

Possíveis percursos no imaginário de estudantes de licenciatura em Física sobre funções e funcionamento da avaliação^{+,*}

Maria José P. M. de Almeida^{1,2}

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

Roberto Nardi¹

Fabiano Willian Parma¹

Universidade Estadual Paulista – Campus de Bauru

Bauru – SP

Resumo

Dada a complexidade e os múltiplos sentidos que podem ser atribuídos à palavra avaliação, pensada, entre outras possibilidades, enquanto verificação de conhecimento, de disciplina, de controle de valores e atitudes, neste estudo, buscamos compreendê-la a partir de estudos voltados para essa atividade e de noções da análise de discurso pecheutiana. Na parte empírica analisamos respostas, de três licenciandos em quatro anos consecutivos, para a questão: Qual o significado da "prova" (avaliação) para você? Nessa análise buscamos responder a seguinte questão: Como o imaginário, sobre função e funcionamento da prova/avaliação, de estudantes de um curso de formação inicial de professores de física, se modificou ao longo do curso? Os resultados apontam o papel da memória discursiva dos estudantes em seus imaginários.

Palavras-chave: *Avaliação; Função; Funcionamento; Licenciatura em Física; Imaginário.*

⁺ Possible paths in the imaginary of future Physics teachers on assessment functions and functioning

^{*} *Recebido: agosto de 2019.*

Aceito: julho de 2020.

¹ E-mails: mjpma@unicamp.br; nardi@fc.unesp.br; fabiano-wp@hotmail.com

² Os autores agradecem ao Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio.

Abstract

Given the complexity and multiple meanings that can be attributed to the word assessment, thought, among other possibilities, as verification of knowledge, discipline, control of values and attitudes, in this study, we seek to understand it from studies aimed at for this activity and notions of Pechetian discourse analysis. In the empirical part, we analyze answers from three licensure students in four consecutive years to the question: What is the meaning of the "test" (assessment) for you? In this analysis, we seek to answer the following question: How has the imaginary about the function and functioning of the test / assessment of students in an initial physics teacher-training program (licensure) changed over the course of the program? The results point to the role of students' discursive memory in their imaginary.

Keywords: *Assessment; Function; Process; Teacher Education in Physics; Imaginary.*

I. Introdução e justificativa

Em nossa sociedade é fato que a avaliação, explícita ou implicitamente, está presente de inúmeras maneiras e incidindo sobre diversos sujeitos do processo educativo, desde professores, alunos, familiares, escolas até o Ministério da Educação; relações com definições epistemológicas, éticas, técnicas e metodológicas, que se constituem em referenciais (GRILLO; LIMA, 2010). No entanto, muitas vezes, não nos damos conta dessa complexidade e de seus impactos, inclusive em situações de ensino, quando frequentemente ela se resume à realização de uma prova (DANTAS; MASSONI; SANTOS, 2017).

Conforme Garcia (1999) e Schnetzler (2000), partimos do reconhecimento de que a formação de um professor não começa quando ele inicia seus estudos visando à vida profissional, nem termina quando recebe o diploma de licenciatura. Há uma memória discursiva, de uma história que se iniciou antes do ingresso na Universidade e ali continua a se formar. Uma história que continuará a se constituir após a formatura. Entretanto, é certamente durante a formação inicial, na licenciatura, que pode ocorrer, de modo mais contínuo e concentrado, o direcionamento para a futura vida profissional. Compreendida a formação inicial como um período necessário para que aconteça a transição dos licenciandos para docentes (GARCIA, 1999).

Para aqueles que são responsáveis pelo currículo de uma Licenciatura em Física, como para os responsáveis pelos de outras licenciaturas, para o estabelecimento e organização das estratégias e atividades a serem desenvolvidas no curso, são de fundamental importância

informações obtidas em pesquisas que possam contribuir para as decisões a serem tomadas. No que se refere à avaliação, as experiências avaliativas são capazes de influenciar a forma como os estudantes planejam o tempo de estudo, atribuem prioridades sobre as atividades acadêmicas e, conseqüentemente, a forma como se desenvolvem academicamente (GARCIA, 2009).

Focalizado na relevância de pesquisas dessa natureza, visto que a avaliação é uma parte muito importante do currículo, sendo capaz de apontar mudanças necessárias e influenciar a formação dos alunos (GARCIA, 2009; GRILLO; LIMA, 2010), a problemática deste estudo se situa em possíveis mudanças no imaginário sobre a avaliação, no percurso realizado por estudantes cursando a formação inicial do professor de Física.

Apesar do grande número de pesquisas já desenvolvidas no país e no exterior, na área de Educação em Ciências, e dos currículos, propondo estratégias alternativas, conforme mostram Dantas, Massoni e Santos (2017), em uma revisão na literatura e na legislação sobre a avaliação da aprendizagem com foco no Ensino de Ciências Naturais, os autores apontam o distanciamento que há entre o que a legislação e os documentos legais estabelecem e o que realmente é praticado no ensino. Enquanto na legislação existe um direcionamento para avaliações formativas, contínuas e cumulativas, valorizando os aspectos qualitativos, nas escolas são realizadas provas e avaliações quantitativas, que favorecem os processos de classificação, seleção e exclusão entre os alunos (DANTAS; MASSONI; SANTOS, 2017). Dessa forma, a avaliação continua a ser ministrada, em grande parte das escolas, tanto da educação básica quando superior, quase exclusivamente com a realização de exercícios pautados na aplicação de fórmulas, que apenas viabilizam a execução de cálculos matemáticos, cobrados nas provas usadas como avaliação do que é trabalhado em classe.

E dado o reconhecimento dessa complexidade e dos muitos significados e papéis que podem ser atribuídos às funções e ao funcionamento da avaliação (ENGUITA, 1989; GRILLO; LIMA, 2010). Neste estudo, a partir de algumas posições sobre avaliação, mais especificamente explicitadas por Luiz Carlos de Freitas (1995; 1997; 2003; 2010) e de noções da análise de discurso pecheutiana, tendo como base textos de Eni Orlandi (1983; 1994; 2003; 2012), procuramos compreender possíveis deslocamentos no imaginário de estudantes de uma Licenciatura em Física sobre essa temática. Nesse sentido, realizamos um estudo longitudinal tomando como *corpus* desse estudo respostas de estudantes a uma questão formulada no início dos quatro anos dessa licenciatura.

Sobre as noções função e funcionamento, dentre os muitos significados que lhes podem ser atribuídos, aqui assumimos a primeira como aquilo que supostamente se espera, neste caso da avaliação, enquanto que o funcionamento está relacionado a processos, a como avaliar, aos procedimentos a serem seguidos na avaliação. O funcionamento é a atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas” (ORLANDI, 2003, p. 22).

Na parte empírica do trabalho, as informações que permitiram se chegar aos dados analisados neste estudo foram obtidas nas respostas a uma questão de um questionário respondido no início de cada um dos anos letivos pelos mesmos estudantes, os quais cursavam a Licenciatura em Física numa das três universidades estaduais paulistas. Essas respostas constituem apenas um recorte de uma pesquisa mais ampla, na qual alguns conhecimentos e representações dos estudantes foram acompanhados ao longo do curso.

Com este estudo, visamos a refletir sobre algumas possibilidades da avaliação, e com a parte empírica buscamos compreender como o imaginário de um grupo de estudantes sobre “prova” (avaliação), se modificou ao longo de um curso de licenciatura. Neste sentido, nossa questão de estudo é:

Como o imaginário, sobre função e funcionamento da prova/avaliação, de estudantes de um curso de formação inicial de professores de física, se modificou ao longo do curso?

O estudo se justifica pela relevância de se focalizar algumas possibilidades da avaliação e de se conhecer representações dos estudantes no início do curso e de se obter indícios de possíveis permanências/mudanças dessas representações ao longo da licenciatura, no que se refere tanto à função quanto ao funcionamento da avaliação.

II. Apoio Teórico e Contribuições Metodológicas

Iniciamos esta seção falando da importância do apoio teórico numa pesquisa, pois em qualquer estudo o dispositivo teórico colocado a funcionar é fundamental e "por outro lado, a construção do dispositivo analítico vai além do simples uso do referencial teórico, e está associado à natureza do problema a ser analisado" (ALMEIDA, 2004, p. 44). Já no que se refere à metodologia da pesquisa, é fato que:

Se os temas e referenciais se diversificam e se tornam mais complexos nos anos 80-90, as abordagens metodológicas também acompanham essas mudanças. Ganham força os estudos “qualitativos”, que englobam um conjunto heterogêneo de métodos, de técnicas e de análises, que vão desde os estudos antropológicos e etnográficos, as pesquisas participantes, os estudos de caso até pesquisa-ação e as análises de discurso, de narrativas, de histórias de vida (ANDRÉ, 2006, p. 46).

Dentre o amplo universo de pesquisas qualitativas, neste estudo, os dados construídos a partir das respostas dos estudantes foram analisados com base em algumas noções e princípios da análise de discurso pecheutiana (AD), que teve nos anos 60, na França, em Michel Pêcheux, um de seus principais articuladores, sendo que aqui nos remetemos basicamente a textos publicados no Brasil por Eni Orlandi.

Da AD assumimos como primordial o princípio da não transparência da linguagem e o que efetivamente seria analisado, ou seja, o discurso, é aqui considerado como efeito de

sentidos entre interlocutores. Também admitimos que as condições de produção de qualquer discurso são as imediatas, mas também as sócio históricas.

Ao adotarmos essa linha teórica, notamos que a noção de *imaginário* ganha especificidade. Embora o funcionamento do discurso leve a crer que a relação entre a linguagem e o mundo é direta, ou seja, embora as palavras apareçam como transparentes, "é essa transparência que a Análise de Discurso põe em causa ao considerar o imaginário como produtor desse efeito e restituir [...] a opacidade do texto ao olhar do leitor" (ORLANDI, 1994, p. 58).

Sendo assim, não se tem acesso direto aos sentidos, havendo necessidade de se construir um dispositivo. E para que isso ocorra é necessário reconhecer a materialidade da linguagem, do sujeito e do sentido, ou seja, "significa aceitar a historicidade do sujeito, da linguagem e do sentido". (ORLANDI, 2012, p. 170). De forma que "os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos" (ORLANDI, 2003, p. 30).

A autora também nos alerta para o fato de que "como é exposto por Pêcheux, há nos mecanismos de toda a formação social regras de projeção que estabelecem a relação entre as situações concretas e as representações dessas situações no discurso" (ORLANDI, 1983, p. 19). Esse lugar, espaço de *representações sociais*, é constitutivo da significação discursiva. Segundo a AD, não são os traços sociológicos empíricos, tais como classe social, idade, sexo, profissão, que funcionam no discurso. São as formações imaginárias, constituídas a partir das relações sociais.

A imagem que se faz de um pai, de um operário, de um presidente, etc. Há em toda língua mecanismos de projeção que permitem passar da situação sociologicamente descritível para a posição dos sujeitos discursivamente significativa (ORLANDI, 1994, p. 56).

Ou seja, *o mecanismo imaginário* "produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio histórica [...] é, pois todo um jogo imaginário que preside a troca de palavras." (ORLANDI, 2003, p.40).

Tendo em conta a não transparência da linguagem e as noções da AD até aqui sintetizadas, devemos acrescentar que, ao nos apoiarmos nessa vertente da análise de discurso, não buscamos o sentido "verdadeiro" dos dizeres. Indagamos sim, como este ou aquele sentido foi produzido. Orlandi (1983) considera a inteligibilidade com referência direta à língua, já a interpretação se refere ao sentido tendo em conta outras palavras do texto e o contexto imediato. Enquanto que:

Compreender é saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música, etc.) produz sentido. É saber como as interpretações funcionam. Quando se interpreta já se está preso em um sentido. A compreensão procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possa "escutar"

outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem [...] (ORLANDI, 1983, p. 26).

Para a autora, não se trata de decodificar os discursos. Estes são efeitos de sentido, produzidos em condições determinadas presentes de alguma maneira no dizer. Ao analista cabe buscar indícios dessas condições.

[...] são pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também, e em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi (ORLANDI, 2003, p. 30).

Entretanto, para compreensão dessas pistas é preciso ter em conta que, segundo a autora:

[...] também não se pode tomar a Análise de Discurso apenas como instrumento para as outras disciplinas. [...] quando um instrumento é transferido de um ramo da ciência para outro, ou de uma ciência para outra, esse instrumento é reinventado, tornando-se então instrumento dessa ciência [...] o ajuste de um discurso científico a si mesmo consiste na apropriação dos instrumentos pela teoria. [...] não se transfere simplesmente um instrumento emprestado a outra ciência, ao contrário, a apropriação de um instrumento é elaboração teórica. Há resignificação do instrumento na/pela teoria (ORLANDI, 1994, p. 55).

Tendo em conta essa posição, ao nos apoiarmos na AD não partimos de uma ferramenta pronta para ser utilizada na análise, e admitimos como Orlandi (2003) que a natureza dos materiais analisados, a questão colocada e as teorias de diferentes campos disciplinares constituem o dispositivo analítico. Como a compreensão implica analisar, e nesse sentido, é preciso que o analista se coloque “[...] em uma posição deslocada que lhe permita contemplar o processo de produção de sentidos em suas condições” (ORLANDI, 2003, p. 61), buscando essa posição é que apontamos a seguir noções de autores estudiosos da avaliação.

Nesse sentido, Freitas (1997) parte de um questionamento do projeto educativo da escola e da concepção de educação que ela implementa ao assumir uma perspectiva tecnicista. O que segundo o autor, leva à associação da avaliação a esse movimento, na medida em que é trabalhada apenas numa perspectiva quantitativa e tecnológica.

Segundo o autor, nos anos 80 têm início os estudos críticos do campo da avaliação, e alguns grupos de pesquisa então consideraram que não era possível se chegar a um método de ensino que se aplicasse a qualquer conteúdo, “[...] a própria forma de produzir o conhecimento a ser ensinado terminava tendo implicações para a própria construção do método de ensinar. Portanto, não havia a separação da forma de um lado e do conteúdo do outro”. (FREITAS, 1997, p. 17). Freitas exemplifica a associação afirmando que não se

ensina alfabetização do mesmo modo que se ensina ciências. E aqui destacamos a coerência dessa afirmação com a AD a que nos referimos anteriormente, pois nessa vertente a forma como se ensina já inclui o que se ensina.

Sobre a avaliação, as considerações do autor se alicerçam em observações de sala de aula, estudos em que, na busca por compreender como ocorria a avaliação, conclui que ela ocorre na escola em três dimensões: a verificação do conhecimento; a disciplina na sala de aula e o controle de valores e atitudes.

Essas três dimensões, olhadas tridimensionalmente superpõem-se a dois processos de avaliação. Um é o que pode ser visto e que é oficialmente reconhecido pela escola como sendo um processo de avaliação. Que se traduz em provas, trabalhos escritos, chamadas orais, enfim, instrumentos formais que são aplicados por escrito ou não, para avaliar e dar nota. Mas paralelamente a este processo formal existe um processo informal (FREITAS, op. cit., p.18, grifos do autor).

Com relação à lógica da avaliação, o autor afirma que aprender “[...] para ‘mostrar conhecimento ao professor’ tomou o lugar do ‘aprender para intervir na ‘realidade’” (FREITAS, 2003, p. 40). Numa outra obra ele alerta para o fato de que a escola “[...] inculca valores e atitudes, cuja ancoragem final está no processo de avaliação” (FREITAS, 2010, p. 94). Mas é numa obra anterior a essas que ele melhor evidencia a relevância do estudo da avaliação, ao dizer que o que o motivou a esse estudo “foi documentar e analisar a importância dos procedimentos de avaliação – como portadores de objetivos – no interior da escola” (FREITAS, 1995, p. 269).

Um outro aspecto, que julgamos não poder ser desconsiderado quando se fala de avaliação, o processo seletivo, apontamos aqui outros dois autores:

A prática da seletividade ainda não foi superada [...] está ancorada ao final do processo como avaliação dos resultados obtidos pelo trabalho de professores e alunos. Portanto, é preciso analisar os processos avaliativos escolares, mais especificamente (BIANI; BETINI, 2010, p. 80).

E acreditamos que caiba aqui ressaltar que esse processo não se limita a situações como os processos seletivos propriamente ditos, quando a avaliação é explícita tendo em vista a escolha de alguém para exercer determinado cargo ou fazer determinado curso. Enguita (1989) refere-se a duas funções potenciais da avaliação, o diagnóstico e a classificação. Enquanto diagnosticar estaria associado à busca de pontos fracos tendo em vista um ensino mais adequado, segundo o autor classificar “[...] tem por efeito hierarquizar os alunos, estimular a competição, distribuir desigualmente as oportunidades escolares e sociais e assim sucessivamente” (Op. Cit. p. 206). Sabemos, entretanto, o quanto com frequência essas funções, explícita ou implicitamente, estão relacionadas.

E aqui remetemos novamente aos estudos comentados anteriormente, de Dantas, Massoni e Santos (2017) para lembrar, que apesar de existirem trabalhos apontando noutros

sentidos, não é possível descartar a realização em escolas de provas e avaliações quantitativas que contribuem para a seleção e exclusão de alunos.

Os autores aqui citados referem-se à avaliação escolar e sabemos que poucas vezes a Universidade, local do nosso estudo empírico, é identificada como uma “escola”. Consideramos, entretanto, que, ainda que com diferenças em relação à escola básica, a Universidade tem com ela aspectos em comum (MENDES, 2005). Além disso, os estudantes do nosso estudo foram anteriormente alunos do ensino básico e, se acreditarmos na relevância da memória discursiva, ou interdiscurso, conforme sinalizado pela AD, notamos a adequação de buscarmos compreender o imaginário dos estudantes sobre esse tema desde o ingresso até finalizarem seu curso na Universidade.

E, se/quando os licenciandos exercerem a profissão para a qual estão se formando, é então que possíveis influências em seus imaginários ocorridas na Universidade terão oportunidade de se manifestar. Nesse sentido, notamos a relevância de compreendermos ao longo do curso suas interpretações sobre a avaliação, pois, assim como Garcia (2009, p. 203), concordamos que “[...] as práticas avaliativas utilizadas pelos professores na graduação, por exemplo, podem influenciar o desenvolvimento dos estudantes”.

III. A coleta de informações e análise de alguns discursos

A coleta das informações que nos possibilitou a construção dos dados foi obtida por meio de quatro questionários³ aplicados aos estudantes ingressantes num curso de Licenciatura em Física da Universidade Estadual Paulista- UNESP, campus de Bauru, no início do ano letivo de 2014 e no início de cada um dos três anos seguintes.

O ingresso do estudante na universidade acontece por meio de um processo seletivo (vestibular) e, nesse caso, é oferecido o curso de Física, tanto na modalidade bacharelado quanto licenciatura. Assim, o aluno acaba ingressando automaticamente nas duas modalidades, uma vez que o processo seletivo é em comum nas duas modalidades.

De forma que apenas os estudantes matriculados no curso de licenciatura participassem das coletas de informações, a enunciação dos discursos aconteceu durante os encontros em disciplinas que compunham o eixo pedagógico do curso de licenciatura, com o consentimento do professor responsável pela disciplina e dos alunos.

Desta maneira, no primeiro ano em que foi aplicado o questionário, 49 licenciandos o responderam; no ano seguinte, o número de licenciandos que participaram dessa pesquisa caiu para 11. Na terceira coleta de dados, mais uma vez houve um decaimento na quantidade de licenciandos, de forma que apenas oito haviam respondido os questionários anteriores. E, finalmente, no último ano, apenas três licenciandos responderam as quatro coletas de informações sequencialmente.

³ Como parte de uma pesquisa mais ampla, coordenada pelo segundo autor deste estudo e financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq Processo 308.773/2013-6.

Apesar dessa diminuição na quantidade de licenciandos nos parecer um dado muito impertinente, ela é justificada pela opção que os alunos podiam ter, a partir do segundo semestre de curso, de optarem por realizar a licenciatura e/ou o bacharelado e, também, por não estarem matriculados ou presentes nas aulas em que os questionários foram aplicados, por terem se matriculado em outras disciplinas do curso, por conta de reprovações, por exemplo.

Além disso, muitos alunos também desistem do curso de Física, como mostram os resultados de uma pesquisa realizada por Kussuda (2017), que em seu trabalho se preocupou em mostrar a evasão nesse mesmo curso de Física. Na perspectiva dos alunos e dos professores, foram indicados diversos fatores, como: a infraestrutura; o fato de o curso ser noturno e boa parte dos alunos ser trabalhador e precisar conciliar trabalho e estudo; as metodologias de ensino dos professores e a quantidade de reprovações; o próprio ambiente acadêmico, que em alguns momentos incentiva a evasão; a formação do aluno que já vem de certa forma defasado da educação básica, além de outros possíveis fatores.

Os três licenciandos que participaram das quatro coletas de informações têm perfis particulares entre si. Antonio⁴ realizou o ensino médio em uma escola particular e, no segundo ano da licenciatura iniciou atividades de Iniciação Científica (IC) com pesquisas na área de Física de Materiais. João também estudou em colégio particular e fez um ano de curso “pré-vestibular” antes de ingressar em um curso Engenharia Civil, em uma universidade pública paulista. Enquanto realizava o curso de Engenharia, João começou a dar aulas de Física e Matemática na mesma escola em que realizou o pré-vestibular e, segundo ele, essa experiência como docente fez com que desistisse do curso de Engenharia (que cursou apenas um ano) para fazer o curso de licenciatura em Física. Já no primeiro ano de licenciatura, João começa a participar de uma iniciação científica na universidade. Maria realizou a educação básica em escola pública e frequentou curso pré-vestibular aos sábados, antes de ingressar no curso de licenciatura. No primeiro ano do curso começou a participar de atividades e projetos no observatório didático da Universidade como monitora.

Dos questionários que haviam sido respondidos pelos estudantes a que nos referimos no parágrafo anterior, dada a questão de pesquisa que queríamos responder neste estudo, separamos uma das questões, aquela que se referia à avaliação: *Qual o significado da "prova" (avaliação) para você?* As respostas dos três alunos que responderam essa questão em quatro anos consecutivos constituem a Tabela 1. Além dos nomes serem fictícios, mantivemos a grafia dos estudantes.

⁴ Os nomes são fictícios e foi mantida a grafia dos licenciandos.

Tabela 1 – Qual o significado da “prova” (avaliação) para você?

João	2014	A prova deve ser um reflexo do discutido em sala, não deve ser um método de “ferrar” o aluno. Além de avaliar o quanto o aluno aprendeu ela pode avaliar aonde o professor pode reajustar sua aula, isso se for analisado com cautela o desempenho dos alunos.
	2015	A avaliação é um momento extremamente interessante para que o próprio professor se analise. Uma prova coerente mostra se o conteúdo foi assimilado ou não. Cabe ao professor, em caso negativo, entender o motivo das falhas dos alunos.
	2016	A avaliação é um momento que o professor deve utilizar para guiar as suas seguintes aulas. A avaliação se feita corretamente servirá como um diagnóstico do aluno e sua compreensão.
	2017	Avaliação é um momento muito importante do processo de ensino-aprendizagem, se bem aproveitado. É um momento de avaliação do próprio professor, ele suas metodologias e da eficácia das mesmas.
Antonio	2014	Uma maneira de ver o que o aluno aprendeu e o que deixou de aprender ou não entendeu.
	2015	Uma forma de ver o que o aluno aprendeu.
	2016	Uma forma de ver o que o aluno aprendeu, o que para ele não ficou muito claro (e de alguma forma consiga voltar e explicar novamente para o aluno).
	2017	Avaliar o conteúdo que o aluno aprender e o que ficou em déficit, os modelos tradicionais de avaliação se encontram defasados.
Maria	2014	A avaliação para mim é relativo, ela tem a função de avaliar, medir, o que você aprendeu. No entanto a diversas formas de demonstrar o conteúdo compreendido.
	2015	Avaliação continua seria o ideal, pois podemos avaliar o aluno durante todo o curso e não só em um momento, pois a partir disso podemos sanar e melhorar o que o aluno tem desfalque, pois uma única avaliação geral pode não conter ou não abranger o melhor dia de um indivíduo, ou a continuidade de outros.
	2016	Um momento como outros em que o aluno possa utilizar do conhecimento adquirido. Afim dele e do professor analisarem os desfalques que restaram.
	2017	Algo que vai medir os conhecimentos dos alunos. Isso é mais eficaz quando realizado de forma contínua, a fim de levantar à tempo as deficiências e ajuda-los nessas questões.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Podemos notar que a própria questão, a ser respondida pelos estudantes: “*Qual o significado da ‘prova’ (avaliação) para você?*”, como foi formulada, chama atenção para a prova ao colocá-la entre aspas. E o aparecimento, imediatamente a seguir da palavra avaliação, entre parêntese, parece indicar que quem formulou a pergunta considerou as duas palavras como sinônimos. Notamos aí a perspectiva de obter informações dos estudantes quanto à função da avaliação, considerada por Freitas como formal. Por outro lado, sabemos que analisar possíveis avaliações informais, que teriam ocorrido, implicaria num acompanhamento do curso de maneira presencial e contínua. Portanto, neste estudo, restringimo-nos a analisar o possível percurso do imaginário dos três estudantes cujas respostas compõem a Tabela 1.

Ainda no que diz respeito à função da avaliação, pela leitura de todas as respostas, podemos notar que das três possibilidades mencionadas por Freitas a que nos referimos anteriormente, a interpretação dos três estudantes aponta para a avaliação como verificação de conhecimentos.

Primeiramente, notamos que, apesar de a questão se referir à “*prova*” (*avaliação*), na leitura do conjunto de todas as respostas dos três estudantes, possivelmente muitos outros instrumentos fazem parte do imaginário dos estudantes sobre o que utilizar para avaliar. A palavra prova aparece uma única vez na primeira resposta de João, que, ao dizer que ela “não deve ser um método de ‘ferrar’ o aluno”, evidencia como em seu imaginário, talvez devido à memória de uma situação concreta vivenciada anteriormente, a prova pode ter se constituído em algo bastante negativo explicitado pela palavra “ferrar”. No ano seguinte o imaginário de João mantém seu foco diretamente no que o professor “deverá” fazer caso o resultado seja “negativo”. Na resposta de 2016, ele, inclusive, levanta a possibilidade de a avaliação não ser feita adequadamente ao afirmar que “A avaliação se feita corretamente servirá como diagnóstico do aluno e sua compreensão”. Dessa forma, João associa a função da avaliação, no caso, diagnóstica, a um possível funcionamento quando realizada, segundo ele de maneira “adequada”. E, por fim, seu imaginário, no último ano, transfere o resultado da avaliação do aluno para avaliar o professor, ao dizer que ela é “um momento de avaliação do próprio professor, ele suas metodologias e da eficácia das mesmas”. Podemos notar também que João parece se referir a um único aluno, pois seu discurso sobre “avaliação correta”, sobre “metodologias” do professor e suas “eficácias” não parece supor a possibilidade de diferentes efeitos em diferentes alunos. Ou seja, temos indícios de que, em seu imaginário, ele não supõe algo usual, ou seja, que, com uma determinada avaliação, diferentes alunos de uma mesma turma cheguem a resultados diferentes. Esse fato, que usualmente ocorre na escola, se considerado, evidencia a complexidade do ato de avaliar. As respostas de João, aparentemente, apontam que seu foco é no que o professor deve fazer, independentemente das condições de produção do seu trabalho. Embora os outros dois licenciandos se refiram ao aluno no singular, em suas respostas não notamos um direcionamento para a responsabilidade total do professor pelo possível fracasso do aluno.

Nos discursos de Antonio o foco na função da avaliação é na verificação da aprendizagem do aluno. E, embora isso ocorra em todas as suas respostas, na do terceiro ano de curso, ele já aponta a avaliação para um possível funcionamento dos resultados encontrados, ou seja, como possibilidade para a realização de novas explicações. E na resposta do quarto ano, ele faz uma crítica às avaliações ao dizer que “os modelos tradicionais de avaliação se encontram defasados”. Embora o estudante não aponte quais funções e/ou funcionamentos das avaliações estariam defasados, é possível que seu comentário se deva a estudos que teriam ocorrido durante o curso.

Quanto ao imaginário de Maria sobre a avaliação, desde a sua primeira resposta, no início do curso, notamos um discurso que aponta para diferentes formas de se avaliar, ou seja, para diferentes funcionamentos para se chegar ao “conteúdo compreendido”. E tanto na resposta do segundo ano de curso, quanto na do quarto, ela explicita o funcionamento da avaliação contínua como o mais adequado. Outro registro a se fazer é como ela possivelmente se assume como professora, ao defender na resposta de 2015 a avaliação contínua e se incluir

no que deve ser feito ao afirmar uma função desse tipo de avaliação, dizendo que “**podemos** sanar e melhorar o que o aluno tem desfalque” (grifo nosso). Notamos também que a forma contínua de avaliar supõe, no imaginário de Maria, a possibilidade de uso dos resultados da avaliação com tempo suficiente para que os alunos possam ser ajudados a partir dos resultados obtidos, o que fica explícito na sua quarta resposta.

IV. Considerações finais

O pequeno número de alunos que responderam à questão, que constituiu os dados empíricos deste estudo, não nos permite tirar conclusões sobre possíveis trabalhos pedagógicos sobre avaliação nos três primeiros anos do curso de Licenciatura em Física da universidade onde as respostas foram coletadas. No entanto, elas são suficientes para termos indícios sobre o percurso do imaginário dos sujeitos que constituíram o *corpus* deste estudo. Sabemos que licenciandos já chegam ao curso com algumas representações formadas e que suas memórias discursivas sobre essa atividade podem se manter durante todo o curso, o que aponta no sentido da relevância da inclusão desse assunto nos currículos das licenciaturas.

E, dadas as diferentes histórias de vida dos licenciandos, incluindo contatos anteriores com essa atividade, bem como a complexidade dessa temática, parece inevitável que o seu estudo inclua o debate sobre as posições que os diferentes imaginários sobre o assunto podem suscitar.

Na busca por compreender o significado da avaliação na escola, Sarmiento (1997), inicia a descrição de um projeto realizado com esse intuito afirmando que “a escola é um espaço político e que os valores e crenças do senso comum que orientam a prática escolar são socialmente construídos a partir de pressupostos normativos e políticos” (Op. Cit. p.11). Como afirmamos anteriormente, acreditamos que não tudo, mas grande parte do que determina o ensino básico, também o faz no ensino superior, o que implica em admitirmos a afirmação de Sarmiento também para a universidade. Local onde os estudantes chegam com um amplo espectro de representações, oriundas de sua formação anterior, representações que não podem ser ignoradas nos percursos que lhes são ali proporcionados.

Nesse sentido, julgamos importante o reconhecimento da universidade como um espaço político onde o que ali ocorre supõe pressupostos e valores da sociedade em que ela se insere. Já quanto a determinações do senso comum, acreditamos que, tanto no ensino básico quanto na universidade, essas determinações interagem com os saberes estruturados. Mas se considerarmos de maneira global o ensino básico e o superior, aparentemente, estes últimos têm maior oportunidade de estarem presentes no ensino superior, inclusive em possíveis reflexões sobre como, por quê e para quê avaliar.

No que se refere ao estudo aqui apresentado, com relação a avaliações realizadas através de provas, Freitas (2015, online) afirma que “a ênfase em provas cria concorrências e gera ganhadores e perdedores, o que não é compatível com os objetivos educacionais. Ao contrário do mercado, a Educação só deve ter ganhadores”. Sabemos que as provas estimulam

significativamente a concorrência, principalmente aquelas realizadas em situações de concurso, os processos seletivos. Mas a competição também pode ocorrer em disciplinas da escola básica e da universidade. E quanto à realização de provas, a frequência com que atualmente elas são realizadas, voltadas para a verificação da aprendizagem de determinados conteúdos, é um indicador da dificuldade, possivelmente não impossibilidade, de se pensar um curso em que nenhuma prova ocorreria.

Sobre os indícios de algumas mudanças aqui apresentadas, consideramos que eles possam ser bastante estimulantes para a procura por possíveis associações entre os possíveis imaginários de estudantes e as atividades realizadas/propostas em algumas disciplinas de cursos básicos ou de universidades. E por último, admitimos a necessidade de estudos que busquem compreender como ocorrem os processos informais de avaliação no ensino formal.

Referências

ALMEIDA, M. J. P. M. **Discursos da Ciência e da Escola: ideologia e leituras possíveis**. Campinas: Mercado de Letras. 2004. 127 p.

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: desafios contemporâneos. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 1, n. 1, p. 43-57, 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/6112/4483>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

BIANI, R. P.; BETINI, M. E. S. De avaliar a aprendizagem ao avaliar para a aprendizagem: por uma nova cultura avaliativa. **Educação, Teoria e Prática**, v. 20, n. 35, p. 71-88, 2010.

DANTAS, C. R. S.; MASSONI, N. T.; SANTOS, F. M. T. A avaliação no Ensino de Ciências Naturais nos documentos oficiais e na literatura acadêmica: uma temática com muitas questões em aberto. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 440-482, 2017.

ENGUIITA, M. F. **A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREITAS, L. C. A lógica empresarial no ensino desmoraliza o professor. **Revista Nova Escola**, v. 283, 2015. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/8417/a-logica-empresarial-no-ensino-desmoraliza-o-professor#=_>. Acesso em: 01 jul. 2020.

FREITAS, L. C. Avaliação: para além da "forma escola". **Educação, Teoria e Prática**, v. 20, n. 35, p. 89-99, 2010.

FREITAS, L. C. **Ciclos, Seriação e Avaliação Confronto de Lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003. 96 p.

FREITAS, L. C. Avaliação: construindo o conceito. **Ciência & Ensino**, v. 3, p. 16-19, 1997.

FREITAS, L. C. **Crítica da Organização do trabalho Pedagógico e da Didática**. São Paulo: Papirus Editora, 1995. 287 p.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999. 272p.

GARCIA, J. Avaliação e aprendizagem na educação superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, n. 43, p. 201-213, 2009.

GRILLO, M. C.; LIMA, V. M. Especificidades da avaliação que convém conhecer. *In*: GRILLO, M. C.; GESSINGER, R. M. **Por que falar ainda em avaliação?** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 15-21.

KUSSUDA, S. R. **Um estudo sobre a evasão em um curso de Licenciatura em Física: discursos de ex-alunos e professores**. 2017. 307 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru.

MENDES, O. M. Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis. *In*: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. (Orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p. 175-197

NARDI, R. ALMEIDA, M. J. P. M. Um estudo longitudinal sobre imaginários de licenciandos em Física. **Relatório de Pesquisa**. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Processo 308.773/2013-6. Março, 2019.

ORLANDI, E. P. **Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia**. Campinas: Pontes, 2012. 239 p.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2003. 100 p.

ORLANDI, E. P. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Em Aberto**, v. 14, n. 61, p. 53-59, 1994.

ORLANDI, E. P. Para quem é o discurso pedagógico? In: ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: As formas do discurso. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 18-31.

SCHNETZLER, R. P. O professor de ciências: problemas e tendências de sua formação. In: SCHNETZLER, R. P.; ARAGÃO, R. M. R. (Orgs.). **Ensino de ciências**: fundamentos e abordagens. Campinas: R Vieira Gráfica e Editora, 2000. p. 12-41.



Direito autoral e licença de uso: Este artigo está licenciado sob uma [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).