



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

FRANCIELLE SILVA GARDIN

**MITOS E RITOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
ESCOLAR EM RELATOS DE ESTUDANTES DA
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA**

Londrina
2025

FRANCIELLE SILVA GARDIN

**MITOS E RITOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
ESCOLAR EM RELATOS DE ESTUDANTES DA
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática.

Orientador: Profa. Dra. Regina Luzia Corio de Buriasco.

Londrina
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

G219m Gardin, Francielle Silva.
Mitos e ritos da avaliação da aprendizagem escolar em relatos de estudantes da Licenciatura em Matemática / Francielle Silva Gardin. - Londrina, 2025.
188 f. : il.

Orientador: Regina Luzia Corio de Buriasco.
Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, 2025.
Inclui bibliografia.

1. Educação Matemática - Tese. 2. Avaliação da Aprendizagem Escolar - Tese. 3. Oportunidade de Aprendizagem e Prática de Investigação - Tese. 4. Mitos e Ritos na Avaliação da Aprendizagem Escolar - Tese. I. Buriasco, Regina Luzia Corio de . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. III. Título.

CDU 51

FRANCIELLE SILVA GARDIN

**MITOS E RITOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
ESCOLAR EM RELATOS DE ESTUDANTES DA
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Profa. Dra. Regina Luzia Corio
de Buriasco
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Edilaine Regina dos Santos
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Gabriel dos Santos e Silva
Universidade Federal do Paraná - UFPR

Profa. Dra. Helena Noronha Cury
Fundação Getúlio Vargas – FGV

Profa. Dra. Magna Natalia Marin Pires
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Pamela Emanuelli Alves Ferreira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 25 de agosto de 2025.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer às pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a construção desta tese. Pessoas que compartilharam suas experiências, que trocaram ideias, que provocaram reflexões, que deram palavras de incentivo e apoio, que me escutaram com atenção, que me estenderam a mão, mesmo sem entender exatamente o que eu estava fazendo, mas que sabiam que era importante para mim. Cada gesto de carinho e compreensão contribuiu significativamente para que eu pudesse persistir nesse caminho. Sei que cheguei até aqui porque não estive sozinha.

Meu agradecimento, primeiro, ao autor e consumidor da minha fé, Jesus. Conhecê-lo me faz ter a convicção de Romanos 11:36: “Porque dele, e por ele, e para ele são todas as coisas. A ele seja toda a glória para sempre! Amém”. A realização deste trabalho é parte de um sonho que, um dia, Ele me disse estar alinhado ao seu propósito para mim.

Ao Leandro, maior incentivador e apoiador dos meus processos. Não há como descrever o quanto é impulsionador o fato de acreditar tanto em mim, muitas vezes, mais que eu mesma.

À Lívia - motivação constante para tudo que tenho vivido - por ser combustível diário, me renovando continuamente com doses de amor e fofura.

Aos meus pais, Graça e Milton, que tanto me apoiam e ajudam, possibilitando que eu me desenvolva profissionalmente.

À Professora Regina, minha orientadora. Gostaria de descrever a imensa gratidão que sinto. Sei que é impossível conseguir esse feito, mas desejo, sinceramente, que saiba que esse *nosso* trabalho carrega marcas de alívio, acolhimento (por todas as vezes que me recebeu em sua casa para jogarmos e falar de qualquer coisa que não fosse a tese, pela constante demonstração de empatia), lágrimas (pelas vezes que vieram palavras duras que refletiam ou não a verdade do momento), satisfação (por termos conseguido) e, mais do que tudo, admiração (“*Buriasco*” representa muita coisa em nossa área de atuação e pesquisa).

Ao Gabriel e Pamela, pessoas que, além de serem inspiração, tiveram uma contribuição significativa neste trabalho, fosse com ideias, questionamentos ou palavras de conforto.

Aos membros do GEPEMA, que me acolheram no grupo e que

contribuem continuamente para minha aprendizagem. Em especial, à Fernanda, minha parceira e amiga dentro e fora do grupo. Estendo esse agradecimento ao André, que também é meu amigo fora da universidade e alguém que incentivou fortemente o início da jornada do Doutorado.

De novo ao Gabriel, mas também a Andréia e Magna, por convidarem e incentivarem seus alunos a contribuírem com esta pesquisa.

Aos estudantes, então, que se dispuseram a participar desta investigação, relatando os processos de avaliação que vivenciaram.

Aos membros da banca, por realizarem uma leitura cuidadosa e contribuírem para este trabalho: Profa. Dra. Edilaine Regina dos Santos, Prof. Dr. Gabriel dos Santos e Silva, Profa. Dra. Helena Noronha Cury, Profa. Dra. Magna Natália Marin Pires, Profa. Dra. Pamela Emanuelli Alves Ferreira, Prof. Dr. Cristiano Forster e Prof. Dr. Paulo Henrique Rodrigues.

À CAPES, pela bolsa concedida.

Se *desejamos* que amanhã seja isto ou aquilo [...], *esperamos* que amanhã será tal ou qual: temos certeza disso e fazemos de modo que assim seja.

Michel Barlow.

RESUMO

GARDIN, Francielle Silva. **Mitos e ritos da avaliação da aprendizagem escolar em relatos de estudantes da Licenciatura em Matemática**. 2025. 188 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

Neste trabalho, teve-se por objetivo analisar aspectos da avaliação da aprendizagem escolar a partir de textos escritos pelos estudantes e de textualizações de entrevistas com estudantes de Licenciatura em Matemática, buscando identificar mitos e/ou ritos presentes nos discursos dessas experiências e estabelecer um diálogo com a concepção de avaliação desenvolvida no GEPEMA. Para isso, foram analisados 27 textos escritos pelos estudantes e quatro textualizações de entrevistas realizadas com estudantes de instituições públicas do Paraná: Universidade Estadual de Londrina, Universidade Federal do Paraná e Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Os primeiros contatos com os materiais tiveram o intuito de conhecê-los e identificar aspectos relevantes à avaliação da aprendizagem escolar, permitindo-se influenciar por percepções e estabelecer algumas unidades de análise: aprendizagem com os pares, avaliação como sinônimo de algum instrumento, feedback, impacto causado pela nota, instrumentos, oportunidade de aprendizagem, oportunidade de mostrar o conhecimento, regulação da aprendizagem e sentimentos manifestados. Essas unidades direcionaram uma análise dos textos escritos pelos estudantes, permitindo uma exposição de mitos e/ou ritos da avaliação da aprendizagem escolar que atravessaram os relatos. Posteriormente, as textualizações realizadas a partir das entrevistas com quatro estudantes possibilitaram aprofundar a compreensão de como esses mitos e/ou ritos se materializaram nas práticas vivenciadas e nos sentidos construídos pelos sujeitos, viabilizando um diálogo crítico com as concepções e práticas de avaliação desenvolvidas pelo GEPEMA. Esta pesquisa evidenciou mitos e/ou ritos da/na avaliação da aprendizagem escolar, destacando a necessidade de concepções e práticas que viabilizem uma avaliação formativa, dialógica, emancipadora e reflexiva, que valorize a aprendizagem contínua, a diversidade de instrumentos, integrada aos processos de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Matemática; Avaliação da Aprendizagem Escolar; Oportunidade de Aprendizagem; Prática de Investigação; Mitos e Ritos na Avaliação da Aprendizagem Escolar.

ABSTRACT

GARDIN, Francielle Silva. **Myths and rituals of school learning assessment in reports of undergraduate Mathematics students**. 2025. 188f. Thesis (Doctorate in Science Teaching and Mathematics Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

This work analyses aspects of school learning assessment, considering written texts and interview transcriptions with undergraduates of Mathematics, identifying myths and/or rituals in experience reports, and establishing a dialogue with the assessment conception developed in GEPEMA. This study investigates 27 written texts and four interview transcriptions of students from public institutions in Paraná State, including the State University of Londrina, Federal University of Paraná, and State University of Western Paraná. The first contact with the materials had the intention of knowing and identifying relevant aspects of school learning assessment, allowing the influence from perceptions and establishing some analysis units: peer-learning, assessment as a synonym for some instrument, feedback, grade impacts, tools, learning opportunities, opportunity of showing knowledge, regulation of learning and expressed feelings. The students' analyses were directed by the units, enabling them to expose myths and/or rituals of learning assessment that permeate the reports. Afterwards, the transcriptions made from the interviews provide a deepening comprehension of the embodiment in practices and meanings produced by the subjects, empowering a critical dialogue with the conceptions and practices developed by GEPEMA. This research highlights myths and/or rituals related to school learning assessment, emphasizing the need for conceptions and practices directed to formative assessment, dialogic, emancipating, and reflexive, contributing valiantly to continued learning, diversity of tools, and integration between teaching and learning.

Key-words: Mathematics education; School Learning Assessment; Learning opportunities; Investigation practice; Myths and Rituals of School Learning Assessment.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Formulário online: Seção 1	23
Figura 2 – Seção 2 do formulário online, diante da resposta “Sim” na seção 1	24
Figura 3 – Seção 2 do formulário online, diante da resposta “Não” na seção 1	25

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Roteiro para a entrevista	26
Quadro 02 – Unidades de análise relativas à avaliação da aprendizagem escolar	27
Quadro 03 – Instrumentos para avaliação apresentados nos trabalhos dos participantes do GEPEMA	35
Quadro 04 – Alguns aspectos favoráveis aos processos de ensino e de aprendizagem evidenciados pelos trabalhos dos participantes do GEPEMA	37
Quadro 05 – Termos pesquisados nos catálogos CAPES e BDTD.....	39
Quadro 06 – Trabalhos acadêmicos que abordam mitos e/ou ritos da/na avaliação	41
Quadro 07 – Alguns mitos e ritos da/na avaliação da aprendizagem escolar	45
Quadro 08 – Item proposto aos estudantes de Licenciatura em Matemática por meio de um formulário online	49
Quadro 09 – Trechos que contemplam a unidade de análise “Aprendizagem com os pares”	51
Quadro 10 – Trechos que contemplam a unidade de análise “Avaliação como sinônimo de algum instrumento”	53
Quadro 11 – Trechos que contemplam a unidade de análise “Feedback”	56
Quadro 12 – Trechos que contemplam a unidade de análise “Impacto causado pela nota”	57
Quadro 13 – Trechos que contemplam a unidade de análise “Instrumentos”	61
Quadro 14 – Trechos que contemplam a unidade de análise “Oportunidade de aprendizagem”	64
Quadro 15 – Trechos que contemplam a unidade de análise “Oportunidade de mostrar o conhecimento”	66
Quadro 16 – Trechos que contemplam a unidade de análise “Regulação da aprendizagem”	68
Quadro 17 – Trechos que contemplam a unidade de análise “Sentimentos manifestados”	69
Quadro 18 – Concepções e práticas de avaliação da aprendizagem escolar	99
Quadro 19 – Texto escrito por EL01.....	115

Quadro 20	– Texto escrito por EL02.....	115
Quadro 21	– Texto escrito por EL03.....	115
Quadro 22	– Texto escrito por EL04.....	115
Quadro 23	– Texto escrito por EL05.....	116
Quadro 24	– Texto escrito por EL06.....	116
Quadro 25	– Texto escrito por EL07.....	116
Quadro 26	– Texto escrito por EL08.....	116
Quadro 27	– Texto escrito por EL09.....	116
Quadro 28	– Texto escrito por EL10.....	117
Quadro 29	– Texto escrito por EL11.....	117
Quadro 30	– Texto escrito por EL12.....	117
Quadro 31	– Texto escrito por EL13.....	117
Quadro 32	– Texto escrito por EL14.....	118
Quadro 33	– Texto escrito por EL15.....	118
Quadro 34	– Texto escrito por EL16.....	119
Quadro 35	– Texto escrito por EL17.....	119
Quadro 36	– Texto escrito por EL18.....	120
Quadro 37	– Texto escrito por EL19.....	120
Quadro 38	– Texto escrito por EL20.....	121
Quadro 39	– Texto escrito por EL21.....	121
Quadro 40	– Texto escrito por EL22.....	122
Quadro 41	– Texto escrito por EL23.....	124
Quadro 42	– Texto escrito por EL24.....	124
Quadro 43	– Texto escrito por EL25.....	124
Quadro 44	– Texto escrito por EL26.....	125
Quadro 45	– Texto escrito por EL27.....	127
Quadro 46	– Textualização da entrevista de EL01.....	127
Quadro 47	– Textualização da entrevista de EL02.....	130
Quadro 48	– Textualização da entrevista de EL03.....	132
Quadro 49	– Textualização da entrevista de EL06.....	136
Quadro 50	– Transcrição da entrevista realizada com EL01.....	147
Quadro 51	– Transcrição da entrevista realizada com EL02.....	154
Quadro 52	– Transcrição da entrevista realizada com EL03.....	162
Quadro 53	– Transcrição da entrevista realizada com EL06.....	174

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Portal de Periódicos da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
GPEMA	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Matemática e Avaliação
PECEM	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFPR	Universidade Federal do Paraná
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

	TRAJETÓRIA ACADÊMICA	16
	CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA	19
1	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	22
2	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR	30
3	MITOS E RITOS DA/NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR.....	39
3.1	Levantamento bibliográfico	39
3.2	Alguns mitos e ritos da/na avaliação da aprendizagem escolar.....	44
4	ANÁLISE	49
4.1	Uma análise dos textos escritos pelos estudantes.....	49
4.1.1	Aprendizagem com os pares.....	50
4.1.2	Avaliação como sinônimo de algum instrumento	53
4.1.3	Feedback	56
4.1.4	Impacto causado pela nota	57
4.1.5	Instrumentos	60
4.1.6	Oportunidade de aprendizagem.....	64
4.1.7	Oportunidade de mostrar o conhecimento	66
4.1.8	Regulação da aprendizagem	68
4.1.9	Sentimentos manifestados	69
4.2	Uma análise das textualizações.....	75
4.2.1	Mito e/ou rito da avaliação certificadora	76
4.2.2	Mito e/ou rito da centralidade de exames na avaliação.....	77
4.2.3	Rito do controle dos estudantes.....	78
4.2.4	Mito e/ou rito da discriminação.....	79
4.2.5	Rito da entrega da prova.....	80
4.2.6	Mito e/ou rito da nota.....	81

4.2.7	Mito e/ou rito do professor onipotente	83
4.2.8	Mito do professor protagonista	84
4.2.9	Mito da recompensa	87
4.2.10	Outros aspectos para além dos mitos e ritos	87
4.3	Uma síntese das análises	91
5	CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA/NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR COM BASE NOS TRABALHOS DO GEPEMA	94
6	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	102
	REFERÊNCIAS	107
	APÊNDICES	114
	APÊNDICE A – Informações a serem analisadas	115
	APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido	144
	APÊNDICE C – Validação da textualização	146
	APÊNDICE D – Transcrições das entrevistas	147

TRAJETÓRIA ACADÊMICA¹

Começemos por algo que aprendi com a profa. Regina Buriasco, ou *Prof*, como eu carinhosamente a chamo. Ela quase nunca apresenta respostas diretas às perguntas, sempre nos faz refletir sobre nossos questionamentos, inclusive, quando se trata de alguma palavra desconhecida, a resposta sempre é: “Vá ao dicionário”.

Bom, sendo assim, cá estou para apresentar uma justificativa ao título desta seção e, então, começar a rascunhar alguma coisa.

No Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, “Trajetória” significa: “Direção que alguém ou algo toma; via. Ação de percorrer esse caminho ou esse trajeto”. A palavra “acadêmico”, dentre outros significados, apresenta: “Relativo à escola de nível superior ou a seus alunos” Michaelis (2024).

Desse modo, entendo que escrever sobre minha Trajetória Acadêmica seria como contar alguns marcos que tive ao percorrer o caminho desde a Graduação até aqui. Situações que, além de terem sido fundamentais para meu desenvolvimento enquanto estudante, profissional e pesquisadora, também são relevantes a esta pesquisa.

Em minha dissertação de Mestrado (Gardin, 2021)², afirmei que antes de tudo eu escolhi ser professora, e a especificidade de ser professora de Matemática aconteceu por conta da minha afinidade com a disciplina, lecionar sempre foi algo que me atraiu. Então, em 2015, eu começo a realização de um sonho, na verdade, dois: ingressar em um curso de Licenciatura em Matemática e, também, ser estudante da gigante Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Os quatro anos de curso me fizeram ter convicção de que estava no caminho certo, de que era o que eu realmente queria fazer da vida. Sendo bem sincera, as disciplinas de Educação Matemática é que mobilizaram esse sentimento.

No meio desse caminho, tive duas disciplinas que marcaram a minha vida para sempre! Afirmo isso com toda certeza, se é que é possível ter uma certeza que não seja total. Foram elas, em 2016, Didática da Matemática e Tópicos de Educação Matemática I, com a profa. Regina Buriasco em uma sala com as mesas dispostas em um formato diferente. Saímos, assim, daquela disposição “tradicional”, com carteiras

¹ Texto escrito em primeira pessoa pois diz respeito à trajetória acadêmica da autora.

² Disponível em: <https://pos.uel.br/pecem/wp-content/uploads/2022/01/Dissertacao-Escrita-Reflexiva-e-regulacao-da-aprendizagem-um-estudo-na-formacao-inicial-de-professores-de-Matematica.pdf>

enfileiradas. Primeiro dia de aula, chego na sala, ameaço tocar na maçaneta e uma colega adverte: “peça licença ao entrar, ela é muito brava”. Naquele dia, essas palavras soaram pesadas e me deixaram assustada.

Bom, de fato constatei que a professora era uma pessoa séria, tinha a cara de brava até, mas na verdade descobri que ela gosta é que as coisas aconteçam conforme os combinados, apenas isso. Desmitificar isso contribuiu para que eu pudesse realizar as disciplinas de uma maneira mais “leve”, participar ativamente e me inserir nesse universo da Educação Matemática com desejo de me aprofundar nele.

Passo a conhecer, por meio dela, na disciplina, uma perspectiva diferente de avaliação. E isso foi, com certeza, uma das coisas mais marcantes até agora. Perguntas do tipo:

- como assim avaliação não é a prova e sim um processo?
- como assim as notas não refletem aprendizagem?
- como assim as notas não são o mais importante?
- nas duas disciplinas, vamos ficar o ano todo sem ter notas bimestrais e só saberemos a real nota ao final do ano letivo?
- como é essa avaliação formativa que ocorre durante o processo de formação?

eram apenas indícios de coisas que começaram a ser ressignificadas para mim.

Essa disciplina, Didática da Matemática, fez com que eu me apaixonasse pelo tema avaliação. Eu ficava pensando no quanto eu queria colocar em prática o que estudávamos e oportunizar uma ressignificação, também, para os estudantes que passassem por meu caminho. Desde então, a avaliação passou a ser uma área de estudo sobre qual eu quis me debruçar.

Em 2017, tive a oportunidade de começar a participar do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Matemática e Avaliação (GPEMA), aprender mais sobre essa área e estar próxima de pessoas que inspiravam minha trajetória.

Em 2018, último ano de Graduação e ano em que participaria da seleção do Mestrado, escolhi sair do grupo por conta de outras demandas, mas o tema de avaliação era, definitivamente, o que eu gostaria de investigar. Propus em meu projeto de pesquisa um estudo com o Caderno de Aula com Reflexões, enquanto instrumento para³ avaliação da aprendizagem, na busca de identificar potencialidades para a

³ Hadji (1994) afirma que não há um instrumento que seja próprio de avaliação, mas, sim, instrumentos

formação inicial de professores de Matemática.

Em 2019, ingressei no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PECEM) da UEL e desenvolvi minha dissertação com o objetivo de identificar e analisar indícios de regulação da aprendizagem, a partir de Escritas Reflexivas presentes no Caderno de Aula com Reflexões de futuros professores de Matemática.

Embora o foco principal da dissertação de mestrado não tenha sido a avaliação, ao analisar as Escritas Reflexivas e perceber seu potencial em oportunizar a regulação da aprendizagem, chamou-me a atenção a possibilidade de as práticas de avaliação influenciarem os processos de ensino e de aprendizagem, tanto para estudantes quanto para professores.

Além disso, os estudos de avaliação e, mais especificamente, de avaliação formativa, centrada no processo e não apenas em um produto, despertaram em mim o desejo de continuar investigando esse tema.

Ao final de 2020, participei, então, da seleção de doutorado (no mesmo programa do mestrado) e fiquei imensamente feliz quando tive a notícia da aprovação, mais ainda, quando vi que seria orientada pela Profa. Regina Buriasco e que, possivelmente, estudaria avaliação da aprendizagem escolar.

Em 2021, iniciei o programa de doutorado, dedicando-me a conhecer mais sobre a avaliação, mas com um olhar mais atento a como os processos de avaliação têm se configurado ao longo da trajetória escolar de estudantes, e reconhecendo que estudar essa temática implica mergulhar em questões subjetivas que atravessam os processos de ensinar e de aprender.

CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Ao se pensar a avaliação como reflexo da ação, como um meio de comunicação (Barlow, 2006), é possível concordar com o autor ao destacar que “[...] seria altamente formador para os professores analisarem situações em que, visivelmente, a palavra se torna ação [...]. Haveria muito a aprender, por exemplo, com a maneira como se usa a avaliação no âmbito de uma aprendizagem [...]” (Barlow, 2006, p. 15).

Há anos o tema avaliação tem sido foco de pesquisas em todo o mundo. Dentre os pesquisadores que investigam o tema, encontram-se os participantes e ex-participantes do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Matemática e Avaliação (GEPEMA)⁴, coordenado pela Profa. Dra. Regina Luzia Corio de Buriasco e pelo Prof. Dr. Gabriel dos Santos e Silva.

No grupo, cujas atividades são realizadas nos Programas de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal do Paraná (UFPR), as principais ações envolvem investigações sobre Educação Matemática Realística e Avaliação da Aprendizagem Escolar.

Durante os anos de existência do grupo, diversos pesquisadores dedicaram-se a estudar a avaliação da aprendizagem escolar e apresentaram contribuições significativas referentes ao tema, evidenciando, entre outras coisas, a avaliação como processo, as perspectivas da avaliação como oportunidade de aprendizagem e como prática de investigação, a utilização de diferentes instrumentos, a análise da produção escrita e a abordagem Educação Matemática Realística (RME⁵).

Não diferente de muitas, senão de todas as áreas da vida, no âmbito acadêmico, os temas de pesquisa também se encontram em constante certificação, evolução e ressignificação. Por essa razão, na busca de explorar o tema e compor o acervo de pesquisas sobre avaliação da aprendizagem escolar, interessa investigar como os processos de avaliação têm se configurado ao longo da trajetória escolar, sob a perspectiva de estudantes de Licenciatura em Matemática, matriculados no curso no segundo semestre de 2023 e no primeiro semestre letivo de 2024.

Além disso, a obra *Avaliação Escolar: mitos e realidades*, de Barlow (2006), frequentemente estudada por integrantes do GEPEMA, inspira a proposta de

⁴ <https://www.uel.br/grupo-estudo/gepema/>

⁵ Sigla da expressão em inglês *Realistic Mathematics Education*.

investigar mitos e ritos que permeiam a avaliação da aprendizagem escolar, uma vez que podem influenciar práticas pedagógicas e percepções dos estudantes.

A motivação para investigar a avaliação da aprendizagem escolar, com um olhar atento aos mitos e ritos que permeiam essa prática, está relacionada ao desejo de evidenciar a concepção de avaliação adotada pelo GEPEMA e possibilidades que possam ser suporte para a realização de uma avaliação formativa, menos injusta e mais comprometida com os processos de ensino e de aprendizagem e com uma educação crítica e reflexiva.

Desse modo, nesta pesquisa, tem-se por objetivo analisar aspectos da avaliação da aprendizagem escolar a partir de textos escritos pelos estudantes e textualizações de entrevistas de estudantes de Licenciatura em Matemática, buscando identificar mitos e/ou ritos presentes nos relatos dessas experiências e estabelecer um diálogo com a concepção de avaliação desenvolvida no GEPEMA.

Na busca de atingir o objetivo da pesquisa, buscar-se-á

- analisar textos produzidos por estudantes de Licenciatura em formulário online e as textualizações das entrevistas realizadas, buscando interpretar o que os estudantes narram sobre as práticas avaliativas a que foram submetidos;
- reconhecer mitos e/ou ritos da/na avaliação da aprendizagem escolar presentes nos textos analisados;
- estabelecer um diálogo crítico-reflexivo entre os sentidos emergentes dos textos e a concepção de avaliação desenvolvida no GEPEMA;
- apresentar concepções e práticas a partir dos relatos dos estudantes, que se aproximam ou tensionam os mitos e ritos discutidos ao longo do trabalho, contribuindo para reflexões sobre o processo de avaliação.

Tendo em vista que a avaliação é um dos principais componentes do processo educativo e que, quando carregada de crenças, tende a influenciar os processos de ensino e de aprendizagem, apresentar e analisar mitos e ritos da avaliação da aprendizagem escolar pode contribuir para uma compreensão crítica de práticas naturalizadas no contexto educacional que, muitas vezes, passam despercebidas tanto por professores quanto por estudantes.

Assim, esta pesquisa se justifica por valorizar as percepções e vivências de estudantes que experienciam diretamente os processos avaliativos, buscando intensificar discussões dos processos avaliativos, por poder contribuir para a desnaturalização de práticas avaliativas que, realizadas sem reflexão, podem se

configurar como excludentes e pouco (ou nada) formativas e para que professores repensem suas próprias práticas.

Além desta Introdução, este trabalho está organizado em seis seções. A seção 1 apresenta os procedimentos metodológicos realizados ao longo da pesquisa. Nas seções 2 e 3, são discutidos alguns aspectos teóricos que fundamentam esta investigação: avaliação da aprendizagem escolar e mitos e/ou ritos que permeiam essa prática. A seção 4 é dedicado à análise dos textos produzidos pelos estudantes de Licenciatura em Matemática, bem como às textualizações das entrevistas realizadas, buscando atender aos objetivos propostos. Na seção 5, são discutidas concepções (mitos) e práticas (ritos) da/na avaliação da aprendizagem escolar, à luz da perspectiva teórica adotada no âmbito do GEPEMA. Por fim, na seção 6, apresentam-se as considerações finais, destacando as principais contribuições e limitações desta pesquisa, bem como possibilidades de desdobramentos futuros.

1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta é uma investigação qualitativa, de cunho interpretativo, uma vez que se busca interpretar sentidos atribuídos pelos estudantes às experiências vivenciadas nos processos de avaliação a que foram submetidos em suas trajetórias escolares.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, têm-se

(a) a transitoriedade de seus resultados; (b) a impossibilidade de uma hipótese a priori, cujo objetivo da pesquisa será comprovar ou refutar; (c) a não neutralidade do pesquisador que, no processo interpretativo, vale-se de suas perspectivas e filtros vivenciais prévios dos quais não consegue se desvencilhar; (d) que a constituição de suas compreensões dá-se não como resultado, mas numa trajetória em que essas mesmas compreensões e também os meios de obtê-la podem ser (re)configuradas; e (e) a impossibilidade de estabelecer regulamentações, em procedimentos sistemáticos, prévios, estáticos e generalistas (Garnica, 2019, p. 74).

Ao ficar decidido investigar a avaliação a partir dos relatos de estudantes que cursam Licenciatura em Matemática na UEL, foi iniciada uma possível coleta de informações. Em novembro/2023, solicitou-se formalmente à chefia do Departamento de Matemática permissão para o desenvolvimento da pesquisa com os estudantes do curso. Concedida a permissão, realizou-se uma primeira tentativa de convite aos estudantes para participarem da investigação.

Inicialmente, a ideia seria recolher informações de todos os estudantes matriculados regularmente nas quatro séries do curso da UEL. O convite foi feito presencialmente a cada uma das séries, disponibilizando o contato via e-mail e WhatsApp para aqueles que se dispusessem a participar da pesquisa. Nenhum retorno foi dado até o final de janeiro de 2024, por isso o convite foi estendido a estudantes de outras universidades.

Como critério para a extensão desse convite, foram escolhidas as instituições que, além de ofertarem o curso de Licenciatura em Matemática, tivessem membros do GEPEMA como professores atuantes no curso no ano letivo de 2024.

Nessas condições, o convite se estendeu a estudantes da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus Cascavel.

Para tanto, criou-se um formulário online (Figura 1), constituído por duas seções, de modo que a segunda seção era condicionada à resposta do estudante na primeira. Se o estudante respondesse “Sim” à pergunta, na próxima seção, preenchia as informações pessoais e respondia à questão proposta (Figura 2). Caso a resposta

fosse “Não”, na próxima seção, o estudante não teria acesso à questão proposta e poderia clicar apenas em “Enviar” (Figura 3).


Figura 1 – Formulário online: Seção 1


Experiências vivenciadas nos processos de avaliação

Esse questionário é parte de uma investigação de doutorado, realizada no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PECEM) da Universidade Estadual de Londrina.

Sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclareço, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins da pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Caso tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá me contatar:
Francielle Silva Gardin -

francielle.sgardin@gmail.com [Mudar de conta](#) 

 Não compartilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

Você concorda em participar da pesquisa e que as informações fornecidas sejam utilizadas para análise? *

Sim

Não

[Avançar](#) [Limpar formulário](#)

Fonte: A autora

Figura 2 – Seção 2 do formulário online, diante da resposta “Sim” na seção 1

Experiências vivenciadas nos processos de avaliação

Nome completo *

Sua resposta

Idade *

Sua resposta

Nome da Instituição em que estuda *

Sua resposta

Ano de ingresso no curso *

Sua resposta

Telefone para contato *

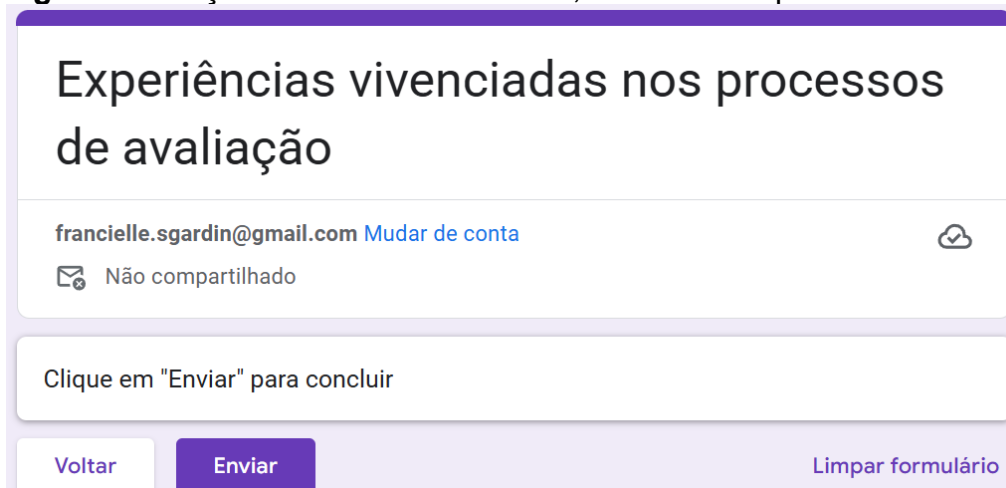
Sua resposta

Descreva, em um texto livre, as experiências vivenciadas nos processos de avaliação a que você foi submetido em toda a sua trajetória escolar até hoje. Relate os tipos de prova que realizou, seus sentimentos em relação a eles e o que mais se lembrar. *

Sua resposta

[Voltar](#) [Enviar](#) [Limpar formulário](#)

Fonte: A autora

Figura 3 – Seção 2 do formulário online, diante da resposta “Não” na seção 1

Experiências vivenciadas nos processos de avaliação

francielle.sgardin@gmail.com [Mudar de conta](#)

✉ Não compartilhado

Clique em "Enviar" para concluir

[Voltar](#) [Enviar](#) [Limpar formulário](#)

Fonte: A autora

O professor atuante na UFPR encaminhou o link do formulário para alguns estudantes, tanto de maneira individual quanto por meio de grupos de WhatsApp. Um dos grupos era composto por discentes vinculados ao Programa de Voluntariado Acadêmico da instituição, que prevê a participação de estudantes em atividades de caráter acadêmico, como monitoria e iniciação científica, por exemplo. À época do envio, havia dez integrantes no grupo.

O outro grupo de WhatsApp, em que o professor na UFPR enviou o link do formulário, foi o do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), referente ao biênio 2022/2023. Na condição de coordenador voluntário do projeto, o docente compartilhou o link com os 24 estudantes bolsistas participantes naquele período.

Além desses grupos, o formulário também foi encaminhado individualmente a três estudantes da Licenciatura em Matemática (UFPR), sendo que dois deles haviam sido orientandos desse mesmo professor em atividades de iniciação científica ou de trabalho de conclusão de curso, e um deles estava cursando a habilitação Bacharelado naquele momento.

A professora atuante na Unioeste compartilhou o link via Microsoft Teams, que é uma plataforma integrada de comunicação e colaboração para estudantes regularmente matriculados no primeiro ano do curso de Licenciatura em Matemática e, também, para seis estudantes do quarto ano dessa mesma habilitação, que realizavam uma disciplina optativa ministrada por essa docente.

Em ambos os contextos, a participação na pesquisa se deu de maneira

voluntária, e os estudantes puderam responder ao formulário de maneira autônoma, conforme suas disponibilidades de tempo e interesse.

Em fevereiro de 2024, doze respostas foram contabilizadas, das quais cinco foram de estudantes da UFPR, seis da Unioeste e uma da UEL.

A partir das respostas obtidas, realizou-se uma leitura flutuante, que “[...] consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2016, p. 126). Com essa leitura, considerou-se relevante explorar outros aspectos relacionados aos processos de avaliação vivenciados. Para isso, foram feitos contatos via WhatsApp, com o intuito de agendar entrevistas por meio da plataforma digital Google Meet.

Das doze pessoas que responderam ao formulário escrito, apenas cinco responderam ao contato posterior e, dessas, quatro aceitaram participar da entrevista: três estudantes da UFPR e um da Unioeste (Apêndice B).

Em maio de 2024, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, nas quais, inicialmente, solicitou-se que os participantes se identificassem, autorizassem a gravação e, então, relatassem as experiências vivenciadas nos processos de avaliação a que foram submetidos em toda a trajetória escolar. Embora se tratasse de uma entrevista semiestruturada, havia alguns aspectos que se esperava serem suscitados, descritos no Quadro 01.

Quadro 01 – Roteiro para a entrevista

Nome e consentimento para gravar.
 Idade, período letivo, ano de ingresso na Licenciatura em Matemática.
 Questão inicial: “Conte-me sobre os processos de avaliação a que você foi submetido em toda sua trajetória escolar, até hoje”.
 Aspectos que espero serem suscitados e, caso não sejam, devo questionar:
 - Estudou em escola pública ou privada?
 - Quais instrumentos eram utilizados no processo avaliativo?
 - No processo avaliativo, recebia feedbacks?
 - No processo avaliativo, realizava autoavaliação?
 - No processo avaliativo, existia “valorização” do que o estudante mostrava saber?
 - Como eram as provas escritas? Como eram os tipos de questões que compunham as provas escritas? (ex.: cópia de listas propostas, parecidas com as que eram trabalhadas em sala)
 - Qual a maneira de o professor conduzir o comportamento?

Fonte: A autora

Para efeito de análise, as entrevistas foram transcritas (Apêndice D) e, posteriormente, textualizadas, à luz do que Garnica (2003) apresenta sobre a textualização:

[...] o momento em que o pesquisador transforma mais radicalmente a transcrição, reordenando cronologicamente as informações e constituindo um texto coeso, pleno, sem os momentos de perguntas e respostas, assumindo para si a primeira pessoa do narrador. A textualização é um texto do historiador que respeita os dados do depoimento, mas está essencialmente alterado em seu estilo (Garnica, 2003, p. 33).

Assim sendo, as entrevistas foram transcritas pela autora da pesquisa, no formato de texto escrito, na primeira pessoa, enviado aos participantes da pesquisa para correções, complementações e validação (Apêndice C), configurando, assim, uma textualização.

Com o intuito de ampliar a coleta de relatos escritos, no segundo semestre de 2024, período em que se iniciou o ano letivo na UEL, uma docente da instituição, ex-membro do GEPEMA, propôs aos estudantes ingressantes no curso de Licenciatura em Matemática que respondessem ao formulário durante o horário de aula. No entanto, os discentes solicitaram um prazo maior para elaborar suas respostas e lhes foi permitido responder à questão proposta fora do ambiente de sala de aula e encaminhar as respostas em formato digital (arquivos DOC ou PDF).

Com isso, outros quinze estudantes manifestaram interesse e aceitaram participar da pesquisa. Entretanto, em virtude do tempo disponível para a condução do estudo, esses participantes não foram convidados para a etapa de entrevistas.

Diante de todas as respostas escritas obtidas por meio do formulário, realizou-se, mais uma vez, uma leitura flutuante (Bardin, 2016), na busca de identificar aspectos da avaliação da aprendizagem escolar que possibilitassem o estabelecimento de algumas unidades de análise. Com base nessa leitura dos textos produzidos pelos estudantes, foram definidas as unidades apresentadas no Quadro 02.

Quadro 02 – Unidades de análise relativas à avaliação da aprendizagem escolar

Unidade de Análise	Como identificar?
Aprendizagem com os pares	Menção de algo relacionado ao aprender por meio e com outros.
Avaliação como sinônimo de algum instrumento	Referência à avaliação tratando-se de instrumentos, tais como prova escrita, prova oral, trabalhos, seminários etc.
Feedback	Citação de algum retorno [ou falta de] no processo de avaliação.
Impacto causado pela nota	Apresentação de consequências resultantes de notas

	obtidas nos processos avaliativos, dando indícios de “sucesso ou fracasso”, “desempenho” satisfatório ou insatisfatório, conhecimento ou falta de conhecimento associados à nota.
Instrumentos	Menção a algum instrumento com o qual foi avaliado.
Oportunidade de aprendizagem	Referência à oportunidade de aprender durante o processo de avaliação.
Oportunidade de mostrar o conhecimento	Menção a poder mostrar o que se sabe por meio do processo avaliativo.
Regulação da aprendizagem	Apresentação de indícios de superação de obstáculos, estudo contínuo etc.
Sentimentos manifestados	Expressão de algum sentimento/emoção ao lidar com a avaliação: ex.: Amor, Compaixão, Decepção, Felicidade, Gratidão, Melancolia, Prazer, Solidão, Culpa, Remorso.

Fonte: A autora

Essas unidades foram estabelecidas com o propósito de direcionar as análises desta investigação. No decorrer do processo, no entanto, surgiu uma nova possibilidade analítica: a identificação de mitos e ritos relacionados à avaliação da aprendizagem escolar, o que ampliou o horizonte analítico, inicialmente delineado pelas unidades estabelecidas.

A análise desta pesquisa é realizada em duas subseções que se complementam. Na primeira, dedicada aos textos escritos pelos estudantes em resposta ao formulário, a análise é conduzida a partir das unidades de análise (Quadro 02), que possibilitaram uma aproximação inicial aos sentidos atribuídos à avaliação escolar, além de permitir a elucidação de recorrências. Embora a estrutura da análise se apoie nessas unidades, ao longo da subseção, emergem manifestações de mitos e/ou ritos da avaliação da aprendizagem escolar que atravessam os relatos.

A segunda subseção, por sua vez, é composta pelas textualizações das entrevistas realizadas com quatro estudantes, cuja análise é orientada diretamente pela identificação e problematização de mitos e/ou ritos relacionados à avaliação. O objetivo, nessa etapa, é aprofundar a compreensão de como esses elementos se materializam nas práticas vivenciadas e nos sentidos construídos pelos sujeitos, possibilitando, em seguida, um diálogo crítico-reflexivo com a concepção de avaliação desenvolvida pelo GEPEMA.

Quando se trata de compreender como os estudantes pensam e lidam com

problemas em aulas de Matemática, a análise da produção escrita pode se configurar como uma estratégia utilizada pelo professor. Nesse caso, o professor tem a oportunidade de “(...) investigar, analisar e compreender como os estudantes interpretam um problema, que estratégias e procedimentos utilizam para resolvê-lo, como expressam suas ideias, e assim como obter informações sobre o que sabem [...]” (Santos, 2008, p. 104).

Assim, nesta investigação, ao lidar com os textos produzidos pelos estudantes e com as textualizações, buscou-se realizar uma análise da produção escrita, investigando e buscando compreender como os estudantes lidam com os processos de avaliação a que foram submetidos em suas trajetórias escolares. O aspecto de não neutralidade e de se prender a perspectivas e filtros vivenciais (Garnica, 2019) se faz presente no processo analítico, à medida que as unidades de análise são realizadas.

A fim de preservar o anonimato dos futuros professores que aceitaram participar desta pesquisa, serão identificados por EL01, EL02, EL03, ..., EL27. O código utilizado contém a sigla EL – “estudante da Licenciatura” – seguido de um algarismo para diferenciar os participantes.

O corpus desta pesquisa é constituído por 27 respostas escritas⁶ ao formulário e 4 textualizações (Apêndice A).

⁶Os textos escritos pelos estudantes são apresentados na íntegra no Apêndice A e nas análises. Copiados e colados sem a realização de qualquer alteração, preservando a escrita do estudante.

2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

No contexto educacional, avaliar pode ser tomado com diferentes significados:

- “[...] emitir um julgamento preciso ou não sobre uma realidade quantificável ou não depois de ter efetuado ou não uma medição” (Barlow, 2006, p. 12);
- “[...] o acto pelo qual se formula um juízo de ‘valor’ incidindo num objecto determinado (indivíduo, situação, acção, projecto, etc.) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação” (Hadji, 1994, p. 31, grifo do autor);
- “[...] um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão” (Luckesi, 1978 apud Luckesi, 2005, p. 33, grifo do autor).

Nesta pesquisa, avaliação é considerada tal como concebida pelo GEPEMA, uma prática de investigação e uma oportunidade de aprendizagem (Gomes, 2003; Nagy-Silva, 2005; Perego, 2005; Segura, 2005; Alves, 2006; Negrão de Lima, 2006; Perego, 2006; Dalto, 2007; Viola dos Santos, 2007; Celeste, 2008; Santos, 2008, 2014; Almeida, 2009; Ferreira, 2009; Bezerra, 2010; Lopez, 2010; Ciani, 2012; Pedrochi Junior, 2012, 2018; Pires, 2013; Trevisan, 2013; Mendes, 2014; Pereira Junior, 2014; Passos, 2015; Prestes, 2015; Silva, 2015, 2018; Forster, 2016; Paixão, 2016; Barreto, 2018; Benedito, 2018; Souza, 2018; Silva, 2020; Cordeiro, 2021; Harmuch, 2022; Cardoso, 2023; Innocenti, 2024; Costa, 2025).

Nessa perspectiva, a avaliação não se ocupa de classificar ou de selecionar os alunos, e sim de buscar compreender e subsidiar os processos de ensino e de aprendizagem.

A avaliação como prática de investigação refere-se àquela que “[...] visa levantar informações e assim fornecer subsídios para que, de um lado, o professor (re)oriente sua prática e, de outro, os alunos revejam as suas estratégias de estudo” (Pedrochi Junior, 2018, p. 29). Enquanto oportunidade de aprendizagem, a avaliação deve contribuir para a aprendizagem dos estudantes, uma vez que é parte do ato de aprender (Pedrochi Junior, 2012).

Barlow (2006) destaca que a avaliação se revela em sua função que, ao se questionar sobre o que produz, busca-se determinar o que ela é. Ao encontro disso, Hadji (1994) enfatiza que as funções da avaliação direcionam as diferentes estratégias

possíveis de serem adotadas. Exemplificando, se a função da avaliação é certificar, as estratégias precisam oportunizar a observação de comportamentos globais e do estado atual referente ao conhecimento. Se a avaliação tem como função regular, é preciso utilizar estratégias que, constantemente, informem as dificuldades encontradas. Por fim, se a função é orientar, é necessário adotar estratégias que possibilitem questionar a produção do estudante.

As funções da avaliação dizem respeito às intenções do avaliar e, para colocá-las em prática, diferentes tipos de avaliação podem ser realizados. Uma avaliação do tipo diagnóstica, por exemplo, realizada antes do processo de formação, tem como propósito oportunizar ao professor conhecer as necessidades dos estudantes, relativas ao conhecimento, e escolher objetivos, métodos e meios pedagógicos para o processo de ensino (Hadji, 1994; Barlow, 2006).

Se o propósito é orientar as ações pedagógicas, oportunizando que os processos de ensino e de aprendizagem sejam regulados, a avaliação deve ocorrer durante todo o processo. Trata-se de uma avaliação do tipo formativa (Hadji, 1994; Barlow, 2006).

A avaliação somativa, realizada após o processo de aprendizagem, tem a função prioritária de certificar. Por meio dela, faz-se uma constatação e determina-se a preparação ou não do estudante para o próximo nível de ensino (Hadji, 1994; Barlow, 2006).

Apesar de não ser limitada a isso, frequentemente nas escolas, a avaliação é considerada como sinônimo de exames ou provas escritas e, conseqüentemente, marcada por uma nota, um valor numérico que tem a pretensão de comunicar o “desempenho” do aluno, “sentenciando-o”.

De acordo com Barlow (2006), o aspecto quantitativo da avaliação diz respeito a “medir” o valor de algo, a ser considerado produto de um julgamento de comparação e meio de comunicação. Esse autor afirma, ainda, que a nota pode não ter valor algum, porque,

como toda forma de avaliação, a nota é o fruto de um julgamento de comparação. Portanto, sua significação está estreitamente subordinada à qualidade dessa operação mental. No fim, ela não significa nada se o avaliador não tem uma idéia exata daquilo que observa, do modelo de referência e dos critérios que permitem passar de um ao outro. [...]. Além disso, sendo um instrumento de comunicação entre o professor e o aluno, [...], a nota está sujeita a todos os riscos desse tipo de relação humana. A mensagem só será compreendida se a grade de *codificação* do emissor for análoga à grade de *decodificação* do receptor e desde que ambos visem exatamente o mesmo *referente* (Barlow, 2006, p. 30, grifos do autor).

Para Hadji (1994, p. 172), “A mais radical insuficiência de uma nota bruta é sem dúvida a de nada dizer de concreto ao aluno, para além de uma indicação de ordem em relação aos outros alunos”.

Ainda sobre a nota, Barlow (2006) destaca que uma mesma nota pode apresentar diferentes significados e que, com isso, não se pode deixar de considerar sua subjetividade, seja para quem a atribui ou para quem ela é atribuída.

Ao encontro disso, Hadji (1994), ao reconhecer a ausência de fiabilidade das notas, destaca a subjetividade dos que as atribuem como a primeira fonte de distorção. Acrescenta, ainda, a possibilidade de as variações serem de origem social e de dimensão psicológica, relacionada ao próprio ato de avaliar.

Outro aspecto relativo à nota é o de confundir o estudante com seus resultados escolares, especialmente quando a nota é baixa (Barlow, 2006). Segundo o autor, existe uma “[...] tendência a identificar o que se é com o que se *faz*” (Barlow, 2006, p. 38, grifos do autor).

Essa confusão também pode ser influenciada pela relação entre professor e estudante. Barlow (2006, p. 41) enfatiza que “[...] há também a metonímia que confunde aquilo que se sente e se expressa em relação ao trabalho de um aluno e o que se experimenta em relação à pessoa dele”. Desse ponto de vista, o autor destaca que os alunos tendem a desenvolver uma habilidade de buscar serem bem-vistos pelo professor, na esperança de que suas notas sejam influenciadas por isso.

Desse modo, identifica-se a ausência do aspecto de fiabilidade da nota e, nesse sentido, o GEPEMA se apoia em uma perspectiva de busca por uma avaliação que seja a menos injusta possível. Para tanto, a avaliação da aprendizagem escolar, enquanto processo, deve ser contínua, parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem, reflexiva, conduzida, fundamentalmente, para que o estudante possa mostrar o que sabe e, essencialmente, não residir na atribuição de um valor.

Esse caráter contínuo da avaliação da aprendizagem escolar refere-se à avaliação formativa, cujo propósito é orientar as ações pedagógicas, oportunizando que os processos de ensino e de aprendizagem sejam regulados (Hadji, 1994; Barlow, 2006).

[...] uma avaliação deve ser *educativa*⁷, isto é, ao invés de ser uma simples constatação, tem de constituir realmente um elemento da formação. O aluno deve aprender alguma coisa ao ser avaliado. Todo teste de conhecimentos

⁷ Barlow (2006) apresenta como sinônimo de formativa.

deve permitir-lhes firmar suas aquisições ou descobrir outras que, no entanto, estejam à sua altura (sob pena de não ter validade). [...]. No prolongamento de sua dimensão educativa, é bom que a avaliação se mostre *motivadora*. Longe de desencorajar o aluno, ela deve ajudá-lo efetivamente a avançar, em forma de encorajamento ou de estímulo. Além disso, ela deve não apenas lhe dar *vontade* de avançar, como também lhe oferecer os *meios* para isso. É o que se costuma chamar de aspecto *dinâmico* da avaliação. Em vez de se restringir a indicar ao aluno se ele atingiu ou não o objetivo que lhe foi fixado, propõem-se meios para que ele supere sua eventual dificuldade. Em certos casos, pode-se, ao contrário, pensar em prolongar os objetivos fixados: se o aluno já os domina perfeitamente, pode-se sugerir-lhe que os transfira a outros âmbitos ou que os empregue de maneira mais criativa (Barlow, 2006, p. 123, grifos do autor).

Ao realizar, então, uma avaliação formativa, o estudante assume a figura central no processo de aprendizagem. Assim sendo, o que deve ser analisado são os resultados objetivos das tarefas, os métodos operados pelos estudantes, o trabalho empenhado, a atitude dos estudantes, o que foi realizado na tarefa em relação ao que foi pedido, o conhecimento que o estudante apresenta, os progressos possíveis de serem observados (Barlow, 2006).

Nessa direção, Hadji (1994) considera como funções anexas da avaliação formativa:

- a segurança (fortalecer a autoconfiança do aluno);
- a assistência (definir níveis e oferecer referências para avançar);
- o feedback (fornecer rapidamente um retorno útil sobre os progressos alcançados e os desafios enfrentados);
- o diálogo (promover uma comunicação autêntica entre professor e estudante).

É desejável que o avaliador tenha consciência de que a avaliação realizada não é infalível, nem tem precisão, e que seu papel é ajudar o estudante em seu processo de aprendizagem, uma vez que é ele próprio um aprendente também (Hadji, 1994; Buriasco, 2004; Barlow, 2006). Portanto, os objetivos pedagógicos devem definir exatamente o que será avaliado e ser uma base para a ação, tendo como interesse primário subsidiar o estudante na sua aprendizagem.

Barlow (2006) ressalta ainda que,

Em vez de especificar claramente o ponto de encerramento da formação ou suas diferentes etapas e de deixar que o aluno construa seu caminho para chegar lá, alguns professores balizam [...] o itinerário de formação que o aluno deverá percorrer, supondo quase sempre que sua própria estratégia de formação é a única possível. [...]. Assim, a definição dos objetivos, que deveria ser um fator de liberdade e de criatividade para o aluno, torna-se um meio de coerção sufocante, na medida em que o professor manipula o aluno como uma marionete, nos menores detalhes de sua ação, vigiando-o sem

trégua ao longo de todo processo. [...] o comportamento-alvo descrito pelo objetivo deve permitir ao próprio aluno analisar sua prática, sem, para isso, impor-lhe um procedimento único (Barlow, 2006, p. 85-86).

Para não se limitar a uma estratégia de ensino e buscando promover equidade no processo de avaliação, diferentes instrumentos podem ser utilizados, uma vez que não existe um instrumento que seja especializado para avaliar.

[...] qualquer instrumento que permita, por exemplo, compreender e gerir os erros dos alunos será bem-vindo. [...] neste caso, a "virtude" formativa não está no instrumento, mas sim, se assim se pode dizer, no uso que dele fazemos, na utilização das informações produzidas graças a ele. O que é formativo é a decisão de pôr a avaliação ao serviço de uma progressão do aluno e de procurar todos os meios susceptíveis de agir nesse sentido (Hadji, 1994, p. 165).

Barlow (2006) afirma que, “[...] se existe a preocupação com a validade da avaliação, parece desejável variar os *suportes* que ela utiliza para evitar penalizar os alunos que sentem dificuldade na utilização deste ou daquele” (Barlow, 2006, p. 141, grifo do autor).

Essa diversificação de instrumentos para avaliação se faz necessária, pois os estudantes têm a oportunidade de lidar com diferentes maneiras de mostrar o que sabem e de participar de seus processos de avaliação de maneira consciente e engajada. Ao professor, permite obter diferentes informações sobre a aprendizagem de seus alunos.

Diferentes instrumentos para avaliação possibilitam a identificação de aspectos específicos da aprendizagem. Por exemplo, uma prova escrita pode indicar certo domínio conceitual em determinado assunto matemático; uma tarefa de investigação pode evidenciar a articulação de ideias, a argumentação e a reflexão crítica; um portfólio pode mostrar um caminho percorrido, evidenciando obstáculos que foram superados durante o processo de aprendizagem.

Portanto, ao utilizar apenas um tipo de instrumento para avaliação, o professor pode ter informações sobre a aprendizagem dos estudantes de maneira limitada ou mesmo equivocada. Além disso, diversificar instrumentos para avaliação pode ampliar as oportunidades de aprendizagem, ao reconhecer e considerar que os estudantes lidam de maneiras distintas com cada tipo de instrumento e, assim, constroem e expressam seu conhecimento também de maneiras diversas.

Ao longo dos anos, membros do GEPEMA desenvolveram pesquisas que evidenciam a prática de diversificação de instrumentos no processo de avaliação, presentes no Quadro 03.

Quadro 03 – Instrumentos para avaliação apresentados nos trabalhos dos participantes do GEPEMA

Instrumento	Descrição	Autores
Anotações dos estudantes	Propõe-se que os estudantes registrem anotações em folhas de papel. O objetivo é analisar as informações que os estudantes consideram relevantes para serem anotadas (Silva, 2018).	Silva, 2018.
Ficha de autoavaliação ⁸	Tópicos escritos que permitem ao estudante refletir e responder sobre seu próprio processo de aprendizagem.	Silva, 2018.
Observação	“[...] uma trajetória de Observação, em relação aos estudantes, pode ser <ul style="list-style-type: none"> - Procuram fazer as tarefas por seus próprios meios? - Fazem perguntas? - Usam estratégias criativas ou apenas as padrão escolar? - Justificam as respostas obtidas? - Comunicam suas respostas com clareza? - Participam dos trabalhos em grupo? - Ajudam colegas na feitura das tarefas? - Contestam pontos que não compreendem ou com os quais não concordam? - Esperam a resposta de alguém ou tentam desenvolver à sua maneira?” (Cordeiro, 2021, p. 43). 	Cordeiro, 2021.
Portfólio	“[...] coleção significativa, sistemática e organizada de atividades do aluno, numa determinada área, realizadas durante um período, que evidencie o nível de sua aprendizagem, incluindo, também, as suas reflexões sobre tais atividades” (Gomes, 2003, p. 67).	Gomes, 2003
Prova elaborada pelos estudantes	Os estudantes, em grupos, elaboram uma prova sobre determinado assunto. A quantidade e disposição das questões são determinadas pelos estudantes.	Silva, 2018.
Prova em fases ou prova-escrita-em-fases	Com intervenção O professor elabora uma prova que, na primeira fase, os estudantes devem resolver sem qualquer orientação inicial, dentro de um tempo estipulado. Depois, o professor analisa as respostas, realiza intervenções escritas, solicitando justificativas e esclarecimentos. Na segunda fase, os alunos respondem as novas questões feitas pelo professor e têm a oportunidade de refazer as respostas anteriores. Nesse contexto, a correção do professor abrange ambas as etapas, e o foco não está apenas em o estudante acertar a resposta, mas sim em oportunizar reflexão e aprendizagem. A prova em fases pode ser realizada em quantas fases o professor desejar (Pires, 2013).	Pires, 2013; Mendes, 2014; Prestes, 2015; Paixão, 2016; Souza, 2018; Cardoso, 2023; Trombini, 2024; Costa, 2025.

⁸Autoavaliação é um “processo que envolve o ato de refletir e julgar criticamente as próprias ações, conhecimentos e habilidades, de forma metacognitiva, envolvendo a tomada de consciência do próprio aprendizado e desenvolvimento” (Oliveira, 2025, p.25).

	<p style="text-align: center;">Sem intervenção</p> <p>A dinâmica é semelhante à da prova-escrita-em-fases com intervenção, porém o professor não realiza comentário algum na prova: Professor elabora a prova - estudantes resolvem quais e quantas questões quiserem - professor recolhe a prova e as entrega na próxima fase - estudantes têm a oportunidade de resolver novas questões e refazer as que já foram resolvidas.</p>	Trevisan, 2013; Silva, 2018.
Prova em Grupo	Os estudantes resolvem a prova em grupos na sala.	Silva, 2018.
Prova-escrita-com-cola	<p>“[...] prova escrita na qual o aluno tem a sua disposição um pedaço de papel com dimensões previamente determinadas pelo professor, a cola, em que ele pode anotar as informações que julgar pertinentes para utilizar durante a realização da prova. Para que os alunos façam a cola, é desejável que seja estabelecido um padrão comum a todos. Por exemplo, é preciso definir as dimensões do papel, se o texto da cola deve ser manuscrito ou não, se deve ser feito individualmente ou não” (Forster, 2016, p. 27).</p> <p>A correção da prova pode considerar a cola, valorizando sua produção.</p>	Forster, 2016; Silva, 2018; Souza, 2018; Innocenti, 2020.
Seminário	Apresentação de determinado assunto feita pelos estudantes, a partir de uma série de combinados (tempo de duração, aspectos necessários, fontes, etc.)	Silva, 2018.
Vaivém	O instrumento propõe a criação de um espaço de comunicação escrita entre o professor e cada estudante, individualmente. De modo geral, o professor faz uma pergunta para toda turma e cada aluno responde em uma folha de papel. Com base nessas respostas individuais, o professor realiza novos questionamentos e comentários (Silva, 2018). A questão inicial pode ser relacionada ao contexto de ensino, de cunho pessoal ou uma tarefa matemática.	Silva, 2018.

Fonte: A autora a partir de dissertações e teses do GEPEMA

Além da diversificação de instrumentos, ao realizar uma avaliação formativa, é imprescindível que os critérios de avaliação sejam transparentes, “[...] o que será levado em conta na nota e em que proporção” (Barlow, 2006, p. 135).

Barlow (2006) explicita que a maneira como um professor realiza qualquer ação, inclusive a de avaliar, reflete sua personalidade e esclarece que

a principal qualidade da avaliação é sua validade, ou seja, ela deve realmente medir o que lhe cabe medir [...]. Portanto, os objetivos da avaliação devem ser não apenas claramente definidos ‘na cabeça do avaliador’, como também parecer evidentes aos olhos dos alunos. Estes devem saber com muita precisão o que se espera deles e sobre o que serão avaliados. É o que se chama de uma avaliação transparente (Barlow, 2006, p. 122, grifo do autor).

Ao encontro disso, Hadji (1994) apresenta o caso desfavorável em que o avaliador utiliza critérios não escritos nem comunicados, causando incerteza e sentimento de injustiça aos estudantes. Ainda sobre a clareza dos critérios de avaliação, Trevisan (2013) sugere que a transparência nos critérios de avaliação pode influenciar o engajamento dos alunos durante o processo de avaliação. Desse modo, para que a avaliação seja, de fato, uma oportunidade de aprendizagem, os critérios precisam ser apresentados ao estudante com clareza e aplicados com fidelidade.

Os estudos realizados por membros do GEPEMA, ao considerar a avaliação como prática de investigação e como oportunidade de aprendizagem, evidenciam práticas que promovem a participação ativa do estudante, considerando-o como autor de seu próprio conhecimento, uma figura central no processo de aprendizagem. Assim sendo, no Quadro 04, apresentam-se alguns aspectos favoráveis/desejáveis aos processos de ensino e de aprendizagem, identificados em pesquisas realizadas por membros do grupo.

Quadro 04 – Alguns aspectos favoráveis aos processos de ensino e de aprendizagem evidenciados pelos trabalhos dos participantes do GEPEMA

Aspecto	Descrição
Consideração do erro como parte do processo de aprendizagem	“O ‘erro’ passa da situação de vilão, que deve ser combatido, para uma de aliado do professor, que atua em favor da aprendizagem dos alunos [...]” (Forster, 2020, p. 80).
Desenvolvimento de autonomia	Por meio de produções escritas, o estudante pode desenvolver autonomia no sentido de ser autor de sua aprendizagem (Mendes, 2014).
Disponibilização de informações para o professor, referentes à aprendizagem dos estudantes	O professor utiliza os resultados da avaliação dos estudantes para guiar suas escolhas (Pires, 2013). “[...] a avaliação pode fornecer ao professor uma quantidade importante de informações a respeito da aprendizagem dos estudantes, como as estratégias que escolhem para resolver problemas, como lidam com seus procedimentos de resolução” (Silva, 2018, p. 31).
Disponibilização de informações para o estudante, referentes à própria aprendizagem	“[...] possibilita a ele saber em que ponto se encontra, que ações precisam ser revistas, quais são seus erros a fim de poder ultrapassá-los” (Perego, 2006, p. 17).
Fornecimento de feedback aos estudantes	“[...] um recurso didático que oferece informações das produções dos alunos, que os auxilia a caminhar na sua trajetória de aprendizagem” (Silva, 2020, p.32).
Interação/comunicação entre professor e estudante	“A prática do diálogo é indispensável em uma avaliação, pois as pessoas que estão envolvidas no processo devem ser levadas em consideração. Não é apenas o professor que coordena o processo” (Innocenti, 2024, p. 49).

	“A interação professor e aluno [...] se faz por meio da comunicação gerada entre os envolvidos, seja por diálogo presencial, seja por escrito” (Mendes, 2014, p. 41).
Oportunidade de reflexão	“A reflexão sobre o próprio desempenho é uma parte integrante da experiência de aprendizagem de cada pessoa, manifestando-se tanto durante as aulas quanto em outros momentos. Esse processo nem sempre segue um formato formal, com registros físicos, e muitas vezes é realizada sem registro, critérios definidos ou objetividade” (Innocenti, 2024, p. 49-50).
Oportunidade de o estudante mostrar o que sabe	“[...] liberdade para os alunos pensarem de acordo com suas experiências e repertório matemático e, desta maneira, oportunizar que mostrem como lidam com a questão e, o mais importante, o que sabem” (Pires, 2013, p. 89).
Recuperação de estudos	Considerada como prática de investigação e oportunidade de aprendizagem, além de ser parte integrante e contínua dos processos de ensino e de aprendizagem (Cardoso, 2023).
Regulação da aprendizagem	<p>“[...] a ação de regular cabe ao professor e ao aluno, o professor regula o processo de ensino, e o aluno, o da sua aprendizagem” (Mendes, 2014, p. 41).</p> <p>“Para o aluno, a avaliação pode servir para regular sua aprendizagem, sendo capaz de orientá-lo para que ele tenha autonomia para perceber suas dificuldades, analisá-las e descobrir caminhos para superá-las. Para o professor, serve para que ele possa repensar e reorientar a sua prática pedagógica, além de possibilitar-lhe entender e interferir nas estratégias utilizadas pelos alunos” (Nagy-Silva, 2005, p. 29).</p>
Valorização das estratégias e procedimentos realizados pelos estudantes	“[...] o foco principal do trabalho em sala de aula não deve estar nos resultados, mas nos procedimentos de solução em si” (Trevisan, 2013, p. 65).

Fonte: A autora a partir de dissertações e teses do GEPEMA

A avaliação, portanto, quando concebida como prática de investigação e oportunidade de aprendizagem,

- considera o estudante como autor de seu próprio conhecimento;
- oportuniza regulação contínua aos estudantes e professores.

3 MITOS E RITOS DA/NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Esta seção apresenta um levantamento bibliográfico e alguns mitos e ritos da/na avaliação da aprendizagem escolar.

3.1 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Ao delimitar o horizonte de análise com ênfase na temática mitos e ritos da/na avaliação da aprendizagem escolar, realizou-se um levantamento bibliográfico, com o objetivo de identificar materiais relevantes à pesquisa. Inicialmente, foi utilizada a expressão “mitos e ritos da avaliação” OR (operador booleano) “mitos e ritos na avaliação” nas bases de dados acadêmicos: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Portal de Periódicos da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Até maio de 2025, a partir da expressão composta, apenas um registro foi localizado, no formato de artigo publicado em periódico científico. Diante da quantidade restrita de resultados, ampliou-se a busca com novas expressões compostas, digitadas entre aspas para que fossem alcançados registros que apresentassem as palavras juntas. Além disso, o operador booleano OR foi utilizado, possibilitando que ao menos um dos termos fosse identificado. O Quadro 05 exemplifica o processo descrito.

Quadro 05 – Termos pesquisados nos catálogos CAPES e BDTD⁹

Termo pesquisado	Base de pesquisa	Resultados	Total sem duplicação e disponível de maneira eletrônica
“mitos da avaliação” OR “mitos na avaliação”	CAPES	3 Artigos	1 Tese 3 Artigos
	BDTD	1 Tese	
"realidades da avaliação" OR "realidades na avaliação"	CAPES	18 Dissertações 5 Teses 4 Artigos	15 Dissertações 6 Teses 4 Artigos
	BDTD	9 Dissertações 5 Teses	

⁹ As buscas realizadas nas plataformas resultaram em 104 trabalhos: 66 dissertações de mestrado, 18 teses de doutorado e 20 artigos de periódicos. Desses 104, 27 não estavam disponíveis eletronicamente e 14 eram repetidos.

"ritos da avaliação" OR "ritos na avaliação" OR "rituais da avaliação" OR "rituais na avaliação" OR "ritual da avaliação" OR "ritual na avaliação"	CAPES	1 Dissertação 1 Tese 1 Artigo	4 Dissertações 1 Artigo
	BDTD	4 Dissertações	
"mitos e educação" OR "mitos da educação" OR "mitos na educação"	CAPES	12 Dissertações 3 Teses 12 Artigos	13 Dissertações 3 Teses 11 Artigos
	BDTD	20 Dissertações 2 Teses	
"ritos e educação" OR "ritos da educação" OR "ritos na educação"	CAPES	1 Dissertação	1 Dissertação 1 Tese
	BDTD	1 Dissertação 1 Tese	

Fonte: A autora

Considerando os trabalhos disponíveis de maneira eletrônica e eliminando as duplicações, foram alcançados 63 trabalhos acadêmicos, sendo 33 dissertações de mestrado, 11 teses de doutorado e 19 artigos de periódicos.

A partir da literatura alcançada, realizaram-se leituras flutuantes dos títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos, a fim de selecioná-los com base em algum destes critérios: (i) menção da temática avaliação em contextos educacionais; (ii) menção direta ou indireta de crenças, práticas ou discursos no contexto educacional, que possam ser compreendidos como mitos ou ritos.

Após a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, foram identificados apenas 15 trabalhos que contemplavam pelo menos um dos critérios estabelecidos, que foram lidos na íntegra, com o intuito de conhecer o contexto em que cada pesquisa foi desenvolvida e identificar, de maneira explícita ou implícita, a presença de mitos e/ou ritos associados ao processo de avaliação da aprendizagem. Essas leituras viabilizaram a construção do referencial teórico e a contextualização da temática investigada.

Dos 15 trabalhos selecionados, que abordam a avaliação em contextos de educação, 7 utilizam diretamente os termos "mito" e/ou "rito" associados ao tema,

enquanto 8 possibilitam tal interpretação de maneira implícita. O Quadro 06 sintetiza essas informações.

Quadro 06 – Trabalhos acadêmicos que abordam mitos e/ou ritos da/na avaliação

	Título	Ano de publicação e autor	O que diz (ou pode ser entendido) como mito e/ou rito da/na avaliação
Abordagem direta dos termos “mitos” e/ou “ritos” da/na avaliação	Mitos na Avaliação: Diz-se que...	(Firme, 1994)	Mito de que a <ul style="list-style-type: none"> • reprovação do aluno é um bem que se faz a ele. • quantidade de aprovações reflete a autoridade do professor. • aprovação de todos os estudantes causa desinteresse e desmotivação.
	O administrador escolar entre o mito da avaliação e os desafios de sua prática	(Lüdke, 1995)	Mito de que o resultado de provas é reflexo do conhecimento que o estudante tem.
	Fantasmas, Mitos e Ritos da Avaliação das Aprendizagens	(Barbosa; Neves, 2006).	Mito <ul style="list-style-type: none"> • da objetividade da avaliação. • da redução da avaliação a uma função classificatória. • de que a avaliação reflete igualdade e justiça.
	O mito da virtuosidade da avaliação: trabalho docente e avaliações externas na Educação Básica	(Assunção, 2013)	Mito de que tudo pode ser resolvido à luz da avaliação.
	Sobre a avaliação formativa: mitificando a desmitificação	(Ferreira, T., 2013)	Mito de que <ul style="list-style-type: none"> • educar e avaliar são dois momentos distintos, não relacionados. • existe uma maneira correta de avaliar.
	O ensino de História e a formação das professoras na escola normal de Niterói nos	(Neves, 2018)	Rito de avaliar por meio de exames, que significa que a avaliação é materializada em provas.

	primórdios da república (1896-1899)		
	O mito da avaliação (em língua inglesa): do que estamos falando?	(Nunes; Rodrigues, 2019)	<p>Mito</p> <ul style="list-style-type: none"> • da aprovação/ reprovação por notas. • de que provas são parâmetros únicos para avaliar. <p>Rito de realizar uma pedagogia do exame, que diz respeito a um ensino direcionado à preparação específica para a realização de provas.</p>
Abordagem indireta dos termos “mitos” e/ou “ritos” da/na avaliação	Mito e educação: do caráter pedagógico do “símbolo”	(Fabri, 1989)	Mito de que o educador assume uma função “sacramental” e, conseqüentemente, que certas práticas de avaliação se tornam rituais legitimadores da sua autoridade.
	A avaliação em Educação Física: Ação docente nas escolas oficiais de primeiro grau	(Alegre, 1993)	<p>Mito de que a</p> <ul style="list-style-type: none"> • prova objetiva é um instrumento de controle. • avaliação padronizada reflete a totalidade da aprendizagem. • avaliação serve para selecionar e classificar. <p>Rito de utilizar a prova escrita como principal indicador de nota para que haja um parecer justo da aprendizagem.</p>
	Avaliação da educação médica: componente formativo em convergência ou divergência com os desafios de transformação do ensino presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais?	(Santos, 2009)	<p>Mito de que a avaliação se reduz a medir ou classificar.</p> <p>Rito de</p> <ul style="list-style-type: none"> • aplicar provas objetivas que “[...] carecem de interesse e de valor formativo” (Santos, 2009, p. 81). • preparar para o exame.
	Revisão do instrumento de avaliação de cursos adotado pelo INEP/MEC na	(Pinheiro, 2012)	Mito de que a avaliação tem função de padronização e comparabilidade.

	perspectiva da graduação na modalidade a distância		
	O imaginário do “professor-herói” na cultura da escola pública do estado de Minas Gerais	(Cornélio, 2017)	Rito de usar a avaliação com uma função de manutenção da ordem social e hierarquia.
	Concepções de avaliação e práticas avaliativas: desafios e possibilidades	(Freitas; Ninke; Miguel, 2018)	Rito de utilizar a avaliação para classificar, ranquear e quantificar.
	Formação permanente freireana: análise de políticas de formação de professores de EJA na DRE Pirituba-Jaraguá - SP	(Pinto, 2019)	Mito de que a reprovação garante a qualidade da educação. Rito de utilizar a avaliação para punir, inspecionar e classificar.
	Regime de progressão continuada e avaliação em uma escola estadual no município de Humaitá-AM	(Reis; Andrade, 2020)	Rito de utilizar a avaliação para quantificar, priorizando número.

Fonte: A autora

O levantamento e a análise dos trabalhos evidenciam que, embora a avaliação seja um tema amplamente abordado na literatura, a presença explícita dos termos “mito” e “rito” ainda é restrita nas produções voltadas à prática avaliativa em contextos de educação. Tal constatação revela a relevância de investigar o tema, sobretudo quando se considera a contribuição de Barlow (2006), que propõe uma leitura da avaliação, chamando atenção para as crenças e rituais que perpassam esse processo.

Tendo isso em vista, investigar os mitos e ritos da/na avaliação da aprendizagem escolar é uma oportunidade de ampliar o olhar sobre as práticas avaliativas, compreendendo como determinadas crenças são reproduzidas, legitimadas ou problematizadas no processo de avaliação e, conseqüentemente, nos processos de ensino e de aprendizagem.

3.2 ALGUNS MITOS E RITOS DA/NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Para compreender de maneira mais ampla os significados atribuídos aos termos “mito” e “rito”, é pertinente iniciar com uma apresentação de algumas de suas definições.

De acordo com o dicionário online Michaelis (2025), mito significa: “Relato que, sob forma alegórica, deixa entrever um fato natural, histórico ou filosófico. Uma crença, [...], desenvolvida por membros de um grupo, que funciona como suporte para suas ideias ou posições” e um rito é “Cerimônia que obedece a normas estabelecidas socialmente. Comportamento repetido e invariável, mantido por um indivíduo na realização de determinada coisa ou atividade; costume, hábito”.

Nesse sentido de crença que fundamenta ideias e ações, Barlow (2006, p. 7) explicita que “[...] o mito nos faz considerar uma coisa como verdadeira porque ela é dita desde sempre” e que sua função é elucidar nossa vida atual. Quanto ao rito, o autor o apresenta como um conjunto de ações e expressões rigidamente padronizadas, executadas sempre da mesma forma, seguindo regras específicas e com participantes determinados, associando-se a uma crença religiosa ou a um mito. Afirma, ainda, que “[...] o rito nos faz considerar bom aquilo que é feito desde sempre” (Barlow, 2006, p.7).

Assim sendo, “[...] os *mitos* simplesmente convertem em narrativa as imagens e as metáforas da linguagem cotidiana, enquanto os *ritos* traduzem em gestos simbólicos o mesmo conteúdo imaginário” (Barlow, 2006, p.61, grifos do autor).

De maneira sintetizada, pode-se compreender, então, que um mito é uma crença compartilhada e um rito, uma cerimônia que reflete um mito.

No contexto educacional, ao longo dos anos, concepções e crenças se consolidaram moldando, de alguma forma, os processos de avaliação. Barlow (2006) afirma que, quando se trata de avaliação da aprendizagem escolar, inevitavelmente, “[...] mitos e ritos põem em cena os momentos mais determinantes da avaliação, ou, ao contrário, distorcem as perspectivas, dando a essa ação um andamento que a desvia de seu sentido” (Barlow, 2006, p. 94).

Entende-se, portanto, que mitos e ritos permeiam e podem impactar o processo de avaliação da aprendizagem escolar, seja de maneira consciente ou inconsciente, influenciando diretamente a maneira como professores, estudantes e instituições concebem e praticam a avaliação.

As crenças e práticas, muitas vezes naturalizadas no contexto escolar, mantidas pela força da tradição, da repetição acrítica, podem sustentar práticas avaliativas que nem sempre favorecem a oportunidade de aprendizagem e a prática de investigação.

Assim, conhecer e compreender alguns mitos e ritos da/na avaliação da aprendizagem escolar oportuniza refletir sobre eles e, com isso, uma aproximação mais consciente ou até mesmo uma ressignificação dessas práticas.

Existem alguns mitos e ritos, por exemplo, que:

- expõem a ideia de que a avaliação é objetiva, certificadora e de que a nota reflete todo o conhecimento construído pelo estudante (Alegre, 1993; Lüdke, 1995; Barbosa; Neves, 2006; Barlow, 2006);
- dizem respeito à necessidade de controlar os estudantes e estabelecer uma relação vertical, que evidencie a posição “superior” do professor (Fabri, 1989; Barlow, 2006);
- perpetuam a ideia de uma avaliação justa, que é igual para todos, e que serve, portanto, como fonte de padronização, comparação e classificação (Alegre, 1993; Barbosa; Neves, 2006; Santos, 2009; Pinheiro, 2012; Freitas; Ninke; Miguel, 2018).

O Quadro 07 evidencia mitos e ritos da/na avaliação da aprendizagem escolar, identificados na literatura alcançada. Os nomes atribuídos aos mitos e ritos é de autoria própria, com vistas a sintetizar a descrição e subsidiar o processo analítico.

Quadro 07 – Alguns mitos e ritos da/na avaliação da aprendizagem escolar

Nome	Identificação	Descrição
Avaliação certificadora	Mito	A aprovação de todos os estudantes desmotiva os que se dedicam e contribui para o desinteresse dos que são menos estudiosos (Firme, 1994). O professor, ao reprovar um aluno, está fazendo um bem a ele (Firme, 1994).
	Rito	Realizar uma avaliação somativa, cuja função prioritária é certificar. Por meio dela, fazer uma constatação e determinar a aptidão ou não do estudante para o próximo nível de ensino (Barlow, 2006). Celebrar com mais solenidade a conclusão de um trimestre, ou de um ano letivo, evidenciando a avaliação somativa (Barlow, 2006).
Avaliação correta	Mito	Uma maneira correta de avaliar seria fazer coincidir educação e avaliação (Ferreira, T., 2013).

Avaliação “salvadora”	Mito	A avaliação simboliza uma prática justa e igualitária (Barbosa; Neves, 2006). A avaliação resolve todos os problemas referentes à educação (Assunção, 2013).
Centralidade de exames na avaliação	Mito	Provas escritas são parâmetros únicos para avaliar (Nunes; Rodrigues, 2019).
	Rito	Preparar para o exame (Santos, 2009). Avaliar, majoritariamente, por meio de exames (Neves, 2018).
Controle dos estudantes	Mito	O princípio é de que todos os estudantes são, em essência, possíveis trapaceiros e, que sempre que puderem, irão fingir ter aprendido, sem real dedicação (Barlow, 2006). Os estudantes são vistos com desconfiança e considerados capazes das piores intenções (Barlow, 2006).
	Rito	Utilizar instrumentos para controlar o comportamento dos estudantes, para manutenção da disciplina no ambiente escolar (Alegre, 1993). O professor imobilizar o estudante pelo olhar (Barlow, 2006). Controlar o estudante durante a realização de exames (Barlow, 2006).
Dicotomia entre educar e avaliar	Mito	Educar e avaliar são dois momentos distintos que não se relacionam (Ferreira, T., 2013).
Discriminação	Mito	A avaliação serve para selecionar e classificar (Alegre, 1993). A avaliação tem função classificatória (Barbosa; Neves, 2006). A avaliação se reduz a medir ou classificar (Santos, 2009). A avaliação tem função de padronização e comparabilidade (Pinheiro, 2012).
	Rito	Separar os melhores estudantes, tendo como critério a nota obtida (Barlow, 2006). “Essa segregação, [...], manifesta-se de diferentes maneiras: seja pela proclamação pública dos resultados [...]; seja por sinais distintivos [...]; seja, enfim, concedendo nas salas de aula ‘lugares de honra’ para os melhores alunos. (Barlow, 2006, p. 153, grifo do autor). Utilizar a avaliação para classificar, ranquear e quantificar (Freitas; Ninke; Miguel, 2018). Utilizar a avaliação para punir, inspecionar e classificar (Pinto, 2019).

Entrega da prova	Rito	O professor dar um retorno aos alunos sobre seus trabalhos após a correção, sempre da mesma maneira, por vezes de maneira solene, com total silêncio (Barlow, 2006).
Levantar a mão	Mito	Se o estudante sabe, ele levanta a mão para responder e, de alguma forma, mostrar com orgulho que sabe (Barlow, 2006).
	Rito	Levantar a mão frente a um questionamento a partir de uma espécie de autoavaliação: conhecimento ou não (Barlow, 2006).
Nota	Mito	A nota de uma prova reflete o conhecimento do estudante (Lüdke, 1995). O professor autoproclama sua infalibilidade. A nota expressa com precisão o valor de um trabalho, de maneira indiscutível (Barlow, 2006). O estudante não pode tirar nota máxima para não vulgarizar a excelência e, também, para poder mostrar que se espera dele uma constante superação (Barlow, 2006).
	Rito	Utilizar a prova escrita como principal indicador de nota para que haja um parecer justo da aprendizagem (Alegre, 1993). Calcular as médias com ordens decimais (Barlow, 2006). Utilizar a avaliação para quantificar, priorizando número (Reis; Andrade, 2020).
Professor onipotente	Mito	A autoridade do avaliador está atrelada à quantidade de estudantes aprovados. Se todos sabem que vão passar, ele perde a autoridade (Firme, 1994). O avaliador se comporta como feiticeiro, faz previsões e com elas preenche o boletim do estudante (Barlow, 2006). Como vidente, o professor acredita conhecer os aspectos mais profundos da inteligência e da personalidade do estudante, melhor do que ele próprio (Barlow, 2006).
	Rito	O professor utilizar a avaliação para legitimar sua autoridade (Fabri, 1989). O avaliador determinar como será o futuro do estudante, tendo como referência os resultados atuais (Barlow, 2006). O professor, enquanto adulto, concluir que não há surpresas maiores a serem reveladas pelos estudantes, enquanto crianças (Barlow, 2006). O avaliador constatar e determinar a aptidão ou não do estudante para o próximo nível de ensino (Barlow,

		2006).
Professor protagonista	Mito	O professor é o sujeito mais importante no processo de aprendizagem e, se o professor compartilha essa posição com o estudante, faz isso de modo imprudente (Barlow, 2006).
Queridice	Mito	O professor tem seus queridinhos e suas vítimas (Barlow, 2006).
	Rito	O avaliador focar na personalidade do estudante e não em suas atividades escolares. Ele decide o destino educacional do estudante, exaltando-o ou desvalorizando-o (Barlow, 2006).
Recompensa	Mito	Recompensas e punições refletem bons resultados (Barlow, 2006).
		O estudante acredita que fazer cópias astuciosas implica boas notas mesmo sem esforço (Barlow, 2006). O estudante fraudador, muitas vezes, recebe admiração de seus colegas, visto como inventor genial, desafiador da sagacidade dos adultos (Barlow, 2006).
Tom de voz	Rito	O professor utilizar diferentes tons de voz: um para ministrar a aula, outro para realizar intervenções de questões disciplinares, outro para aconselhar os estudantes durante uma tarefa (Barlow, 2006).

Fonte: A autora

Os mitos e ritos apresentados permitem uma reflexão sobre as práticas avaliativas e a proposição de alternativas para a realização de uma avaliação menos injusta que, de maneira contínua, oportunize aprendizagem e esteja a serviço de uma prática de investigação, encorajando e valorizando o estudante como autor de seu próprio conhecimento e figura central no processo de aprendizagem.

4 ANÁLISE

A análise neste trabalho é apresentada em duas subseções. Na primeira, tem-se uma análise dos trechos escritos de todos os participantes que responderam à questão presente no formulário. Na segunda, apresenta-se a análise das textualizações dos quatro estudantes que foram convidados e que aceitaram realizar a entrevista.

4.1 UMA ANÁLISE DOS TEXTOS ESCRITOS PELOS ESTUDANTES

Os textos analisados nesta subseção são de estudantes dos cursos de Licenciatura em Matemática, ofertados por instituições públicas do Paraná — UEL, UFPR e Unioeste —, que responderam à questão proposta por meio do formulário online (Quadro 08).

Quadro 08 – Item proposto aos estudantes de Licenciatura em Matemática por meio de um formulário online

Descreva, em um texto livre, as experiências vivenciadas nos processos de avaliação a que você foi submetido em toda a sua trajetória escolar até hoje. Relate os tipos de prova que realizou, seus sentimentos em relação a eles e o que mais se lembrar.

Fonte: A autora

As produções identificadas como:

- EL01, EL02, ..., EL05, são de estudantes da Universidade Federal do Paraná, que ingressaram no curso entre 2020 e 2023;
- EL06, EL07, ..., EL11 são de estudantes da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, que ingressaram no curso entre 2018 e 2023;
- EL12, EL13, ..., EL27 são de estudantes da Universidade Estadual de Londrina.

Com exceção de EL12, que respondeu ao questionário em fevereiro de 2024, indicando seu ingresso no curso em 2021, os demais estudantes cursavam o 1º ano, tendo ingressado em 2024.

Em todos os casos, os estudantes que responderam ao formulário fizeram um relato livre dos processos de avaliação a que foram submetidos em suas trajetórias escolares.

Na sequência tem-se a análise dos relatos apresentados a partir das unidades

de análise relativas à avaliação da aprendizagem escolar (Quadro 02, p. 27). Essas unidades possibilitaram um diálogo com os trabalhos realizados pelos membros do GEPEMA, identificando e explicitando aspectos que divergem ou não da concepção de avaliação do grupo, além de suscitar reflexões sobre os mitos e ritos da/na avaliação.

4.1.1 Aprendizagem com os pares

Em qualquer nível de escolaridade, durante o processo de avaliação, é comum, ainda hoje, o ritual de utilizar, majoritariamente, provas escritas tradicionais, que são realizadas em tempo determinado, de maneira individual, com o objetivo de atribuir uma pontuação final ao desempenho do estudante. Esse rito, nomeado nesta investigação como *centralidade de exames na avaliação*, contribui para o fortalecimento do mito do *professor onipotente*, que acredita conhecer aspectos do conhecimento e da personalidade do estudante melhor do que o próprio aluno (Barlow, 2006).

O fortalecimento do mito do *professor onipotente* ocorre porque, desconsiderando outras maneiras de expressão do conhecimento e o fato de que a aprendizagem acontece de maneira coletiva, nas interações entre todos os envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, e insistindo em utilizar instrumentos que promovem o individualismo, acreditando ser o melhor para o estudante, o professor tende a se posicionar como detentor de um saber absoluto e de uma suposta capacidade de avaliar não apenas o “desempenho” dos estudantes, mas também aspectos mais profundos de sua inteligência e personalidade. Nesse sentido, o professor atua como se detivesse a autoridade para definir o que o estudante sabe ou não sabe, como se sua perspectiva fosse suficiente para traduzir o processo formativo do outro.

Nos textos de EL14, EL17 e EL22, é possível identificar relatos de aprendizagem por meio de instrumentos utilizados para avaliação que oportunizaram interação entre os colegas e professores. Esses textos são agrupados na primeira unidade de análise apresentada no Quadro 02 (p. 27).

Quadro 09 – Trechos que contemplam a unidade de análise “Aprendizagem com os pares”¹⁰

Trecho de EL12	“Era um desafio constante, muitas vezes fiz as provas decorando o conteúdo para tirar nota e alcançar a média para ser aprovado pois não compreendia o que era ensinado e <u>nem sempre podia questionar em sala de aula o porque</u> ” (Trecho escrito por EL12, grifo nosso).
Trecho de EL14	“Os trabalhos avaliativos são um dos melhores métodos de avaliação a que fui submetido, [...] disponibilizando tempo para o <u>aluno discutir com seus colegas, tirar dúvidas com seus docentes [...] o que ajuda muito na aprendizagem do conteúdo</u> em si” (Trecho escrito por EL14, grifo nosso).
Trecho de EL17	“[...] já os trabalhos, geralmente era uma lista de exercícios que resolvemos com o auxílio do professor, não envolvia ansiedade alguma, pois com a <u>ajuda do professor mais os colegas, havia um network de informação que possibilita</u> todos os alunos a ganharem nota e <u>possivelmente aprender [...]. [...].</u> Em relação aos trabalhos, havia bastante <u>trabalho em grupo</u> , principalmente seminários [...] onde <u>discutimos e debatemos sobre certo tópico.</u> [...] um certo trabalho [...] <u>trouxe muito aprendizado a todos que participaram [...]</u> ” (Trecho escrito por EL17, grifos nossos).
Trecho de EL19	“No geral a forma de avaliação que eu mais gosto é a apresentação de seminários, [...] uma <u>ótima oportunidade para os alunos trabalharem em grupo</u> e perderem o medo de falar na frente de um público” (Trecho escrito por EL19, grifo nosso).
Trecho de EL22	“ <u>Conheci varias pessoas, aprendi coisas novas</u> e sempre procurei fazer pelo menos o mínimo pra considerar meu trabalho (ou a minha parte daquele trabalho) decente. Sempre gostei das <u>atividades em grupo: as diferentes opiniões, os debates, a sensação boa de ajudar meus colegas e sentir que contribui para o resultado final</u> (esse que muitas vezes acabava sendo surpreendente e imprevisível)” (Trecho escrito por EL22, grifos nossos).

Fonte: A autora

Os estudantes relatam que realizar atividades que oportunizam interação com os colegas ou, até mesmo, com o professor contribui para o processo de aprendizagem e para não despertar sentimentos que, de alguma forma, atrapalhem nesse processo.

No texto de EL14, por exemplo, o estudante escreve que a interação com os colegas contribui para a aprendizagem do conteúdo. Esse aspecto também é identificado no texto de EL17, que destaca a possibilidade de aprendizagem ao se realizar trabalhos que permitem a interação com colegas e professores, além de enfatizar que esse tipo de atividade não gera ansiedade.

¹⁰A aprendizagem com os pares pode ocorrer durante o processo avaliativo, mas não está limitada a ele.

Essa característica de aprendizagem com os pares é evidenciada nos trabalhos do GEPEMA, que apresentam a aprendizagem matemática como atividade social, não pessoal, como, por exemplo, em Bezerra (2010), Prestes (2015), Cardoso (2023) e Innocenti (2024).

Nagy-Silva (2005) afirma a necessidade de que o professor não apenas ensine matemática, mas que eduque os estudantes por meio dela, o que acontece na medida em que se valoriza a interação entre os pares.

Essa necessidade de valorizar a interação e, conseqüentemente, oportunizar a aprendizagem com os pares é evidenciada no trecho de EL12. Ao mencionar que “[...] não compreendia o que era ensinado e nem sempre podia questionar em sala de aula o porque” (Trecho escrito por EL12), é possível identificar indícios de ausência de interação e, possivelmente, até de incentivo para que tal prática acontecesse.

EL19 faz menção a determinado instrumento para avaliação, o seminário, caracterizando-o como uma ótima oportunidade para trabalhar em grupos. O uso do adjetivo “ótima” sugere aprovação quanto a esse tipo de interação.

De modo semelhante, EL22 também demonstra aprovação em relação às atividades realizadas em grupo, destacando a possibilidade de conhecer diferentes pessoas e opiniões e de debater, ou seja, discutir e trocar ideias sobre determinado assunto. A troca de ideias e argumentos é apresentada por Perego (2005) e Alves (2006) como oportunidade para o desenvolvimento de autonomia e confiança.

“Aprendizagem com os pares” é uma unidade de análise que provoca a reflexão de que os estudantes constroem conhecimento de maneira colaborativa, à medida que discutem suas produções, estratégias e descobertas. E isso ocorre não apenas quando os estudantes interagem entre si, mas também com o professor.

Em contextos educacionais, é importante que os professores se conscientizem da necessidade de construir ambientes que favoreçam e incentivem o compartilhamento de ideias, questionamentos e saberes. Nesse sentido, a figura do *professor onipotente* – aquele que assume saber o que é melhor para o estudante e exerce uma autoridade central em sala de aula – pode ser ressignificada a fim de oportunizar o desenvolvimento do conhecimento de maneira coletiva e colaborativa, superando a ideia de uma aprendizagem exclusivamente individual.

4.1.2 Avaliação como sinônimo de algum instrumento

Há também um aspecto que parece persistir de maneira recorrente em diferentes níveis de escolaridade: a consideração quase imediata de avaliação como sendo, essencialmente, uma prova. Talvez isso aconteça por conta das práticas que desconsideram a complexidade dos processos de ensinar e de aprender e que dificultam a compreensão da avaliação como um processo contínuo. Essa questão é apresentada e discutida a partir da unidade de análise “Avaliação com sinônimo de prova”.

Lüdke (1995), à época, mencionou a ocorrência frequente de “[...] uma identificação redutora do termo ‘*avaliação*’ ao conceito de ‘*prova*’” (p. 51, grifos da autora). Chama atenção o fato de que, mesmo após 30 anos, essa identificação ainda exista e seja muito frequente.

Constantemente vê-se o rito de uma *avaliação certificadora*, uma avaliação somativa, realizada após o “processo de aprendizagem”, cuja função prioritária é certificar e determinar se o estudante está, ou não, preparado para o próximo nível de ensino (Barlow, 2006). É possível que isso explique o uso de avaliação e prova como sinônimas. Esse fato pode estar associado, também, ao rito de *centralidade de exames na avaliação*, quando se materializa a avaliação em apenas provas escritas (Neves, 2018), e ao mito de que existe uma *dicotomia entre educar e avaliar*, à medida que os educadores lidam com os processos de ensino e de avaliação como dois momentos distintos, que não se relacionam (Ferreira, T., 2013).

Dos 27 estudantes da Licenciatura em Matemática que responderam ao formulário proposto, 14 fazem menção direta a algum instrumento, mas referindo-se a ele como avaliação. Os trechos que evidenciam essa afirmação são apresentados no Quadro 10.

Quadro 10 – Trechos que contemplam a unidade de análise “Avaliação como sinônimo de algum instrumento”

Trecho de EL02	“Durante toda a minha vida os <u>tipos de avaliações</u> que já fui submetida <u>foram avaliações orais, dissertativas, de alternativas</u> e quando o professor fazia um <u>projeto</u> para ser contado como avaliação” (Trecho escrito por EL02, grifos nossos).
Trecho de EL05	“Mas de todos os <u>tipos de avaliação</u> que já fiz, sempre tive preferência por <u>avaliações de questões mais abertas, [...]</u> ” (Trecho escrito por EL05, grifos nossos).

	nossos).
Trecho de EL07	“Na grande parte das vezes <u>as avaliações foram escritas e subjetivas</u> , eu ficava muito mais confortável quando era uma avaliação com vários tipos de questões por exemplo descritiva, subjetiva, dessa forma eu poderia demonstrar melhor meu conhecimento não apenas de múltiplas escolhas” (Trecho escrito por EL07, grifo nosso).
Trecho de EL09	“No geral, as avaliações foram bastante superficiais e monótonas. <u>O tipo de avaliação foi quase sempre o mesmo</u> , abordando pouca ou quase nenhuma parte do conteúdo que deveria, além de não medir adequadamente o conhecimento sobre os temas que deveria. Nos poucos momentos em que fosse utilizada outras formas de avaliação, estas foram mais envolventes e provocavam maior engajamento” (Trecho escrito por EL09, grifo nosso).
Trecho de EL10	“As <u>avaliações foram</u> , em sua maioria, <u>provas de conhecimento</u> , sempre com perguntas objetivas e múltipla-escolha” (Trecho escrito por EL10, grifo nosso).
Trecho de EL11	“A maioria dos <u>processos avaliativos</u> que experienciei até hoje <u>foram provas individuais sem consulta</u> ” (Trecho escrito por EL11, grifos nossos).
Trecho de EL12	“Era o ensino tradicional, estudava o conteúdo novo depois os professores aplicavam <u>provas</u> sobre o conteúdo para verificar se o aluno aprendeu, <u>mas também tinha como avaliação a participação das aulas e realização das tarefas em sala de aula</u> ” (Trecho escrito por EL12, grifo nosso).
Trecho de EL17	“A <u>dinâmica de avaliação</u> durante o ensino fundamental II, era bem simples, os professores colocavam bastante ênfase em <u>diversificar a nota em pelo menos 2 provas e 1 trabalho bimestral</u> (plataformas passaram a ser utilizadas durante o final do meu 9o ano). Lembro que durante o 6o ao 9o ano, houveram várias avaliações que desafiavam meu conhecimento [...]” (Trecho escrito por EL17, grifos nossos).
Trecho de EL18	“Sempre gostei de <u>avaliações com metodologias ativas e diferentes</u> , tive um professor de filosofia que sempre nos <u>avaliava de uma forma diferente (rodas de interação, mapa mental, ...)</u> , e muitas vezes aprendia muito mais do que com o professor rígido” (Trecho escrito por EL18, grifos nossos).
Trecho de EL19	“No geral a <u>forma de avaliação</u> que eu mais gosto é a <u>apresentação de seminários [...]</u> ” (Trecho escrito por EL19, grifos nossos).
Trecho de EL22	“Ah e tem mais... não necessariamente as <u>melhores avaliações pra mim são as mais complexas!</u> Algumas exigem tanto do aluno que acabam ou tendo um custo elevado demais pras condições daquele aluno, ou desanimam completamente o mesmo” (Trecho escrito por EL22, grifo nosso).
Trecho de EL24	“Durante meu ensino médio a relação que eu tinha com as <u>avaliações</u> eram relativamente tranquilas, <u>as únicas provas que eu mais me sentia tensa e nervosa</u> eram com matérias que eu tinha mais dificuldade, como história, filosofia...” (Trecho escrito por EL24, grifos nossos).
Trecho de EL25	“Na minha trajetória escolar a grande maioria das <u>provas/avaliações</u> a que fui submetido foram bastante <u>tradicionais</u> , com <u>questões de respostas escritas(subjetivas)</u> no ensino fundamental séries iniciais [...] e a partir do ensino fundamental séries finais [...] e Ensino Médio [...] as <u>provas</u> começaram a se apresentar com <u>questões mais objetivas [...]</u> ” (Trecho escrito por EL25,

	grifos nossos).
Trecho de EL26	“Durante a minha jornada no ensino obrigatório eu tive apenas <u>três tipos de avaliação</u> predominantes, <u>prova escrita tradicional, trabalho de pesquisa e seminário</u> , com apenas três instâncias de <u>avaliação exótica</u> , sendo uma delas uma <u>dança, uma peça de teatro e a outra uma prova oral [...]</u> ” (Trecho escrito por EL26, grifos nossos).

Fonte: A autora

A “Avaliação como sinônimo de algum instrumento” é evidenciada quando o estudante faz referência à avaliação como um instrumento que fora utilizado para avaliá-lo, muito comumente, falando da prova escrita. Isso é possível de ser observado, por exemplo, quando EL02 relata que vivenciou tipos de avaliações orais, dissertativas e objetivas; EL05 escreve que sempre preferiu avaliações dissertativas; EL11 escreve que seus processos avaliativos foram provas individuais e sem consulta; EL19 diz que a apresentação de seminários é o tipo de avaliação de que mais gosta e EL25 apresenta os termos “provas/avaliações”, elucidando a unidade de análise em questão.

Os estudantes demonstram compreender a avaliação como um instrumento que foi proposto/utilizado em um momento particular no processo de ensino, expressando opiniões pessoais frente a esses.

Não há relatos da avaliação como sendo um processo, por exemplo. Quando se concebe a avaliação como parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem, consideram-na como ação realizada de maneira contínua (Ferreira, P., 2013), valorizando a participação consciente e engajada do estudante. Ainda, a perspectiva de avaliação como prática de investigação evidencia o caráter processual, pois requer observação contínua e obtenção constante de informações ao longo do processo de aprendizagem. Essa prática de investigação não se restringe a momentos pontuais, com data e hora marcada, mas se desenvolve de maneira integrada aos processos de ensino e de aprendizagem, contribuindo para que haja regulação e elaboração de conhecimento.

É importante destacar que a análise feita da avaliação como sinônimo de algum instrumento, a partir das escritas dos estudantes, é um convite à reflexão de como essa prática tem sido realizada. Ainda que seja provável que os estudantes, ao responderem ao formulário, não estivessem considerando e lidando com os termos com o rigor teórico, tal como nesta investigação, a maneira como expressam suas

percepções e experiências vivenciadas revela indícios dos significados atribuídos à avaliação. Assim, o destaque dado à associação entre avaliação e prova é realizado com o intuito de problematizar a maneira como as práticas avaliativas podem estar limitadas à aplicação de instrumentos certificadores.

4.1.3 Feedback

Outro ponto que emerge dos relatos dos estudantes diz respeito ao retorno que recebem durante os processos de avaliação. Essa questão é explorada a partir da terceira unidade de análise, “Feedback”, contemplada por dois trechos que evidenciam o retorno – ou a expectativa de – recebido pelos estudantes.

Quadro 11 – Trechos que contemplam a unidade de análise “Feedback”

Trecho de EL05	“nunca gostei, de pegar uma prova e ver que eu errei uma questão objetiva, <u>e o professor só circulava a correta e as vezes eu não entendia o porque tinha errado a questão</u> ” (Trecho escrito por EL05, grifo nosso).
Trecho de EL06	“Outro ponto de insatisfação com as provas, é que elas sempre tiveram utilidade para terceiros, mas não diretamente para mim, <u>nenhuma sugestão de pontos a serem reforçados, de causas para o desempenho obtido, de táticas a se aplicar para melhorar o desempenho</u> ” (Trecho escrito por EL06, grifo nosso).

Fonte: A autora

Nos trechos apresentados, ambos os estudantes relatam a ausência de um retorno referente às suas produções em situação de avaliação. Essa ausência de feedback (retorno) pode ser associada ao mito e rito da *nota*. Ao mito, quando se acredita que um número basta e pode expressar, com precisão, o valor de um trabalho de maneira indiscutível (Barlow, 2006); ao rito, quando se utiliza a avaliação para apenas quantificar, priorizando uma nota (Reis; Andrade, 2020) que pode dizer pouco, ou nada, para o estudante. O mito da *discriminação* também se associa à ausência de feedback, quando a avaliação é reduzida a medir algo (Santos, 2009).

Silva (2018, p. 34, grifo do autor) afirma: “[...] deve-se ter clareza de que as notas pouco podem ser utilizadas em termos de feedback para os estudantes ou para revelar o que sabem”, pois não indicam o que o estudante aprendeu, os obstáculos que precisa ultrapassar, além de que podem gerar compreensões distorcidas do que foi comunicado.

Uma nota, por si só, pode não fornecer informações que sejam relevantes para o estudante em seu processo de aprendizagem. Pedrochi Junior (2018) afirma:

Não existe um único *feedback* para cada situação, e é importante que os *feedbacks* forneçam informações úteis aos alunos, ou seja, informações sobre seus erros e acertos, sobre suas estratégias para resolver um problema, sobre uma possível melhora em algum aspecto (Pedrochi Junior, 2018, p. 44-45, grifos do autor).

Essa perspectiva confronta os indícios de ausência de feedback relatada no trecho de EL05. O estudante afirma que, em provas cujas questões eram objetivas, o professor apenas evidenciava a alternativa correta, mas que às vezes nem ao menos compreendia o porquê de seu erro. É possível inferir que o rito, realizado pelo professor, de registrar uma nota e fazer uma marca, não produziu informações úteis para que o estudante pudesse regular sua aprendizagem.

EL06 expressa que não recebia um retorno das provas que realizara, dando indícios de descontentamento em virtude da ausência de feedbacks que pudessem contribuir para seu processo de aprendizagem.

Ao se tratar da avaliação como oportunidade de aprendizagem e prática de investigação, o feedback desempenha um papel importante no que diz respeito a fornecer informações que sejam relevantes e úteis tanto para os estudantes quanto para os professores. Esse recurso possibilita autoavaliação, orientando os processos de ensino e de aprendizagem (Pedrochi Junior, 2018).

4.1.4 Impacto causado pela nota

Ainda lidando com mitos e ritos da *nota*, a unidade de análise “Impacto causado pela nota” é contemplada pelos trechos de estudantes que expressam consequências em virtude da nota obtida ou, ainda, que associam à nota o sucesso ou o fracasso, o conhecimento ou a falta de conhecimento.

Quadro 12 – Trechos que contemplam a unidade de análise “Impacto causado pela nota”

Trecho de EL02	“Em geral eu <u>lidei melhor com as avaliações antes da faculdade</u> , talvez por eu <u>sempre ir bem</u> , e ao entrar na faculdade isso pode ter mudado um pouco, não que eu reprove mas <u>não vou tão bem nas avaliações</u> e isso traz um <u>sentimento de fracasso</u> ” (Trecho escrito por EL02, grifos nossos).
Trecho de EL03	“[...] em minha experiência quando um professor passa somente <u>prova</u> , não significa que o alunos está aprendendo, ele pode simplesmente estudar um

	dia antes e <u>ir bem, passar e tudo mais</u> , mas será que aquela matéria estudada um dia antes vai estar guardada em seu cérebro a longo prazo, será que ele irá guardar todo aquele conhecimento visto em última hora, bom para a prova do dia seguinte sim e depois, como vai ser o próximo período” (Trecho escrito por EL03, grifos nossos).
Trecho de EL05	“[...] Na escola mesmo, eu sempre me <u>saia melhor nas provas</u> dos professores que colocavam mais questões abertas, porque era mais fácil pra mim para explicar e o professor para entender o meu raciocínio” (Trecho escrito por EL05, grifo nosso).
Trecho de EL06	“De forma resumida, o que experienciei foi muita <u>ansiedade, causada por motivos como: Pelo resultado da prova</u> , pelo desejo de alcançar meus objetivos, pelo medo de falhar. Em relação a minha satisfação como os resultados, <u>sempre fiquei insatisfeito, porque apesar de eu não ir mal, eu também nunca tive o desempenho que eu queria</u> ” (Trecho escrito por EL06, grifos nossos).
Trecho de EL11	“ <u>Algumas me sai bem, outras nem tanto</u> . Mas o sentimento que fica é que não é um método eficaz para todos os casos pois, só porque você não sabe resolver aquela questão não significa que não saiba nada sobre o conteúdo” (Trecho escrito por EL11, grifo nosso).
Trecho de EL12	“[...] muitas vezes fiz as provas decorando o conteúdo para <u>tirar nota e alcançar a média para ser aprovado pois não compreendia o que era ensinado</u> e nem sempre podia questionar em sala de aula o porque” (Trecho escrito por EL12, grifo nosso).
Trecho de EL14	“[...] a sua <u>nota pode definir</u> se você terá uma semana para relaxar ou uma semana para estudar sem parar, se você terá que repetir um ano por completo na instituição de ensino que você frequenta, você poderá ou não trilhar um caminho novo, [...]” (Trecho escrito por EL14, grifo nosso).
Trecho de EL15	“Tudo começou na 5ª série do ensino fundamental aonde tive minha <u>primeira prova</u> [...] me preparei para ela e <u>fui bem</u> , depois de muito tempo tive minha primeira prova no ensino médio [...] com muitos esforço eu <u>me saí até que bem</u> , [...] quando fiz minha primeira prova na faculdade, tive um pouco de dificuldade mas fiz muito esforço <u>tive uma média razoavelmente boa</u> [...]” (Trecho escrito por EL15, grifos nossos).
Trecho de EL16	“Quanto às <u>provas</u> , a impressão que tinha é que elas <u>mensuram o quanto me adaptei ao formato de avaliação</u> usado por cada professor e estavam <u>pouco preocupadas se houve de fato assimilação do conteúdo, uma vez obtida a nota o assunto perdia relevância</u> e então seguia-se para o próximo conteúdo sem estabelecer alguma conexão entre eles [...]” (Trecho escrito por EL16, grifos nossos).
Trecho de EL17	“[...] Lembro que durante o 6o ao 9o ano, houveram várias avaliações que desafiavam meu conhecimento, [...] estudando o suficiente era possível <u>ir bem</u> . Após o término das provas, era um alívio, principalmente quando as <u>notas eram boas</u> , já que 2 provas compunha 70-80% da nota integral do bimestre [...]” (Trecho escrito por EL17, grifos nossos).
Trecho de EL18	“ <u>Nunca me dei bem</u> com provas e trabalhos, <u>mas também nunca obtive notas ruins</u> (até o momento)” (Trecho escrito por EL18, grifos nossos).

Trecho de EL19	“Desde muito pequenos nós, seres humanos, aprendemos que <u>fazer prova e principalmente, ir bem nela</u> , é muito importante. Através das provas nós avançamos no colégio, entramos em universidades, conseguimos vagas em concursos, entre outros, contudo é importante destacar que <u>a nota de uma prova não nos define totalmente, ela é apenas o reflexo</u> de uma pequena parte de nós. [...]. Posso concluir que já tive muitas experiências, algumas muito boas outras nem tanto, com provas e avaliações, porém eu sei que o ato de fazer uma prova tem sua importância no desenvolvimento do ser humano, só <u>não devemos nos desmerecer pela nota de uma prova e sempre buscar melhorar</u> ” (Trecho escrito por EL19, grifos nossos).
Trecho de EL21	“ <u>Somente provas foi um jeito ruim de avaliar os alunos, eu tinha notas muito boas mas meu conhecimento é raso</u> , provas o tempo todo me atrapalhavam a estudar de verdade e não avaliavam meu conhecimento direito” (Trecho escrito por EL21, grifo nosso).
Trecho de EL25	“Em resumo, minhas avaliações foram bastante tradicionais, com muita pressão, mas nunca tive a sensação de que não seria possível ou que seria demais pra mim. Algumas questões eu não conseguia responder, outras bastante simples. Sempre fui um aluno mediano e que <u>se quisesse notas melhores teria que estudar muito</u> ” (Trecho escrito por EL25, grifo nosso).
Trecho de EL26	“Terceiro que a peça seria <u>a nota do ano todo de todas as disciplinas</u> , ou seja, <u>falhar não era uma opção</u> , era fazer algo perfeito e concluir o ensino médio, ou falhar e ter que fazer o terceiro ano de novo [...]” (Trecho escrito por EL26, grifo nosso).

Fonte: A autora

Embora não explicitamente, é possível observar que os estudantes se referem às notas como um reflexo positivo ou negativo. No trecho de EL02, por exemplo, o fato de “não ir bem nas avaliações” implica um sentimento de fracasso. Esse sentimento de insatisfação também é relatado por EL06 quando diz nunca ter tido o desempenho que desejava.

Um mito da *nota* associado a essa situação é o de a nota expressar com precisão “o valor” de um trabalho (Barlow, 2006). Os estudantes, ao relatarem suas insatisfações referentes à nota, parecem atribuir um valor soberano ao número, desconsiderando o processo de construção de seus conhecimentos. Essa valorização do resultado, contudo, pode estar relacionada à maneira como foram avaliados em seus processos de aprendizagem, possivelmente com ênfase no produto e sendo penalizados pelos erros.

Souza (2018) provoca uma reflexão sobre o peso que a nota carrega em si. Para a autora,

[...] a materialidade do número que a representa transmite a ideia de objetividade, e a força desse número acoberta e rompe o processo subjetivo de atribuição e o contexto que a gerou.

Sendo a nota um elemento que define a vida escolar dos alunos com o poder de aprovar ou reprovar, é ilusão aplicar qualquer tipo de prova envolvendo pontuação e esperar que os alunos não vão se preocupar com esse resultado. Bom seria se a nota fosse lida junto a um referente de qualidade (Souza, 2018, p. 126).

No trecho de EL06, também é possível identificar o efeito da nota no que diz respeito à saúde emocional, quando relata a ansiedade causada pelo resultado da prova.

Em alguns casos, é possível observar a consciência de que uma nota não expressa o conhecimento que se tem sobre algo. No trecho de EL19, por exemplo, vê-se a percepção de que a nota reflete uma pequena parte do estudante, não totalmente, e que deve ser vista como oportunidade de “melhorar”. No trecho de EL21, também é possível identificar essa consciência, quando julga que, embora suas notas tivessem sido boas, sente que seu conhecimento é raso.

Esse fato mostra indícios de uma superação do mito da *nota*, entendido como a crença de que um valor numérico é capaz de refletir todo o conhecimento de um estudante (Lüdke, 1995). Existem indícios, também, de superação do rito da *nota*, que se manifesta quando a avaliação é utilizada para quantificar e a nota é prioridade nesse processo. Ao relativizar a centralidade da nota, esses trechos indicam uma perspectiva de que a nota deixa de ser uma verdade absoluta e a avaliação deixa de ser um produto.

Além disso, essa consciência de que a nota não reflete conhecimento ou o processo de aprendizagem dos estudantes, converge para a perspectiva adotada pelo GEPEMA. Ciani (2012) apresenta que, nos processos de ensino e de aprendizagem, “O foco rotineiro ou tradicional, muitas vezes até inconsciente, em uma nota expressa por um valor numérico, deve ser desviado para que se possa focar o processo [...]” (Ciani, 2012, p. 14).

4.1.5 Instrumentos

A compreensão crítica sobre o papel da nota nos processos de avaliação também se relaciona com os instrumentos utilizados, permitindo compreender os meios pelos quais a avaliação foi realizada. Nesse sentido, a quinta unidade de análise, “Instrumentos”, apresenta trechos nos quais os estudantes relatam algum instrumento que foi utilizado nos processos de avaliação vivenciados.

Quadro 13 – Trechos que contemplam a unidade de análise “Instrumentos”

Trecho de EL01	“Em minha vida escolar inteira, fui submetido a fazer <u>provas</u> [...]. [...] As <u>provas</u> na universidade também são diferentes e mais complicadas” (Trecho escrito por EL01, grifos nossos).
Trecho de EL02	“Durante toda a minha vida os tipos de avaliações que já fui submetida foram <u>avaliações orais, dissertativas, de alternativas</u> [...]” (Trecho escrito por EL02, grifo nosso).
Trecho de EL03	“[...] os métodos avaliativos foram somente <u>prova</u> , achei injusto esse método, principalmente para a galera só primeiro período, pois são alunos que acabaram de sair do ensino médio, que tens um costume com outros métodos de avaliação, como trabalhos, atividades, em minha experiência quando um professor passa somente prova, não significa que o alunos está aprendendo [...]” (Trecho escrito por EL03, grifo nosso).
Trecho de EL04	“Toda <u>prova</u> que você faz é da um “medo” diferente [...]” (Trecho escrito por EL04, grifo nosso).
Trecho de EL05	“[...] fiz <u>provas</u> na escola, que na maior parte das vezes eram <u>questões mais discursivas</u> [...]” (Trecho escrito por EL05, grifos nossos).
Trecho de EL07	“[...] as <u>avaliações</u> foram <u>escritas e subjetivas</u> [...]” (Trecho escrito por EL07, grifos nossos).
Trecho de EL08	“[...] cada professor avalia de uma maneira, alguns pela <u>prova escrita</u> e outros pela <u>apresentação ou atividades</u> ” (Trecho escrito por EL08, grifos nossos).
Trecho de EL10	“[...] <u>provas</u> de conhecimento, sempre com <u>perguntas objetivas e multipla-escolha</u> [...]” (Trecho escrito por EL10, grifos nossos).
Trecho de EL11	“A maioria dos processos avaliativos que experienciei até hoje foram <u>provas individuais sem consulta</u> [...]. Na universidade é que pude ter contato com outras formas de avaliação como <u>seminários, planos de aula, questionários, trabalhos escritos, autoavaliações</u> [...]” (Trecho escrito por EL11, grifos nossos).
Trecho de EL14	<p>“Os métodos avaliativos que fui submetido a realizar são: <u>prova escrita, prova oral, trabalhos avaliativos, construção de maquetes e seminários.</u></p> <p>A <u>prova escrita peca muito em relação de avaliar o seu conhecimento adquirido</u>, pois a sensação que tenho é de que <u>ela valoriza muito mais o seu preparo do que o conhecimento propriamente dito</u>, ela beneficia mais os que decoraram o conteúdo específico e como aplicá-lo em condições específica a aqueles que realmente aprenderam o conteúdo, porém tem dificuldades de expressá-lo.</p> <p>A <u>prova oral peca no mesmo sentido da prova escrita</u>, porém ela também beneficia aqueles que conseguem se expressar de maneira mais fluida, não necessariamente aqueles que sabem melhor o conteúdo.</p> <p><u>Os trabalhos avaliativos</u> são um dos melhores métodos de avaliação a que fui submetido, eles <u>fazem o aluno buscar conhecimento</u> para resolver os problemas ou as ações pedidas, disponibilizando tempo para o aluno discutir com seus colegas, tirar dúvidas com seus docentes e buscar conhecimento sozinhos em livros e na “internet”, o que ajuda muito na aprendizagem do conteúdo em si.</p> <p>A <u>criação de maquetes</u> é um dos piores métodos avaliativos que realizei, ela na maioria dos casos emprega muito tempo a criação em si e <u>valoriza pouco</u></p>

	<p>o <u>conhecimento acadêmico necessário</u>, ela também agrega muito valor ao poder econômico, pois com diferentes matérias a disposição é visível que a qualidade das maquetes será diferente.</p> <p>Os <u>seminários são medíocres</u>, não são nem ruins nem bons, pois disponibilizam tempo para o aluno buscar conhecimento assim como o trabalho avaliativo, porém exigem do examinado uma boa oratória e desenvoltura para responder questões feitas de ultima hora” (Trecho escrito por EL14, grifos nossos).</p>
Trecho de EL16	<p>“[...] <u>Essencialmente provas com questões fechadas e abertas, trabalhos expositivos como seminários</u> [...].</p> <p><u>Quanto às provas</u>, a impressão que tinha é que elas mensuram o quanto me adaptei ao formato de avaliação usado por cada professor e <u>estavam pouco preocupadas se houve de fato assimilação do conteúdo</u> [...]” (Trecho escrito por EL16, grifos nossos).</p>
Trecho de EL17	<p>“[...] diversificar a nota em pelo menos <u>2 provas e 1 trabalho bimestral</u> [...] [...] Em relação aos trabalhos, havia bastante <u>trabalho em grupo, principalmente seminários</u> [...]” (Trecho escrito por EL17, grifos nossos).</p>
Trecho de EL18	<p>“Nunca me dei bem com <u>provas e trabalhos</u> [...] [...] avaliava de uma forma diferente (<u>rodas de interação, mapa mental, ...</u>) [...]” (Trecho escrito por EL18, grifos nossos).</p>
Trecho de EL19	<p>“O modelo de <u>prova</u> que mais me agrada é aquele que tem <u>questões discursivas e objetivas</u> (marcar x) [...]. Com relação às outras formas de avaliação, eu gosto bastante de <u>listas de exercícios</u> [...].</p> <p>No geral a forma de avaliação que eu mais gosto é a <u>apresentação de seminários</u>, acho que é uma forma melhor de avaliar os alunos [...]” (Trecho escrito por EL19, grifos nossos).</p>
Trecho de EL21	<p>“[...] tínhamos duas <u>provas</u> de cada matéria, um trabalho de cada matéria e um <u>simulado</u> [...]” (Trecho escrito por EL21, grifos nossos).</p>
Trecho de EL22	<p>“[...] realização de diversos <u>trabalhos e atividades recreativas</u> [...]” (Trecho escrito por EL22, grifos nossos).</p>
Trecho de EL25	<p>“[...] a grande maioria das <u>provas/avaliações</u> a que fui submetido foram bastante <u>tradicionais, com questões de respostas escritas(subjetivas)</u> [...]” (Trecho escrito por EL25, grifos nossos).</p>
Trecho de EL26	<p>“[...] tive apenas três tipos de avaliação predominantes, <u>prova escrita tradicional, trabalho de pesquisa e seminário</u> [...] A <u>peça teatral</u> [...] no final das contas nós não aprendemos nada, fomos humilhados perante a população geral, a <u>troco</u> de nota, a <u>troco</u> de ‘passar de ano” (Trecho escrito por EL26, grifos nossos).</p>
Trecho de EL27	<p>“[...] <u>provas; provas orais; provas em duplas, provas com consulta; seminários; trabalhos escritos; apresentações</u>” (Trecho escrito por EL27, grifo nosso).</p>

Fonte: A autora

A seção 2 apresenta alguns instrumentos para a avaliação que foram utilizados e/ou analisados por membros do GEPEMA. Faz-se repetitivo, mas necessário, evidenciar que a dimensão formativa não reside no instrumento em si, mas no modo

como ele é utilizado e nas informações que dele se extraem (Hadji, 1994).

Nos processos de ensino e de aprendizagem, convém que o professor, ao conceber a avaliação como oportunidade de aprendizagem e prática de investigação, diversifique os instrumentos utilizados no processo de avaliação, na busca de promover equidade (Innocenti, 2024) e evitar que os estudantes sofram, de alguma forma, algum tipo de dano (Barlow, 2006).

Essa perspectiva fica evidente nos trechos de EL03, EL14 e EL16. No texto de EL03, o estudante escreve que pensa ser injusta a utilização da prova [escrita] como único instrumento para a avaliação, uma vez que não é possível saber se o estudante está, de fato, aprendendo. É possível identificar que EL14 também corrobora esse posicionamento, ao mencionar que a prova escrita beneficia alguns e prejudica outros que podem ter algum tipo de dificuldade para mostrar o que sabem diante de tal instrumento. O estudante EL16 explicita sua percepção de que a utilização desse instrumento demonstra pouco interesse nas aprendizagens dos estudantes.

Esses apontamentos colocam em xeque o mito e rito da *centralidade de exames na avaliação*, que dizem respeito, respectivamente, à crença de que provas escritas são parâmetros únicos para avaliar (Nunes; Rodrigues, 2019) e à prática de utilizar esse instrumento de maneira predominante nos processos de avaliação (Neves, 2018).

O mito e rito do *professor onipotente* também pode ser associado à utilização de instrumentos no processo de avaliação, quando o professor determina a suficiência de um ou outro instrumento, como se conhecesse o estudante melhor que ele próprio (Barlow, 2006), ou utiliza a avaliação para legitimar sua autoridade (Fabri, 1989), não considerando os aspectos individuais dos estudantes.

Esse rito pode ser identificado no trecho de EL26, ao relatar ter sido avaliado por meio de uma peça teatral, enfatizando que não houve aprendizagem alguma com essa dinâmica e, principalmente, ao mencionar que o instrumento foi utilizado “a troco de nota, a troco de ‘passar de ano’” (Trecho escrito por EL26).

Tendo isso em vista, ressalta-se a importância de o professor ser intencional em suas ações, de modo que o instrumento para avaliação, qualquer que seja, contribua para o processo de aprendizagem do estudante.

Os trechos apresentados evidenciam que a prova escrita é um instrumento muito utilizado no processo de avaliação. Sobre isso, Celeste (2008) apresenta que,

Quase sempre, apenas a prova escrita é utilizada, e nem sempre de maneira

adequada, como se ela fosse, em si, a avaliação, esquecendo-se de que ela é apenas um instrumento. Nela, na maioria das vezes, é destacado apenas o erro dos alunos e não o que eles demonstram saber (Celeste, 2008, p. 14).

Celeste (2008) afirma, ainda, que tanto a sociedade quanto a escola tendem a dar ênfase ao resultado, negligenciando os processos de ensino e de aprendizagem, que são os mais importantes.

Assim sendo, ao realizar uma avaliação formativa, com vista a valorizar o processo, os instrumentos a serem utilizados precisam oportunizar que os estudantes aprendam, que mostrem o que sabem, e que o professor obtenha informações relevantes sobre a aprendizagem dos estudantes.

4.1.6 Oportunidade de aprendizagem

No sentido de oportunizar aprendizagem, a sexta unidade de análise é contemplada por trechos que relatam aprendizagem – ou falta de – durante o processo de avaliação.

Quadro 14 – Trechos que contemplam a unidade de análise “Oportunidade de aprendizagem”

Trecho de EL06	“Para concluir detesto fazer provas, sei que elas são necessárias, mas não me sinto bem fazendo uma prova, e <u>nunca me sinto recompensado pelo esforço que eu gasto em aprender algo</u> ” (Trecho escrito por EL06, grifo nosso).
Trecho de EL17	“[...] <u>Esse trabalho trouxe muito aprendizado a todos que participaram</u> [...]” (Trecho escrito por EL17, grifo nosso).
Trecho de EL21	“ <u>Os simulados me ajudaram a treinar para o vestibular, mas só isso. Os trabalhos foram bons</u> , os professores tinham mais liberdade para passar coisas diferentes, a gente tinha mais tempo pra fazer e <u>a preocupação com a nota ficava mais em segundo plano e focávamos mais no que era a proposta do professor realmente</u> ” (Trecho escrito por EL21, grifos nossos).
Trecho de EL24	“Mas também tiveram momentos leves onde os professores não aplicaram uma prova em si, mas sim nos <u>propôs alguns desafios e seminários, com o objetivo de nos fazer estudar mais a fundo certos assuntos</u> com uma pressão mais leve, pois se você se dedicou você saberia responder as quaisquer perguntas que os professores tivessem” (Trecho escrito por EL24, grifo nosso).
Trecho de EL26	“A peça teatral merece um parágrafo próprio [...]. [...] <u>no final das contas nós não aprendemos nada</u> , fomos humilhados perante a população geral, a troco de nota, a troco de ‘passar de ano’. [...]. [...] o método de avaliação mais interessante que eu tive foi durante a pandemia, quando nos era dada uma <u>prova escrita para fazer, muitas vezes em duplas, mas com um limite grande de tempo e direito a consulta</u> , e, acredito eu, <u>foi a época quando eu mais</u>

	<u>aprendi</u> , mais retive conhecimento, pois eu podia ler cada problema com calma, avaliar minhas estratégias, buscar o conteúdo necessário nas minhas notas e livros texto, e, calmamente, elaborar respostas precisas, sem tensão, sem pressão” (Trecho escrito por EL26, grifos nossos).
Trecho de EL27	“Em minha opinião, as avaliações que mais fizeram sentido para mim foram as <u>provas as quais o professor permitia que fizéssemos uma ‘cola’, pois assim acabava estudando enquanto elaborava essa ‘cola’</u> . Em relação a <u>trabalhos</u> , apesar de me sentir nervoso com <u>apresentações</u> , as considero <u>necessárias para o desenvolvimento pessoal do aluno</u> ” (Trecho escrito por EL27, grifos nossos).

Fonte: A autora

Até aqui, pode-se considerar consolidada a compreensão de que o processo de avaliação deve oportunizar aprendizagem aos estudantes. Pedrochi Junior (2012) explicita que, nessa perspectiva, a avaliação deve ser um momento oportuno para que a aprendizagem aconteça. Então, os estudantes devem vivenciar situações que lhes permitam aprender e regular suas aprendizagens.

Essa perspectiva é evidenciada por alguns estudantes, atrelada a algum instrumento para avaliação. EL21, por exemplo, escreve que os trabalhos, enquanto instrumento para avaliação, contribuíam para que a atenção não fosse dada à nota, e sim ao que realmente era pedido pelo professor.

EL24 menciona o instrumento seminários como oportunidade de estudar e aprofundar determinados assuntos, o que revela a oportunidade de aprender.

Ainda, EL26 e EL27 mencionam instrumentos de consulta que oportunizaram aprendizagem. EL26 refere-se à prova escrita em dupla e com consulta; EL27 faz menção à prova com cola, explicando que a construção da cola é uma oportunidade de estudar e, conseqüentemente, aprender.

No trecho de EL06, embora faça uma crítica à prova [ao que parece, tradicional], há indícios de empenho em aprender algo.

Esses trechos, que apresentam indícios de um olhar para a avaliação como oportunidade de aprendizagem, sugerem uma possibilidade de superação do mito da *dicotomia entre avaliar e educar* e, com isso, uma aproximação ao mito da *avaliação correta*, que diz respeito a fazer coincidir educação e avaliação (Ferreira, T., 2013).

No trabalho de Ferreira T. (2013, p.114), o autor faz uma crítica à “[...] pressuposição de que existe efetivamente uma maneira correta de avaliar, ou ainda a necessidade de que a avaliação tenha um caráter educativo”. Concorda-se com o autor, quando problematiza a efetividade de uma maneira “correta” de avaliar. A

palavra “correto” apresenta o significado de algo que é “isento de defeito ou falha; perfeito” (Michaelis, 2025). Contudo, ao considerar o caráter subjetivo e injusto da avaliação, entende-se a impossibilidade de haver uma maneira única, perfeita ou neutra de avaliar.

Entretanto, compreender a avaliação como parte integrante do processo educativo, e não como uma etapa isolada ou apenas classificatória, converge para a perspectiva de avaliação formativa, cujo propósito é orientar as ações pedagógicas, oportunizando que os processos de ensino e de aprendizagem sejam regulados. A avaliação, portanto, deve ocorrer durante todo o processo [de educar] (Hadji, 1994; Barlow, 2006).

Priorizar uma avaliação que ocorra de maneira contínua, que oportunize aprendizagem e esteja a serviço de uma prática de investigação, encorajando e valorizando o estudante como autor de seu próprio conhecimento e figura central no processo de aprendizagem, possibilita uma ressignificação do mito do *professor protagonista*, à medida que se compreende que o educador não é o sujeito mais importante nesse processo.

Durante o processo de avaliação como oportunidade de aprendizagem, o professor guia os estudantes, estabelecendo um ambiente propício para que a aprendizagem ocorra, possibilitando autoavaliação, autorreflexão e valorizando os múltiplos saberes.

4.1.7 Oportunidade de mostrar o conhecimento

Além de oportunizar aprendizagem, é desejável que a avaliação também oportunize que o estudante possa mostrar seu conhecimento, e não ser penalizado pela falta dele. No Quadro 15 são apresentados trechos em que o estudante faz menção à oportunidade, ou não, de mostrar o que sabe.

Quadro 15 – Trechos que contemplam a unidade de análise “Oportunidade de mostrar o conhecimento”

Trecho de EL05	“[...] sempre tive preferência por avaliações de <u>questões mais abertas</u> , por conta de que <u>mesmo se não tivesse 100% certo, sempre o professor considerava os cálculos, o raciocínio utilizado [...]</u> . Na escola mesmo, eu sempre me saía melhor nas provas dos professores que colocavam mais questões abertas, porque era mais fácil pra mim para explicar e o professor
----------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<u>para entender o meu raciocínio</u> ” (Trecho escrito por EL05, grifos nossos).
Trecho de EL07	“Na grande parte das vezes as avaliações foram escritas e subjetivas, eu ficava muito mais confortável quando era uma avaliação com vários <u>tipos de questões por exemplo descritiva, subjetiva, dessa forma eu poderia demonstrar melhor meu conhecimento</u> não apenas de múltiplas escolhas” (Trecho escrito por EL07, grifo nosso).
Trecho de EL11	“A maioria dos processos avaliativos que experienciei até hoje foram provas individuais sem consulta. Algumas me sai bem, outras nem tanto. Mas o sentimento que fica é que não é um método eficaz para todos os casos pois, <u>só porque você não sabe resolver aquela questão não significa que não saiba nada sobre o conteúdo</u> ” (Trecho escrito por EL11, grifo nosso).
Trecho de EL14	“Os sistemas avaliativos deveriam acima de tudo priorizar <u>avaliar o que você aprendeu e o que ainda deve ser trabalho</u> , para que assim, você definisse qual caminho seguir da sua vida, sabendo as vantagens e desvantagens dessa escolha, alguns métodos avaliativos realizam esse objetivo melhor que outros” (Trecho escrito por EL14, grifo nosso).

Fonte: A autora

EL14 descreve que a avaliação deveria ser uma oportunidade para o estudante demonstrar seus conhecimentos sobre determinado assunto, o que converge para a perspectiva de avaliação como oportunidade de aprendizagem e prática de investigação, considerando a valorização do conhecimento evidenciado pelo próprio estudante.

Desse modo, o conhecimento demonstrado pelo estudante passa a ser o ponto de partida para que o professor planeje suas intervenções e atividades, uma vez que busca compreender os motivos das respostas dos estudantes (Pedrochi Junior, 2012).

Bezerra (2010) apresenta, por exemplo, que

A análise da produção escrita dos alunos pode constituir-se em uma fonte de comunicação entre professor e aluno, com a qual o professor tem a possibilidade de conhecer detalhadamente os modos de compreensão dos alunos, os caminhos percorridos, as dificuldades apresentadas, as estratégias e os procedimentos utilizados, e o aluno tem possibilidade de acompanhar o desenvolvimento da sua aprendizagem (Bezerra, 2010, p. 30).

É comum a realização de avaliações pela falta, em que o foco acaba sendo o que o estudante não sabe ou não consegue fazer, ao invés de considerar o que desenvolveu, o que mostrou saber. Isso é explicitado no trecho de EL11, ao mencionar que a prova individual e sem consulta é ineficaz, uma vez que não saber responder a uma questão não significa que não se tenha conhecimento sobre o assunto. Esse tipo de situação confronta o mito do *professor onipotente*, que atribui “certo ou errado” como sentença de conhecimento ou não, acreditando conhecer algo melhor do que o

próprio estudante (Barlow, 2006).

Nos trechos de EL05 e EL07, ambos exemplificam que provas com questões dissertativas oportunizam que o estudante mostre o que sabe, diferente de provas com questões objetivas, por exemplo. Esse ponto de vista pode ser visto como convite à reflexão sobre os tipos de questões propostas em uma prova escrita. É importante que as questões oportunizem ao estudante demonstrar o que sabe e não se limitem a evidenciar o contrário. Nesse sentido, torna-se essencial que o professor tenha clareza quanto à sua intencionalidade, reconhecendo e considerando o processo de desenvolvimento do conhecimento do estudante.

A avaliação como oportunidade de aprendizagem valoriza o que é demonstrado pelo estudante, considera o erro como parte do processo de aprender e, assim, possibilita que estudantes e/ou professores regulem suas aprendizagens. Esse aspecto de regulação é analisado a partir dos trechos apresentados no Quadro 16.

4.1.8 Regulação da aprendizagem

Quadro 16 – Trechos que contemplam a unidade de análise “Regulação da aprendizagem”

Trecho de EL14	“Os trabalhos avaliativos são um dos melhores métodos de avaliação a que fui submetido, eles fazem o aluno <u>buscar conhecimento para resolver os problemas ou as ações</u> pedidas [...]” (Trecho escrito por EL14, grifo nosso).
Trecho de EL19	“[...] eu passei a compreender a importância de aprender de fato um conteúdo e não apenas decorá-lo para prova. Já não me cobrava tanto para tirar a nota mais alta e quando a nota era baixa eu <u>aproveitava para rever os meus erros e aprender com eles</u> ” (Trecho escrito por EL19, grifo nosso).
Trecho de EL20	“Meu processo de avaliação sempre foi encarado como desafios, desafios esses que por vezes <u>me ensinaram no que tinha que melhorar ou me dedicar mais</u> . E isso me ajuda a não ficar tensa ou ansiosa em uma avaliação” (Trecho escrito por EL20, grifo nosso).

Fonte: A autora

Nos processos de ensino e de aprendizagem, a função reguladora da avaliação

[...] deve fornecer ao professor informações para (re)orientar suas escolhas e práticas escolares, e, ao aluno, informações confiáveis que o ajudem a tomar consciência dos procedimentos que utilizou para resolver as situações propostas e, com isso, (re)orientar suas escolhas e estratégias de estudo (Buriasco, 2002, p. 259).

Assim sendo, a avaliação deve possibilitar ao professor a recolha de

informações que (re)orientem suas práticas pedagógicas e, ao estudante, a identificação de obstáculos e realização de estratégias para superá-los. Regular a aprendizagem é uma ação própria do estudante, uma vez que só ele é capaz de compreender seus próprios processos e ajustá-los, se necessário (Hadji, 1994).

Esse aspecto é evidenciado nos trechos de EL14, EL19 e EL20 ao relatarem a busca de conhecimento, a revisão de erros e aprendizagem com eles e a identificação da necessidade de mais empenho em relação a determinado conteúdo. Isso coloca em xeque o mito e/ou rito da *discriminação* e do *professor onipotente*, pois, ao recolher informações que subsidiem sua prática e priorizar a aprendizagem do estudante, bem como ao fornecer subsídios para superação de dificuldades, o professor confronta-se tanto com o mito de que a avaliação deve servir para medir ou classificar (Alegre, 1993; Barbosa; Neves, 2006; Santos, 2009), quanto com os rituais de utilizá-la como meio de punição (Pinto, 2019) e de determinação do futuro do estudante com base em resultados pontuais (Barlow, 2006).

4.1.9 Sentimentos manifestados

A última unidade de análise estabelecida é contemplada por trechos em que os estudantes expressaram, de alguma forma, os sentimentos que foram manifestados ao lidar com a avaliação.

Quadro 17 – Trechos que contemplam a unidade de análise “Sentimentos manifestados”

Trecho de EL02	<p>“<u>O meu sentimento</u> em relação as avaliações pelo menos até o segundo grau era <u>tranquilo</u>, pois eu sempre me sai muito bem nas avaliações. Mas quando entrei na faculdade <u>o sentimento que tive em relação as avaliações era bem complexo</u> porque em todas as avaliações eu <u>sofria com um pouco de ansiedade</u> antes da prova e <u>era até um pouco angustiante</u>, mas quando eu terminava a avaliação eu tinha a <u>sensação de que um "peso" tinha saído de mim</u>.</p> <p>Em geral eu lidei melhor com as avaliações antes da faculdade, talvez por eu sempre ir bem, e ao entrar na faculdade isso pode ter mudado um pouco, não que eu reprove mas não vou tão bem nas avaliações e isso traz um <u>sentimento de fracasso</u>” (Trecho escrito por EL02, grifos nossos).</p>
Trecho de EL04	<p>“Toda prova que você faz é da um ‘<u>medo</u>’ diferente, por mais que tenha matérias que você entende um pouco melhor e supostamente estaria mais tranquilo na hora da prova mas <u>só de falar em prova eu fico um pouco nervosa</u>” (Trecho escrito por EL04, grifos nossos).</p>
Trecho de	<p>“De forma resumida, o que experienciei foi <u>muita ansiedade</u>, causada por</p>

EL06	<p>motivos como: Pelo resultado da prova, pelo desejo de alcançar meus objetivos, pelo <u>medo de falhar</u>. Em relação a minha satisfação como os resultados, sempre fiquei <u>insatisfeito</u>, porque apesar de eu não ir mal, eu também nunca tive o desempenho que eu queria. [...]. Para concluir <u>detesto fazer provas</u>, sei que elas são necessárias, mas <u>não me sinto bem fazendo uma prova, e nunca me sinto recompensado</u> pelo esforço que eu gasto em aprender algo” (Trecho escrito por EL06, grifos nossos).</p>
Trecho de EL12	<p>“Era um <u>desfio constante</u>, muitas vezes fiz as provas decorando o conteúdo para tirar nota e alcançar a média para ser aprovado pois não compreendia o que era ensinado e nem sempre podia questionar em sala de aula o porque. Mas aprendi dentro do possível e depois com a necessidade da vida” (Trecho escrito por EL12, grifo nosso).</p>
Trecho de EL13	<p>“As emoções que eu senti ao decorrer de uma avaliação tanto no processo ou ao saber dela são diversas, muitas das vezes <u>ansiedade, aflição, nervosismo</u> por ser algo desconhecido por mais que sabemos o conteúdo o medo do desconhecido afeta muito mais o psicológico [...]. [...] mas além de emoções negativas posso dizer que a maioria sente <u>emoções positivas</u> tanto no decorrer por resolver uma questão ou pós avaliações, como um <u>alívio</u> de deixar uma fadiga que estava sobrecarregando o peito, que fazia o coração acelerar só de pensar, é <u>satisfatório</u> resolver uma prova que pensávamos que seria impossível ou a matéria é difícil, da um ânimo e senso de conquista, como se fosse o humano mais incrível [...]” (Trecho escrito por EL13, grifos nossos).</p>
Trecho de EL14	<p>“Os sistemas de avaliação sempre tiveram um <u>peso muito grande na minha vida</u>, pois é atribuído as eles um valor que é usado para definir o nível da sua aprendizagem, o que influencia em toda a sua vida, no seu humor antes e depois da avaliação, na sua <u>ansiedade</u>, na sua rotina e vida antes e após a avaliação, [...] entre outras coisas, e isso gera um <u>peso e uma carga emocional muito grande</u> sobre a pessoa que realizará a avaliação” (Trecho escrito por EL14, grifos nossos).</p>
Trecho de EL15	<p>“Tudo começou na 5ª série do ensino fundamental aonde tive minha primeira prova aonde fiquei com <u>muito medo</u>,[...] esse medo me voltou quando fiz minha primeira prova na faculdade, [...] venci esse medo e estou preparado para tudo” (Trecho escrito por EL15, grifo nosso).</p>
Trecho de EL17	<p>“Lembro que durante o 6o ao 9o ano, houveram várias avaliações que desafiavam meu conhecimento, muita <u>ansiedade</u> eu sentia antes de fazê-las, [...]. Após o término das provas, era um <u>alívio</u> [...]” (Trecho escrito por EL17, grifos nossos).</p>
Trecho de EL18	<p>“Desde pequena as escolas sempre nos mostraram como éramos avaliados, com provas e regras rígidas, fazendo muitas vezes eu sentir minhas emoções e sentimentos a flor da pele. Uma vez, quando ainda no ensino fundamental(8ºano), [...] todos ficavam com <u>medo e ansiosos</u>, me lembro que passei mal e não consegui dormir bem na noite anterior, seria necessário tudo isso? Muitas vezes não era nem por não ter estudado para a prova, mas sim por ter alguém pressionando a mim com os olhos. [...]. Certamente quase todos os estudantes já se sentiram <u>tristes, ansiosos, com medo ou apavorados</u> com a ideia de fazer uma prova ou um trabalho muito difícil [...]. <u>Odeio ter que lembrar de todas as provas</u> que eu tive e muito mais de todos os seminários e vezes que tive que me apresentar e falar com muitas pessoas quando mais nova, mas apesar de toda <u>raiva e timidez</u>, creio que isso me fez ser menos tímida em situações parecidas.</p>

	Certamente não vou ser a professora chata com várias regras avaliativas.” (Trecho escrito por EL18, grifos nossos).
Trecho de EL19	“Durante o ensino fundamental 1 e 2 eu fiz diversas provas, [...] mas em todas elas eu sempre tive o mesmo sentimento de que se eu não fosse bem era porque eu não era inteligente o suficiente, isso gerava em mim uma cobrança muito grande, onde <u>para eu ficar feliz e me sentir bem eu tinha que tirar boas notas nas provas e nos trabalhos</u> . [...]. As provas, na grande maioria das vezes, causam um <u>grande nervosismo e medo</u> nas pessoas, lembro que várias vezes, mesmo tendo estudado bastante, eu ficava muito <u>ansiosa</u> antes de uma prova e no final das contas ela nem era tão difícil, mas mesmo assim esse sentimento vinha e sendo sincera ainda hoje, depois de já ter feito muitas provas, vestibular <u>eu sinto nervosismo e medo</u> quando um professor fala que vai marcar a data de uma prova” (Trecho escrito por EL19, grifos nossos).
Trecho de EL20	“Meu processo de avaliação sempre foi encarado como desafios, desafios esses que por vezes me ensinaram no que tinha que melhorar ou me dedicar mais. E isso <u>me ajuda a não ficar tensa ou ansiosa</u> em uma avaliação” (Trecho escrito por EL20, grifo nosso).
Trecho de EL21	“[...] <u>Foi uma experiência bem ruim</u> , era um volume muito grande de provas e por isso não tinha tempo de estudar para entender os conteúdos de verdade, eu tinha sempre que ficar estudando pensando só na nota [...]. [...]. Sempre que tinha semana de provas eu <u>me sentia mal</u> , ficava <u>ansioso e estressado</u> e como eu precisava passar de ano eu <u>me sentia preso</u> . Com certeza fez mal para minha saúde e não me ajudou em nada” (Trecho escrito por EL21, grifos nossos).
Trecho de EL22	“Mas nem por isso nego que o trabalho individual tem o seu valor: sabe aquela <u>ansiedade</u> que você sente em compartilhar algum assunto com a turma? Ver que todo o esforço e tempo que você dedicou chegou no resultado que você queria ou as vezes até melhor, escutar as palmas no final da apresentação e ver que a turma tirou algo daquilo? Isso é sem dúvidas uma das melhores experiências que eu pude sentir em toda minha vida” (Trecho escrito por EL22, grifo nosso).
Trecho de EL23	“Avaliações durante a educação básica, principalmente, foram <u>sentimentos de tensão e ansiedade</u> quando pouco preparado, e também quando tinha um preparo melhor. Porém, com o passar dos anos vendo que a vida toda envolveria avaliar, foram momentos que <u>passaram a ser também mais tranquilos</u> na vida” (Trecho escrito por EL23, grifos nossos).
Trecho de EL24	“Durante meu ensino médio a relação que eu tinha com as avaliações eram relativamente tranquilas, as únicas provas que eu mais <u>me sentia tensa e nervosa</u> eram com matérias que eu tinha mais dificuldade, como história, filosofia... [...]. Porém agora já na faculdade a <u>pressão</u> pega pouco mais, pois você precisa ter mais responsabilidade para conseguir conciliar os estudos com a sua vida particular, além de os professores terem um ritmo muito mais acelerado que no ensino médio, então as provas conseqüentemente ficam mais difíceis, porém não impossíveis, a partir do momento que você consegue perceber como seu professor de avalia, juntamente com estudos esforçados <u>pode ficar muito mais tranquilo essa relação de provas</u> ” (Trecho escrito por EL24, grifos nossos)
Trecho de EL25	“ <u>Não me recordo de nenhum tipo de sensação ruim para realizar as avaliações, nem mesmo expectativas</u> . Sempre encarei as avaliações como

	<p>parte do processo, como mais uma coisa a ser realizada na escola. Não posso dizer que as pessoas que estudavam comigo se sentiam da mesma maneira, creio que não. [...]. Em resumo, minhas avaliações foram bastante tradicionais, com muita <u>pressão</u>, mas nunca tive a sensação de que não seria possível ou que seria demais pra mim. Algumas questões eu não conseguia responder, outras bastante simples. Sempre fui um aluno mediano e que se quisesse notas melhores teria que estudar muito” (Trecho escrito por EL25, grifos nossos).</p>
Trecho de EL26	<p>“[...] De modo geral eu sempre preferi provas escritas tradicionais, eu <u>me sentia mais confortável com elas</u>, [...]. <u>Os seminários foram mais complicados</u>, primeiro pois eram feitos em equipe, algo com o qual eu não trabalho muito bem, segundo pois eram feitos com limite de tempo bastante apertado, [...]. <u>A dança foi ruim</u>, mas não foi o fim do mundo [...]. A peça teatral merece um parágrafo próprio. Desde a concepção da ideia de avaliar através de uma peça teatral, eu fui veementemente contra a ideia. Primeiro que nós não fomos ensinados sobre qualquer coisa que seja sobre atuação, nós não fomos ensinados sobre qualquer coisa que seja sobre teatro, nós não fomos ensinados sobre qualquer coisa que seja sobre artes cênicas, tudo que nos foi dito foi "escolham uma peça e encenem-na", o que sobre qualquer ponto de vista é um absurdo. [...] no final das contas nós não aprendemos nada, fomos <u>humilhados</u> perante a população geral, a troco de nota, a troco de 'passar de ano” (Trecho escrito por EL26, grifos nossos).</p>
Trecho de EL27	<p>“<u>Por sofrer com ansiedade desde criança, esse é o principal sentimento que lembro ao passar por todas atividades avaliativas</u>. Esse sentimento também vinha acompanhado de <u>medo e frustração</u> caso o resultado não fosse o esperado. Em relação a trabalhos, apesar de me sentir <u>nervoso</u> com apresentações, as considero necessárias para o desenvolvimento pessoal do aluno” (Trecho escrito por EL27, grifos nossos).</p>

Fonte: A autora

A unidade de análise “Sentimentos manifestados” foi a mais contemplada por trechos de diferentes estudantes. Dos 27 participantes da pesquisa, 18 expressaram, de alguma forma, seus sentimentos relacionados aos processos de avaliação que vivenciaram.

É possível que o recurso utilizado para coleta de informações, o formulário online, tenha contribuído para a expressão desses sentimentos. Na dissertação de mestrado da autora desta pesquisa, foi possível observar que a manifestação desse aspecto mais pessoal pode ser provocada quando se tem a oportunidade de expressá-lo por meio de registros escritos de maneira reflexiva (Gardin, 2021).

No contexto de formação inicial de professores de Matemática, Gardin (2021) apresenta que o aspecto de sentimentos “[...] mobilizados por meio da Escrita Reflexiva pode contribuir para a construção de um professor mais reflexivo e de conhecimentos relacionados a conteúdos e prática docente” (Gardin, 2021, p.67).

Ao responder ao formulário, os estudantes tiveram a possibilidade de escrever livremente sobre os processos de avaliação vivenciados, destacando algo que tenha chamado atenção, apresentando um caráter analítico, além de descrições.

Na literatura produzida por membros do GEPEMA, alcançada até o presente momento, poucos trabalhos abordam os sentimentos mobilizados durante o processo de avaliação.

No trabalho de Souza (2018, p. 19), a autora afirma que

É inegável que a prova desperta uma forte carga emocional, como ansiedade (capaz de bloquear o desempenho, o pensamento e causar lapso de memória – “o branco”), medo da nota baixa e da reprovação, nervosismo, dúvidas, insegurança, esquecimento etc. [...].

Harmuch (2022, p. 76) apresenta algumas causas emocionais relacionadas especificamente ao erro:

[...] receio, medo, sofrimento, tormento, ansiedade, sentimento de incompetência, de inabilidade, limitações, comparação, classificação, diferenciação, exclusão, tristeza, incapacidade, decepção, bloqueio cognitivo, inibição, vergonha, frustração de expectativas, angústia, raiva, insegurança sobre suas descobertas, desmotivação para prosseguir na execução das atividades propostas, incapacidade de questionar as ações alheias, desânimo, desejo de se tornarem invisíveis, diminuição da alegria, satisfação e a possibilidade de realização no ambiente escolar.

A partir do Quadro 17, é possível observar que a maioria dos trechos expressa sentimentos negativos, como medo, ansiedade e insegurança, diretamente relacionados ao instrumento prova (EL04, EL06, EL12, EL13, EL15, EL17, EL18, EL19, EL21, EL24).

Como já apresentado na unidade de análise “Avaliação como sinônimo de algum instrumento”, é possível que esses sentimentos apareçam atrelados ao instrumento prova em virtude da maneira como a avaliação é reduzida, equivocadamente, a um instrumento de verificação e classificação e não como parte do processo de aprender. Isso é evidenciado, por exemplo, quando um estudante menciona que já realizou muitas provas “[...] decorando o conteúdo para tirar nota e alcançar a média para ser aprovado [...]” (Trecho escrito por EL12). Em seu trecho, EL21 relata os sentimentos negativos nas semanas de provas, uma vez que “precisava passar de ano”.

Embora EL14 não especifique o instrumento prova, o estudante escreve que as avaliações “[...] sempre tiveram um peso muito grande [...], pois é atribuído as eles um valor que é usado para definir o nível da sua aprendizagem” (Trecho escrito por EL14). Esses trechos permitem a inferência de uma avaliação somativa, que reflete o

rito da *avaliação certificadora*, realizada para certificar e determinar a “aptidão” ou não do estudante para o próximo nível de ensino (Barlow, 2006).

Ainda que a maioria relate sentimentos negativos, identificam-se, nos trechos de EL20, EL22, EL23, EL24, EL25 e EL26, indícios de sentimentos positivos. EL20, por exemplo, relata que os processos de avaliação sempre foram encarados como desafios; que essa maneira de olhar contribuiu para a existência de um processo de regulação da aprendizagem e a inexistência de tensão e ansiedade. Esse olhar corrobora a avaliação como oportunidade de aprendizagem e prática de investigação.

EL22 menciona um sentimento de satisfação, atrelado aos instrumentos trabalho individual e seminário, enfatizando ter sido “[...] uma das melhores experiências”. EL23 relata um sentimento de tranquilidade ao mencionar costume e ciência de que o processo de avaliação estaria sempre presente. EL24 relata o mesmo sentimento, mas referenciando-o às matérias em que não tinha dificuldade. Esse estudante acrescenta ainda que “[...] perceber como seu professor [...] avalia, juntamente com estudos esforçados pode ficar muito mais tranquilo essa relação de provas” (Trecho escrito por EL24). Outro estudante, EL26, escreve que as provas escritas tradicionais o deixavam mais confortável. Em contrapartida, menciona o seminário, a dança e a peça teatral como instrumentos que causaram sentimentos negativos.

De modo geral, os sentimentos manifestados nos trechos e identificados nessa análise, evidenciam que há sempre uma relação direta com o instrumento utilizado no processo de avaliação. Essa evidência sustenta a sugestão de diversificação dos instrumentos para avaliação “[...] para evitar penalizar os alunos que sentem dificuldade na utilização deste ou daquele” (Barlow, 2006, p. 141).

Além das unidades analisadas até aqui, é possível explicitar outros aspectos identificados nos trechos escritos que, embora limitem certas inferências e, conseqüentemente, uma análise mais aprofundada, provocam alguma reflexão.

É o caso, por exemplo, da escrita de EL14 ao mencionar que “A prova escrita peca muito em relação de avaliar o seu conhecimento adquirido [...]” (Trecho escrito por EL14, grifo nosso).

Os termos “pego, adquirido, transferido” para o conhecimento são comumente utilizados por diversas pessoas e em diversos âmbitos. No caso da escrita de EL14, apenas com esse registro, não é possível identificar sua concepção relativa ao conhecimento quando utiliza a palavra “adquirido”, mas não inviabiliza um convite à

reflexão dos termos que, muitas vezes, são utilizados.

O Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa registra os seguintes significados:

- Adquirir: “Tornar-se proprietário de um bem; comprar”.
- Pegar: “Agarrar ou segurar algo ou alguém; prender”.
- Transferir: “Passar(-se) de um lugar para outro; transportar(-se)” (Michaelis, 2025).

A reflexão provocada aqui diz respeito ao uso de palavras que expressam, de alguma forma, um conceito de que o conhecimento é algo que pode ser obtido.

Ao considerar o estudante como autor de seu próprio conhecimento, entende-se que o conhecimento é um constructo do próprio sujeito e, portanto, não tem como ser “obtido” ou “passado”.

Outro aspecto identificado que possibilita reflexão, mas não descrito como unidade de análise, é o do professor ser visto como figura de autoridade. EL10 escreve que, algumas vezes, sentia que havia uma intenção negativa com a prova, como se fosse uma expressão de poder. No contexto escolar, é comum que se tenha uma relação vertical entre professor e estudantes. O professor impõe regras e centraliza o saber, enquanto o estudante aceita e obedece ao que lhe é imposto.

Em sentido oposto a essa abordagem, Ciani (2012) apresenta que um processo de avaliação transparente inclui a discussão e negociação de um contrato entre professores e estudantes. Silva (2018) escreve, ainda, que “[...] como todas as ações de ensino e aprendizagem demandam regras sociais (compiladas em, por exemplo, um contrato de trabalho – contrato didático), as ações de avaliação também suscitam a criação de um contrato” (Silva, 2018, p. 41).

Nessa perspectiva, a relação na educação torna-se horizontal, baseada na troca, no diálogo e no respeito mútuo entre professores e estudantes, deixando, então, de ser uma hierarquia de “quem sabe” e “quem aprende”, passando a ser uma parceria nos processos de ensino e de aprendizagem.

4.2 UMA ANÁLISE DAS TEXTUALIZAÇÕES

Nesta subseção, abordam-se alguns mitos e ritos da avaliação escolar identificados nos textos produzidos a partir das entrevistas realizadas com os estudantes de Licenciatura em Matemática, buscando entender como esses mitos e ritos (Quadro 07, p. 45) se manifestam no discurso acadêmico.

As entrevistas foram realizadas com estudantes do curso de Licenciatura em Matemática – três da UFPR e um da Unioeste – que também responderam ao formulário online e são identificados, na seção 1, como EL01, EL02, EL03 e EL06.

Por meio de chamadas de vídeo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, cuja proposta baseava-se em oportunizar que os estudantes relatassem o que julgassem pertinente dos processos de avaliação que vivenciaram

Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e validadas pelos estudantes participantes da pesquisa. Para efeito de análise, buscou-se preservar a originalidade de alguns termos e palavras utilizadas pelos próprios estudantes durante a conversa.

A partir das textualizações, buscou-se identificar mitos e ritos da/na avaliação da aprendizagem escolar e estabelecer um diálogo com as investigações realizadas por participantes do GEPEMA.

As análises apresentadas na sequência são em formato de leitura horizontal. Nesse caso, lança-se um olhar para as textualizações das entrevistas dos estudantes evidenciando os pontos de convergência que, nesta subseção, são representados pelos mitos e ritos da/na avaliação da aprendizagem escolar.

4.2.1 Mito e/ou Rito da Avaliação Certificadora

O mito da *Avaliação Certificadora* diz respeito à crença de que a reprovação de um estudante expressa um bem que se faz a ele e de que a aprovação de todos pode desmotivar os que se dedicam, além de contribuir para o desinteresse dos que são menos estudiosos (Firme, 1994).

O rito da *Avaliação Certificadora* diz respeito à prática de realização de avaliações somativas utilizadas apenas para certificar e determinar se o estudante está “preparado” para o próximo nível de ensino, e para a celebração do fim com mais solenidade (Barlow, 2006).

Nas textualizações das entrevistas realizadas com EL01 e EL06, é possível identificar a presença desse mito e/ou rito. EL01, por exemplo, menciona a realização de uma atividade avaliativa nas séries iniciais, fazendo uma comparação com a prova trimestral e referenciando-a como a “[...] que tem maior valor em termos de nota” (Trecho da textualização de EL01). A expressão permite a inferência de que a nota é associada a um instrumento para uma avaliação que ocorre depois do processo de aprendizagem, com intuito de certificar. À “prova trimestral” é atrelada a maior parte

da nota que determina a qualificação ou não do estudante para o próximo nível de ensino (Barlow, 2006).

No relato de EL06, o rito é identificado quando o estudante fala da avaliação vivenciada no contexto universitário, mas de outro curso que havia iniciado. EL06 explica que a prova – ao que parece, o único instrumento utilizado para avaliação – consistia em responder a um formulário online que, ao final, apresentava a quantidade de acertos. Sobre esse instrumento, tal como proposto, o rito pode ser identificado quando EL06 explicita que apenas a indicação dos acertos não contribui para uma regulação da aprendizagem: “[...] não apresenta o porquê, onde errou. E isso me incomoda até hoje, porque as avaliações, sejam online ou presenciais, continuam sendo feitas do mesmo jeito. Eu vejo nenhum benefício em fazê-las” (Trecho da textualização de EL06). Há indícios de que, no contexto em questão, realizava-se exclusivamente uma avaliação somativa, cuja função prioritária era certificar.

Essa função certificadora é criticada por EL06 ao relatar que os testes de QI podem sofrer influência de ruídos externos e, ao estabelecer certa aproximação com a avaliação, afirmar que essa também está sujeita a interferências e, portanto, não constitui um processo perfeito. O estudante acrescenta: “Parece que se avalia só para dizer ‘acertou, passou’, mas chega um outro dia, pergunta para a pessoa e ela já não se lembra o que entendeu” (Trecho da textualização de EL06). Esse trecho revela uma crítica à prática de uma avaliação que valoriza o acerto pontual em detrimento da aprendizagem.

Em uma avaliação formativa, todas as ações realizadas no processo de aprendizagem são valorizadas e consideradas. Desse modo, determinado instrumento, como, por exemplo, a “prova trimestral”, com função certificadora, não será o recurso com o maior valor, no sentido de ser o único (ou maior) determinante para o aluno poder seguir para o próximo nível, e o objetivo não será apenas decretar aprovação ou não, mas oportunizar aprendizagem e regulação da aprendizagem.

4.2.2 Mito e/ou Rito da Centralidade de Exames na Avaliação

O mito da *Centralidade de Exames na Avaliação* refere-se à crença de que provas são os únicos parâmetros para avaliar a aprendizagem (Nunes; Rodrigues, 2019). O rito manifesta-se quando se utilizam, de maneira predominante – ou exclusiva – provas escritas como instrumento para avaliação (Neves, 2018), ou, ainda,

quando se utiliza a avaliação limitada a um instrumento com o propósito de preparar o estudante para a realização de outras provas (Santos, 2009).

Ao relatar os instrumentos vivenciados, EL01 menciona os tipos de questões com que se deparou ao realizar provas escritas, explicitando etapas durante a Educação Básica: mais questões dissertativas de 5º a 9º ano e mais objetivas da 1ª à 3ª série do Ensino Médio.

Apenas com seu relato não é possível fazer uma inferência de como são estabelecidos os critérios para a realização dessas provas escritas. Quando, porém, expõe que no Ensino Médio as provas eram objetivas, provoca certa reflexão ao se pensar na justificativa da existência desse formato. É como se houvesse uma atenção em preparar esses estudantes para os processos de vestibular que, possivelmente, vivenciariam, tirando o foco do processo, da oportunidade de aprendizagem que deve ser proporcionada.

4.2.2 Rito do Controle dos Estudantes

Esse rito se manifesta quando se utilizam instrumentos para controlar o comportamento dos estudantes, para manter a disciplina no ambiente escolar (Alegre, 1993), e quando o avaliador, por desconfiar dos estudantes, os controla durante a realização de um exame (Barlow, 2006).

Na textualização da entrevista de EL02, esse rito é identificado quando, ao relatar os tipos de avaliação que vivenciou, o estudante menciona o instrumento prova escrita e especifica: “Em matemática, os professores exigiam que registrássemos os cálculos para garantir que realmente tínhamos feito as contas, sem colar” (Trecho da textualização de EL02). Esse fato expressa o rito de *controlar os estudantes*, cujo fundamento é o princípio de que todos os estudantes são, em essência, possíveis trapaceiros e que, sempre que puderem, irão fingir ter aprendido, sem real dedicação (Barlow, 2006).

Entretanto, além desse rito, nesse mesmo trecho também é possível identificar que os registros oportunizavam aos estudantes mostrar o que sabiam sobre o assunto matemático na prova: “[...] em alguns casos, consideravam parcialmente os acertos, mesmo que a resposta final estivesse errada” (Trecho da textualização de EL02).

A perspectiva de olhar para a “exigência” dos registros, não como maneira de verificar ausência de cola, mas como oportunidade de conhecer o que o estudante

sabe sobre determinado assunto, vai ao encontro da perspectiva do GEPEMA, quanto a valorizar o que o estudante mostra saber.

4.2.4 Mito e/ou Rito da Discriminação

O mito da *Discriminação* diz respeito às concepções de que a avaliação serve para selecionar, classificar, medir, padronizar e promover comparações entre estudantes (Alegre, 1993; Barbosa; Neves, 2006; Santos, 2009; Pinheiro, 2012). Essas crenças sustentam práticas avaliativas que reforçam a exclusão, ao separar os “melhores” estudantes, tendo como critério a nota obtida (Barlow, 2006), ao utilizar a avaliação para classificar, ranquear e quantificar (Freitas; Ninke; Miguel, 2018), ou, ainda, punir e inspecionar (Pinto, 2019).

O rito pode ser identificado na textualização da entrevista de EL01, ao relatar o recebimento de feedbacks. De acordo com o estudante, “Se você tirou uma nota máxima, recebe um feedback legal. Mas, se você não tirou uma nota tão alta, você não tem um retorno, o professor te entrega a prova e é isso” (Trecho da textualização de EL01). Esse fato expressa o rito da *discriminação*, à medida que se separam, de alguma forma, os “melhores” estudantes (Barlow, 2006). Nesse caso, quando, em função da nota, o feedback é dado para apenas alguns.

Além disso, o fato de professores não darem feedbacks aos estudantes vai na contramão de uma avaliação formativa, uma vez que o feedback desempenha um papel importante para que o estudante regule sua aprendizagem (Pedrochi Junior, 2018).

Na narrativa¹¹ de EL06, há um trecho que indica certa desconstrução do mito e/ou rito da *discriminação*, atrelado ao rito da *queridice*:

[...] uma avaliação personalizada é subjetiva. Se você avalia o aluno conforme a necessidade dele, sai do padrão, mas não seria uma avaliação por quem o estudante é, por exemplo: ‘vou te avaliar por ser quem você é, e por isso você tirou 100’, seria para mostrar as dificuldades dele, evidenciar o que precisa ser trabalhado. Não estou falando de dar uma nota só por ser ele, tampouco ranquear os estudantes, mas avaliar, usar isso para apresentar uma hipótese sobre a dificuldade do aluno e trabalhar a partir disso. Se não funcionar, tentar de outro jeito, investigar mais (Trecho da textualização de EL06).

O rito da “*queridice*”, que reflete a prática de o avaliador focar na personalidade do estudante e não em suas atividades escolares (Barlow, 2006), é identificado no

¹¹Neste texto, refere-se às textualizações das entrevistas realizadas com os estudantes.

trecho de EL06 como algo a ser evitado. O estudante explicita que a avaliação deveria ser uma prática de investigação e não se reduzir a um instrumento de atribuição de nota baseado em critérios subjetivos relacionados à pessoa em situação de avaliação. Além disso, EL06 apresenta a intenção de não utilizar a avaliação para ranquear estudantes, o que evidencia um confronto com o mito da *discriminação*, segundo o qual a avaliação serve para separar, classificar e hierarquizar os sujeitos com base em seus desempenhos.

4.2.5 Rito da Entrega da Prova

O rito da *Entrega da Prova* diz respeito à maneira solene, após a prova, com que o professor dá um retorno aos alunos, ao apresentar os resultados (Barlow, 2006).

Na narrativa de EL02, existe o relato do processo de avaliação que vivenciou na 3ª série do Ensino Médio, quando estudou no período noturno. O estudante diz que os professores entregavam as provas, as corrigiam no quadro para sanar dúvidas e seguiam para um novo conteúdo. Esse fato relaciona-se ao rito de *entrega da prova*, marcado pela repetição de uma mesma maneira de devolução dos trabalhos após a correção. Entretanto, a ocorrência da correção com o objetivo de sanar as dúvidas dos estudantes contrasta com a maneira solene, com total silêncio, como menciona Barlow (2006), e tende a ser favorável para o processo de aprendizagem, para se oportunizar regulação.

Por outro lado, EL03 relata não receber feedbacks de seus trabalhos e enfatiza: “O máximo que eles [os professores] fazem é corrigir a prova na lousa, e, mesmo isso, é difícil de acontecer. Na maioria das vezes, só colocam o gabarito e pronto. Alguns nem isso fazem. Você que lute para entender onde errou” (Trecho da textualização de EL03).

Em um processo de avaliação formativa, o feedback é um elemento indispensável, pois oportuniza regulação das aprendizagens, acompanhamento contínuo e fortalecimento do vínculo entre professor e estudante.

Por ser parte do processo de avaliação, é desejável que esse recurso ocorra de maneira integrada à dinâmica das aulas, uma vez que sua realização em momentos isolados, fora do ambiente da sala de aula, pode limitar o acesso dos estudantes. Essa limitação é descrita por EL06: “[...] os professores até oferecem retorno, entregam as provas corrigidas e às vezes se disponibilizam para

esclarecimento de dúvidas em outro horário, mas, no meu caso, ir até a sala do professor nem sempre é simples” (Trecho da textualização de EL06).

4.2.6 Mito e/ou Rito da Nota

O mito da *Nota* diz respeito às crenças de que a nota é reflexo de todo conhecimento (Lüdke, 1995), que expressa com precisão o valor de um trabalho, por vezes de maneira indiscutível, além de que a não ocorrência de nota máxima acontece para não vulgarizar a excelência (Barlow, 2006).

O rito se faz presente ao utilizar determinado instrumento como principal indicador de nota (Alegre, 1993) e utilizar a avaliação para quantificar, priorizando o número (Reis; Andrade, 2020).

É possível identificar tanto o mito quanto o rito na fala de EL01, quando relata os instrumentos para avaliação que vivenciou e expressa que, embora sentisse certa insegurança ao lidar com provas, isso não o desestabilizava. Explica que o sentimento de insegurança acontecia por conta do conteúdo, mas também “[...] pelo fato de ser uma prova”, pois o “[...] desejo ao fazer a prova era de ir bem, de tirar a maior nota para não ficar em desespero no final” (Trecho da textualização de EL01). Nesse fato, identifica-se a presença do rito da *nota*, porque a prova é utilizada para quantificar.

Não se pode argumentar sobre as intenções do avaliador, mas é possível identificar que, para o estudante, existe certa atenção ao número que lhe seria atribuído (Reis; Andrade, 2020). A inferência é de que a nota da prova é vista como prioridade no processo de avaliação, como se isso fosse o mais importante, e a aprendizagem, de fato, ficasse em segundo plano, ou, ainda, como se o numeral refletisse o conhecimento que se tem (Lüdke, 1995).

Esse foco na nota, mais que no processo de aprender, também é possível de ser identificado em um trecho da entrevista de EL02. Em um contexto de pós-pandemia, o estudante relata que finalizou o Ensino Médio estudando no período noturno e que percebeu

[...] um ensino mais enfraquecido [...] com revisões de conteúdos básicos e uma cobrança bem menor dos professores [...]. Os conteúdos abordados eram conteúdos que eu já conhecia porque já tinha visto no primeiro ano do Ensino Médio, então meu sentimento em relação à avaliação era de conforto, porque eu sabia que iria bem (Trecho da textualização de EL02).

“Ir bem” em uma prova tende a ser, necessariamente, reflexo da obtenção de uma “boa” nota. Esse aspecto também é mencionado por EL06 ao relatar

aprendizagem em determinado ano de escolaridade, quando mudou de escola: “[...]. Não que eu tenha ido bem, mas ao menos comecei a entender alguma coisa” (Trecho da textualização de EL06).

Faz-se um convite à reflexão de como, frequentemente, se deixa de levar em consideração o caráter subjetivo de uma correção realizada por qualquer que seja o professor, sustentando, mesmo que de maneira inconsciente, o rito de dar uma atenção especial à nota, e não ao processo de aprendizagem.

O caráter de subjetividade é, de algum modo, mencionado na narrativa de EL03, ao falar sobre feedback no processo de avaliação. O estudante afirma que atribuía toda a responsabilidade, em termos de nota, para si, mas passou a compreender que nem sempre o problema é apenas do estudante. Isso provoca certa reflexão relacionada ao mito da *nota*, pois a subjetividade da nota precisa ser conhecida e levada em consideração em um processo de avaliação.

Mais uma vez, o estudante EL01 evidencia o mito da *nota* ao relatar uma experiência vivida na graduação. Ele acreditava ter estudado o suficiente e ter conhecimento sobre o assunto de uma prova, mas, ainda assim, obteve uma “nota baixa”. Essa situação revela uma crença de que a nota atribuída pelo professor é uma representação precisa e incontestável da aprendizagem e do trabalho realizado pelo estudante. A correção realizada pelo docente assume um caráter quase infalível, de verdade absoluta sobre o que foi aprendido ou produzido. O mito da *nota* é reforçado à medida que a avaliação, traduzida em números, é considerada objetiva e justa, ignorando os múltiplos fatores que podem influenciar o desempenho discente, bem como os limites do próprio instrumento utilizado e da interpretação docente.

Esse ponto de vista da nota como expressão precisa de algo também é identificado na narrativa de EL02, quando estabelece uma relação direta da nota obtida com o sucesso e com a aprendizagem:

Sempre lidei bem com elas [as avaliações], pois conseguia compreender os conteúdos com facilidade. [...] No ensino médio, [...] continuei tendo um bom desempenho nas provas. [...], também consegui pegar o conteúdo normalmente, sempre fui bem nas avaliações. [...] e a questão de nota, sempre foi tranquila (Trecho da textualização de EL02).

Ainda sobre essa correção infalível, EL01 relata a prática de uma professora em que a resposta, mesmo correta em sua argumentação, é desconsiderada por detalhes, revelando uma correção marcada pela rigidez e pela penalização. Esse aspecto também é identificado na narrativa de EL06 quando ele descreve uma

situação em que errou uma questão na prova porque, embora “[...] tivesse respondido corretamente, não era a resposta que a professora esperava” (Trecho da textualização de EL06). Esse fato de descontar pontos do estudante, de não considerar sua resposta, pode se associar ao mito da *nota* em função de que não existe a ocorrência de nota máxima para não vulgarizar a excelência, mostrando que se espera uma “perfeição” do estudante e que a nota é atribuída de maneira indiscutível (Barlow, 2006).

A análise dos relatos revela que o papel do professor, no processo de avaliação, de orientar a reflexão e favorecer a autorregulação da aprendizagem, conforme propõe Mendes (2014), tende a estar ausente. Para a autora,

um contexto que considera a avaliação como um processo que faz emergir informações para professores e alunos de modo a poderem reorientar suas práticas, não faz sentido pensar em uma pontuação objetiva (notas), ou resoluções consideradas apenas como corretas ou incorretas para questões de uma prova, uma vez que o aluno precisa ter a oportunidade de revelar o que sabe, independentemente se é o que o professor estipulou que saiba, e a professora de, a partir desta recolha, guiar o aluno em sua evolução” (Mendes, 2014, p. 180-181).

O rito da *nota*, de utilizar a avaliação priorizando um número, fica evidente quando um estudante diz que “[...] a nota está boa quando se tira nota máxima ou dois décimos a menos” (Trecho da textualização de EL01) e quando apresenta o julgamento de que a prova oral, enquanto instrumento para avaliação que resulta em nota, “[...] obrigava a estudar, primeiro porque era necessário saber a resposta para obter a nota e, segundo, para não passar vergonha” (Trecho da textualização de EL01). Esse trecho apresenta indícios do “peso” da nota no processo de avaliação, além de provocar reflexão sobre como o erro nunca é visto como oportunidade de regulação da aprendizagem, mas como sentença e punição em termos de nota, como se apenas a resposta correta e, conseqüentemente, a nota “alta”, revelasse aprendizagem.

4.2.7 Mito e/ou Rito do Professor Onipotente

O mito do *Professor Onipotente* refere-se às crenças de que a autoridade do avaliador está atrelada às aprovações que ele faz (Firme, 1994) e de que o avaliador sabe do conhecimento e da personalidade do estudante, mais que ele próprio (Barlow, 2006).

Como consequência disso, o rito do *Professor Onipotente* se manifesta quando

o professor utiliza a avaliação para legitimar sua autoridade (Fabri, 1989), ou determina o futuro do estudante com base em resultados pontuais (Barlow, 2006).

Na textualização da entrevista de EL01, observa-se certa confiança no número atribuído pelo professor à prova realizada pelo estudante. Essa atitude evidencia o mito do *professor onipotente*, pois é o docente quem define e sentencia o valor da produção do aluno, como se sua correção fosse uma verdade absoluta do conhecimento do outro.

Esse fato também é identificado em outro trecho da narrativa de EL01. Ao fazer menção à prova oral, outro instrumento que vivenciou, o estudante relata a dinâmica da prova e enfatiza a sentença final, dada pelo professor, quando um estudante não sabia responder à pergunta feita, evidenciando o ritual de o professor determinar o futuro do estudante, como se aquele episódio resumisse toda a sua trajetória.

Reduzir o aluno a uma resposta incorreta, ignorando o aspecto amplo do processo formativo, não apenas reforça o caráter punitivo associado à avaliação, como também legitima o lugar de poder do professor na relação pedagógica (Fabri, 1989). Além disso, revela a crença de que o professor é capaz de conhecer e julgar a inteligência ou a personalidade do estudante melhor do que ele próprio (Barlow, 2006).

Essa situação de o professor utilizar a avaliação para legitimar sua autoridade também é evidenciada na textualização da entrevista de EL03 ao expressar sua percepção de que na faculdade a cobrança pessoal é maior e que, de seu ponto de vista, os instrumentos para avaliação deveriam ser diversificados. Nesse trecho, o estudante enfatiza que “[...] geralmente são duas ou três provas, e pronto. Você precisa ir bem nelas, se não reprova, e é isso. Não tem uma alternativa. Isso me intriga muito. Não entendo por que os professores insistem tanto apenas nas provas” (Trecho da textualização de EL03).

O mito de *professor onipotente* pode ser identificado atrelado ao mito da *nota*, pois o professor tende a ser arrogante ao determinar como será o futuro do estudante, considerando apenas as provas que propôs e corrigiu de maneira “infalível”.

No trecho em que EL01 relata ter questionado, algumas vezes, certa professora que descontava nota em detalhes, em razão das notas atribuídas às suas provas, o estudante diz que nunca aconteceu de serem alteradas, enfatizando a aceitação da correção em alguns momentos por preferir não debater, mesmo discordando. Esse fato revela o rito do *professor onipotente*, mas, de outro ponto de vista, o fato de o estudante também reconhecer ou legitimar essa autoridade do professor, aceitando a

nota atribuída de maneira indiscutível (Barlow, 2006).

Outra situação associada ao rito em questão é apresentada por EL03 quando expressa a percepção de que às vezes o professor coloca questões na prova que parecem impossíveis de serem resolvidas, assim como o sentimento de que “[...] muitos professores da graduação não se importam com os alunos. Parece que eles só jogam a prova e pronto: ‘Quer passar? Estude. Não quer? O problema é seu’” (Trecho da textualização de EL03). Esse relato revela uma dimensão autoritária do processo avaliativo, em que o professor parece se distanciar da responsabilidade formativa, utilizando a prova como instrumento de poder. Nesse contexto, parece que o professor faz uso da avaliação para legitimar sua autoridade (Fabri, 1989), e isso é uma expressão do rito em questão.

Na narrativa de EL06, há uma crítica a determinado processo de ensino: “[...]. Isso é, inclusive, uma frustração com o método de ensino em que o professor explica o conteúdo e, depois, você resolve os problemas sozinho. No estágio de Licenciatura, por exemplo, fui bem porque tinha ajuda” (Trecho da textualização de EL06).

De alguma maneira, o estudante expressa uma crítica ao processo de “transmissão”, que consiste em o professor expor algum conceito e solicitar que, sozinhos, os alunos resolvam exercícios. Essa maneira de ensinar, explicitamente desaprovada pelo estudante, remete ao mito do *professor onipotente*, como se o docente fosse a única fonte suficiente e legítima de conhecimento, desconsiderando outros fatores que contribuem para os processos de ensino e de aprendizagem, como, por exemplo, a interação em sala de aula.

4.2.8 Mito do Professor Protagonista

O mito do *Professor Protagonista* refere-se à crença de que o professor é o sujeito mais importante no processo de aprendizagem (Barlow, 2006).

Na narrativa de EL01, ao relatar suas experiências com as avaliações na graduação, o estudante menciona que há professores que cobram, nas provas, assuntos matemáticos que não foram trabalhados em sala de aula, e fazem isso sem deixar a condição explícita. Tal prática pode se associar ao mito do *professor protagonista* no processo de aprendizagem (Barlow, 2006), uma vez que reforça a ideia de que cabe ao estudante “adivinhar” o que o professor espera que ele saiba, mesmo sem orientação clara.

Essa dinâmica revela uma concepção em que o professor ocupa a figura central dos processos de ensino e de aprendizagem, como aquele que detém o conhecimento e define, de maneira unilateral, os critérios de avaliação. O estudante, por sua vez, é responsabilizado por não alcançar expectativas que não lhe foram comunicadas e que, portanto, lhe são desconhecidas.

Esse mesmo tipo de situação é identificado na narrativa de EL02, quando o estudante relata que parte de seu Ensino Médio ocorreu durante a pandemia, período em que as provas foram realizadas de modo online, o que possibilitava a consulta a outros materiais e, conseqüentemente, mais segurança. Ressalta, contudo, que, nesse contexto, os professores exigiam assuntos que não haviam sido efetivamente trabalhados em sala de aula. Tal prática reforça o mito do *professor protagonista*, que se expressa na desconsideração do estudante como sujeito central no processo de aprendizagem, quando não se propõe uma avaliação coerente com a realidade vivenciada pelos estudantes.

Ainda sobre essa situação de o estudante ter de alcançar expectativas – do *professor protagonista* – que não lhe foram comunicadas, há outro trecho em que EL02 também apresenta essa percepção de professores cobrarem “a mais” nas provas: “[...] os professores cobram coisas diferentes nas provas [...]. Até as listas propostas pelos professores eu consigo resolver tudo certo, mas na prova parece que é outro contexto, bem diferente” (Trecho da textualização de EL02).

Essa ideia de que os professores exigem, nas provas, assuntos que não foram discutidos em aula, também é observada na textualização da entrevista de EL03. Ao relatar os tipos de questões das provas, o estudante se refere à coerência entre o que era trabalhado em sala e o que era cobrado nas provas. Ele explicita que é algo particular de professor para professor e que vivenciou uma situação em que certa professora cobrava conceitos avançados, quando comparado ao que era estudado.

O mito do *professor protagonista* é, de certo modo, posto em xeque quando EL01 expressa sua opinião sobre a relevância de diversificar os instrumentos para avaliação. O estudante argumenta que a realização de uma prova pode ser influenciada por fatores externos, e isso provoca reflexão sobre os impactos que tais fatores podem causar, direcionando um olhar atento para o estudante e suas condições reais, reconhecendo-o como figura central no processo de aprendizagem.

Outra situação que também expressa certo confronto com tal mito é relatada pelo estudante EL06:

Na aula, até consigo prestar atenção por um tempo, mas se eu puder participar, interagir com o professor, aí consigo focar melhor. Só assistir o professor falando já não funciona tanto para mim. Tento conversar com alguns professores, mas sinto que não dão tanto espaço para perguntar, ou talvez seja falta de coragem minha (Trecho da textualização de EL06).

O trecho permite inferir que, para o estudante, a oportunidade de interação com o professor favorece significativamente seu processo de aprendizagem. Com isso, o mito do *professor protagonista* é confrontado quando se entende que o professor não é figura central nesse processo e que é responsável em proporcionar um ambiente para a interação e liberdade de expressão, colocando, assim, o estudante nessa posição central.

4.2.9 Mito da Recompensa

Esse mito diz respeito às crenças de que recompensas e punições são diretamente responsáveis pelos bons resultados escolares; a obtenção de notas altas, mesmo por meio de cópias ou fraudes bem elaboradas, é suficiente, ainda que isso não exija esforço real ou compreensão do conteúdo; o estudante fraudador é criativo, ousado, quase um inventor genial que consegue burlar as expectativas e a vigilância dos adultos, desafiando o sistema com astúcia (Barlow, 2006).

Na textualização da entrevista de EL03, há o relato de que, até a faculdade, sempre teve facilidade com a aprendizagem e, conseqüentemente, com as provas. Acrescenta, porém, que quando precisava escrever na prova,

[...] tentava engabelar o professor ao máximo. Escrevia tudo o que pudesse para garantir alguma nota. [...]. Também tinha a famosa cola. Querendo ou não, às vezes eu colava. Em questões de múltipla escolha, eu conseguia dar uma olhadinha e pegar umas respostas. No ensino médio, eu coleei muito, sério! Associava uma coisa com outra e conseguia me virar bem. Eu era excelente nisso (Trecho da textualização de EL03).

Essa situação permite a identificação do mito da *recompensa*, porque o estudante expressa contentamento com sua ação de colar em provas. Há indícios de certa admiração ao desafiar a sagacidade dos adultos (Barlow, 2006).

4.2.10 Outros aspectos para além dos mitos e ritos

Em todas as textualizações, é possível identificar, para além dos mitos e ritos da/na avaliação da aprendizagem escolar, aspectos afetivos, de percepções e compreensões pessoais que, possivelmente, foram construídas ao longo de suas

trajetórias escolares.

Um aspecto a ser analisado, novamente, é o fato de o *processo de avaliação* ser, muitas vezes, *limitado aos instrumentos e ao momento pontual*, não apresentando indícios de uma concepção de avaliação como processo, oportunidade de aprendizagem e prática de investigação.

É possível identificar isso na narrativa de EL01, quando ele faz menção aos instrumentos para avaliação que vivenciou, expressando-os como se resumissem os processos de avaliação: prova escrita, prova do vestibular e prova oral.

Na textualização da entrevista de EL03, ao relatar a avaliação no Ensino Superior, ele afirma: “[...] muitos professores [...] Simplesmente jogam a prova para o aluno fazer. [...]. Os métodos de avaliação na graduação, para mim, são inválidos. Não são produtivos e não medem o conhecimento” (Trecho da textualização de EL03). É possível observar, nessa afirmação, indícios de uma avaliação que não é concebida como oportunidade de aprendizagem ou prática de investigação.

Outro aspecto apresentado aqui é o da *necessidade de diversificação de instrumentos que são utilizados para avaliar*. EL02, por exemplo, relata que mesmo estudando, resolvendo exercícios que lhes eram propostos, simplesmente não conseguia lidar com a prova. EL06 apresenta algo semelhante, relatando a experiência de uma prova que realizou: “[...] tive um surto durante uma prova. Eu estudava, fazia as listas (com sofrimento, mas fazia), mas quando cheguei na prova, não conseguia resolver as questões” (Trecho da textualização de EL06).

A diversificação de instrumentos para avaliação se faz necessária para que os estudantes não sejam penalizados por suas dificuldades específicas na utilização de determinados instrumentos (Barlow, 2006).

Esse aspecto da necessidade de diversificação de instrumentos para avaliação também é identificado na narrativa de EL03. O estudante, ao comparar as provas que realiza na universidade com as que realizou na Educação Básica, diz que tem mais dificuldade, uma vez que a prova escrita tradicional é o único instrumento utilizado no processo de avaliação, e revela um senso de justiça ao apresentar a opinião de que é injusto atribuir toda a nota apenas com um único instrumento, a prova.

Em outro trecho, EL03 enfatiza seu ponto de vista de que “[...] é fundamental diversificar as formas de ensino. [...] quando um professor inova e propõe algo diferente do habitual, ele consegue a atenção do aluno e incentivá-lo a se envolver mais com os estudos” (Trecho da textualização de EL03).

Ainda sobre essa diversificação, há um trecho em que EL03 expressa seu sentimento em relação ao contexto de Ensino Superior e que provoca a reflexão sobre o compromisso social de alguém que é professor, que entende seu papel de guia no processo de aprendizagem daquele que é autor de seu próprio conhecimento: o estudante:

Eu realmente acho que deveria haver outros métodos de avaliação, como trabalhos ou outras atividades. Mas também sinto que alguns professores são preguiçosos. Eles sabem que criar listas de exercícios e outras formas de avaliação aumenta a demanda (Trecho da textualização de EL03).

Outro ponto que merece destaque diz respeito à *autoconfiança do estudante* nos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Na narrativa de EL02, o estudante inicia seu relato sobre as avaliações afirmando que sempre lidou bem com elas, pois tinha facilidade em compreender os conteúdos. No entanto, logo em seguida, expressa uma dúvida que relativiza essa afirmação, ao ponderar se essa facilidade não se devia, na verdade, à fragilidade do ensino que recebeu.

A partir desse trecho, não é possível inferir se e como o aspecto de autoconfiança impactou os processos de avaliação, mas possibilita uma reflexão sobre como esse aspecto pode contribuir para esses processos, pois um estudante autoconfiante tende a se envolver com mais autonomia e segurança em sua trajetória de aprendizagem. Nesse sentido, Mendes (2014, p. 188) afirma que um estudante “[...] seguro de sua condição de construtor de seu próprio conhecimento reconhece sua autonomia no processo de aprender e desfaz a figura do professor como o portador/transmissor do conhecimento”.

Conscientizar o estudante de seu papel no processo de aprendizagem é fundamental para que ele se reconheça como alguém importante nesse processo e assuma uma atitude participativa e confiante, contribuindo para um ambiente mais aberto à escuta, à dúvida e ao compartilhamento. Com isso, é possível que situações como a relatada por EL06 sejam superadas: “[...] para mim, dizer ‘não entendi’ é desconfortável. [...]. É preciso ter coragem para se expor, para chegar diante de alguém que você admira, alguém que claramente entende muito, e dizer que não entendeu” (Trecho da textualização de EL06).

Ao perceber que o conhecimento é desenvolvido na interação e não de maneira hierárquica, o estudante se encoraja a expressar suas dificuldades sem medo de julgamento, compreendendo que perguntar e dialogar também são maneiras de aprender.

Por fim, o último ponto a ser destacado diz respeito a determinadas práticas que, a partir dos textos, podem ser entendidas *como modelos a serem seguidos*. EL02, por exemplo, ao mencionar o Ensino Fundamental, diz que nessa etapa de escolarização, recorda-se de os professores considerarem o que os estudantes demonstravam saber. Nessa prática de valorização daquilo que o estudante mostra conhecer, é possível identificar indícios de legitimação quando EL02 relata que é algo que traz consigo em sua formação.

Ao final de sua narrativa, EL02 relata a aprendizagem de que a nota não resume o conhecimento e a importância de desfrutar o processo e aprender. Essa perspectiva vai ao encontro de enxergar a avaliação como oportunidade de aprendizagem e prática de investigação, na qual o foco se distancia da simples atribuição de notas para a compreensão dos processos de elaboração do conhecimento.

Na textualização da entrevista de EL03, também é possível identificar indícios do desejo de realizar, em sua futura prática docente, uma avaliação que é concebida como oportunidade de aprendizagem e prática de investigação. De maneira implícita, o estudante apresenta uma maneira de enxergar o processo de avaliação como prática de investigação, como subsídio para que o professor re(orienta) sua prática (Pedrochi Junior, 2018). EL03 expressa questionamentos de que a responsabilidade de uma nota ruim também poder ser do professor e acrescenta que

É uma chavinha que precisa virar. Ter essa percepção faz toda a diferença, e isso é algo que me inspira, que vou levar quando estiver lecionando para uma turma. Preciso entender que, se os alunos estão indo bem, é porque estão compreendendo o conteúdo. Mas, se estão indo mal, será que o problema não está na minha forma de ensinar? (Trecho da textualização de EL03).

Outro trecho que apresenta um caráter reflexivo e tal concepção de avaliação, também de maneira implícita, é o de enxergar os próprios esforços e lidar com resultados que não saíram como esperado como motivo para não desistir. Enquanto professor, EL03 enfatiza a importância de valorizar todo o esforço do estudante, uma vez que isso pode motivá-lo:

É importante se autoavaliar. Com o tempo, percebi que isso até me ajudou a me cobrar menos. Quando você analisa seu esforço, percebe que fez bastante, que passou dias e noites estudando, que abriu mão de várias coisas para se dedicar, e, mesmo assim, não foi suficiente. Isso te dá mais tranquilidade porque você vê que fez o suficiente dentro das condições que tinha naquele momento. [...]. Acho muito importante valorizar o esforço do aluno, porque com isso você não

desmotiva o aluno (Trecho da textualização de EL03).

Na narrativa de EL06, também é possível identificar o desejo de realizar, enquanto professor, uma avaliação como oportunidade de aprendizagem e prática de investigação:

Se um dia eu for dar aula, penso em avaliar de um jeito diferente, de maneira que não seja apenas para saber se o aluno aprendeu, mas para ajudar a fixar o conteúdo. [...]. A ideia seria criar o hábito de estudar, algo que acho importante. [...]. Então, pensando em avaliação, eu vejo que poderia funcionar melhor se fosse baseada em exercícios assim, mais acessíveis, que desse para acompanhar o progresso do aluno. [...]. Investigar aluno por aluno seria complicado, então eu penso nas provas padronizadas, mas como um instrumento que ajudasse professores e alunos, de modo que fosse possível identificar as dificuldades dos alunos e então trabalhar dentro dessa necessidade (Trecho da textualização de EL06).

A partir do trecho apresentado, é possível identificar o desejo em realizar um processo de avaliação que esteja integrado ao de aprendizagem, que sirva para recolha de informações sobre o conhecimento dos estudantes, que potencialize o estudo contínuo e esteja sensível às necessidades dos alunos.

Chama atenção a proposta que articula o desejo de acompanhar o processo de construção de conhecimento do estudante e a complexidade dessa prática em contexto real de sala de aula. EL06 fala da utilização de provas padronizadas, mas de modo que os resultados comuniquem as dificuldades dos alunos e, assim, sejam úteis para que o professor possa regular suas ações no processo de ensino.

4.3 UMA SÍNTESE DAS ANÁLISES

O diálogo da literatura produzida por membros do GEPEMA com as informações analisadas nesta pesquisa permitiu a identificação de perspectivas que divergem ou não das do grupo.

Dos aspectos que divergem, foi possível explicitar:

- A perspectiva de avaliação limitada a um instrumento, proposto de maneira pontual e com objetivo de certificar, que se opõe à avaliação concebida como parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem, oportunidade de aprendizagem e prática de investigação;
- A centralidade no produto, expresso por uma nota, como se fosse reflexo da aprendizagem, que diverge da perspectiva de que, na avaliação, o foco deve

estar no processo, na valorização do que o estudante mostra saber;

- Ausência de feedback genuíno para auxiliar o processo de aprendizagem do estudante, que se opõe à perspectiva de que o feedback desempenha um papel importante, uma vez que orienta os processos de ensino e de aprendizagem;
- A utilização de instrumentos para avaliação, geralmente a prova escrita tradicional, que dão ênfase no resultado e negligenciam os processos vivenciados e a oportunidade de aprendizagem;
- A não diversificação dos instrumentos para avaliação, que pode comprometer a equidade no processo de avaliação;
- A maneira de atribuir um significado de sentença rígida ao processo de avaliação, que pode causar sentimentos negativos e, conseqüentemente, inibir a oportunidade de aprendizagem e a prática de investigação.

Além desses aspectos divergentes, foi possível identificar algumas perspectivas que convergem para as do GEPEMA. Entretanto, de modo geral, esses aspectos identificados demonstram compreensões pessoais, construídas pelos próprios estudantes a partir de suas vivências escolares. Não parecem se configurar, necessariamente, como questões efetivamente abordadas no contexto educacional em que estiveram inseridos. Por exemplo:

- A maneira de encarar a prova como desafio e oportunidade de regular a aprendizagem;
- A compreensão de que a nota não reflete conhecimento nem expressa todo processo de aprendizagem;
- A “injustiça” de se utilizar apenas a prova escrita como instrumento para avaliação.

Embora alguns aspectos de avaliação formativa tenham sido suscitados nos relatos das avaliações que vivenciaram, como a consideração do que o estudante demonstra saber ou a utilização de instrumentos para avaliação diversificados, é possível observar que prevalecem práticas que limitam a avaliação a um instrumento de controle, certificação e seleção, muitas vezes, desvinculado do processo de aprendizagem.

Ainda, o aspecto do professor como figura de autoridade, detentor do conhecimento, também é identificado nesses relatos. Entretanto, indícios de uma

problematização dessa relação vertical também são observados, e isso revela um potencial para o desenvolvimento de conhecimento de outras maneiras de conceber a avaliação.

De modo geral, os relatos revelam conflitos entre os processos de avaliação vivenciados e o desejo por processos avaliativos mais justos, humanos e dialógicos. Esses conflitos evidenciam a importância de refletir e repensar a avaliação como parte integrante dos processos de ensinar e de aprender, comprometida em oportunizar aprendizagem e ser uma prática de investigação.

Na seção seguinte, retomam-se os mitos e ritos da avaliação da aprendizagem escolar, mas com uma ressignificação à luz dos referenciais teóricos do GEPEMA.

5 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA/NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR COM BASE NOS TRABALHOS DO GEPEMA

Nesta investigação foi possível evidenciar, a partir dos relatos dos estudantes que participaram deste estudo, alguns mitos e ritos da/na avaliação da aprendizagem escolar que se fizeram presentes nos processos de avaliação aos quais foram submetidos.

Os mitos apresentados até aqui expressam concepções amplamente aceitas, que podem ser equivocadas e levar à realização de avaliações que não oportunizem aprendizagem e/ou que não sirvam como prática de investigação. Um exemplo é a crença de que a avaliação serve apenas para classificar os estudantes e que um “bom” desempenho, em termos de nota, sempre reflete uma aprendizagem significativa.

Os ritos apresentados são práticas tradicionais que, embora muitas vezes não questionadas, podem não ser eficazes quando se pensa em uma avaliação que integra os processos de ensino e de aprendizagem, tal como concebida nesta pesquisa.

Assim, nesta seção, busca-se, por meio de um diálogo crítico, sistematizar concepções e práticas de avaliação da aprendizagem escolar que, nos relatos dos estudantes, se aproximam ou colocam em xeque os mitos e ritos discutidos ao longo do trabalho.

As *concepções* e *práticas* são fundamentadas nos trabalhos desenvolvidos por membros do GEPEMA, bem como nos estudos e discussões realizadas nos encontros semanais do grupo, e são assim compreendidas:

- As *Concepções* são maneiras de interpretar e estruturar a realidade, desenvolvidas por membros do GEPEMA, que atuam como suporte para a prática de avaliação da aprendizagem escolar. As concepções podem ser compartilhadas e ressignificadas ao longo do tempo.
- As *Práticas* (Rito flexível) são entendidas como um conjunto de ações com determinados propósitos, mas que podem ser adaptadas conforme a necessidade.

Uma vez que dizem respeito à avaliação da aprendizagem escolar, tal como concebida pelo GEPEMA, essas concepções e práticas caracterizam-se por considerar a avaliação:

- integrada aos processos de ensino e de aprendizagem;

- um processo, portanto, não resumida aos instrumentos utilizados;
- subjetiva, o que pode torná-la, em certa medida, injusta.

Ao considerar a avaliação como parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem, o mito da *avaliação correta*, que diz respeito à busca por uma avaliação que coincida com o ato de educar (Ferreira, T., 2013), pode ser valorizado.

Os textos escritos por EL06, EL21, EL24, EL26 e EL27 apresentam indícios de aproximação ao mito da *avaliação correta* quando os estudantes relatam, ainda que de maneira implícita, a oportunidade de aprendizagem ao realizar a avaliação. No entanto, essa aproximação não parece decorrer de uma prática intencional ou explicitamente orientada por parte dos professores.

Assim, os relatos dos estudantes proporcionam reflexão quanto à clareza do processo de avaliação para professores e alunos. Um educador que se fundamenta na concepção de que *avaliar é uma possibilidade para ensinar e aprender* tende a superar o mito da *dicotomia entre avaliar e aprender*, evidenciando que não são dois momentos distintos.

A avaliação, então, acontece de maneira contínua, subsidiando professores e estudantes nos processos de ensino e de aprendizagem. Essa concepção de *continuidade da avaliação* pode contribuir para uma superação do mito e/ou rito da *avaliação certificadora*, à medida que deixa de ter, exclusivamente, a função de classificar e certificar estudantes e objetiva acompanhar o desenvolvimento dos estudantes guiando-os em seus processos de aprendizagem e autorregulação. Nesse movimento de ressignificação, dá-se lugar à concepção e prática de uma *avaliação formativa*.

Indícios de necessidade de superação do mito e/ou rito da *avaliação certificadora* podem ser identificados, por exemplo, no relato de EL21: “Sempre que tinha semana de provas eu me sentia mal, ficava ansioso e estressado e como eu precisava passar de ano eu me sentia preso. Com certeza fez mal para minha saúde e não me ajudou em nada” (Trecho escrito por EL21, grifos nossos).

Uma abordagem de avaliação com função de certificar, unicamente para o professor determinar se o estudante está “apto” para o próximo nível de ensino, é contrária à concepção de *avaliação formativa* cujo foco é o processo como um todo, bem como a oportunidade de aprendizagem e a prática de investigação.

Realizar, exclusivamente, *avaliações certificadoras* tende a perpetuar a ideia de que a avaliação é justa, igual para todos, e que serve como fonte de padronização

e de comparação, uma vez que as ações mobilizadas por essa crença desconsideram o caráter subjetivo da avaliação e promovem, ainda mais, a inexistência da equidade nesse processo.

Romper com o mito e/ou rito da *avaliação certificadora* envolve considerar o caráter subjetivo da avaliação e, com isso, torna-se possível superar o mito e rito da *discriminação*, pois avaliar deixa de ser meio para rotular, classificar, selecionar ou padronizar.

Esse aspecto seletivo no processo de avaliação é identificado, por exemplo, na textualização da entrevista realizada com EL01, ao relatar que apenas estudantes com “notas altas” recebiam feedback no processo de avaliação.

Superar o mito e/ou rito da *discriminação* permite conceber a *avaliação como prática dialógica e inclusiva*, que reconhece os diferentes percursos dos estudantes e se compromete com o direito de todos à aprendizagem, erradicando a ideia de que apenas alguns são capazes de aprender, enquanto outros devem ser rotulados, separados ou descartados pelo sistema.

Nesse sentido de compromisso com a aprendizagem, o mito e/ou rito associado à *centralidade da nota* convida à reflexão sobre a persistência de ideias como a de que um numeral é capaz de refletir o conhecimento do estudante, de que a avaliação tem como principal função quantificar e de que o professor ocupa o lugar de autoridade máxima e detentor exclusivo do saber, alguém que não falha, cujo julgamento final sobre o trabalho do estudante é mais relevante do que o próprio processo de aprendizagem vivenciado por ele.

De modo geral, no processo de avaliação, a nota tende a assumir um caráter determinante, definitivo e infalível. O aspecto de subjetividade parece ser desconhecido ou ignorado e, na maioria das vezes, a nota penaliza a falta, aquilo que o estudante não sabe ou não soube fazer em um momento específico.

Em sua narrativa, EL01 relata que tinha conhecimento do assunto a ser abordado em uma prova, mas que a nota obtida foi “baixa”. Isso expressa certa limitação da avaliação quando se resume a um resultado numérico que, muitas vezes, não reflete o conhecimento real do estudante, nem considera os múltiplos fatores que influenciam o “desempenho” em situações pontuais, como o estado emocional e o formato da prova, por exemplo.

A experiência de EL01 convida à reflexão de como a nota pode falhar em representar de maneira “justa e fiel” o processo de aprendizagem e reforça a

importância de repensar a avaliação, reconhecendo a complexidade desse processo na concepção *formativa*, que implica em acompanhar e valorizar a aprendizagem dos estudantes de maneira contínua.

A ideia de uma avaliação utilizada para quantificar a produção dos estudantes pode ser identificada nos relatos, ao mencionarem, por exemplo, o desejo ou esforço em tirar “boas” notas para não se desesperarem ao final de um ciclo e a sensação de conforto por lidar com assuntos já conhecidos, uma vez que isso possibilita “ir bem” na prova.

O fato de o peso da nota receber atenção especial dos estudantes no processo de avaliação sugere que essa prática tende a ser proposta com o intuito de mensurar o desempenho por meio de um resultado numérico. Essa perspectiva é confrontada pela concepção de *avaliação como um momento privilegiado de aprendizagem e autorregulação*.

Quando a atenção está voltada exclusivamente para o resultado final, reprime-se a possibilidade de refletir sobre o próprio percurso, de identificar dificuldades e de estabelecer estratégias de superação dos obstáculos. Esse olhar centrado na busca por um “bom” resultado numérico precisa ser superado, dando lugar à compreensão da avaliação como uma oportunidade para que o estudante assuma seu papel central no processo de aprendizagem e para que se valorizem os processos formativos. Assim, deslocar o foco da *nota* para a *aprendizagem* é um passo fundamental para romper com práticas excludentes e promover a educação.

Além do que foi exposto, o mito e/ou rito da *nota* também passa a ser ressignificado, à medida que a nota deixa de ser vista como fidedigna, inquestionável, reflexo preciso de todo conhecimento construído, e passa a ser concebida como uma *expressão carregada de subjetividade*, portanto, questionável.

A prática que reflete essa concepção consiste em *estabelecer critérios de avaliação claros*, compartilhando-os com aqueles que serão avaliados desde o início, e em *oportunizar recuperação de estudos ao longo do próprio processo de avaliação*, escutando, observando e realizando intervenções com vistas à aprendizagem.

Outros mitos e ritos que permeiam a prática de avaliação dizem respeito à necessidade de controlar os estudantes e estabelecer uma relação vertical, que evidencie a posição “superior” do professor. Esse fato pode ser constatado, por exemplo, na maneira como se realiza o processo de avaliação, na nota atribuída por alguém – o professor – que não comete erros (Barlow, 2006; Nunes; Rodrigues, 2019),

e na visão de que o professor é o sujeito mais importante no processo de aprendizagem.

Na narrativa de EL02, há o relato de que eram exigidos registros na prova para verificar se o estudante não havia colado durante sua realização. Como discutido na subseção 4.2, essa exigência, desde que com o intuito de obter informações sobre a aprendizagem dos estudantes, é desejável no processo de avaliação. Nesse sentido, o rito de *controle dos estudantes* pode ser ressignificado à medida que a avaliação passa a ser concebida como *oportunidade de aprendizagem* e deixa de ser reduzida a uma maneira de controlar comportamento ou a um instrumento de vigilância que exige registros apenas para impedir que o estudante finja ter aprendido. Essa ressignificação ocorre quando o foco deixa de ser a desconfiança e o controle e passa a ser o percurso formativo, valorizando as ações do estudante, que é figura central no processo de aprendizagem, e não alguém sob suspeita, que precisa constantemente provar que aprendeu.

Se a avaliação é uma oportunidade para aprender, é importante que seja conduzida com base em princípios democráticos que assegurem a escuta, o diálogo e a participação consciente e engajada dos estudantes no processo. Nessa perspectiva, avaliar está relacionado a criar condições para que todos possam aprender, valorizando contextos, saberes e trajetórias dos estudantes que são figura central nesse processo. Isso inclui a prática de *diversificar instrumentos para avaliação*, uma vez que essa diversificação pode contribuir para a promoção da equidade no processo avaliativo (Innocenti, 2024).

Essa prática de diversificação se mostra significativa nos relatos dos estudantes, especialmente quando atribuem algum julgamento positivo a instrumentos para avaliação que, de maneira recorrente, se diferenciam da prova escrita tradicional. Exemplos disso aparecem em expressões como: “[...] uma das melhores experiências” (Trecho escrito por EL22); “[...] trouxe muito aprendizado [...]” (Trecho escrito por EL17); “[...]a preocupação com a nota ficava mais em segundo plano e focávamos mais no que era a proposta do professor realmente [...]” (Trecho escrito por EL21); “[...] foi a época quando eu mais aprendi [...]” (Trecho escrito por EL26) e “[...] as considero necessárias para o desenvolvimento pessoal do aluno” (Trecho escrito por EL27).

Os relatos reforçam a importância de práticas avaliativas que reconheçam outras configurações de engajamento e expressão da aprendizagem. Quando o

estudante tem a oportunidade de lidar com diferentes instrumentos para avaliação, pode passar a perceber o processo avaliativo não apenas como um momento de verificação, mas como uma experiência de aprendizagem em si. A diversidade de instrumentos permite que múltiplas maneiras de aprender e expressar o conhecimento sejam consideradas, além de possibilitar ao avaliador a obtenção de diferentes indícios da aprendizagem dos estudantes.

Dessa maneira, ao ampliar as possibilidades de envolvimento e expressão da aprendizagem por meio de instrumentos diversificados, também se estabelece a possibilidade de romper com o mito e/ou rito do *professor onipotente e protagonista* no processo de avaliação. Ao invés de ocupar exclusivamente o lugar de quem julga e define o que vale como saber, o professor passa a assumir um comportamento de guia, alguém que orienta, escuta, dialoga e estabelece junto com os estudantes as dinâmicas de avaliação.

Romper com a ideia de que o professor é figura central propõe o reconhecimento da importância do desenvolvimento compartilhado do conhecimento e da responsabilidade conjunta pelo processo de aprender. Isso confronta diretamente a crença de que dividir essa posição com o estudante seria imprudente, como se tal descentralização implicasse em perda de autoridade ou em fragilidade no processo de ensino. Ao contrário, essa configuração de relação centrada na escuta e corresponsabilidade é uma ressignificação necessária para uma avaliação didática e, portanto, formativa, pois permite que a avaliação se torne parte integrante dos processos de ensinar e de aprender, oportunizando reflexão, autonomia e aprendizagem significativa.

Diante dos elementos discutidos até aqui, no Quadro 18 apresenta-se uma síntese das concepções e práticas elaboradas e vivenciadas no âmbito do GEPEMA.

Quadro 18 – Concepções e práticas de avaliação da aprendizagem escolar

Era	Passa a ser	Concepção	Prática
A avaliação é expressa em nota fidedigna, inquestionável	A avaliação é subjetiva e, portanto, a nota é questionável	<ul style="list-style-type: none"> - A nota atribuída durante um processo de avaliação é carregada de subjetividade; - A nota não reflete a aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os critérios de avaliação são claros e públicos desde o início; - O estudante tem a oportunidade de recuperar seus estudos durante o próprio processo de avaliação.
A avaliação é	A avaliação é	- Múltiplos fatores	- O professor propõe

utilizada para discriminar	inclusiva	influenciam o processo de avaliação.	diálogo; - O professor valoriza as múltiplas maneiras de o estudante aprender e mostrar o que sabe.
A avaliação penaliza o erro	A avaliação compreende o erro como parte do processo de aprender	- O erro não demanda punição e pode servir para a aprendizagem.	- O professor lida com o erro do estudante como oportunidade para guiá-los em seus processos de aprendizagem; - O professor fornece feedbacks genuínos que contribuem para o processo de regulação da aprendizagem do estudante.
A avaliação tem o professor como alguém onipotente/protagonista	A avaliação compartilha a responsabilidade e da aprendizagem entre professor e estudante	- Somente o estudante é capaz de julgar sua própria aprendizagem; - O estudante é autor de seu próprio conhecimento e figura central no processo de aprendizagem.	- O estudante se autoavalia e regula suas aprendizagens; - O estudante mostra o que sabe, não o que não sabe; - O professor atua como guia do estudante no processo de aprendizagem.
Avaliação como ação de controle dos estudantes	Avaliação como oportunidade de aprendizagem	- A avaliação tem base democrática	- O professor utiliza diferentes instrumentos para avaliação, com o intuito de que os estudantes tenham a oportunidade de mostrar o que sabem.
Avaliação com função certificadora	Avaliação formativa	- O foco reside no processo, não no produto;	- O professor realiza uma avaliação processual, com vistas a orientar os estudantes em seus processos de aprendizagem.
Avaliação e aprendizagem são dois momentos distintos	A avaliação é uma possibilidade para ensinar e aprender	- Estudantes e professores têm a oportunidade de aprender; - Estudantes e professores têm a oportunidade de realizar uma prática de investigação.	
A avaliação promove a realização de cópias astuciosas	A avaliação possibilita e valoriza as expressões próprias	- O estudante tem a oportunidade de tornar-se crítico e reflexivo sobre sua aprendizagem, consciente de suas dificuldades e de como superá-las.	- O professor oportuniza que o estudante expresse seu pensamento crítico e sua criatividade.

Fonte: A autora

Tais concepções e práticas podem subsidiar o processo de avaliação da aprendizagem escolar, especialmente por assumirem um caráter flexível, podendo ser ressignificadas conforme as necessidades identificadas.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nesta investigação, buscou-se analisar aspectos da avaliação da aprendizagem escolar com base em textos escritos pelos estudantes e em textualizações de entrevistas com estudantes de Licenciatura em Matemática, buscando identificar mitos e/ou ritos presentes nos relatos dessas experiências e estabelecer um diálogo com a concepção de avaliação do GEPEMA.

Na busca por atender ao objetivo da pesquisa, foram analisados relatos de estudantes de Licenciatura em Matemática de três universidades públicas do Paraná. Ao todo, 27 estudantes responderam a um formulário online, no qual relataram livremente e por escrito suas experiências com os processos de avaliação vivenciados. Desses participantes, quatro aceitaram participar de entrevistas, que foram textualizadas e integram o conjunto de relatos analisados.

Em um primeiro momento, por meio dos relatos escritos dos estudantes, foi possível identificar alguns aspectos de avaliação da aprendizagem escolar e estabelecê-los como unidades de análise para direcionar o processo analítico. Essas unidades permitiram evidenciar sentidos atribuídos à avaliação e, com isso, a aproximação ou tensão com os mitos e/ou ritos da/na avaliação da aprendizagem escolar.

Na unidade de análise “Aprendizagem com os pares”, observou-se que a aprendizagem com pares ocorre quando, no processo de avaliação, utilizam-se instrumentos que oportunizam interação entre os estudantes. Alguns relatos destacam o valor do diálogo e da construção coletiva do conhecimento, embora essa dimensão nem sempre esteja contemplada nas práticas avaliativas, dando lugar ao rito de centralidade de exames na avaliação, materializado na utilização majoritária de provas escritas tradicionais, que o estudante realiza de maneira individual.

A unidade de análise “Avaliação como sinônimo de algum instrumento” foi contemplada por trechos que evidenciam a avaliação como algo pontual, limitada ao uso de instrumentos – na maioria das vezes, prova escrita tradicional. Essa recorrência de experiências centradas em provas contribui para uma compreensão, ainda que implícita, de que avaliar e educar são momentos distintos. Os estudantes, ao relatarem suas vivências, demonstram ter sido submetidos a processos avaliativos marcados por uma função certificadora e pela ausência de continuidade, diálogo e devolutivas, e é possível que isso os leve a associar avaliação a um evento isolado e

desvinculado do processo de aprender.

Em relação ao “Feedback”, os estudantes explicitaram descontentamento por não ter algum retorno no processo de avaliação. De modo geral, há um ritual de atribuir notas que podem carecer de significado formativo, deixando de oferecer ao estudante elementos que contribuam para regular sua aprendizagem.

Além de expressar pouco ou nenhum retorno sobre obstáculos a serem ultrapassados, a nota pode gerar compreensões distorcidas, como, por exemplo, se configurar como sentença de julgamento que demonstra sucesso ou fracasso escolar, desconsiderando o processo como um todo, além de despertar sentimentos como ansiedade e medo. Essa situação foi evidenciada na unidade “Impacto causado pela nota”.

Na unidade de análise “Instrumentos”, os estudantes expressam, de alguma forma, a necessidade de diversificação dos instrumentos (muitas vezes limitado apenas à prova escrita tradicional) para que possam mostrar o que sabem e, ainda, aprender. Observou-se que, quando há diversificação, os estudantes tendem a ter uma percepção favorável das experiências.

Alguns relatos possibilitaram a identificação de indícios em que a avaliação foi concebida como momento oportuno para aprender (Pedrochi Junior, 2012) e de mostrar o conhecimento, mesmo que esses indícios estivessem atrelados diretamente a instrumentos que foram utilizados para avaliar. Essas perspectivas foram evidenciadas nas unidades “Oportunidade de Aprendizagem” e “Oportunidade de mostrar o conhecimento”.

A unidade “Regulação da aprendizagem”, pouco identificada nos relatos, revela a possibilidade de que estudantes lidem com desafios e resultados negativos como oportunidade de regular sua aprendizagem. Não é possível afirmar que esse aspecto seja desconsiderado pelos estudantes que não tenham mencionado a questão, uma vez que se tratava de um texto livre. Ainda assim, é um convite à reflexão sobre a necessidade de conscientização a respeito do papel ativo do estudante em seu próprio processo de aprender.

A última unidade de análise, “Sentimentos”, mostrou certa recorrência na manifestação de sentimentos negativos frente ao processo de avaliação, tais como medo, ansiedade e insegurança.

Ao analisar as textualizações dos quatro estudantes de Licenciatura em Matemática, que também responderam ao questionário, buscou-se identificar como

os mitos e/ou ritos da/na avaliação da aprendizagem escolar se materializam nas práticas vivenciadas. Isso suscitou reflexões de como esses mitos e ritos permeiam os processos de avaliação escolar, sustentando uma cultura de avaliação rígida, que demonstra controle e hierarquização dos saberes, podendo afetar diretamente a maneira como estudantes e professores se relacionam com os processos de ensino e de aprendizagem, conseqüentemente, com o próprio ato de avaliar.

O rito da Avaliação Certificadora, por exemplo, pode reforçar atitudes autoritárias de professores que apenas realizam avaliações somativas e, assim, limitar a possibilidade de ser oportunidade de aprendizagem e prática de investigação. Para os estudantes, lidar apenas com esse tipo de avaliação pode implicar em uma visão do processo como um julgamento e sentença, na qual o resultado é mais importante que o processo vivenciado.

No sentido de se retirar o foco do processo, o rito da Centralidade de Exames na Avaliação, especialmente quando o intuito é preparar os estudantes para lidar com provas externas, também pode impactar a oportunidade de aprendizagem que o estudante teria ao lidar com a avaliação. Isso ocorre porque a aprendizagem se reduz à memorização, perpetuando uma cultura de controle e seleção, inibindo a oportunidade de reflexão crítica.

Outro mito e/ou rito que pode impactar negativamente a oportunidade de aprendizagem dos estudantes é o da Discriminação. Quando se utiliza a avaliação para selecionar, classificar ou mesmo punir o estudante em virtude da nota, esse processo pode mobilizar sentimento de insegurança e medo nos estudantes, impedindo que aprendam e que regulem suas aprendizagens.

A crença de que a nota expressa o conhecimento do estudante também é um mito que influencia os processos de ensino e de aprendizagem. O professor pode sentenciar o estudante, equivocadamente, ao tomar a nota como “medida exata” de seu saber, reforçando a ideia de que esse resultado é indiscutível e incontestável (Barlow, 2006). Esse mito, somado ao rito de utilizar a prova escrita tradicional como principal indicador de nota, sustenta uma cultura que tende a desconsiderar a singularidade das trajetórias de aprendizagem dos estudantes. Além disso, o “peso” da nota, muitas vezes interpretada como verdade absoluta, pode inibir as diferentes maneiras de construir e expressar conhecimento.

A partir dos relatos analisados, foi possível observar e refletir sobre como a avaliação da aprendizagem escolar tem sido realizada em determinados contextos,

reconhecendo, no entanto, que tais percepções não podem ser generalizadas, pois se referem às experiências de um grupo específico de estudantes. Ainda assim, os relatos analisados permitem construir, com base nas discussões teóricas e práticas desenvolvidas no âmbito do GEPEMA, uma proposta de avaliação apresentada na seção 6. Nessa seção são explicitadas concepções e práticas que se mostram como possibilidades para que a avaliação se configure como uma oportunidade de aprendizagem e uma prática de investigação.

Problematizar os mitos e/ou ritos da avaliação é uma maneira de ressignificar práticas, incentivar e buscar a realização de avaliações formativas que, quando atreladas a notas, possam refletir de maneira menos injusta o processo de aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, a epígrafe apresentada resume a motivação de realizar esta investigação: Se espera que a avaliação seja uma prática de investigação e uma oportunidade de aprendizagem, o educador assume que é e age para que de fato seja.

Um professor comprometido com uma concepção formativa de avaliação compreende que esse processo deve ser dialógico, ético e construído com os estudantes. Entende-se que avaliar não é apenas atribuir notas ou julgar “desempenhos”, mas oportunizar a participação ativa em um processo que é contínuo, reflexivo e emancipador. Nesse contexto, a avaliação não pode ser tratada como um produto final, mas como parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem, ou seja, um processo.

Essa perspectiva remete à distinção apontada por Luckesi (2011) entre os atos de "dar aula" e "ensinar". No primeiro, espera-se que os estudantes aprendam; no segundo, há o desejo intencional de que a aprendizagem ocorra e, por isso, há investimento consciente nesse processo. Esse investimento, evidentemente, inclui a avaliação. Assumir essa atitude exige que o professor se perceba também como avaliador, e que compreenda que essa condição é indissociável de sua função docente. Avaliar é, também, ensinar, mas é preciso que se tenha clareza sobre o papel formativo que a avaliação pode e deve exercer.

Os estudantes, ao responderem à questão do formulário e participarem das entrevistas, tiveram a oportunidade de expressar percepções e opiniões sobre os diversos processos de avaliação vivenciados ao longo de sua trajetória. Ao atribuir centralidade às vozes dos estudantes, a pesquisa não apenas amplia a compreensão

de como a avaliação é experienciada, mas também afirma o lugar desses sujeitos como participantes legítimos no debate sobre práticas educativas.

Assim, a pesquisa se torna relevante não apenas por evidenciar a permanência de mitos e ritos que sustentam práticas avaliativas excludentes, mas também por reafirmar a importância de se repensar os modos de avaliar que sejam mais coerentes com uma educação verdadeiramente formativa, bem como de se dispor a ouvir os estudantes de Licenciatura e dar-lhes voz.

Repensar os mitos e ritos da avaliação da aprendizagem escolar, a partir dos discursos dos estudantes, pode mobilizar ressignificações importantes para a prática de professores que pensam a avaliação.

Longe de indicar um fim, encerrar a investigação feita – até aqui – evidencia a necessidade de que reflexões continuem sendo provocadas. Desse modo, novas pesquisas poderiam se debruçar a investigar, entre outras coisas, mitos e ritos com futuros professores, repensando uma prática de avaliação que possa mobilizar ressignificações; a maneira como os sentimentos são mobilizados e influenciam no processo de avaliação; como futuros professores são formados para avaliar; quais as concepções de avaliação embasam as disciplinas ministradas no contexto de formação docente; os relatos de estudantes que experienciaram uma avaliação concebida como prática de investigação e oportunidade de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ACADÊMICO. *In: Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. [S. l.]: Melhoramentos, 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/academico/>. Acesso em: 7 nov. 2024.

ADQUIRIR. *In: Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. [S. l.]: Melhoramentos, 2025. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/adquirir/>. Acesso em: 15 abr. 2025.

ALEGRE, Atilio de Nardi. **A avaliação em Educação Física**: ação docente nas escolas oficiais de primeiro grau. 1993. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

ALMEIDA, Vanessa Lucena Camargo de. **Questões não-rotineiras**: a produção escrita de alunos da graduação em Matemática. 2009. 144f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

ALVES, Rose Mary Fernandes. **Estudo da produção escrita de alunos do Ensino Médio em questões de matemática**. 2006. 158f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

ASSUNÇÃO, Mariza Felipe. **O mito da virtuosidade da avaliação**: trabalho docente e avaliações externas na Educação Básica. 2013. 192f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

BARBOSA, João; NEVES, Anabela. Fantasmas, Mitos e Ritos da Avaliação das Aprendizagens. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 3, n. 40, p. 219-235, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARLOW, Michel. **Avaliação escolar**: mitos e realidades. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARRETTO, Ana Cláudia. **Procedimentos da análise da produção escrita em matemática no contexto do GEPEMA**: um olhar para dentro. 2018. 116f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

BENEDITO, José Emídio Gomes. **Um estudo do caráter de continuidade na avaliação didática**. 2018. 63f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

BEZERRA, Gisleine Correa. **Registros escritos de alunos em questões não-rotineiras da área de conteúdo quantidade**: um estudo. 2010. 183f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

BURIASCO, Regina Luzia Corio de. Análise da Produção Escrita: a busca do conhecimento escondido. *In*: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. (orgs.). **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: a aula e os campos do conhecimento**. Curitiba: Champagnat, 2004.

BURIASCO, Regina Luzia Corio de. Sobre avaliação em Matemática: uma reflexão. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 36, p. 255-263, dez. 2002.

CARDOSO, Milene Aparecida Malaquias. **Recuperação de Estudos: Uma Oportunidade de Aprendizagem?**. 2023. 134f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

CELESTE, Leticia Barcaro. **A Produção Escrita de alunos do Ensino Fundamental em questões de matemática do PISA**. 2008. 85f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

CIANI, Andréia Büttner. **O realístico em questões não-rotineiras de matemática**. 2012. 166f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

CORDEIRO, Emily Caroline Felix. **Observação: Instrumento de Avaliação Didática?** 2021. 56f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

CORNÉLIO, Wellington Félix. **O imaginário do “professor-herói” na cultura da escola pública do estado de Minas Gerais**. 2017. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017.

CORRETO. *In*: **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. [S. l.]: Melhoramentos, 2025. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/correto/>. Acesso em: 16 jun. 2025.

COSTA, Cristina Fernanda Chamussora da. **Prova-Escrita-em-Fases: um diálogo possível na sala de aula**. 2025. 234f. Tese (Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

DALTO, Jader Otavio. **A produção escrita em matemática: análise interpretativa da questão discursiva de matemática comum à 8ª série do ensino fundamental e a 3ª série do ensino médio da AVA/2002**. 2007. 100f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

FABRI, Marcelo. **Mito e educação: do caráter pedagógico do “símbolo”**. 1989. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação – Filosofia da Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

FERREIRA, Pamela Emanuelli Alves. **Análise da produção escrita de professores da Educação Básica em questões não-rotineiras de matemática**. 2009. 166f.

Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

FERREIRA, Pamela Emanuelli Alves. **Enunciados de Tarefas de Matemática**: um estudo sob a perspectiva da Educação Matemática Realística. 2013. 121f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

FERREIRA, Tiago Lazzarin. Sobre a avaliação formativa: mitificando a desmitificação. **Org & Demo**, Marília, v. 14, n. 1, p. 111–122, jan./jun. 2013.

FIRME, Thereza Penna. Mitos na avaliação: diz-se que... **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 57-61, out./dez. 1994.

FORSTER, Cristiano. **A utilização da prova-escrita-com-cola como recurso à aprendizagem**. 2016. 123f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

FORSTER, Cristiano. **Um olhar realístico para tarefas de função afim em livros didáticos**. 2020. 112f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

FREITAS, Sirley Leite; NINKE, Angélica; MIGUEL, José Carlos. Concepções de avaliação e práticas avaliativas: desafios e possibilidades. **Educa - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 5, n. 11, p. 3-19, mai./ago. 2018.

GARDIN, Francielle Silva. **Escrita Reflexiva e regulação da aprendizagem**: um estudo na formação inicial de professores de Matemática. 2021. 73f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. História Oral e Educação Matemática. *In*: BORBA, Marcelo de Carvalho. (org.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 66-83.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. História Oral e Educação Matemática: de um inventário a uma regulação. **Zetetiké**, Cempem – FE – Unicamp, v. 11, n. 19, p. 9-56, jan./jun. 2003.

GOMES, Marilda Trecenti. **O portfólio na avaliação da aprendizagem escolar**. 2003. 71f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. 4. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

HARMUCH, Daniela. **Uma proposta de ações didáticas frente ao erro na perspectiva da Educação Matemática Realística**. 2022. 136f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

INNOCENTI, Mariana Souza. **Prova-escrita-com-cola em aulas de matemática no**

8º ano do Ensino Fundamental. 2020. 78f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

INNOCENTI, Mariana Souza. **Avaliação Democrática para a Aprendizagem Escolar.** 2024. 66f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

LOPEZ, Juliana Maira Soares. **Análise interpretativa de questões não-rotineiras de matemática.** 2010. 141f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜDKE, Menga. O administrador escolar entre o mito da avaliação e os desafios de sua prática. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 12, p. 51-58, 1995.

MENDES, Marcele Tavares. **Utilização da Prova em Fases como recurso para regulação da aprendizagem em aulas de cálculo.** 2014. 275f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, 2014.

MITO. In: **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa.** [S. l.]: Melhoramentos, 2025. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/mito/>. Acesso em: 18 mar. 2025.

NAGY-SILVA, Marcia Cristina. **Do Observável ao Oculto:** um estudo da produção escrita de alunos da 4ª série em questões de matemática. 2005. 123f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

NEGRÃO DE LIMA, Roseli Cristina. **Avaliação em Matemática:** análise da produção escrita de alunos da 4ª série do Ensino Fundamental em questões discursivas. 2006. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

NEVES, Cristiane Kozlowsky. **O ensino de História e a formação das professoras na escola normal de Niterói nos primórdios da república (1896-1899).** 2018. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

NUNES, Diego Fernandes Coelho; RODRIGUES, Renata Lopes de Almeida. O mito da avaliação (em língua inglesa): do que estamos falando? **Cadernos de Pós-Graduação em Letras**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 257-272, set./dez. 2019.

OLIVEIRA, Miguel Dancini. **Autoavaliação:** A Avaliação Através do Espelho. 2025. 78f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

PAIXÃO, Anie Caroline Gonçalves. **Uma Prova em Fases de Matemática: da análise da produção escrita ao princípio de orientação**. 2016. 103f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

PASSOS, Adriana Quimentão. **Van Hiele, Educação Matemática Realística e GEPEMA: algumas aproximações**. 2015. 147f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

PEDROCHI JUNIOR, Osmar. **Avaliação como oportunidade de aprendizagem em Matemática**. 2012. 56f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

PEDROCHI JUNIOR, Osmar. **A Avaliação Formativa como Oportunidade de Aprendizagem: fio condutor da prática pedagógica escolar**. 2018. 67f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

PEGAR. *In: Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. [S. l.]: Melhoramentos, 2025. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/pegar/>. Acesso em: 15 abr. 2025.*

PEREGO, Franciele. **O que a produção escrita pode revelar? Uma análise de questões de matemática**. 2006. 126f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

PEREGO, Sibéle Cristina. **Questões Abertas de Matemática: um estudo de registros escritos**. 2005. 105f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

PEREIRA JUNIOR, Ademir. **Enunciados de Itens de provas de Matemática: um estudo na perspectiva da Educação Matemática Realística**. 2014. 65f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

PINHEIRO, Tânia Saraiva de Melo. **Revisão do instrumento de avaliação de cursos adotado pelo INEP/MEC na perspectiva da graduação na modalidade a distância**. 2012. 292. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

PINTO, Fernanda Corrêa Quatorze Voltas Saul. **Formação permanente freireana: análise de políticas de formação de professores de EJA na DRE Pirituba-Jaraguá (SP)**. 2019. 237f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

PIRES, Magna Natalia Marin. **Oportunidade para aprender: uma Prática da Reinvenção Guiada na Prova em Fases**. 2013. 122f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

PRESTES, Diego Barboza. **Prova em fases de Matemática: uma experiência no 5o ano do Ensino Fundamental**. 2015. 122f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

REIS, Daiana dos Santos; ANDRADE, Aldair Oliveira de. Regime de progressão continuada e avaliação em uma escola estadual no município de Humaitá/AM. **Revista Contexto & Educação**, Unijuí, v. 35, n. 111, p. 239-258, mai./ago. 2020.

RITO. *In: Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. [S. l.]: Melhoramentos, 2025. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/rito/>. Acesso em: 17 mar. 2025.

SANTOS, Edilaine Regina dos. **Estudo da Produção Escrita de Estudantes do Ensino Médio em Questões Discursivas Não Rotineiras de Matemática**. 2008. 166f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

SANTOS, Naiane Melissa Dartora. **Avaliação da educação médica: componente formativo em convergência ou divergência com os desafios de transformação do ensino presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais?** 2009. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SANTOS, Edilaine Regina dos. **Análise da produção escrita em matemática: de estratégia de avaliação a estratégia de ensino**. 2014. 157f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2014.

SEGURA, Raquel de Oliveira. **Estudo da Produção Escrita de Professores em Questões discursivas de Matemática**. 2005. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

SILVA, Gabriel dos Santos e. **Uma configuração da reinvenção guiada**. 2015. 94f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

SILVA, Gabriel dos Santos e. **Um olhar para os processos de aprendizagem e de ensino por meio de uma trajetória de avaliação**. 2018. 166f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

SILVA, Vanessa Kishi da. **Feedback: recurso para aulas de matemática**. 2020. 68f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

SOUZA, Juliana Alves de. **Cola em Prova Escrita: de uma conduta discente a uma estratégia docente**. 2018. 146 p. Doutorado (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

TRAJETÓRIA. *In: Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. [S. l.]: Melhoramentos, 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno->

portugues/busca/portugues-brasileiro/trajet%C3%B3ria/. Acesso em: 7 nov. 2024.

TRANSFERIR. *In*: **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. [S. l.]: Melhoramentos, 2025. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/transferir/>. Acesso em: 15 abr. 2025.

TREVISAN, André Luis. **Prova em fases e um repensar da prática avaliativa em Matemática**. 2013. 168f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

TROMBINI, Thiago. **Prova-escrita-em-fases: uma análise à luz da Educação Matemática Realística**. 2024. 60f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

VIOLA DOS SANTOS, João Ricardo. **O que alunos da escola básica mostram saber por meio de sua produção escrita em matemática**. 2007. 108f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A

INFORMAÇÕES A SEREM ANALISADAS

- Textos escritos pelos estudantes

Quadro 19 – Texto escrito por EL01

Em minha vida escolar inteira, fui submetido a fazer provas, como estudei em colégio público, nao eram tão complicadas, ja que eu era um aluno dedicado, quando fiz o vestibular para entrar na UFPR, foi uma experiência completamente diferente e inusitada, eu nao fazia ideia de como funcionava uma prova de vestibular, mas deu tudo certo.

As provas na universidade também são diferentes e mais complicadas.

Fonte: Formulário respondido por um estudante de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Paraná

Quadro 20 – Texto escrito por EL02

Durante toda a minha vida os tipos de avaliações que já fui submetida foram avaliações orais, dissertativas, de alternativas e quando o professor fazia um projeto para ser contado como avaliação. O meu sentimento em relação as avaliações pelo menos até o segundo grau era tranquilo, pois eu sempre me sai muito bem nas avaliações.

Mas quando entrei na faculdade o sentimento que tive em relação as avaliações era bem complexo porque em todas as avaliações eu sofria com um pouco de ansiedade antes da prova e era até um pouco angustiante, mas quando eu terminava a avaliação eu tinha a sensação de que um "peso" tinha saído de mim.

Em geral eu lidei melhor com as avaliações antes da faculdade, talvez por eu sempre ir bem, e ao entrar na faculdade isso pode ter mudado um pouco, não que eu reprove mas não vou tão bem nas avaliações e isso traz um sentimento de fracasso.

Fonte: Formulário respondido por um estudante de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Paraná

Quadro 21 – Texto escrito por EL03

Ingressei na universidade no de 2020, como ouve a pandemia, tranquei minha matrícula e voltei no ano de 2022, ao me deparar com matérias logo no primeiro período, os métodos avaliativos foram somente prova, achei injusto esse método, principalmente para a galera só primeiro período, pois são alunos que acabaram de sair do ensino médio, que tens um costume com outros métodos de avaliação, como trabalhos, atividades, em minha experiência quando um professor passa somente prova, não significa que o alunos está aprendendo, ele pode simplesmente estudar um dia antes e ir bem, passar e tudo mais, mas será que aquela matéria estudada um dia antes vai estar guardada em seu cérebro a longo prazo, será que ele irá guardar todo aquele conhecimento visto em última hora, bom para a prova do dia seguinte sim e depois, como vai ser o próximo período.

Fonte: Formulário respondido por um estudante de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Paraná

Quadro 22 – Texto escrito por EL04

Toda prova que você faz é da um "medo" diferente, por mais que tenha matérias que você entende um pouco melhor e supostamente estaria mais tranquilo na hora da prova mas só de falar em prova eu fico um pouco nervosa.

Fonte: Formulário respondido por um estudante de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Paraná

Quadro 23 – Texto escrito por EL05

Então, eu não fiz provas muito diferentes, fiz provas na escola, que na maior parte das vezes eram questões mais discursivas, fiz o pss da uepg que eram questões de somatória, no qual as questões que você marcava só eram validadas se todas marcadas fossem corretas, os vestibulares, e as provas da faculdade, que varia de acordo cada professor. Mas de todos os tipos de avaliação que já fiz, sempre tive preferência por avaliações de questões mais abertas, por conta de que mesmo se não tivesse 100% certo, sempre o professor considerava os cálculos, o raciocínio utilizado, nunca gostei, de pegar uma prova e ver que eu errei uma questão objetiva, e o professor só circulava a correta e as vezes eu não entendia o porque tinha errado a questão. Na escola mesmo, eu sempre me saia melhor nas provas dos professores que colocavam mais questões abertas, porque era mais fácil pra mim para explicar e o professor para entender o meu raciocínio.

Fonte: Formulário respondido por um estudante de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Paraná

Quadro 24 – Texto escrito por EL06

De forma resumida, o que experienciei foi muita ansiedade, causada por motivos como: Pelo resultado da prova, pelo desejo de alcançar meus objetivos, pelo medo de falhar. Em relação a minha satisfação como os resultados, sempre fiquei insatisfeito, porque apesar de eu não ir mal, eu também nunca tive o desempenho que eu queria. Outro ponto de insatisfação com as provas, é que elas sempre tiveram utilidade para terceiros, mas não diretamente para mim, nenhuma sugestão de pontos a serem reforçados, de causas para o desempenho obtido, de táticas a se aplicar para melhorar o desempenho. Para concluir detesto fazer provas, sei que elas são necessárias, mas não me sinto bem fazendo uma prova, e nunca me sinto recompensado pelo esforço que eu gasto em aprender algo.

Fonte: Formulário respondido por um estudante de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Cascavel

Quadro 25 – Texto escrito por EL07

Na grande parte das vezes as avaliações foram escritas e subjetivas, eu ficava muito mais confortável quando era uma avaliação com vários tipos de questões por exemplo descritiva, subjetiva, dessa forma eu poderia demonstrar melhor meu conhecimento não apenas de múltiplas escolhas.

Fonte: Formulário respondido por um estudante de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Cascavel

Quadro 26 – Texto escrito por EL08

As provas foram distintas pois cada professor avalia de uma maneira, alguns pela prova escrita e outros pela apresentação ou atividades, mas ambas as formas são relativamente modelos de avaliar o aprendizado do aluno e o saber.

Fonte: Formulário respondido por um estudante de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Cascavel

Quadro 27 – Texto escrito por EL09

No geral, as avaliações foram bastante superficiais e monótonas. O tipo de avaliação foi quase sempre o mesmo, abordando pouca ou quase nenhuma parte do conteúdo que deveria, além de não medir adequadamente o conhecimento sobre os temas que deveria.

Nos poucos momentos em que foi-se utilizada outras formas de avaliação, estas foram mais envolventes e provocavam maior engajamento.

Fonte: Formulário respondido por um estudante de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Cascavel

Quadro 28 – Texto escrito por EL10

As avaliações foram, em sua maioria, provas de conhecimento, sempre com perguntas objetivas e multipla-escolha. Sentia que algumas provas era com intenções negativas, como fosse para uma forma de poder, mas algumas eram para cumprir currículo. Poucas vezes era um desafio para avaliar o quanto se sabe (conhecimento) ou para análise do conhecimento apreendido.

Fonte: Formulário respondido por um estudante de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Cascavel

Quadro 29 – Texto escrito por EL11

A maioria dos processos avaliativos que experienciei até hoje foram provas individuais sem consulta. Algumas me sai bem, outras nem tanto. Mas o sentimento que fica é que não é um método eficaz para todos os casos pois, só porque você não sabe resolver aquela questão não significa que não saiba nada sobre o conteúdo. Na universidade é que pude ter contato com outras formas de avaliação como seminários, planos de aula, questionários, trabalhos escritos, autoavaliações entre outras. Acredito que utilizar diferentes ferramentas avaliativas é a maneira mais certa de constatar aprendizagem (ou não aprendizagem) do aluno.

Fonte: Formulário respondido por um estudante de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Cascavel

Quadro 30 – Texto escrito por EL12

Eu estudei quando o fundamental chama primário, depois ginásio, e depois fiz curso tecnico em contabilidade. Era o ensino tradicional, estudava o conteúdo novo depois os professores aplicavam provas sobre o conteúdo para verificar se o aluno aprendeu, mas também tinha como avaliação a participação das aulas e realização das tarefas em sala de aula. Era um desafio constante, muitas vezes fiz as provas decorando o conteúdo para tirar nota e alcançar a média para ser aprovado pois não compreendia o que era ensinado e nem sempre podia questionar em sala de aula o porque. Mas aprendi dentro do possível e depois com a necessidade da vida.

Fonte: Formulário respondido por um estudante de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina

Quadro 31 – Texto escrito por EL13

As emoções que eu senti ao decorrer de uma avaliação tanto no processo ou ao saber dela são diversas, muitas das vezes ansiedade, aflição, nervosismo por ser algo desconhecido por mais que sabemos o conteúdo o medo do desconhecido afeta muito mais o psicológico pois não sabemos como está formulado as questões, o que irá ser avaliado, quanto tempo levará, mas além de emoções negativas posso dizer que a maioria sente emoções positivas tanto no decorrer por resolver uma questão ou pós avaliações, como um alívio de deixar uma fadiga que estava sobrecarregando o peito, que fazia o coração acelerar só de pensar, é satisfatório resolver uma prova que pensávamos que seria impossível ou a matéria é difícil, dá um ânimo e senso de conquista, como se fosse o humano mais incrível, me senti assim para vestibulares por mais que fui com a mentalidade de ser apenas um pedaço de papel e muito confiante, na hora acaba baquiando por estar lendo e não entender direito mas isso é somente o momento após ler com calma parece

que as palavras vão se concretizando na mente, e o raciocínio começa a trabalhar como se interligadas cada conhecimento oferecendo vários métodos de soluções e repostas e percebe que é algo tão fácil que nosso subconsciente que dificulta por puro medo e receio da tão pesada palavra "Prova".

Fonte: Formulário respondido por um estudante de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina

Quadro 32 – Texto escrito por EL14

Os sistemas de avaliação sempre tiveram um peso muito grande na minha vida, pois é atribuído as eles um valor que é usado para definir o nível da sua aprendizagem, o que influencia em toda a sua vida, no seu humor antes e depois da avaliação, na sua ansiedade, na sua rotina e vida antes e após a avaliação, a sua nota pode definir se você terá uma semana para relaxar ou uma semana para estudar sem parar, se você terá que repetir um ano por completo na instituição de ensino que você frequenta, você poderá ou não trilhar um caminho novo, entre outras coisas, e isso gera um peso e uma carga emocional muito grande sobre a pessoa que realizará a avaliação.

Os sistemas avaliativos deveriam acima de tudo priorizar avaliar o que você aprendeu e o que ainda deve ser trabalho, para que assim, você definisse qual caminho seguir da sua vida, sabendo as vantagens e desvantagens dessa escolha, alguns métodos avaliativos realizam esse objetivo melhor que outros.

Os métodos avaliativos que fui submetido a realizar são: prova escrita, prova oral, trabalhos avaliativos, construção de maquetes e seminários.

A prova escrita peca muito em relação de avaliar o seu conhecimento adquirido, pois a sensação que tenho é de que ela valoriza muito mais o seu preparo do que o conhecimento propriamente dito, ela beneficia mais os que decoraram o conteúdo específico e como aplicá-lo em condições específica a aqueles que realmente aprenderam o conteúdo, porém tem dificuldades de expressá-lo.

A prova oral peca no mesmo sentido da prova escrita, porém ela também beneficia aqueles que conseguem se expressar de maneira mais fluida, não necessariamente aqueles que sabem melhor o conteúdo.

Os trabalhos avaliativos são um dos melhores métodos de avaliação a que fui submetido, eles fazem o aluno buscar conhecimento para resolver os problemas ou as ações pedidas, disponibilizando tempo para o aluno discutir com seus colegas, tirar dúvidas com seus docentes e buscar conhecimento sozinhos em livros e na "internet", o que ajuda muito na aprendizagem do conteúdo em si.

A criação de maquetes é um dos piores métodos avaliativos que realizei, ela na maioria dos casos emprega muito tempo a criação em si e valoriza pouco o conhecimento acadêmico necessário, ela também agrega muito valor ao poder econômico, pois com diferentes matérias a disposição é visível que a qualidade das maquetes será diferente.

Os seminários são medíocres, não são nem ruins nem bons, pois disponibilizam tempo para o aluno buscar conhecimento assim como o trabalho avaliativo, porém exigem do examinado uma boa oratória e desenvoltura para responder questões feitas de ultima hora.

Fonte: Formulário respondido por um estudante de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina

Quadro 33 – Texto escrito por EL15

Minha trajetória de provas e minhas emoções

Tudo começou na 5ª série do ensino fundamental aonde tive minha primeira prova aonde fiquei com muito medo,mas me preparei para ela e fui bem, depois de muito tempo tive minha primeira prova no ensino médio aonde fui um pouco mais complicado aonde matérias eram mais complicada mas com muitos esforço eu me saí até que bem, porém esse medo me voltou quando fiz minha primeira prova na faculdade, tive um pouco de

dificuldade mas fiz muito esforço tive uma média razoavelmente boa pois tive muito mais medo pois venci esse medo e estou preparado para tudo

Fonte: Formulário respondido por um estudante de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina

Quadro 34 – Texto escrito por EL16

Durante minha jornada escolar fui submetido a métodos avaliativos quantitativos e qualitativos, ou ambos ao mesmo tempo. Essencialmente provas com questões fechadas e abertas, trabalhos expositivos como seminários... Durante o ensino médio a escola prezava muito pela autonomia do aluno, desse modo, grande parte dos conteúdos resultavam em projetos integradores que visavam integrar a comunidade escolar com a comunidade local, era desafiador expor os trabalhos para uma grande quantidade de pessoas, contudo, apesar de entender a proposta maior parte da turma apresentava dificuldade para lidar com a dinâmica avaliativa.

Quanto às provas, a impressão que tinha é que elas mensuram o quanto me adaptei ao formato de avaliação usado por cada professor e estavam pouco preocupadas se houve de fato assimilação do conteúdo, uma vez obtida a nota o assunto perdia relevância e então seguia-se para o próximo conteúdo sem estabelecer alguma conexão entre eles. O que às vezes me causava certo descontentamento, sobre os trabalhos expositivos era cansativo e desafiador lidar com a demanda e pressão de estar a frente de um público de mais de 600 pessoas.

Fonte: Formulário respondido por um estudante de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina

Quadro 35 – Texto escrito por EL17

A dinâmica de avaliação durante o ensino fundamental II, era bem simples, os professores colocavam bastante ênfase em diversificar a nota em pelo menos 2 provas e 1 trabalho bimestral (plataformas passaram a ser utilizadas durante o final do meu 9o ano). Lembro que durante o 6o ao 9o ano, houveram várias avaliações que desafiavam meu conhecimento, muita ansiedade eu sentia antes de fazê-las, mas estudando o suficiente era possível ir bem. Após o término das provas, era um alívio, principalmente quando as notas eram boas, já que 2 provas compunha 70-80% da nota integral do bimestre, já os trabalhos, geralmente era uma lista de exercícios que resolvemos com o auxílio do professor, não envolvia ansiedade alguma, pois com a ajuda do professor mais os colegas, havia um network de informação que possibilita todos os alunos a ganharem nota e possivelmente aprender. Apesar de eu preferir resolver listas e aprender em casa.

Durante o ensino médio, é quando os adolescentes estão na fase de transição à vida adulta, então os estudos devem ser levados bem a sério. Foi durante o final do meu 9o, até o 1o ano do ensino médio, aproximadamente, que o Brasil estava em estado de pandemia. Então como não era possível avaliações presenciais, os professores recorreram ao EAD, onde a maioria das avaliações eram feitas online pelo classroom, ou seja, tudo que você tinha que fazer para passar de ano eram listas de exercícios online. Eu sentia alívio por ter certeza que ia passar de ano, mas quando as aulas presenciais voltaram, reconheci o déficit de estudo que tive. A falta de cobrança de estudo dificultou a aprendizagem durante esses anos de pandemia e eu sinto que as avaliações deixaram de ter valor avaliativo, pois atrás da tela, um professor não vai conseguir checar se você está colando na prova ou não, por isso passaram a utilizar listas de exercícios e sites de quiz para “avaliar” a nota.

Durante meus 2o e 3o ano, foi quando as aulas presenciais voltaram a ser regulares, a dinâmica dos processos avaliativos já estavam transformados, um híbrido de provas presenciais, seminários, plataformas de inglês, português, redação, leitura e quiz. As provas não mudaram muito, geralmente objetivas, passaram a constituir menos da nota integral para dar espaço às notas da plataforma. Em relação aos trabalhos, havia bastante trabalho

em grupo, principalmente seminários na matéria de português, geografia, ciência e história, onde discutimos e debatemos sobre certo tópico.

Fiz um certo trabalho em grupo de geografia, um seminário, onde a professora organizou as cadeiras para formar um círculo, que foi muito criativo da parte dela e rendeu em um belo debate sobre as teorias demográficas, o “objetivo” dos estudantes, para que ganhassem nota, era participar do debate quando seu nome fosse chamado, o objetivo era ver qual das teorias demográficas era melhor. Esse trabalho trouxe muito aprendizado a todos que participaram, talvez eu faça um seminário em círculo sobre as nuances da matemática ou um seminário de resolução de exercícios matemáticos.

Fonte: Formulário respondido por um estudante de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina

Quadro 36 – Texto escrito por EL18

Experiências vivenciadas nos processos de avaliação:

Nunca me dei bem com provas e trabalhos, mas também nunca obtive notas ruins (até o momento). Desde pequena as escolas sempre nos mostraram como éramos avaliados, com provas e regras rígidas, fazendo muitas vezes eu sentir minhas emoções e sentimentos a flor da pele. Uma vez, quando ainda no ensino fundamental(8ºano), um professor terrível de matemática iria aplicar uma prova com uma variedade de regras (sentar conforme a chamada, sem nenhum tipo de material e com seus olhos fixados na sala), todos ficavam com medo e ansiosos, me lembro que passei mal e não consegui dormir bem na noite anterior, seria necessário tudo isso? Muitas vezes não era nem por não ter estudado para a prova, mas sim por ter alguém pressionando a mim com os olhos.

Sempre gostei de avaliações com metodologias ativas e diferentes, tive um professor de filosofia que sempre nos avaliava de uma forma diferente (rodas de interação, mapa mental, ...), e muitas vezes aprendia muito mais do que com o professor rígido.

Certamente quase todos os estudantes já se sentiram tristes, ansiosos, com medo ou apavorados com a ideia de fazer uma prova ou um trabalho muito difícil, mas creio que esses momentos nos prepararam para um grande acontecimento: o terrível ENEM e Vestibular.

Odeio ter que lembrar de todas as provas que eu tive e muito mais de todos os seminários e vezes que tive que me apresentar e falar com muitas pessoas quando mais nova, mas apesar de toda raiva e timidez, creio que isso me fez ser menos tímida em situações parecidas.

Certamente não vou ser a professora chata com várias regras avaliativas.

Fonte: Formulário respondido por um estudante de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina

Quadro 37 – Texto escrito por EL19

Desde muito pequenos nós, seres humanos, aprendemos que fazer prova e principalmente, ir bem nela, é muito importante. Através das provas nós avançamos no colégio, entramos em universidades, conseguimos vagas em concursos, entre outros, contudo é importante destacar que a nota de uma prova não nos define totalmente, ela é apenas o reflexo de uma pequena parte de nós.

Durante o ensino fundamental 1 e 2 eu fiz diversas provas, algumas mais simples e fáceis que outras, mas em todas elas eu sempre tive o mesmo sentimento de que se eu não fosse bem era porque eu não era inteligente o suficiente, isso gerava em mim uma cobrança muito grande, onde para eu ficar feliz e me sentir bem eu tinha que tirar boas notas nas provas e nos trabalhos. Nesse período da minha vida a nota alta ficava em primeiro plano e a aprendizagem do conteúdo ficava em segundo plano.

Quando eu entrei no ensino médio essa visão, devido à pandemia e outros fatores, mudou, eu passei a compreender a importância de aprender de fato um conteúdo e não apenas decorá-lo para prova. Já não me cobrava tanto para tirar a nota mais alta e quando

a nota era baixa eu aproveitava para rever os meus erros e aprender com eles.

As provas, na grande maioria das vezes, causam um grande nervosismo e medo nas pessoas, lembro que várias vezes, mesmo tendo estudado bastante, eu ficava muito ansiosa antes de uma prova e no final das contas ela nem era tão difícil, mas mesmo assim esse sentimento vinha e sendo sincera ainda hoje, depois de já ter feito muitas provas, vestibular eu sinto nervosismo e medo quando um professor fala que vai marcar a data de uma prova.

O modelo de prova que mais me agrada é aquele que tem questões discursivas e objetivas (marcar x), mas é claro que tudo varia de acordo com a matéria, o professor e o conteúdo. Com relação às outras formas de avaliação, eu gosto bastante de listas de exercícios, principalmente antes das provas, pois elas ajudam a fixar o conteúdo.

No geral a forma de avaliação que eu mais gosto é a apresentação de seminários, acho que é uma forma melhor de avaliar os alunos, isso porque em um seminário os estudantes precisam pesquisar sobre um assunto, montar um material de apresentação e o principal ensaiar e apresentar para o restante da turma. Dessa forma o professor consegue medir, de maneira mais justa, o conhecimento do aluno em relação aquele tema, além de ser uma ótima oportunidade para os alunos trabalharem em grupo e perderem o medo de falar na frente de um público.

Posso concluir que já tive muitas experiências, algumas muito boas outras nem tanto, com provas e avaliações, porém eu sei que o ato de fazer uma prova tem sua importância no desenvolvimento do ser humano, só não devemos nos desmerecer pela nota de uma prova e sempre buscar melhorar.

Fonte: Formulário respondido por um estudante de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina

Quadro 38 – Texto escrito por EL20

Meu processo de avaliação sempre foi encarado como desafios, desafios esses que por vezes me ensinaram no que tinha que melhorar ou me dedicar mais. E isso me ajuda a não ficar tensa ou ansiosa em uma avaliação.

Fonte: Formulário respondido por um estudante de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina

Quadro 39 – Texto escrito por EL21

Na minha escola as avaliações funcionavam da seguinte forma: tínhamos 4 bimestres, em cada bimestre tínhamos duas provas de cada matéria, um trabalho de cada matéria e um simulado. Cada prova valia 80 pontos, o trabalho e o simulado valiam 20 pontos cada, a nota do bimestre era a soma de todas essas notas dividido por 2.

Foi uma experiência bem ruim, era um volume muito grande de provas e por isso não tinha tempo de estudar para entender os conteúdos de verdade, eu tinha sempre que ficar estudando pensando só na nota. Os professores também não tinham tempo de dar outras atividades diferentes e mais inovadoras.

Somente provas foi um jeito ruim de avaliar os alunos, eu tinha notas muito boas mas meu conhecimento é raso, provas o tempo todo me atrapalhavam a estudar de verdade e não avaliavam meu conhecimento direito.

Sempre que tinha semana de provas eu me sentia mal, ficava ansioso e estressado e como eu precisava passar de ano eu me sentia preso. Com certeza fez mal para minha saúde e não me ajudou em nada.

Os simulados me ajudaram a treinar para o vestibular, mas só isso. Os trabalhos foram bons, os professores tinham mais liberdade para passar coisas diferentes, a gente tinha mais tempo pra fazer e a preocupação com a nota ficava mais em segundo plano e focávamos mais no que era a proposta do professor realmente.

Fonte: Formulário respondido por um estudante de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina

Quadro 40 – Texto escrito por EL22

Parando para pensar é meio engraçado dizer isso... mas durante toda minha vida escolar, a parte mais marcante com toda certeza foi a realização de diversos trabalhos e atividades recreativas; seja através de trabalhos mais simples como pesquisas em folhas do caderno, até atividades mais complexas com o uso de argila e gesso para confecção de máscaras e objetos de matriz africana.

Quem nunca fez uma maquete da estrutura celular na aula de Biologia usando gel de cabelo? uma escultura de sabão na sala de Artes? Ou até mesmo um foguete de garrafa pet nas aulas de Física?



Sendo totalmente franco, mesmo que anteriormente eu já tivesse trabalhado com cartolina e apresentações, eu só fui entender realmente o objetivo e as dinâmicas por trás da realização desses trabalhos a partir do 6º ano do ensino fundamental II, que foi quando eu me apaixonei completamente pela prática e demonstração.

Desde então eu participei de muitas discussões em grupos, apresentações de seminário, organização de eventos, realização de atividades dentro e fora da instituição de ensino.

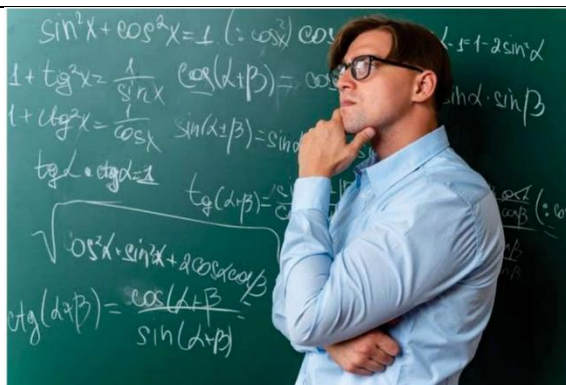
Conheci várias pessoas, aprendi coisas novas e sempre procurei fazer pelo menos o mínimo pra considerar meu trabalho (ou a minha parte daquele trabalho) decente.

Sempre gostei das atividades em grupo: as diferentes opiniões, os debates, a sensação boa de ajudar meus colegas e sentir que contribui para o resultado final (esse que muitas vezes acabava sendo surpreendente e imprevisível).

Mas nem por isso nego que o trabalho individual tem o seu valor: sabe aquela ansiedade que você sente em compartilhar algum assunto com a turma? Ver que todo o esforço e tempo que você dedicou chegou no resultado que você queria ou as vezes até melhor, escutar as palmas no final da apresentação e ver que a turma tirou algo daquilo? Isso é sem dúvidas uma das melhores experiências que eu pude sentir em toda minha vida.

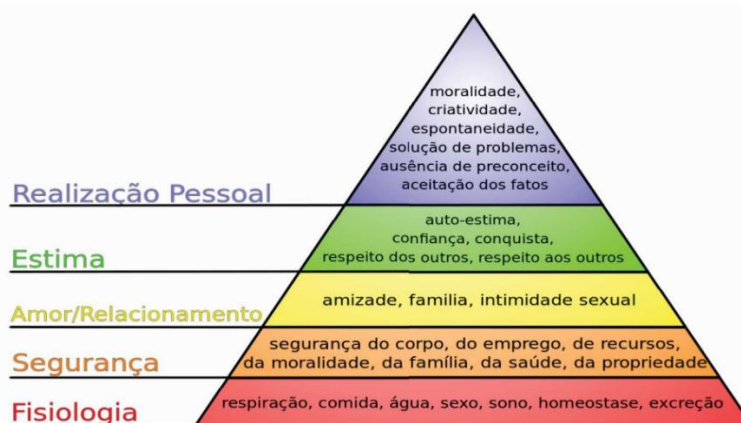
Ah e tem mais... não necessariamente as melhores avaliações pra mim são as mais complexas! Algumas exigem tanto do aluno que acabam ou tendo um custo elevado demais pras condições daquele aluno, ou desanimam completamente o mesmo. Isso faz com que ele faça a atividade de qualquer jeito e entregue um resultado medíocre, completamente diferente do esperado pelo professor.

Então não só o objetivo e a estrutura tem que ser revisada e bem elaborada pelo docente mas também é necessário se perguntar "será que minha turma, neste momento, tem a capacidade de realizar o que foi proposto?"



Mesmo que a "prática" seja muito gostosa na teoria, na prática não é bem assim, se você aquela pessoa que passa trabalhos o tempo todo, meio que vai tirar aquilo que tornam essas atividades tão especiais, vai tornar aquilo que era pra ser uma quebra de rotina em algo monótono e repetitivo, trabalhoso, desanimador, custoso, insuportável, etc.

Pode não parecer mas um simples trabalho de pesquisa em uma folha, quando bem feito, pode te voltar resultados surpreendentes. Me recorde de um trabalho de Matemática do 7º ano que fiz, o professor primeiro instruiu como ele queria que aquilo fosse feito, foi a primeira vez que me pediram pra encadernar alguma coisa, ele queria uma capa, imagens (ou desenho) e um texto de autoria própria sobre o tema que se bem me lembro era Pirâmide de Maslow.



Logo em seguida ele nos deu uma breve aula, não somente sobre a pirâmide mas também sobre custo de vida, prioridades (básicas/ pessoais) e a matemática financeira presente nas nossas vidas. Sério... um trabalho simples desse me marcou muito mais que diversas oficinas e passeios escolares.

Era lindo ver o jeito que cada um estilizou seu trabalho e como interpretou o tema e a aula de forma diferente. Lembro que quando fiz o meu, na época usei folhas A4 pretas e uma caneta branca (algo que até então nunca tinha nem sequer pensado que poderia usar); e logo depois de fazer a minha apresentação em frente a classe, algo similar a apresentação de um livro infantil para crianças em um teatro, percebi que eu não fui o único que pensou fora da caixa!

Eram muitas cores, desenhos um mais lindo que o outro, textos bem elaborados e caminhos completamente únicos na execução do tema.

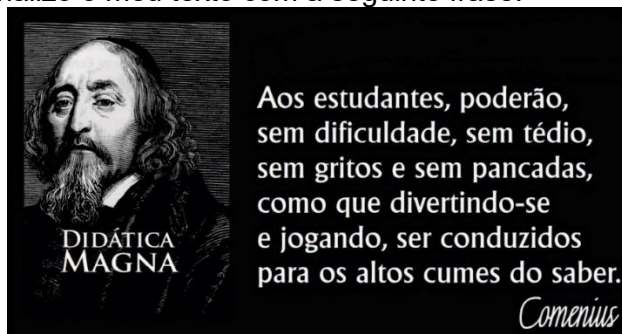
Notas finais:

Eu sei que existem muitos tipos de avaliações dentro das escolas, sei que algumas envolvem pesquisa, outras envolvem produzir textos ou criar alguma coisa. Mesmo assim (minha opinião pessoal), acredito que uma atividade bem elaborada é capaz de ser mais aproveitadora e menos assustadora pros alunos do que uma prova. Se o professor conseguir acompanhar direitinho e mostrar um apoio para o estudante, dificilmente ele não vai ser capaz de fazer algo produtivo e irá desenvolver suas habilidades de ensino:

- Comunicação.

- Autonomia.
- Liderança.
- Pensamento crítico.
- Inteligência emocional.
- Resiliência profissional.
- Capacidade de inovação.

Por isso eu finalizo o meu texto com a seguinte frase:



Fonte: Formulário respondido por um estudante de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina

Quadro 41 – Texto escrito por EL23

Avaliações durante a educação básica, principalmente, foram sentimentos de tensão e ansiedade quando pouco preparado, e também quando tinha um preparo melhor. Porém, com o passar dos anos vendo que a vida toda envolveria avaliar, foram momentos que passaram a ser também mais tranquilos na vida.

Fonte: Formulário respondido por um estudante de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina

Quadro 42 – Texto escrito por EL24

Durante meu ensino médio a relação que eu tinha com as avaliações eram relativamente tranquilas, as únicas provas que eu mais me sentia tensa e nervosa eram com matérias que eu tinha mais dificuldade, como história, filosofia...

Mas também tiveram momentos leves onde os professores não aplicaram uma prova em si, mas sim nos propôs alguns desafios e seminários, com o objetivo de nos fazer estudar mais a fundo certos assuntos com uma pressão mais leve, pois se você se dedicou você saberia responder as quaisquer perguntas que os professores tivessem.

Porém agora já na faculdade a pressão pega pouco mais, pois você precisa ter mais responsabilidade para conseguir conciliar os estudos com a sua vida particular, além de os professores terem um ritmo muito mais acelerado que no ensino médio, então as provas conseqüentemente ficam mais difíceis, porém não impossíveis, a partir do momento que você consegue perceber como seu professor de avalia, juntamente com estudos esforçados pode ficar muito mais tranquilo essa relação de provas.

Acho também que é super importante que os professores do ensino médio façam provas diferenciadas, para assim, poder criar um clima mais leve em sala de aula e que os alunos consigam realmente aprender com vontade e não só decorar para a avaliação daquele momento.

Fonte: Formulário respondido por um estudante de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina

Quadro 43 – Texto escrito por EL25

Na minha trajetória escolar a grande maioria das provas/avaliações a que fui submetido foram bastante tradicionais, com questões de respostas escritas(subjetivas) no

ensino fundamental séries iniciais – EFI (1o ao 4o ano) e a partir do ensino fundamental séries finais - EFII (5a a 8a série) e Ensino Médio - EM (1o a 3o ano de ensino propedêutico) as provas começaram a se apresentar com questões mais objetivas (questões de múltipla escolha, questões de Verdadeiro e Falso e poucas questões somatórias). Presumo que em razão do foco das escolas em que estudei ser a aprovação em vestibulares. Poucas foram as vezes em que passei por algumas avaliações diferentes. Me recorro de uma prova oral sobre a tabuada no EFI, de alguma apresentação de trabalho no EFII e de um número maior de apresentações a que fui submetido no EM, com exceção de uma apresentação musical (alunos cantando em inglês) e leitura da tradução na disciplina de Língua Inglesa no EM, as demais apresentações tratavam de temas diversos como apresentação em Feira de Ciências e em Feira das Nações (neste caso realizávamos uma pesquisa sobre a cultura de um País, construíamos uma estrutura(barraca) que representasse elementos dessa cultura e então fazíamos a apresentação para visitantes externos (País e amigos das famílias).

Não me recorro de nenhum tipo de sensação ruim para realizar as avaliações, nem mesmo expectativas. Sempre encarei as avaliações como parte do processo, como mais uma coisa a ser realizada na escola. Não posso dizer que as pessoas que estudavam comigo se sentiam da mesma maneira, creio que não.

Na Universidade minhas avaliações também seguiram padrão tradicional, questões escritas (principalmente nos cursos de exatas), de múltipla escolha (geralmente retiradas de concursos), listas de exercícios com valor baixo. Fiz 3 anos de Engenharia Química e nos laboratórios a avaliação era através de relatórios dos experimentos, assim como no curso de Licenciatura em Física. Sou advogado e no curso de Direito a grande maioria de avaliações era realizada com consulta (o que me parece muito lógico quando penso no trabalho de um advogado), apresentei trabalhos, mas como já tinha carreira como professor foi bastante tranquilo.

A escola e a universidade sempre foram, pra mim, um local de tranquilidade. Confesso que já tive o discurso de: “Pra que ter prova? Não avalia nada.”, no entanto, verifico que na vida adulta somos avaliados o tempo todo e enfrentamos situações muito mais complexas. Na maior parte do tempo as “avaliações” são orais e sem tempo para uma preparação de resposta. A depender da profissão, prazos são estipulados (Direito) e o não cumprimento enseja o fracasso no cumprimento do seu dever; profissionais da saúde são cobrados o tempo todo em hospitais e clínicas, muitas vezes sem tempo para pesquisar.

Em resumo, minhas avaliações foram bastante tradicionais, com muita pressão, mas nunca tive a sensação de que não seria possível ou que seria demais pra mim. Algumas questões eu não conseguia responder, outras bastante simples. Sempre fui um aluno mediano e que se quisesse notas melhores teria que estudar muito.

Revisando ainda as avaliações fora do ambiente escolar, por exemplo, provas de vestibulares, concursos e exame da OAB, este último, na segunda fase que é escrita e permite a consulta de material auxiliar (Legislação) foi a que teve maior impacto na minha trajetória.

Fonte: Formulário respondido por um estudante de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina

Quadro 44 – Texto escrito por EL26

Durante a minha jornada no ensino obrigatório eu tive apenas três tipos de avaliação predominantes, prova escrita tradicional, trabalho de pesquisa e seminário, com apenas três instâncias de avaliação exótica, sendo uma delas uma dança, uma peça de teatro e a outra uma prova oral, a dança na disciplina de educação física e a prova oral na disciplina de filosofia. De modo geral eu sempre preferi provas escritas tradicionais, eu me sentia mais confortável com elas, eu podia estudar a teoria no meu tempo e sempre considerei um bom instrumento para medir o quanto eu sabia do conteúdo teórico. Os seminários foram mais complicados, primeiro pois eram feitos em equipe, algo com o qual eu não trabalho muito bem, segundo pois eram feitos com limite de tempo bastante apertado, nós tínhamos de

duas a três semanas para preparar a apresentação, incluindo um vídeo, um relatório e as falas de cada membro da equipe, enquanto o vídeo era simples, todo o resto era bastante trabalhoso. A dança foi ruim, mas não foi o fim do mundo, eu até entendo qual era o objetivo do professor, e apesar de não simpatizar, consigo compreender a dificuldade em avaliar o que ele queria ensinar de outra forma. A prova oral foi interessante, o professor nos perguntava, uma pergunta diferente por aluno, o que nós havíamos entendido sobre pontos específicos da teoria de um autor, como, na época, eu me interessava bastante pelo tema, a prova acabou sendo fácil e a nota muito boa.

A peça teatral merece um parágrafo próprio. Desde a concepção da ideia de avaliar através de uma peça teatral, eu fui veementemente contra a ideia. Primeiro que nós não fomos ensinados sobre qualquer coisa que seja sobre atuação, nós não fomos ensinados sobre qualquer coisa que seja sobre teatro, nós não fomos ensinados sobre qualquer coisa que seja sobre artes cênicas, tudo que nos foi dito foi "escolham uma peça e encenem-na", o que sobre qualquer ponto de vista é um absurdo. Segundo que nós ficamos responsáveis por encontrar apoio/patrocínio para a encenação, por montar os cenários, por adaptar o texto para todos os alunos da turma, pouco mais de 30, tivessem um papel com falas, por criar figurino, por determinar posicionamento, por adquirir material e toda a logística envolvida, tudo isso sem receber qualquer instrução por parte dos professores, tudo as cegas, nem mesmo um guia ou um exemplo, nada. Terceiro que a peça seria a nota do ano todo de todas as disciplinas, ou seja, falhar não era uma opção, era fazer algo perfeito e concluir o ensino médio, ou falhar e ter que fazer o terceiro ano de novo, e com ele uma outra peça; mesmo que, em um cenário fantasioso, o objetivo da peça fosse nos ensinar autonomia, com toda a certeza deve de haver um meio menos humilhante e absurdo do que dizer a mais de 30 alunos para que se virem e encenem uma peça sem qualquer background, sem qualquer apoio, sem qualquer instrução. Quarto que como toda a preparação foi deixada a cargo dos alunos, a preparação real levou quase 4 meses para sequer começar, pois não havia acordo sobre onde ou quando ensaiar que contemplasse todos os alunos, e depois, quando houve algum acordo, havia muita dissidência, muita falta, pouca participação. Por fim, a peça foi encenada no Teatro Ouro Verde, e era aberta a população, que lotou as cadeiras para a nossa apresentação, o que foi uma humilhação ainda maior. Ou seja, no final das contas nós não aprendemos nada, fomos humilhados perante a população geral, a troca de nota, a troca de "passar de ano".

Durante a universidade eu tive avaliações mais exóticas, além, é claro, das provas escritas e dos seminários. Eu já fui avaliado de forma prática, em experimentos de física, dos quais são feitos relatórios e o método é também avaliado, já fui avaliado por participar em discussão em sala de aula, já fui avaliado por um tipo de diário bastante controverso pois foi feito sem instrução, o que significa que "qualquer coisa é boa o suficiente", já fui avaliado por participar em evento e comparecer a seminários e palestras, mas o método de avaliação mais interessante que eu tive foi durante a pandemia, quando nos era dada uma prova escrita para fazer, muitas vezes em duplas, mas com um limite grande de tempo e direito a consulta, e, acredito eu, foi a época quando eu mais aprendi, mais retive conhecimento, pois eu podia ler cada problema com calma, avaliar minhas estratégias, buscar o conteúdo necessário nas minhas notas e livros texto, e, calmamente, elaborar respostas precisas, sem tensão, sem pressão. Foram avaliações, apesar de quase-tradicionais, muito interessantes, diferente da injeção de cortisol que é uma prova escrita em sala de aula, essas eram instrutivas, os professores podiam cobrar mais nelas, pois nós tínhamos acesso a todo conteúdo teórico, e cobraram, o que foi ótimo, nos forçou a sermos criativos, a procurar mais meticulosamente e nos debruçar sobre a teoria com mais afinco. Hoje, com o advento das IA, eu consigo ver que esse tipo de avaliação não funcionaria, o risco de trapaça é alto demais, mas para alguém como eu, que me orgulho de nunca ter colado quando não era permitido, foi uma época de aprendizado muito interessante.

Fonte: Formulário respondido por um estudante de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina

Quadro 45 – Texto escrito por EL27

Avaliações: provas; provas orais; provas em duplas, provas com consulta; seminários; trabalhos escritos; apresentações.

Por sofrer com ansiedade desde criança, esse é o principal sentimento que lembro ao passar por todas atividades avaliativas. Esse sentimento também vinha acompanhado de medo e frustração caso o resultado não fosse o esperado.

Em minha opinião, as avaliações que mais fizeram sentido para mim foram as provas as quais o professor permitia que fizéssemos uma "cola", pois assim acabava estudando enquanto elaborava essa "cola".

Em relação a trabalhos, apesar de me sentir nervoso com apresentações, as considero necessárias para o desenvolvimento pessoal do aluno.

Fonte: Formulário respondido por um estudante de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina

- Textualizações das entrevistas

Quadro 46 – Textualização da entrevista de EL01

Meu nome é EL01, tenho 18 anos e estou no terceiro período da faculdade de Matemática. Infelizmente, estamos em greve. Então, não sei se eu vou avançar de período, mas enfim.

Sobre os processos de avaliações a que eu já fui submetido, no ensino médio e na faculdade, eu passei por processos de provas escritas e o vestibular que, para mim, foi o maior, o mais tenso. Já passei por processos avaliativos oralmente que, em meu ponto de vista, é até mais interessante, mais legal. E embora seja passível de sentir mais pressão, penso que seja mais legal, porque a gente lembra, memoriza melhor.

Sobre os processos de avaliações durante o ensino fundamental, me lembro de uma atividade avaliativa, como se fosse uma prova trimestral, que tem maior valor em termos de nota. Dentro de um recipiente, tinham-se sílabas para serem sorteadas, então tirava-se duas sílabas e, ao abrir, era preciso formar palavras com essas sílabas. Era uma avaliação em que a professora analisava os estudantes que sabiam ler, escrever e juntar as sílabas.

Durante toda a trajetória escolar, estudei em instituições públicas. Na terceira série do Ensino Médio, optei por cursá-la no colégio público, mas, ao mesmo tempo, fazer um curso pré-vestibular. Entretanto, os planos foram mudados no meio do ano letivo.

Por objetivar a aprovação no vestibular, estudava no período manhã e tarde, mas com o tempo, tive a sensação de que o tempo em que ficava no colégio não estava sendo proveitoso para mim, porque parecia que eu já tinha visto os conteúdos no cursinho, então julguei que seria melhor estudar por conta própria em casa. Mudei para a instituição em que fazia o cursinho.

Sobre as provas escritas que vivenciei, os tipos de questões, de modo geral, eram sempre um "verdadeiro ou falso" ou questões de assinalar com opções "A, B, C, D e E". Existia um gabarito para facilitar a correção do professor.

Mas claro que existem estágios. Na maioria, do quinto ao nono ano, escreve-se muito. Da primeira à terceira série do Ensino Médio, percebi que tinham mais questões objetivas, de assinalar o que pensava ser correto, e questões de verdadeiro ou falso. No meu Ensino Médio, enquanto estudei na escola pública, não me deparei com questões de somatória. Na instituição privada, entretanto, as provas eram simulados e, então, existiam questões de somatória e nada de questões dissertativas.

Eu penso que seja legal fazer essa comparação entre colégio público e privado, porque tem um abismo entre eles e, então, uma comparação imensa.

Ao realizar as provas, havia uma insegurança. Eu ficava mais retido. Na maioria das

vezes lidava com a insegurança tanto relacionada ao conteúdo quanto pelo fato de ser uma prova. Meu desejo ao fazer a prova era de ir bem, de tirar a maior nota para não ficar em desespero no final. Mas, de modo geral, não me desestabilizava.

Quando estava no sexto ou sétimo ano eu tive prova oral, mas hoje em dia penso que isso seja até proibido, não sei. Antigamente, o professor avisava que seria realizada uma prova oral e direcionava os estudos, reforçando que o questionamento seria feito em frente de toda turma. Se ele perguntasse e a pessoa não soubesse responder, acabou. Eu penso que esse instrumento obrigava a estudar, primeiro porque era necessário saber a resposta para obter a nota e, segundo, para não passar vergonha.

Eu penso que não seja permitido esse tipo de avaliação porque eu nunca mais vi e, também, porque hoje em dia, as pessoas estão mais difíceis de lidar.

Outra coisa que penso é que avaliações diferentes do convencional são interessantes e válidas.

Na minha opinião, provas com questões dissertativas são melhores para que o professor saiba o que o aluno realmente sabe, sobre o que ele está falando e, também, sobre o conteúdo, porque ao justificar algo, você precisa apresentar uma justificativa válida, correta; é necessário que se prove o que está afirmando. Por outro lado, quando se lida com questões objetivas, existe a possibilidade de “chute” e acerto sem que haja, de fato, conhecimento.

Então, penso que esse tipo de questão, que exige justificativa, seja muito melhor para que o professor possa avaliar.

Na graduação as provas são complicadas. É possível que a cada vinte alunos, ao menos um diga que as provas são tranquilas, mas não, não é! Provavelmente esse um esteja mentindo, porque na graduação é outro nível.

Hoje vejo que o vestibular, que antes foi minha preocupação, é fácil. Chega a ser ridículo quando se compara com as provas da graduação.

Por exemplo, as provas do professor P1¹² eram tranquilas. Ele cobrava o que passava de conteúdo; se você realmente estudava, ia bem, se não estudava, não ia bem. Porém, tem professor que passa “x” e cobra “y e z”; te faz estudar o conteúdo que passou e mais um pouco, é preciso ir além. E isso é uma percepção que você precisa ter, não é uma coisa clara.

Tem uma professora, por exemplo, que eu já estou fazendo a terceira matéria com ela. A prova dela é assim: “faça essa questão”. Aí você faz a questão, justifica, explica o porquê, redige um texto, enfim. Pode ser que você tenha respondido corretamente o que se pedia. Você responde que “ $1 + 1 = 2$ ”, mas por conta de uma vírgula, um parêntese, qualquer coisa, você acaba tendo a resposta considerada como errada. A professora tira sua nota, você ganha 0,5. Eu já estou acostumado. É complicado.

Não dá para generalizar se o professor valoriza ou não o que a gente faz, é uma coisa que varia de professor para professor. Por exemplo, no mesmo semestre tinha essa professora que desconsiderava totalmente a questão, porque você estava desatento ou qualquer outra coisa, mas no seu raciocínio estava totalmente certo. Enquanto outro professor, em uma matéria diferente, considerava tudo. Lidando com a Matemática, por exemplo, você faz uma conta e registra um resultado equivocado, “ $6 \cdot 2 = 20$ ”, aí por conta desse resultado, todo o resto implicará em um número diferente, mas o seu raciocínio estava completamente certo, você apenas pecou naquilo, talvez por distração ou algo assim, mas de alguma forma o raciocínio estava justificado, explicando o que pensou e fez, então não dependia do resultado, aquele professor dava nota da questão como correta, porque você resolveu a questão, não com o resultado final correto, mas com o desenvolvimento correto.

Então, tem uma diferença muito grande de um professor para o outro.

¹²Código utilizado para preservar a identidade do professor mencionado no texto. Em outras textualizações, também se faz menção à P1 por se tratar da mesma pessoa.

Quando ingressei na faculdade eu tive um choque de realidade, porque eu sempre estudei bastante e ia bem, mas na faculdade eu estudava o quanto pensava ser suficiente e parecia que não era o quanto eu precisava. Percebi isso na primeira prova que tive. A gente estuda, acha que sabe bem o conteúdo, chega na prova e “pum”, sua nota é baixa.

Quando tive essa experiência, pensei: “nossa, isso aqui é faculdade”. Vi uma diferença gritante relacionada ao que estava acostumado.

No ensino médio eu recebia feedback, mas nem sempre positivo. Eu penso que, tanto no ensino médio quanto na graduação, nenhum professor dá um feedback, por exemplo, não dizem se a nota está boa ou ruim. Eles dizem, apenas, se a nota está boa quando se tira nota máxima ou dois décimos a menos. É o único feedback que percebi que eles dão. Se você tirou uma nota máxima, recebe um feedback legal. Mas, se você não tirou uma nota tão alta, você não tem um retorno, o professor te entrega a prova e é isso.

Nas provas realizadas em disciplinas ministradas pela professora mencionada anteriormente [mais severa em suas correções], eu questionei minha nota em todas as provas, em cada questão. Mas ela é uma professora muito correta, então eu entendo sua correção. Há muitas pessoas que não têm apreço por ela, mas penso que o fato de ser tão exigente, torna o aluno também exigente e, conseqüentemente, um bom aluno. Eu enxergo isso, mas tem muita gente que não.

Continuei escolhendo disciplinas ministradas por ela, porque achei legal. Mas já questionei muita coisa. Inclusive, ela desconta nota se em uma resolução envolvendo o plano cartesiano, não forem colocadas as setas superior e à direita ou, ainda, se forem colocadas setas à esquerda ou abaixo.

Nos questionamentos que realizei, na maioria das vezes eu concordei com a justificativa dela. Algumas vezes eu aceitei porque prefiro não debater. Nunca aconteceu da minha nota ser modificada.

Na faculdade, as matérias da Educação que fiz não tinha avaliação, tipo prova escrita, aquele negócio massivo, eram só trabalhos. Um trabalho em grupo, uma apresentação, um trabalho escrito. Percebi que a galera da área da Educação não gosta muito do estilo prova escrita; eles são mais “good vibes”.

Por outro lado, na área das exatas é mais prova escrita, poucas vezes têm-se um trabalho, por exemplo. Se não me engano, o professor P1 passou um trabalho; ele propôs um trabalho e duas provas. Além dele, tive uma matéria apenas que só realizei trabalhos, foram dois trabalhos.

Eu penso que é interessante utilizar diferentes métodos para avaliar. Sei que cada professor tem o seu, fazer trabalhos, misturar com provas; cada professor tem um argumento. Mas penso também que os acontecimentos do dia podem alterar o desempenho do aluno no dia da prova.

Intercalar trabalhos e provas escritas para gerar uma nota, no meu ponto de vista, é totalmente válido. No trabalho você literalmente tem um “trabalho” para pesquisar e organizar o que será entregue. Ele reflete seu esforço e traz segurança porque você sabe o que está entregando para o professor, sabe o quanto se dedicou. Já a prova escrita, nem sempre você tem total segurança, não é toda prova que você sai com a certeza de ter acertado todas as questões.

Particularmente, eu admiro muito os métodos de avaliações nos Estados Unidos, em países mais desenvolvidos em que eles consideram desde o seu Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Considera-se todas as médias para dar uma média final. Conclui-se que tal aluno é bom porque as notas foram boas durante toda sua vida acadêmica, então, ele merece entrar na faculdade sem fazer uma prova.

Eu penso que um método de avaliação assim seja totalmente válido, porque uma prova tem a questão de fatores externos interferir durante a realização. É muito melhor avaliar a trajetória toda.

Uma prova tem um caráter pontual. Na verdade, marcar uma prova hoje em dia é

uma situação problemática. Se a pessoa sofre de ansiedade, às vezes está passando por um momento delicado, diante da prova marcada, ela não consegue se organizar, fica pensando na necessidade de estudar, mas nunca consegue. Chega nas vésperas da prova, a ansiedade aumenta, causando cada vez mais nervosismo. Quando vê, já está com a prova em mãos e não sabe resolvê-la porque essa situação impossibilitou que fizesse algo para a prova.

Bom, isso é tudo.

Fonte: A autora com base na entrevista realizada com EL01

Quadro 47 – Textualização da entrevista de EL02

Meu nome é EL02, tenho 19 anos e estou cursando o terceiro período da Licenciatura em Matemática na UFPR. Eu ingressei no curso em 2023 e minha escolha se deu pela minha afinidade e facilidade com a disciplina, embora inicialmente minha primeira opção fosse Engenharia Civil.

Eu gosto do curso, acho muito interessante. Penso que o fato de ter tido muito contato com meus professores de Matemática do Ensino Médio também influenciou nessa escolha.

Fiz um curso técnico em Edificações, para ver se eu realmente queria seguir na área, mas a experiência do ensino à distância durante a pandemia acabou me desmotivando, e percebi que não era a área que eu queria seguir. Então, acabei trancando o curso, fiz o Ensino Médio no Ensino Regular e, ao finalizar, optei por prestar vestibular para Matemática.

No ano passado, tive a oportunidade de estagiar em uma escola para crianças pequenas, não foi uma experiência em escolas estaduais, mas sinto que é esse o caminho que quero seguir.

Desde pequena, sempre estudei em escola pública. Entrei na escola por volta dos cinco anos e, no ensino fundamental, as avaliações começaram a fazer parte da minha rotina a partir do terceiro ou quarto ano. Sempre lidei bem com elas, pois conseguia compreender os conteúdos com facilidade. Não sei se o ensino era fraco, mas nunca tive dificuldade com as avaliações.

No ensino médio, apesar da pandemia ter causado um impacto significativo, de vivenciar um ensino à distância, continuei tendo um bom desempenho nas provas. Quando as aulas voltaram a ser presencial, também consegui pegar o conteúdo normalmente, sempre fui bem nas avaliações. Então, até a faculdade, as avaliações não eram um problema para mim. Nunca tinha tido ansiedade em relação a isso e a questão de nota, sempre foi tranquila.

As avaliações que realizei ao longo da minha trajetória escolar foram, em sua maioria, provas escritas objetivas, especialmente do tipo “marcar x”. Em matemática, os professores exigiam que registrássemos os cálculos para garantir que realmente tínhamos feito as contas, sem colar e, em alguns casos, consideravam parcialmente os acertos, mesmo que a resposta final estivesse errada. Além das provas escritas, o único tipo de avaliação diferente, que eu me lembro, foi um trabalho, seguindo as normas da ABNT, sobre determinado tema da Matemática e da Química, propondo exercícios.

De modo geral, eu sempre peguei fácil a Matemática. Eu sempre estudava antes das provas porque eu tinha uma cobrança pessoal de que precisava ir bem. Às vezes estudava ao longo do período, às vezes em vésperas de prova, mas sempre estudava.

Tinha a percepção que as questões na prova sempre eram de acordo com o conteúdo abordado em sala. Na maioria das vezes, tínhamos uma revisão. Não posso dizer que as questões eram iguais às que víamos na revisão, mas eram sempre coerentes com o que o professor havia trabalhado.

Além disso, me recordo de no Ensino Fundamental, os professores considerarem bastante coisa que fazíamos nas provas; o que demonstrava saber. Isso é uma coisa que carrego comigo desde lá.

Os dois primeiros anos do meu Ensino Médio foram durante a pandemia, então tudo foi realizado totalmente à distância. Isso me causou muita ansiedade, porque a sensação era de estar estudando sozinha, o contato com o professor ficou muito distante.

O processo avaliativo foi desafiador. No curso técnico, as provas eram totalmente online e, embora os professores não proibissem expressamente a consulta a materiais, muitas vezes acabávamos recorrendo a esse recurso devido à dificuldade de aprendizado no ensino remoto. Esse recurso de consulta me fazia sentir mais segura para realizar as questões. Porém, nesse processo, os professores passaram a cobrar a mais do que estudávamos também. Não sei se por conta da possibilidade de consulta.

Quando as aulas voltaram ao formato presencial, fui para o ensino noturno, com foco de me dedicar para o vestibular no restante do dia. O contexto era diferente, tinha pessoas mais velhas, que trabalhavam, e o conteúdo vinha pronto da SEED, em forma de slides. Percebi um ensino mais enfraquecido, principalmente em relação à Matemática, com revisões de conteúdos básicos e uma cobrança bem menor dos professores, o que contrastava com minha experiência anterior. Isso me causou espanto.

Os conteúdos abordados eram conteúdos que eu já conhecia porque já tinha visto no primeiro ano do Ensino Médio, então meu sentimento em relação à avaliação era de conforto, porque eu sabia que iria bem.

Nesse nível de escolarização, os professores entregavam as provas corrigidas e as corrigia no quadro para sanar alguma dúvida, se houvesse. Mas não recebíamos um feedback individual, igual eu vejo agora com o P1 que é possível de ser feito. Corrigia a prova, partia para um novo conteúdo e a recuperação só acontecia no final do trimestre. Todos que quisessem fazer a recuperação podiam.

Ao ingressar na graduação, enfrentei um grande impacto com o formato das provas. Diferente do que estava acostumada, elas passaram a ser discursivas, exigindo demonstração. Eu não era mais a aluna “nota 10”, sempre ficava na média. Na verdade, precisei fazer todos os exames finais.

No início, isso gerou muita ansiedade, pois eu vinha de uma trajetória em que eu nunca tinha precisado fazer uma recuperação. Por ter tido um Ensino Médio “fraco”, e talvez até por vir de um ensino público, minha percepção era de que minha base não era tão sólida quanto dos outros colegas que estudaram em escolas privadas. Esses alunos não tiveram tanta dificuldade em coisas básicas como eu tive.

No ano passado, eu sofri bastante com essa questão da ansiedade. Fiquei melhor no segundo semestre, quando vi que havia outra oportunidade de fazer a prova, ou que eu poderia fazer a matéria no ano seguinte e que estaria tudo bem. Agora eu consigo levar com mais “tranquilidade”, sentar para estudar não me gera mais a ansiedade que antes gerava.

Porém, sinto que os professores cobram coisas diferentes nas provas. Eu tenho a percepção de compreender o conteúdo, quando não entendo o que o professor abordou, pesquiso e estudo para entender, mas na hora da prova simplesmente não consigo. Até as listas propostas pelos professores eu consigo resolver tudo certo, mas na prova parece que é outro contexto, bem diferente.

Nesse semestre eu tive contato com uma disciplina de Educação e não teve prova escrita, foram apenas trabalhos discursivos, reflexões durante as aulas, seminário, totalmente diferente das disciplinas de cálculo. A partir dessa experiência, eu posso dizer que prefiro as matérias de Educação.

Eu vim direto do Ensino Médio, em que eu era boa e me cobrava para isso. Essa cobrança precisou deixar de acontecer. E, assim, acho que é algo para a vida, nem sempre você vai ser o melhor e o importante é desfrutar do processo e aprender.

O P1 nos ensina que uma nota não resume o conhecimento. E isso é real, pelo menos na Graduação de Matemática. Agora estou melhor, lidando bem com o processo.

Fonte: A autora com base na entrevista realizada com EL02

Quadro 48 – Textualização da entrevista EL03

Meu nome é EL03, tenho 24 anos e atualmente estou no terceiro ano da Licenciatura em Matemática na Universidade Federal do Paraná, especificamente, no quinto período. Sempre estudei em escola pública. Terminei o ensino médio em 2017 e fiquei dois anos sem estudar. Em 2020, ingressei na Universidade para cursar Matemática, mas tranquei o curso por conta da pandemia e só voltei em 2022.

Na verdade, no Ensino Médio meu objetivo era outro, eu queria cursar Engenharia de Produção. Fiz cursinho preparatório, prestei o vestibular, mas não passei. Como eu queria muito fazer uma graduação na Federal, não entrei em nenhuma outra faculdade naquele momento. Depois, fui repensando minha escolha e percebi que queria Matemática, porque queria a área da Educação e, também, porque tinha facilidade com a disciplina.

Em 2019, minha irmã ia prestar vestibular e eu já estava pensando em entrar numa universidade privada, porque era mais fácil. Mas acabei tentando a Federal. Estudei redação em casa, porque sabia que era um dos meus pontos fortes, revisei as outras matérias por conta e fiz a prova. Acertei 30 questões, o que me deixou muito feliz, considerando que estava parada há dois anos. Passei para a segunda fase, que era redação, e sabia que ia bem. Meu medo era a primeira fase, porque envolvia Biologia e Português, que eram disciplinas mais difíceis para mim.

Passei no vestibular e entrei na graduação, mas logo veio a pandemia, cancelaram o semestre e eu fiquei sem estudar. Pensei em mudar de curso, porque minha família tem um comércio e sempre trabalhei nessa área, então comecei a cursar Contabilidade em 2021. Mas, em 2022, retornou o curso de Matemática e eu decidi continuar nos dois cursos, porque já estava praticamente na metade do curso de Contabilidade e eu não queria deixá-lo. Hoje, estou terminando Contabilidade e cursando Matemática ao mesmo tempo. Para ingressar no curso de Contabilidade, o processo seletivo foi a nota do Enem.

Minha rotina é bem corrida. Trabalho no restaurante da minha mãe sempre que não estou na faculdade. Tenho aula à tarde, começando 13h30 e, algumas vezes, até à noite, por volta de 21h ou 23h. Na sexta-feira, por exemplo, tenho aula de manhã e fico na faculdade o dia todo. Agora, com os estágios da Contabilidade, talvez eu precise reduzir o ritmo na Matemática, mas sigo tentando equilibrar tudo.

Sobre a minha trajetória escolar, sempre estudei em escola pública. Eu moro na região metropolitana de Curitiba. Por ser uma região mais afastada da Capital, não são colégios muito bons, além do fato de ter uma questão de violência e drogas. Minha mãe é uma pessoa que sempre acreditou na educação, por isso e, também, pelo medo de que meus irmãos e eu nos envolvêssemos com drogas, nos colocou para estudar no centro de Curitiba, onde as escolas eram melhores. Nessas escolas, com IDEB maior, os professores até incentivavam a fazer faculdade, coisa que eu não via tanto em outras escolas da minha região, no período que estudei próximo a minha casa.

Os métodos de avaliação que tive foram variados. Além das provas tradicionais, lembro da Semana Cultural, onde cada turma estudava de maneira aprofundada sobre determinado país ou estado e realizava apresentações sobretudo da cultura. A participação nessa atividade resultava em nota para todas as disciplinas, então quando estava indo mal em alguma matéria, isso ajudava.

Por ser um método de avaliação diferente, o que era interessante, até os alunos que não gostavam de estudar se envolviam com a atividade, porque sempre tinha quem gostava de dança ou de teatro, por exemplo, e ele era avaliado por isso. Outra coisa interessante nesse tipo de atividade, é que podíamos conhecer várias culturas, tanto a de nossa pesquisa quanto das outras turmas.

Outro método interessante foi o de um professor de Sociologia, que deixava a gente levar uma folha sulfite com anotações para a prova. Podíamos escrever tudo que julgássemos importante. O objetivo dele era que a gente estudasse e, ao escrever a “cola”, já estávamos estudando. Para quem fazia a cola, ele dava 0,5, por exemplo. Também lembro de um professor que avaliava por meio de músicas. Tivemos que criar paródias para conteúdos de Matemática, por exemplo, como aquela musiquinha de trigonometria. Alguns

alunos levavam pandeiro e faziam até samba com o conteúdo.

Outro método avaliativo foi a realização de um teatro. Por ser uma criança muito participativa, eu gostava de coisas diferentes, que me tirassem do cotidiano, da minha zona de conforto. A professora dividiu a sala em dois grupos e, cada grupo, teve que criar uma peça. Eu fiquei mais nos bastidores, ajudando a escrever e organizar a apresentação, e achei muito divertido. Mas percebi que alguns alunos faziam só por obrigação, sem interesse. Eu sempre gostei dessas atividades diferentes, me envolvia e achava que elas tornavam o aprendizado mais interessante.

Acredito que é fundamental diversificar as formas de ensino. Para entender minha visão sobre isso, é preciso olhar um pouco para trás. Estudei em escola pública, onde a maioria dos alunos tinha como principal objetivo concluir o ensino médio, obter o diploma e ingressar no mercado de trabalho. A ideia de cursar uma faculdade não era uma prioridade para muitos. Por isso, quando um professor inova e propõe algo diferente do habitual, ele consegue a atenção do aluno e incentivá-lo a se envolver mais com os estudos. Atividades como criar uma paródia podem parecer simples, mas você não esquece o conteúdo; de fato você aprendeu.

Acredito que estratégias de ensino que vão além do que já se está acostumado, como explicação teórica, trabalhos e provas, tornam o aprendizado mais envolvente. Muitos alunos aprendem mais ao produzir uma paródia ou elaborar um resumo do que simplesmente ouvir o professor falar.

Na graduação, participei de um projeto de extensão chamado Matemática, que levava materiais e jogos para escolas relacionados ao raciocínio matemático. Fazíamos mágicas, utilizávamos tangrams, quebra-cabeças, polígonos, argolas, Torre de Hanói. Essas atividades cativam e envolvem os alunos, os fazem pensar que a Matemática não é tão chata quanto pensavam ser, porque tem muita gente que tem dificuldade com a disciplina.

Para nós, que estudamos Matemática, pode parecer fácil, mas tem muito aluno que reclama por não entender o conteúdo ou por não ver sentido e aplicação daquilo. Então, quando você oportuniza essas atividades diferentes aos alunos, eles podem mudar essas opiniões. Recebemos muitos comentários positivos com esse projeto.

Sobre as provas escritas, na Matemática, eu me dava bem. Sempre gostei das provas de Matemática porque era cálculo, tudo que eu já tinha estudado. Tinha facilidade em gravar, memorizar o conteúdo. Sabia quando tinha que usar a fórmula de Bhaskara, por exemplo. Então, as provas de Matemática sempre foram mais fáceis de fazer. Diferente de Português ou Biologia, que eram matérias que tinham texto, teoria, e eu precisava gravar tudo para conseguir colocar no papel. Aquilo para mim era estressante, sempre tive muita dificuldade nessas duas disciplinas.

Mas, enfim, das provas em si, não tem muito o que falar. Hoje, na faculdade, sinto muito mais dificuldade com provas do que no ensino médio. Antes, as provas tinham um valor menor e ainda tinha trabalho, outras formas de avaliação. Agora, na faculdade, não. É só prova. Você não tem outra maneira de ser avaliado. Ou você estuda, ou você estuda.

A diferença entre ensino médio e faculdade nessa questão é absurda. No colégio, como as provas tinham um valor menor, mesmo quando eu tinha dificuldade em uma prova escrita, principalmente quando o assunto não me interessava, conseguia lidar bem. Então, eu não me cobrava tanto. Se eu acertasse cinquenta por cento de uma prova escrita, já ficava satisfeita, porque para mim esse tipo de prova não era fácil. O que eu mais odiava era errar uma questão que estava na minha cara. Hoje em dia fico mais atenta nas respostas para não cometer erros assim.

Eu sempre estudei em sala de aula, prestava atenção e aprendia ali mesmo. Mas, na hora da prova, quando precisava escrever, eu tentava engabelar o professor ao máximo. Escrevia tudo o que pudesse para garantir alguma nota. Odiava entregar prova em branco. Nunca fiz isso na escola.

Também tinha a famosa cola. Querendo ou não, às vezes eu colava. Em questões de múltipla escolha, eu conseguia dar uma olhadinha e pegar umas respostas. No ensino médio, eu coleí muito, sério! Associava uma coisa com outra e conseguia me virar bem. Eu

era excelente nisso.

Agora, na graduação, a história é outra. Hoje, eu me cobro muito mais. E isso é até complicado para mim. Me sinto muito mal quando tiro nota baixa. Para quem já se formou em Matemática, sabe o que é fazer uma prova de Álgebra. No início do ano, fiz uma prova e tirei 0,5. Eu chorei muito. Fiquei com vergonha do professor. Quando ele passava por mim, eu desviava o olhar, não conseguia encará-lo. Era difícil acreditar que aquela tinha sido a minha nota. Sei que preciso estudar muito Álgebra para conseguir ir bem nessa matéria.

Para mim, tirar nota baixa é frustrante, porque nunca passei por isso antes. Quando vejo uma nota abaixo de 4 ou 5, eu me sinto péssima. E quando olho para a prova e percebo que não sei fazer um cálculo, aquilo me mata por dentro. Mas é isso, preciso continuar tentando.

Eu acho que na faculdade a gente poderia utilizar outros métodos de avaliação. Na escola, por exemplo, as notas eram divididas entre provas, trabalhos, semana cultural e listas de exercícios, o que ajudava bastante o aluno. Já na graduação, não. Aqui, geralmente são duas ou três provas, e pronto. Você precisa ir bem nelas, se não reprova, e é isso. Não tem outra alternativa. Isso me intriga muito. Não entendo por que os professores insistem tanto apenas nas provas. Sei que estamos na faculdade, que temos que ser adultos e assumir responsabilidades, mas acho que poderiam facilitar um pouco para o aluno. Porque, sinceramente, prova não é fácil. E, às vezes, o professor coloca questões que parecem impossíveis. Me resolvo com isso.

Eu lembro que fiz uma matéria com o professor P1 no ano passado e ele dividiu a nota em duas provas, mas também tinha uma lista de exercícios. Todo dia ele passava dois exercícios, e no final tínhamos que entregar. Aquilo ajudou muito! Mesmo sendo uma matéria mais tranquila, só o fato de saber que havia outro critério para compor a nota já me deixava mais calma. Então, acho que pelo menos dois pontos deveriam vir de outra forma que não fosse prova escrita. Para mim, é muito injusto colocar toda nota só em prova.

Sinto que muitos professores da graduação não se importam com os alunos. Parece que eles só jogam a prova e pronto: “Quer passar? Estude. Não quer? O problema é seu”. Isso porque muitos professores das universidades, principalmente das federais, sempre foram alunos nota 10. Eles eram excelentes na escola, principalmente em Matemática, e estudavam isso o tempo todo. Mas a realidade é que nem todo mundo é assim. Tem gente que trabalha, tem gente que tem filho, tem mãe solteira que enfrenta muitas dificuldades. Colocar toda a nota apenas em provas é injusto.

Eu realmente acho que deveria haver outros métodos de avaliação, como trabalhos ou outras atividades. Mas também sinto que alguns professores são preguiçosos. Eles sabem que criar listas de exercícios e outras formas de avaliação aumenta a demanda. Então, em vez disso, simplesmente falam: “Pega o livro do Guidorizzi, página 50, e estudem, porque isso vai cair na prova”. É muito mais fácil para eles.

E tem outro ponto, muitos professores da universidade são Bacharéis. Eles focaram em uma área específica da Matemática, fizeram Mestrado e Doutorado, mas nunca tiveram uma disciplina de Licenciatura, eles não têm didática. Simplesmente jogam a prova para o aluno fazer. O professor pode ser incrível na área dele, fazer pesquisas que impactam o mundo, mas isso não significa que ele saiba ensinar.

Os métodos de avaliação na graduação, para mim, são inválidos. Não são produtivos e não medem o conhecimento. Enfim, esse foi um desabafo, porque realmente me deixa muito brava!

Tem a questão dos tipos de questões na prova também. Hoje eu vejo que isso depende muito do professor. Já tive professores na graduação que foram extremamente justos, por exemplo, na prova de Álgebra, o professor cobrou exatamente tudo o que ensinou em sala de aula. Era muito conteúdo, claro, e algumas coisas eram bem complicadas, mas nada fugia do que ele já tinha passado. Então, nesse caso, achei que ele foi um professor muito justo.

Por outro lado, já me deparei com professores que faziam o contrário. Lembro de uma disciplina, acho que era Geometria Analítica, em que a professora passava listas de

exercícios com questões básicas e intermediárias. Mas, quando chegava a prova, ela cobrava conteúdos avançados. Isso me detonava! Eu ficava sem entender o motivo daquilo.

Lembro que essa mesma professora, em sala de aula, só falava de eclipse, por exemplo. Fazíamos exercícios, discutíamos o conteúdo só de eclipse. Mas, na hora da prova, ela colocou um monte de questões sobre hipérbole. Como assim? Isso é muito injusto! Se você passou o tempo todo estudando um conteúdo específico, o aluno naturalmente vai pensar que será cobrado isso. Ninguém imagina que, do nada, vai pedir hipérbole, algo que nem foi trabalhado em aula.

Então, no fim das contas, depende do professor. Mas, na maioria das vezes, o que é cobrado na prova foi ensinado em sala. Acho que tive apenas dois professores que fizeram isso de passar um conteúdo e depois cobrar algo totalmente absurdo na prova.

Outra coisa específica, de professor para professor, é a questão do retorno pós prova. Eu já tive experiências bem diferentes. Tive um professor que esculachou a turma inteira porque todo mundo foi mal na prova. Acho que a nota mais alta foi um 6 e, então, ele realmente pegou pesado, deu um feedback direto, dizendo que precisávamos estudar mais, que aquilo estava errado e que tínhamos que dar valor à universidade.

Por outro lado, também tive professores muito legais, que estavam dispostos a ajudar. Não eram do tipo que davam um feedback geral para a turma ou procuravam os alunos individualmente, mas, se você fosse atrás, eles te ajudavam. Se procurasse depois da aula, ele ia até o quadro, explicava tudo, mostrava onde você errou. Mas são poucos os que fazem isso, e, normalmente, só acontece se você procurar.

Agora, professor se voluntariar a dar um feedback direto para a turma, chegar na sala e perguntar: “Galera, o que aconteceu?”, isso é raro. O máximo que eles fazem é corrigir a prova na lousa, e mesmo isso é difícil de acontecer. Na maioria das vezes, só colocam o gabarito e pronto. Alguns nem isso fazem. Você que lute para entender onde errou.

Na universidade, percebi que, se você quiser ver sua prova e entender os erros, precisa correr atrás. Já tive problema com um professor por causa disso. Fiz uma prova escrita, daquelas que exigem provar por indução, e ele simplesmente me deu zero. Até hoje não entendi o motivo e, como era uma prova de segunda chamada, ele nem passou feedback. Tive que ir atrás, perguntar por que tinha tirado aquela nota, pedir explicação. E é isso, se você não correr atrás, recebe feedback nenhum. Muitas vezes, o professor pode errar a correção e melhorar sua nota, mas, se você não questionar, nada acontece. No fim, depende muito do professor. Mas tem aqueles que realmente não estão nem aí.

Antes, eu pensava que, independentemente da nota, especialmente se fosse uma nota baixa, a culpa era minha. Pensava: “Ah, eu sou muito burra, eu nunca vou entender isso, devia ter estudado mais.” Sempre me cobre muito. Mas, hoje, olhando o desempenho da turma como um todo, analisando a média geral, percebo que, muitas vezes, o problema não está só no aluno, mas também no professor.

Muitas vezes, o professor tem uma didática ruim, não consegue ensinar bem, mas cobra questões difíceis na prova. E, nesse caso, não tem muito o que fazer, tem gente que simplesmente não está preparada para aquilo. Não quero colocar toda a culpa no professor, porque acredito que o aluno tem que estudar, sim. Mas se você percebe que sua turma inteira não está entendendo, que todo mundo foi mal, que a maior nota foi um 6, será que o problema está apenas nos alunos? Ou será que também está no professor?

É uma chavinha que precisa virar. Ter essa percepção faz toda a diferença, e isso é algo que me inspira, que vou levar quando estiver lecionando para uma turma. Preciso entender que, se os alunos estão indo bem, é porque estão compreendendo o conteúdo. Mas, se estão indo mal, será que o problema não está na minha forma de ensinar?

No fim das contas, meu sentimento continua sendo de cobrança. Independente da nota, eu sempre vou me cobrar. Sempre vou pensar: “Poderia ter feito melhor, poderia ter estudado mais. Uma noite, uma semana a mais estudando teria feito diferença aqui.”

Até hoje, nenhum professor da faculdade perguntou: “O que você acha disso? Onde você pode melhorar?”. Acho que é porque somos adultos e, na visão deles, não há essa preocupação. Na escola, os professores ainda se preocupam mais com a educação dos

alunos, mas na faculdade, não. Aqui, se você tirou uma nota baixa, tem que descobrir sozinho onde errou e se virar para melhorar.

O professor não pergunta, mas eu sempre tento analisar meus pontos positivos e negativos por conta própria. Faço isso sem que ninguém me peça, porque sinto que preciso estar sempre produzindo algo. Não gosto da sensação de estar produzindo pouco. Preciso fazer algo que gere resultados. Mas também entendo que, às vezes, não importa o quanto você se esforce, você pode correr atrás, estudar muito, dar o seu máximo naquele momento, e, mesmo assim, não ser suficiente.

É importante se autoavaliar. Com o tempo, percebi que isso até me ajudou a me cobrar menos. Quando você analisa seu esforço, percebe que fez bastante, que passou dias e noites estudando, que abriu mão de várias coisas para se dedicar, e, mesmo assim, não foi suficiente. Isso te dá mais tranquilidade porque você vê que fez o suficiente dentro das condições que tinha naquele momento. Talvez ainda não esteja pronta para aprender aquele conteúdo, mas isso não significa que eu vou desistir. Se eu reprovar em uma matéria, tudo bem, vamos tentar de novo, porque uma hora a gente consegue.

Tem professores que valorizam o esforço do aluno. Se você tenta escrever o máximo que sabe, mesmo que seja só uma continha de divisão, já faz diferença. Tem professor que realmente enxerga isso. Ele olha e percebe que o aluno tentou, que escreveu alguma coisa, mesmo que tenha feito do jeito errado. Muitas vezes, eles avaliam não só se a resposta está certa, mas também a dedicação do aluno com a prova. Se você simplesmente pega a prova e pensa “não sei fazer essa conta” e entrega em branco, o professor vê isso.

Mas, se você tenta, escreve do jeito que acha que é certo, faz o máximo que pode, tem professor que reconhece esse esforço. Eles percebem e, às vezes, acabam dando um pontinho extra ou não desconsideram completamente a questão.

Mas também tem professor que não se importa. O professor que me deu zero, por exemplo. Escrevi três páginas na prova, explicando tudo, tentando responder do jeito que eu entendia. E, no final, zero. Aquilo me doeu demais.

Então, como eu falei, depende do professor. Mas, olhando minha realidade hoje dentro da universidade, vejo que a maioria reconhece o que o aluno faz, tenta valorizar. Mas, claro, tem aqueles que realmente não se importam, e isso machuca. Ainda lembro desse zero, e até hoje me pergunto como isso aconteceu.

Acho muito importante valorizar o esforço do aluno, porque com isso você não desmotiva o aluno. Às vezes, a pessoa vai tirar uma nota baixa, pode até reprovar na matéria, mas aquele pequeno incentivo, aquela mínima consideração pelo que ele tentou fazer, pode fazer a diferença na vida do aluno. É um olhar para a pessoa, de ser humano para ser humano.

Fonte: A autora com base na entrevista realizada com EL03

Quadro 49 – Textualização da entrevista de EL06

Meu nome é EL06 e tenho 28 anos. A minha trajetória como estudante sempre foi marcada pelas avaliações tradicionais, aquelas que a gente já conhece: responder perguntas, fazer contas, escrever o que entendeu. Em disciplinas de humanas, como História, por exemplo, era preciso escrever bastante, explicar o que tinha entendido. Em português, era mais de verificar se algo estava certo e, quando não, escrever da maneira correta. Isso também nunca foi bom. Já em matemática, era outra história.

Durante o Ensino Fundamental, as provas envolviam resolução de contar, fazer as demonstrações. No Ensino Médio, as provas já focavam mais na resolução dos problemas, e os professores avaliavam com base nisso. Erros de sinal, aplicar fórmula certa. Cada professor tinha seu jeito: alguns ajudavam mais, outros menos. Tinha professor que dava a fórmula na prova, outros que diziam que você tinha que lembrar.

Quando eu fiz a quinta e sexta série – ainda era esse o nome na época – eu odiava Matemática. O professor pedia para copiar os enunciados do livro e resolver. Não lembro de ele ter explicado nada. Se explicou, não me recordo. A avaliação, nesse contexto, era

entregar todos os problemas resolvidos.

Foi só na sétima série, quando mudei de escola, que aprendi equação, por exemplo. O professor era mais rígido, mas ensinava. Não que eu tenha ido bem, mas ao menos comecei a entender alguma coisa.

Na universidade, curiosamente, a avaliação era mais do mesmo jeito. Entrei em Ciência da Computação em 2013, em uma instituição particular pelo Prouni, e a primeira disciplina de Matemática foi à distância. Naquela época, nem se falava em pandemia, mas já tinha essa história de disciplina online.

As primeiras avaliações nesse formato, consistiam em responder formulários com contas. O conteúdo hoje nem parece fácil, mas na época foi um desafio. Depois percebi por que não conseguia me sair bem nas provas: faltava apoio, explicação. Quando tinha professor que ajudava, eu até ia bem, mas quando não havia esse apoio, ficava difícil.

Cálculo, por exemplo, fiz presencialmente, mas eu não passei. As provas não eram difíceis, olhando agora, mas ninguém ia bem. Nem eu, nem meus colegas. E o professor, coitado, fazia o que podia, ajudava a gente, mas sobrava para ele.

Depois repeti a matéria, tive aula com outra professora que me ajudou bastante. Coincidentemente, essa mesma professora me deu aula na Unioeste depois. Ela me ajudou a superar bastante coisa. Mais tarde, consegui perceber que o outro professor também.

Mesmo assim, acabei não me formando em Ciência da Computação. Fiz quatro anos, mas não concluí. Em 2018, comecei a cursar Matemática na Unioeste. Tinha aprendido a gostar da disciplina, queria estudar, entender mais. Não necessariamente para ser professor, mas porque me intrigava com algumas coisas, inclusive com essa coisa das provas, pensava que isso podia ser feito de uma maneira melhor.

No curso de Ciências da Computação, por exemplo, você respondia o formulário e pronto, no final dizia quantas acertou. Mas não explicava o porquê, onde errou. E isso me incomoda até hoje, porque as avaliações, sejam online ou presenciais, continuam sendo feitas do mesmo jeito. Eu vejo nenhum benefício em fazê-las. É útil para a instituição, claro. Trabalhei numa escola como secretário e vi como a avaliação é documento. Prova Paraná, SAEB, Provinha Brasil, são indicadores para o governo conseguir financiamento. Mas para os alunos e professores, não tem feedback e quase nenhuma serventia.

Algumas avaliações, como a de Fluência em Leitura, até trazem algum feedback, mas mesmo assim em forma de índice, não explicita a dificuldade. Eu penso que hoje, a gente tem tecnologia para mostrar a falha conceitual, mas não usam isso. E eu, com o tempo, fui perdendo a paciência com provas.

Ano passado tive um surto durante uma prova. Eu estudava, fazia as listas (com sofrimento, mas fazia), mas quando cheguei na prova, não conseguia resolver as questões. Eu só pensava no porquê de não estar conseguindo.

Estudar sozinho é difícil pra mim. Eu faço o que sei, chego no que não sei, eu travo. Às vezes pergunto para um colega, procuro no Google, mas o desânimo bate e me sinto desmotivado. Preciso de alguém perto, alguém que saiba mais. Se eu não tiver isso, não ando. Quando começo algo, eu preciso de alguém para me ajudar. Sempre foi assim. Depois que eu aprendo a coisa, que eu tenho segurança, eu me viro.

Sem fazer as listas de exercícios, as chances de ir bem na prova caem. Claro que depende do tipo de questão também, mas, de modo geral, sem fazer as listas, vou mediano. Quando vou bem, é porque entendi o conteúdo na aula, porque consegui compreender a explicação do professor. Agora, as provas de demonstração, geralmente vou mal. Tenho muita dificuldade em demonstrar.

Os professores falam para levar as dúvidas; dizem que se não tem dúvida é porque não resolveu. Mas é difícil isso, porque se eu resolver algum exercício no final de semana, quando chegar na aula, no meio da semana, eu não vou lembrar o que estava fazendo. Então eu prefiro dizer que não tenho dúvida, mesmo tendo.

Acho que o maior problema com as demonstrações é o fato de ter de aprender a demonstrar sozinho. Isso é, inclusive, uma frustração com o método de ensino em que o professor explica o conteúdo e, depois, você resolve os problemas sozinho. No estágio de Licenciatura, por exemplo, fui bem porque tinha ajuda.

Para resolver exercício sozinho, precisa de tempo e apoio. Os professores falam sobre ter um monitor, mas é difícil para mim, porque eu venho de outra cidade, levo mais de uma hora para chegar, trabalho o dia inteiro. Nunca pude só estudar. Vejo colegas que se formaram em quatro anos porque tinham essa oportunidade.

Eu me sinto cansado por ter de ir para a universidade todos os dias. Eu iniciei o curso em 2018, já são seis anos. Durante a pandemia, até parei. Estava mal e sabia que ia repetir. Hoje vejo que talvez fosse melhor ter continuado, porque as aulas não eram como o EAD que vivenciei; os professores estavam lá, ao vivo. Mesmo assim, a estrutura parecia ser a mesma: conteúdo apresentado, resolve sozinho.

Outro dia, vi um vídeo sobre o teste de QI sobre a busca de encontrar um índice que demonstrasse a “inteligência” da pessoa, mas considerando alguns ruídos que podem influenciar, como por exemplo, ansiedade, memória. Então, vê-se que isso não é uma coisa perfeita, e as avaliações também não são.

Parece que se avalia só para dizer “acertou, passou”, mas chega um outro dia, pergunta para a pessoa e ela já não se lembra o que entendeu.

No primeiro ano do curso, eu me lembro que errei uma questão porque, embora eu tivesse respondido corretamente, não era a resposta que a professora esperava. Era sobre retas crescentes ou decrescentes e respondi “quando o m é maior que 2” em vez de “quando o coeficiente angular é maior que zero”.

Eu entendo que os professores fazem o que é possível, têm outras funções. Mas tem coisa que poderia ser pensada com mais cuidado. Os professores de Matemática Aplicada, por exemplo, falam muito em otimização, mas não otimizam a própria prática de ensino. Sabem resolver problemas complexos, mas ignoram os problemas do ensino da Matemática.

Todos os anos, poucos alunos de Matemática se formam. O curso começa com 40 estudantes, mas muitos desistem. E parece que esse problema, os professores não têm a intenção de resolver. Talvez porque percebam que seria necessário mudar os próprios hábitos, porque teriam de estudar Educação. Claro que isso é uma acusação minha. Provavelmente, não teria coragem de fazê-la.

Reconheço que tem professores que se importam, que valorizam a Educação Matemática. Mas também têm outros que dizem que ela é “um câncer”. Eu escuto isso e penso: se estudassem mais Educação Matemática, talvez a taxa de reprovação não fosse tão alta.

Ano passado tive aula com uma professora que, por mais que ela “pegasse leve” na prova, não iria conseguir. E eu fico me culpando, achando que estou jogando a culpa no professor, mas sei que parte do problema é meu. Tenho trabalhado isso com psicólogo. Mas também sei que tem coisas que eles podiam fazer, planejar melhor, e não fazem.

Eu vejo que os professores de Matemática Pura e Aplicada, são muito racionais, e com isso, eles mostram que por mais que se tenha empatia com o aluno, que queira ajudá-lo, não significa que você deve se intrometer na vida dele e querer resolver os problemas, achando que se fizer isso, o aluno irá bem. Mas isso é uma situação de tensão, porque são dois extremos: ou se mete em nada, ou se mete em tudo.

Esses professores até conversam com a gente sobre assuntos mais pessoais, mas as questões do ensino de Matemática ficam de fora. E isso é até complicado, porque ainda que o professor perguntasse sobre o trabalho dele, não tem como expressar a opinião sincera de que é ruim. Mesmo eu que, segundo meus amigos, tenho tendência a ser uma pessoa bem honesta, não conseguiria dizer algo assim.

E quando o professor pergunta se há alguma dúvida, tenho dificuldade em dizer que sim na frente dos outros alunos. Mesmo que fosse na sala do professor, apenas nós, é difícil para mim, por que como dizer a dúvida se não entendi a matéria?

Eu penso que talvez isso seja problema de comunicação. Tem pessoas que têm uma fala eloquente, que utilizam as palavras corretas, uma gramática maravilhosa, mas eu me pergunto se isso é vantajoso quando as outras pessoas não entendem o que se quer dizer. Eu sei que é preciso exercitar uma linguagem matemática formal, mas e quando as pessoas não estão preparadas para essa formalidade? Isso me irrita.

Atualmente eu estou no meu sexto ano de curso, iniciei em 2018, e durante esse percurso em algumas matérias eu passei de primeira, outras eu peguei DP. Cálculo 2, por exemplo, fiz duas vezes, mas não passei. Estava pensando até em desistir do curso, porque eu não aguentava mais. Entretanto, no início do ano letivo, conversei com uma colega que trabalha no PEE, Programa de Educação Especial, na Unioeste, que me orientou a ir até lá para conversar. Então, eu fui encaminhado para uma assessoria pedagógica e resolvi diminuir as disciplinas para cursar no ano letivo.

Eu me sinto mal por não ter conseguido me formar em Ciências da Computação, por ter começado o curso de Matemática mais velho que os outros colegas, por ver que a maioria que iniciou comigo já está para se formar. Isso é uma coisa que mexe com a minha autoestima. Por mais que eu pense que estou fazendo no meu tempo, que não preciso ser como os outros, é difícil não sentir o que se sente.

Eu penso que a universidade não ajuda, inclusive no quesito avaliação, tem coisas que poderiam ser pré-diaagnosticadas. Eu aprendi muita matemática no curso, mas aprendi muito sobre mim também, por exemplo, minha dificuldade em aprender.

Eu falei que não consigo estudar sozinho, mas ir pra Cascavel estudar com um colega é difícil, porque também sou uma pessoa introvertida. Na aula, até consigo prestar atenção por um tempo, mas se eu puder participar, interagir com o professor, aí consigo focar melhor. Só assistir o professor falando já não funciona tanto para mim. Tento conversar com alguns professores, mas sinto que não dão tanto espaço para perguntar, ou talvez seja falta de coragem minha.

Eu gostei bastante da forma como a professora P2¹³ deu aula esse semestre. Ela trazia os problemas e a gente resolvia junto, fica uma coisa mais prática. Pra mim, funcionou melhor assim. Apesar de achar que a professora fez uma prova mais tradicional, ainda assim me saí melhor do que nas outras. Em Cálculo 2, por exemplo, eu já não consegui fazer as provas. Penso que o problema talvez seja me expressar matematicamente. É como se fosse outro idioma: você até entende e consegue falar, mas não sabe escrever. É assim que eu me sinto com a matemática.

Mesmo que não existisse prova como estamos habituados, os professores ainda teriam que encontrar alguma maneira de avaliar. Precisa ter um critério, um documento que comprove que a pessoa tem aquele conhecimento, uma evidência que justifique o diploma. Se não, seria só entregar o certificado para qualquer um, mas não faria sentido.

O que me atrapalha mesmo é a ansiedade. Já fiquei, e ainda fico, muito ansioso por causa de prova. As de múltipla escolha são mais tranquilas para mim, porque mesmo sem estudar muito, consigo usar a lógica para eliminar opções, estabelecer relações e tomar uma decisão rápida. Em provas de concurso, por exemplo, hoje em dia consigo fazer as questões de Matemática com mais facilidade.

Mas quando a prova exige demonstração, é mais complicado. Às vezes sei a maior parte do processo, mas tem um passo que não enxergo. Às vezes eu sei como terminar, mas não sei como começar, e isso me paralisa, me deixa ansioso e me atrapalha.

Se um dia eu for dar aula, penso em avaliar de um jeito diferente, de maneira que não seja apenas para saber se o aluno aprendeu, mas para ajudar a fixar o conteúdo. Talvez algo com formulários, exercícios mais curtos e frequentes, mas sem exagero, porque o aluno pode se sentir cansado e não fazer. A ideia seria criar o hábito de estudar, algo que acho importante.

Estudar sozinho nunca foi fácil para mim. Recentemente, assinei um curso de Ciências Exatas e baixei um aplicativo chamado *Brilliant*. Ele é em inglês e tem um valor expressivo, mas tem sido útil, pois tenho estudado um pouco todo dia. E para quem estudava esporadicamente, isso já é um avanço.

Outra coisa que me incomoda são os livros de Cálculo. Por exemplo, o Leithold, que aqui é o mais usado pelos professores, ou até o Stewart que a professora P2 indicou, são enormes. Dois volumes, parece uma bíblia. Carregar isso na mochila para aproveitar um tempinho para ler ou fazer exercício, não é nada prático. Não dá.

¹³ Código utilizado para preservar a identidade da professora mencionada no texto.

Por isso gosto desse aplicativo que estou usando. Os exercícios já estão lá, posso fazer a qualquer hora, é muito mais prático. Com cinco ou dez minutos livres, já consigo dar uma olhada, fazer alguma coisa. Acho que isso ajuda bastante.

Então, pensando em avaliação, eu vejo que poderia funcionar melhor se fosse baseada em exercícios assim, mais acessíveis, que desse para acompanhar o progresso do aluno. Se não fosse por meio de um aplicativo, daria para criar no *Google Forms*, mesmo que não seja ideal para Matemática, porque inserir gráfico, fórmula, notação matemática ainda é complicado.

Lembro que, uma vez, em Didática, a professora trouxe um artigo do Cauê Roratto. Achei muito interessante a maneira como ele montava as provas e os trabalhos. As perguntas tinham uma sequência lógica, iam crescendo em complexidade. O aplicativo *Brilliant* segue uma linha parecida.

Penso que seja possível planejar melhor as avaliações. Não estou dizendo que tudo tem que ser digital, é que para mim, tecnologia funciona, mas sei que para outras pessoas tem que ser no caderno, no livro físico. Cada um tem seu jeito, e a gente precisa considerar isso.

É claro que não é possível simplesmente acabar com os testes padronizados, porque eles têm sua função. Mas podiam ser repensados para darem mais informação para as pessoas sobre si mesmas, sobre suas dificuldades.

Além das provas tradicionais, tive bastante seminário também, mas geralmente era aquele estilo: “vai lá e demonstra no quadro”. Meu problema é justamente demonstrar, então ir ao quadro não funciona muito. Já tive de fazer um vídeo, mesmo não gostando.

Agora, seminário de humanas, por exemplo, para mim é mais tranquilo. Consigo me sair bem quando preciso ler sobre algo e falar do que entendi. Mas quando é algo prático, como fazer uma demonstração matemática, é complicado.

Tive uma professora de Matemática Pura que encaminhava lista de exercícios, e sorteava um para que resolvêssemos no quadro. Mas nem sempre eu conseguia resolver todos os exercícios, então tinha dificuldade.

Essa professora, apesar de tudo, tinha uma preocupação com a educação, então ela dava uma chance, perguntava, escutava. Mas, mesmo assim, achava um pouco intimidadora; não tinha liberdade para questionar o que não entendia. E é engraçado, porque esses professores geralmente perguntam: “Qual é a sua dificuldade? O que você não entendeu?”, e às vezes parece que está sendo avaliado só por tentar explicar o que não entendeu. Responder com “eu acho”, por exemplo, me parece uma coisa errada, porque em Matemática não tem “acho”, você demonstra a validade.

Eu estudei a vida inteira em escola pública, a única instituição privada em que estive foi na universidade em que cursei Ciência da Computação, e na educação básica, até aconteciam outras formas de avaliar, mas eram raras. Geralmente, quando o professor fazia algo diferente, era como forma de recuperação.

Depois que trabalhei como secretário escolar, entendi a razão disso, porque ainda que o professor queira fazer uma avaliação diferenciada, dá trabalho, e ele tem muita coisa para fazer. Não é só aplicar prova, é preciso estudar, preencher PTD, fazer plano de aula, relatório... até o pessoal da Educação Infantil tem essa demanda. Então, não é simples.

Não penso que seja errado aplicar provas padronizadas. O problema é que pode acontecer de a prova contemplar assuntos que ainda não foram abordados em sala. Na minha opinião, deveria haver diferentes tipos de avaliação: uma específica para a turma, outra padronizada, porque os índices gerais são necessários, e outra voltada para o aluno, pensando nas dificuldades de cada um.

Porém, uma avaliação personalizada é subjetiva. Se você avalia o aluno conforme a necessidade dele, sai do padrão, mas não seria uma avaliação por quem o estudante é, por exemplo: “vou te avaliar por ser quem você é, e por isso você tirou 100”, seria para mostrar as dificuldades dele, evidenciar o que precisa ser trabalhado.

Não estou falando de dar uma nota só por ser ele, tampouco ranquear os estudantes, mas avaliar, usar isso para apresentar uma hipótese sobre a dificuldade do aluno e trabalhar a partir disso. Se não funcionar, tentar de outro jeito, investigar mais.

Porque, assim, os índices até mostram o que está acontecendo na educação da cidade, do estado, do país, mas não oferecem um plano de ação. E ao se criar um plano de ação com base nesses índices, correm-se riscos.

É como querer usar um molde muito detalhado com uma massa dura — ela não vai alcançar todos os cantinhos. Entretanto, se for uma massa líquida, se espalha e alcança cada detalhe. É essa a diferença: um modelo mais abrangente até cobre bastante coisa, mas não chega nos detalhes. Um mais específico exige um molde especial, feito sob medida. E às vezes, se gasta um monte com técnica, projeto, e no fim, não se resolve o essencial.

E, assim, eu nem estou numa posição de poder para dizer como a educação deve ser. Mas, se eu estivesse, tentaria recolher dados e tomar decisões baseadas nisso. Algo concreto, com evidência. Mas ainda assim, sei que o modelo também teria falhas.

Algumas soluções são melhores que outras, provavelmente, mas só ter dados precisos e confiáveis não garante que você vai conseguir encontrar a melhor saída. Pode até melhorar, mas não resolver tudo.

Todo mundo quer viver num mundo perfeito, só que não é o que temos. A gente vive num mundo que dá para otimizar, melhorar um pouco, mas não dá para resolver tudo de forma definitiva. Por exemplo, alunos com laudo têm direito a frequentar a sala de recurso multifuncional, mas e os outros que não têm laudo, que às vezes o problema é familiar? Que política educacional vai resolver isso? Nenhuma.

Se quer uma educação perfeita como? Se as famílias não são perfeitas, se as pessoas não são perfeitas? Não tem como.

Tem coisa que ninguém ensina. Eu tive sorte, porque desde pequeno sempre tive gente me perguntando sobre o que seria, sobre os processos seletivos para cursar o Ensino Superior, mas tem aluno que não tem isso.

Por exemplo, aqui em Catanduvas, a maioria dos estudantes do Ensino Médio se inscrevem para o ENEM e o vestibular, mas quando fui fazer estágio em Cascavel, numa escola que é ao lado da Unioeste, menos da metade dos estudantes demonstraram interesse. Às vezes é falta de incentivo. Não sei se os professores de lá não incentivam ou se os alunos realmente não têm interesse.

Eu, particularmente, não acho errado não querer fazer o ENEM, porque é uma prova cansativa. Eu só consegui fazer porque era objetiva, mas escrever a redação manuscrita, por exemplo, é horrível para mim.

Outra coisa que acho errada é essa comparação com países desenvolvidos. Por exemplo, a Noruega é um país que eu gosto, que gostei de visitar, e para eles talvez seja mais fácil manter um bom índice, porque eles não precisam administrar um país como o Brasil, que dentro de um estado têm subculturas. Lá, eles fazem políticas para a Noruega, que é muito menor, completamente diferente. Então como é que se cria uma política nacional que atenda todo mundo da mesma maneira?

Realizam testes padronizados, e o resultado é que os alunos da Noruega vão bem, enquanto os do Brasil, não. O país leva a culpa, mas não é tão simples.

Não estou dizendo que o Novo Ensino Médio é perfeito, acho, inclusive, que precisa de mudanças. Participei da semana acadêmica no ano passado e uma pedagoga que esteve na Austrália contou que esse modelo é uma cópia do deles e que eles já estão na décima segunda versão; aqui é a primeira, cheia de problemas de execução, falta de recursos. Parece que ou se planeja pouco e executa demais, ou então planeja muito e executa nada. Tem muita falha nesse processo.

E sem contar a diversidade de opiniões entre os professores. Em 2022, quando fiz o Estágio 2, era época de eleição. Em Catanduvas, a maioria dos professores é de direita. Já em Cascavel, onde fiz o estágio, pude observar que a maioria era de esquerda. Não quero generalizar nem criticar ninguém, mas é engraçado ver como muda o clima.

Eu mesmo não consigo entender muito bem o que as pessoas realmente pensam. Existe uma polarização política, ou as pessoas amam ou odeiam, por isso tudo acaba virando culpa de um ou outro governo e as pessoas acabam brigando.

Sinceramente, eu acho que quem está no poder nem liga muito para a gente, só

aparecem quando precisam de nós. Na Uniãoeste, por exemplo, tem eleição para reitoria, e é a mesma coisa. Os professores visitam as turmas, prometem coisas e depois somem. Podem até lembrar das promessas, mas veem que não é tão fácil resolver os problemas que prometeram enfrentar.

Uma professora uma vez disse: “Para fazer alguma coisa na política, às vezes você tem que dançar conforme a música. Se não fizer, não é reeleito. E para agradar quem decide, tem que fazer o que eles querem”. E é isso. Todo mundo quer um mundo perfeito, mas sabemos que não existe.

É tudo manipulado, e às vezes nem por maldade. Para mim, existem diferentes tipos de manipulação, pessoas que agem por pura ignorância, pensando só em si mesmas, e pessoas que são maliciosas, que querem garantir poder, influência, e fazem jogo sujo para isso. E é por isso que não gosto e não me envolvo com política.

E, assim, os que têm poder não vão querer resolver os problemas, então eu, como professor, tentaria resolver os que estão dentro da sala de aula, não os que estão fora.

Claro, eu teria que seguir a BNCC, fazer o que é esperado. Porém, tentaria fazer algo mais prático, que fizesse sentido para a vida dos alunos e para a minha, porque também não seria viável, por exemplo, entrevistar cada um dos duzentos alunos que tivesse.

Investigar aluno por aluno seria complicado, então eu penso nas provas padronizadas, mas como um instrumento que ajudasse professores e alunos, de modo que fosse possível identificar as dificuldades dos alunos e então trabalhar dentro dessa necessidade.

Talvez um professor sozinho não consiga fazer isso, mas em grupo, talvez sim. E não só com professores, mas com psicólogos, pedagogos, pessoas interessadas em entender os problemas específicos dos alunos. Quem sabe os índices ficassem mais fiéis às reais necessidades, e não fosse apenas um número, como quando dizem: “80% dos alunos não conseguem fazer matemática básica”. Mas e então? Que diagnóstico é esse?

Outro dia mesmo, ouvi um colega na prefeitura dizer: “os alunos sabem nada, fazem nada, os professores ensinam nada”, e reclamava que os professores aplicam prova com consulta, como se isso fosse o problema.

Mas se não fizerem isso, os alunos tiram nota muito baixa, o Ideb da escola despenca e aí vira um problemão para a escola. Se reprova aluno demais, complica. Aí ele perguntou: “por que os professores não se unem e mudam isso?”. Como se fosse simples assim. Vai mudar como? Com protesto? Abaixo-assinado?

Isso é outro problema. Fazer protesto, sinceramente, não resolve muita coisa, principalmente para os alunos. O governo não é prejudicado, os professores continuam recebendo, mas os alunos ficam para trás. Mesmo quando a intenção é ajudar, às vezes só atrapalha quem está tentando aprender.

E olha... deu vontade de dizer para ele: “eu posso provar que nem vocês são bons”. Até engenheiro, eu duvido que façam o básico de Matemática.

São tantas questões, tenho muitos argumentos, muitas coisas para dizer, vontade de falar... e pouco tempo para falar tudo.

Uma coisa que eu acho que preciso retratar é que, na universidade, os professores até oferecem retorno, entregam as provas corrigidas e às vezes se disponibilizam para esclarecimento de dúvidas em outro horário, mas no meu caso, ir até a sala do professor nem sempre é simples. Tem que conciliar com o horário em que ele está disponível, além de que, para mim, dizer “não entendi” é desconfortável.

Parece que quando se trata de prova isso pesa ainda mais para mim, porque eu não me sinto à vontade nesse tipo de situação, a menos que seja um professor com quem me sinto confortável.

Com os professores de Matemática Pura e Aplicada, não me sinto assim. Então, não é por eles não oferecerem retorno, mas tem essa questão de eu não ter coragem de ir atrás desse retorno ou não ter tempo.

Não é que os professores estejam errados, eu também não faço tudo o que poderia. Reconheço que isso é uma falha minha, mas é uma questão que eu estou tentando

trabalhar, estou buscando ajuda de profissionais para lidar com isso.

É preciso ter coragem para se expor, para chegar diante de alguém que você admira, alguém que claramente entende muito, e dizer que não entendeu. A gente esquece que esses professores também já passaram por isso, que eles resolveram os mesmos problemas muitas vezes, que já trabalharam com várias pessoas. Mas para eles as coisas parecem óbvias, e isso cansa. É complicado.

Fonte: A autora com base na entrevista realizada com EL06

APÊNDICE B**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

“Processos de avaliação vivenciados na trajetória escolar”

Pesquisador Responsável: Profa. Ma. Francielle Silva Gardin

Orientadora: Profa. Dra. Regina Luzia Corio de Buriasco

Instituição: Universidade Estadual de Londrina – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática

Contato:



Nome:

RG:

CPF:

Endereço:

.....

Telefone:

E-mail:

1. Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que tem como objetivo investigar os processos de avaliação vivenciados na trajetória escolar. Sua participação é importante e ela se dará da seguinte forma: utilizaremos seus registros escritos ou orais exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

2. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins da pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Esclarecemos, ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação.

3. Não há riscos previstos associados à sua participação. Faremos todo o esforço para que não ocorra constrangimentos, diretos ou indiretos, por parte dos investigados.

4. Os benefícios incluem a possibilidade de contribuição para a pesquisa referente à Avaliação da Aprendizagem Escolar e a possibilidade de subsidiar as práticas docentes.

5. Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar.

Declaro que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) quanto à investigação que será desenvolvida.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo o presente termo.

_____, ____ de _____ de 2025.

Nome: _____

Ass: _____

APÊNDICE C

VALIDAÇÃO DA TEXTUALIZAÇÃO

“Processos de avaliação vivenciados na trajetória escolar”

Pesquisador Responsável: Profa. Ma. Francielle Silva Gardin

Orientadora: Profa. Dra. Regina Luzia Corio de Buriasco

Instituição: Universidade Estadual de Londrina – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática

Contato:



Nome:

RG:

CPF:

Endereço:

.....

Telefone:

E-mail:

A entrevista foi gravada, transcrita e textualizada. O conteúdo produzido a partir da textualização será utilizado em publicações acadêmicas, respeitando a integridade das informações fornecidas pelo(a) participante e garantindo a preservação de sua identidade.

Declaro a validade da textualização realizada.

_____, ____ de _____ de 2025.

Nome: _____

Ass: _____

APÊNDICE D

TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

Quadro 50 - Transcrição da entrevista realizada com EL01

Depoente: EL01 - Data: 27/05/24 - 10h14 - Duração: 36m56s

Francielle: Aí, começõ a gravar então. Fale para mim seu nome e me dê sua permissão, por favor.

EL01: Meu nome é EL01 e eu autorizo o meu direito de imagem e a gravação aí.

Francielle: Beleza, EL01, obrigada. Bom, vamos lá então, EL01. Eu queria que você falasse para mim a sua idade, o período letivo que você está aí na graduação, no curso de licenciatura em matemática. E aí, com isso, a gente vai partir da questão inicial, como eu tinha falado, que você já respondeu em algum momento de maneira escrita, tá?

A pergunta era assim, né? A pergunta não... Estava escrito lá: "Conte-me sobre os processos de avaliação que você foi submetido em toda a sua trajetória escolar até hoje." Então, fala para mim a sua idade, o período letivo e aí começa me contando um pouquinho, tá? Sobre isso.

EL01: Eu tenho 18 anos, e eu estou no terceiro período da faculdade de matemática. Infelizmente, a gente está em greve aí, né? Então, não sei se eu vou avançar de período, mas enfim.

É... Os processos de avaliações que eu já fui submetido, no ensino médio e na faculdade, eu passei por processos de prova escritas, né? E o vestibular, que para mim foi, como é que eu posso dizer assim? ... O maior, né? O mais tenso, por assim dizer. Já passei por processos avaliativos oralmente, que para mim eu achei até mais interessante, mais legal e tal. Porém, é mais, como é que eu posso dizer? É mais pressão, sabe? Você tem uma pressão maior ali. Porém, eu acho que é mais legal. A gente lembra, memoriza melhor e tal. E se eu não me engano, é isso.

Francielle: Isso que você lembra do ensino médio e da graduação? Que você me falou, por enquanto... E ensino fundamental, você tem alguma lembrança?

EL01: Putz, do ensino fundamental? Ah, eu lembro de uma avaliação que eu tenho, eu tenho uma fotinha. Sabe como é que mãe é, né? Mãe manda revelar as fotos e tal. Aí, eles fizeram uma atividade avaliativa, e eu lembro que era como se fosse a prova trimestral, assim, sabe? Tipo, a prova que mais vale a nota. Aí, o que que era? Você tinha umas sílabas, e aí você abria, e aí você juntava palavras com essas sílabas, sabe? Tirava dentro de uma boquinha, assim, de uma cobra, e daí você tinha lá uma sílaba: "Ba", aí, o outro aluninho pegava outra sílaba e tal. Ah, junta uma palavra aí, cara. Entendeu?

Francielle: Mas aí, na forma de uma atividade, então?

EL01: Isso, mas era como se fosse uma... Era uma avaliação mesmo, sabe?

Porque a professora que ia saber ali, quem sabia ler, quem sabia escrever e tal, quem sabia juntar, né? Palavrinhas.

Francielle: E aí, me conta uma coisa.

Você, na sua trajetória escolar aí, né?! Você estudou em escola pública, em instituição privada? Como é que é a sua trajetória em relação a isso?

EL01: Então, a vida inteira, assim, foi em colégio público. Aí, só no terceiro ano, que eu decidi fazer o terceiro ano no público, e fiz um cursinho. Só que na metade do ano, eu mudei. Tipo, eu fiz o terceiro lá no colégio... No colégio... Dom Bosco, né? No particular.

Francielle: Entendi. Só que foi o último ano, só.

EL01: O último ano, só.

Francielle: E alguma razão, assim, específica?

EL01: Ah, é só porque eu tava muito... Como é que eu posso dizer? Eu precisava passar no vestibular, né? Aí, eu tava fazendo cursinho. Só que daí, eu tava fazendo cursinho e um terceiro de manhã.

Aí, acaba que eu estudava, tipo, 12 horas por dia. Porque era... Das sete da manhã até, tipo, meio-dia e pouco, entendeu?

E daí, saía de lá, já ia me matando pro cursinho, pra... Quase nem almoçava direito. E daí, saía de lá às sete também. E, tipo assim, ó, dessas 12 horas, seis era jogada no lixo, porque eu passava o tempo no colégio lá, que não servia de nada, sabe? Tipo, era... Eu já sabia meio que tudo ali, porque eu já tinha visto no cursinho, já tava aprendendo, então era melhor estudar por conta própria em casa.

Aí, eu larguei a mão do colégio lá e mudei pro outro, pra eu poder fazer o cursinho e aproveitar mais.

Francielle: Ah, o cursinho que você fazia era nessa outra instituição?

EL01: No Dom Bosco, é.

Francielle: Ah, entendi.

É... Tá. Então, daí você me falou, então, que você lembra, né? De ter sido submetido, né? Nesse processo de avaliação, a dois tipos de prova: prova escrita, né? E provas orais.

Nessas provas escritas, você... Como você lembra, assim, que eram, geralmente, as questões que compunham as provas? E aí, a gente tá conversando aqui, claro que eu estou conversando com licenciado em matemática, porque tem algumas intenções com isso, mas você pode pensar em todas as disciplinas, tá? Não precisa se limitar a matemática só, tá? E aí, me conta, do que você... Que tipos de questões apareciam nessas provas? Eram questões objetivas? Subjetivas? Como você lidava? O que que você pensava desse instrumento que era utilizado aí, pra avaliar vocês?

EL01: Então, a maioria das questões mesmo é, na verdade, sempre um feijão com arroz, né? É sempre um verdadeiro ou falso.

Aí, todas as questões de assinar ali um X na questão verdadeira, tipo, letra A, B, C, D, E. Aí, era sempre assim, né? Daí tinha um gabarito lá porque fica mais fácil para o professor corrigir, né?

E raramente tinham questões... Claro que, conforme existem estágios, né? Por exemplo, você vai do quinto ano até o nono ano. Na maioria do quinto ano até o nono, você escreve muito, né? E aí, do primeiro ano até o terceiro, eu percebi que ficou mais aquele negócio de, aí, a resposta é A ou é B ou é a 1 ou é a 2, e assim vai, entendeu? Você assina a letra que você acha que está correta, a alternativa, né?

E, claro, verdadeiro ou falso, tinha algumas, né? Questão de somatória nunca teve no meu ensino médio, né? Eu vou dizer pela escola pública, porque no Dom Bosco as minhas provas eram simulados, então tinha somatória.

É... Questão de escrever mesmo, não tinha no Dom Bosco; não tive isso. Já no colégio estadual tinha bastante.

Isso eu acho bem legal, fazer essa comparação, assim, do colégio público e particular. Porque tem uma, tipo assim, público, particular, abismo, e aí é uma comparação imensa. Tipo, é bem... Eu gosto de fazer isso.

Francielle: Ixi, rende bem uma conversa, se a gente for olhar para esse aspecto. Até por isso que eu te perguntei, se havia alguma razão específica para essa mudança, quando você fala que você foi, no terceirão, para uma instituição privada, né? Mas você me contou que era a mesma instituição do cursinho e tal. Mas é porque... Mas aí você também me falou outra coisa na sua fala, né? Tipo, ah, eu via muita coisa que eu já sabia e que eu já estava vendo no cursinho... no ensino público, né? Então, acontece um pouco mesmo isso. E aí me fala assim, o que você sentia? Qual que era o seu sentimento em relação a essas provas que você realizava? Era uma coisa que... Como que você lidava com essas provas, sabe? O EL01, aluno lá.

EL01: Aham. Eu vou pegar uma água aqui e já volto, tá? Rapidinho.

Francielle: Beleza.

EL01: Oi, voltei.

Francielle: Vamos lá, então. Conta pra mim, qual que era o seu sentimento ao lidar com essas provas?

EL01: Então, é... A maioria das provas, assim, era mais uma... Como que eu posso dizer? Uma insegurança, sabe? Eu ficava mais retido, um pouco mais sabiado, assim.

Francielle: Um pouco mais o quê? Sabiado?

EL01: Sabiado.

Francielle: É muito bom conversar com gente assim, viu? Aprendendo uns termos novos.

EL01: É, massa.

Francielle: É... e você... Você falou, daí, que você ficava um pouco mais, assim, inseguro e tal. E essa insegurança era em relação ao conteúdo? Tipo, de não... Assim, de não saber? Ou era uma coisa mais, assim, fácil de lidar com uma prova escrita mesmo? Que às vezes deixa a gente um pouco desestabilizado, né?

EL01: É, eu acho que é isso. A maioria das vezes era tipo assim... Pô, vou fazer uma prova aqui e eu quero, tipo, tirar a maior nota. Tipo, a gente quer ir bem, né? Pra não ficar em desespero no final daí.

Sei lá, eu tinha um pouco de insegurança tanto com o conteúdo quanto pelo fato de ser uma prova ali, por n motivos, né?

Francielle: E você... Mas de modo geral, assim, você conseguia lidar bem. Não era uma coisa que te desestabilizava, que te deixava...

EL01: Não, não, não.

Francielle: E você falou antes, né? Sobre a prova oral que vocês em alguns momentos faziam, né? Fizeram. E aí você falou assim: "ah, eu acho que era até melhor e tal". Pra você de boa também, é... Essa questão, né? De expor, de se expor, enfim, ter que responder ali pra todos. Era uma coisa que pra você era tranquilo, assim?

EL01: É, na verdade... O que que era? A questão da prova oral eu tive mais quando pequeno, assim, sabe? Lá pro sexto ou sétimo ano, sei lá. Hoje em dia eu até não sei, eu acho que é proibido por conta... Eu não sei, mas eu acho que não pode mais ser feito provas orais, da forma como era feito antigamente. Tipo, o professor falava assim: "ó pessoal a gente vai ter uma prova oral, no dia tal, estudem e é isso que eu vou perguntar na frente da turma inteira. Aí ela ia de pessoa em pessoa e perguntava um negócio diferente, tipo... "Quanto que é 7x4?". Só um exemplo, entendeu? Aí a pessoa não sabe responder e já era, rodou. E eu acho que isso fazia, isso te obrigava muito a estudar porque, primeiro, você tinha que saber o que ela ia perguntar pra você ganhar nota e, segundo que se você não soubesse, tu ia passar vergonha. Então... Tipo, eu acho que hoje em dia não pode mais esse tipo de avaliação, primeiro porque eu nunca vi; depois disso eu nunca mais vi, e segundo porque eu... Ah, sabe como que é o povo, né? Tipo, "o professor tá me expondo, não sei o que, vou meter um processo". Cara, o povo hoje em dia tá muito chato, velho.

Francielle: E aí, é... O que que você... Tá! Você tá me colocando esse outro ponto de vista em relação a esse tipo de avaliação, esse tipo de prova proposta, mas eu queria saber de você, o que que você pensa sobre esses diferentes instrumentos, sabe? Você acha que é necessário? Você acha que não? Você acha que só a prova escrita basta? Você acha que já contempla o que é necessário avaliar por meio de uma prova escrita? Enfim, o que que o EL01 pensa disso, sabe? Desses tipos de provas diferentes...

EL01: Olha eu acho que provas, estilos de avaliações diferentes do convencional são interessantes, com certeza. É... Diferente daquela prova escrita ou daquela prova assim, é... Com gabarito de 10 questões A, B ou C, enfim eu acho que é totalmente válido uma avaliação diferente, por exemplo, oral ou... Eu acho que é válido.

Francielle: Então, na sua opinião, é interessante que... que aconteça coisas diferentes. E aí me fala uma coisa, você falou bastante sobre a prova... As provas que você fez serem objetivas, de verdadeiro ou falso, etc. É... e o que que você pensa desse tipo de prova, assim, comparado por exemplo, com uma questão que é... Com provas que são subjetivas, sabe? Questão aberta, que você precisa escrever mais. É... o que que você acha, você acha que é melhor, pior, por quê?

EL01: Então, a questão de você escrever, eu acho muito melhor pro professor saber se o aluno realmente sabe, tanto se ele sabe o que ele tá falando quanto ele sabe o conteúdo. Por que? Quando você justifica algo, aquela justificativa, tipo, tem que ser válida, tem que tá certa e tem que ter um porquê. Você tem que provar. Tudo que você tá falando, você tem que provar. Agora quando você tem cinco opções: A, B, C, D ou E, você pode chutar e aí se você acerta, o professor: "pô, o cara sabe isso aqui, beleza", mas o cara não sabe,

porque ele chutou. Então, eu acho que questões desse tipo, onde você tem que justificar, é, para o professor avaliar é muito melhor.

Francielle: E na graduação agora, né, nesse... Você tá no terceiro período, que você chama... O que que você chama de período? O semestre, né?

EL01: Isso.

Francielle: Cada um semestre, um período. Então, você tá, assim, no seu segundo ano de graduação.

EL01: Isso.

Francielle: Tá, aí, do que você já teve até agora, então, das disciplinas aí que você já fez. Como que são as provas aí na graduação? Como você se deparou com os instrumentos?

EL01: Cara, as provas na graduação é cabulosa (risos).

Francielle: É muito bom a gente conversar com as pessoas assim, porque é uma opinião geral, entendeu? Eu passei por isso, daí eu conversei com as pessoas agora, todo mundo me conta um pouquinho disso, enfim. Mas vamos lá...

EL01: Cara, eu acho que assim, ó, tipo, sei lá, a cada vinte alunos aí que você deve ter feito essa pesquisa, pelo menos um nerdola pegou e falou assim: "é, até tranquilo essas provas aí, não sei o que". Cara, não, não é! O maluco tá mentindo porque, não é, cara, graduação é outro nível, mano. A prova não tem nada a ver, assim, é... O vestibular eu vejo que é muito fácil, assim, tipo, é ridículo porque... E eu me preocupava muito com o vestibular, mas as provas da graduação cara, é outro nível, é... outra... As provas do professor P1 era tranquilo até, tipo porque ele passava o conteúdo e aí é aquilo, entendeu? Tipo, o cara deu o conteúdo ali e é aquilo e tipo estuda e se você realmente estudou, você vai bem se você não estudou, você não vai bem. Mas, agora, tem professor não... Tem professor que a gente sabe, que ele passa X e ele cobra Y e Z, e aí pra você saber disso você tem que ir além, você tem que estudar o conteúdo que ele passou e mais um pouco, enfim...

Francielle: Mas isso é uma coisa que fica claro, tipo assim, é um comando, digamos assim, que o professor expõe? Ou não, vocês que perceberam?

EL01: É, eu meio que eu percebi que, tipo, tem professor que é lazarento, cara, porque eu... Eu não vou citar o nome da professora, mas eu fiz um; fazendo já a terceira matéria com ela e que a... Pra você ter uma ideia, a prova dela é assim, tipo, "faça essa questão". Aí beleza, você vai lá, você faz a questão, justifique, diga o porquê, escreva um texto assim, respondendo e tal, não sei o que... Cara, você pode ter falado tudo certo, você acertou, se você falou que um mais um é dois, beleza, tá certo, mas por conta de uma vírgula, um parênteses, qualquer coisa, cara, você não acertou a questão; ela vai lá e tira tua nota, tipo, você ganha 0,5, entendeu?

E isso aí eu já tô até me acostumando já... É complicado.

Francielle: Então, é... Você sente assim que, diante dessa sua fala, existe valorização do que o aluno mostra saber, então? Ou é mais uma desvalorização? Aquilo que o aluno mostra saber, de modo geral, assim, não é valorizado, não é considerado.

EL01: Então, isso vai de professor, não dá pra generalizar porque isso eu já percebi real. Tem... No mesmo semestre... Eu vou dar esses exemplos: no mesmo semestre, tinha essa professora que faz esse negócio de tirar totalmente da questão, porque você tava desatento, sei lá, qualquer coisa, mas teu raciocínio tava totalmente certo, enquanto outro professor, em uma matéria diferente, ele falava o seguinte... Cara, eu faço matemática, né? Então, não sei se isso vai se aplicar pra outras matérias aí, mas talvez pra física, não sei... Aí você vai lá, faz uma conta e aí você coloca, tipo, seis vezes dois é vinte. Cara, foi uma conta que você fez ali errado, e por conta desse seis vezes dois que deu vinte, toda sua conta vai dar um número diferente, mas o teu raciocínio estava completamente certo, você só pecou naquilo, entendeu? Você errou porque você tava distraído ou alguma coisa assim, e aí se você justifica o seu raciocínio, como você pensou e como você fez, não era dependente do resultado, aquele professor te dava nota certinha, você tava totalmente certo se você seguiu o raciocínio, porque... você resolveu a questão, você pensou como ele; não é como ele queria, mas de maneira certa, sabe? E aí... Entende? Tipo, tem uma diferença muito grande desse pra esse, então...

Francielle: É... Não... É uma coisa pessoal, muito assim, né? Tipo, cada professor tem

um jeito de avaliar: certo e errado, enfim...

EL01: Um valoriza e o outro não.

Francielle: Mas é... Faz parte mesmo. É interessante que vocês tenham, eu também tive, assim, na graduação, acesso a essas duas coisas assim, mas eu tive mais professores que valorizavam, sabe? A professores que não valorizavam, foi muito bom. Mas é difícil mesmo, porque já é... Já é um baque, né?

Como foi pra você essa transição? Porque pelo que você me falou, assim, e a sua idade até, você já saiu do ensino médio direto pra graduação, né?

EL01: É.

Francielle: E aí, como que foi essa transição? Assim, qual foi o sentimento quando você chegou na graduação? Enfim... Lidando com o ambiente, com as aulas e depois com as provas. Como que foi?

EL01: É, então, é... Essa questão aí foi, pra mim, assim... Foi uma, como é que eu posso dizer?... Assim, foi um choque de realidade, porque eu estudava, eu sempre estudei bastante assim, sempre estudei legal. Mas aí na faculdade, tipo, eu estudava, beleza, legal, mas não o quanto eu achava que... Que tava certo ali. Tipo, eu estudava achando que tá bom, mas não o quanto precisava. E isso eu fui perceber na primeira prova que eu tive, porque daí a gente vai lá, tipo, sabe o conteúdo legal, chega a prova e pum. Aí você vê lá, tipo, tua nota que não tá nem um pouco massa... Aí eu pensei, tipo, “nossa, isso aqui é faculdade”, porque você vê a diferença gritante, assim, é loucura.

Francielle: É... é outra coisa mesmo, né? E aí, as provas, na graduação você se depara com provas que possuem questões mais subjetivas, né? Abertas, né? A questões que são objetivas... E aí, como que... Como que os professores lidam, assim, com essas provas? Existe um feedback da parte dos professores em relação a isso? E aí, agora eu te pergunto tanto pensando no teu ensino básico, lá na educação básica, quanto agora na graduação, sabe? É... Lá atrás e agora, você se lembra, assim, de receber feedback do professor sobre esse processo avaliativo, né, que você vivenciava?

EL01: Uhum... É, eu acho que no... Muito no ensino médio, a gente recebia um feedback, mas nem sempre era positivo. Eu acho que, em ambos... Em ambos os... os... Tanto na graduação quanto no ensino médio, nenhum professor te dá um feedback, por exemplo: “ah, sua nota está boa ou sua nota está ruim”, ele só fala se sua nota está boa se você tira a nota máxima ou dois décimos a menos, enfim, é o único feedback que eu percebi que eles realmente dão. Se você tirou uma nota máxima, beleza, você tem um feedback legal. Agora se você não tirou uma nota tão alta assim, aí você não recebe um feedback. Tipo, ele te entrega a prova ali e é isso. Eu... sei lá, eu vi muito disso, né?

Francielle: E você já se deparou, assim, com... Já passou por uma situação em que você questionou sua nota? Por exemplo, igual àquela situação em que você me falou: “meu, mas eu tinha feito muitas coisas certas, por causa de uma vírgula né, eu fui penalizado”, você chegou a questionar ou não?

EL01: Sim.

Francielle: E qual que foi, assim, o feedback em relação a isso? “Ah, é isso mesmo, é assim mesmo que funciona”, como é que foi?

EL01: É, então... É, questão com essa professora e todas as provas dela. Deixa eu ver, são três provas; eu já fiz nove, duas... Eu já fiz sete provas dela, nas sete eu questionei minha nota (risos). É... E em cada questão, em cada... Enfim. Mas ela é uma professora muito correta, então eu entendo. Mas... É que tem muita gente que não gosta dela, cara. Mas ela, pelo fato dela ser muito chata e muito exigente, ela te torna um aluno exigente e, conseqüentemente, um bom aluno. Eu enxergo isso. Tem muita gente que não enxerga. Então, pra mim, tá ok. Continuei pegando matéria com ela porque eu acho legal. Mas, já questionei, já, bastante coisa. Inclusive, já ouviu falar em plano cartesiano? Ela desconta a nota de você, no plano cartesiano, se você não colocar as setinhas assim em cima da... Do plano, sabe? Pra cá...

Francielle: Nos eixos.

EL01: É, nos eixos. Ela te... Ela te... Se você não colocar a setinha em cima e na direita ela te desconta a nota, e se você colocar a seta pra cima, pra baixo, pra direita e pra

esquerda, ela desconta a nota. É claro, tá errado, mas tem muita gente que não sabe e sai tacando setinha em tudo, e se você colocar pra esquerda ou pra baixo tá errado também, é só pra cima ou pra direita.

Francielle: É bem minuciosa, então. Mas aí, quando você... Igual você falou, que você questionou as sete provas que você fez. Ela, tipo assim, sempre esteve disposta a ouvir? E já teve a situação de alteração de nota ou não? Ou ela, também, explicando o porquê que ela desconsiderou, pra você fazer sentido, e...

EL01: Ah, na maioria eu... Na maioria das vezes eu questiono ela, ela dá a explicação dela e eu falo: “não, beleza, então é isso”, e eu aceito porque eu prefiro não debater, sei lá, ela deve ter, tipo... A maioria eu aceito, beleza: “não, é válido mesmo, professora, tá certo”. Mas nunca aconteceu dela alterar a minha nota, mas de um colega ela já alterou.

Francielle: Já, tipo assim, corrigiu e daí acabou aumentando a nota?

EL01: Isso, sim, já aconteceu.

Francielle: E como que é aí na graduação? Hoje, o que compõe a nota de vocês? Geralmente é só prova mesmo?

EL01: Putz... depende das matérias. Mas, tem matéria que... Eu faço matéria da educação também, né? fazia. Aí, nessa não tinha avaliações, tipo prova escrita, assim, tal, aquele negócio massivo. Era só trabalhos. Um trabalho em grupo, uma apresentação aqui, um pouco escrito ali, mas pouca coisa assim... Isso mais na área da educação. Percebi que a galera lá não gosta muito desse estilo prova, assim, é um povo mais good vibes. Aí na... Na parte das exatas assim, é mais prova mesmo e... Poucas vezes trabalho. Se não me engano, o professor P1 me passou um trabalho. Ele fez, tipo, um trabalho e duas provas, se eu não me engano, acho que foi isso. Daí... é, eu acho que é isso mesmo.

Teve uma matéria só, também, que eu fiz que era só trabalhos; eram dois trabalhos, daí... Mas o professor era bem tranquilo.

Francielle: E aí, em relação a essas disciplinas aí, que você falou que faz, que tem outras maneiras de compor esse processo de avaliação, trabalhos e tal. O que você pensa em relação a isso?

EL01: Eu acho que é interessante, tipo, cada professor tem um método de avaliação né? E se ele acha interessante fazer trabalhos, misturar com provas, ou tem professor também que não gosta de fazer prova, porque... ah, o professor... tem professor que argumenta isso né? Às vezes o aluno é muito do dia. Então, se o aluno está com uma gripe, o aluno está mal, o cachorro morreu no dia da prova. É... Sempre tem um fator que pode, né? alterar o desempenho do aluno no dia da prova. É normal, são coisas que acontecem... O cara vai lá, briga com a namorada.

Francielle: Mas para o EL01, você, assim, pessoalmente, pensa que seja mais interessante o que? As provas escritas? O que faz mais sentido para você? Provas escritas ou esses trabalhos, esses outros instrumentos utilizados aí?

EL01: Eu acho que ambos são interessantes. Intercalar os dois para gerar uma nota, é totalmente válido. Não somente provas, e não somente trabalhos, porque a gente sabe como trabalho é tranquilo... Né? Ou não tanto. Mas, enfim, o trabalho justo, né? Vamos levar aqui, um trabalho justo ali. Então, trabalho justo ali, pô, é maneiro. Você está fazendo ali, você tá... Você tá pesquisando, você tá tendo certeza de tudo, você tá tendo, literalmente, um trabalho para juntar tudo e entregar um... Como se fosse uma pesquisa, né? Enfim. É, o seu esforço ali, você tá entregando para o professor, então é um negócio que você pensa: “Pô, se eu me dediquei, se eu realmente fiz isso aqui, essa parada, tal, não sei o que, vai valer uma nota boa, legal. Então, você já fica mais seguro. Agora, quando você vai fazer uma prova, não tanto, né? Com certeza. Não é... Não é toda prova que você sai dela, tipo, “tenho certeza que eu acertei todas as questões, fiz muito bem”. Não, ninguém sai assim de uma prova, tipo, é muito raro.

Francielle: É doido né? Vivenciar tudo isso assim, né?

Deixa eu ver se tem mais alguma coisa que eu gostaria de ouvir de você. É... Olha, até agora, do que a gente conversou, penso que você me falou, assim, de modo geral, algumas das coisas que eu gostaria de ouvir, tá?. É... de alguma forma, algumas mais claras, outras mais intrínsecas aí na sua fala, mas acho que contemplaram as coisas que eu queria. E aí,

é... Acho que é isso. Tem alguma coisa mais que você gostaria de acrescentar? Alguma... Alguma opinião, alguma percepção, aí, desses processos de avaliação? Enfim...

EL01: Ah, eu acho que... É... Eu acho que eu admiro muito métodos de avaliações lá nos Estados Unidos. É... Como é que eu posso dizer? Países mais desenvolvidos, que os caras pegam desde o teu ensino fundamental, até o teu final, assim, no ensino médio. Opa, minha bateria... É... até o final do ensino médio, aí eles vão, tipo, juntando todas as suas médias, assim e tal, e no final faz uma média geral e vê: "Pô, esse aqui é um bom aluno, porque ele demonstrou ótimas notas no... no ano. Como que eu posso dizer? Na vida acadêmica dele. Muito boas. Então ele merece entrar numa faculdade sem precisar fazer uma prova. Né? Tipo, um método de avaliação desse jeito, eu acho que é totalmente válido, porque uma prova tem essa questão né? Naquele dia o cara tava com uma virose que zuou ele, e aí ele não pôde fazer muito bem uma prova. Então, se você avaliar ele, a vida inteira dele, é muito melhor, com certeza.

Francielle: Seria mais justo?

EL01: É. Na minha opinião. Mas isso eu acho que, sei lá, não vai mudar nunca.

Francielle: É... Mas é uma coisa... É... interessante mesmo a se pensar. É que a gente vive um sistema... É... A gente idealiza algumas coisas, sonha com algumas coisas, quem sabe um dia, né?

EL01: É.

Francielle: Mas talvez fosse uma coisa mais justa do que a prova mesmo. Você pensa que a prova tem um caráter muito pontual, assim? Provas escritas?

EL01: Sim. A questão da... Na verdade, cara, você marcar uma prova hoje em dia, na sociedade que a gente vive, tem muito problema, porque você, é... Você tá fazendo psicologia né? Então, você vai se deparar, aí, com inúmeros adolescentes, jovens, até adultos. Adultos menos né? Porque o povo é mais ranzinza, não vai atrás, não admite que tem uma ansiedade ali, que tem um problema. Então, o cara que tem uma ansiedade e aí ele marca uma prova, e aí por conta dessa ansiedade dele, as vezes não tá num momento bom da vida, não consegue organizar, é... E tem muito problema aqui na cabeça, maquinando, e tal, e aí pensando, o cara não... É muito ruim você marcar uma prova para ele, porque aí ele pensa: "Não, eu preciso estudar". E ele fica com aquilo aqui, na cabeça e tal, "preciso, preciso, preciso". E aí ele nunca consegue. E aí, vai chegando o dia da prova e o cara vai ficando pior, ele vai ficando mais nervoso, ele vai ficando mais ansioso e cada vez mais.. E a hora... Quando ele vê, ele já tá aqui, cara a cara com a prova e ele não sabe nada, porque ele ficou, tipo, o mês inteiro ansioso e não conseguiu fazer nada pra prova. Eu acho que, hoje em dia, isso tem muito problema.

Francielle: Então, é... Talvez um repensar aí, de... De... Métodos, de instrumentos para avaliar, para ajudar nesse sentido, né?

EL01: Uhum. Com certeza.

Francielle: Bom, é isso EL01, mais alguma coisa para acrescentar?

EL01: Não, só isso mesmo.

Francielle: Então tá. Ó, aí, eu acho que, agora eu vou precisar analisar, né? Igual eu falei, eu vou transcrever, tem outros passos agora que eu vou precisar percorrer, em relação a essa nossa conversa, que é transcrever, depois eu vou... Eu vou fazer um texto, e aí eu vou conversando com você porque eu vou precisar, por exemplo, quando eu fizer o texto da sua narrativa, que você leia, veja se está tudo ok, para daí, então, eu poder fazer análise sobre isso, tá? Então eu volto a falar com você, e aí também, qualquer coisa, eu te chamo no whatsapp tá? Se eu precisar, sei lá, conversar mais um pouco, e você tiver à disposição e puder, daí a gente vai se falando, tá bom?

EL01: Beleza.

Francielle: Eu queria mais uma vez agradecê-lo e me dispor, também. Se precisar de alguma coisa, estou aqui, tá bom?

EL01: Fechou. Massa. É isso. Valeu.

Quadro 51 - Transcrição da entrevista realizada com EL02

Depoente: EL02 - Data: 09/05/24 - Duração: 39m50s

Francielle: Então fechou, a partir de agora está gravando, pode falar, EL02, seu nome e se você consente ou não em realizar a gravação.

EL02: Tá, me chamo EL02 e eu dou autorização para usar essa gravação depois.

Francielle: Beleza, obrigada. Então vamos lá, EL02. É... Na minha pesquisa, agora, a gente vai... Eu quero investigar um pouquinho sobre avaliação. A gente já... Como eu falei, nós somos um grupo que estuda isso, né? Esse tema. Então a gente já estuda muita coisa sobre esse aspecto, né? Mas existem algumas outras coisas que a gente tem curiosidade em saber, enfim. Então é por isso, também, a nossa conversa hoje, tá?

Aí, é... Eu tinha encaminhado, num primeiro momento para vocês, um formulário, que dizia assim, dentre outras coisas, né, tinha uma partezinha lá para vocês escreverem, que estava escrito: "Descreva em um texto livre as experiências vivenciadas nos processos de avaliação a que você foi submetido em toda a sua trajetória escolar, até hoje. Relate os tipos de prova que realizou, os seus sentimentos em relação a eles e o que mais você lembrar".

Então, é... Hoje, na nossa conversa, eu gostaria que você me contasse um pouquinho da EL02. Então, num primeiro momento, eu quero saber a sua idade, período letivo que você está, que ano que você ingressou no curso. Hoje, você cursou licenciatura em matemática, né? De repente, me contar um pouquinho ali da sua motivação, o que que te levou hoje a fazer o curso, enfim, contar um pouquinho da EL02, tá?

E aí, depois, eu quero ouvir de você sua história sobre isso, né? Sobre como você... É... vivenciou, aí, ao longo da sua trajetória escolar, desde pequena, desde sempre, desde quando você teve, né, contato com a escola, como foram esses processos de avaliação a que você foi submetida, sabe? E aí, eu gostaria que você me contasse tudo, assim, sabe? Que você me contasse mesmo a história, com o máximo de detalhes possíveis, sabe? De tudo que você vivenciou em relação a isso, beleza? Então, podemos começar.

EL02: Então, eu tenho 19 anos. Eu entrei em 2023 na faculdade, na UFPR. Atualmente, estou no terceiro período. É... O que me motivou a entrar na... Escolher esse curso, assim, foi... Foi eu sempre gostar de matemática e ter uma facilidade, digamos assim, com essa matéria. Não era a minha primeira opção. Minha primeira opção era engenharia civil. Assim, totalmente diferente, tem cálculo, mas, né? Mas, acabou que eu vim pra esses caminhos da matemática. Eu gosto muito, acho muito interessante, assim. E... É isso.

Francielle: Deixa eu te perguntar, em relação a isso, né? Você foi para a matemática, não era a primeira opção de curso, né? E por que você acabou indo para... Você acabou fazendo essa escolha, e não a engenharia?

EL02rielly: Então, eu fiz... Eu comecei em um técnico, em edificação, para saber se era realmente essa área, assim, né? E acabou que eu peguei pandemia, e talvez isso, meio que... O ensino à distância não é para mim. E eu senti, assim, que... Talvez, acho que por conta da pandemia, dificultou mais. E eu acabei não gostando, assim, sabe? Foi um empecilho. Daí acabei que eu tranquei edificação, e fui pra... Para o ensino regular mesmo, terminei meus ensinamentos. E daí, fiz o vestibular para matemática.

Francielle: Entendi. Então, você pegou, é verdade, né? O ensino, o final, ali, do ensino médio, durante pandemia, né?

EL02: É.

Francielle: Foi bem caótico, esse período, né? Para todos, né? Porque foi um momento de adaptação, readaptação... É... E, assim, dar aula, ensinar, ser professora é algo que você quer. Ou foi depois, ainda está num processo?

EL02: Então, estava no processo até ano passado. E... Ano passado, assim que eu comecei a faculdade, eu entrei em um estágio, em uma escola. Ainda não é no estado, é para as crianças menorzinhas, assim. Mas, eu sinto que é esse o caminho que eu quero seguir, assim, sabe?

Francielle: Que legal. Aí é melhor, porque, às vezes, é... Eu estudei com algumas pessoas e, às vezes, a gente escuta muito as pessoas falando que vão para a licenciatura em

matemática, mas não querem dar aula, né? E aí, às vezes, acaba caindo. Ixi, quantas pessoas, às vezes, tipo, ou não entrou no curso que queria e foi para a área da matemática porque... Enfim, por conta dos cálculos, né? Para poder ajudar depois. Mas que legal. Que legal. Sucesso aí, tá? Força, que eu sei que não é fácil. É... Fazer uma graduação de matemática não é simples, por mais que a gente estude licenciatura. Eu não sei como que é aí na UF. Mas aqui, a gente sofre um pouco no departamento, as vezes, uma certa rixa, sabe? Do bacharelado com a licenciatura. Eles acham que eles são mais matemáticos do que nós, né? E não é assim, né? Que a gente tem, claro, né? Lidando com essa situação de que nós vamos ser professores, nós vamos ensinar matemática, a gente também tem uma parte pedagógica ali no nosso ensino, né? Mas a gente também tem matemática pesada aí no meio. Então, sucesso para tudo.

Mas agora me conta então, EL02, sobre a sua vida toda, é... Como que foi? Quando você ingressou na escola? Você estudou em escola privada? Ou foi numa escola, em uma instituição pública? Quando você, é... Das suas recordações... Se lembra de começar a entender ou a vivenciar um processo avaliativo? E aí, vamos conversar um pouquinho então sobre avaliação.

EL02: Então, eu ingressei na escola, foi com cinco anos. Acho que foi com cinco anos no pré, né? Não lembro, exato, o ano, mas foi assim, eu entrei já quando era exigido pela lei, né? Que a criança tem que entrar na escola no pré. Sempre foi em escola pública. É... E... Assim... As avaliações, eu lembro, assim, foi a partir do quarto ano, terceiro ano, assim. E... Nessa fase, assim, eu sempre lidei bem com elas. Porque... É... Não sei se o ensino era muito fraco, mas eu sempre conseguia pegar bem o conteúdo. Então, eu era uma boa aluna, entende? Então, tipo, eu nunca tive dificuldade com as avaliações, assim.

A partir do sexto ao nono ano, eu também sempre fui uma aluna muito boa. Pegava bem o conteúdo. Então, as avaliações não eram um problema para mim.

É... O meu ensino médio foi um pouco conturbado, né? Por conta da questão da pandemia. Mas eu também consegui... Que nem eu falei que eu fiz o técnico em edificações, mas eu também ia super bem nas provas. Mesmo sendo à distância. Depois que as aulas voltaram a ser presencial, eu consegui, também, pegar normal o conteúdo. E... Sempre ia bem nas avaliações, assim. Então... Até a faculdade, as avaliações não eram um problema para mim, assim. Nunca tive ansiedade em relação às avaliações. Ou... Questão de nota, assim. Sempre foi tranquilo.

Francielle: Sim... E nesse processo aí, né? Nessas avaliações... É... Que tipo que é? Né? Quais os... Quais os instrumentos você... Você tinha, né? Ali, acesso? Os professores... É... Avaliavam vocês por quais instrumentos, assim? De modo geral.

EL02: Então... No geral, era a avaliação de marcar X. De marca X.

Francielle: Objetivas, assim?

EL02: Isso! É... tipo... A gente tinha que fazer um cálculo, mas tinha as alternativas ali.

Francielle: Interessante. Então, era sempre prova escrita?

EL02: Isso.

Francielle: E aí, na matemática, especificamente, né? Você falou que sempre... A maioria das vezes, era de marca X, mas vocês tinham que registrar os cálculos, né?

EL02: Sim.

Francielle: Você se lembra de todos exigirem e validarem... Também, assim... Pontuarem mediante essa apresentação de cálculo? Ou não eram todos que exigiam? Se você apenas marcasse o X, você também levava a questão integral? E se marcasse o X errado, mas, sei lá, tivesse ali um desenvolvimento coerente, ainda que não chegasse numa resposta exata, você tinha, é... uma... um professor que valorizava a sua produção, no sentido de atribuição de nota ou não, enfim, como que era isso?

EL02: Então, assim, pelo que eu lembro, a gente era obrigado meio que a fazer o registro do cálculo, para saber se também não está colando, e para ele ver, digamos assim, ah, se teve algum erro na conta, e acabou por marcar alguma alternativa errada, e daí ele considerava.

Francielle: Entendi, então você acabava recebendo uma nota parcial ali, das coisas que você fazia. Que legal. E o que você sentia em relação a essas provas? Você já falou para

mim que você se dava bem, que você sempre foi uma boa aluna, né? Então, e como que era, então, um momento de prova para você? Como que você realizava os estudos para essa prova? É... Que tipo de... É... Vamos por partes, porque eu quero saber duas coisas. Mas, assim, como que você lidava com isso? É... Tinha o hábito de estudar frequentemente? Ou era véspera de prova? Você não sentia uma necessidade de um estudo além da escola? Como que era?

EL02: Então, assim... Assim, deixa eu ver. Eu sempre peguei muito fácil matemática. Mas eu sempre estudava, assim, mesmo antes das provas, porque era algo que eu tinha que, assim, que eu tinha que ir bem na prova, sabe? Tinha que ser boa. Então, era algo que eu já fazia antes. Eu estudava antes, mas eu também estudava antes da prova também, tudo assim. Mas, sempre estudando. Nunca algo que eu achava que, ah, eu já sabia e não precisava estudar.

Francielle: E essa cobrança era uma coisa sua mesmo? Da EL02 pra EL02.

EL02: Isso.

Francielle: Legal. E você lembra, assim, EL02, das suas recordações, de que tipo de questões eram colocadas nessa prova? É... Eram questões que eram totalmente abordadas em sala? Existia uma revisão antes ou não? É... Era uma revisão... Se tinha revisão, de repente, as questões eram colocadas iguaizinhas na revisão? Ou, tipo assim, só mudando número? Como que eram essas questões que... Assim... Do que você lembra que apareciam na prova?

EL02: Então, assim, sempre teve uma revisão antes. É... E as questões eram bem, assim, como posso dizer? Seguiam o conteúdo que ele aplicava em sala. Eu não posso dizer se eram exatamente iguais, se ele passava na revisão, mas eram sempre conforme o conteúdo que ele passava. Nada, assim, muito... Difícil ou distante do que ele tinha passado.

Francielle: Mas sempre tinha esse aspecto, então, de ter uma revisão antes, né?

EL02: Sim.

Francielle: Uma revisão, é... antecedente à prova.

É... E você lembra, assim, desse processo todo, então, é... Dos professores sempre valorizarem mesmo tudo que vocês produziam ali. Não existia, assim, um certo e errado, aquele senso julgador de errou, errou, acabou. Você se deparou com isso?

EL02: Então, talvez, esse foi um detalhe que, assim, o meu ensino médio foi bem meia boca, né, por conta da pandemia. Mas, assim, no meu ensino fundamental, eu tive muito contato com os professores de matemática. E, então, talvez isso também me puxou para um lado da matemática. E, assim, eles consideravam bastante o que você fazia na prova, o que você sabia, o que você demonstrava saber ou não. Então, isso é um negócio que eu carrego comigo desde lá. E eu acho muito bacana.

Francielle: Não era... Você não era penalizada pelo erro, apenas, né? Que legal. É muito bom isso. E você... Você falou agora que, “ah, o ensino médio foi bem meia boca”, né? Como que foi a avaliação durante... O processo avaliativo durante a pandemia? Porque, assim, eu vivi, vivenciei, né, já não estava atuando como professora por conta da pós-graduação; estava finalizando ali meu mestrado, né? Mas eu tinha alguns alunos particulares, e eu via algumas coisas acontecendo, sabe? Em relação as provas, né? Como que foi para você? Como que você lidava com as provas? As provas foram todas online? Ou você teve que ir até a escola pegar algum papel para depois levar? Mesmo que não seja especificamente da matemática, sabe? De outras disciplinas, teve isso? E... E como que era a EL02? A EL02 fazendo essa prova, ela consultava material? Ela consultava a internet e outros meios? Ou não? Era totalmente ali só... Só, como se fosse na escola mesmo? Me conta um pouquinho disso.

EL02: Aham. Então, é... Na.. É que assim, vamos dividir em dois, digamos assim. Os dois primeiros anos da pandemia eu fiz no técnico. E foram totalmente à distância. E, até que então, isso me gerava muita ansiedade, porque parecia que eu estava estudando sozinha. Era só eu, sabe? Aquele contato com o professor ficou muito distante. Mas, assim, a gente fez sempre provas online. E... poderia... acabava que consultava, né? Porque não tinha aquela rigorosidade, digamos assim. E daí depois...

Francielle: Mas o comando para as provas era, tipo assim, os professores deixavam ou

não? O comando inicial era: Não pode consultar. E aí a gente colava, assim. (risos).

EL02: Não, então, assim, não tinha essa rigorosidade. Não vinha explícito, sabe? Até então que, as matérias que eram mais de cálculo, poderia consultar os exercícios que a gente fez anteriormente.

Francielle: Legal. E qual era o seu sentimento em relação a isso? Podendo consultar, podendo, né, olhar para o material ali do seu caderno? Comparado com o que você tinha vivido antes, assim, você se sentia mais confortável ou não? Não fez diferença? Como que foi?

EL02: Assim, nessa primeira etapa, eu não me sentia. Porque era... Os professores, eles eram bem mais rigorosos. Só que eles não se adaptaram a... Que é, tipo assim, entender... Parecia que eles não entendiam que era um ensino à distância. E que tinha aquela dificuldade de a gente não ter o contato. Daí tinha muitas dúvidas que surgiam, entendeu? E... assim... Daí, é, em relação a consultar antes, é... Eu me sentia confortável porque, digamos, tinha uma segurança para poder realizar as questões, sabe? Mas os professores pareciam que não entendiam. Mas eles acabavam deixando. Mas sempre, tipo, cobravam a mais, sabe? A partir dessa etapa, assim. Podia consultar, mas eles cobravam a mais. Não tanto o de matemática, mas os professores das matérias específicas, né? Do curso.

Francielle: Então, você sentia que não era... É... Não ficava só naquilo que estava sendo trabalhado em sala. Tipo isso?

EL02: Sim.

Francielle: No contexto de sala de aula, né? Porque estava cada um na sua sala de casa.

EL02: É.

Francielle: Entendi. E aí, tinha mais alguma coisa, né? Eu tinha feito uma pergunta que você dividiu em duas partes, mas até eu esqueci já, porque eu tinha falado...

EL02: Ah, é. Da... Do outro ensino, né? Que eu tive. Que foi quando eu saí. Que daí, eu voltei para o presencial. E... O agravante, eu voltei para o ensino noturno, porque daí, no restante do dia, eu me dedicava para o vestibular. E... No noturno é totalmente, assim, diferente do que eu já tinha vivido, né? Porque sempre foi uma cobrança dos professores em cima, tudo. E ali no noturno, tinha pessoas mais velhas, pessoas que trabalhavam já, e... E o conteúdo também vinha meio que pronto da SEED, né? Que daí, eu usava aqueles slides. E era assim... Em relação à matemática, era muito fraco, assim. O meu último ano, o terceiro ano, né? É... Foi muito fraco, assim. O professor estava fazendo revisão de coisa que você via no primeiro ano. Assim... Achei uma barbaridade, mas tudo bem.

Francielle: E... Isso foi em 2022, que daí, você já... Já no primeiro ano, ali... Já ingressou no... Na graduação.

EL02: Isso. Aham. E... Assim... Eu ia bem, porque eu já sabia o conteúdo. Mas mesmo assim, tinha alunos que não sabiam, né? Mas era um conteúdo bem fraco. E então, nessa parte, eu, tipo assim... Ficava muito confortável com a avaliação, porque eu sabia que ia bem. Entendeu?

Francielle: E sempre prova escrita. Você... Você não lembra, assim, de nenhum momento de ter realizado algum outro tipo de instrumento ali? Sei lá... Qualquer outra coisa além da prova escrita, sabe? Com um tempo determinado, que você tivesse que escrever. e tudo mais...

EL02: Não. A única outro tipo de avaliação que a gente teve, e que eu me lembro, foi um trabalho que você fazia sobre determinado tema da matemática, assim, tipo, ah, Pitágoras. Você poderia escolher um tema da matemática e desenvolver um trabalho seguindo as normas da ABNT, propondo exercícios, mas só.

Francielle: Entendi. E nas outras disciplinas, também? Você não teve, tipo assim, um seminário, sei lá, um trabalho em grupo, coisas assim?

EL02: É, então... Eu lembro que uma outra disciplina, em Química, eu tive um trabalho também, mas exatamente assim. Escolhia uma... Um componente e fazia seguindo as normas da ABNT.

Francielle: Olha só, que curioso. Porque, às vezes, a gente vê, tipo assim, é... Por ser uma instituição pública, né? Às vezes, os professores num contexto mais antigo, assim, tendiam a fazer alguns usos diferentes. Eu vivenciei um pouco isso, sabe?

Eu tive um processo avaliativo mais diversificado, assim, né? Hoje em dia, eu acho que tá ficando um pouco difícil. Eu não sei, você falou pra mim que você tá trabalhando com pequenos, né? Você trabalha numa escola. Você faz pibid?

EL02: Não. Ainda não.

Francielle: Ainda não, né? É... mas é... Eu acho que já deve ter, né? Rolado um processo seletivo, nesse sentido.

EL02: Sim.

Francielle: Quando você tiver a oportunidade, vale muito a pena. Eu fiz durante a graduação. Mas, assim, eu vejo que, ó, de quando eu fiz, né? Esse ano faz nove anos que eu entrei na graduação. Gente, olha isso. É muito louco pensar isso né? O tempo passa, a gente vai ficando velho. Eu lembro que, nos primeiros anos, eu tive a oportunidade de fazer PIBID. Na minha época era só PIBID. No último ano, que mudou pra residência pedagógica e tal. E a gente, assim, tem a oportunidade de vivenciar ali, de pertinho, né? Esse contexto educacional, contexto de sala de aula, enquanto professor. Mas, os relatos que eu ouço hoje, é que tá muito diferente a educação da rede estadual, por conta de tudo isso que você já até mencionou, entendeu? Que o material já vem pronto; tem outras prioridades, né? Tipo, prova Paraná. Então, há um foco diferente.

EL02: Isso.

Francielle: É, né? O que que vai ser daqui pra frente?

EL02: Então, até você... Você comentou, né? A minha irmã tá no primeiro ano do ensino médio. E, assim, ela tá vivendo coisa que eu vi no oitavo, nono ano, assim.

Muito atrasado, sabe? Teve uma defasagem muito grande. Daí, eu tenho umas colegas, também, que trabalham no PIBID e estavam estagiando numa escola, e diz que a professora nem olhava pros alunos, só ficava passando os slides prontos e, “ah, resolve a questão.” E, tipo assim, como era uma questão que já estava na internet, os alunos não tinham dúvida. Porque eles pegavam na internet, entendeu?

Então, daí não tinha aquele momento de reflexão deles, nada.

Francielle: É. Eu tenho... Eu já escutei comentários do tipo, assim, “Ah, mas as aulas já vêm prontas. É só pegar e passar”. E, tipo assim... Você vai olhar os slides e você encontra erros, sabe? E não é só por isso, porque não que você não possa fazer o uso, né? Mas faça um bom uso, então, desse material que está vindo.

EL02: Sim.

Francielle: Complicado, porque eu acho que para alguns professores, também não está sendo bom, porque está, tipo assim, deixando de promover isso, entendeu? De provocar essa reflexão, essa criticidade nas criaturinhas. Mas, enfim, momento de desabafo aqui de educadoras (risos). É... e aí, EL02, deixa eu te perguntar... Tem algumas coisas, assim, que você já me pontuou, e aí eu queria saber mais umas coisinhas. É... Nesse processo aí de avaliação, de tudo que você me relatou até agora, vocês recebiam feedbacks em relação a isso, dos professores? Como que eles faziam uso dessas... Desse processo avaliativo, dessas provas que eles apresentavam a vocês, sabe? É... Havia, assim, momentos de comentar, de refletir sobre... Ou não, era assim, a prova, daqui para frente acabou, quem não tirou nota recupera depois. Como que era isso?

EL02: Então, havia um momento que ele entregava a prova corrigida, né? E ele acabava corrigindo ela no quadro para sanar as dúvidas de quem tinha.

Mas, assim, um feedback individual, igual eu vejo agora com o P1, né? Que dá para acontecer. Nunca teve, assim... Nunca foi algo especificado, assim.

Francielle: Mas era mais geral. Mas ainda tinha, então, uma... Tipo, uma volta, assim, para poder conversar sobre aquilo que vocês faziam, né?

E... E aí, assim, as notas de vocês, como eram? Tipo, é... no seu caso específico, você já falou para mim assim: “ah, eu sempre fui uma boa aluna”, então você acha que não teve problemas com notas, né? Mas, é... Tipo assim, nesse processo aí de feedback, existia uma chance de recuperação ou não? A recuperação era totalmente isolada no final do trimestre, para quem não tirou nota, como que era?

EL02: Então, era isolada. Você, havia a correção, daí depois acabava, partia para um conteúdo novo e recuperava no final do semestre... do trimestre.

Francielle: Entendi. E aí, só quem ficava mesmo participava da recuperação ou não? Todos tinham que fazer a prova de recuperação?

EL02: Não, só quem... Eles falavam quem queria melhorar a nota. Então, tipo assim, mesmo que você estivesse com uma nota legal para passar, você poderia recuperar.

Francielle: Entendi. Todo mundo tinha acesso, então, a essa recuperação. Não era uma coisa fechada. Legal.

E aí, me conta agora uma coisa, um pouquinho. Você, no começo da sua fala, eu percebi que você foi me relatando ali sobre o ensino fundamental, sobre o ensino médio... Aí você me contou que houve ali, tipo, dois momentos do seu ensino médio também, por conta do contexto da pandemia e tal. E aí, também, no começo você falou até assim: “ah, eu lidava bem com as provas no ensino fundamental, nã nã nã”... Eu queria saber agora, né? EL02, graduanda, cursando licenciatura em matemática.

Conta para mim, como é que foi a sua experiência, então, desde o ano passado, quando você ingressou, né? Como foram as primeiras provas? E aí, hoje, você estando num curso de licenciatura em matemática, você tem professores, penso eu, da Educação Matemática, o P1 é um exemplo, né? Que é da Educação Matemática... Então, assim, você teve, daí, acesso a outros instrumentos ali, avaliativos, é... E como é que tem sido? Como é que são essas provas para você?

EL02: Então, é... No primeiro semestre que eu entrei foi um baque, né? Assim...

Que era prova discursiva, tudo, que você tinha que demonstrar tudo ali, assim. E eu tive bastante... É... Assim, eu não era mais aluna nota 10.

Eu sempre ficava assim, na média, quase tendo... Na verdade, eu tive que fazer todos os exames finais. E, para mim, isso foi um baque que gerou muita ansiedade.

Por eu vir de um progresso, assim, que eu sempre... Nunca precisei fazer recuperação, só se eu quisesse melhorar, assim, sabe? Uma nota que já tava boa.

E... Eu vejo que, assim, é... Por eu ter tido um ensino médio fraco, talvez, e o ensino também público não é muito forte, né? Assim, em matemática, pelo menos. É aquilo, assim, o básico para você passar. E isso pega bastante na graduação. É... Eu senti bastante dificuldade. E eu pude perceber que, assim, eu estudo com alunos que tiveram um ensino privado. E... Tipo, assim... Esses alunos não tiveram tanta dificuldade em coisas básicas, igual eu, assim, sabe?

Mas... Ano passado, eu sofri bastante com essa questão da ansiedade. Melhorei, assim, um pouco no segundo semestre. Que, assim, eu vi que tem outra oportunidade de fazer a prova, assim. Ou a matéria eu posso fazer, mas no ano que vem. Assim, não era algo de vida ou morte. Que estava, assim, uma ansiedade que não precisava ser, né? E esse ano, assim... Eu estou bem melhor, né? Em relação a essas provas, tudo.

Eu levo com mais tranquilidade, assim. Não me gera aquela ansiedade na hora de sentar para estudar matéria, nada. Eu... É... Algo mais... Flui com mais facilidade.

Francielle: E você sente, tipo assim... É... Nas aulas... Como que são as aulas? Você sente que, “ah, aqui eu estou compreendendo o que o professor está falando.”

E na prova é muito além, muito difícil ou não? Geralmente, é cobrado aquilo que está sendo trabalhado mesmo. É... Mas é natural que haja essa dificuldade, né? É um contexto diferente mesmo.

Mas, assim, você sente que eles pegam mais pesado na prova ou não?

EL02: Então, assim, é... Eu super entendo o conteúdo. Esse é o ponto, assim, que às vezes o... Eu não entendo o que o professor... Mas eu pesquiso, eu vou atrás para entender. E daí na hora da prova não flui. E eu sinto que eles pegam diferente. Que nem, assim, as listas que eles dão, eu sempre resolvo tudo, assim, certinho. Resolvo bem, até. E chega na prova. É algo, assim, com um outro... Um outro contexto, sabe? Com... Bem diferente, eu sinto. Que a maioria, assim, pega e faz isso.

Francielle: Entendi. É... Traz um contexto aí diferente. Talvez para provocar uma reflexão. Não sei, né? Qual que é a intenção... Mas você sente que, assim, para você isso é um pouco limitante no sentido de, tipo, “ah, está um pouco fora do que eu estou habituada”?

EL02: Sim.

Francielle: Entendi. E você já teve acesso a outros instrumentos além da prova escrita ou

não? Por enquanto só foi prova escrita mesmo?

EL02: É... Então, eu tava... É... Esse semestre né? Eu tive contato com uma disciplina de educação, e... não tem prova. É só entrega de trabalhos discursivos, é... Reflexão durante a aula, seminário. Então foi uma pegada totalmente diferente daquelas matérias de matemática, assim, cálculo focadas.

Francielle: E o que você achou? Gostou?

EL02: Gostei. É, tipo, uma outra pegada e eu real... E, assim, vendo, assim, eu prefiro as matérias de educação.

Francielle: Gente. Ô EL02, eu estou te ouvindo falar aqui e eu tô, tipo, me vendo em todo o meu processo. Eu juro para você. Porque foi igualzinho comigo. É... Não é sobre mim aqui hoje, mas, assim, eu... Eu também vim do ensino médio, do ensino fundamental, igual você falou, sendo uma boa aluna, tendo notas muito boas, de boa... Para mim, assim, eu acompanhava super bem as aulas, aí eu chegava, estudava, ali, antes da prova, um dia antes, e ia super bem. Quando eu fui para a graduação... E aí, assim, eu tô falando pra você da graduação, mas não to falando de “ai, matérias super difíceis” não, eu to falando do primeiro semestre, que a gente trabalhou, tipo assim, propriedade de potência, e eu não sabia propriedade de potência, sabe? A gente trabalhou, tipo assim, é... conjuntos numéricos para entender o que era o conjunto dos números naturais e tal, e eu, tipo, não sabia. E eu fiquei, tipo... Nossa, eu sofri. Aí eu olho assim, hoje para o meu processo de graduação, todas as disciplinas de cálculo mais puro, assim, as minha notas sempre foram assim, ó... Sabe assim? Mas passei! Eu dizia assim, com 6 ou com 10, não importa, eu passei e é isso que importa. Agora, as de Educação Matemática, tipo assim, tiveram muito meu coração mesmo, sabe? Então, é... Para mim foi muito mais gostoso. E aí, eu acho que, é... Essa coisa, igual você falou, assim, que agora você teve a oportunidade de ter a... De ter avaliação, de ser avaliada por meio de trabalho né? De reflexões, é... de seminários... É interessante ter contato, né, com essas outras... Com esses outros instrumentos, né? E... Tudo bem que eles... Nesse caso, aí, você tá me relatando que eles estão voltados mais nessa área, ali, da Educação Matemática. Mas você é... A EL02. O que que a EL02 sente? É... Tem alguma coisa desse... Algum desses instrumentos que você fala assim “ah eu gosto mais do que a prova escrita”? Ou não, “eu gosto mais da prova escrita. Eu me dou melhor com esse, ou, e não com aquele”. Por que?

EL02: É... Eu gosto mais, deixa eu ver... Assim, é... Relatório, assim, que é leitura; não sei se é bem relatório, mas, assim... Leitura de texto e entrega de um resumo, um seminário, assim, eu gosto, assim. A entrega de trabalhos, assim, em geral eu prefiro, atualmente.

Francielle: Do que lidar com a prova escrita, né?

EL02: Sim.

Francielle: Entendi. Que louco, né, gente... Olha, é um sentimento compartilhado. É muito doido ver.. Você... Você passando e relatando isso agora, porque eu entendo, assim, completamente... Completamente a sua... a sua sensação, sabe? Mas hoje você tá bem? Você falou para mim, assim, que teve... Agora eu tô entrando em um aspecto pessoal mesmo, tá? Você falou para mim que você teve que... Que desencadeou algumas... Alguns momentos, assim, de ansiedade e tal, e que agora você tá lidando melhor. Você sente que tá de boa? Tá mais leve?

EL02: Sim... Então... É porque, assim, como eu vim direto do ensino médio que eu era boa e que me cobrava para ser boa, essa cobrança teve que cair por terra, né? Porque, assim... E isso, acho que é algo para vida, que nem sempre você vai ser o melhor, né? E o que importa é você desfrutar do processo e aprender com aquilo mesmo. Claro, é... Tipo assim, a gente aprende com o P1 que uma nota não resume o seu conhecimento, né? E, tipo, isso é muito comum na graduação de matemática, pelo menos, e... Agora eu tô bem melhor, eu consigo... Consegui lidar bem, assim... Mas isso foi algo trabalhando eu e eu, assim... Porque, assim, meus pais nunca cobraram algo de mim, sabe? É sempre uma cobrança pessoal, pela excelência, assim, mas... Algo bobo, né?

Francielle: Que bom. Que bom que você está assim. Eu fico, assim, feliz e eu espero que você continue assim mesmo. Que legal isso que você me falou isso, aí, que o P1 já te falou.

É que é muito legal, estudar avaliação é muito bom. Eu... eu sou apaixonada, assim, pelo tema. E a gente vê isso mesmo, que a nota ela não reflete, sabe? Às vezes a gente... É... Eu era assim, EL02 ... Tive à memória... Quando eu falo, assim... Perguntando para você do seu processo de avaliação eu vou lembrando do meu... E eu era assim, eu achava que fizeram uma caixinha... Ah, a gente tá vendo uma caixinha agora disso, na própria matemática, né? De outras disciplinas nem se fala, então... Cada uma no seu quadrado... Aí eu fechava aquela caixinha e guardava e começava a outra. Eu não tinha noção de que a gente trabalha, assim, é... Ensino Fundamental, por exemplo, ali, os anos finais, que é tudo uma espiral, que é o tempo todo você vendo tudo, só que, assim, com níveis, ali, de profundidade um pouquinho maior... Eu não tinha essa noção. Eu fui ter essa noção agora... Tipo assim, quando eu saí... Quando eu estava na graduação e quando eu comecei a trabalhar em sala, entendeu? Porque, assim, na graduação a gente também não vai ver tudo o que a gente vai usar em sala. Você vai sair de lá conhecendo um pouco mais da Matemática pura, tendo algumas disciplinas que vão, é... te dar um direcionamento para sua prática profissional, mas você vai ser a EL02 professora na vida, entendeu? Tipo assim, tendo contato com aquilo, você vai construindo a sua identidade, né? É... Então, é muito doido isso daí, né? Tipo, a gente pensar como falta essa maturidade para nós, mas eu também não sei nem se é falta de maturidade ou se nós somos é... é... instigados a isso, sabe? É... Eu não lembro, assim, de ter professores que... Que me provocavam essa reflexão, sabe? Que chamavam atenção, assim, para que eu pudesse ver o todo, né? Então, assim, na minha cabeça fazia sentido porque era tudo... Cada um na sua na sua caixinha. Parece que acabava no letivo eu jogava para trás para começar um novo.

EL02: É...

Francielle: Sucesso, tá? Espero que seja um momento bom para você mesmo, na graduação. Aproveita que passa rápido e... E seja isso, sabe? Se cobre, mas se cobre com consciência, né? Não precisa ser pelo... É... pensa nisso, a nota, ela não vai refletir quem você é, sabe? Ou as coisas que você está aprendendo, né? Infelizmente a gente vive um contexto que a gente precisa de nota. Muitas vezes a gente é avaliado pela falta, né? Pelos erros. Isso é muito doido, porque, assim, a tua prova, quando você pega uma prova, tipo, ela não vale dez, ela não vale sete, eu não sei, né, como são as provas aí. Porque só provas, eu acho né? Porque, na minha época era isso, tipo, só provas. Quando era um professor mais legal, oito de prova e dois de trabalhos.

EL02: Isso.

Francielle: Mas é, assim, é... Essas... Essas provas, elas não vão refletir o conhecimento da EL02, necessariamente. só que você precisa, também, ter notas, né? E aí, às vezes é chato, porque... É... É bem isso, né? Se você erra, você não tem nota. E aí... Tem professores que eles vão considerar mais, tem professores que vão considerar nada. Então, é um processo delicado, né? Mas que seja leve mesmo, que você possa aproveitar, e... Logo logo tá aí, né, professora de Matemática. Está de greve ainda ou já voltaram?

EL02: Está de greve ainda.

Francielle: E suspendeu o calendário?

EL02: Estão pensando, só que toda vez que tem uma reunião para suspender, eles cancelam a reunião, então...

Francielle: E uma loucura também né? Aqui a gente... Eu também. Quando eu entrei na graduação passei por uma greve, depois no meio da graduação outra, aí a gente fica, tipo assim, “meu Deus e agora? O que a gente faz?” né? Continua estudando? Aí, assim, de um lado você gosta porque daí da para dar uma descansadinha, aí depois você fica com medo. E aqui na UEL, era meio que, tipo assim, “aí, tem greve”, beleza, mas daí quando volta, eles querem, tipo assim, recuperar o tempo “perdido” entendeu? Então é... Pauleira. Para organizar o calendário escolar, sabe? Tipo esse ano mesmo aqui, ô EL02, pós pandemia... O ano letivo de 2021 que foi... Não, 2020, né? Que eclodiu a pandemia, é... Eles, é... Tinha começado as aulas, aí eles seguraram, ficaram, tipo assim, um tempo parado. Aí, no segundo semestre, que começou o ano letivo. Então, a gente tá, tipo, um semestre atrasado. Esse ano a UEL quer arrumar o calendário, aí eles fizeram, tipo assim, três semestres em um ano. Então a galera está começando agora. Eu não sei se para...

Se acaba em junho agora... Já vai ter o segundo semestre do ano letivo e, o primeiro semestre do ano letivo, que era para começar, tipo, em agosto, vai começar... Nossa, sabe assim... Porque eles querem apertar tudo agora. Mas tá bom, faz parte do processo, né? EL02, obrigada, tá? Desculpa qualquer coisa, desculpa tomar seu tempo. Te agradeço mesmo.

EL02: Não, imagina.

Francielle: Agora eu vou ter assim eu vou fazer outras entrevistas e, depois, eu vou ter um processo de transcrição dessa nossa conversa para fazer um texto, é... da EL02. Sabe assim? Como se fosse a EL02 escrevendo. Então, eu vou passar por esse processo, quando eu finalizar eu volto a falar com você tá? Porque eu preciso que você leia para ver se tá tudo ok. Mas é isso, tá bom? E... estou à disposição, tá? O que você precisar, pode me chamar. O que eu puder ajudar, eu ajudo. Em relação a qualquer coisa. Se eu não puder, a gente corre atrás juntas, tá bom?

EL02: Beleza.

Francielle: Obrigada, EL02 e até mais.

EL02: Obrigada você. Até.

Fonte: A autora

Quadro 52 - Transcrição da entrevista realizada com EL03

Depoente: EL03 - Data: 21/05/24 - Duração: 55min

EL03: Oi, oi. Eu sou a **EL03** e eu autorizo a gravação.

Francielle: Muito bom. Bom, vamos lá então. Eu havia mandado para vocês, há um tempo atrás, um bom tempinho na verdade né? Um formulário, e nesse formulário a questão inicial era assim: "Conte-me sobre os processos de avaliação que você foi submetido em toda sua trajetória escolar até hoje". Então, eu quero que você agora me conte sobre isso, tá? Desse jeito, assim... Aí depois depois a gente vai conversando, à medida que for necessário tá?

EL03: Ta bom.

Francielle: Deixa eu te interromper rapidinho. Se você puder começar me contando qual a sua idade, o período letivo que você está, o ano de ingresso no curso, e aí emendar nisso. E aí, assim, tudo que você lembrar da vida toda, tá bom?

EL03: Uhum. Beleza.

É, bom... Na universidade, eu estou no terceiro ano, estou atualmente no terceiro período, na Universidade Federal do Paraná. É, eu curso Matemática, Licenciatura, e alguns processos, assim, de avaliação, assim, que eu tive, bom, a maioria são provas, né? que a gente tem. É... Que branco eu me deu. Hã... Sobre os métodos, ah, trabalhos e tudo mais. É... Eu acho muito interessante aquele um de fase, sabe? Tipo vaivém que o professor P1 faz. Então, eu nunca passei por um desse, mas acho que seria muito interessante. Hã... Eu já fiz aquele um, sabe? De você trocar com um colega e você faz uma questão e o professor vai corrigir, ele pede pra vocês trocarem e cada um corrige um do outro. Então, já fiz esse também. Bom, a princípio, acho que foi isso que eu lembro aqui.

Francielle: Tá. É... Conta para mim uma coisa. Você, é... Antes de ingressar na universidade, você estudou em escola pública ou escola privada? Como foi sua trajetória escolar até chegar na universidade?

EL03: Eu sou de escola pública. Eu estudei minha vida inteira em escola pública. Aí, quando eu terminei... Eu terminei meu ensino médio em 2017. Terminei o ensino médio, aí eu fiquei dois anos parada, tanto 2018 quanto 2019. Aí, no ano de 2020, eu entrei na Federal pra fazer matemática, mas aí eu não cursei por causa da pandemia. Aí ficou dois anos de pandemia, eu tranquei meu curso e não cursei nada. E aí eu retornei em 2022, então, e agora eu tô no terceiro ano da graduação. Assim, na verdade, no meu ensino médio, eu queria outro curso, eu não queria Matemática, eu queria Engenharia de Produção. Então, eu fiz cursinho e tal, fui treinando, ta nã nã nã... E aí, no final do ano, eu acabei não passando a federal, e eu queria muito fazer federal. E aí, eu falei, ah, então, não vou... Não vou chorar, não vou entrar em faculdade nenhuma, porque eu não quero. Porque não era

o curso que eu queria. Aí depois, também, eu fui criando outras dúvidas e eu queria Matemática. E depois, eu descobri que eu queria Matemática. Aí eu falei, ah, eu acho que eu vou fazer matemática porque matemática é minha cara. Porque eu queria uma área da educação. Eu sabia que eu queria a educação e queria uma área que eu me desse bem. E eu era muito boa em matemática, então eu falei, vou pra matemática.

Então, eu meio que... Aí, no ano de 2019, era ano de vestibular da minha irmã e ela ia prestar federal, eu nem ia prestar nada. E aí eu já tava, falei ah, vou entrar numa universidade privada que é mais tranquilo, fácil, daí tá tranquilo. Aí eu acabei prestando vestibular, aí eu dei uma estudada, assim, em algumas coisas, tipo, redação, porque na Universidade Federal é por fases, né? E a segunda fase, ela é redação. Então eu comecei, tipo, a estudar em casa mesmo, é... Redação, porque eu queria ir bem, que eu sabia que era um dos pontos, assim, que era bom meu, mas eu podia melhorar. E a primeira fase é conhecimentos gerais, né? Então assim, estudei também meio por cima algumas coisas, matemática eu vi assim, por cima mesmo, e... E aí eu fiz, fui fazer o vestibular e acabei passando, acertei 30 questões, ainda fiquei feliz. Falei, poxa, estou dois anos sem fazer nada para acertar 30 questões, assim. Para o meu curso, assim, acertando 30, eu já fiquei feliz, eu falei, ah, que bom. E aí, quando eu passei pra segunda fase, que era a segunda fase que é redação, eu sabia que eu ia passar, porque eu sou boa em redação, e eu falei que não, então, com certeza, eu vou tirar uma nossa boa, então, já, meu medo era a primeira fase, pra, sabe? Que envolvia Biologia, Português, que é o meu ponto fraco.

Aí hoje, aí... Ai, menina, minha vida é uma loucura. Aí, beleza, entrei na graduação, entrou na pandemia. Aí eu falei, meu Deus do céu, e agora? Aí cancelaram tudo, cancelaram o semestre, foi aquela loucura, eu falei, não estava estudando nada. Aí eu entrei numa faculdade que eu queria estudar. Aí eu falei, ah, eu não quero sair da Federal. Aí o que eu pensei, vou mudar de curso. E eu tenho, a minha família, ela tem comércio, né? Então eu sempre trabalhei em comércio. Aí eu falei, vou fazer alguma coisa relacionada a comércio, aí entrei em Contabilidade. E aí, eu tô hoje no meu... Entrei em Contabilidade no ano de 2021, daí, no começo. Hoje eu tô no... Tô terminando a minha graduação, assim, tá um pouco bagunçado, porque ela é que nem a federal, você coloca suas matérias. E aí, entrei na contabilidade. Aí, no ano de 2022, voltou Matemática. Aí eu voltei com a matemática, mas eu não quis, é... Não quis, assim, deixar a Contabilidade, porque eu já estava na metade do meu curso, praticamente. Daí eu falei assim, não, eu vou continuar. Aí agora eu estou terminando Contabilidade e tô no quinto período de Matemática.

E da contabilidade eu não tive processo seletivo, porque eu entrei pelo Enem, né? Eu só entrei por... Ah, o processo seletivo deles foi a sua nota do Enem. Eles avaliaram lá quanto você tira e... É isso aí.

Francielle: Que legal! Menina, que fôlego! Gente, do céu.

EL03: É loucura!

Francielle: Só de pensar, já me da um negócio já. Imagina! Loucura, loucura.

Aí você estuda, tipo assim, manhã e noite, como que é?

EL03: Então, eu estudo e ainda trabalho. É muito corrido assim, na minha vida. Eu não tenho muito tempo pra ficar de preguiça, assim, porque se eu ficar, eu sei que eu vou perder uma coisa muito importante. Então, hoje eu... A minha rotina, assim, tenho que trabalhar. Minha mãe tem um restaurante, eu trabalho com ela.

Então, eu trabalho sempre no horário que eu não estou na faculdade presencial, eu estou no restaurante. Então, por exemplo, eu tenho aula... Minhas aulas começam uma e meia. Aí eu saio correndo daqui e vou pra faculdade. E algumas vai até onze horas... Vai até, tipo, 9 horas ou 11 horas, depende da aula. E aí tem dias que eu tenho aula de manhã. Então, tipo assim, na sexta-feira mesmo, é o único dia da semana que eu tenho aula de manhã. Então, eu fico o dia inteiro na faculdade esse dia, porque eu começo sete e meia da manhã e termino nove horas da noite.

Francielle: Meu Deus.

EL03: Então, agora tá meio corrido, porque a grade tá corrida. Aí, final de semana, eu tenho que fazer a faculdade de Ciências Contábeis. Aí, no próximo semestre, agora, já, eu tenho alguns estágios pra fazer. Então, eu acho que aí eu vou ter que dar uma amenizada na

faculdade de Matemática, porque eu preciso de tempo pra pôr ali no estágio de Contabilidade. Mas tá indo, tá tranquilo. É meio bagunçado assim, mas eu me entendo.

Francielle: É, tá tranquilo. Tá aí. Imagina que “tranquilo”, né? Não deve ser muito, mas fica legal, é muito bom. E tipo assim, como eu falei, uma hora passa, né? Daqui dois anos você vai falar assim, nossa, tipo, passou. Se não tivesse feito, ia passar do mesmo jeito o tempo e aí não ia ter feito essa loucura, né? Então, é... Força, sucesso aí, e continua na pegada que vai dar certo.

É... Tá. Daí você contou, então, que você estudou a vida inteira na escola pública, né? E aí, assim, na escola pública, como que é? O que você lembra, assim, do seu... Da sua trajetória ali de ensino fundamental, ensino médio, né? Quais instrumentos foram utilizados para te avaliar? E aí, não necessariamente só na Matemática, sabe? Você pode pensar nas outras disciplinas também, o que você lembrar. É... Como que era? O que você tinha ali de coisa que os professores usavam para avaliar? E como que era esse processo avaliativo, né? Como que acontecia isso tudo na educação básica?

EL03: Uhum. Então, eu moro na região metropolitana de Curitiba. Então, assim, é uma região mais afastada da capital. E aqui, em relação aos colégios, não são colégios muito bons, assim, a gente tem umas coisas, assim, voltada à violência, voltada à drogas, então minha mãe sempre teve muito medo disso, minha mãe foi uma mulher que foi mãe solteira, e ela teve três filhos, então o maior medo da vida dela era que os filhos dela entrassem nas drogas. Então a minha mãe, ela não podia, mas ela sempre acreditava na educação, minha mãe é apaixonada por professor, então ela ela achou um meio assim que, “ai eu não consigo pagar a escola particular para os meus filhos”, que eu acredito que a escola particular também tem seus benefícios, “mas eu posso pagar... Eu posso colocar eles numa escola em Curitiba, onde, tipo assim, o ensino é melhor, falta menos professor, tem algumas coisas, assim, que são melhores. Então, ela foi lá e matriculou eu e meus irmãos em escolas no centro de Curitiba.

E tem... São escolas que são IDEB maior, assim, e tudo mais. E aí, nessas escolas, assim, a gente teve coisas assim, é... Que eu consigo ver, é... Assim, não era uma escola particular, mas era uma escola muito boa, onde os professores, eles até incentivavam a gente a fazer faculdade, coisa que a gente muitas vezes não via, falava daquilo, que... Bom, vindo para a minha realidade, eu não via isso em outras escolas, porque eu já tinha estudado perto da minha casa e... Teve, assim, é... Métodos de avaliação. É... Bom, como eu falei, teve provas e tudo mais, mas eu achava muito interessante que eles incluíam algumas coisas. Por exemplo, tipo, tinha aquela semana cultural, algumas escolas têm, que você... Eles selecionam cada turma da escola, é... Eles têm um tema. Eu lembro que a gente fez sobre países, estados e tal, e aí cada um fica com um tema, e vocês tem que estudar sobre tudo aquilo, sobre tudo. Tem que falar sobre a cultura daquele lugar, tem que falar das roupas, tem que falar do que eles comem, tem que falar como que... Qual que é o sotaque, as danças e tudo mais. E.. Eu lembro que, tipo, isso... E aí a gente ganhava uma nota com a nossa participação. Então, assim, a gente ganhava uma nota para todas as matérias. Então, assim, normalmente, a semana cultural, eu lembro que valia 30 e 20 pontos. Eu lembro que um ano teve de 30 e teve um ano que teve de 20 pontos. E aí a gente, às vezes, estava meio ferrado em uma matéria, se matava, assim.

Então, era um método de avaliação diferente, que era interessante, que às vezes incluía o aluno que não gostava tanto de estudar, mas que adorava, por exemplo, dançar. Então, ele entrava lá e ele procurava dança, e ele dançava, e ele era avaliado por isso.

Então, essa parte eu acho muito interessante, eu acho que influencia o aluno a... A ver outras culturas também, sabe? Então, essa... Eu gostava muito dessa parte.

Eu lembro uma época que o menino, uma sala lá, ficaram com o Rio de Janeiro. Eles foram incríveis, eles levaram, meu Deus, capoeira, eles levaram batucada, sério, assim... E a gente podia assistir isso, a gente tinha um momento que a gente ficava fazendo nosso, mas aí era um rodízio. Tinha hora que a minha turma tava fazendo, aí, por exemplo, a sua turma tava fazendo, aí a gente poderia ir lá assistir o que você tava fazendo. Então, era... Era um meio de você conhecer várias culturas, assim. Teve também da África, eu lembro. Foi um trabalho incrível, muito... Muito legal.

Deixa eu lembrar de outro... É... Hummm...

Francielle: Você lembra? Aí, é... Assim, você falou desse processo aí, dessa semana cultural, numa escola que eu estudei também tinha, aí era muito legal. Era maior competição, tinha jogos, enfim. Mas eu também... Teve uma época que a minha turma ficou responsável, a gente era África, a gente juntava algumas turmas, né? Então a gente fez, é, dança, roupa, culinária. Ah, era bem legal.

E, assim, você falou até, é... Você tocou no ponto aí de que tinha gente às vezes que não gostava de estudar muito mas aí se envolvia com isso né? E tá estudando, né? Porque daí para poder ir lá dançar e tal, vai ter que fazer pesquisa, vai ter que debater, vai ter que conversar, né? Então, é muito importante né? É... Toda essa troca. Acho muito incrível mesmo. Nossa, o colégio que eu estudava, assim...

Também estudei a vida inteira no colégio público, né, mas no meu ensino médio, isso era um colégio excepcional, muito voltado para essas ações, assim, sabe? E nossa, fez muita diferença para minha formação.

E aí, me conta, além dessa semana cultural, você lembra de outros instrumentos que eram utilizados, ali, para avaliar você? É... Ou a maioria era prova escrita, que geralmente é o que a gente mais se depara, como você já me falou isso, né? E aí, assim, é... Duas coisas que eu gostaria de saber, se você lembrar de outro, que você me contasse, né? Alguma outra forma, aí, que era utilizada, que você lembra "ah, uma vez o professor fez isso", enfim. E aí, sobre a prova escrita também, eu queria que você me contasse um pouquinho, assim, do que você lembra, como que geralmente eram essas provas, sabe? Eram provas objetivas, subjetivas? Que tipo de questões que.. Que eram cobradas? Enfim.

EL03: Uhum. Bom, é... Vendo você falar um pouquinho, eu até lembrei aqui que existem outros métodos também. Uma coisa que tinha, é, de prova, tinha um professor de Sociologia que fazia aquela questão da cola.

Você pegava uma folha sulfite em branco e você tinha que escrever ali tudo o que você achava que ia cair na prova. Aí no dia da prova você podia usar aquele instrumento. Então era muito massa aquilo. E você, tipo assim, ele era tão assim, queria tanto que a gente estudasse pra prova, porque querendo ou não você tinha que fazer aquela cola. Quando você fazia a cola, você estava estudando para a sua prova, querendo ou não. Aí ele dava até, tipo assim, 0,5 por você ter feito aquela... Acrescentava uma notinha extra na tua nota da prova. Tinha esse método. Um professor [falha no áudio] de fazer música. Tipo assim, trabalho, avaliação, vocês vão ter que fazer uma música relacionada a tal tema. E aí, que nem, a gente foi de [não entendi o áudio] para fazer... Ai, gente... Era... Um sistema lá, que eu não lembro, mas eu lembro que a gente fez. A gente tinha que fazer paródias, assim, essas coisas.

Hã... Eu acho que Matemática também a gente fez. Eu lembro do processo que a gente fez. Lembra daquela musiquinha lá do... de trigonometria? Acho que é 3, 2, 1, tudo sobre 2... Então, ele fez a gente mudar o ritmo, porque a gente cantava naquela de Jingle Bell, né? Aí ele fazia a gente mudar o ritmo, falou assim, ó, tem que mudar o ritmo e saber cantar de outro jeito. E aí teve também uma galera que, tipo, era um pessoal, assim, tipo, uma galera que tinha muita ideia. Aí levavam um pandeiro já e já começavam a fazer um samba. Essas coisas também... Esse foi muito divertido.

Bom, acho que métodos avaliativos em si... É, acho que era esse.

Ah, teve também que a gente fez teatro. A gente foi, assim... Foi obrigado a fazer teatro para poder ganhar nota. Não tinha para onde correr. E... Bom, diferente...

Francielle: Dessa coisa do teatro, aí. Você falou assim "ah, a gente era obrigado a fazer o teatro, mas como você lidava com isso? Como que foi para você, ter que fazer o teatro, tem que fazer a música? É... Tipo, foi legal? Não foi? Te causava algum sentimento diferente? Como que foi?

EL03: Então, eu sempre fui uma criança muito participativa, né? Eu gostava de coisas diferentes, coisas que me tiravam ali do cotidiano. Então, pra mim, era tipo, ah, eu amo fazer isso. Eu amo comunicação, eu amo conversar, cantar. Tudo que eu puder fazer, eu vou ta fazendo. E aí, só que assim, muitas vezes, eu estava, tipo, nessa do teatro mesmo, eu fui uma das pessoas que teve que escrever e ficar por trás da apresentação. A

professora dividiu a sala de 30 alunos na metade, então ficou 15 para cada lado. Então, ficou um grupo grande, que a gente tinha que fazer um teatro. E aí, eu vi que, como eu estava na parte de arrumar as coisas, arrumar cenários, é... Na direção ali. É... Ajudei a escrever a história, hã... Eu, pra mim, era muito legal aquilo. Eu achava muito massa. Mas eu deparei com gente que não tava interessada, entendeu? Fez tudo com má vontade, não gostavam. Tavam lá só pra poder ganhar os três pontos que tinha. Mas eu, assim, eu em si eu amava. Ixe, eu adoro essas coisas diferentes, eu acho que anima os alunos, assim, e eu amo sair do meu cotidiano, sair da minha zona de conforto. Então, assim, eu gostava. Essa do cantar também deu um pouquinho de trabalho, mas assim, saiu também, essa do cantar. Foi divertido, eu gostava. Eu acho interessante colocar isso.

Francielle: Pra você eram bons instrumentos então?

EL03: Sim.

Francielle: Legal. E aí, me conta o que você achava... assim, igual você falou, assim, “ah, era muito legal”. Pra você, pessoalmente, você gostava muito. E você pensa, assim, que foi importante ter essa diversificação? E por que foi importante?

EL03: Eu acho que foi importante. Porque, tipo assim, ó, eu... Que nem eu falo, pra poder entender a minha história hoje, precisa ver um pouquinho lá atrás. Eu vim de uma escola pública, onde a galera só vai lá pra poder terminar o ensino médio, conseguir o diploma e poder trabalhar. Ninguém ali tá querendo fazer faculdade, fazer uma coisa mais afunda, entendeu? Todo mundo quer pegar seu diploma e quer sair.

Então, quando, assim, um professor, ele sai do cotidiano, ele chama a sua atenção, daquele aluno pra outra coisa, eu acho que isso, tipo assim, já... Já cativa mais o aluno, sabe? A estudar mais. Porque querendo ou não, a gente olha assim e fala, ah, mas eu não tô aprendendo nada com uma paródia, por exemplo. Cara, mas o conteúdo que você fez essa paródia, dessa música, com certeza vai fazer; tem coisas que você não vai esquecer aquilo pra o resto da sua vida. De fato, você aprendeu, entendeu?

Então eu acho que essas coisas, assim, que envolvem, além do que você já está acostumado, que é o professor ir lá explicar, passar um trabalho, passar uma prova, eu acho que isso acaba, é... Fazendo com que o aluno, de fato, ele aprenda, entendeu? De um jeito diferente, de um jeito divertido. Muitas vezes tem gente que... Aluno que aprende muito mais fazendo uma paródia, fazendo um resumo, do que se está escutando o professor falando lá, entendeu?

Eu... Eu faço parte de um, quer dizer, faço não, eu já fiz parte na faculdade de um projeto de extensão que se chamava Matemática Ativa. A gente ia nas escolas e a gente levava materiais, assim... Relacionados ao raciocínio matemático, para os alunos fazerem. Tipo, são jogos; jogos e brincadeiras.

Então, a gente fazia mágica, a gente... Aí tinha os tangrans, tinha o quebra-cabeça, tinha polígono [não entendo o áudio], hã... Tinha outros jogos, assim, que a gente fazia também, tipo, relacionado a argola, torre de Hanói. Todos esses jogos, assim, que você sabe que envolvem o raciocínio matemático, que são diferentes. Então, assim, meu, isso cativa muito os alunos. Tipo assim, é... Sabe, eles pensam, assim, que a matemática não é tão chata quando eles achavam que ela era, entendeu? Porque muita gente tem dificuldade [incompreensão do áudio].

Tipo assim, a gente que estuda sobre isso, a gente acha isso moleza. Aí tem uma galera que reclama, que fala que não entende aquilo, que não vê sentido de você calcular tal coisa. Entendeu? Então quando você leva um jogo assim, que é matemático, que tem um raciocínio matemático, e o aluno ele olha e fala caraca, não sabia que a matemática era tão divertida. Então assim, a gente teve comentários muito bons.

Então eu... Eu acho que é super importante você fazer umas aulas diferentes, você ter, é... Brincar com os alunos dessa forma, entendeu? Acho que você cativa mais e você envolve ele mais na educação, entendeu? Acho importantíssimo.

Francielle: Muito bom. Eu tenho que me abster um pouco, aqui, na nossa conversa, mas eu, concordo. Tem que conhecer o nosso grupo. Qualquer dia. É... Os nossos encontros são online, então fica o convite. Um dia que você quiser participar, você me manda mensagem, que eu te mando o link. É... você vai gostar. Do jeito que você tá me falando

as coisas, assim... Você vai gostar. Que a gente vai muito nesse viés, assim, sabe? Tipo, aí voltado, né, pra avaliação e pra Educação Matemática Realística. Mas, a Educação Matemática Realística é uma abordagem ao ensino... De uma maneira diferente do que a gente está acostumado aí, igual você falou, passa e só fica querendo passar conteúdo e falar, e o aluno só... É interessante. O dia que você quiser, você me fala "Fran, eu queria conhecer". Vou te mandar, daí você vem participar do encontro com a gente para ver como que é.

EL03: Que dia que vocês fazem?

Francielle: É na segunda-feira. Daí a gente...

EL03: Segunda-feira que horário?

Francielle: Segunda-feira, nove e meia, daí acaba às onze e meia, aí tem uma pausa pro almoço, e daí dá uma e meia até às três e meia. Às vezes, muda o horário ali, começa duas horas e vai até às quatro. Mas assim, de repente você pode participar num período e em outro não. Assim, dá pra negociar, tá? Aí você me dá um toque.

É... Mas aí me conta, vamos lá. É, você falou pra mim disso, né, dessas abordagens diferentes. E aí eu queria saber um pouquinho, então, é... Da maioria ali, né, que a gente tem na educação que são as provas escritas né? É... Existem, você já falou para mim de algumas coisas diferentes foram feitas, se você lembrar me conta também tá, se nessa nossa conversa você for lembrando de outras... de outras... outros instrumentos que foram utilizados, aí, para te avaliar. Mas eu queria saber, daí, um pouquinho também agora disso. Como eram as provas escritas que vocês tinham? É... De modo geral, assim, né? Qual era a sua percepção? Que tipo de questões eram colocadas na prova pelos professores? Relacionadas ao que era trabalhado dentro da sala de aula, sabe? Enfim, quero saber um pouquinho disso.

EL03: Bom, as provas escritas, eu acho que... Na Matemática, eu me dava bem. Eu sempre gostei das provas de Matemática, assim, porque era um cálculo, tudo que eu já tinha estudado, pra mim aquilo era fácil de gravar, de memorizar, eu entendia porque quando que eu colocava uma fórmula de Bhaskara. Então, assim, as de matemática sempre pra mim foram mais fáceis de fazer, mas assim, quando envolvia Português, envolvia Biologia, que era uma coisa que tinha um texto, tinha uma teoria por trás, você tinha que gravar tudo aquilo pra você pôr no papel. Ai, aquilo pra mim era estressante. Eu sempre tive muita dificuldade em Português e Biologia.

Assim, essas duas matérias pra mim eram muito complicadas. Tipo assim, aquela questão do crase lá, gente, meu Deus. Assim, era complicado, tipo, conjunções e conjugação de verbos. Ai, só de pensar já me da dor de cabeça. Mas, assim, eu... Das provas, assim, não tem o que falar. Assim, hoje, eu tenho mais dificuldade hoje na faculdade com provas do que quando eu estudava no ensino médio. Porque no ensino médio, as provas, pelo menos, valiam menos pontos, e tinha um trabalho, tinha uma outra forma de avaliação. Na faculdade, não. É só prova. Então, assim, você não tem outro jeito de você ser avaliado, entendeu? E ou você estuda, ou você estuda. E eu acho que na escola, a única coisa diferente, assim... A gente vê uma diferença absurda nessa questão. As provas, elas valiam menos, entendeu? Então, mesmo, tipo assim, eu tendo muita dificuldade de fazer uma prova escrita, onde eu tinha que descrever o que eu entendi daquele assunto, que, assim, não era o assunto que eu gostava, então não era o assunto que eu gostava de estudar, eu não tive muita dificuldade naquilo, sabe?

Então, assim, hoje... Hoje eu sou obrigada a fazer, mas antes era tranquilo.

Francielle: E você falou, né? Igual você mencionou o Português e a Biologia, que eram matérias, assim, que você tinha mais dificuldade, né? É... Como que você se sentia, tipo, ao lidar com essas provas escritas, assim? É... Você já fez também um comparativo falando de como você se sente hoje na graduação, assim. Você sente que o peso é maior, digamos, né? Mas assim, é... O fato de ser uma prova escrita de alguma coisa que você não dominava muito, assim, que você tinha mais dificuldade. Como que era a sua emoção diante disso? Ah, era de boa, sabe? Ah, tem que fazer, bora, faz, ou não, era uma coisa que te desestabilizava? Como você se sentia em relação a isso?

E, aí, você pode dividir pra mim dois momentos, assim. Lá, no ensino médio e tal, e agora,

também, na graduação. Já que você entrou nessa esfera, aí, da graduação. Bom, se você quiser compartilhar pra mim o seu sentimento, né? Ao lidar com essas provas escritas.

EL03: Entendi. Então, bom, meu sentimento... Na escola, eu acho que eu não me cobrava tanto, porque eu ficava satisfeita e ia acertar cinquenta por cento de uma prova. Uma prova, assim, que você tinha que escrever. E... Assim, para mim não era fácil. Eu odiava quando eu errava uma questão, assim... Que tava na tua cara, entendeu?

Tipo assim, eu lembro uma vez, uma prova de sociologia, a professora tava falando de um assunto lá, eu não me lembro agora o assunto na questão da prova. E aí ela colocou sobre... Falando assim... A gente tava falando da África e do nada ela colocou uma questão dos Estados Unidos. E era de múltipla escolha. E aí, eu lembro que eu coloquei dos Estados Unidos. E era uma questão que não tinha nada a ver uma coisa com a outra. E até hoje eu não me perdoei por aquilo. Eu lembro que ela foi fazer a correção e falou, gente, por que vocês marcaram isso? Não tem nada a ver com o que a gente estudou, não tem nada a ver Estados Unidos e África aqui nesse assunto, entendeu? E aí, assim, mas, assim, aquilo eu lembro que ficou marcado, assim, eu fiquei muito pé da vida, me cobrei muito. Hoje em dia, se eu for fazer uma prova, eu sei que, assim, eu fico muito ligada na resposta, para eu não cometer esse erro, sabe? Ah, aquilo me estressou. Mas, assim, essa só foi uma vez. A maioria das vezes era muito mais tranquilo.

Eu tinha... Bom, eu sempre estudei, tipo assim, não estudei, mas eu sempre estudava em sala de aula. Eu ia pra escola e então eu aprendia o conteúdo. E aí na hora da prova, quando era a prova que você tinha que escrever, eu tentava engabelar o máximo o professor. Engabelar o máximo. Escrevi o máximo de coisas possíveis pra eu poder tirar nota. Entendeu? Eu odiava entregar prova em branco. Na escola, eu nunca entregue uma prova em branco. Eu sempre fazia tudo e qualquer coisa eu engabelava o máximo o professor.

Ah, e também cola, né? Querendo ou não, eu também às vezes colava. Então, tipo assim, de múltipla escolha, o bom é isso, né, você consegue dar uma olhadinha ali e pegar umas colas. Então, assim, no ensino médio, eu lembro que foi uma época que eu coleí muito na minha vida. Nas coisas assim, sério, eu colava muito, porque era múltipla escolha, entendeu? Às vezes eu associava, ali, uma coisa com a outra... Eu era excelente na questão das colas. Hã... Agora, voltando aqui pra... Pra graduação. Hoje eu me cobro muito. Hoje, é... É até complicado para mim. Eu me sinto muito mal, porque... Vou.. vou... Você já se formou em Matemática, você sabe o que é uma prova, tipo, de Álgebra. Eu mesma fiz uma prova de álgebra no início do ano, e eu tirei zero vírgula cinco. E eu choro muito, eu tenho vergonha do professor. O professor passa por mim, eu... Eu tenho vergonha. Eu corro dele, porque se eu não conseguir olhar na cara dele e acreditar que eu tirei aquela nota da prova, sabe? E... Eu sei que eu tenho que estudar muito Álgebra na minha vida, entendeu? Pra eu poder ir bem nessa matéria.

[incompreensão no áudio] Estudar. Pra mim é muito difícil eu tirar nota baixa, porque eu nunca tirei nota baixa na minha vida. Então, quando eu tiro uma nota abaixo de 4 ali, de 5, eu me sinto mal, eu fico frustrada. Hã... É horrível. E, tipo assim, às vezes eu olhar e não saber aquele cálculo, aquilo ali me mata. Mas é isso, sabe?

Francielle: E você sente que o instrumento que é utilizado, que é a prova escrita, é... Favorece um pouco esse sentimento, sabe? De... Ah, de estar nervosa, de estar... É... Preocupação? Ou não, o conteúdo por si só já te deixa assim?

EL03: Bom, eu acho que... Na faculdade a gente poderia utilizar outros métodos. Por exemplo, na escola tinha muito... Era dividido, você tinha trabalho, você tinha semana cultural, você tinha a prova. Então acho que isso. Você tinha lista de exercícios, então acho que isso ajudava o aluno, entendeu? Na graduação, não. Na graduação são três provas ou duas, você tem que ir bem nelas, [incompreensão no áudio] ou reprovou e é isso, entendeu, não tem outra coisa. Eu acho que o método das provas, isso, nossa, me deixa muito intrigada, eu não sei por que o professor só passa prova. Eu acho que, tipo assim, eu sei que a gente tá na faculdade, que a gente tem que ser adulto e tudo mais, nã nã nã. Mas, assim, eu acho que deveria facilitar um pouco pro... Pro aluno, entendeu? Porque, cara, não é fácil, prova não é fácil. E às vezes o professor faz um negócio lá que, meu Deus,

menina, não é de Deus aquilo, gente.

Ai, é revoltante. Não gosto mesmo. Eu lembro que eu fiz uma matéria com o professor P1 até agora e; no ano passado, e ele dividiu a nota. Ele fez duas provas e fez uma, fez lista de exercícios. Tipo, cada dia lá, ele passava dois exercícios e no final você tinha que entregar. Gente, aquilo ajudou tanto o aluno. Sério, ajudou tanto. Tipo assim, a matéria era uma matéria tranquila, assim, fácil, mas assim, aquela lista de exercícios, só de saber que você tinha uma nota ali que você poderia tirar, aquilo já me acalmava, já me deixava mais tranquila, entendeu? Então, assim, eu acho que é necessário, assim, pelo menos dois pontos. Eu acho que é injusto colocar só nota em prova. Eu acho que os professores, assim, quando eles chegam na... Na graduação, eles não estão nem aí para o aluno, eles estão, tipo, ah, vou fazer prova e que se... você que se ferre, assim, quer passar, estude, não quer passar também, vai ser prova. Então, eu acho que, às vezes, eles não pensam muito nos alunos, entendeu? E porque, tipo assim, a maioria dos professores que estão dentro da universidade, principalmente nas federais, são alunos que sempre foram nota 10. Entendeu? Os alunos sempre, assim, foram muito bons naquilo, principalmente quando você entra na Matemática. Eles eram muito bons em Matemática e estudavam muito Matemática. O que a gente tem que levar em consideração é que tem gente que trabalha, tem gente que tem filho, tem gente que é mãe solteira, que tem uma barra estando em casa, entendeu? Então, assim, na minha opinião, eu acho injusto ter somente prova. Eu não gosto de prova, principalmente em graduação, eu não gosto. Deixo isso muito claro, eu acho que é injusto você colocar 100% da nota em prova.

Eu acho que tinha que ter outro método de avaliação, entendeu? Tem que investir num trabalho, em alguma outra coisa, entendeu? E às vezes eu sinto, também, que os professores são preguiçosos, sabe? Porque eles sabem que isso tem uma demanda. Ah, eu vou ter que fazer uma lista de exercícios, tá. Sendo que você pode só falar do livro. Ah, pega lá o livro do Guidorizzi lá, e... Página 50. Então o exercício da página 50 vai cair na prova. É muito mais fácil, entendeu? Agora, você selecionar aquilo, você passar pro aluno, nã nã nã, tem uma demanda.

Mas eu acho que os professores têm que parar de ser preguiçosos, entendeu? Eu acho que, tipo assim, principalmente também, uma coisa que eu gostaria de deixar clara, os professores da universidade que são Bacharel. Muitos deles, ali, não tem nada de que [imcompreensão no áudio] entendeu? Então, assim, às vezes o cara ele é muito...

Francielle: Está me ouvindo?

EL03: To, aham.

Francielle: Eu vou pedir pra você repetir, porque cortou bastante. Você falou assim "principalmente os que são Bacharel", e aí depois disso, travou tudo.

EL03: Ah, ta. Beleza. Não, mas assim, eu to falando dos professores do Bacharel, né? E principalmente dentro da universidade, os que são bacharel. Porque eles fazem... Eles focam numa área da matemática, fazem mestrado e fazem doutorado. Poxa, o cara não teve nem uma matéria de Licenciatura, não tem didática, entendeu? E aí só joga a prova lá pra você poder fazer. Cara, o cara é incrível na área dele. Ele desenvolve pesquisas, assim, absurdas. Faz total diferença em pesquisa pro mundo. Mas o cara não sabe ensinar aquilo pra uma pessoa. Entendeu? Então, assim, os métodos de avaliação, claro, é um conjunto de coisas. Eu acho que é totalmente inválido. Eu acho que não é produtivo. Eu acho que, tipo assim... Eu acho que não mede conhecimento, entendeu? De verdade, eu acho que provas não mede o conhecimento. Mas, assim, né? Eu fiz um desabafo também, mas, assim, deixa muito... Muito brava.

Francielle: Eu quero, assim, todas as expressões de sentimento possíveis. É... Ô, EL03, e aí, em relação a isso, né? Essas provas, assim, você já estava falando um pouco aí dos seus sentimentos, né? É... Quais são os tipos de questões que geralmente são cobradas nessas provas? Tipo, é... São fiéis, digamos assim, não fiéis. Mas, assim, você consegue ver que são questões que são trabalhadas em sala, ou você acha que... Tem a percepção de que na prova, é... São questões mirabolantes... Do que aquilo que está sendo abordado. É... Ou, sei lá, são questões mais tranquilas, são questões objetivas, dissertativas? Como que são os tipos de questões, ali, que os professores, de modo geral, assim, colocam?

EL03: Só um minutinho, eu já te respondo. É que meu celular está acabando a bateria e vou pegar o carregador, tá?

Francielle: Tá. Tranquilo.

EL03: Pronto, voltei. Tá me escutando?

Francielle: Sim.

EL03: Então tá. Bom, eu acho, hoje eu vejo que depende do professor. Eu tive professores na graduação, é... Por exemplo, que nem nessa prova de álgebra. Assim... O professor, ele cobrou tudo o que ele cobrou em sala de aula, entendeu? Só que era muito conteúdo, né? E são umas coisas, assim, muito absurdas. Mas, assim, eu não vi nada de diferente. Tudo que ele passou em sala de aula, ele cobrou na prova. Ele foi um professor muito justo. E eu já me deparei também com uma... Com... Com professores que, assim, não. Eles passam uma lista de exercício, muito fácil. Eu acho que era, não lembro da matéria. Eu acho que era Geometria Analítica. Aí eu lembro que a professora, ela passava umas listas, assim, tipo, com o começo do conteúdo e exercícios até médio, mais ou menos. Chegava na prova, ela passava os conteúdos avançados. Então, assim, aquilo me detonava, eu falei, mas que desgrama, por que que tá cobrando desse jeito, sabe? Então, assim, tem professor que, tipo assim, eu acho que ele é totalmente fora da casinha. Então, assim, depende muito, mas eu já me deparei com professores que, assim, cobraram dentro da... Tipo, eu lembro que essa professora de Geometria Analítica, ela cobrou... Na sala de aula, ela só falava de... Hum, não lembro. Mas eu acho que ela, tipo assim, por exemplo, ela só falava de elipse. Aí, chegou na hora da prova, ela cobra hipérbole. Um monte de questões de hipérbole. Não faz sentido, entendeu? Isso é injusto, porque tipo assim, você só passou elipse, só fez exercício de elipse, que que o aluno vai pensar? Que você vai pedir uma parametrização de um elipse. Não vai pensar nunca que vai pedir uma hipérbole, entendeu?

Então, assim, depende do professor. Mas na maioria das vezes, tudo que o professor, ele cobra, ele passa em sala, ele cobra na prova. São poucos... Eu acho que eu tive só dois professores que eu me deparei com isso nas provas deles. Que eles cobravam... Passavam uma coisa e na prova cobravam coisas, assim, totalmente absurdas.

Não fazia sentido aquilo na minha cabeça. Eu falava, mas de onde ele tirou isso? Eu nunca vi isso na minha vida. Não fazia sentido. Foram poucos.

Francielle: Entendi, EL03. Bom... Deixa eu te perguntar outra coisa. Em relação a essas provas, até é... Até, principalmente, não sei se eu posso... É só sobre essas. Mas, principalmente essas que você está contando para mim, sobre os desafios, sobre ser mais difícil, né? Vocês recebem feedback dos professores? Ou não? Ou eles só dão a prova e já era, tirou nota, tirou, não tirou, amém. Existe um feedback depois para vocês? É... Tipo assim, para a sala, no modo geral? Como... Como que é o pós-prova, sabe?

EL03: Então, eu já tive... Depende do professor, sabe? Eu tive professor já que esculachou a gente porque tipo, a turma inteira foi ruim numa prova. Hã... Acho que, tipo assim, a nota mais alta foi uns 6, foi chorando. Então, assim, ele esculachou de fato, foi um feedback entendeu? Ele mostrou real pra gente, falou assim: "vocês têm que estudar mais, tá errado isso daqui", e... Mas assim, ele esculachou também, e começou a falar que a gente tem que dar valor à universidade, tanãã... Aquele papo... Então, teve professor que deu esse tipo de feedback e... Teve professor também, assim, muito legal, assim, muito da hora, que você ia, tipo assim, ele não deu um feedback, assim, específico pra turma ou pra você, mas se você foi procurar ele depois da aula, ele te ajudava, entendeu? Então, tipo assim, ele ia no quadro e passava a lição pra você, assim, falava "não, você tem que fazer isso, tem que fazer aquilo; não, ó, você errou isso por causa disso, disso, daquilo." Aí ele até perguntava, tipo "não, da onde você tirou isso daqui? Isso aqui não vale, nanananã". Então, assim... Mas são poucos que tem isso, entendeu? A não ser que você vá procurar, entendeu?

Agora, o professor, se voluntariar, chegar na sala e falar: "galera, o que aconteceu?", essa questão, assim, o máximo que eles fazem é corrigir uma prova, mas é difícil também um professor corrigir uma prova. Muitas vezes, uns colocam o gabarito lá, ou nem colocam o gabarito e você que lute. Então, assim, umas coisas... Isso... Vindo da universidade, eu percebo que muitas vezes você tem que ir atrás do professor, se você quer ver tua prova.

Então... Tipo assim, eu também tive também problemas com o professor, porque eu lembro que eu fiz uma prova dele e era uma prova escrita, daquelas de... De prova, sabe? Provar por indução e nananã. E aí, eu lembro que ele me deu zero nessa prova. Ele me deu zero nessa prova. Até hoje eu não entendo por causa daquele zero. Só que ele não me passou feedback nenhum. E era uma prova de segunda chamada. Ele não passou feedback nenhum. Aí eu tive que correr atrás, né? Tive que correr atrás e falar "por que você me deu essa nota? e nananã?" Mas, assim, se você não correr atrás, você não ganha esse feedback. E muitas vezes o professor está errado em algumas questões assim, ele pode até melhorar a sua questão e... Se você for conversar com ele, entendeu? Então... Depende do professor, né? Mas tem professor que não está nem aí também, né? Você que lute.

Francielle: Gente, é muito doido isso, né? Muito doido. Mas, assim, de modo geral, então, do que você está me falando, existe. Tipo, eles são solícitos, mas aí vai um pouco da procura, então, do aluno?

EL03: Sim, depende do interesse do aluno.

Francielle: E aí, deixa eu te perguntar uma coisa também. Você falou aí pra mim que... Igual, teve essa situação aí que o professor esculachou, né? Falou sobre não estudar e tal. É... Qual é a sua sensação em relação a isso, diante de notas que não sejam tão favoráveis, né? Você tem essa sensação, EL03, tipo assim "ah, não, realmente falta estudar" ou você pensa assim "não, eu fiz o melhor que eu pude para aquele momento, sabe? Não foi uma coisa que só caí de paraquedas lá para fazer a prova". Como que é o sentimento em relação a isso?

EL03: Então, antes eu entendia que tipo assim, pô, independente da nota, tipo assim, da nota baixa, independente assim, eu achava que "ah, porque eu sou muito burra; porque eu não vou entender muito isso, eu tinha que ter estudado mais". Sempre me cobrei muito. Tipo, "ah, eu tenho que estudar mais, tenho que estudar mais, tenho que estudar mais", mas hoje, olhando assim, o resultado da turma, tirando uma média da turma, muitas vezes eu entendo que é o professor. Muitas vezes eu entendo que... O professor, ele tem uma didática ruim de ensinar, mas ele cobra questões difíceis e não tem muito o que você fazer. Tem gente que não está preparada para aquilo. Entende? Então, eu acho que... Que...

Assim, não querendo botar a culpa no professor. Não... Não quero botar a culpa nele, eu acho que o aluno tem que estudar sim, mas eu acho que... Se você está entendendo, vendo que seu aluno... que a tua turma não tá entendendo, que tá todo mundo indo mal, que a nota maior foi seis, será que muitas vezes o problema tá só em você, tá nos alunos ou tá em você? Então, assim, eu acho que é você ligar essa chavinha, entendeu? Ter essa percepção. Eu acho que isso até me inspira muito na... Quando eu for licenciar, assim, sabe, pra uma turma. É entender isso, entendeu? Se eles estão indo bem, é porque estão entendendo. Agora, se eles estão indo mal, será que muitas vezes não é porque eu tô ensinando de um jeito que eles não estão entendendo o conteúdo? Entendeu?

Então... Mas assim, o meu sentimento é de putz... Eu não tenho jeito, eu vou me cobrar, independente da nota, entendeu? Eu vou me cobrar, tipo, "putz, eu poderia ter melhorado, poderia ter estudado mais; uma noite, uma semana a mais estudando faria diferença aqui, sabe".

Francielle: É uma coisa pessoal, né?

EL03: Aham, é uma coisa pessoal.

Francielle: É louco isso, né, meu Deus... É... Deixa eu ver mais alguma coisa que queira perguntar. É... Autoavaliação, EL03, vocês realizam autoavaliação? proposta por professores ou não... Você por você mesmo, pelo jeito sim, né? Porque você já está me falando aí, né? Tipo, se cobra, você consegue ali "não, acho que eu devo mais" né? E... E por professores, você já teve essa prática de te proporem a realização de autoavaliação ou por enquanto ainda não?

EL03: Tipo, autoavaliação de mim ou do...

Francielle: Do processo de avaliação, mas assim, proposta pelo professor, sabe? O professor propor que vocês realizem uma autoavaliação, e confiando, daí, tipo, no julgamento, na nota que vocês estabelecem, né?

EL03: Uhum. Na verdade, não. Nunca passei por isso. Professor, assim, dentro da faculdade hoje, ninguém, nenhum deles, assim, falou “não, o que você acha disso? Onde você pode melhorar, tal?” Não... Nunca teve isso, sabe? Eu acho que é... Não sei, eu acho que porque a gente é adulto, eu acho que eles não querem muito saber disso. Eu acho que quando você está na escola, os professores se preocupam com a educação. Agora, quando está na faculdade, assim, você que lute. Você tirou uma nota baixa, então você veja onde você tem que melhorar e é isso.

Agora, se o professor... Tipo, o professor não pergunta, mas eu sempre tento ver quais são os pontos positivos, quais são meus pontos negativos. Eu faço isso, assim, sem eles pedirem. Faço isso comigo mesmo, mas é porque eu tenho que tá... Eu acho que eu tenho que sempre estar me produzindo alguma coisa, entendeu? Então, eu não gosto de ser uma pessoa que está produzindo pouca coisa. Preciso produzir uma coisa, mas que dê resultado, entende? Mas também entendo que muitas vezes você vai... Você vai correr muito atrás, você vai estudar muito, você vai dar o máximo de você naquele momento, mas não vai ser suficiente. Entende? Então, assim, você acaba... Eu acho importante você se autoavaliar, entendeu? Porque depois também disso, eu acho que até comecei a me cobrar menos, entendeu? Que você começa a ver seu esforço, você começa a ver, tipo, “cara, mas eu fiz bastante, pô, eu me esforcei ali, foi dias e noites estudando, eu larguei mão de algumas coisas para poder estudar mesmo assim não foi suficiente”, entendeu? Mas, assim, você fica mais tranquilo. Tipo assim, eu fiz o suficiente com as condições que eu tinha naquele momento, talvez eu não esteja preparada pra aprender aquele conteúdo, mas eu não desisto e eu vou pra próxima, entendeu? Reprovei naquela matéria, vamos lá, vamos tentar de novo que a gente consegue.

Francielle: É legal, né? E às vezes, assim... Você me falando, é muito massa, né, essa sua atitude, mas às vezes é difícil, sabia? As pessoas terem isso, porque, assim, pelo jeito que você está me falando, é uma coisa que é sua, é da EL03 ser assim, mas nem todo mundo tem esse jeito, né, de se cobrar, e nem todo mundo é... Tem essa maturidade, sabe, de entender, tipo assim, “não, peraí, deixa eu me autoavaliar, deixa eu ver o que eu posso fazer, o que eu não posso fazer”, é... Eu acho que falta um pouco isso para a gente, né? E aí, quando... A realidade de uma universidade, quando a gente sai do ensino médio, é outra coisa mesmo, né? É um choque de realidade. Mas eu também concordo, assim, que algumas ações poderiam ser diferentes. É... E a gente vive ainda num universo de professores muito... Não sei, parece que tem professor que tem prazer de falar, tipo assim, “ai, a minha turma, ninguém foi bem”, sabe? E... E... Não é isso, né? A educação não é isso. Por exemplo, no seu caso específico, no meu caso específico, uma Licenciatura em Matemática, que você está formando pessoas para ser formadores, sabe?

Então, é... Algumas ações poderiam ser repensadas. Mas, é um processo longo aí, ó.

EL03: Ô se é.

Francielle: E aí, assim, EL03, você já me mostra na conversa, um tipo de pensamento em relação a essas coisas, mas eu, assim, posso apostar que na sua turma tem gente que, por exemplo, acha... Vocês já tiveram matérias, assim, voltadas para a prática do professor, né? Essas matérias mais... Da Educação Matemática. E eu tenho certeza que tem alunos que fazem Licenciatura em Matemática, mas que não vê sentido nessas disciplinas, por exemplo, sabe, que não valorizam essas coisas, né?

EL03: Exatamente.

Francielle: É complicado também. Mas quando a gente ainda tem contato com professores assim, pode ser que a chavinha vá ligando, né? Enquanto alunos. E aí, se a gente não tem, aí, vixi... Vai ficando cada vez... Não posso falar “pior”, mas enfim, né? Bom que a gente tem algumas pessoas aí que valorizam isso, né?

EL03, uma última pergunta que eu quero saber, tá? Que é isso... E aí, assim, se depois eu precisar de alguma coisa, eu volto a falar com você. Eu vou voltar a falar com você de qualquer forma, né, na hora que eu for para essa parte da transcrição e tal, mas também, se em algum outro momento eu precisar eu te mando um whats, tá?

EL03: Tranquilo, pode mandar.

Francielle: Me fala uma coisa, assim, é... Da graduação, mas também lá do ensino médio,

né? Você já me falou um pouco na sua fala; é só pra, tipo, deixar mais claro. Você sente, assim, que, na maioria das vezes, existe uma valorização daquilo que vocês demonstram saber? Ou vocês acham que há muito mais uma repreensão daquilo que vocês “não demonstram” saber? Porque, assim, é meio que assim, né? As provas, geralmente, a gente tem vários dez a prova. Daí você vai tirando aquilo que você fez certo, aquilo que você não soube fazer ou demonstrou não... Porque eles acham que é assim, né, se não demonstra saber, você vai sendo penalizado por aquilo. É... E assim, você sente que há alguns casos específicos ou não, enfim. Você já percebeu professores que valorizavam aquilo que você demonstrava saber? Mesmo que não fosse a resposta que ele esperava, mas não, “opa pera aí; não, aqui a EL03 mostrou que sabe fazer tal coisa, por mais que ela não fez certo ou confundiu alguma coisa”, mas enfim, uma valorização desse esse processo, sabe, tipo, de mostrar ali o que você sabe.

EL03: Uhum. Sim, já vi que tem professores que valorizam. Se você tentar escrever, assim, o máximo possível que você sabe; eu sei até fazer continha de divisão, então você faz até a continha de divisão. Mesmo que você não saiba aplicar, sei lá, uma conta de mais. Mas faz até onde você sabe. Então, tem professor que enxerga isso de verdade. Eles olham e falam “não, sabe, cada coisa escrita”. Porque muitas vezes, o professor avalia também, a tua força de vontade dentro de uma prova. Se você pega uma prova e fala, eu não sei fazer essa conta. Tá. Aí você entrega a prova em branco. Ele tá olhando isso. Tá, eu não sei fazer essa conta. Mas a pessoa tentou, a pessoa escreveu, ela fez o máximo possível, ela achou que era de um jeito e ela explicou daquele jeito ali totalmente certo, mas não era aquele jeito que era para fazer. Então, assim, eu acho que tem professores que, de fato, eles... Eles enxergam isso, sabe?

Eles falam “não, essa menina tentou, essa menina aqui tá... Ela tá esforçada”. Então, assim, têm professores que sabe valorizar isso, sabe? As vezes te dá um pontinho extra ali, ou às vezes não desconsidera totalmente aquela questão, às vezes te dá um 0,5. Então tem professor que considera. Mas, também, tem professor que não tá nem aí. Eu tive professor mesmo, desse professor da nota zero, eu escrevi três páginas pra ele. Minha prova deu três páginas, escrito lá, falando, nananã. E aí foi um zero, entendeu? Então, assim, aquilo me doeu porque eu nunca me deparei com aquilo, sabe? Um professor me dá um zero. Como assim um professor me deu um zero? Isso não é possível.

Então, que nem eu falei, depende do professor. Mas a maioria das vezes, assim, eu enxergando hoje a minha realidade dentro da universidade, eu vejo que a maioria enxerga o que você tá fazendo, entendeu? A maioria tenta valorizar. Mas... Tem professor que não tá nem aí, ixi! Tem umas histórias que, ai, gente, é doído, é doído. Eu lembro desse zero que esse professor me deu, meu Deus do céu, como doeu. E eu falei “mas como assim? Eu escrevi três páginas, o professor não considerou nada? Não fiz nada? Como assim?”

Então, assim, depende, mas eu acho importante valorizar, entendeu? Acho que assim você não desmotiva tanto o aluno, sabe? Acho que você dá uma força ali pra ele. Às vezes ele vai com nota baixa mesmo, às vezes ele reprova na matéria, só que às vezes, aquela esperançazinha que você deu lá naquele pontinho, ou lá naquela... Aquela última coisinha acontecendo, eu acho que faz diferença na vida do aluno e da pessoa, entendeu? Olhando assim, também, pra ser humano; de ser humano pra ser humano.

Eu acho importante valorizar, mesmo que, tipo assim, esteja errado, mas veja o que o teu aluno fez, e se o que ele fez tá certo ou pelo menos ele tentou, entendeu? É importante ter essa avaliação.

Francielle: Bom, EL03, eu acho que é isso. Eu... Nossa, foi um prazer te ouvir.

EL03: Que isso, eu que agradeço.

Francielle: Deixa eu parar a gravação; acho que o que eu precisava eu já consegui mais ou menos.

Quadro 53 - Transcrição da entrevista realizada com EL06

Depoente: EL06 - Data: 11/05/24 - Duração: 1h20m47s

EL06: Meu nome é **EL06** e autorizo a gravar esse vídeo para contribuir nesse processo de pós-graduação.

Francielle: Obrigada. Bom, vamos lá então, **EL06**.

A pergunta inicial era para vocês falarem sobre os processos de avaliação que você foi submetido em toda a sua trajetória escolar até hoje. Então, eu gostaria que você começasse contando um pouquinho de você. Eu quero saber da trajetória do **EL06** enquanto estudante. Daí você pode falar sua idade, o período letivo que você está cursando, quando você ingressou na universidade. E aí me contar como foi, então, todo o processo de avaliação desde quando você começou a estudar, que você se recorda. Tudo que você vivenciou, de avaliação, em toda a sua vida estudantil.

EL06: Meu nome é **EL06**, como eu já disse e eu tenho 28 anos.

E assim, em relação às avaliações que eu já tive que fazer, desde sempre, sempre a avaliação tradicional, as mais usuais. Em todos os campos, matérias, disciplinas da escola, era a avaliação tipo de responder perguntas, né.

Nas disciplinas, assim, que era mais de humanas, geralmente a gente tinha que incluir, por exemplo, história, eu lembro que a gente tinha que escrever bastante as respostas manuscritas, assim, dizer o que entendeu.

Português, daí era mais aquele negócio de ver se está certo, se está errado. Escrever da maneira correta, né, que também nunca foi muito bom. Matemática já era outra história, né. Então, assim, era sempre... Durante a escola... Era mais resolver contas e coisas assim, fazer as demonstrações.

No ensino médio, eu lembro, assim, que era já mais coisa voltada, assim, para a resolução dos problemas, né. E o professor avaliar a resolução, né.

Então, avaliar, tipo, se estava correto, os erros de sinal, que é uma coisa muito comum, aplicar... Aí depende do... Assim, vários tipos de professor que dava vários tipos de avaliação. Alguns já colocavam a fórmula, outros diziam que você tinha que lembrar, outros diziam que tinha que fazer, né. Alguns davam mais ajuda, outros menos. E daí, isso mais na primeira fase, lá, tipo, ensino médio, assim.

Meu primeiro contato com a avaliação de matemática, assim, lá na quinta e sexta série - porque eu comecei e ainda era quinta e sexta série, não era sexto e sétimo ano - eu não gostava de matemática, porque o professor, ele dava os problemas... Assim, ele usava o livro didático, mas ele dava as páginas, a gente tinha que copiar os enunciados e resolver, né.

Mas se ele explicava alguma coisa, eu não lembro de nada. Se ele explicou, eu tenho certeza que ele não explicou; ele era, tipo, "resolva o livro, lê e resolva", né. Então, era uma coisa muito... E a avaliação, inclusive, é... você entregar resolvido todos os problemas. Tanto é que equação eu fui aprender na sétima série, quando eu mudei de escola, e o professor fez um trabalho, assim, que na minha opinião foi bem melhor. Apesar de ser um professor bem mais rígido, né.

Não vou dizer também que eu fui bem, mas daí eu comecei a entender alguma coisa, assim. Tipo, então avaliar, pra mim, não foi uma coisa muito...

Daí, assim, fui pra universidade. Por incrível que pareça, foi... Por incrível que pareça, não. Mais do mesmo, né. Tipo, o mesmo tipo de avaliação. Aí eu comecei a fazer Ciência da Computação em 2013, porque eu me formei no ensino médio em 2012. Eu estudava numa universidade particular. E assim... O primeiro contato, assim, com cálculo, com essas coisas, não foi uma coisa... A primeira matéria de matemática que eu tive no curso foi feita à distância. Naquela época ainda não tinha nem sinal de pandemia, né. A última pandemia que tinha tido era da gripe suína, mas não na mesma proporção.

E daí, as matérias à distância que teve foi... Tinha uma parte do curso que era liberado pra ter disciplinas feitas online, né. Acho que sempre... Acho que ainda é assim, né. E daí como era universidade particular, eles deixavam.

E daí outra coisa que eu não consegui sair bem nessa... Mais tarde eu descobri porque, os

motivos, de eu não conseguir me sair bem nessas provas.

As primeiras avaliações eram responder formulário online com as contas, assim. Mesmo você respondendo tudo...

Não era difícil, pensando bem, o conteúdo, hoje em dia. Agora que eu sei, não é difícil. Mas, naquela época, era mais pra quem... Tinha que...

E a vida inteira, assim... Eu ia bem nas aulas, nas matérias, inclusive Matemática. Mas eu acho que era mais por causa do professor que daí eles ajudavam, né.

Você demonstrava que você estava interessado, os professores eles ajudavam, né. Outros deles não demonstravam tanto interesse, né. Daí não recebiam tanto... tanto apoio, assim, em fazer as coisas, né.

Daí cálculo depois eu tive com um professor e a matéria era presencial, né. Não fui bem, não passei. Primeira vez vendo limite, assim. O professor explicou... E aquele modelo de aula... E daí foi engraçado que nas provas... Aquelas provas de cálculo... Pensando bem, hoje, elas não eram difíceis, assim, as perguntas, os conteúdos, coisa aplicada, bem simples. E mesmo assim não se ia... Não era uma... Não... Nem eu, nem meus colegas, a gente conseguia ir bem.

Então, dava para argumentar... E tinha vários argumentos, né.

Daí eu sinto pena, assim, que o professor daí, coitado, ele... Sobrava para ele, porque apesar de... Parecia difícil, mas ele estava fazendo o trabalho dele. Estava... Ele tinha que fazer as coisas que ele tinha que fazer, passar. E sim, estava ajudando a gente. Só que daí, mesmo o mínimo, ele ia ajudando bastante, assim. Mesmo assim, as pessoas... Eu e os outros não conseguia ir para a fonte, né.

Daí depois que eu repeti a matéria uma vez e fui fazer de novo. Daí eu consegui entender. Tive aula com uma outra professora que me ajudava bastante, assim, que daí era... Inclusive essa professora que me deu aula nessa universidade particular. Depois ela me deu aula no Unioeste também, porque ela era aluna na época, acho que ela estava fazendo mestrado no Unioeste. E daí depois ela foi trabalhar, né.

Tive muito contato com ela. Me ajudou a superar bastante coisa, assim. E esse professor também. Depois que eu percebi...

Só que aquele negócio, né. E... Daí, voltando... Depois que eu não consegui me formar em... Fiz quatro anos de Ciências da Computação com o Prouni, mas eu não consegui me formar.

Daí eu... Em 2018, comecei a fazer Matemática na Unioeste, porque eu estava interessado em fazer matemática. E tinha aprendido a gostar de matemática, dessa parte mais avançada. E queria aprender a estudar, aprender mais sobre Matemática, nem tanto para ser professor. E também porque eu queria resolver esse problema. Justamente quando eu tive essa matéria à distância, de Matemática, aí eu pensei "cara, podia ser bem mais... Melhor feito esse negócio. Podia ter uma análise melhor das respostas. Dizer o que está certo, o que está errado". Mas, tipo, você lá, respondia o formulário, e daí no final dizia lá quanto você tinha acertado. Mas... a gente não entendia como fazia isso.

E daí isso é uma coisa que, as avaliações, Independente se é a distância, de ser online, de ser física, elas continuam sendo desse jeito. E isso, para mim, é uma coisa que me incomoda bastante, porque simplesmente eu não vejo benefício nenhum em fazer.

O único benefício, o único proveito que tem para isso é para a instituição, né, porque daí... Depois, trabalhando na escola, assim... Nem de professor, mas... Passei num concurso e daí fui trabalhar numa escola de Fundamental, Nível 1, de secretário, e daí vendo os documentos eu entendi. Daí que eu entendi: Avaliação é documento, né.

E o que que usa? Avaliação é só... E daí todas as provas: Prova Paraná, SAEB, Provinha Brasil, tudo isso é só para conseguir indicador para o governo. É uma utilidade válida, né, para o governo conseguir financiamento, para o governo conseguir aquilo que ele precisa para manter a educação funcionando. Só que...

Para os alunos e até para os professores, isso não tem serventia quase que nenhuma, porque você não tem feedback nenhum daquilo que... Daquilo que está aproveitando. Daquilo que é o...

Algumas ainda, tipo, essa... Tem uma nova que é a Fluência, né, que é em leitura, que ela

ainda dá algum feedback. Mas mesmo assim, ela é só... Ela volta em forma de índice. Não mostra, assim, as dificuldades. E eu acho que hoje tem tecnologia, inclusive técnica suficiente para mostrar numa prova, qual que é o conceito que está... Onde que está a falha no conceito, assim, do que aprendeu.

E daí você... E de experiência própria de prova, chegou uma hora que eu já não aguento mais. Não aguento mais fazer prova, assim.

Ano passado eu tive um... Sei lá, de certa forma, um surto durante uma prova, porque eu ia nas aulas, assistia as coisas. Assim, fazer lista de exercícios para mim é uma tristeza, porque daí, assim, a gente vai na aula, assiste a aula. E daí faz a lista de exercícios. Quando? Quando está em casa, quando tem tempo. Só que o meu problema, que eu falei, de estudar, é que eu não consigo estudar sozinho, porque eu faço... Eu estou sozinho, eu faço aquilo que eu sei, e daí depois eu chego num ponto que é aquilo que eu não sei. E daí eu posso até perguntar para a colega. Perguntar para... Procurar no Google, o que seja. Mas eu empaco, daí eu desanimo. E não quero mais estudar. Então, para mim, estudar daí... E eu não gosto, não consigo fazer em casa. Para mim, é... com muito custo eu sento para estudar. E daí eu não consigo ir bem nas provas.

Por exemplo, sem fazer lista de exercícios, geralmente nas provas, eu vou mediano, no máximo... Talvez um pouco acima da média.

E depende também do tipo de questão, né. Por exemplo, se é um conteúdo que eu achei bem explicado pelo professor, se eu consigo compreender, eu consigo lembrar. E eu geralmente respondo. Porque daí, geralmente as provas que eu vou mal são as de demonstração. Eu tenho bastante dificuldade em demonstrar, bem grande em demonstrar. E o que que acontece? Quando eu estou estudando sozinho, eu até começo. Só que eu tenho esse negócio que quando eu empaco, eu preciso perguntar para alguém, e de preferência, alguém que esteja perto, alguém que saiba mais que eu. Então, perguntar para um colega, não é fácil. Daí os professores falam "ah, traz as dúvidas para resolver; se não está com dúvida, é porque não resolveu".

Assim, eu sentei no final de semana para resolver a bendita da lista, daí chega lá, terça, quarta-feira, "ah, traz as dúvidas". Daí eu já nem lembro mais o que eu estava fazendo, eu já nem estava... Tem que retomar o raciocínio. E daí eu prefiro dizer "ah, nem tenho dúvida". Tenho, né, mas... Mas é aquele negócio.

E daí, inclusive, isso é um aspecto meu, assim, geral. No trabalho, por exemplo, se tem alguém para me ajudar no começo, quando eu estou aprendendo, eu consigo ir para frente. Depois eu ganho uma independência, consigo fazer tudo sozinho, me virar e... sempre foi assim. Depois que eu aprendo, depois que eu tenho segurança, eu me viro. Mas no começo, eu preciso ter alguém ajudando.

E daí, esse que é o problema das demonstrações; tem que aprender a demonstrar sozinho. E daí, isso é uma frustração, inclusive, com o método de ensino, que o professor vai lá, mostra o conteúdo, passa, sei lá, tanto faz. E daí, depois, você tem que resolver os problemas sozinho, a prática é sozinho. Até o estágio de Licenciatura, que é uma porcaria para fazer, eu consegui ir bem porque tinha os professores lá para ajudar, porque você não ia lá sozinho na escola, não era deixado "entra na sala que dá aula", sem ter ninguém para você ter essa ajuda, né? E daí, os professores: "ah, arruma monitor para vir".

Tá, mas eu sou de outra cidade, eu tenho que vir mais cedo para fazer a monitoria? Para resolver o exercício? Eu venho de ônibus, eu pego ônibus e, ah, cara, às vezes, duas horas para ir de ônibus, para me locomover, e nem é tão longe assim.

Tem gente que ainda é mais longe, aqui na região, né? Porque, tipo, aqui a cidade que eu estou, Catanduvas, é 50 km da universidade, de onde eu moro. Não é longe, dá uma hora e pouco por dia. Só que daí tem trânsito, tem que passar por outros lugares, às vezes antes, porque não é só na Unioeste, não é só lá que vai. E eu trabalho o dia inteiro, nunca tive a oportunidade de só estudar.

E, assim, eu percebo que os colegas que eu tenho, que conseguiram se formar em quatro anos, que é o tempo do curso, eles só estudavam. Eles são pessoas que, assim, eles estudavam sim, eu via, eu percebia que eles passavam o dia, mas eles faziam isso.

E daí eu tenho que trabalhar o dia inteiro, me locomover... E essas pessoas, elas também

eram de fora, elas não eram de Cascavel. E daí fica essa questão; tenho que me locomover...

E daí, chega o final de semana, eu tenho que dar o meu tempo livre para conseguir ir bem no curso, e isso é uma coisa que eu já não aguento, estudar todo dia também, ir para a universidade todo dia, eu já não aguento.

Eu comecei em 2018 o curso, já são seis anos, eu fiquei parado durante a pandemia, eu não estava bem, eu ia repetir. Apesar de que hoje eu vejo que talvez se eu tivesse continuado na pandemia, porque não foi igual fazer as matérias EAD, que você respondia o formulário lá. Os professores, eles estavam dando aula, mas provavelmente ia ser que nem as aulas lá de sempre, tradicional, mostra lá e resolve.

E daí, uma coisa que eu esqueci de falar, né, da prova lá que eu tive surto, porque eu fiz as coisas, mas daí na hora de fazer a prova, eu não conseguia resolver as questões. A única coisa que eu conseguia ficar pensando durante a prova era “por que que eu não consigo resolver isso? Por que, se durante as aulas, que o professor ainda deu exercício, eu conseguia, por que que agora eu não consigo?” E daí fica esse negócio.

Até outro dia, eu vendo um vídeo sobre o teste de QI, viram que... Eles queriam achar um índice que demonstrasse, né, digamos assim, a inteligência da pessoa. Só que esse teste, ele não pega só, digamos assim, inteligência, ele tem um monte de ruído, que é a ansiedade, que é a memória, e um monte de outras coisas que tem influência. Então, não é uma coisa perfeita. E as avaliações, elas também não são assim.

Se avalia lá só pra dizer: “ah, acertou tudo, passou”. Às vezes, um outro dia, pergunta para a pessoa, já não lembra o que que entendeu. E engraçado que teve coisas que... Pelo menos uma coisa que eu lembro que eu errei no primeiro ano de Matemática na Unioeste, e até hoje eu lembro, que eu errei uma questão assim, eu respondi certo, mas o professor descontou meio ponto. Por quê? Porque se eu tivesse escrito assim... Perguntou quando que uma reta é crescente ou decrescente, daí eu coloquei quando, e daí tava lá o problema, né, eu coloquei quando o m é maior que 2, por exemplo.

E ela falou, se tivesse escrito “quando o coeficiente angular é maior que zero, tava certo”, ela tinha dado inteira [a nota da questão]. Daí eu pensei, cara, tá certo, né, mas são coisas... Só que, eu entendo também que os professores fazem aquilo que é cômodo pra eles, que eles têm outras ocupações, que eles têm que fazer uma prova assim, mais específica, mas, cara... Daí eu penso assim, os professores de Educação, eu não tive problema nas matérias de Educação Matemática, mas os de Matemática Pura e Aplicada, eu tive.

E é engraçado que os professores de Matemática aplicada têm muito desse negócio de otimização, né. Daí eles falam que pra você resolver um problema, você tem que conhecer o problema.

E daí os problemas que eles conseguem resolver, problemas bem complicados, problemas tipo de diluição de água, de um monte de coisa lá que é... São problemas complexos, reconhecimento de caracteres, classificação, regressão, otimização, tudo isso, conseguem fazer isso, mas não pensam em otimizar a Educação.

E daí, assim, todo dia, todo ano, se forma uma merreca de aluno em Matemática, começa a 40 alunos, desiste um monte de aluno, mas esse problema eles não têm interesse em resolver. Porque daí, talvez seja mais... Talvez, se eles vêm resolver, eles percebiam que eles têm que mudar hábitos deles, que eles não estão afim, né. Óbvio que isso é, digamos assim, uma acusação que, na minha opinião, é bem grave, então, não sei se teria coragem de fazer, mas é uma coisa que eu percebo, que eles têm condições de coletar os dados, de fazer uma análise, de abordar esse problema de uma forma objetiva, bem Matemática até, mas não fazem, porque daí eles iam ter que estudar Educação, e é uma coisa que daí não é de Matemática. É uma coisa que me irrita, sabe, na verdade. É uma impressão minha, que eu tenho.

Francielle: Deixa eu só te fazer uma... Eu tenho algumas perguntas, tá? Você já falou muita coisa legal aí. Legal assim, do que eu preciso ouvir, não que o contexto seja legal, mas eu entendo, porque eu também vivenciei muito isso.

Aí [na Unioeste] existe a rixa da Educação Matemática e da Matemática Pura?

EL06: Sim e não. Tipo, eu acho que tem alguns professores que reconhecem, assim, as

necessidades da Educação Matemática, de Matemática Pura e Aplicada. Só que tem outros que falam assim: “nossa, a Educação Matemática vai crescendo no curso de Matemática como um câncer”. Falam com essas palavras. E daí é engraçado que os alunos... Para qualquer aluno que você falar isso, eles falam “nossa”. Quem conhece a figura, sabe que, nossa, quem sabe se você se educasse mais, fizesse mais Educação Matemática, suas aulas não iam ter uma taxa de reprovação tão... tão grande, né? E aí daí ele fala assim: ah, mas eu estudei Matemática, fiz Educação Matemática, fiz as matérias de Licenciatura naquela época, que era, ele fala assim, 3 mais 1, né? 3 anos de Matemática mais 1 de Educação.

E assim, tá. Ele não é um mal professor, não é uma pessoa ruim, assim. Essa pessoa, tem às vezes umas coisas que... que deixam, nós alunos, incomodados. E tem outros professores que também fazem assim, né?

Eu tive aula ano passado com uma professora que fazia esse negócio de mostrar as coisas, né? E daí, assim, por mais que ela tentasse pegar leve na prova, não ia sair. E daí assim, de novo, eu fico me sentindo preocupado, às vezes, porque parece que eu tenho essa tendência a querer colocar a culpa no professor, no jeito que eles dão aula, no jeito que eles dão prova, no jeito que... Que eu também tenho uma parte que é responsabilidade minha, pessoal, que às vezes eu negligencio. Mas, isso é uma coisa que eu tenho que resolver, que por incrível que pareça, eu tenho que resolver, e já estou resolvendo com um psicólogo, com alguém pra me ajudar. Mas... Mas que, mesmo assim, tem coisas que eles fazem que podia ser melhor planejado, que eles não fazem. Não tem esse interesse, né? E... E daí as rixas ficam nisso, né? Rixa, né? Até tem. Tem professores que reconhecem, né?

E daí é engraçado, no estágio supervisionado, eu acho que todos os professores... Acho não, todos os professores do colegiado de Matemática, eles participam. Inclusive os de Matemática Pura e Aplicada. Eles vão supervisionar as aulas, eles vão lá acompanhar os alunos na escola, eles dão feedback, sugestão, e assim, não é que eu acho que os professores não ajudam, mas às vezes eu acho que eles são, como é que eu posso dizer, uma questão de opinião pessoal, assim. É...

Os professores de matemática, assim, que eu tenho, eles são pessoas muito racionais, assim, competentes, e eles fazem uma coisa que é certa. Entende, assim, que, por mais que você sinta empatia pelo outro, que você queira ajudar o outro, não significa que você tem que se meter no negócio, na vida deles, e querer resolver os problemas pra eles. E isso, de certa forma, é uma coisa certa, que é entender que uma pessoa madura e adulta faz isso; e você não vai querer tentar resolver os problemas dos seus alunos, porque tem, é... mas às vezes, daí, acho que, também, não pode, porque também é errado você querer, achar que pode resolver tudo, que se resolver tudo, a pessoa vai bem, mas daí fica esses extremos, ou não se mete em nada, ou se mete em tudo.

O professor, ele diz assim, eu percebo que até os professores de Matemática Aplicada, de teoria dos números, de teoria dos números não, de Matemática Pura, eles conhecem nós, como alunos, assim, eles conversam com a gente até, sabe? Às vezes, a gente conta as coisas que a gente passa na nossa vida, sabe? Tipo, ah, o que que faz, o que que você tem, como é que você estuda, essas coisas. Só que daí, as questões do ensino de Matemática, essas elas ficam de fora.

E até porque é uma coisa meio complicada, né? Porque imagina perguntar, a pessoa chega para você, “ah, o que que você achou do meu trabalho, assim, como professor?” E você tem que dizer, ah, eu achei que é uma... Bem ruim, bem ruim, assim, na cara dura. Até eu que tenho tendência a ser, segundo meus colegas, a ser uma pessoa honesta demais, não consigo fazer isso logo de cara com uma pessoa que eu não conheço, que não me deu a liberdade para fazer isso, né.

E daí esse professor pergunta: “ah, alguma dúvida, qual que é o seu problema, qual que é a dificuldade”. Daí eu tenho que dizer, assim, eu tenho que ir na frente dos meus colegas, e mesmo que fosse na sala do professor, lá com ele, só nós dois, dizer “olha professor, eu achei isso e isso de dificuldade, eu não entendi isso e isso”, e daí fazer uma análise de tudo aquilo que você não conseguiu entender. Isso é uma coisa muito complicada, ainda mais

assim, o professor passou a matéria e você entendeu merda nenhuma, e daí depois, desculpa a palavra, e daí depois você tem que ir lá dizer para ele: “olha professor, eu não entendi isso e isso e isso”. Se não entendeu a matéria, como é que você vai dizer o que que você não entendeu? E daí você dizer, tá, mas daí, daí o professor vai lá e repete tudo de novo, né? E você continua a dizer: “eu não entendi nada”, e às vezes eu acho que isso é problema de comunicação, talvez. Sei lá.

Uma coisa que eu aprendi, que... Eu acho assim, tem aquelas pessoas que falam assim, que são eloquentes, que falam super bem, falam as palavras corretas, que falam assim com português maravilhoso, bonito. Tá, mas por experiência própria, de que adianta você falar super bem e bonito, se as outras pessoas não entenderam o que que você tá querendo dizer?

Então, às vezes usar essas expressões, falar de uma maneira mais próxima ajuda mais a pessoa a entender o que você dizia, do que você querer se preocupar em falar certinho, bonitinho, sim. E tá certo que a gente tem que exercitar uma linguagem matemática formal, mas qual que é o ponto disso, se nada disso vai entrar na cabeça das pessoas, se elas não estão preparadas para essa formalidade? Ai, me irrita também esse negócio.

Francielle: Muita coisa a se pensar. Mas é legal, sabia? Te ver assim, problematizando toda essa questão. Que é isso que a gente tenta fazer também, um pouquinho. Até no grupo de estudo que a gente participa, a gente tenta problematizar essas coisas. Às vezes, assim, vamos ser os melhores? Não. Mas se a gente conseguir, de repente, ir mudando uma coisinha aqui e ali, enquanto professores, quem sabe?

Deixa eu te perguntar uma coisa, você está em qual período?

EL06: Ah, eu esqueci de dizer, né? Tá, eu estou no sexto ano de curso, porque não tem bem período ainda. Agora que mudou a grade que está em período, para semestre, né? Porque quando eu comecei ainda era anual as matérias, a maioria das matérias. Então, eram quatro anos de curso, algumas matérias, tipo, Psicologia Variáveis Complexas, elas são semestrais, sempre foram, mas outras, não. A maioria, não. E daí eu estou no sexto ano, comecei em 2018, agora em 2024.

Francielle: Você está sexto ano, mas, assim, você pegou, tipo, DPs?

EL06: Muitas DPs.

Francielle: E outras você já passou? Tem [disciplina que é] Pré-requisito? Uma disciplina pré-requisito para outra ou não?

EL06: Só tem uma, mas eu não peguei. Porque assim, a única disciplina que é pré-requisito, é você fazer Didática para fazer o estágio, os estágios. E essas eu passei em todas de primeiro.

E daí, assim, eu passei em algumas matérias, tipo, cálculo 1 eu passei de primeira, raspando, mas passei, Complementos da Matemática, que a gente lida com funções, que seria Cálculo 1, um negócio assim, Laboratório de matemática, que também é bastante Matemática, apesar de parecer uma disciplina de Educação. E... O que mais que eu passei? Geometria Euclidiana 1, 2, Desenho Geométrico, que são... Várias dessas, algumas disciplinas eu acho que já saíram da grade, né? Cálculo 2 eu fiz duas vezes e não consegui passar.

E daí, assim, outra coisa que eu resolvi, né? Eu estava pra desistir desse curso, porque eu não aguentava mais. No começo do semestre letivo, né? E daí, assim, conversei com uma colega que trabalha na universidade, na Unioeste, que ela trabalha no PEE, no Programa de Educação Especial. E daí ela falou assim “ah, você não tem o laudo, mas você pode ir lá, a gente conversa”. E aí me encaminharam para assessoria pedagógica. Daí eu conversando com a pedagoga, ela falou assim, “ah, mas também você quer colocar um monte de matérias”. Aí eu diminuí as matérias né? Agora eu fazia ainda menos matérias por semestre.

Porque assim, olha, e eu me sinto mal, é uma coisa que para minha autoestima me mata, que eu não consegui me formar em Ciência da Computação, já comecei o curso de Matemática, assim, mais velho que os outros colegas. Os outros colegas do curso que, do ano que eu comecei, a maioria já está para se formar; teve um ou dois que se formou no tempo certo. E... Daí, assim, às vezes eu canso, cara, eu estou devagar, fazendo devagar,

e é uma coisa de autoestima que pesa. Queria que não pesasse. Tipo, ah, eu estou fazendo no meu tempo, não sou obrigado a fazer que nem os outros, e mesmo assim é difícil não sentir o que se sente.

Francielle: Isso que você está falando é real, eu sei que é difícil. Mas, você até falou que faz acompanhamento com psicólogo e tal, e ir trabalhando isso mesmo, porque cada um tem um tempo e eu acho que a gente precisa ter isso mesmo na cabeça. Tipo, eu estou no meu tempo, fazendo no meu limite, fazendo o meu melhor e está tudo bem. Mas eu sei que é difícil. A gente vive numa, hoje em dia acho que mais ainda, numa era de muita comparação né? Não tem jeito.

EL06: Sim, muito. E daí, assim, cansa né? E agora saber que eu vou levar ainda mais tempo. Mas, tipo, o importante é passar e continuar.

Francielle: E passa, sabe, EL06. Eu presenciei isso dentro de casa, assim. Eu estava falando com as pessoas, você entra pra terminar em 4 anos, 4 anos e meio, dependendo do curso, 5 anos, né? E aí, às vezes, no decorrer você tem uma DP, alguma coisa assim, que vai prolongando. Mas passa. Então, tipo assim, quando você for ver, vai ter passado, entendeu? Passaram-se 6 anos, 8 anos, mas vai ter passado e você vai estar com o diploma. Então, assim, não desiste mesmo não, sabe? E faz isso. Se for necessário, tira o pé do acelerador, vai com menos carga, mas assim, fazendo as coisas no seu limite também, porque não é tudo sobre isso também, né? A gente precisa estar bem com a gente mesmo pra poder estudar, enfim, fazer as outras coisas.

EL06: Daí um negócio que eu acho que a Universidade, ela não ajuda, assim, inclusive no quesito avaliação. Por exemplo, teve coisas que você podia ser, ah, pelo menos pré-diagnosticado, como, sei lá, uma prova, um questionário, mas... Dizer, assim, que é uma coisa que eu aprendi mais no curso sobre mim mesmo do que... De certa forma... Aprendi muita Matemática, sim, mas também aprendi coisas sobre mim, tipo, minhas dificuldades de aprender, saber que tem coisas que pra mim não vão funcionar.

E daí, assim, eu falei que eu não consigo estudar sozinho, mas daí, assim, eu vou ter que ir pra Cascavel para estudar com um colega. E outra coisa, eu sou uma pessoa introvertida... Eu... Eu, assim... Tá na aula, eu tô assistindo aula lá, eu consigo prestar atenção uma hora, às vezes menos, uma hora ou um pouco mais, se eu consigo participar da aula, tipo, interagir com o professor aí o tempo, eu consigo prestar atenção com mais... no que a pessoa está dizendo, com mais afinco. Mas, se é só assistir o professor falando... Então, eu tento conversar até com os professores de Cálculo, de Álgebra Linear, de Álgebra. Só que, é mais difícil porque daí, eles... Eles não dão tanto... Eu não acho que; eu não sinto tanto espaço pra perguntar. Talvez, sei lá, talvez é uma, ou falta de coragem minha, porque assim, até o professor... Tem um professor de... que me deu Álgebra Linear, que ele é bem gente boa. Assim, eu consegui conversar com ele, acho que bem mais que todos os outros professores mas, mesmo assim, não sei se é por caso do jeito, porque talvez seja mais apresentado... E... Como é que pode dizer? Eu gostei do jeito que a professora P2 deu a aula esse semestre, que eu estou tendo uma matéria com ela, né, que, assim, ela traz os problemas e a gente tenta resolver junto. Assim, ela não fica nesse negócio, tipo ... Apesar de que, meio que assume que a gente já sabe o que é limite, já sabe o que é uma integral, uma derivada, mas aí fica mais... Uma coisa mais, sei lá, mais prática. Para mim, pelo menos, funcionou. Não posso dizer para meus colegas, mas, é aquela história.

E daí, nas provas, eu consegui ir bem. Apesar de que, também não acho que, tipo, é uma prova normal que ela fez, assim, tradicional, na minha opinião, mas, mesmo assim, eu consegui ir bem daí, enquanto nas outras, eu não fui e...

Então, eu acho assim, e... E de certa forma, tem coisas que eu não consegui, por exemplo, em cálculo 2, eu não consegui fazer as provas, mas tem coisas que eu entendi o conceito. O problema, às vezes, é me expressar matematicamente aprender a escrever matematicamente. É como se... É como se você aprendesse outro idioma, você consegue falar, só que você não sabe escrever. Então, é assim que eu me sinto em relação à matemática.

Francielle: Deixa eu te perguntar uma coisa. Você falou sobre essa coisa da prova, em

alguns momentos já falando disso, assim, como você lida? Você sente que a prova escrita, essa prova tradicional que a gente é habituado a fazer, e você já relatou que a vida inteira a maioria dos instrumentos usados para avaliar foram as provas escritas, como você lida com isso? Você sente que esse tipo de prova é um instrumento que te atrapalha? Ou não? Ou é mais essa questão pontual de algumas dificuldades, assim, com alguns conteúdos?

EL06: Assim, mesmo que não tivesse prova do jeito que a gente é habituado, de alguma maneira os professores iam ter que avaliar a gente, porque precisa avaliar, né, para dizer se... Para ter um documento que prova que a pessoa tem aquela capacidade, uma evidência para corroborar aquilo que, aquele certificado, aquele diploma vai garantir que... Também não dá para você dar, porque se não é só dar um diploma para qualquer um lá e, então, não faz sentido.

O que me atrapalha, por exemplo, que eu já fiquei muito ansioso por causa de prova. Quer dizer, fiquei não, ainda fico. Assim, e daí outras provas de concurso. Por exemplo, prova que tem questões alternativas, que é de múltipla escolha, essas provas eu consigo ainda, para mim, eu acho elas mais fáceis, elas são mais fáceis de fazer. Porque, assim, por mais que às vezes eu não consiga, eu consigo... Não estude, por exemplo, eu, geralmente eu não estudo para prova de concurso, por exemplo, e vou lá e tiro a média. Porque, assim, dá para você deduzir pela lógica.

Óbvio que hoje, de Matemática, eu já... Nossa, para mim já é bem mais tranquilo. Só que, as perguntas, no caso, perguntas de Matemática, só que daí, no caso, dá para você... Eu consigo tomar a decisão mais rápida, porque está lá no papel, eu consigo fazer uma... uma... inverter e analisar as coisas, e eu consigo tomar a decisão. Geralmente eu termino rápido.

Agora, essas provas, tipo, de demonstração, às vezes eu sei, eu consigo enxergar, tipo, vários passos da demonstração. Mas daí, tem um que eu não enxergo, e daí... E daí às vezes eu não comecei. Eu sei terminar, mas não sei começar, ou às vezes eu começo e não termino.

Isso aconteceu, tipo, numa prova que eu fiz recentemente. Eu fiz até um pedaço, só que daí bate a dúvida e eu fico ansioso, e daí eu volto, penso, volto, penso e não sai do lugar. Isso já vai me deixando ansioso, já vai me complicando.

Então, assim, às vezes para mim, o que atrapalha é você não ter a “colher de chá”, que seria, tipo, ó, começar. E daí, o pior, às vezes os professores, eles dão essa “colher de chá”, só que daí é aquela parte que eu sei e a outra parte eu não sei. E daí... Ou, ai cara, é tanta coisa que acontece, que você pensa que podia ser de um jeito, mas daí não é daquele jeito, e daí atrapalha.

Então, assim, talvez... Eu penso assim, se. Eu não estou trabalhando de professor atualmente, ano que vem estava pensando em, se precisar, ir, tentar ir para a escola, assim, dar aula no ensino médio, sei lá. Talvez nem de Matemática, mas de, sei lá, que agora tem de informática, essas coisas de programação, que eu também gosto. E, avaliar para mim, ia ser assim... Eu tenho que... Por que qual que é o problema que é resolver a avaliação? Saber se a pessoa está apta, entendeu ou pelo menos está à par daquele conteúdo, só que eu gostaria que ela fixasse aquele conteúdo.

Então, eu ia pensar numa coisa, assim, mais de formulário e exercício. E daí, assim... Só que daí entra outra questão, por experiência própria, se você fizer uma coisa que os alunos têm que fazer todos os dias, eles vão cansar e provavelmente não vão fazer. Então, fazer uma coisa mais rápida, para criar o hábito de estudar, que é outra coisa que eu acho que é importante.

Para mim, estudar sozinho não é fácil. Daí eu assinei um curso lá, de Ciências Exatas, baixei um aplicativo lá que tem no *Google Play*, que é aquele *Brilliant*, não sei se você já ouviu falar. É caro e ele é em inglês. Deixa eu mostrar aqui. Esse aqui. Daí tem um curso aqui, você vai fazendo. É que nem um duolingo, só que de Matemática. Daí tem tudo, Cálculo, Matemática básica, programação, mas é só em inglês.

Tipo, ele não é, tipo, nossa vai me ajudar a entender tudo, mas para mim, faz 240 dias que eu estou estudando um pouquinho de Matemática todo dia. Para quem, às vezes, esporadicamente, tinha que fazer, já é mais tranquilo.

E daí outra coisa que me incomoda, por exemplo, os livros de Cálculo. Tipo, você, independente se for usar o do, do... Como é que é o nome? Esqueci agora. Geralmente, aqui usa o Leithold. Os professores do Cálculo mesmo, eles são Leithold, mas a professora P2 sugeriu um outro, que eu esqueci o nome agora, porque era mais.

Francielle: Stewart?

EL06: Isso, esse mesmo. Mesmo assim, são dois volumes, é uma bíblia aquele negócio. Daí você carregar na mochila aquilo, para todo que lado, para quando você ter tempo, você dar uma lidinha, dar uma exercitada. Aquilo não é fácil. Não dá.

E daí, o bom desse aqui, que daí, tipo, os exercícios estão aqui, né, daí você faz.

Francielle: E hoje em dia ninguém sai sem celular, né?

EL06: É. E daí, quando tem tempo, está aqui. Então, eu acho bem mais prático.

E, assim, é... Coisas que você precisa aprender a fazer, então, eu penso assim, de avaliar o aluno, então fazer pelos exercícios. Daí dá para acompanhar. Se não tem aplicativo, daí dá para criar no *Google Forms*, que ainda também não é aquelas coisas para exercício de Matemática, porque você colocar gráfico, você escrever escrever em notação matemática, não é fácil. No Microsoft já dá para fazer isso, nas formulárias do Microsoft, só que também é bem limitado e...

Então eu acho que são coisas que dá para você ajudar, porque, tipo, a pessoa tira nem 10 minutos, às vezes, cinco, já deu uma lidinha, então, já vai ajudando. Só que, são coisas que tem que ser... Que não dá para fazer uma pessoa sozinha, que você precisa ter ajuda, que você precisa pensar, tipo...

Daí, uma vez, estudando em Didática, a professora trouxe um... um artigo do Cauê Roratto para a gente ler. Daí eu gostei do jeito das provas, artigo, trabalho desse cara, do jeito das perguntas que ele colocava, que, tipo, ele começava lá e ele ia crescendo. Tipo, tinha uma sequência lógica as questões dele. Por exemplo funções, começava lá com a sequência, tipo, ah, coração, triângulo, quadrado, daí qual que vai ser, sei lá, a milésima posição, o desenho.

E daí, assim, com umas coisas mais concretas ele ia construindo, assim. Óbvio que esse é só um exemplo das perguntas que eu lembro.

Eu acho que... E esse aplicativo *Brilliant*, ele faz mais ou menos a mesma coisa, sabe? Só que em inglês, né, de construção do conhecimento.

E daí ele dá os exercícios e, assim... são coisas que dava para planejar melhor. Não estou dizendo... Para mim, tecnologia funciona. Eu acompanhar minhas finanças numa planilha do excel, funciona para mim. Eu estudar inglês no aplicativo, funciona para mim. Eu fazer anotações emocionais no telefone, funciona para mim. Outras pessoas tem que ser no caderno, outras pessoas tem que ler ou pegar o livro físico. O que eu vou fazer se cada um tem o seu jeito, né.

E daí, óbvio que não dá para você acabar com esses testes padronizados, porque eles têm a necessidade deles, mas eu acho que, pelo menos, eles podiam ser mudados para dar um uma... mais informação para as pessoas sobre elas mesmas e as dificuldades delas, resumindo.

Francielle: Você comentou, também, algumas coisas de disciplinas de Educação Matemática, né. Nessas disciplinas você teve outros instrumentos utilizados para te avaliar, que geravam nota? Ou eram provas, também? Na Educação Matemática, mas também durante a trajetória escolar. Você falou para mim que a maioria, sempre foi prova, mas em algum momento você teve algum outro instrumento, do que você se lembra?

EL06: Sim, seminários bastante, mas é, tipo, seminário era “vai lá e demonstra esse negócio... essa... essa... no quadro”, por exemplo, assim, tentar demonstrar no quadro. Mas, assim, meu problema é demonstrar, aí no quadro também não vai funcionar. Ou faz um vídeo. Uma coisa que eu detesto, eu não gosto de gravar vídeo, mas fiz. Fiz lá o bandido do vídeo e gravei. Ah, é, outras coisas, por exemplo...

Então seminário, para mim, não é tão difícil se... De humanas não é difícil, porque você lê, você fala o que você entendeu e se explica. É uma coisa mais... Para mim não tem segredo. Agora, quando é assim, prático, de fazer a demonstração, a professora... Tinha uma professora de Matemática Pura que ela fazia isso, mandava a lista de exercícios e sorteava

os exercícios e a gente resolvia no quadro. Só que aí é que tá, não conseguia resolver todos os exercícios, mas daí ia lá e tentava. Só que essa professora é aquela que eu falei, que ela pensa sim na educação, então ela dava uma oportunidade, dava uma chance assim. Não vou dizer assim que “nossa, que pessoa que mais... que pensa bastante na Educação Matemática”, mas ela pensa, ela considera assim, ela pergunta.

Só que daí, sei lá, eu ainda acho ela um pouco... Ela não vai ver isso né, então vamos dizer assim, eu acho um pouco intimidadora. Não que ela é uma pessoa, nossa, que não deixa... Mas tipo... é uma questão pessoal, uma opinião pessoal, que tipo, eu não, sei lá, eu sinto um pouco de vergonha de ter que dizer para ela, assim, as coisas que eu não não consegui entender. E daí, às vezes, o professor... E engraçado que esses professores, assim, eles perguntam “ah, qual que é a dificuldade? O que você não entendeu?”, e daí você tem que dar uma resposta, tem que meio que inventar uma resposta na... Tá, é a pergunta certa né, só que daí entra aquela questão, como é que você vai encontrar uma resposta para essa pergunta? Parece que tudo que você disser vai ter sendo avaliado, que nem eles fazem as perguntas, tipo, tá certo, errado, você errou isso... Até uma pergunta que não tenha certo e errado você fica se perguntando se tá certo ou errado.

E mesmo assim, dizer assim, “ó, eu acho”... é meio complicado né. “Ah, eu acho que é assim, eu acho que o problema foi esse”. Só que daí... Dizer eu acho parece uma coisa tão errada, né? Ali na Matemática, porque não tem “acho”, você chega na conclusão, né. Tipo, “ah eu acho que esse teorema é válido, eu acho que...”. Você tem que demonstrar que é válido, não dizer eu acho é uma coisa que parece que não cabe ali.

Francielle: EL06, a sua trajetória escolar, antes da universidade, antes do ingresso no outro curso... Você estudou em escola pública ou privada?

EL06: Só pública, a vida inteira. A única instituição privada que eu estudei foi na universidade que eu fiz Ciência da Computação. Só naquela. O resto é tudo pública a vida inteira, nunca estudei em universidade particular.

Francielle: E mesmo na instituição pública, assim, na sua época, você lembra dos professores serem, então, mais assim... Usando provas escritas e sempre avaliando, sempre pontuando, dando uma nota em cima disso, então?

EL06: Assim, eu não vou mentir, as vezes tem algumas ocasiões tipo de avaliar de alguma outra forma, mas elas são minoria assim. Geralmente, os professores dão como forma de recuperação.

Eu entendi porque os professores fazem isso quando eu fui trabalhar lá, de secretário da escola. Porque assim, por mais que você queira fazer uma avaliação, também dá trabalho, e os professores, eles têm outros afazeres, eles não tem só “dar a prova”, eles têm que estudar, eles têm que fazer ptd, fazer os planos de aula, fazer é... fazer relatório, escrever tudo aquelas coisas lá, então, até os professores de Educação Infantil, eles têm que fazer essas coisas. Então, não é simples assim.

Daí você pensar numa avaliação, daí você corrigir a avaliação. E daí, fala assim, aqueles hábitos lá, tipo coisas que disseram “ah, não corrija a prova na frente de alunos”, mas os professores, eles têm outras coisas para fazer, tem que adiantar. Daí, ele vai corrigir quando? Vai ter que levar para a casa para corrigir? Daí vai falar “ah, corrija na hora de atividade”, mas na hora de atividade, se eles corrigirem e não prepararem a aula, eles são cobrados porque eles têm que... por que eles não prepararam a aula. Se falar “ah, estava corrigindo a prova”. Tá, mas daí, “por que você não corrigiu a prova em outra hora?”.

Então, assim, eu não acho que é errado você dar provas que são “feitas” assim, para todas as pessoas. Só que daí o problema delas, é que às vezes você tem que contemplar... Vai contemplar na prova, coisas que você não teve, ainda, o tempo de passar.

Então, eu acho que tem que ter avaliação que é específica para a turma, a avaliação que é padronizada, porque você tem que ter os índices, tipo, gerais, e as avaliações que são para cada aluno. Mas, tipo, uma avaliação personalizada é meio que uma coisa... Como é que eu posso dizer? Subjetiva né, porque, tipo, se você for avaliar o aluno de acordo com as necessidades dele, você vai dar... Você vai meio que... Não está encaixando no índice lá, no padrão. Você, tipo... É que nem assim, eu vou te avaliar por ser fulano de tal e você é o fulano de tal, então você tirou 100. Então não faz, de certa forma, muito sentido. Mas tipo,

se você não avaliar, você não... Não no sentido de dar uma nota para o aluno, mas avaliar o aluno especificamente pelas dificuldades dele, tipo, dizer “ó, você tem essa dificuldade aqui, a gente tem que trabalhar essa então”. Isso é uma coisa específica de cada aluno, que eu acho que deveria ser trabalhado e avaliado. Não que talvez tenha que... Vamos dizer assim, dar uma nota por aluno por ele ser ele mesmo, mas avaliar... E não no sentido de ranquear os alunos, dizer “ele tem essa dificuldade, ele tem essa, ele tem essa”, mas no sentido de dizer “ó, essa aqui é uma hipótese de qual é a sua dificuldade, então a gente vai trabalhar para mitigar essa dificuldade”. Se não funcionou, então vamos ver de novo, talvez seja necessário investigar mais.

Aquele negócio, né, daí você tem esses índices, né, que eles dão, tipo, uma ideia do que está acontecendo na educação, sei lá, da cidade, do estado, país, tanto faz, mas é isso. Não dá... Dá uma ideia, mas não dá um plano de ação. Daí, tipo, você cria plano de ação baseado nesses índices, mas daí, eles não vão contemplar de uma maneira mais abrangente.

É que nem você ter, lá, um molde cheio de detalhes assim, e você querer colocar uma massa em cima para pegar aquele molde né, tipo... Por exemplo, um molde de bolacha, por exemplo... É, se você coloca molde, massa líquida, você vai ter que colocar dentro do molde, ele vai chegar nos cantinhos, em todos os lugares né, a maioria dos lugares bem pequenininhos. Se você pega uma massa... uma massa dura, você vai ter que bater para formar e ela não vai chegar nos cantinhos, nos detalhes. Então um vai ser bem mais preciso que o outro.

Então essa aqui é a ideia, tipo, você tem uma coisa que é abrangente, que ela pode dar... Ela vai ser genérica, mas ela não vai ser... não vai alcançar todos os cantos. E daí tem uma outra coisa que você vai precisar de um molde especial para fazer, que vai ser uma coisa mais específica para cada detalhe. Daí desperdiça dinheiro com um monte de técnica, um monte de coisa, e não faz, tipo...

E daí, assim, eu também não estou no poder, tipo, de ser, por exemplo, um secretário de estado, de educação, que diz “ó, tem que ser assim a educação”. Porque, assim, mesmo que eu tivesse lá, eu, pessoalmente, ia tentar recolher dados e tomar decisões baseadas nesses dados, né. Fazer uma coisa concreta, baseada em evidência. Só que também tem a minha opinião sobre qual seria o melhor método.

E mesmo que eu tomasse e pensasse em uma coisa que, tipo, uma solução, não ia ser uma solução perfeita, porque ia ter pontos da minha solução que não iam ser contemplados. E assim é de qualquer pessoa.

Talvez algumas sejam melhores que outras? Provavelmente. Mas não quer dizer que... que talvez... Porque mesmo, assim... Mesmo que você tenha dados precisos e fiéis, não significa que você vai conseguir pensar numa solução que ajude a resolver essas coisas, esses problemas, e talvez você consiga melhorar, mas não solucionar.

É aquele negócio, assim, todo mundo quer viver num mundo que é perfeito, mas a gente não vive num mundo perfeito, a gente vive num mundo que, de certa forma, é otimizável. Você pode otimizar soluções para resolver os nossos problemas, mas não uma coisa que vai resolver definitivamente todos eles. Então, é aquele negócio... Por exemplo, outra coisa que aprendi na escola, aluno que tem laudo, por exemplo, eles têm direito a frequentar sala de recurso multifuncional, só que eles tem que ter laudo. E essa que é a questão.

De certa forma, dava para dar um laudo do diagnóstico de cada aluno, e dar para eles aquilo que... E pensar numa coisa que contemplasse esses problemas. Óbvio que, não vou dizer que todo laudo é perfeito, correto, que tem uns alunos que, por favor né, que não é... Que às vezes é falta de... Tem alunos que você reconhece, consegue ver uma dificuldade, assim, evidente, já outros que talvez... Ele pode até ter algum traço daquela dificuldade, mas você vê outros problemas bem mais complicados. Por exemplo... Porque, por exemplo, você pode ter um laudo de um autismo, de um TOD, mas e o laudo que diz que o aluno é... tem problema de família?

Problema, assim, às vezes da mãe, do pai não sentar junto, deixa o aluno fazer o que quiser, vive na rua, riscando parede. Assim, tipo, o aluno do quarto ano desenhando coisas impróprias no muro da cidade. E aqui é uma cidade pequena, você sabe, os professores

conhecem os alunos, conhece os pais, conhece toda história.

Tipo, cara, eu sou uma pessoa muito alheia, mas você vê, os professores sabem de tudo dos alunos, e... E vê que, às vezes, o problema é que a mãe não tem... “Ai porque tá com depressão”. Sim, pode ser depressão, mas daí... Daí que política de educação que vai resolver esse problema do aluno? Não vai ter política que vai resolver esse problema. Problema familiar é coisa... Às vezes, nem o conselho tutelar consegue dar conta de resolver esses problemas, porque eles precisam ter evidências. Você pode denunciar no conselho, fazer o que quiser, eles não podem também chegar lá, metendo o pé na porta, como se, porque alguém denunciou, eles pudessem chegar e fazer o que eles quisessem. Eles têm que fazer a solução e ser... E mesmo assim, às vezes eles resolvem, mas nem sempre vai.

Daí, quer uma educação perfeita como? Se as pessoas não são perfeitas, as famílias não são perfeitas, nada é perfeito. Então, o que você vai conseguir?

E tem coisas que as pessoas, elas não são ensinadas. Eu digo, eu tenho sorte, porque desde pequeno sou cercado de pessoas me perguntando: “o que você vai ser quando crescer? Que faculdade você vai fazer? Nossa, você já se alistou, **EL06**? Você já se inscreveu para o vestibular? Para fazer o ENEM?”. Sempre tinha gente me cobrando para fazer essas coisas. Já tem outras que não tem ninguém para cobrar isso.

Daí, tipo, aqui em Catanduvas, se eu for na escola, no Ensino Médio, e perguntar quem vai se inscrever... Quem se inscreveu para o ENEM, para o vestibular da Unioeste, ou que seja qualquer outra universidade, a maioria dos alunos vão ter erguido a mão, dizer que já fizeram. Agora, eu fui fazer estágio em Cascavel, na escola que do lado da Unioeste, uma turma era metade, a outra nem isso, que se inscreveu para fazer o vestibular. Tipo, aqui, mesmo o pessoal do interior, eles vêm para a cidade, eles vão... Tem ônibus que eles arrumam para os alunos ir fazer o vestibular e o ENEM. Daí, o pessoal de longe vem fazer e o que é daqui de Cascavel, eles não vão. Engraçado isso.

E, às vezes, até os próprios professores incentivam. E daí, lá eu não sei se os professores não incentivavam, ou se os alunos não têm interesse mesmo. Também não é errado que... Eu não acho errado você não querer fazer ENEM, porque ENEM é um saco também. É uma prova que eu detesto, só que eu ainda consigo fazer porque é objetiva. Mas também me dá uma ansiedade, porque redação para mim, tipo, se for escrever, se eu ler o artigo, eu consigo escrever, agora, pegar e escrever... E daí é uma coisa que eu odeio, escrever manuscrito, daí você ter que fazer redação manuscrita, é ruim para mim.

Então, são coisas que têm que fazer né, tem que ser daquele jeito. O que você vai fazer? Você pode criar políticas educacionais, as melhores possíveis, mas você... vai continuar o problema. Daí, você vê, uma coisa que também acho errado, que, tipo, essa comparação de países desenvolvidos e países com... Que nem Brasil, ou países subdesenvolvidos né. Tipo, por exemplo, um país que eu gosto, que eu gostei de visitar é Noruega né. E daí... Só que, pensa assim, para eles talvez seja mais fácil de ter um índice bom, porque eles não têm que administrar o país Brasil, eles fazem as políticas para a Noruega, por exemplo. Pensa, não é igual.

Você vem aqui. Eu estou aqui no oeste do Paraná, você está no norte do Paraná, não é exatamente igual a cultura. Aí você vai, por exemplo, Minas gerais ou, mais distante ainda, nordeste, que eles têm outra cultura, outro tipo de vida, outras... Eles... Tudo é diferente. O que eles comem, como eles trabalham, como eles... como é o clima, como é... Tipo, tudo. E daí eles... Você criar as políticas, mesmo que seja de estado para estado, eles vão ter as dificuldades, porque mesmo dentro do estado tem subculturas né.

Então, como é que você vai administrar um negócio desse, com as necessidades deles? Daí você vai fazer um teste padronizado, daí os alunos de lá, eles vão ir bem e os de cá, eles vão ir mal. E daí você diz “ah, por que que não foi?”. Cara, daí ele é criticado, o país é criticado.

Então, está certo, não vou dizer que as políticas são perfeitas, assim, que o Novo Ensino Médio é perfeito. Eu também acho que tem que ser mudado. Eu participei, no ano passado, da semana acadêmica né, e teve uma pedagoga que falou que foi para a Austrália, estudar lá, a grade curricular deles. Daí ela falou que esse Novo Ensino Médio é uma cópia desse

da Austrália, só que lá eles estão na décima segunda versão, aqui está na primeira e tem coisas que foram feitas nas coxas, porque, tipo, não tem recurso para fazer tudo aquilo.

Então, eu acho assim, que é aquele negócio, planeja pouco e executa demais, ou planeja demais e executa nada. Então, são coisas, questões que, tipo, são falhas na execução.

E isso sem contar que os professores, eles têm muitas opiniões diversas. Por exemplo, em 2022 eu fiz o Estágio 2, o estágio supervisionado, bem na época da eleição. Aqui em Catanduvas, a maioria dos professores, eles são de direita. E, assim, eu não estou... Não é querer criticar, dizer mal não. Daí, eu fui lá... Em Cascavel, fazendo estágio, bem no dia das eleições, a maioria dos professores é de esquerda, digamos assim. Também não é querer generalizar, mas daí você vê questões...

Eu não gosto, para falar a verdade, é... Você vê questões assim... Tá certo, é impressionante. A primeira vez que fui falar do ex-presidente, me falaram mal dele. Daí depois eu cheguei em casa, falei, daí falaram bem dele. Daí chegaram... daí de novo, falaram mal. Daí eu penso assim, até hoje eu não consigo entender o que as pessoas acham. A única coisa que eu tenho certeza, é que é uma figura controversa, e o atual presidente também. As pessoas, ou elas amam ou elas odeiam. Parece que tem uma visão, assim, objetiva. E daí, assim, coloca a culpa de tudo nessas pessoas.

Por exemplo, daí os professores dizem assim: "ah, porque esse Novo Ensino Médio é uma bosta, é culpa do presidente", na época era o ex-presidente né. Daí, eu falei assim "é". Daí outro professor respondeu: "Tá, mas não foi ele que criou essa política, ele só está implantando". Daí ele falou assim: "ah, mas eu tenho certeza que não foi planejada desse jeito". E daí fica essa questão, tipo, o pessoal brigando.

Cara, a verdade é que, independente de quem estivesse no poder, eles estão nem aí para a gente, eles só se importam quando precisam da gente. E os professores são a mesma coisa, porque na União tem as eleições da reitoria, da diretoria, e é a mesma coisa. Daí eles vêm visitar a gente, daí eles vêm perguntar, daí eles vêm ver que a sala está sem ar condicionado num calor insuportável, que o prédio é mal ventilado, essas coisas. Daí eles se importam. Mas daí, depois eles vêm que, tipo... Daí eles esquecem. Ou não esquecem, ou eles sabem que... Eles vêm que, talvez, não é tão fácil responder, resolver os problemas que eles prometeram que eles iriam resolver.

E até uma professora disse: "Ó, às vezes, para você conseguir fazer alguma coisa na política, você tem que dançar conforme a música, e você não vai ter escolha, porque se você não fizer alguma coisa, você não vai ser reeleito. Então, para você ser reeleito, você vai depender de agradar outra pessoa. E para você agradar outra pessoa, você vai ter que fazer o que ela quer.

E daí entra essa questão, tipo, todo mundo quer viver num mundo perfeito, mas entende que... Não dá para ser perfeito.

Francielle: No fundo, está tudo sendo manipulado né. Tipo assim, por interesses próprios.

EL06: E às vezes não é nem uma manipulação, assim, por... Por... Tipo... Tem vários tipos, eu acho, de manipulação. Algumas é por pura estupidez, que a pessoa interage e pensa só nela mesma, e outras são pessoas, assim, acho que até mais maquiavélicas, porque elas estão interessadas em garantir poder e influência, assim... A ponto de... de fazer jogo sujo, né. Porque, tipo... Na verdade né... É... Na verdade é assim... Eu não gosto de política justamente por isso, que, não queria me envolver. Tipo, quem entende de política, não gosta, e quem faz política, é quem gosta, né.

E, é aquela coisa... Assim, daí querer resolver o problema, não vai, né. E daí, assim, mesmo que eu pudesse... Então, eu acho assim... Ai, nossa. Eu como professor, ia tentar resolver os problemas dentro da sala de aula, da sala de aula. Não tentar resolver problemas de fora, assim.

Óbvio que talvez... Eu ainda ia ter que seguir a BNCC, fazer tudo isso, porque é o que é esperado de mim, mas ia tentar ser uma coisa mais prática na vida dos alunos. Não uma coisa prensada, uma coisa... Também na minha vida, né. Tipo, não dá para mim... Chegar lá e tentar fazer uma entrevista com os quarenta, com os duzentos alunos que eu tivesse, né, para tentar entender. Tipo, nem psicólogo consegue atender tanta gente assim, então como é que eu vou conseguir? Ter que investigar cada aluno individualmente é uma coisa

complicada.

Mas daí que eu entro... Penso nas provas padronizadas, mas não para diagnóstico. Para diagnóstico das dificuldades dos alunos. Daí sim fazer... Daí, quem sabe, fosse um instrumento que ajudasse o professor e o aluno; ele saber aquilo que ele precisa trabalhar dentro das necessidades do aluno. E isso, talvez para um professor não é possível, mas para um grupo seria possível fazer. E não só de professores, de outros... De outras pessoas, inclusive de psicólogos, eu acho, de pedagogos, de pessoas que estão interessadas em investigar os problemas específicos dos alunos. E daí, quem sabe fosse um índice mais fiel daquilo que são necessidades.

Porque, tipo, ah, o professor... Daí eles vão naquele índice e fala assim: "ah, metade dos alunos, lá, 80% das pessoas não conseguem fazer Matemática básica". Mas, é aquela questão.

Eu, outro dia, na... Ali na prefeitura aqui de Catanduvas, ouvindo um colega falar: "ah, mas os alunos não sabem de nada, não fazem nada, assim, os professores não passam nada". Daí eu pensei assim... Tipo, criticando os professores, sabendo... Tipo, "ah, porque os professores dão prova com consulta, o que os alunos vão saber fazer disso?". Mas, tipo, se eles não fizerem isso, os alunos vão ficar com a nota muito baixa. Se ficar com a nota muito baixa, daí o Ideb da escola vai lá embaixo, e daí isso é um problemão para a escola. Daí se reprova aluno... Tudo isso... É uma complicação.

Daí ele falou assim: "ah, por que os professores não se unem e mudam isso?" Ah, tipo, por que será? Porque não é assim para mudar: vou fazer um abaixo assinado, vou fazer protesto. Daí, tipo, fazer protesto... Nossa, resolve muita coisa. Especialmente para os alunos, né, fazer protesto...

Nossa, ficar três meses sem ter aula... No começo, quando você está cansado de ir para a aula, uma semana sem ter aula é uma maravilha, mas daí ficar três meses sem ter aula... Os professores estão ganhando o deles, e daí depois você tem que correr atrás do prejuízo. E daí quem se ferram são os alunos. Não é o governo, não são os professores, se ferra nós.

Então, por mais que estivessem tentando ajudar, só está complicando as coisas para quem está tentando aprender. E daí, eu falei assim... E eu me cocei para dizer assim: "e eu posso provar para você, que nem vocês são bons". Nossa, até para o engenheiro eu falaria. "Até você, eu duvido que... Posso demonstrar que vocês não conseguem nem o básico de Matemática".

Porque assim, eu lembro quando eu comecei no primeiro ano, na primeira semana de aula de Matemática. Na primeira não, na segunda, continha de subtração e divisão... Divisão, né. Daí começa lá... Começa com, facinha né, daí depois você tem 0,0016 dividido por 0,514. Divide aí. Quero ver você não ter dúvida assim. Divide na mão. "Ah não, na calculadora". Tá, mas você não entende tudo?

Sabe, o básico, somar, subtrair, multiplicar e dividir. Daí, usa aí o algoritmo da divisão. Porque me disseram assim, que quem entende o algoritmo da divisão, divide qualquer número.

Mas, você não disse que entendeu... É porque, na sua época, o professor explicou tudo. Na minha época também explicou tudo, e eu não sabia. Agora...

Ah é, e daí quando você tem um número negativo dividido por outro que é positivo? Como é que vai ficar o sinal? Vai ter diferença na hora de executar o algoritmo, na chave?

Daí, outra questão... Daí assim... Ai, muitos argumentos, muitas coisas para dizer, muita vontade de dizer, pouco tempo para dizer assim... E como você percebeu, eu falo demais, tenho muita opinião.

Francielle: Isso é bom. Um dia que você tiver disponibilidade, te mando o link do encontro do grupo para você conhecer.

De modo geral, você falou bastante coisa que eu gostaria de escutar.

EL06: Uma coisa que eu acho que eu preciso retratar. Por exemplo, assim... Na universidade, os professores, eles dão as provas, eles corrigem as provas e levam para a gente ver. Daí às vezes eles chamam a gente, assim, "ó, se quiser vamos lá na sala" e eles fazem isso. Tipo, de ir lá, de explicar o que errei. Só que assim, para mim, isso... Não é

que... Então, eles oferecem esse negócio. Mas daí tem o negócio, tem que ter interesse, e no meu caso, por exemplo, ir para a sala... Daí, assim, você vai lá, de novo, quando eles têm tempo. Eles têm que ver o tempo que eles têm para responder. Tipo, eles estão ocupados nos outros dias, algumas horas né. Daí, às vezes, quando eles têm tempo, você tem outra aula, daí você tem que perder aula para ir lá. Daí você vai lá, tipo, ter um feedback. Daí, como eu falei, você percebeu, eu falo bastante. E daí, assim, dizer “eu não entendi”. Só que para mim, prova é um negócio que eu sinto... Eu não me sinto confortável. E daí, nem para depois corrigir, tipo, ah errei aqui. Só se o professor for, tipo, um professor que eu me sinto confortável.

Daí com os professores de Matemática Pura e Aplicada, eu não me sinto assim, nesse conforto de dizer: “tá, mas eu não entendi isso aqui, como que eu faria?”. Daí o professor me explicaria, só que eu nem sei, na verdade.

Então, não é dizer assim, querer colocar uma culpa que eles não oferecem. Eles oferecem. Mas também tem essa culpa minha que é de não, às vezes, ter coragem de ir lá receber esse feedback, ou tempo também.

E daí aquele negócio. Na época que eu estava fazendo essa matéria, eu estava estudando todo dia de noite. Agora eu estou indo duas vezes por semana na Unioeste, né, na universidade. Mas, daí eu teria que ir lá, todo dia de noite. Para cada prova, ir lá conferir com o professor, e daí, tá.

Daí eles falam: “ah, quem vai lá ver as provas, vai bem nas provas”. Daí, tá, mas eu não tenho tempo e essa vontade de fazer isso.

E daí, assim, eles não estão errados, mas eu também, não... Porque, assim, eu falei bastante “ah porque o professor não oferece”, mas eu também não tomo, às vezes, umas atitudes que eu preciso, e isso é uma falha de caráter minha que precisa ser trabalhada. Como eu falei, está sendo trabalhada com psicólogo.

Francielle: Porque a gente vive meio que moldado, assim, num contexto educacional... É... sei lá, é difícil a gente ter, desde sempre, essa liberdade de perguntar, de questionar, de expor as nossas fraquezas, digamos assim, as nossas dificuldades. E aí, quando a gente vai para a universidade é, assim, uma coisa natural. Mas que legal que você já está tendo esse trabalho, porque, quem sabe você começa a romper com isso né.

EL06: Porque assim, precisa ter coragem de você ir lá e colocar suas fraquezas diante de alguém que você, de certa forma, admira, né. Porque, você vê que são pessoas entendidas. A gente não vê as horas, a quantidade de vezes que eles tiveram que resolver o mesmo problema, de trabalhar com outras pessoas, né. Só que, às vezes, cansa isso né. Para eles é óbvio. Daí eles vão lá e resolvem as continhas, as continhas não, as contas.

Francielle: E a gente tem medo de decepcioná-los né. De eles olharem... Tipo, as vezes você está dando o seu melhor, mas para eles não ser o suficiente.

EL06: Complicado. Então tá.

Francielle: Obrigada por se dispor, por gastar um tempo do seu sábado de descanso. Para o que você precisar, pode me chamar. Não necessariamente relacionado a essa conversa, mas se for algo relacionado à educação, enfim, das coisas que a gente estuda. Se eu puder ajudar, me coloco à disposição.