-93-94;
- inicialmente, a coleta desses relatos objetivava dinamizar os estudos na referida disciplina em vista de se construir coletivamente um referencial de análise crítica, escasso na literatura disponível, o que ensejou uma proposta de trabalho pedagógico definida em conjunto;
- a análise do conteúdo dos relatos processou-se no interior dessas aulas juntamente com os “próprios autores”, possibilitando a produção e reelaboração de saberes;
- o conteúdo da avaliação enquanto objeto de conhecimento da disciplina foi transformado em prática desse mesmo conhecimento, concretizando-se a relação teoria e prática, com marcantes benefícios para essa área de estudos e para a formação profissional dos alunos, futuros pedagogos.

Com base nessa vivência na nossa disciplina e na produção de saberes dela decorrente, desenvolvemos a investigação em vista da produção de conhecimento,<sup>2</sup> tomando os 390 relatos como material empírico e analisando-os sob a perspectiva das representações sociais e dos sentidos que nelas se contêm.

#### Referência conceitual da análise

Ao relatar as experiências escolares em avaliação, os alunos – sujeitos da pesquisa – descreveram/explicaram as situações vividas. Basearam-se em conhecimentos/saberes que possuíam, informações disponíveis, vivências e em modos de pensar que foram forman-

<sup>2</sup> Apoiamo-nos na distinção apontada por Foucault entre ciência e saber.

do sob a interferência da educação, da tradição e dos meios de comunicação social. Esse conjunto de fontes forneceu elementos aos sujeitos para verbalizarem sobre a própria escolarização e, em particular, sobre o processo avaliatório por que passaram.

Embora a formulação de pronunciamentos sobre experiências vividas se dê no espaço da subjetividade, não são produzidos posicionamentos isolados, meramente pessoais; este processo implica a intersubjetividade, o que gera uma compreensão compartilhada, da realidade, desde a sua gênese. Por isso, é possível afirmar que os relatos dos sujeitos carregam um conhecimento sobre avaliação escolar socialmente elaborado, que contém símbolos construídos coletivamente.

Um conhecimento assim elaborado, de caráter social e de caráter prático, porque se presta ao sujeito para se mover na sua vida cotidiana em vista de se comunicar com os outros e compreender o mundo para nele poder atuar, tem sido denominado de *representação social*.

O conceito de representações, tomado na sua significação filosófica, já possui uma história de dois séculos: Lefebvre (1980) faz um estudo das contribuições, nesse período, de diferentes filósofos, confronta/redefine conceitos subjacentes ao de representação e formula a sua própria conceituação.

Segundo Lefebvre (1980), é no espaço das ambigüidades da relação social, habitado pelas representações, cujos pequenos mundos se articulam com o saber, os sonhos, as lembranças e as ficções, que se encontra a chave para a compreensão do homem em sociedade, visto o poder que a representação possui de substituir o real, de ser mediação na construção de imagens.

A experiência humana se constitui do que é vivido e do que é concebido, num movimento dialético que nunca cessa, afirma Lefebvre (1980). As representações ocupam os interstícios entre o vivido e o concebido: “*São fatos de palavras (ou se se prefere de discurso) e de prática social?*” (1980, p. 94), caracterizando-se por serem de natureza social, psíquica e política ao mesmo tempo.

Mediante essa conceituação de representação, tornou-se necessário ancorar a análise das representações da avaliação escolar num campo de conhecimento cuja produção se situasse no cruzamento das ciências sociais e das ciências psicológicas e cujo objetivo fosse o de responder pela dialética entre o sujeito individual e a sua sociedade.

A Psicologia Social vem a ser a disciplina cujo objeto de estudo preencha essas especificidades. Dentre as suas diferentes vertentes, a do francês Serge Moscovici e seus colaboradores vem desenvolvendo um acumulado teórico referendado nos pressupostos epistemológicos construtivistas contrários à vertente de bases positivistas.

Para Moscovici e Hewstone (1984) “*uma teoria das representações sociais considera a realidade como algo produzido, constituído, durante a interação entre os indivíduos*” (p. 703). Esses autores concordam com a observação de que dessa produção pode resultar uma imagem deformada pela ideologia ou pela seleção/rejeição intencional de informações. Entretanto, eles realçam aspectos da realidade que, para serem esclarecidos, é preciso recorrer às representações sociais, como aqueles que estão por detrás das palavras; apontam, igualmente, alguns indicadores que se prestam para imputar um certo grau de realidade aos elementos de uma representação social.

Essa vertente dos estudos das representações sociais toma o sujeito como entidade coesa e una e intenta superar a dicotomia no modo de pensar a relação entre indivíduo e sociedade, como ela se constrói e os produtos que dela advêm. Busca “*um lugar para o mundo social e seus imperativos, sem perder de vista a capacidade criativa e transformadora de sujeitos sociais*” (Jovchelovitch, 1994, p. 64).

Jodelet (1984), principal colaboradora de Moscovici, apóia-se na representação teatral e política para explicar a estrutura da representação social: pela primeira, um público pode ver atos e ouvir palavras que tornam presente algo invisível, como o amor ou a morte; o político eleito fala/age em nome do eleitorado, representa-o.

A representação social, à semelhança dessas metáforas possui um caráter significante: é capaz de restituir de modo simbólico algo ausente, ou substituir o que está presente; a representação social sempre significa algo a alguém e revela algo do “ator”, sua interpretação. Em virtude do seu caráter significante, a representação social não é simples reprodução, é produção que opera com uma margem de autonomia e de criação individual ou coletiva. Por outro lado, a representação social tem caráter figurativo que lhe confere a propriedade de poder intercambiar o sensível e a idéia, a percepção e o conceito. Ambos: caráter significante e caráter figurativo são indissociáveis.

Assim sendo, para Jodelet, as representações sociais constituem

uma maneira de interpretar e de pensar nossa realidade, uma forma de conhecimento social. E correlativamente, a atividade mental empregada por indivíduos e grupos a fim de fixar sua posição em relação a situações, acontecimentos, objetos e comunicações que lhes dizem respeito (1984, p. 473).

Dessas considerações, Jodelet conclui que o campo de estudos sobre representações sociais encontra-se em permanente tensão entre o pólo psicológico e o social e se direciona para a apreensão da representação social como “*o produto e o processo de uma elaboração psicológica e social do real*” (1984, p. 474).

A produção das representações sociais dá-se na interface dos conteúdos que circulam e das forças/pressões decorrentes da própria interação social, que integra o texto socio-histórico e o texto-discurso. As representações, ao mesmo tempo que surgem por meio de processos de mediação social, tornam-se mediações sociais; utilizam-se da linguagem como principal instrumento de comunicação e suporte do pensamento, na sua dimensão discursiva, em que o lingüístico e o social se relacionam intrinsecamente.

Na prática, a análise desenvolvida pretendeu apreender a estrutura discursiva das representações sociais pela busca das unidades de conteúdo nucleares e seus respectivos significados e relações naquilo que foi dito pelos sujeitos. Em outras palavras, tratou-se de uma apropriação do que foi selecionado pelo sujeito a respeito do objeto da representação – no caso, a avaliação escolar – e das formas como o mesmo sujeito combinou esses elementos. Tal procedimento permitiu conhecer os elos entre os elementos priorizados, assim como a sua natureza e a força e intensidade dessa ligação.

#### Configuração das representações e os sentidos que nelas se contêm

De acordo com Mollo (1977): “*O conhecimento da organização de um discurso pode certamente permitir organizar a observação e servir de fio condutor ao estudo das práticas utilizadas no acto educativo*” (p. 42). Inspirando-nos nas idéias dessa autora, tentamos analisar o discurso emitido pelos alunos naquilo que tais discursos expressam as ações e interações das personagens e produzem uma mensagem, bem como nas formas que a comunicação narrativa

toma. Esses elementos definem e compõem uma estrutura discursiva diferenciada conforme se trata de relato de experiências negativas ou experiências positivas.

Os episódios relatados pelos alunos oferecem uma sucessão de situações em que diversificam os papéis das personagens, suas ações e o cenário no qual foram produzidas, podendo-se imaginar cenas que se caracterizam ora pelas marcas negativas, ora pelas marcas positivas, passando por algumas cenas intermediárias. Nesse palco imaginário, as cenas negativas possuem maior intensidade que as positivas e maior brilho que as intermediárias, não só devido à quantidade expressivamente superior em relação ao total dos episódios, como também pelos significados existenciais que marcam e particularizam o seu texto.

Pela leitura das narrações foi possível distinguir as cenas que se seguem:

1) Na situação de prova escrita (a mais encontrada), o professor ocupa o espaço frontal da classe, utilizando-se da lousa ou da própria voz para desencadear os trabalhos. O aluno acha-se preso à carteira e proibido de comunicar-se com outrem, desenvolvendo movimentos discretos, controlados e limitados ao ato de escrever e ao uso de materiais escolares permitidos durante a execução da prova. A atividade intelectual limita-se à reprodução de textos decorados.

Uma variação desse arranjo consiste no deslocamento do aluno da sua carteira até a lousa, ou levantando-se para ficar em pé no corredor entre as carteiras, para ser argüido oralmente. Nessa situação, o professor desempenha o papel de inquiridor, dando o ritmo ao jogo das perguntas e respostas.

Nas duas composições, a cena se passa entre as quatro paredes da sala de aula e o papel das personagens basicamente não se altera: o professor pergunta e o aluno, isoladamente, responde.

Nesse contexto, registram-se alguns movimentos do aluno de sua carteira até o professor a fim de pedir explicações sobre critérios utilizados na atribuição da nota, ou se queixar de algum procedimento adotado.

2) No desenrolar dessa peça pedagógica, encontram-se situações que ocupam o mesmo espaço da sala de aula; muda, no entanto, em parte, o papel das personagens. O professor já divide a palavra com o aluno, incentivando-o a participar das aulas. O aluno continua fixo na carteira, mas pode opinar, mostrar-se interessado e esses elementos são computados na sua nota. Ao realizar as provas, o aluno também pode emitir pareceres próprios e mostrar-se ativo intelectualmente.

3) As situações relatadas que compõem as cenas positivas acontecem em espaços diversificados. O aluno comunica-se com os colegas e professores, com funcionários e diretores da escola, com pessoas de fora do cotidiano escolar. O aluno movimenta-se em sala de aula para formar grupos, ocupa outros ambientes da escola como anfiteatro, laboratórios, quadras esportivas; sai da escola em busca de pessoas e instituições, de materiais e equipamentos.

O resultado do seu trabalho não fica circunscrito a uma folha de prova; é registrado por uma teatralização, uma feira expositiva, um seminário, um jornal escolar e envolve pais e amigos.

Da parte do professor, ele desencadeia os trabalhos, acompanha as ações e as necessidades do aluno e conclui as atividades com o aluno, avaliando-as conjuntamente.

*Pari passu* a essas cenas, o aluno expressa o seu total descontentamento quando é personagem da primeira cena, passando a enunciar ressalvas quando participa da segunda até

manifestar-se inteiramente feliz ao ser ator na última situação mencionada. O percurso cronológico do aluno pelas séries/graus de ensino não coincide com o caminho dessa sucessão de cenas, tomado linearmente: as experiências caracterizam-se por saltar de um ponto a outro, em múltiplas direções, fazendo arranjos, sofrendo rupturas e descontinuidades.

Nesse vaivém das experiências e das emoções, o aluno atribui particular significado ao caráter interativo da avaliação, em que concorrem, integradamente, os aspectos cognitivo, afetivo e axiológico. Forma-se uma complexa relação de trocas que marca a auto-imagem do aluno enquanto pessoa e aprendiz, gratificando-o ou deprimindo-o. Nas situações vividas positivamente, as representações reportam-se à liberdade de ação, à livre expressão, ao caráter unitário do binômio conhecer-sentir. Opostamente, as experiências negativas caracterizam-se pela imposição de ordens de terceiros, pelo impedimento da própria criação, pela falta de adesão interna e espontânea do aluno às determinações do professor, ao papel coercitivo da emoção no ato de conhecer, rompendo o seu equilíbrio interno.

A cena representada, cujo texto focaliza a relação interpessoal, apresenta personagens afáveis, compreensivas, dedicadas e correspondidas nas suas propostas; ou personagens carrancudas, bravas, agressivas a cujo autoritarismo os que se sentem inferiores, subalternos ou manietados, submetem-se.

No primeiro caso, as evoluções do relacionamento articulam-se e formam quadros de múltiplas configurações, inesperadas e provocativas para que se dêem continuidade a elas. No segundo caso, as personagens opõem-se, fincam-se nos seus lugares, fecham-se uns para os outros ou pedem contas dos atos alheios; a encenação não evolui, aspira-se ao seu fim. As marcas são doloridas: o fingimento e a ironia, de um lado, a suspeita e a ameaça, de outro, são estratégias para se tolerarem em cena.

A alternância das cenas representadas sugere interferências que qualificam as experiências. Essas interferências são moduladas pelo desempenho das personagens e pelos procedimentos por elas adotados para fazerem acontecer a avaliação: quando prevalece o poder de uns sobre os outros, eliminando o diálogo, as marcas são negativas e as conseqüências, desastrosas; as positivas explicam-se pelo esforço mútuo de entendimento acerca de pontos de vista convergentes ou conflituosos, e o investimento conjunto na ação, enquanto as conseqüências são gratificantes.

O texto-discurso interliga as ações das personagens e o jogo das cenas por meio dos seus fios simbólicos: são utilizadas imagens, metáforas e metonímias, e estruturas linguísticas peculiares, tendo como fundo o contexto da interação social e histórica. Esses fios são de caráter dialógico, pois que tecem o discurso do sujeito em vista do suposto contradiscurso do interlocutor, assim como de outros discursos que atravessam o seu campo de representação.

No caso, o discurso escolar sobre a avaliação mostra-se vigoroso no estilo e na mensagem, tanto no relato dos episódios positivos como dos negativos. Pode-se afirmar que o discurso sobre a avaliação escolar possui o estilo de uma redação:

- tem começo, meio e fim e as idéias se interdependem e se articulam logicamente;
- circunstancializa a ação no tempo e/ou espaço e delimita as situações;
- utiliza expressões e estruturas de frases que intentam o efeito de impacto da mensagem ou a marcação de uma cadência;
- contém adjetivos exuberantes e verbos de ação que conferem colorido às imagens criadas;

- apresenta palavras destacadas por aspas para marcar o peso do próprio sentido ou os duplos sentidos;
- expressa julgamentos de valor, reflexões e comentários sobre o significado dos fatos.

O conteúdo da mensagem contida no discurso sobre a avaliação escolar traz marcas distintas, quando trata de episódios negativos ou positivos, mantendo, no entanto, igual vigor.

A narração dos episódios negativos é marcada por uma cadência dura em que predomina o compasso sobre a harmonia, e pelo uso de expressões que deixam entrever que, para o aluno, se trata de algo absurdo, inacreditável, impossível de acontecer. Mas, como esse algo realmente aconteceu, o aluno registra a sua *indignação*, marcando o discurso pela distinção entre o que julga ser ruim e o que julga ser “ainda pior”.

A indignação do aluno vai tingindo o relato da sua história de vida escolar com as cores da desesperança, da desilusão, do sentimento de injustiça na medida em que a prática da avaliação interfere no seu projeto de estudos e na própria condição de sujeito cognoscente.

Quando alguém se matricula numa escola, o faz em busca de conhecimentos, para satisfazer necessidades pessoais e de formação profissional, embora se reconheça a existência de diferentes níveis de aspiração. Uma vez frustrados os seus intentos, o aluno direciona a sua indignação ao processo avaliatório que modulou o ensino e as suas relações interpessoais, a ponto de privá-lo de um convívio sadio e de um bem cultural a que julgava ter direito pela escolarização.

O aluno direciona, também, a sua indignação contra a prática de avaliação que o disciplina para dominar e o priva do exercício do pensamento. Para sobreviver escolarmente, o aluno entra no esquema, submete-se. Porém, o processo de sujeição é vitorioso apenas na aparência: junto com o sentimento de indignação surge o *inconformismo* – a postura de quem “não está conforme alguma coisa”, que não aderiu a “essa coisa” nem a interiorizou. Embora se registrem graus diferenciados de rejeição, trata-se de uma *submissão não-consentida*.

A prática da avaliação classificatória e opressora, que está no centro das experiências negativas dos alunos, faz supor a existência de uma relação de forças assimétrica. O estar conforme às regras do jogo da avaliação por parte do aluno – o elemento mais fraco na cena pedagógica – constitui-se num processo para superar uma situação problemática, um modo de resolução de compromissos e de fazer valer os seus direitos de estudante. O acerto entre as partes é embalado pelo movimento de aproximação e distanciamento, de aceitação e de repúdio que, contraditoriamente, marca as histórias de vida escolar sobre a avaliação.

Assim sendo, ao mesmo tempo que o aluno registra o seu não-conformismo, isto é, a não-adesão às normas pedagógicas e às de conformidade psicológica referentes à normatização da prática da avaliação escolar, ele mostra que se conforma às regras do jogo da avaliação para, em última análise, negociar a sua aprovação escolar. É a *submissão não-consentida e negociada*.

Com base nessas considerações, podemos concluir que a indignação e o inconformismo dos alunos, características que distinguem o seu discurso sobre a avaliação, referem-se ao papel que a prática da avaliação escolar vem exercendo: – *o da NORMALIZAÇÃO da conduta do aluno e do seu processo de conhecimento*.

Considerando-se procedente essa assertiva, visto que se encontra amparada empiricamente, a normalização vem a ser o eixo organizador das representações da avaliação escolar que insistentemente veio mostrando os seus contornos pelo jogo da disciplinação.

O eixo organizador representa o sentido primordial atribuído pelos sujeitos à avaliação escolar que, no movimento do real, desdobra-se e manifesta-se, formando núcleos de sentido, que podem ser assim enunciados:

- imposição externa de normas e ordens por parte do professor e ausência de adesão interna por parte do aluno;
- tolhimento à construção da identidade intelectual do aluno;
- comunicação pedagógica “com ruídos”.

Em se tratando dos episódios positivos relatados sobre a avaliação escolar, a respectiva narração apresenta uma linguagem fluente cujo pensamento não se encerra abruptamente com o ponto final; ao contrário, deixa em aberto a argumentação como se permitisse acréscimos.

Assim sendo, a narração dos episódios é marcada por uma cadência que evolui desenhando, com as palavras, movimentos harmoniosos que traduzem sentimentos positivos de satisfação e gratidão do aluno pela realização do seu projeto escolar. Revela, igualmente, a postura receptiva do aluno diante do processo de ensino-aprendizagem e de conhecimento, postura essa sempre relacionada aos reflexos positivos para a sua vida, que é típica de quem vive uma relação pedagógica participativa.

A estrutura lingüística caracteriza-se pela contraposição de idéias formulada com o recurso do conectivo “mas”, tanto no sentido refutativo como argumentativo, ou pelo uso das expressões “Não... (isso) ... e sim (aquilo)...”. O enunciado parte de uma negativa que contém a idéia a ser refutada/argumentada em confronto com a idéia positiva que vem logo a seguir.

A contraposição entre as idéias aparece, também, pela negação da própria lembrança de como se processava a avaliação: a ausência de registro memorizado significa para o aluno ausência de marcas doloridas, de onde ele deduz que tal experiência foi positiva. O processo deixaria marcas apenas se tivesse sido negativo.

O discurso sobre a avaliação escolar quando se refere aos episódios positivos é marcado pela insistência do aluno em repudiar a prática negativa como meio para expressar a sua gratidão e euforia por estar vivendo uma situação positiva de avaliação. Nesta, o papel essencial da avaliação escolar é o de mediar o processo de conhecimento do aluno, viabilizado pela interação com o professor e colegas e pelo estímulo à criatividade, à participação e ao uso das habilidades intelectuais complexas.

Nesse contexto, o eixo organizador das representações da avaliação positiva configura-se como: *QUALIFICAÇÃO do aluno enquanto sujeito cognoscente e interativo.*

Vivida positivamente, a avaliação escolar vai qualificar os alunos de modo que eles se desenvolvam adquirindo identidade individual e social. É um movimento que coincide com o próprio desenvolvimento do homem, e que vem especificar a sua natureza de acordo com os elementos naturais e culturais de seu viver. Esse processo não é passível de mensuração como não o é a aprendizagem que dele decorre.

O repúdio à prática negativa da avaliação presente na fala dos alunos vem, no nosso entender, validar e corroborar a análise dos episódios negativos em que evidenciamos a postura de indignação e inconformismo que eles tomam ao se referirem à experiência de avaliação vivenciada. Igualmente, os núcleos de sentido no discurso referentes aos episódios positivos vêm contrapor-se aos episódios negativos, nos termos que se seguem:

- não há imposição externa, há entendimento prévio e decisão conjunta sobre a ação a desencadear;
- não há tolhimento à identidade intelectual, há incentivos à autonomia intelectual;
- não há ruídos na comunicação, há diálogo e transparência.

#### Algumas considerações para finalizar

O estudo da avaliação escolar, desenvolvido com o intuito de configurar as suas representações construídas socialmente, mostrou-se pertinente no sentido de atender às especificidades do fenômeno avaliatório que supõe a interseção da dimensão social e psicológica (tomada na perspectiva da interação).

A avaliação escolar, segundo Perrenoud (1984), não existe sem relação social e sem comunicação interpessoal. Insere-se no sistema de ensino como um mecanismo que converte as diferenças culturais em desigualdades escolares. Por outro lado, a análise do seu processo mostra que “*não existem medidas automáticas, avaliações sem avaliador nem avaliado; nem se pode reduzir um ao estado de instrumento e o outro ao de objeto*” (p. 18).

Dessa forma, o estudo das representações da avaliação escolar vem somar-se aos estudos sociológicos do fenômeno (Bourdieu e Passeron, 1970; Ludke, 1987; Ludke e Mediano, 1992; Freitas, 1995; Broadfoot, 1979), acrescentando a dimensão interacional da prática avaliativa, pela qual se tentou explicar os laços criados entre professores/alunos e alunos/alunos e que se inserem numa rede de relações interpessoais no espaço pedagógico.

As tramas das interações interpessoais são tecidas pelas imagens que as pessoas fazem dos próprios papéis na comunicação e os de seus interlocutores. Por meio do jogo dessas imagens, os alunos revelaram as suas representações da avaliação escolar.

#### Referências bibliográficas

- Bakhtin, Mikhail (Volochínov). (1992). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 6ª. ed.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude. (1975). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Brandão, Helena H.N. (1991) *Introdução à análise do discurso*. Campinas (SP): Unicamp.
- Broadfoot, Patrick. (1979). *Assesment, schools and society*. London (England): Methuen, Sociology and assesment.
- Foucault, Michel. *A arqueologia do saber*. (1972). Petrópolis: Vozes; Lisboa (Portugal): Centro do Livro Brasileiro, 260 pp.
- \_\_\_\_\_. (1994). *Vigiar e punir; nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 11ª ed.
- Freitas, Luiz Carlos de. (1995). *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas (SP): Papyrus.
- Jodelet, Denise. (1986). “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”, in: Moscovici, Serge (org.) et alii (1984). *Psicología Social; pensamiento y vida social; psicología social y problemas sociales*. Barcelona (Espanha): Paidós Ibérica S/A, 747 pp., vol. II, pp. 469-493.

- Jovchelovitch, Sandra. (1994). "Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais.", in Jovchelovitch, Sandra; Guareschi, Pedrinho (orgs.) et alii. *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, pp. 63-85.
- Kenski, Vani M. (1994). "Memória e ensino", in *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 90, pp. 45-51, ago.
- Lefebvre, Henri. (1983). *La presencia y la ausencia; contribución a la teoría de las representaciones*. México (DF): Fondo de Cultura Económica, Preámbulo e El concepto de representación.
- Luckesi, Cipriano C. (1986). "Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo", in *Revista de Educação AEC*, Brasília, ano 15, nº 60, pp. 23-27, abr/jul.
- \_\_\_\_\_. (1990). "Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?", in *IDÉIAS*. São Paulo, nº 08, pp. 71-80.
- Lüdke, H. (Menga). (1987). "A caminho de uma sociologia da avaliação", in *Educação e Seleção*. São Paulo, nº 16, pp. 43-49.
- Lüdke, Menga e Mediano, Zélia (coords.). (1992). *Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica*. Campinas (SP): Papyrus, 162 pp.
- Mollo, Suzanne. (1978). *Os mudos falam aos surdos; o discurso da criança sobre a escola*. Lisboa (Portugal): Estampa, 158 pp.
- Moscovici, Serge; Hewstone, Miles. (1986). "De la ciencia al sentido común", in Moscovici, Serge (org.) et alii. (1984). *Psicología Social; pensamiento y vida social; psicología social y problemas sociales*. Barcelona (Espanha): Paidós Ibérica S/A, 747 pp., vol. II, pp. 679-710.
- Perrenoud, Philippe. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid (Espanha): Ediciones Morata; La Coruña (Espanha): Fundación Paideia.
- Soares, Magda B. (1992). "Metodologias convencionais em teses acadêmicas" (Parte I), in Fazenda, Ivani (org.) et alii. *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, pp. 121-128.
- Sordi, Mara R. De. (1995). *A prática de avaliação do ensino superior*. São Paulo: Cortez; Campinas (SP): Pontifícia Universidade Católica de Campinas.