



4997 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
 GT19 - Educação Matemática

CONCEPÇÕES DE LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
 Niusarte Virginia Pinheiro - Niusarte Virginia Pinheiro
 Samira Zaidan - UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
 Agência e/ou Instituição Financiadora: CNPq

CONCEPÇÕES DE LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

RESUMO

Este trabalho objetiva compreender as concepções de licenciandos em Matemática sobre avaliação da aprendizagem por meio de uma pesquisa qualitativa, expositiva e explicativa. O curso e os estudantes foram selecionados por amostra não probabilística acidental e os dados produzidos mediante análise documental, observação, entrevista, roda de conversa e redes sociais, procedendo-se à análise do conteúdo, fundamentada em Bourdieu e teóricos da avaliação. Os estudantes manifestaram acentuada preocupação com a obtenção de nota, deixando a aprendizagem em segundo plano, percebendo de forma nebulosa o caráter oculto e legitimador da avaliação que, ao atribuir notas e classificá-los, responsabiliza-os por seus êxitos e fracassos, naturalizando a reprovação e a evasão. A concepção de avaliação dos licenciandos oscila, ora mais próxima da perspectiva formativa, ora tradicional, evidenciando a interiorização e naturalização da avaliação classificatória e seletiva. A compreensão de avaliação como elemento integrado à prática pedagógica aparece de modo incipiente nos relatos dos interlocutores.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Formação docente. Educação Matemática.

Introdução

Entendendo a avaliação como um elemento intrínseco à prática pedagógica, neste estudo, analisamos as percepções dos licenciandos em Matemática, de uma Instituição Federal de Ensino Superior (Ifes), sobre a prática avaliativa de seus docentes de disciplinas de conteúdo específico matemático, com o objetivo de compreender as suas concepções sobre avaliação da aprendizagem. Isso porque, serão eles, os graduandos, os sujeitos protagonistas desse processo que irão construir suas formas próprias de pensar e agir na sua futura profissão.

As organizações curriculares de vários cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil dedicam pouco espaço para o trabalho sistematizado sobre avaliação da aprendizagem durante o processo de formação para a docência. Silva (2014, p.72), ao analisar os currículos de vinte e seis cursos de instituições públicas brasileiras, concluiu que “a formação nas Licenciaturas em Matemática não engloba, de forma aprofundada, as experiências práticas concretas e as discussões teóricas correntes relacionadas com a avaliação da aprendizagem escolar”.

Nesse contexto, as salas de aula dos cursos de Licenciatura em Matemática são os lugares apropriados para realizar os debates sobre avaliação porque, como afirma Camargo (1996, p. 10), “uma forma de estudar o fenômeno da avaliação, de modo a ajudar a virar pelo avesso o seu quadro atual, é a de buscar ouvir a fala do aluno – esse ator que, na cena pedagógica, frequentemente, tem o papel secundário de figurante”.

Muitos autores têm investigado a temática avaliação sob vários aspectos, realizaremos uma breve retomada de alguns pontos importantes para a discussão em questão.

O que dizem as pesquisas sobre as concepções de avaliação?

De forma abreviada, é possível dizer que encontramos, na literatura, duas grandes concepções dicotômicas de avaliação em disputa por hegemonia nas práticas avaliativas: a positivista - também denominada tradicional, conservadora, e a dialética, progressista.

Na concepção tradicional, pesquisadores como Hoffmann (1992; 2003) e Franco (1994) apontam que avaliar significa testar e medir, ou seja, é sinônimo de objetividade e neutralidade. Por essa ótica, “os professores (e, portanto, avaliadores), em contrapartida, passaram a valorizar os testes, as escalas de atitude, as questões de múltipla escolha, as provas ditas ‘objetivas’[...]” como instrumentos para avaliar seus alunos. (FRANCO, 1994, p. 18).

Hoffmann (2003 p. 11) explica que muitos fatores dificultam a superação da avaliação tradicional na prática. Entre eles, a autora destaca a crença dos educadores de todos os níveis de ensino “na manutenção da ação avaliativa classificatória como garantia de um ensino de qualidade”.

Como consequência dessa concepção, Hoffmann (2003, p. 20) afirma: “para inúmeros professores, pela sua trajetória de vida e por várias influências sofridas, a avaliação se resume à decisão de enunciar dados que comprovem a promoção ou retenção dos alunos”. A autora salienta que “as notas e as provas funcionam como redes de segurança em termos de controle exercido pelos professores sobre seus alunos, das escolas e dos pais sobre os professores, do sistema sobre suas escolas”. (2003, p. 22).

Estudiosos como Buriasco e Soares (2008), Luckesi (2018; 2011) e Allal (1986) concebem a avaliação em uma perspectiva progressista, dialética, formativa, um ato avaliativo comprometido com a construção dos conhecimentos, ancorado em um processo investigativo, dialógico, contextualizado, para além da visão classificatória do mero exame.

Na concepção progressista, a avaliação é entendida como um componente integrado à prática pedagógica - com finalidade formativa. Para tanto, faz-se necessário conceber a avaliação conforme definição de Hoffmann (1992, p. 18): “a avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do

conhecimento”.

A finalidade da avaliação formativa, de acordo com Allal (1986, p. 177), “é de fornecer informações que permitam uma adaptação do ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem”. Nessa perspectiva, e referindo-se à avaliação em matemática, Buriasco & Soares (2008, p. 110) defendem que a avaliação deve ser concebida como um processo de investigação, compartilhado por docentes e discentes, de caráter sistêmico, dinâmico, e afirmam: “as tarefas de aprendizagem devem se constituir, ao mesmo tempo, em tarefas de avaliação, uma vez que a avaliação é parte integrante da rotina das atividades escolares e não uma sua lacuna”.

Essa concepção conduziu-nos à reflexão sobre a relevância dessa temática na formação docente inicial como condição necessária para que o futuro professor seja qualificado para desenvolver um processo pedagógico e, nele, uma avaliação formativa na educação básica.

O processo de produção dos dados

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, combinada com aspectos quantitativos, descritiva e explicativa. Definimos os procedimentos metodológicos, apoiando-nos na teoria de Bourdieu e seus estudos sobre a reprodução das desigualdades sociais no contexto escolar, em particular, no conceito de violência simbólica. Além das obras de Bourdieu e seus colaboradores, recorreremos a autores estudiosos da avaliação da aprendizagem em uma perspectiva sociológica.

O campo de estudo foi um curso de Matemática de uma Ifes que é ofertado nas modalidades bacharelado e licenciatura. Trata-se de uma Ifes de grande porte e de tradição no país, com um campo estabelecido na pesquisa em Matemática. Os sujeitos são os licenciandos. A Ifes, o curso e os discentes foram selecionados por amostra não probabilística acidental. Todos os licenciandos matriculados nas disciplinas de conteúdo específico matemático, obrigatórias para a licenciatura a partir do quarto período do curso - 67 estudantes - foram convidados para participar da pesquisa.

Ao todo, 42 alunos foram colaboradores deste estudo: 12 entrevistados; 16 participaram de uma roda de conversa e, entre esses, quatro estão entre os entrevistados e 18 participaram apenas por meio das redes sociais via grupos fechados *WhatsApp* e/ou *Facebook*. É importante esclarecer que muitos dos entrevistados e dos que participaram da roda de conversa também estavam incluídos nos grupos das redes sociais.

Realizamos, também, observações como participante em atividades didáticas (aulas, reuniões e outras), em especial de aulas, porque, de acordo com Azzi (2001, p. 18), a sala de aula é “o local onde se pode ver explicitada a concepção de avaliação subjacente à prática pedagógica escolar”. Com essa técnica visamos, ainda, a conhecer a organização pedagógica e administrativa do curso e integrar-nos com os docentes e os discentes.

Selecionamos as quatro disciplinas obrigatórias para a licenciatura (OBL), a partir do quarto semestre, porque é a partir desse período que os alunos podem fazer opção para a licenciatura. São elas: Fundamentos de Geometria Plana e Desenho Geométrico, Geometria Espacial, Variável Complexa e Fundamentos de Análise, respectivamente ofertadas no quarto, quinto, sexto e sétimo semestres do curso.

A Roda de Conversa, com observação participante, objetivou aprofundar as reflexões sobre o objeto de estudo, da qual participaram 16 graduandos e, desses, quatro, também, foram entrevistados. Por meio dessa técnica, desenvolvemos uma reflexão coletiva sobre como os estudantes pensam, sentem e agem a respeito do processo avaliativo nas disciplinas de conteúdo específico.

O processo de análise dos dados

Para compreender as concepções de avaliação dos licenciandos, trabalhamos com o conceito de percepção na perspectiva de Poletini (1996), que atribui grande importância à reflexão em torno das experiências vividas na formação docente. Percepções como indicações (introspecções) que os sujeitos têm atualmente, resultado de um processo de reflexão sobre suas experiências presentes e passadas.

Os dados foram tratados por meio da análise do conteúdo, conforme Bardin (2016), e o tema escolhido como unidade de registro. Classificamos as falas dos interlocutores na categoria concepção de avaliação, definida *a priori*. Retornamos à leitura dos dados, decompondo os elementos constitutivos dos textos em unidades de registros, à medida que foram emergindo nos textos, conforme tabela 1.

Tabela 1: Eixos temáticos, unidades de registro e frequência.

Eixos temáticos	Unidades de registro	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
1. Supremacia das disciplinas de conteúdo específico matemático.	1. Rigorosidade/formalidade da Matemática.	16	38,09%
	2. Hierarquização das disciplinas.		
	3. Exaltação da Matemática		
	4. Abaixar a qualidade do ensino		
2. Planejamento do trabalho pedagógico.	5. Planejamento de aulas e provas	10	23,80%
	6. Projeto Pedagógico do curso: ementas e programas		
3. Aula como expressão da prática pedagógica	7. Metodologia de aula: expositiva; exercícios	20	47,61%
	8. Cumprimento do programa / matéria corrida.		
	9. Participação dos alunos durante as aulas.		

4. Relação professor-aluno	10. Violência simbólica	25	59,52%
	11. Prática avaliativa dos docentes	29	69,04%
5. Concepção de avaliação	12. Finalidades da avaliação		
	13. Coerência ensino/avaliação		
	14. Correção de provas		
	15. Preparação do aluno na véspera da prova		
	16. Diversificação dos instrumentos de avaliação		

Em seguida, estabelecemos as unidades de contexto. Nas palavras de Franco (2008, p. 46), “as unidades de contexto podem ser consideradas como ‘pano de fundo’ que imprimem significado às Unidades de Análise”. Voltamos aos dados, buscando o que cada interlocutor havia explicitado, visando a identificar as recorrências ou não recorrências para determinar as frequências e, na sequência, analisar o sentido e o significado das mensagens.

As concepções de avaliação dos licenciandos

Para compreender as concepções de avaliação dos licenciandos, partimos das seguintes indagações: qual o significado da avaliação para os estudantes de Licenciatura em Matemática na fase final do curso? Eles relacionam as práticas de avaliação como parte integrante dos processos de ensino e aprendizagem? Para responder essas questões, tomamos, por referência, os eixos temáticos e as respectivas unidades de registros.

1. A supremacia das disciplinas de conteúdo específico matemático

Considerando os elevados índices de reprovação e evasão na Matemática em todos os níveis de ensino e, especialmente, o baixo rendimento dos estudantes nas disciplinas de conteúdo específico matemático, conforme diversas pesquisas, torna-se relevante analisar como os licenciandos percebem a prática avaliativa, por eles, vivenciada. Uma questão importante no processo de formação docente, porque, como afirma Fiorentini (2005, p. 111):

[...] as disciplinas específicas influenciam mais a prática do futuro professor do que as didático-pedagógicas, sobretudo porque as primeiras geralmente reforçam procedimentos internalizados durante o processo de escolarização e as prescrições e recomendações das segundas tem pouca influência em suas práticas escolares posteriores.

Os depoimentos dos interlocutores desta pesquisa confirmam a afirmativa supracitada quando atribuem maior valorização às disciplinas de conteúdo específico. Nesse sentido, Esfênio afirma: “A gente reclama demais que, tipo ah! Fundamentos de Análise é muito difícil! Mas essa matéria, a matéria é matemática, não é matéria de didática. Tem que ter uma diferenciação gente!”. Portanto, essas disciplinas, como diz Citrino, “[...] têm que ser feitas com um rigor maior, sem dúvida nenhuma”.

A causa desse fenômeno, de acordo com Bourdieu (2015), pode estar na hierarquização das disciplinas. Trata-se da tese de estratificação dos saberes escolares, que explica como o sistema escolar estabelece, em todos os graus de ensino, uma hierarquia que vai das disciplinas mais valorizadas (canônicas) até as disciplinas mais desvalorizadas (marginais), passando pelas disciplinas que ocupam uma posição intermediária (secundárias), esclarecem Nogueira & Nogueira (2016).

Bourdieu (2015, p. 238) explica que são “as diferenças sociais que recobrem as diferenças entre as disciplinas ordenadas segundo uma hierarquia comumente reconhecida: desde as disciplinas mais canônicas, como [...] a matemática e a física, socialmente designadas como as mais importantes e nobres [...]”. Para o autor, “as disciplinas canônicas consagram os alunos provenientes das famílias mais favorecidas tanto pela situação social como pelo nível cultural [...]”. Essa consagração acontece porque as disciplinas nobres “devem sua posição dominante ao fato de que os valores que assumem explicitamente a fim de transmiti-los, não contradizem em nada os valores atuantes nas práticas pedagógicas e as ideologias que vinculam”. (BOURDIEU, 2015, p. 247).

A excelência acadêmica nas disciplinas canônicas parece exigir de cada estudante o talento - a inteligência, a aptidão - individual (BOURDIEU, 2015). É o que o autor denomina de ideologia do dom, segundo a qual, o sucesso ou o fracasso dependerá das características individuais, dos dons, da inteligência de cada indivíduo.

Os reflexos dessa hierarquização, na percepção dos estudantes, podem ser observados na fala de Ametrino, referindo-se às preleções de um docente: “(...) tem que ir para o bacharelado, (...) ele dá um conteúdo que você não aprende fazendo as disciplinas de didática... as disciplinas da Faculdade de Educação. (...). Professor bom é aquele que domina a Matemática (...), consegue provar tudo. Esse é um bom professor”.

Qual a função da avaliação da aprendizagem diante desse contexto? Se olharmos a questão pelas lentes da teoria de Bourdieu, veremos que se trata da tese da reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Um processo de dominação cultural que é percebido pelos investigados como fatores que dificultam seus percursos acadêmicos sem, contudo, demonstrar compreender o problema na sua origem.

2. O planejamento do trabalho pedagógico

O planejamento é um elemento da prática pedagógica de grande importância porque, como diz Luckesi (2011, p. 17), “sem ações planejadas, não há avaliação da aprendizagem”. Alguns estudantes (23,8%) percebem e criticam a falta de planejamento das aulas, como diz Esfênio: “O professor Crisólito tinha que ser mais organizado, ele não sabe dia de prova, ele não sabe qual vai ser a próxima matéria, ele não prepara as aulas, então está uma desordem a aula”. O contrário, quando o professor realiza planejamento de aulas, também é percebido pelos estudantes, como atesta Rubelita: “Mas ele escolhia, ele olhava o livro, selecionava bem uns teoremas que deveria ser discutido e falava mais sobre aquilo.”

Pelo exposto, é possível concluir que os estudantes percebem a importância do planejamento pedagógico como meio de evitar a improvisação, demonstrando maior clareza com relação à gestão das aulas e à prática avaliativa, ou seja, as

experiências que afetam diretamente o rendimento acadêmico. Essas manifestações são relevantes porque a ação educativa, como intencional e sistemática, exige ser previamente organizada por meio do planejamento das ações didáticas.

Ao direcionar nossa atenção para a intrínseca relação entre planejamento das atividades didáticas e Projeto Pedagógico do Curso (PPC), constatamos uma desarticulação nas manifestações dos alunos. Há um vácuo no tocante à necessidade e importância de, no dizer de Luckesi (2011, p. 22), “um projeto que delimite o que desejamos com nossa ação e consequentemente nos oriente na sua consecução”, ou seja, um PPC que, efetivamente, guie as ações do processo educacional.

Nenhum licenciando declarou ter conhecimento do PPC. Parece haver uma lacuna na formação dos futuros professores, com relação à reflexão teórica e ações práticas, no que diz respeito a esse documento. Apesar de explicitarem a necessidade de planejamento das aulas, listas de exercícios e provas, não demonstraram perceber questões importantes, como a apresentação e discussão do plano de trabalho da disciplina em sala de aula: conteúdo, estratégias de ensino, critérios de avaliação e outros.

3. A aula como expressão da prática pedagógica

Nos termos de Romanovski e Martins (2008, p. 173), “a aula não se explica apenas pelo contexto interno, mas expressa também as dimensões sociais do tempo histórico em que se realiza”. Para Mizukami (1986, p. 4), “subjacente à prática pedagógica de cada docente, estaria presente, de forma implícita ou explícita, articulada ou não, uma concepção pedagógica”.

A aula expositiva é, na expressão de D’Ambrosio (1989, p. 1), uma típica aula de matemática. Esse formato de aula consiste em anotar no quadro os conteúdos que o docente julga ser importante. “O aluno, por sua vez, copia da lousa para o seu caderno e em seguida procura fazer exercícios de aplicação, que nada mais são do que uma repetição na aplicação de um modelo de solução apresentado pelo professor”. A autora afirma que essa prática “revela a concepção de que é possível aprender matemática através de um processo de transmissão de conhecimento”.

Os licenciandos apresentam visões divergentes em relação às aulas, que podem ser classificadas em dois grupos: defensores e opositores ao formato tradicional predominante nas disciplinas de conteúdo específico matemático, como ilustram os fragmentos a seguir:

O interessante aqui dessas disciplinas é que o professor, ele não é o responsável pela sua aprendizagem, entendeu? O que ele passa ali no quadro para você absorver, ele não tem responsabilidade nenhuma. Ele só tem que te dar uma noção, entendeu? Ele tem que te mostrar como funciona, é, como que trabalha, depois você sai daqui, dá umas, é, umas 50 passadas, vai para a biblioteca, aí você vai estudar. (Euclásio)

Então eu acho que esse é o maior problema que a gente passa aqui. [...] Professor, às vezes, ele chega aqui e fala: “Mas eu chego aqui só para te dar umas dicas e tal, o resto você tem que buscar em casa”. Mas buscar em casa o quê? Entender o quê? Eu vou decorar o livro? Vou decorar livro para quê? Pra chegar aqui e fazer 04 questões de prova? [...] Se a ideia é aprender, a gente tinha que ter aula, a gente tinha que o professor parar e ensinar a matéria. (Jaspe).

Qual compreensão de prática pedagógica, Euclásio e Jaspe demonstram ter? E de avaliação? Por que seus relatos refletem concepções dicotômicas? Entendemos que vários fatores podem influenciar na percepção dos discentes, contudo, suas experiências, em particular, a prática de seus professores, pode ser um fator preponderante na formação de suas visões. Fiorentini (2005, p. 111) defende que as disciplinas de conteúdo específico matemático também

[...] podem contribuir para uma formação que tenda a perpetuar a tradição pedagógica, nas quais o aluno é basicamente um ouvinte das preleções do professor, devendo acompanhar todos os raciocínios e passos dados pelo professor e, depois, treinar e internalizar aqueles procedimentos através de uma longa lista de exercícios.

Mizukami (1986, p. 4) afirma que, subjacente à prática pedagógica de cada docente, “estaria presente – implícita ou explicitamente, de forma articulada ou não, um referencial teórico que compreendesse conceitos de homem, mundo, sociedade, cultura, conhecimento etc.”. Assim, cada estudante, por sua vez, filtra e elabora seus referenciais teóricos de forma individual intransferível, com base em suas próprias condições e vivências.

Trata-se de uma questão relevante porque, como esclarece Cunha (2005, p. 94), durante a formação, os estudantes vivenciam mediações de valores e práticas pedagógicas e podem absorver “visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas”. Por meio delas, vão se formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos e afetivos que podem resultar em “suporte para sua futura docência”.

O comentário de Euclásio, acima citado, ilustra a concepção de aula que se mostrou presente na visão de uma parcela significativa dos estudantes. De modo geral, eles relatam a vivência de uma prática tradicional, centrada no professor, com aulas expositivas, uso do quadro para anotações, demonstrações, explicações, exemplos, listas de exercícios e provas.

Os investigados que advogam a favor do formato tradicional de aula entendem que a função do professor consiste em transmitir o conteúdo rapidamente, “dar uma noção”, e o aluno tem que “se virar” para aprender, ser autodidata, como afirma Euclásio. Nessa perspectiva, o professor deve ser rigoroso, exigente, ministrar um curso difícil, como no dizer de Citrino: “Ele consegue transmitir esse conhecimento imprimindo muita dificuldade. Quando ele imprime muita dificuldade, ele te tira um aluno preparado, muito bem preparado. (...) Se a matéria é fácil, ela é medíocre”.

Nesse contexto, destacam-se os alunos “brilhantes”, que conseguem ser autodidatas, obter boas notas, sentem-se confortáveis nesse ambiente acadêmico. Por que alguns alunos conseguem ter um bom resultado nesse formato de ensino e aprendizagem, e outros não? De acordo com Bourdieu (2015), a explicação pode ser encontrada na noção de capital cultural. Nogueira e Nogueira (2016) esclarecem que o capital cultural, sobretudo o incorporado, como o domínio da norma culta da língua, constitui o elemento da herança familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar. Isso porque, o acúmulo de capital cultural favoreceria o bom desempenho escolar, visto que facilitaria a aprendizagem. Que relação tudo isso tem com a avaliação da aprendizagem escolar? “A posse de capital cultural favoreceria o êxito [...] escolar porque propiciaria melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação”, afirmam Nogueira & Nogueira, (2016, p. 53).

Contraditoriamente, alguns defensores mencionam situações em que demonstram valorizar aspectos da concepção progressista, quando dizem que acham “legal”, “muito válido” quando o professor interrompe a exposição para responder perguntas, esclarecer dúvidas dos alunos, reexplicar os conteúdos, ou seja, fazer as mediações de forma a favorecer as aprendizagens.

Já os opositores criticam aspectos da aula tradicional, como a rapidez na exposição do conteúdo, a qualidade da mediação desenvolvida em sala de aula, conforme questiona Jaspe, ou seja, a comunicação pedagógica. Opinião, também, emitida por Safira: “[...] geralmente as aulas são muito rápidas, porque é muita matéria para pouco tempo, então geralmente eu

não consigo acompanhar”, afirma: “[...] não tem como você ficar perguntando toda hora, pedindo para ele explicar de novo essas coisas”. Expressando opinião semelhante, Rubelita relata: “Tipo assim, ele começou a falar o que são números complexos, no outro dia ele já estava falando de uma coisa que eu nunca tinha visto na vida, não sabia que existia e na hora que eu fui pegar para ler, ele já estava lá na frente. Assim, foi um livro”.

A comunicação pedagógica desenvolvida em sala de aula é apontada pelos alunos como o ponto nodal da prática dos professores. Os depoimentos evidenciam que eles enfrentam dificuldades para participar das aulas, esclarecer dúvidas, problematizar, questionar, tornarem-se sujeito do processo ensino-aprendizagem-avaliação. De acordo com Topázio, a maioria dos professores não incentiva a participação: “Nossa, eu faço um baita de um esforço para perguntar, eu faço muito esforço. É muito difícil para perguntar [risos], muita coisa eu deixava de perguntar [...]”.

Bourdieu & Passeron (1982, p. 125) esclarecem que “[...] todas as condições sociais da relação de comunicação pedagógica fazem com que os estudantes sejam objetivamente destinados a entrar no jogo da comunicação fictícia nem que para isso tenham que aderir à visão do mundo universitário que os lança à indignidade”.

4. A relação professor-aluno

A relação professor-aluno é citada por 59,52% dos licenciandos como o ponto neurálgico do processo pedagógico na sua totalidade. A “frieza de tratamento”, o distanciamento é percebido pelos alunos durante todo o percurso acadêmico. Os relatos indicam que, à medida que vão avançando para os períodos finais do curso, os estudantes vão se retraindo cada vez mais, como diz Topázio: “Eu acho que quando eu cheguei eu perguntava muito mais do eu pergunto hoje”. Questionado sobre o porquê de os alunos não participarem das aulas, o discente responde: Ah, porque já está traumatizado! [...].

Os estudantes percebem a distância que se estabelece na relação por parte de alguns professores, mas não demonstram compreender o porquê. Essa questão, de acordo com Bourdieu & Passeron (1982, p 122), diz respeito à imposição da autoridade e do respeito profissional.

Os professor encontra nas particularidades do espaço, que lhe concede a instituição tradicional (o estrado, a cadeira e sua situação no lugar de convergência dos olhares), as condições materiais e simbólicas que lhe permitem manter os estudantes à distância e com respeito, e que o coagiriam mesmo se ele se recusasse a aceitá-lo.

Os autores supracitados esclarecem que se trata de um “sistema das coerções visíveis ou invisíveis que constituem a ação pedagógica como ação de imposição e de inculcação de uma cultura legítima” (BOURDIEU & PASSERON, 1982, p. 121). Para os autores, “toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”. (BOURDIEU & PASSERON, 1982, p. 20). Isso acontece, segundo os sociólogos, porque a ação pedagógica escolar “reproduz a cultura dominante, contribuindo desse modo para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima”.

Uma forma de inculcação e legitimação da cultura dominante por meio da coerção, especialmente da linguagem verbal arrogante, prepotente, como explicita Jacinto: “Porque, a mesma maneira que esse meu professor, ele né?! Tinha um ar de prepotência, né? Assim, que é normal aqui!”

As manifestações de uma parcela majoritária dos estudantes ressaltam sentimentos como: indignação, angústia, medo, traumas, repúdio, bloqueios, entre outros, mas alguns também mencionam sentimentos e experiências positivas nas relações estabelecidas com alguns professores, como diz Esfênio: “E ele tentava o máximo possível entender o aluno[...], então ele não era só um professor, ele era um educador. O que é diferente dos professores do bacharel aqui. Ele preocupava mesmo com a gente”.

De acordo com Teixeira (2007, p. 429), “o outro, a relação com o outro, é a matéria de que é feita a docência”. A autora explica que a relação é um grande desafio colocado para a docência.

Talvez maior não pudesse ser, pelo fato de a dificuldade estar instalada na relação, no ponto de origem da docência. Está colocado um problema no **coração da docência**, pois as representações e imagens dos docentes sobre os discentes dão significado e sentido às condutas pedagógicas, dão significado e perspectivas às suas relações com seus alunos. (TEIXEIRA, 2007, p. 440) (Grifo nosso).

Os licenciandos situam, direta ou indiretamente, a relação professor-aluno no cerne dos problemas vivenciados nas disciplinas de conteúdo específico matemático, e apresentam as dificuldades enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem com base nas relações estabelecidas na sala de aula e demais espaços acadêmicos.

5. As concepções de avaliação dos licenciandos

A prova ou exame, de acordo com Bourdieu & Passeron (1982, p. 171), tem funções ocultas. Os sociólogos sustentam que a ótica de classe está presente nas provas, por meio de critérios implícitos e difusos na arte tradicional de atribuir notas. Para os autores, “nada é mais adequado que o exame para inspirar a todos o reconhecimento da legitimidade dos veredictos escolares e das hierarquias sociais que eles legitimam, já que ele conduz aquele que é eliminado a se identificar com aqueles que malogram (...)”. Por outro lado, esse processo permitiria aos eleitos, “entre um pequeno número de elegíveis ver em sua eleição a comprovação de um mérito ou de um ‘dom’ que em qualquer hipótese levaria a que eles fossem preferidos a todos os outros”.

Os relatos evidenciaram esse caráter legitimador das provas, apontado pelos autores citados. Nesse contexto, as provas clássicas revestidas de uma aura de neutralidade têm a função classificatória por meio da atribuição de notas, como descreve Coralina: “É triste! Três provas de 33 para você atingir os 60% assim (...), porque normalmente na primeira prova você não conhece ainda o método do professor (...), então normalmente a primeira prova é um termômetro. Então ou você vai bem, ou você vai muito mal, o que normalmente ocorre”.

Há, entre os interlocutores, aqueles que defendem a prova clássica, como instrumento privilegiado e confiável para aferir a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, Citrino é enfático: “Uma prova não é uma avaliaçãozinha, uma prova é para saber se o aluno sabe ou se ele não sabe”. Larimar, também, declara: “Não, prova é prova, mede conhecimento”.

Entre os defensores, alguns consideram laxismo quando o professor atribui notas utilizando outros instrumentos, além das provas convencionais, ou seja, listas de exercícios ou trabalhos, como diz Citrino: “Não, se ele deu uma lista de exercício eu faço todas. Faço, é ponto de graça!” Para esses alunos, os “pontos de graça” facilitam a aprovação, o que significa “rebaixar a qualidade do processo educativo”.

Além disso, os defensores atribuem a responsabilidade sobre o bom ou mau rendimento acadêmico para o estudante, naturalizando a reprovação e a evasão. No entanto, esses mesmos estudantes demonstram contradição quando valorizam alguns aspectos da avaliação formativa, como afirma Esfênio: “Por exemplo, se ele passar um exercício dentro de sala e pedir para alguém vim fazer (no quadro), a comunicação entre os alunos, a tentativa de entender melhor a matéria. Isso

tudo pode ser analisado pelo professor”.

Os opositores denunciam a incoerência entre a forma como são ministradas as aulas e a cobrança dos conteúdos nas provas. Uma dificuldade apontada pela maioria dos estudantes, como indica Ágata: “Em questão de falta de coerência do que o professor dá em sala de aula e com o que ele cobra em prova, tipo assim, questão de nível, sabe? Tem professor que dá a aula dele, é, um nível muito abaixo do nível das provas (...)”.

Com relação à correção das provas – erros e acertos –, os relatos apontam que alguns professores não indicam o que o aluno errou ou acertou, e muitos são rigorosos na correção, como menciona Esfênio: “Porque, muitas vezes, o professor tira sete pontos, por exemplo, porque o aluno errou um sinal”. Situação também relatada por Euclásio: “[...] Geometria Plana, que eu fiz aula com ele (...), as provas dele já eram mais tranquilas, as questões, mas o rigor que ele tinha nas demonstrações era maior. Então ele rancava ponto mesmo!”.

Outro aspecto evidenciado foi a preocupação de alguns docentes com a preparação dos alunos na véspera das provas, por meio de listas, aulas de exercícios e outros. Sobre essa questão, alguns estudantes veem de forma positiva, como afirma Rubelita: “[...] e aí um dia antes da prova ele dava aula de exercícios, tinha lista de exercício para fazer também. Então assim, nesse ponto ele até ajudava bem. Até que você faz a prova”.

Não há consenso entre os alunos com relação à diversificação dos instrumentos avaliativos. Alguns até tentam persuadir os professores a utilizarem outros instrumentos, além das três provas, mas, geralmente, seus argumentos não são considerados. Os diálogos informais entre os alunos indicam que muitos deles anseiam por uma avaliação, como disse Lolite, via *WhatsApp*: “eh ver a avaliação sob uma outra perspectiva... mas ele n pensa fora da caixinha, assim como quase todos os profs”.

Sobre as possibilidades de realização da avaliação formativa nas disciplinas de conteúdo específico matemático, há um silenciamento. Os estudantes não descartam o uso da prova, mas apresentam alternativas para conseguir alcançar a nota para aprovação, como expressa Coralina: “[...] para começar, não deveria ser só três provas, devia ser quatro provas de 25, por exemplo”. Há depoimentos em que os estudantes demonstram desconhecimento da função formativa da avaliação, como diz Topázio: “Então, é igual eu falei, eu já tentei pensar em um jeito melhor de avaliar que não fosse a prova, infelizmente eu não consegui”.

Tanto os defensores quanto os opositores apresentam alguns aspectos que sinalizam para uma visão híbrida, ora pendendo para a avaliação formativa, ora para a tradicional, embora com maior incidência de relatos que evidenciam a predominância da concepção tradicional.

A origem dessa problemática pode estar na visão de Matemática como ciência absolutista (pura, única, exata). Logo, para ser aprendida, necessita de repetição e treinamento. Por essa ótica, o professor deve ser exigente, ministrar aulas expositivas /explicativas, aplicar as provas convencionais, ou seja, não pode facilitar para o estudante, como indica a fala de Esfênio: “[...] nessas matérias mais específicas o professor geralmente não dá outra oportunidade, eles falam que essas matérias que dividem um bom matemático de um matemático que não sabe nada. Então ou a pessoa sabe de verdade e passa, ou ela não sabe nada e vai tomar pau”. Flexibilizar a prática avaliativa, dar outras oportunidades, significa, para alguns investigados, facilitar, rebaixar o nível educacional.

Por outro lado, alguns advogam em favor de uma prática pedagógica mais flexível, com aplicação de provas e trabalhos, sem, contudo, abrir mão da exigência, da rigorosidade e da formalidade, conforme a concepção clássica de matemática.

A crítica à prática avaliativa vivenciada é generalizada entre os alunos, mas não prossegue, as reclamações não têm consistência. Confusos, ficam na dúvida se, fora da prática tradicional e da avaliação classificatória e seletiva, seria possível aprender os conteúdos matemáticos. Seus discursos são, por vezes, imbuídos dos mesmos valores que vivenciam e criticam. Concordando ou discordando, os que permanecem no curso procuram se adequar a ela.

De modo geral, os alunos relatam a vivência de uma prática avaliativa, predominantemente, classificatória e seletiva. Porém, suas percepções alternam entre a função classificatória, somativa em algumas falas, e mais próxima da formativa em outras, mas não apontam alternativas de mudanças consistentes. Concluímos que, a compreensão de avaliação como elemento integrado à prática pedagógica, ainda é incipiente nos relatos dos futuros professores.

Referências

ALLAL, L. **Estratégias de avaliação formativa**: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRONOU, P. A avaliação formativa num ensino diferenciado. Coimbra/PT: Livraria Almedina, 1986.

AZZI, S. Avaliação de desempenho: novos paradigmas. In: **Caderno de textos. PROCAP/PROCAD**. Fase Escola Sagarana. Oficina 4. Belo Horizonte: SEE-MG, 2001.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BURIASCO, R. L. C.; SOARES, M. T. C. Avaliação de sistemas escolares: da classificação dos alunos à perspectiva de análise de sua produção matemática. In: VALENTE, W. R. (org.). **Avaliação em Matemática**: história e perspectivas atuais. Campinas/SP: Papirus, 2008.

CAMARGO, A. L. C. **O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno**. Campinas, 1996. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

CUNHA, M. I. Avaliação e poder na docência universitária: campos legitimados e saberes silenciados. In: CUNHA, M. I. (org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

D’AMBROSIO. Como ensinar matemática hoje? **Temas e Debates**. SBEM. a. II; n. 2. Brasília. 1989.

FIorentini, D. A formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas de Licenciatura em Matemática. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n.18, p.107-115, jun/2005.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2008.

_____. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUSA, C. P. de (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas/SP: Papirus, 1994.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação**: mito ou desafio? Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre/RS: Mediação, 1992.

_____. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à Universidade. Porto Alegre/RS: Editora Mediação, 2003.

LUCKESI, C. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

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

LUDCKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. **Bourdieu & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

PESSANHA, J. A. Filosofia e Modernidade: Racionalidade, imaginação e ética. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.22, n. 1, p.13-32, jan./jun. 1997.

POLETTINI, A. F. F. História de vida relacionada ao ensino da Matemática no estudo dos processos de mudança e desenvolvimento de professores. **Zetetiké**, Campinas, v. 4, n. 5, p. 29- 48, 1996.

ROMANOVSKI, J.P.; MARTINS, P. L. O. A aula como expressão da prática pedagógica. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

SALES, J. de O. C. B. Aprendendo com a avaliação. In: LIMA, M. S. L.; SALES, J. de O. C. B. **Aprendiz da prática docente**: a didática no exercício do magistério. Fortaleza/CE Demócrito Rocha, 2002.

SILVA, N. de M. **Avaliação**: ponte, escada ou obstáculo? Saberes sobre as práticas avaliativas em Cursos de Licenciatura em Matemática. Dissertação de Mestrado. Ufop, 2014.

TEIXEIRA, I. A. de C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11.06.2018.