

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO INTERDISCIPLINAR DE FORMAÇÃO DOCENTE

Paola Dorisse Ramos

**De aluno a professor: O sentido da avaliação para Licenciandos em Física da UFSCar**

SÃO CARLOS  
2025

PAOLA DORISSE RAMOS

De aluno a professor: O sentido da avaliação para Licenciandos em Física da UFSCar

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Física pela Universidade Federal de São Carlos.

**Orientadora: Profa. Dra. Alice Helena Campos Pierson**

SÃO CARLOS

2025

Ramos, Paola Dorisse

De aluno a professor: o sentido da avaliação para  
Licenciandos em Física da UFSCar / Paola Dorisse  
Ramos -- 2025.  
36f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos,  
campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Alice Helena Campos Pierson

Banca Examinadora: Marlon Caetano Ramos Pessanha,  
Nilva Lúcia Lombardi Sales

Bibliografia

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Formação de  
professores. 3. Licenciatura em Física. I. Ramos, Paola  
Dorisse. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática  
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente agradeço aos meus pais, Eliabe e André, que movem mundos para que eu e minhas irmãs sejamos felizes. Se pude aprender algo em tudo que vivi até aqui, é que a maior felicidade é poder, no fim do dia, saber que temos sempre uns aos outros.

Às minhas irmãs, Marina e Marcela, minhas maiores amigas e maior saudade, por serem apoio incondicional a todo momento e mostrarem que o amor não se prende ao espaço ou ao tempo.

À Daniela, minha namorada, companheira e, acima de tudo, minha parceira, que de maneira tão singela me apresentou um amor tão profundo. Você foi a luz que me permitiu chegar até aqui.

À República Lótus, onde fiz grandes amizades que vou carregar por toda a vida e onde aprendi a ser gente grande sem perder a ternura. Espero deixar um pedacinho de mim em cada uma de vocês, da mesma maneira que vocês serão sempre presentes em mim.

À Alice, minha orientadora, e aos professores do antigo Departamento de Metodologia de Ensino, por todos os ensinamentos e compartilhamentos. Obrigada por me possibilitarem enxergar a utopia no horizonte, dois passos à frente para que eu não deixe de caminhar.

Ao Lucas e a todas as pessoas pelo caminho que pude chamar de amigos. Este trabalho também é mérito de vocês.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.

*Paulo Freire*

## **De aluno a professor: O sentido da avaliação para Licenciandos em Física da UFSCar**

### **RESUMO**

Este trabalho parte da compreensão de que o licenciando em Física ocupa simultaneamente as posições de estudante e professor em formação, o que torna seus sentidos sobre avaliação elementos centrais para a constituição de sua prática docente, entendendo a avaliação como processo histórico, subjetivo e atravessado por vivências emocionais, referências construídas na escolarização e concepções formativas presentes no curso de Licenciatura. Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivo compreender como as experiências na Educação Básica ao Ensino Superior influenciam tanto a relação que os licenciandos estabelecem entre práticas avaliativas e aprendizagem, quanto sua percepção sobre a articulação entre teoria pedagógica e prática avaliativa na formação inicial, além de examinar de que modo tais sentidos orientam suas projeções para o exercício profissional. Adotou-se abordagem qualitativa de natureza exploratória, com entrevistas semiestruturadas realizadas com cinco licenciandos em Física da UFSCar ingressantes até 2021, cujas transcrições foram examinadas por meio da Análise Textual Discursiva, a partir de categorias emergentes. Os resultados mostram que os sentidos atribuídos à avaliação se formam na interseção entre práticas vivenciadas na Educação Básica e rupturas ocorridas no Ensino Superior, especialmente após a transição do ensino remoto para o presencial, que intensificou sentimentos de despreparo e insegurança diante das provas. Destaca-se a tensão entre avaliações rígidas das disciplinas de Exatas e práticas formativas das disciplinas de Licenciatura, evidenciando uma formação fragmentada e o descompasso entre teoria pedagógica e prática avaliativa no curso. Conclui-se que os licenciandos ressignificam continuamente suas experiências e projetam, para a docência, avaliações mais dialógicas, contextualizadas e orientadas à aprendizagem. A pesquisa indica a necessidade de futuros estudos que explorem os sentidos atribuídos à avaliação por estudantes do curso de Licenciatura em Física da UFSCar ingressantes a partir de 2022, considerando a mudança no Projeto Pedagógico e na matriz curricular do curso.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem. Pesquisa qualitativa. Formação de professores. Licenciatura em Física.

## **From student to teacher: The sense of assessment for students of the Licentiate Degree in Physics at UFSCar**

### **ABSTRACT**

This study is based on the understanding that students of the Licentiate Degree in Physics simultaneously occupy the positions of undergraduate students and teachers in training, which makes the senses they attribute to assessment central elements in the constitution of their teaching practice, understanding assessment as a historical and subjective process, shaped by emotional experiences, references built throughout schooling, and formative conceptions present in the Licentiate program. In this sense, the research aims to understand how experiences from Basic Education to Higher Education influence both the relationship these students establish between assessment practices and learning, and their perception of the articulation between pedagogical theory and assessment practice in initial teacher education, in addition to examining how such senses orient their projections for professional practice. A qualitative, exploratory approach was adopted, with semi-structured interviews conducted with five students of the Licentiate Degree in Physics at UFSCar admitted up to 2021. The interview transcripts were examined through Discursive Textual Analysis based on emergent categories. The results show that the senses attributed to assessment are formed at the intersection between practices experienced in Basic Education and disruptions encountered in Higher Education, especially after the transition from remote to in-person instruction, which intensified feelings of unpreparedness and insecurity regarding exams. The study highlights the tension between the rigid assessments typical of disciplines in the field of Exact Sciences and the formative practices characteristic of courses in the Licentiate program, revealing a fragmented process and a mismatch between pedagogical theory and assessment practice within the program. It is concluded that students continuously re-signify their experiences and envision, for their future teaching practice, assessments that are more dialogic, contextualized, and learning-oriented. The research indicates the need for future studies exploring the senses attributed to assessment by students entering the Licentiate Degree in Physics at UFSCar from 2022 onward, considering changes in the Pedagogical Project and in the program's curricular structure.

**Keywords:** Assessment of Learning. Qualitative Research. Teacher Education. Licentiate Degree in Physics.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>2. OBJETIVOS.....</b>	<b>4</b>
2.1. OBJETIVO GERAL.....	4
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	4
<b>3. METODOLOGIA.....</b>	<b>4</b>
<b>4. RESULTADOS E ANÁLISES.....</b>	<b>6</b>
4.1. Caracterização dos participantes.....	6
4.2. Apresentação dos dados.....	7
4.2.1. Experiência na Educação Básica.....	7
4.2.2. Experiência no Ensino Superior.....	8
4.3. Análise dos dados.....	10
4.3.1. Categorias na Educação Básica.....	11
4.3.2. Categorias na Educação Superior.....	13
4.3.3. Categorias na Formação Docente.....	20
4.4. Síntese integradora das categorias.....	24
<b>5. DISCUSSÃO.....</b>	<b>26</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>31</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>33</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>35</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O percurso de formação de um licenciando em física tem início muito antes de sua entrada no Ensino Superior. Durante toda a Educação Básica, cada estudante vivencia diversas situações e é submetido a diferentes práticas escolares, de forma que, gradativamente, constituem uma compreensão própria sobre os processos educativos, criando assim sentidos subjetivos para cada um deles.

Segundo interpretação vygotskiana na teoria histórico-cultural, tem-se que o sentido se constitui por uma formação da consciência, “o conjunto de todos os elementos psicológicos que aparecem na consciência como resultado do uso da palavra, o que leva implícita a presença das emoções e dos motivos no sentido” (González Rey, 2007, p. 158), sendo, portanto, uma construção complexa e mutável para diferentes contextos. Para além disso, especificamente na categorização do sentido subjetivo pelo autor, enfatiza-se

A unidade do simbólico e emocional como via de integração da experiência social do sujeito, o que não acontece apenas por experiências objetivas pontuais, e muito menos norteadas por objetos, mas representam novas produções em relação com as experiências vividas, as que são inseparáveis da organização subjetiva dos sujeitos e dos múltiplos contextos em que acontece sua vida social (*ibid*, p. 175).

Nessa concepção, a subjetividade não é entendida como situada apenas no âmbito individual, mas também nas dimensões social e cultural, de forma a tratar-se da “qualidade de um tipo de produção humana que permite penetrar em dimensões ocultas do social e da cultura, que só se tornam visíveis na sua dimensão subjetiva” (*ibid*, p. 173). Dessa forma, no contexto escolar, as experiências vivenciadas por cada indivíduo, portanto, também constituem sentidos subjetivos particulares, resultantes da interação entre suas vivências emocionais, construções simbólicas e condições sociais e culturais específicas.

Tais experiências e sentidos vão se acumulando ao longo de toda a trajetória escolar do estudante de forma a o acompanharem também em sua transição para a universidade e dessa forma o licenciando ingressa no Ensino Superior trazendo consigo uma bagagem construída enquanto aluno sobre as práticas que, ao longo do curso de Licenciatura em Física, ele analisará pela ótica de um professor em formação.

Como uma das práticas escolares vivenciadas pelos estudantes, a avaliação, etapa marcante dentro do processo de ensino-aprendizagem, também adquire sentidos subjetivos a partir das experiências vivenciadas por cada aluno. Ao lado disso, a avaliação, como ação de julgamento e comparação, sistematizada e organizada dentro do processo de

ensino-aprendizagem, necessariamente carrega, explícita ou implicitamente, valores e normas sociais (Chueiri, 2008), sendo, portanto, um objeto de análise extremamente relevante no curso de licenciatura.

Segundo Perrenoud (1999), a avaliação pode ser enquadrada dentro de duas lógicas diferentes: a avaliação em serviço da seleção ou em serviço das aprendizagens. Na primeira, os desempenhos dos alunos são comparados entre si e postos em posições de classificação, criando o que o autor chamou de “hierarquias de excelência” (p. 11), que vão sendo geradas em escalas pequenas e podendo alcançar escalas mais globais e generalizadoras, regendo o êxito ou o fracasso escolar. Já a avaliação em serviço das aprendizagens, por outro lado, prevê uma avaliação formativa, isto é, que sirva como instrumento de “regulação contínua das intervenções e das situações didáticas” (*ibid*, p. 14), com a intenção de “observar, analisar e acompanhar o processo antes, durante e depois, para assim, oportunizar avanços na aprendizagem” (Da Silva; Sousa; Sousa, 2022), se enquadrando na concepção mediadora da avaliação.

Assim, a lógica sob a qual se opera a avaliação acarretará impactos sobre os sujeitos avaliados em âmbito individual, relativamente às suas vivências emocionais e ao seu desenvolvimento escolar, mas também poderá agir determinantemente sobre seu lugar na sociedade, influenciando, por exemplo, as possibilidades de acesso a oportunidades acadêmicas, profissionais e sociais, como a participação em espaços de poder e de tomada de decisões coletivas. Isso atribui fortemente ao processo avaliativo uma necessidade de consciência crítica para além da mera reprodução passiva de métodos avaliativos comumente realizada pelo professor, que, tratando-se daquele que prescreve, aplica e corrige, se torna figura central nesse processo, cujas consequências afetarão outros indivíduos para além de si, seus alunos.

Assim, dotado de tal autoridade, o professor possui um papel social e político dentro do contexto educacional, compreensão que vai ao encontro do esperado para o profissional formado pelo Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (2004). Projeto norteado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior – Curso de Licenciatura de graduação plena – que “constituem os princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (Brasil, 2002).

Prevê-se ao longo do curso de graduação o desenvolvimento de competências referentes ao “comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática” e “à

compreensão do papel social da escola” (*ibid*, p. 3). Desse modo, o licenciando idealmente se desenvolve no decorrer de sua formação no sentido de adquirir diferentes competências para atuar como professor dotado de autoridade no cumprimento de tais papéis, o que se manifesta, entre outros momentos, na aplicação de suas avaliações para seus alunos.

Uma característica interessante do estudante do curso de Licenciatura em Física é sua dualidade dentro do *locus* da licenciatura: é professor em formação, refletindo sobre sua futura prática profissional na docência, mas também é aluno, submetido às práticas de outros professores já atuantes, sendo assim sujeitado a diferentes métodos avaliativos. Essa dualidade adiciona dois aspectos interessantes/importantes a serem investigados na pesquisa: o fato de as experiências avaliativas vivenciadas pelo estudante no Ensino Superior também agregarem sentidos à avaliação, se combinando às experiências durante a Educação Básica; e a percepção de cada licenciando sobre a articulação entre a teoria e a prática da avaliação ao longo de sua trajetória no curso de Licenciatura em Física, compreendendo-o como o ambiente de discussão teórica sobre o processo de ensino-aprendizagem e seus professores como cientes dessas discussões.

Assim, compreender os sentidos subjetivos da avaliação pelos licenciandos em Física possibilita acessar dimensões que articulam sua trajetória escolar na Educação Básica, suas vivências no Ensino Superior e suas perspectivas para a futura prática docente no âmbito da avaliação, relevante não apenas para identificar como essas experiências moldam as expectativas de planejamento e aplicação de avaliações por cada um, mas também para analisar de que forma o licenciando percebe e assume o papel social e político do professor em relação ao contexto avaliativo.

Além disso, ao relacionar essas percepções com as diretrizes institucionais e com o perfil do egresso do curso esperado pela universidade, torna-se possível verificar se a formação oferecida favorece o desenvolvimento dos estudantes em relação a construção de práticas avaliativas coerentes com uma educação voltada para a aprendizagem e para os valores de uma sociedade democrática, além de permitir identificar padrões e tendências que, a partir da articulação entre teoria e prática ao longo do curso de licenciatura, poderão influenciar diretamente a forma como esses futuros professores conduzirão seus processos avaliativos em sua atuação profissional, impactando seus alunos e, ainda que de maneira local, o próprio sistema educacional.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1. OBJETIVO GERAL**

Analisar os sentidos atribuídos pelos licenciandos em Física da UFSCar à avaliação, considerando sua trajetória como alunos desde a Educação Básica à Superior.

### **2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Analisar como os licenciandos percebem a relação entre as práticas avaliativas vivenciadas e sua aprendizagem, evidenciando as marcas deixadas ao longo de suas diferentes etapas de escolarização.
- Investigar sua percepção sobre a articulação da teoria, na formação docente, e da prática da avaliação vivenciada ao longo da Educação Superior.
- Investigar como os sentidos atribuídos à avaliação por cada licenciando podem impactar suas expectativas de planejamento e aplicação na sua prática profissional.

## **3. METODOLOGIA**

Para este trabalho foi selecionada a metodologia de análise qualitativa, por apresentar uma abordagem interpretativa do mundo, trabalhando com o “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (Minayo, 2002) vivenciados pelos participantes da pesquisa.

A pesquisa foi realizada com a participação voluntária de cinco estudantes do curso de Licenciatura em Física da UFSCar campus São Carlos ingressantes até 2021, sendo portanto associados ao Projeto Pedagógico de 2004. Essa delimitação foi pautada pela reformulação do Projeto Pedagógico do curso para ingressantes a partir de 2022 e a ausência de concluintes nesse novo contexto até o momento da pesquisa. Todos os participantes desta pesquisa, ao concordarem com sua participação, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), exemplificado no tópico Apêndice.

Além do critério geral de inclusão explicitado acima, foram considerados outros parâmetros para definir quais pessoas seriam preferencialmente convidadas para participar da pesquisa. Assim, foram selecionados estudantes que mantivessem vínculo ativo com a universidade e que já tivessem cursado as disciplinas obrigatórias de estágio supervisionado. Dessa forma, buscou-se focalizar participantes que ainda se encontram em processo de

formação na UFSCar e que já tenham vivenciado experiências em sala de aula na perspectiva de futuros professores.

A coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas, utilizando-se de tópicos de discussão previamente elaborados que serviram para a orientação das entrevistas, selecionados pela compreensão de possibilitarem maior fluidez às conversas. Os tópicos se dividiram em três eixos, sendo eles: a contextualização prévia dos alunos em relação às suas vivências na Educação Básica; as experiências ao longo da graduação no curso de Licenciatura em Física; e as interpretações dos entrevistados como professores em formação. Em cada um desses eixos, intencionou-se alcançar as experiências dos entrevistados enquanto sujeitos das avaliações e as reflexões que fariam a partir de tais experiências, tanto pela interpretação a partir do seu lugar de aluno como também no lugar de professor em formação.

As entrevistas foram realizadas de maneira individual em encontros únicos com duração de 60 a 110 minutos e registradas em áudio e/ou vídeo. Duas delas ocorreram de maneira presencial nas dependências da UFSCar e as três restantes de maneira online, por meio da plataforma Google Meet. Tal adequação levou em consideração aspectos relevantes, como a facilidade promovida pelo modelo remoto de adequação das disponibilidades (em relação a horários e localidades) entre ambas as partes e de transcrição das entrevistas. Por falta de uma aplicação capaz de transcrever integralmente e com maior precisão os áudios gravados das entrevistas presenciais, a opção pela plataforma virtual possibilitou a utilização de uma extensão do navegador capaz de transcrever as falas de maneira sincronizada. Embora ainda apresentasse algumas imprecisões, a ferramenta permitiu substituir o processo anterior, de transcrição totalmente manual, por um procedimento de escuta dos áudios e conferência das transcrições automáticas, efetuando correções manuais quando necessário.

As transcrições das entrevistas foram submetidas à Análise Textual Discursiva (Moraes, 2003), sujeitas, para tanto, aos processos de unitarização, pela identificação e fragmentação dos elementos textuais em unidades de sentido; categorização, reunindo as unidades de sentido em categorias compostas a partir de argumentos aglutinadores; e construção do metatexto, explicitando e relacionando as categorias no sentido da criação de uma síntese integradora, a partir da qual emergiram como produtos as compreensões finais da pesquisa.

Tendo em vista a subjetividade de cada relato, a construção das categorias de análise foi realizada após as entrevistas, caracterizando-as como categorias emergentes e a pesquisa como de natureza exploratória, o que possibilitou uma seleção flexível *a posteriori* de

referenciais teóricos conforme diferentes necessidades de análise (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023).

## **4. RESULTADOS E ANÁLISES**

### **4.1. Caracterização dos participantes**

Entendendo o sentido subjetivo segundo González Rey (2007, p. 175) como proveniente da integração entre aspectos individuais e a experiência social e considerando que esta pesquisa intenciona investigar os sentidos da avaliação para os licenciandos em Física, faz-se necessário, portanto, compreender cada entrevistado como um indivíduo pertencente a um determinado contexto social, cultural e econômico que possui uma vida social distinta. Assim, é crucial compreender os contextos de cada participante e de que forma se assemelham ou se diferenciam, possibilitando-nos uma análise situada de cada relato.

Todos os entrevistados são naturais do estado de São Paulo, provenientes de diferentes municípios do interior, sendo que um deles reside em uma área periférica de sua cidade. Em relação ao tipo de escola frequentada ao longo da Educação Básica, três participantes (E2, E3 e E5) cursaram integralmente os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escolas públicas, enquanto os outros dois (E1 e E4) estudaram exclusivamente em instituições particulares.

Quanto ao ingresso no curso de Licenciatura em Física da UFSCar, E2 e E4 iniciaram em 2020, enquanto E1, E3 e E5 ingressaram em 2021. Para três participantes (E1, E2 e E3), o planejamento de cursar o Ensino Superior esteve presente desde cedo, seja por expectativas familiares, seja por vontade própria — embora, nos casos de E1 e E3, essas expectativas familiares tenham influenciado de forma mais evidente. Para os outros dois participantes, E4 e E5, a ideia de prosseguir no Ensino Superior só passou a ser considerada durante o Ensino Médio, respectivamente na 1ª e na 3ª séries. Cabe destacar que, para E1 e E5, a Licenciatura em Física não foi a primeira escolha: E1 ingressou anteriormente em outro curso na UFSCar, e E5 passou por duas outras universidades, em cursos distintos, antes de optar pela licenciatura em Física na UFSCar.

Um aspecto compartilhado pelos cinco entrevistados, e que se mostra recorrente e é ressaltado em seus relatos, é o fato de terem iniciado o contato com as disciplinas da graduação no formato online, durante o Ensino Não Presencial Emergencial (ENPE), implementado pela UFSCar em 2020 e vigente até o final do segundo semestre letivo de 2021.

No que diz respeito à atuação profissional, o participante E3 trabalha em uma escola estadual localizada na periferia de São Carlos, em regime de Programa de Ensino Integral (PEI); E4 atua como bolsista de docência no cursinho popular da UFSCar; e os outros três participantes não estão, no momento, inseridos em atividades docentes. Todos os cinco, entretanto, manifestam a intenção de atuar profissionalmente na Educação Básica, especialmente na rede pública.

## **4.2. Apresentação dos dados**

A apresentação dos dados a seguir tem como propósito oferecer um panorama geral e descritivo dos contextos escolares dos entrevistados que se mostraram pertinentes à pesquisa, subdividido segundo experiências e características individuais e coletivas ao longo da Educação Básica e do Ensino Superior.

### **4.2.1. Experiência na Educação Básica**

De maneira geral, ao retomarem suas experiências ao longo de sua Educação Básica, apesar de diferentes contextos e localidades, todos os participantes indicaram semelhantes relações com a escola e com a aprendizagem.

Todos reconheceram possuírem boas notas no Ensino Médio, ainda que não fossem os alunos mais estudiosos e suas notas não fossem as maiores em relação a outros estudantes de suas turmas. De modo geral, relataram que seus estudos eram motivados principalmente por interesses pessoais, que podiam coincidir com os conteúdos escolares (como no caso de E2) ou não. Em outros casos, o estudo ocorria de forma mais pontual e direcionada às próprias dificuldades, especialmente em períodos próximos às avaliações. Além disso, conforme mencionado por três participantes, uma parte significativa do aprendizado na Educação Básica ocorria de maneira informal através do contato pessoal estabelecido com seus professores em momentos extraclasse.

As avaliações nesse período eram tipicamente realizadas por meio de provas. Outros métodos avaliativos foram presentes em maior ou menor escala a depender do entrevistado; no entanto, mesmo nos casos em que eram mais frequentes, eram restritos às disciplinas fora do eixo das Ciências Exatas. Além disso, as avaliações eram realizadas em momentos pontuais, de duas a três vezes por bimestre, com atribuição de notas em alguns momentos acrescida por participações em eventos escolares e entrega de tarefas ou listas de exercícios.

Embora houvesse a noção, por parte dos entrevistados, de uma maior afinidade com métodos avaliativos alternativos a provas, não havia qualquer questionamento ou reflexão ativa sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem.

Em relação aos sentimentos e emoções vinculados ao processo avaliativo neste período, que devido à pouca variabilidade será referido aqui como a realização de provas, todos os participantes alegaram não possuírem grandes preocupações ou tensões relativamente a elas, ao passo que não davam muita importância para as notas recebidas, frequentemente boas. Em casos em que tais notas não fossem suficientes, os entrevistados sabiam da necessidade de realizarem esforços maiores para recuperá-las, mas tal consciência também não gerava nenhuma tensão relevante sobre eles. O surgimento de preocupações e de ansiedade relacionadas à realização de provas foi percebida em dois participantes ao avançarem as séries do Ensino Médio, ao passo que se direcionavam à realização de exames vestibulares.

#### **4.2.2. Experiência no Ensino Superior**

Os participantes entrevistados ingressaram no Ensino Superior na UFSCar entre 2020 e 2021, período marcado pelo isolamento social decorrente da pandemia de Covid-19. Assim, todos vivenciaram seu primeiro semestre letivo no formato de Ensino Não Presencial Emergencial (ENPE), implementado pela UFSCar a partir de agosto de 2020 e vigente até abril de 2022 e que consistiu em uma adaptação do ensino à distância às necessidades e condições específicas da comunidade universitária naquele contexto.

O ENPE implicou uma reorganização significativa das disciplinas, desde suas metodologias de ensino até seus processos avaliativos, na tentativa de viabilizar a realização das atividades acadêmicas em meio a esse novo cenário, que constituiu um desafio não apenas para os estudantes, mas também para os docentes, que igualmente precisaram se adaptar às novas dinâmicas, conforme destacado por um dos entrevistados.

Nesse sentido, as falas dos participantes evidenciam uma diversidade de experiências ao longo desse período. Um dos entrevistados relatou não ter conseguido desenvolver vínculos com os colegas durante o ensino remoto, realizando seus estudos e tarefas de maneira inteiramente individual. Por outro lado, os outros participantes mencionaram ter estabelecido proximidade com outros estudantes, formando grupos de estudos através dos quais realizavam de maneira conjunta as atividades acadêmicas exigidas.

Ao discorrerem sobre o funcionamento das disciplinas nesse período, naturalmente emerge de todos os discursos uma nítida distinção entre as disciplinas do núcleo de formação

pedagógica, vinculadas ao Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH), e as do núcleo de formação específica em Física e disciplinas correlatas, ao Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia (CCET), discriminadas pelos entrevistados como “matérias de Licenciatura” e “matérias de Exatas” respectivamente, classificação que será incorporada ao longo da escrita do presente trabalho. Embora também existam disciplinas de interface, articulando características de ambos os núcleos, tal diferenciação e oposição entre Licenciatura X Exatas se revelará como aspecto essencial aos próprios participantes da pesquisa, tanto no período remoto quanto na volta ao ensino presencial, sendo reiterada ao longo de todas as entrevistas.

No que se refere ao processo avaliativo no período remoto, os participantes relataram, em relação às disciplinas de Exatas, a realização de provas por meio de formulários online e ambientes virtuais de aprendizagem e a entrega virtual de tarefas e listas de exercícios, enquanto que, para as de Licenciatura, foi recorrente a avaliação por meio da produção e entrega virtual de trabalhos e apresentação de seminários em grupo e rodas de discussão através de plataformas de videoconferência. Os entrevistados explicitaram uma grande facilidade de recorrer a meios irregulares para a realização das provas, seja por realizarem avaliações supostamente individuais de forma coletiva, seja pela possibilidade de pesquisar respostas na internet ou de reutilizar respostas já conhecidas registradas a partir de exercícios semelhantes disponibilizados pela plataforma.

Os estudos, nesse período, se restringiam a assuntos demandados pelas avaliações para três dos entrevistados, enquanto que os outros dois buscavam estudar os conteúdos pelo próprio aprender.

Com a retomada do ensino presencial na UFSCar, as disciplinas progressivamente retornaram à sua configuração original, com algumas distinções em relação à manutenção da utilização de algumas plataformas e recursos virtuais incorporados ao longo do ensino remoto. Frente a esse novo contexto, os participantes de maneira geral relataram sentir grandes impactos nas suas dinâmicas de estudos e nos seus desempenhos nas avaliações. Alguns afirmaram a tomada de consciência sobre não saberem estudar para as disciplinas do Ensino Superior, especificamente as de Exatas, considerando que ao longo de sua Educação Básica não sentiam grandes necessidades ou exigências de estudar, ou senão ainda se utilizavam de métodos de estudo próprios a vestibulares, não compatíveis com esse novo contexto.

Todos expressaram surpresa, abalo e frustração diante das notas obtidas nas matérias de Exatas após o retorno ao ensino presencial. Vindos de um contexto online em que alcançavam altas notas, ainda que reconhecessem que esses resultados nem sempre refletiam exclusivamente o próprio desempenho, e chegaram a outro em que são defrontados com

provas presenciais, conduzidas em condições mais controladas, sem a possibilidade de recorrer a outros recursos ou ao apoio de colegas, tal mudança gerou nos entrevistados uma noção de ruptura entre as práticas avaliativas dos dois períodos, contribuindo para a sensação de dificuldade vivenciada no retorno às provas presenciais, não necessariamente relacionada a uma maior complexidade dos conteúdos no modelo presencial, mas sim às características do formato online, que ampliava o acesso a diferentes recursos durante as avaliações e, assim, possibilitava uma flexibilização na realização das atividades.

Nesse sentido, com a retomada do ensino presencial, todos os entrevistados relataram obter baixas notas e reprovações em disciplinas de Exatas, além de recorrerem à suspensão ou trancamento das matérias das quais haviam desistido ao longo dos semestres. Tendo em vista a dificuldade sentida frente a tal cenário, um dos participantes mencionou realizar uma grande alteração sobre sua maneira de estudar: antes, estudava os diferentes assuntos das disciplinas ofertadas pelo CCET por interesse em aprendê-los, mas, ao ser defrontado com baixas notas e reprovações, que atrasavam seu progresso no curso de graduação, decidiu direcionar seus estudos para as avaliações.

Enquanto isso, relativamente às disciplinas oferecidas pelo CECH e seus processos avaliativos entre o ensino remoto e o presencial, para os entrevistados não houve distinções consideráveis para além da mudança entre os dois formatos de realização. Em ambos os períodos, os entrevistados mencionaram uma maior participação e envolvimento com as matérias de Licenciatura, havendo maior interesse e maior identificação com elas, ao passo que, em geral, são presentes momentos de diálogo e compartilhamento, características valorizadas pelos participantes.

Os métodos avaliativos empregados nestas disciplinas eram diversificados e não se restringiam necessariamente a momentos pontuais ao longo do semestre, aos quais os participantes relataram não apresentar dificuldades e os realizarem por conta própria, a partir dos próprios conhecimentos construídos sem necessitarem recorrer a outros meios, também sendo mencionado que não obtiveram reprovação em nenhuma disciplina desse eixo.

### **4.3. Análise dos dados**

Examinando os relatos transcritos das entrevistas a partir da Análise Textual Discursiva (ATD), as categorias emergentes foram constituídas pelas recorrências, tensões, oposições, continuidades e pelos sentidos atribuídos pelos participantes ao longo de suas falas. O processo de análise de tais dados envolveu leituras sucessivas do corpus, a

desmontagem e reorganização dos textos em unidades de sentido e a construção de categorias emergentes a partir da articulação entre os diferentes fragmentos e seus contextos nas falas.

Essa análise resultou na organização das categorias em três eixos principais, Educação Básica, Educação Superior e Formação Docente, ao expressarem formas específicas de compreender e vivenciar a avaliação em diferentes contextos educacionais.

#### 4.3.1. Categorias na Educação Básica

- **Avaliação como prática obrigatória, protocolar e centrada em provas**

No contexto na Educação Básica, a avaliação aparece nos relatos como uma parte imposta e já esperada da rotina escolar, uma obrigação, geralmente restrita a provas e ocorrendo em momentos pontuais:

“É, [a prova] era um dia, uma obrigação.” (E1)

“A prova era como uma consequência. Eu tenho que fazer.” (E2)

“Ai, hoje tem prova. Ai, tá bom então. A gente vai sentar e estudar e você vai lá e põe no papel e acabou. Tá ótimo. Beleza.” (E3)

“Eu chegava lá, tinha que fazer, eu sentava ... na cadeira, fazia, olhava para aquilo e falava assim ‘ah, é isso, né.’” (E5)

Outros métodos avaliativos além de provas, como seminários, portfólios, produções textuais em grupo etc. eram presentes recorrentemente apenas para dois dos entrevistados. No entanto, eram limitadas a disciplinas não pertencentes às Ciências Exatas ou da Natureza; no caso destas, a avaliação era realizada mais restritamente por meio de provas. Para os outros entrevistados, outros métodos avaliativos, quando ocorriam, se restringiam a momentos pontuais.

“Tinha vários tipos de trabalho [...], tinha apresentação também, tinha teatro, de apresentar o trabalho como teatro... redação, prova escrita, prova tipo Enem [Exame Nacional do Ensino Médio], tinha simulado também de vez em quando... As de exatas eram um pouco mais restritas a esse tipo de prova de tipo... fazer conta... só... quando tinha conceitual era tipo, múltipla escolha, por exemplo.” (E2)

“Os meus professores, eles não eram tão provistas, tipo, prova, prova, prova... Eles faziam outros tipos de avaliação. Então, por exemplo, a galera das humanas fazia debate, fazia trabalho para ser apresentado, fazia... Agora, nas Exatas, já era bastante prova. Eu sempre fiz prova de química, de Física...” (E3)

“Só prova, só prova...” (E1)

“Então, no geral era P1 e P2. E aí a P2 [...] E também tipo assim, tinha apostila e fazia em casa ou tinha, como em exatas, que normalmente era mais listinha [de exercícios] sabe [...] E aí as coisas mais diferentes assim vinha para Artes, mas a escola não permitia que você fugisse muito desse método avaliativo sabe, tinha que ser prova.”

(E4)

“A avaliação principal era prova, em geral sempre prova. Dependendo do ânimo do professor, mudava alguma coisa.” (E5)

- **Estudos orientados pelo interesse ou por dificuldades em conteúdos avaliativos**

Relativamente aos estudos ao longo da Educação Básica, os entrevistados em geral afirmaram estudar assuntos pontuais nos quais possuíam alguma dificuldade e que seriam abrangidos nas avaliações. Se diferenciavam, no entanto, quanto a outras ocasiões de estudo: um deles, se não apresentasse dificuldades, não estudava; outros dois estudavam apenas conteúdos extracurriculares de seu próprio interesse; outro estudava conteúdos curriculares movido por interesse próprio; o último estudava de forma direcionada aos vestibulares ao passo que ingressar no Ensino Superior era de seu interesse.

“Eu não estudava e ia bem nas provas. [...] Eu gostava de ficar lendo, pra leitura eu tinha esforço, mas pra prova não. [...] Eu não estudava, mas é o que eu falei, eu lia coisas, eu gostava muito de literatura [...] ou [estudava] se eu tinha algum probleminha com a matéria, tipo Biologia, que era ler o livro, e aí eu lia e tá bom, vamo lá...”

(E1)

“É, [estudava ou] por interesse, ou dificuldade.” (E4)

“É isso que eu acho que sempre tentaram me forçar a fazer, né, estudar porque tem uma prova. Mas acho que o meu caminho foi sempre o oposto, eu quero estudar pra aprender, né, o ‘estudar’ tem significado em si mesmo, no aprender, né. E beleza, tem esse sistema que a gente faz pra ser avaliado, mas não é o que me motiva [a estudar], com certeza.” (E2)

“[A partir do] segundo e no terceiro ano [do Ensino Médio], eu já estudei mais com foco para vestibular mesmo. Então assim, eu sentava e estudava tudo, não só as dificuldades.” (E3)

“Nas matérias que eu não tinha dificuldade, nem para prova eu estudava. Eu realmente não estudava. Só ia. Eu só estudava para Português eventualmente, quando era alguma coisa mais esquisita, para Química eu já estudei também, porque eu não me dou bem nem um pouco com eletrólise, é uma coisa que para mim não vai, [...] e História eu sempre estudava.” (E5)

- **Baixa implicação emocional dos processos avaliativos**

De modo geral, quando questionados sobre como se sentiam em relação às avaliações, especialmente as provas, ao longo de sua Educação Básica, os entrevistados relataram

demonstrar reações semelhantes, marcadas principalmente por despreocupação e, em alguns casos, por certa indiferença diante do processo avaliativo:

“Se eu fosse mal ou se eu fosse bem, não ia me afetar tanto naquela época, porque, beleza, eu posso recuperar, né, tipo assim, eu sou esforçado, eu sei que eu tô fazendo.” (E2)

“Nossa, eu não sentia nada, mano. Juro por tudo, eu não sentia nada.” (E5)

Essa baixa implicação emocional também se evidencia pelo fato de que, mesmo quando seu desempenho não era satisfatório, os participantes atribuíam a nota obtida simplesmente à falta de conhecimento naquele momento, não a sentimento de culpa ou incapacidade. O máximo mencionado por um dos entrevistados foram sentimentos pontuais de frustração em momentos em que ele estudou para a avaliação, mas a nota obtida foi abaixo do esperado devido a algum descuido ou falta de atenção durante a prova:

“Quando eu não conseguia estudar para matéria era uma coisa, eu sabia, eu falava ‘ah, ok, eu tenho consciência disso’. [...] Agora, quando eu estudava e realmente errava por nervosismo, aí eu ficava bem chateada.” (E3)

Embora a baixa implicação emocional seja predominante entre os entrevistados, há casos específicos, como de E3 e E4, em que a ansiedade aparece a partir da 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, respectivamente, a partir do momento em que o vestibular passa a se tornar um horizonte concreto, gerando sensações de nervosismo e tensão diante das provas escolares:

“Até eu não me preocupar com a palavra ‘vestibular’, eu era feliz.” (E3)

“Menina... Eu suava frio. Mas eu suava frio. Eu ficava muito ansiosa, você não tem noção.” (E3)

#### **4.3.2. Categorias na Educação Superior**

- **Relativa facilidade associada ao ensino remoto**

Nos relatos dos participantes, emergiu de forma geral a percepção de que o período de ensino remoto configurou um contexto em que as exigências acadêmicas se tornaram mais facilmente contornáveis. Essa facilidade indicada pelos entrevistados não é devida a uma menor complexidade conceitual das disciplinas ou quantidade de atividades exigidas, mas às condições específicas do formato online que ampliavam a possibilidade de recorrer a outros meios para a resolução das demandas acadêmicas.

“Era época que, como os professores não sabiam muito como fazer com o online [...] aí botavam um monte de coisa pra fazer [...] então era isso, eu tava toda hora fazendo alguma coisa...” (E1)

“Era mais tranquilo passar em algumas coisas, isso é um fato, a pandemia tornou algumas matérias mais passáveis.” (E5)

“Então assim, foi um semestre onde eu passei em todas as matérias, mas da forma que eu estava vivendo é porque eu tava no online também.” (E3)

São mencionadas estratégias de resolução coletiva de avaliações supostamente individuais, compartilhamento de respostas e uso de recursos externos durante as provas (como a pesquisa de respostas na internet), práticas reconhecidas pelos participantes como irregulares, mas mesmo assim comuns naquele contexto, às quais eles apontaram recorrer em maior ou menor grau.

“Do que eu tenho dessa época era que rolava essas avaliações e rolava também muita cola, tipo assim, a galera compartilhava resposta e tal [...]. Eu confesso que algumas vezes eu usei isso.” (E2)

“Teve uma prova [...] que a gente fez em grupo, e a gente ia por ordem. Tipo assim, quem precisava de mais nota a gente deixava para o final, porque aí a gente já tinha visto mais questões e aí a gente sabia fazer mais e entregava.” (E4)

Há ainda a perspectiva de um entrevistado de que deveria ter aproveitado o ensino remoto para ser aprovado em mais disciplinas de Exatas, tendo em vista a facilidade de obter aprovação nas disciplinas no período remoto e a dificuldade a ser enfrentada futuramente quando da volta ao ensino presencial.

“Eu vejo quanto tempo eu fiquei enroscado no Cálculo 3 [no formato presencial]. Se eu tivesse passado em Cálculo 3 no EAD teria sido diferente.” (E4)

- **Emoções intensificadas no Ensino Superior presencial**

Quando questionados sobre as emoções evocadas pelas avaliações no momento de transição entre o ensino remoto para o presencial, os entrevistados indicaram a sensação de um choque, um baque. Relataram:

“Eu tinha bastante dificuldade no começo, quando eu voltei da pandemia.” (E2)

“Quando voltou para o presencial, eu senti muito o impacto da pressão da prova, sabe...” (E4)

“Chegou o presencial... Nossa... Veio [...] batendo na minha cara assim [...] na hora que eu vi, já tinha reprovado.” (E5)

Os relatos ainda indicaram que, no contexto dessa transição do ensino remoto ao presencial, a noção dos entrevistados sobre o próprio conhecimento entrou em contestação ao

defrontarem-se com os resultados das avaliações presenciais, menores do que obtinham anteriormente no formato online:

“Tava indo super bem no ENPE, aí chega no presencial e não, aí você começa a falar assim ‘meu, eu não sirvo pra esse curso, porque, tipo assim, por quê que quando tava todo mundo fazendo junto eu sabia fazer e agora eu não sei mais?’” (E3)

“Quando eu voltei [ao ensino presencial], eu voltei tirando [notas] 0,3... 0,5... , sabe? Tipo, foi um baque muito grande, eu voltei para o presencial só conseguindo passar nas matérias de humanas. [...] Eu saía meio que acabado, eu falava ‘pô, eu não tenho mais capacidade de passar nas coisas, eu só passava online’” (E4)

Em relação a como se sentiam em relação às avaliações no Ensino Superior no modelo presencial, todos mencionaram diretamente os sentimentos evocados pelas provas das disciplinas de Exatas, relatando sentir, mesmo que em diferentes momentos, emoções negativas, como ansiedade, tensão e nervosismo. Em alguns casos, persistiu a contestação do próprio conhecimento frente aos resultados obtidos nas provas e um sentimento de inadequação ao curso.

“[...] Eu tive gastrite por causa de prova, fiquei passando mal o dia todo.” (E1)

“Até hoje eu faço prova, fico super ansiosa, super nervosa... Eu lembro que, quando eu reprovei pela primeira vez em Cálculo, eu fui fazer pela segunda vez e eu tive que tomar calmante.” (E3)

“Aquele dia lá na matéria de Eletromagnetismo com o ..., que eu larguei a prova, que eu não sabia fazer nada, que eu entreguei em branco... Nossa senhora, parecia que eu ia morrer esse dia aí... parecia que eu ia morrer mesmo, eu falei ‘não é possível, eu sou um incompetente.’” (E1)

Todos também indicaram sentimento de frustração, que acompanharia quatro participantes ao longo de todo o curso, conforme manifestado por eles. Frente a isso, com o passar do tempo, dois deles afirmaram mudar sua perspectiva no sentido de contentamento: em um caso por um viés de resignação, em outro pela noção da necessidade de mudar a sua própria forma de lidar com esse sentimento (que o causava sofrimento) tendo em vista a imutabilidade do processo.

“É que depois que passou [o tempo] eu aprendi a [...], tipo assim... tá, agora não tem mais o que fazer, ok, vamos viver a vida aí, vamos continuar, não tem mais o que eu fazer... Agora é só esperar a nota. Aí fica um pouco de ansiedade, sim, mas não é aquela coisa igual eu falei eu falei de ‘meu Deus, é agora, acabou, acabou pra mim, acabou’ [...]. Você vai aprendendo a conviver com essa frustração, né [...], a primeira prova que eu tirei 2,25... é... isso foi meio decepcionante mesmo... Mas... tá bom.” (E1)

“[...] Isso afetava diretamente a mim né, porque é como se o respaldo do meu valor estivesse no professor e na prova, mas daí eu comecei a ver que não, que isso é só uma relação de poder. [...] Mas com o tempo eu fui mudando, porque... eu tive que mudar a minha perspectiva diante disso, né... porque eu tava só me maltratando, era algo que me fazia mal, essa coisa. E daí, como eu não conseguia mudar os sistema, eu mudei eu mesmo, entendeu? Aí agora, hoje em dia eu tô tranquilo assim, entendeu? Ao mesmo tempo que eu não passo mais dificuldade com as matérias pra passar, eu também não fico mais ansioso.” (E2)

- **Contraste entre experiências nas disciplinas de Licenciatura (CECH) e de Exatas (CCET)**

Os relatos revelam um contraste marcante entre as experiências vividas pelos participantes nas disciplinas das áreas de Educação, vinculadas ao CECH, e aquelas das áreas de Física e Matemática, vinculadas ao CCET.

Nas disciplinas do CECH, os entrevistados indicaram que a avaliação assume formatos variados, como portfólios, relatórios, seminários e discussões coletivas, frequentemente distribuídos ao longo do semestre e não restritos a momentos avaliativos únicos e/ou pontuais. A tais métodos avaliativos, diferentemente do que ocorria em relação às provas, os participantes associaram maior motivação e engajamento espontâneos, tanto pelo formato em si, quanto pela sensação de participação ativa no processo.

“A avaliação [nas disciplinas de Licenciatura] é mais mais leve, eu já tive que fazer, sei lá, seminário, portfólio, relatório de estágio...” (E5)

“E eu me sentia ótimo nesses processos [avaliativos] assim, parecia que eu usava diferentes partes de mim pra ser avaliado.” (E2)

“A humanas é um negócio diferente [...]. É seminário, é roda de discussão... Eu gosto mais de fazer prova lá. Eu ainda me preparo, e me preparo mais lá inclusive, porque me dá mais vontade. Não porque eu acho que precise mais, mas porque me dá mais vontade.” (E1)

“No DME eu leio o texto porque ele é legal, tipo, o bagulho me chama atenção. [...] Eu faço por interesse próprio ali.” (E5)

Os participantes apontaram que as disciplinas de Licenciatura compõem espaços em que o diálogo, a abertura para a participação e a valorização do erro como parte do processo de aprendizagem são dimensões frequentemente presentes, o que manifestaram contribuir para a criação de um ambiente percebido como menos punitivo e mais formativo. Nesse contexto, também ressaltaram que nas disciplinas da Educação os docentes geralmente oferecem feedbacks detalhados que justificam a avaliação, diferentemente do que vivenciam nas áreas de Exatas, onde a devolutiva tende a ser menos detalhada e pouco dialogada.

“[...] A dinâmica de aula do DME [...] é geralmente uma aula mais dialogada, uma aula em que nós alunos damos algum apontamento [...], e eu sinto que na aula do DF eu sou oprimido.” (E5)

“Os professores [de Licenciatura] sempre devolvem um feedback, [...] não é só a nota, tem toda uma justificativa [...] tem também um processo de escrever e de dialogar que é uma forma de comunicar algo [...] E isso nem sempre acontecia lá [nas matérias da exatas].” (E2)

Segundo dois participantes, quando surgiam erros ou havia concepções prévias, esses elementos eram incorporados ao processo de aprendizagem, servindo de ponto de partida para retomadas, esclarecimentos e aprofundamentos que favoreciam a compreensão e tornavam o estudo mais significativo.

“Você está falando isso, vamos desenvolver esse pensamento. Vamos ver até onde ele chega, saca?” (E5)

“Ela puxava alguma palavra nossa [...] e falava ‘vamos pensar nessa palavra’, aí eu aprendia, porque ela retorcia, ela tensionava a palavra até o limite, aí saía alguma coisa nova.” (E1)

Já nas disciplinas do CCET, por outro lado, os estudantes relatam uma dinâmica mais rígida, fortemente centrada na precisão conceitual e na resolução técnica de exercícios. A elas, os entrevistados também associaram uma menor tolerância ao erro e um espaço reduzido para suas intervenções durante as aulas, compondo um ambiente descrito por alguns como mais “opressivo”, com um “*clima de desgraça*” (E1), tanto pela forma de condução das atividades, quanto pela relação estabelecida em torno do erro.

“Eu sou guiado por um caminho específico [...] e esse processo não é o meu caminho [...] se eu tô mais livre eu consigo chegar ali onde ele quer, só que ele tem que também aceitar esse processo [...] E isso acontece mais aqui [Licenciatura] do que lá [Exatas].” (E2)

“Eu errava o sinal e ele desconsiderava a questão inteira. Ele me deu zero numa prova porque ele desconsiderou todos os sinais que eu troquei. [...] ele olhou na minha prova e falou ‘realmente, você fez certo, mas pôs o sinal errado. E aí, o que que eu faço?’, e aí por isso eu reprovei direto com ele.” (E3)

“Eu sinto que o que me deixa nervoso no DF [Departamento de Física] é o quanto eles não valorizam que a outra pessoa esteja errada [...]. ‘Errou, errou. Acabou’. E isso é punitivo [...]. Eu sinto que o errar na outra área [educação] faz parte do processo de aprendizagem.” (E5)

Além disso, também foi mencionado pelos participantes que a tensão do ambiente associado a tais disciplinas é permeada por cobranças intensas e comentários que reforçam a percepção de que nem todos pertencem ou se adequam ao curso.

“[A tensão] É do contexto geral, [...] porque falam que você é um físico incompetente, que você não devia tá aqui.” (E1)

“Na aula do DF [...], se você levanta a mão, você tá assinando seu atestado de burro, assinando seu atestado para ser esculachado.” (E5)

Também foram mencionadas por dois participantes algumas disciplinas do CCET que fugiram ao padrão predominante, apresentando métodos avaliativos alternativos a provas e em maior quantidade, realizados em diferentes momentos ao longo do semestre. No entanto, elas foram descritas como exceções dentro de um cenário mais amplo, tendo em vista o reconhecimento por eles da variabilidade das disciplinas de Exatas conforme o docente ministrante: os entrevistados destacaram que, em uma mesma disciplina, a experiência podia ser completamente diferente dependendo do professor, acarretando em diferenças na concepção de ensino, na forma de estruturar as avaliações, tipicamente provas, e na própria relação com os alunos. Também foi mencionado por um dos participantes que essa variabilidade aparecia, ainda, associada às turmas para as quais a disciplina era ofertada, com percepções de que as provas dirigidas aos estudantes de Física eram, por vezes, mais complexas ou punitivas do que aquelas elaboradas para outras áreas.

“Física Térmica mesmo que eu fiz com o ... [...], eu acho um pouco menos destoante a prova dele do que ele fala [nas aulas], [...] um pouco menos do que o ..., por exemplo.... Mas aí eu fiz com o ... e com ele era outra coisa né... era uma prova relativamente difícil, mas você ainda entendia pra onde a prova tava indo, você entendia melhor o que você tava fazendo.” (E1)

“eu tô numa turma de Engenharia, e as provas que o professor está fazendo para o pessoal da engenharia em comparação com as provas das turmas de física que eu resolvi [antes], a turma de física tem provas muito mais difíceis...” (E4)

- **Percepção de arbitrariedades e incoerências nas avaliações das disciplinas de Exatas**

A partir dos relatos, emergiu a percepção de que, nas disciplinas da área de Exatas, os processos avaliativos eram marcados por certa arbitrariedade. Essa arbitrariedade aparecia tanto na falta de correspondência entre o conteúdo trabalhado em sala e aquilo efetivamente demandado nas provas, quanto, conforme mencionado por um dos participantes, na organização de uma grande quantidade de conteúdos subdivididos em avaliações pontuais, de forma que, sem critérios explícitos de seleção, essa fragmentação produzia um cenário de imprevisibilidade sobre quais conteúdos seriam contemplados nas provas.

““Se você aprendeu a dedução, por quê que você vai fazer um exercício [...] de uma aplicação que você nunca viu? [...] É esse tipo de frustração que acaba com a gente, porque você vai lá, estuda e estuda, aí cai uma coisa que você não viu na aula.” (E3)

“Eu tô cansado de reprovar matéria em que eu sei a matéria, só que eu não sei o exercício específico que caiu.”  
(E4)

“É o que tá lá [no livro], mas agora em vez de você ler 10 páginas você lê 207 e chuta aí qual das 207 eu vou colocar na prova, é isso... Isso eu vejo muito nas exatas, né.” (E1)

As críticas formuladas pelo entrevistados não se relacionam à qualidade das aulas em si, mas ao modo como suas avaliações são formuladas, evidenciando um tensionamento entre o ensino, a aprendizagem e sua avaliação formal na disciplina.

“Essas matérias, [...] elas são mal dadas? Não, eu acho que elas são mal avaliadas.” (E3)

- **Descompasso entre aprendizagem e desempenho nas avaliações**

Outra categoria emergente a partir dos relatos dos entrevistados diz respeito à sensação de descompasso entre aquilo que eles efetivamente aprendiam e o desempenho que conseguiam demonstrar nas avaliações. Os participantes descreveram situações em que seu esforço, interesse e compreensão própria do conteúdo não se traduziam em notas compatíveis com a aprendizagem construída, produzindo sentimentos de desvalorização e deslegitimação do próprio conhecimento.

“É, eu ia mal... Parecia que não importava o que eu pesquisei, me interessei e aprendi. Tipo... ‘pode jogar no lixo isso daí, você tem que fazer isso aqui ó’... Então eu sentia que meu conhecimento era reduzido...” (E2)

Nesse sentido, também é destacado por um dos participantes da pesquisa que, em diferentes momentos nas avaliações realizadas, a atribuição das notas se reduziu à resolução integral e sem falhas dos exercícios propostos, sem levar em consideração os possíveis diferentes níveis de compreensão que o estudante apresentaria.

“Você não tá avaliando o que o aluno sabe, porque se ele sabe fazer até um pedaço, ele sabe meio. Ele não sabe continuar a partir dali, sabe, você tá desconsiderando o conhecimento que ele construiu [até ali].” (E4)

“O professor resolvia a prova e eu falava ‘tô entendendo o que você tá fazendo... Por quê que então eu fui mal na prova se eu tô entendendo o que você ta fazendo?’ [...], ‘por quê que eu não fui [bem] na prova, então? Tá avaliando alguma coisa mesmo?’” (E1)

- **Descompasso entre formação teórica, prática docente e estrutura do curso de licenciatura**

A partir dos relatos dos participantes, emergiu a noção da falta de articulação entre os conhecimentos pedagógicos desenvolvidos nas disciplinas de Licenciatura, voltadas à

formação docente, e a experiência vivenciada nas disciplinas de Exatas, levando em consideração a observação de práticas docentes significativamente distanciadas entre aquilo que é discutido teoricamente sobre ser professor e aquilo que de fato ocorre nas disciplinas.

“A gente vai avançando no curso da licenciatura e a gente vai vendo cada vez mais densamente como ser um docente, como ser um professor [...], de repente você volta para sua realidade do DF vendo uma aula... que aí mano, chega a ser desmotivador.” (E5)

Em relação ao curso de Licenciatura em Física como um todo, os participantes de maneira geral apontam não perceberem, de fato, um percurso formativo em Física distinto para futuros professores, ao passo que, conforme manifestado por eles, as disciplinas de conteúdo específico seguem o mesmo formato destinado ao bacharelado, priorizando a abordagem conceitual “pelo conceito”, sem adaptações didáticas ou discussões que aproximem o conhecimento científico da prática de ensino.

“É meio esquisito o curso, né... [...] na verdade, assim, a gente não tem um curso de licenciatura.” (E1)

“Às vezes eu sinto falta um pouco desse link, um pouco dessa didática em si mesmo [...] como adaptação do conteúdo pensando que você vai ser um professor.” (E4)

### 4.3.3. Categorias na Formação Docente

- **Construção de uma concepção própria de avaliação**

Ao serem questionados sobre como concebem avaliação e de onde tais concepções se formaram, todos os entrevistados apontaram uma construção marcada por múltiplas fontes, desde suas experiências pessoais na Educação Básica, vivências na graduação, contato com práticas avaliativas durante o estágio e discussões realizadas em disciplinas de Licenciatura.

“Então, eu acho que avaliação pra mim teve muito respaldo de tudo que eu vi aqui [área da educação] e da minha experiência também, porque ao mesmo tempo, quando você passa por um processo de avaliação e quando você vê que você não gosta dele [...] também é o tipo de conhecimento para que eu justifique eu não reproduzir esse tipo de avaliação também, e aí começa um processo de pensar outras formas de avaliação.” (E2)

Apontaram, no entanto, a falta de um aprofundamento teórico sobre avaliação, não examinadas nas disciplinas de maneira conceitual enquanto objeto de estudo. É mencionado, inclusive, sobre como a avaliação aparece em função de outras discussões como um elemento do processo de ensino-aprendizagem, mas não abordada como tema central.

“A gente aprende a ser crítico, [...] Mas a gente não sai disso, como a gente avalia essa criticidade. E aí eu volto a responder sua pergunta: não, eu nunca aprendi a falar sobre avaliação.” (E3)

“Eu discuti sobre avaliação em Psicologia da Aprendizagem, [...] [em que] a gente foi discutindo como que a avaliação faria sentido para diferentes públicos, mais especificamente com necessidades educacionais especiais. Mas eu acho que foi uma das poucas que eu tive de discussão sobre avaliação.” (E5)

“Então... Eu acho que o que a gente mais discute é a aprendizagem. E aí toda a discussão em torno da aprendizagem, ela tem que ser avaliada.. Então a gente sempre discutia avaliação dentro da perspectiva da aprendizagem.” (E4)

Ao lado disso, um dos participantes manifesta sua percepção da existência de uma concepção pronta, previamente instituída, que circula culturalmente nas disciplinas de Licenciatura de uma crítica permanente à avaliação tradicional, que devido a sua naturalização acaba não sendo problematizada ou fundamentada, dificultando a construção de uma criticidade e um posicionamento próprios.

“É meio como se a gente tivesse uma concepção meio que já definida sobre avaliação, do tipo ‘a avaliação tradicional é ruim, *GRRR* [grunhido expressando aversão]’, e aí eu não necessariamente consigo desenvolver um pensamento melhor acima disso, porque a gente já aceitou de tanto ouvir isso... [...] Construir essa argumentação para além da aceitação é difícil.” (E5)

#### ● Aspectos valorizados da avaliação

Ao serem questionados sobre como deveriam ser as avaliações em relação aos aspectos que consideram essenciais em processos avaliativos, os entrevistados de maneira geral relataram a importância de uma avaliação processual e o valor do feedback escrito, para além das notas numéricas. Essas ideias aparecem de forma recorrente nos relatos e são compreendidas pelos participantes como práticas que tornam a avaliação mais justa, dialógica e significativa.

“Mano, eu gosto bastante quando a minha nota vem acompanhada de um textinho [feedback]. E aí eu olho para o textinho e não para a nota, entende? Eu já peguei matéria [...] em que a professora vinha dando devolutivas, fazendo alguns apontamentos sobre os relatos. Eu acho isso legal.” (E5)

“Eu acho que é esse tipo de avaliação que a gente tem que avaliar o aluno, não é só a provinha, mas todo o processo dele.” (E3)

“Então, eu acho que é indispensável você ter um processo contínuo de avaliação. [...] Eu acho muito injusto você ter um momento único de avaliação que representa, sei lá, 70% de tudo, de toda a nota, sabe, então se você consegue diluir isso de acordo com o tempo, isso muda tudo.” (E4)

Além disso, para dois participantes, também há a percepção de que a avaliação também deve funcionar como instrumento de reflexão sobre o trabalho docente, tanto por parte dos alunos, como também pelos próprios professores.

“Uma perspectiva que eu acho muito legal da avaliação é sobre a perspectiva do aluno poder avaliar eu [professor] como profissional. [...] falar, tipo, ‘professor, isso aqui não tá funcionando [...]’, eu acho legal olhar para avaliação com uma forma de me avaliar também como profissional em uma sala de aula.” (E5)

“Também é uma parte da avaliação do professor né, [pensar] onde é que tá faltando eu aprender também pra poder argumentar com esse aluno, conversar com esse aluno, debater com esse aluno [...], ‘As ações que eu tive chegaram nos objetivos que eu queria?’ Às vezes não.” (E1)

- **Reconhecimento da necessidade de adaptação da avaliação ao contexto**

De maneira recorrente nas entrevistas, emergiu a compreensão de que práticas avaliativas não podem ser aplicadas de forma uniforme ou descolada das especificidades de cada turma, conteúdo ou situação pedagógica: “*nunca vai ter uma fórmula mágica*” (E3).

Os entrevistados de maneira geral destacaram que a pertinência de um método avaliativo depende do que concretamente se pretende avaliar e das características dos estudantes envolvidos. Ao lado disso, a avaliação é percebida como um processo que requer constante adequação, pluralidade de estratégias e sensibilidade às condições reais do contexto escolar.

“[...] É problema da avaliação, é problema da teoria? Às vezes não, às vezes é porque naqueles alunos não se encaixa. ‘Ai, vamos copiar a experiência do Paulo Freire’... Ah, não se encaixa aqui. Quer dizer que tá errado? Não, não, não... É só que a gente precisa adaptar a algumas coisas pra cá... porque também nosso processo de verdade do professor é se adaptar o tempo todo, né.” (E1)

“Para o meu objetivo, que é dentro de um contexto de reforço [escolar], a avaliação diagnóstica me serviu como ferramenta. Mas em um outro contexto poderia mudar. Poderia ser um outro tipo de prova, um outro tipo de avaliação, né.” (E2)

“É bem importante [...] você diversificar as avaliações, às vezes se você conseguir fazer uma avaliação de uma forma e outra de outra forma, trazendo pluralidade para aquilo que está acontecendo... [...]. Também depende muito do que a gente tá avaliando, né?” (E4)

- **Confronto entre teoria aprendida na licenciatura e prática real da escola**

Entre os relatos analisados, mesmo que presente apenas na fala de um participante, emergiu de forma expressiva a percepção de um distanciamento significativo entre os princípios pedagógicos aprendidos durante a formação inicial docente e as condições

concretas do trabalho docente na escola pública, atribuindo novas camadas de sentido para a construção da concepção própria de avaliação de tal entrevistado. Essa discrepância aparece relacionada às tensões entre aquilo que é discutido teoricamente, como práticas avaliativas coerentes com as concepções discutidas nas disciplinas de Licenciatura, e aquilo que é possível realizar em contextos de vulnerabilidade social.

O participante enfatiza que, apesar de reconhecer a importância de processos avaliativos mais amplos e contínuos, as limitações do contexto escolar dificultam e muitas vezes inviabilizam sua aplicação e concretização na prática real.

“Então assim, é difícil, não vou mentir, é difícil você conseguir avaliar o processo. É quase impossível, eu acho, principalmente no Fundamental, que as salas são maiores. Nos ensinos médios tendem a ser menores, né, porque a galera já tá desistindo dos estudos estaduais, mas assim, é necessário. O mínimo que você consiga, é necessário.” (E3)

Esse confronto entre ideais formativos e realidade escolar aparece também na necessidade de adequar instrumentos e expectativas às condições dos estudantes, muitas vezes distantes daquilo que se imagina ao longo da formação universitária. Ao relatar a construção de suas provas, a participante aponta:

“Por exemplo, as minhas provas para o ensino médio, para essa única turma que eu tenho, eu sempre tento pegar questões fáceis e médias, porque eles não têm condições nenhuma de fazer questões difíceis... Tem duas meninas que não são letradas, não são alfabetizadas, sabe, dentro da minha turma. Então assim, é uma escola com um grau de vulnerabilidade muito alto, então, por exemplo, lá a minha avaliação tem que ser contínua, mas eu não consigo fazer da forma que eu gostaria que fosse, sabe.” (E3)

A percepção desse distanciamento também surge quando o entrevistado relembra práticas pedagógicas que vivenciou ao longo de sua Educação Básica e que sente serem hoje inviáveis de implementar, considerando que as condições institucionais que permitiam aos professores desenvolverem estratégias mais inovadoras ou alternativas não se apresentam da mesma forma no cenário escolar em que atua atualmente.

“Eu tinha uma professora de física no segundo ano do ensino médio [...], que ela ensinou como estudar a partir dos seus resumos [...], isso porque ela tinha espaço para ensinar isso para a gente, ela conseguiu achar um espaço ali. Hoje, por exemplo, numa PEI eu acho difícil.” (E3)

Além disso, as tensões entre teoria e prática também atravessam suas tentativas de aplicação de metodologias diferenciadas: apesar do incentivo recebido nas disciplinas de Licenciatura para diversificar experiências de aprendizagem e/ou avaliação, o participante

relata resistência dos alunos, que levam a frustrações frequentes, indicando atravessamentos culturais e relacionais que interferem na prática docente.

“Eu sou professora de matemática lá na escola, e o que eu faço com eles? Exercícios. É uma vez ou outra que eu tento fazer alguma coisa diferente, mas eles não aceitam, tipo assim, é muito difícil isso, porque o aluno tá acostumado a copiar livro, a fazer aquilo, e quando você propõe algo diferente para ele, é muito difícil de ele aceitar, então assim, às vezes que eu tentei fazer algo diferente, eu me frustrei bastante, ainda mais quando eu vejo que outras disciplinas conseguem fazer essas coisas diferentes.” (E3)

O entrevistado também explicita que essas tensões se intensificam quando características da turma entram diretamente em conflito com princípios valorizados na licenciatura: a existência de comportamentos discriminatórios, violência simbólica e valores conservadores dificulta a implementação de abordagens mais críticas ou dialógicas. Diante disso, o participante relata adotar, portanto, abordagens mais básicas, centradas na explicação de conteúdos e na resolução de exercícios.

“Mas como é que você vai fazer isso numa sala que é extremamente machista, misógina, homofóbica... [...] É esse tipo de coisa que a gente vê na sala de aula, principalmente na periferia, bem periferia mesmo, então assim, é bem complicado sabe, você fazer dar certo a teoria que a gente aprende, então eu tento mais a prática que é o básico, né? Você fazer exercício, é você tentar o máximo, dar uma boa aula, explicar, e parar para tirar dúvida, sabe?” (E3)

#### **4.4. Síntese integradora das categorias**

A análise das transcrições das entrevistas com os participantes revela que os sentidos atribuídos por eles à avaliação são atravessados por diferentes experiências acumuladas ao longo de toda sua trajetória escolar e formativa, apresentando momentos de articulações e de tensionamentos.

Inicialmente nos relatos relativos ao percurso na Educação Básica, emergem noções da percepção da avaliação como um procedimento obrigatório e protocolar, que acontecia em poucos momentos pontuais das disciplinas escolares e é centrada nas provas como método avaliativo predominante, às quais todos os entrevistados apresentavam bons resultados. Apesar da menção por eles de outros recursos avaliativos utilizados em algumas disciplinas, estes não se configuraram como aspectos tão marcantes (exceto para um dos participantes) por sua pouca aparição, de forma que, neste contexto, a experiência da prova, mesmo que não estimulasse grandes implicações emocionais nos participantes e não fosse exatamente fonte de estímulo aos seus estudos, se configurou como referência consolidada sobre avaliação a eles,

o que é percebido pela associação avaliação-prova que aparece primeiramente em suas falas quando indagados de maneira geral sobre avaliação.

Ao ingressarem na universidade, tais referências não desaparecem, passando na verdade por um movimento de redirecionamento no decorrer do curso de graduação conforme novas experiências acumuladas pelos entrevistados. Neste contexto, a avaliação ainda aparece diretamente associada a provas, e, nesse sentido, as recordações evocadas pelos participantes são primeiramente as vivências nas disciplinas de formação específica, as “disciplinas de Exatas”, ao passo que suas avaliações se valem tipicamente da realização de provas. Assim, a essa referência da prova, já pré-estabelecida na Educação Básica, são adicionados novos sentidos à medida que os percursos formativos dos entrevistados vão sendo marcados pela obtenção de baixas notas e pelos trancamentos e reprovações em disciplinas desse eixo.

Essa alteração no desempenho, no entanto, aparece contextualizada dentro do retorno ao ensino presencial pós-pandemia, considerando uma percepção geral de facilidade de obtenção de boas notas ao longo do ensino remoto devido às possibilidades de utilização de diferentes estratégias e recursos alheios às provas para sua resolução, mesmo que reconhecidamente irregulares. Neste novo contexto, a avaliação por meio de provas passa a ocasionar em implicações emocionais aos entrevistados, que mencionam queixas de nervosismo, ansiedade e tensão, além de fortemente manifestada a recorrência de sentimentos de frustração no decorrer do curso de graduação, sentimentos devidos em parte pelo descompasso percebido entre o conhecimento aprendido por eles e seu desempenho nas avaliações e também pela noção de diferentes arbitrariedades e incoerências nos processos avaliativos nas disciplinas de Exatas.

Diante disso, é ressaltado o contraste percebido por todos entrevistados entre as disciplinas de formação pedagógica e as de formação específica, que compõem o curso de Licenciatura em Física. Tendo em vista seu maior envolvimento com disciplinas de Licenciatura, em que os participantes relatam refletir e discorrer criticamente sobre a prática docente, além de afirmarem a frequente utilização de outros métodos avaliativos alternativos a provas (seminários, portfólios, relatórios, entre outros) e devolução de feedbacks e a valorização do erro como oportunidade de aprendizagem, fatores que, segundo eles, contribuem para a criação de um ambiente percebido como dialógico, formativo e motivador, as outras disciplinas, de Exatas, são então percebidas dentro de um contexto mais rígido, com pouca abertura à participação dos alunos e menor tolerância ao erro, compondo um ambiente reconhecido por alguns participantes como marcado por sensações de opressão, relações de

poder e também por uma cobrança intensa, que contribuem para o agravamento dos sentimentos de tensão.

É a partir deste contraste vivenciado no Ensino Superior e sobre o qual são movidas as reflexões dos entrevistados que emerge implicitamente em seus discursos a sua percepção de uma dupla posição como aluno (sujeito avaliado) e professor em formação (sujeito avaliador), corroborando para a afirmação da construção de uma concepção própria de avaliação por parte dos participantes, baseada nos sentidos subjetivos constituídos a partir de suas experiências pessoais ao longo de suas trajetórias na Educação Básica, suas vivências no Ensino Superior, além das discussões realizadas nas disciplinas de Licenciatura e das práticas avaliativas presenciadas durante os estágios.

De maneira geral, ao pensar nas avaliações pelo ponto de vista de professores em formação, os entrevistados ressaltam a importância de que devem ser conduzidas de maneira processual e contínua, considerando integralmente o processo de aprendizagem do aluno, e a partir de métodos diversificados e adaptados aos contextos de aplicação em relação ao conhecimento mobilizado e à realidade dos alunos. Além disso, destacam a importância das devolutivas textuais, os feedbacks, para além da atribuição de notas numéricas, havendo também a percepção da importância da avaliação e reflexão sobre o próprio trabalho docente.

Em relação aos sentidos da avaliação para o participante entrevistado que atua como professor em uma escola estadual em regime PEI, há ainda atravessamentos circunstanciados pela sua própria prática profissional que refletem na sua percepção de um distanciamento entre as práticas pedagógicas discutidas na formação inicial/docente e a prática pedagógica real na escola, em especial a escola pública de periferia, cujas demandas institucionais e contexto de vulnerabilidade social limita a aplicação e concretização dos ideais formativos discutidos na Licenciatura, adicionando diferentes camadas de sentido à avaliação pelo participante.

## **5. DISCUSSÃO**

A partir da análise dos dados e da síntese das categorias emergentes das entrevistas, os elementos que se manifestam como um todo são indicativos claros de que os sentidos atribuídos pelos licenciandos à avaliação são atravessados por suas experiências individuais ao longo de sua trajetória escolar, na Educação Básica e no Ensino Superior, evidenciando a criação e adaptação de referências conforme episódios, reflexões e tensionamentos marcantes em suas trajetórias.

Conforme constatado por González Rey (2007), os sentidos subjetivos são constituídos a partir de características individuais compreendidas dentro de um contexto sociocultural, configurando novas produções que integram o simbólico e o emocional à experiência social. Assim, conforme se pôde apreender na pesquisa, os diferentes entrevistados, ao trilharem seus percursos formativos específicos em sua trajetória escolar, acumulam experiências que articulam seu envolvimento emocional nos diferentes momentos, suas construções simbólicas a partir das referências criadas e as condições sociais indissociáveis de tais experiências considerando sua realização em contextos sociais que extrapolam o âmbito individual, indicando que os sentidos da avaliação para os entrevistados surgem como reflexos das experiências vividas.

A associação direta, por parte de todos entrevistados, da avaliação à prova, método caracterizado pela atribuição de notas numéricas aos desempenhos exibidos pelos estudantes que devem “provar” o que de fato aprenderam, dá-se devida a sua maior frequência nos momentos avaliativos ao longo da Educação Básica dos entrevistados (em especial nas disciplinas as áreas de Ciências Exatas e da Natureza) e indica a prevalência nesse contexto da noção da avaliação como forma de medida e quantificação de resultados, que valoriza o produto final e desconsidera o processo de aprendizagem do aluno. Assim, a avaliação é interpretada dentro da lógica somativa, a qual Sordi (2009) afirma

Esta se relaciona mais ao produto demonstrado pelo aluno em situações previamente estipuladas e definidas pelo professor, e se materializa em nota, objeto de desejo e de sofrimento dos alunos, suas famílias e até dos docentes. Predomina nessa lógica o viés burocrático que empobrece a aprendizagem, estimulando ações didáticas voltadas para o controle das atividades exercidas pelo aluno, mas não necessariamente geradoras de conhecimento (p. 173).

A interpretação da avaliação pela lógica somativa também aparece na graduação associada às disciplinas de formação específica, as “matérias de Exatas”, ao utilizarem-se caracteristicamente de provas como mecanismos de avaliação. Neste contexto, as avaliações são acompanhadas de cobranças intensas relacionadas às exigências de rigor técnico, que, aliadas à baixa tolerância ao erro e à falta de abertura ao diálogo na relação professor-aluno, confere à avaliação um teor negativo e gerador de tensões e ansiedades, além de configurá-la dentro do viés mencionado por Perrenoud (1999) de classificação e seleção.

Considerando ainda a percepção das disciplinas de Exatas como marcadas por relações de poder e verticalidade, manifestadas, por exemplo, em comentários de professores trazidos nas entrevistas que carregam a noção de não adequação ou pertencimento ao curso por parte

dos estudantes cujos desempenhos nas avaliações não se mostram satisfatórios, estas funcionam como “mecanismos de alienação” ao provocarem nos estudantes um movimento de deslocamento do próprio valor, a ser subjugado pela figura do professor, “através da formação da auto-imagem negativa pelos alunos” (Bourdieu; Passeron, 1975; Freitas, 1991; *apud* Berbel *et al.*, 2001, p. 10; Perrenoud, 1999)

Além disso, considerando uma avaliação onde os resultados finais, as notas, são o ponto central e todo o processo de aprendizagem, que envolve desde a mobilização de concepções prévias, diferentes confrontamentos até o desenvolvimento de novos conhecimentos, é marginalizado, ao lado da observação de que as consequências da atribuição de notas negativas no Ensino Superior envolvem reprovação em disciplinas, decréscimo do índice de rendimento escolar dos estudantes, “manchas” em seus históricos escolares etc., não é de se surpreender que os estudantes recorram a estratégias e recursos irregulares para obter aprovação nas disciplinas: “os alunos, é claro, têm incentivo para colar desde que as provas existem” (Levitt; Dubner, 2005, p. 29 *apud* Barbosa, 2013), especialmente no ensino remoto onde tais manobras eram facilitadas.

A fuga inconsciente dessa educação ainda existente em muitas instituições de ensino superior se materializa na prática da “cola”, uma das formas de os alunos conseguirem aprovação nos exames aos quais são submetidos periodicamente, cujo objetivo é aprovar ou reprovar. Não há avaliação de aprendizagem, embora o nome oficial de tais exames seja “avaliação” (Barbosa, 2013).

Ainda dentro do mesmo contexto avaliativo somativo das disciplinas de Exatas no curso de graduação, levando em conta sua função de verificação e quantificação do conhecimento que parte do princípio de que este é, portanto, mensurável, verifica-se uma notável contradição ao se analisar as recorrentes constatações de um descompasso entre o conhecimento reconhecido pelos próprios alunos e o desempenho obtido por eles nas provas, marcado pelo decréscimo nas notas e, em algumas ocasiões, pela nota zero.

Tal concepção [...] traz incoerências muito grandes, como a atribuição do zero. - O conhecimento nulo existe? - E se o aluno entrega a prova em branco, o zero que lhe é atribuído mede a atitude de recusa a submeter-se a uma avaliação que, de alguma forma, quebrou o contrato didático? (Cury, 1994, p. 74)

Conforme provocação trazida pela autora, se o conhecimento existe e não é bem demonstrado nas respostas dadas aos tópicos, questões ou discussões abordados nas avaliações, ele deixa de existir? Além disso, são frequentes episódios de falta de correspondência entre o conteúdo trabalhado em sala e o efetivamente exigido nas provas,

além da ausência de critérios explícitos que indiquem a seleção das partes do conteúdo a serem avaliadas. Nestas circunstâncias, referidas como “quebras do contrato didático”, o baixo desempenho atribuído ao estudante de fato verifica seu conhecimento? E quais são os respaldos das consequências às quais ele será submetido por conta destes resultados?

Nas disciplinas de formação pedagógica, as de Licenciatura, em geral marcadas pela constante reflexão acerca da prática docente, são ressaltados elementos como a abertura ao diálogo, a valorização do erro como parte do processo de aprendizagem e a diversificação dos métodos avaliativos, com devolutivas em formas de feedbacks, associando tais disciplinas a uma maior motivação e engajamento por parte dos alunos. Essas características contextuais aproximam seu processo avaliativo à lógica exposta por Perrenoud (1999) de avaliação formativa e que atua em serviço da aprendizagem, ao passo que o diálogo incorpora momentos de conflitos e encontros entre argumentações de maneira horizontal entre professores e alunos, favorecendo a construção e o desenvolvimento de conhecimento. Segundo Sordi (2009),

A avaliação contemporânea deve estar a serviço de uma aprendizagem que favoreça o desenvolvimento da autonomia intelectual, processo construído na conflitualidade de ideias e argumentos que devem circular livremente entre professor-alunos/alunos-alunos, visando construir conhecimento socialmente válido, especialmente no ensino superior, cujo compromisso é o de formação profissional que inclui, em nosso ponto de vista, a dimensão da formação humana (p. 172).

A partir da compreensão do conhecimento como construção em diferentes níveis, surge a valorização do erro como oportunidade de identificar o nível de compreensão do estudante e ponto de partida para esclarecimentos, discussões e aprofundamentos que favoreciam a constituição de novas compreensões. A avaliação aqui, portanto, indica a busca pelos meios para compreender os erros e trabalhá-los a partir de instrumentos próprios conforme necessidades demandadas (Perrenoud, 1999, p. 15).

Além disso, a diversificação dos métodos avaliativos adotados nas disciplinas de Licenciatura confere maiores possibilidades de engajamento dos estudantes, favorecendo processos de autorregulação da aprendizagem, metacognição e construção de maior protagonismo no percurso formativo. Tal diversificação, articulada à devolução de feedbacks interativos e construtivos, ampliam a capacidade de envolver os estudantes na reorganização de seus próprios processos cognitivos e no desenvolvimento de competências de regulação, contribuindo para trajetórias formativas mais consistentes (Cantareli *et al.*, 2025; Sá, Alves, Costa, 2014).

Quando analisadas as disciplinas da formação pedagógica e formação específica como conjuntos distintos, ambos componentes do curso de Licenciatura em Física na UFSCar, torna-se evidente e espantosa a discrepância em relação às suas dimensões pedagógicas, instrumentais e emocionais, revelando um descompasso entre a teoria pedagógica e a prática de ensino no interior do próprio curso, especialmente nas disciplinas de formação específica, que evidencia a deficiência, conforme explicitado por Berbel *et al.* (2001), de uma cultura pedagógica dentro do curso de licenciatura, onde se suporia mais presente:

A própria cultura pedagógica pouco se faz presente no campo do ensino superior – inclusive nos terrenos em que sua manifestação, supostamente, ocorreria de forma espontânea e necessária, como no caso das licenciaturas (Berbel *et al.*, 2001).

Tal descompasso é percebido já na estruturação do curso a partir do compartilhamento de disciplinas de Exatas entre as turmas de Física - Licenciatura e de Física - Bacharelado, que, por sua própria natureza, suporiam abordagens e epistemologias próprias, tendo em vista a intenção de aprofundamento fundamentada no próprio conhecimento científico em si, para o bacharelado, e a intenção de mediação pedagógica de tais conhecimentos para a licenciatura, para a qual seria necessária uma integração entre a didática e a epistemologia das disciplinas (Libâneo, [s.d.]), de maneira que as práticas relacionadas aos conhecimentos específicos da Física devem “proporcionar a reflexão sobre esses conhecimentos que estão sendo aprendidos pelo licenciando e que, após um processo de transposição didática, serão por eles ensinados durante a sua atuação profissional como professores” (Terrazzan *et al.*, 2008).

Considerando o conjunto dessas experiências acumuladas ao longo dos diferentes momentos nas etapas de escolarização, os sentidos subjetivos constituem-se pela articulação de todas as repercussões emocionais e simbólicas adquiridas:

Nossa definição da categoria sentido subjetivo orienta-se a apresentar [...] em uma organização subjetiva que se define por uma articulação complexa de emoções, processos simbólicos e significados, que toma formas variáveis e que é suscetível de aparecer em cada momento com uma determinada forma de organização dominante (González Rey, 2000, p. 18, tradução da autora).

Dessa forma, os sentidos subjetivos são modificáveis e não fixos, de maneira que também a experiência de atuação profissional docente na Educação Básica incorpora novos sentidos à avaliação. A partir, assim, do repertório avaliativo de cada licenciando, marcado por arbitrariedades e pressões nas avaliações, como também por práticas mais formativas e pela possibilidade de processos avaliativos dialógicos, se compõem as referências a partir das

quais eles elaboram suas expectativas de planejamento e aplicação de avaliações na sua prática profissional.

Ainda que, pela prática real docente, se constate a compreensão da dificuldade da relação entre teoria pedagógica no Ensino Superior e a prática em sala de aula, que se verifica em consonância com outras investigações como a de Machado (2017), os licenciandos de maneira geral destacam seus entendimentos das avaliações contínuas, diversificadas e com feedbacks, pretendidas de aplicação pelos estudantes quando de sua formação como professores, como avaliações mais justas, significativas e contextualizadas, carregadas de intenções de se escapar à lógica de classificação e da vinculação entre processos avaliativos a sentimentos negativos, pressões e inadequações.

Assim, conclui-se que as noções de avaliação formuladas pelos estudantes convergem para a perspectiva de uma avaliação a serviço das aprendizagens (Perrenoud, 1999), orientada por princípios de justiça e dialogicidade e mobilizada pela intenção de dar acesso ao ensino e ao conhecimento ao maior número de pessoas. Dessa forma, as perspectivas apresentadas indicam um alinhamento dos licenciandos ao perfil de egresso previsto pelo Projeto Pedagógico do curso, especialmente no seu compromisso com práticas avaliativas comprometidas com a aprendizagem e com a formação humana.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise dos sentidos atribuídos pelos licenciandos em Física à avaliação permitiu compreender que tais sentidos não são construídos de maneira pontual, mas são resultados de um processo contínuo de acumulação e ressignificação de experiências ao longo de toda a trajetória escolar e formativa. As vivências avaliativas na Educação Básica, marcadas pela centralidade da prova e por uma lógica predominantemente somativa, funcionam como referência inicial às percepções sobre o ato de avaliar, a qual, no entanto, não se mantém estável, sendo redirecionada ao passo que, ao ingressarem no Ensino Superior, os estudantes passam por tensionamentos, rupturas e novas aprendizagens que deslocam e ampliam suas compreensões sobre avaliação.

Os relatos evidenciaram que a avaliação no curso de graduação, especialmente nas disciplinas de formação específica, segue frequentemente orientada pela realização de provas, de caráter tradicional e classificatório, associadas à pressão por resultados, ao rigor técnico e a relações de poder pouco dialógicas. Tal contexto contribui para que a avaliação seja percebida como fonte de ansiedades e tensões, além de naturalizar sensações de distanciamento entre o conhecimento efetivamente construído e o desempenho nas provas, materializado através das

notas numéricas. Por outro lado, as disciplinas de formação pedagógica apresentaram práticas avaliativas mais coerentes com a lógica formativa, valorizando o erro, o diálogo e a diversificação de instrumentos, possibilitando um maior engajamento dos estudantes e uma percepção da avaliação como parte constitutiva da aprendizagem, evocando elementos considerados pelos licenciandos como relevantes para suas avaliações em suas futuras práticas profissionais, que foram colocados em posição de confrontação quando da prática real nas escolas, mas, mesmo assim, em momento algum destituindo-as de seu valor pedagógico.

Os objetivos do trabalho foram cumpridos ao passo que foi possível observar que as práticas avaliativas vivenciadas pelos licenciandos deixam claros impactos sobre suas percepções de aprendizagem, seja pelas reflexões acerca das relações entre prova, desempenho e aprendizagem real, seja pelas implicações emocionais envolvidas ao longo do processo e suas consequências nos processos de aprendizagem, além de ser constatada a percepção do descompasso entre a teoria pedagógica e a prática de ensino no interior do próprio curso, analisada em relação à condução das disciplinas e avaliações na formação específica, quanto também na própria estruturação curricular, marcada pela insuficiente adaptação do conhecimento específico para finalidades de ensino. Também foi possível perceber que os sentidos atribuídos pelos licenciandos à avaliação orientam suas expectativas e intencionalidades para sua futura prática docente, mobilizando o desejo por avaliações mais dialógicas, contínuas, contextualizadas e comprometidas com a aprendizagem.

Assim, de modo geral, foi alcançado a compreensão dos licenciandos quanto aos sentidos atribuídos por eles à avaliação a partir de suas trajetórias, e a análise permitiu evidenciar a emergência dos sentidos subjetivos a partir da articulação entre vivências escolares e referências teórico-práticas adquiridas ao longo do curso de Licenciatura em Física na UFSCar.

Ressalta-se, ainda, a pertinência de futuros estudos que explorem os sentidos atribuídos à avaliação por estudantes do curso de Licenciatura em Física da UFSCar ingressantes a partir de 2022, considerando a mudança no Projeto Pedagógico e na matriz curricular do curso de graduação, de modo a identificar possíveis alterações decorrentes dessa reformulação, evidenciando avanços, permanências e tensões nas percepções, práticas e perspectivas de atuação. Dessa maneira, tais análises podem contribuir para o acompanhamento crítico da implementação do novo currículo e da identidade docente em construção.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Evandro Brandão. **“Cola” em sala de aula: A taxionomia é o antídoto.** Cuadernos de Educación y Desarrollo, n. 37, 2013.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas *et al.* **Avaliação da aprendizagem no ensino superior: um retrato em cinco dimensões.** Londrina: Editora UEL, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 abr. 2002.
- CANTARELI, Kelly Fernanda Moreira *et al.* **A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.** Missioneira, v. 27, n. 6, p. 87-101, 2025.
- CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. **Concepções sobre a avaliação escolar.** Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, p. 49–66, jan./abr. 2008.
- CURY, Helena Noronha. **As concepções de matemática dos professores e suas formas de considerar os erros dos alunos.** 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 1994.
- DA SILVA, Camila Perez; SOUSA, Rebeca Vilhena Araújo; SOUSA, Lauanda Santos. **O PAPEL DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.** Cadernos da Pedagogia, v. 16, n. 34, 2022.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. **La categoría de sentido subjetivo y su significación en la construcción del pensamiento psicológico.** Contrapontos (UNIVALI), Itajai, v. 1, n.2, p. 13-28, 2001.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. **As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural.** Psicologia da Educação, São Paulo, n. 24, p. 155–179, 2007.
- LIBÂNIO, José Carlos. **A PERSISTENTE DISSOCIAÇÃO ENTRE O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO E O CONHECIMENTO DISCIPLINAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROBLEMAS E PERSPECTIVAS.** Pontifícia Universidade Católica de Goiás. [s.d.].
- LÖSCH, Silmara; RAMBO, Carlos Alberto; FERREIRA, Jacques Lima. **A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, p. e023141-e023141, 2023.
- MACHADO, Viviane Guidotti. **Práticas pedagógicas no curso de Pedagogia: para uma relação entre teoria e prática.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva.** Ciência & Educação, Bauru, v. 9, p. 191-211, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SÁ, Susana Oliveira; ALVES, Maria Palmira; COSTA, António Pedro. **A avaliação formativa no ensino superior**: o contributo do feedback interativo e construtivo na aprendizagem ativa dos estudantes. *Comunicação & Informação*, Goiânia, Goiás, v. 17, n. 2, p. 55–69, 2014.

TERRAZZAN, Eduardo A.; DUTRA, Edna Falcão; WINCH, Paula Gaida; SILVA, Andréia Aurélio da. **Configurações curriculares em cursos de licenciatura e formação identitária de professores**. *Rev. Diálogo Educ.* [online]. v. 08, n. 23, p. 71-90, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia. Coordenação da Graduação em Física. **Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Física**: reformulação curricular. São Carlos: UFSCar, mar. 2004.

## APÊNDICE

### **Exemplar de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLOGIA  
DEPARTAMENTO DE FÍSICA  
CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**(Resolução CNS 510/2016)**

### **DE ALUNO A PROFESSOR: O SENTIDO DA AVALIAÇÃO PARA LICENCIANDOS EM FÍSICA DA UFSCAR**

Eu, Paola Dorisse Ramos, estudante do curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o(a) convido a participar da pesquisa “De aluno a professor: O sentido da avaliação para Licenciandos em Física da UFSCar”, orientada pela Profa. Dra. Alice Helena Campos Pierson.

A proposta deste estudo é compreender qual sentido os estudantes do curso de Licenciatura em Física da UFSCar atribuem à avaliação a partir de suas vivências avaliativas desde a Educação Básica até o Ensino Superior, considerando as marcas deixadas ao longo da trajetória do estudante e a articulação entre os estudos teóricos sobre a avaliação e sua prática no decorrer do curso de graduação, e buscando entender de que maneiras essas percepções e experiências influenciam a maneira como esses estudantes pretendem planejar e aplicar avaliações ao longo de sua prática profissional como professores.

Você foi selecionado(a) por ser estudante do curso de Licenciatura da UFSCar, campus São Carlos - cidade onde o estudo será realizado -, tendo ingressado no curso até o ano de 2021, sendo portanto vinculado(a) ao Projeto Pedagógico de 2004 para o curso de graduação. Você será convidado a responder uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem suas vivências relativas à avaliação ao longo da Educação Básica e Ensino Superior.

A participação nesta pesquisa consistirá em entrevistas individuais e únicas/pontuais, com duração estimada de 40 a 120 minutos. As entrevistas ocorrerão em local reservado e silencioso a ser definido entre cada participante e a pesquisadora, garantindo conforto, privacidade e sigilo dos participantes, podendo ser em ambientes dentro do próprio campus da Universidade, ou ainda de maneira remota por meio de plataformas online.

Solicito sua autorização para gravação em áudio e/ou vídeo das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora da forma mais fidedigna possível, a garantir maior precisão das informações relatadas para posterior análise e interpretação.

Cada participante será convidado a relatar suas experiências escolares e suas percepções sobre avaliação, seguindo um roteiro de perguntas previamente elaborado, mas haverá flexibilidade para que o participante compartilhe livremente suas ideias.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes. Entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar desconforto emocional ou psicológico, como constrangimento, ansiedade, estresse, medo, vergonha ou alteração de autoestima, ao refletir sobre experiências pessoais e subjetivas relacionadas às vivências escolares e avaliativas, e os

participantes poderão sentir cansaço, estresse ou aborrecimento devido à duração da entrevista, ao esforço de recordar e relatar suas memórias e ao responder às perguntas. Também há o risco de constrangimento e intimidação, pelo fato da pesquisadora ser vinculada ao mesmo curso e departamento que o(a) participante. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, e poderão interromper a entrevista a qualquer momento, sem prejuízo algum. Serão retomados nessas situações os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-lo(a) e encaminhá-lo(a) para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para os estudos, discussões e pesquisas em Avaliação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o desenvolvimento de estratégias para aprimorar a formação docente na área de avaliação.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o participante poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em relação à pesquisadora ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras ou pseudônimos, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o e-mail do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

**Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):**

Pesquisadora:

Contato telefônico:

E-mail:

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

Local e data: São Carlos , \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025.

---

Assinatura do Pesquisador

---

Assinatura do Participante