10.22481/praxisedu.v21i52.18458
ARTIGO

SABERES NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: *A MOBILIZAÇÃO DA AÇÃO PEDAGÓGICA E DA EXPERIÊNCIA NA AVALIAÇÃO*

KNOWLEDGE IN UNIVERSITY TEACHING: THE MOBILIZATION OF PEDAGOGICAL ACTION AND EXPERIENCE IN EVALUATION

SABERES EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: LA MOVILIZACIÓN DE LA ACCIÓN PEDAGÓGICA E DE LA EXPERIENCIA EN LAS EVALUACIÓN

Mara A. Alves da Silva [1] 0000-0001-8662-6159
Lúcia Gracia Ferreira [2] 0000-0003-3655-9124

[1]Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, – Amargosa, Bahia, Brasil; mara@ufrb.edu.br
[2]Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Itapetinga, Bahia, Brasil; lucia.trindade@uesb.edu.br

Resumo:
A avaliação pode revelar a relação (entre) e a mobilização dos saberes da ação pedagógica e de experiência de professores universitários a partir do contexto institucional em que se encontram exercendo a docência. Este artigo tem o objetivo de analisar como os docentes com formação stricto sensu em Química mobilizam os seus saberes da ação pedagógica, provenientes de sua experiência na graduação, revelando os significados atribuídos durante o processo de avaliação de seus componentes curriculares. O campo empírico foram as salas de aulas de três professores do Ensino Superior, que atuam em um curso de licenciatura em química de uma universidade federal. Os dados foram obtidos por meio da observação de suas aulas, além de entrevistas individuais, cuja análise foi conduzida mediante a técnica de análise de conteúdo. O artigo discorre acerca da modificação na concepção avaliativa dos professores universitários, refletindo sobre a mobilização de seus saberes docentes. Ademais, evidencia alguns saberes da ação pedagógica oriundos da experiência por meio das estratégias de avaliação utilizadas em suas classes. Dessa forma, ficou evidente o processo de mudança formativa observado na prática avaliativa, resultante do desenvolvimento profissional dos colaboradores, o que possibilitou a explicitação da construção e ressignificação dos seus saberes docentes.
Palavras-chave: saber de experiência; saber da ação pedagógica; avaliação; docência universitária.

Abstract:
Evaluation can reveal the relationship (between) and the mobilization of knowledge in pedagogical action and the background of university professors within the institutional context where they teach. This article aims to analyze how professors with stricto sensu degrees in Chemistry apply their pedagogical knowledge, acquired during their undergraduate training, and how they interpret this knowledge during the evaluation of their curricular components. The empirical research was conducted in the classrooms of three higher education professors, who work on a chemistry degree program at a federal university. Data was collected through class observations and individual interviews, with analysis performed using content analysis techniques. The article explores changes in the evaluation activities of university professors, reflecting on how their teaching knowledge is mobilized. It also highlights pedagogical

RECEBIDO:17 de setembro de 2025 | APROVADO: 2 de dezembro de 2025 | PUBLICADO: 10 de dezembro de 2025

knowledge developed through experience and assessment strategies used in their classes. In this way, the process of formative change observed in the activities with evaluation, resulting from the professional development of employees, was evident, which made it possible to explain the construction and redefinition of their teaching knowledge.
Keywords: knowledge from experience; knowledge of pedagogical action; assessment; university teaching.

Resumen:
La evaluación puede revelar la relación (entre) y la movilización de los conocimientos de la acción pedagógica y de la experiencia de los profesores universitarios en función del contexto institucional en el que enseñan. El objetivo de este artículo es analizar cómo los profesores con formación stricto sensu en Química movilizan sus conocimientos de la acción pedagógica a partir de su experiencia de pregrado, revelando los significados que les atribuyen durante el proceso de evaluación de sus componentes curriculares. El campo empírico está compuesto por las aulas de tres profesores de enseñanza superior que trabajan en una licenciatura de Química en una universidad federal. Los datos se obtuvieron mediante la observación de sus clases, además de entrevistas individuales, que se analizaron utilizando la técnica del análisis de contenido. El artículo analiza los cambios en la concepción de la evaluación por parte de los profesores universitarios, reflexionando sobre la movilización de sus conocimientos pedagógicos. Además, muestra cierto conocimiento de la acción pedagógica derivado de la experiencia a través de las estrategias de evaluación utilizadas en sus clases. De esta forma, se evidenció el proceso de cambio formativo observado en la práctica evaluativa, resultado del desarrollo profesional de los colaboradores, lo que permitió explicar la construcción y resignificación de su saber docente.
Palabras clave: conocimientos por experiencia; conocimiento de la acción pedagógica; evaluación; enseñanza universitaria.

Introdução

Diversas investigações (Silva; Nunes, 2021; Ferraz, 2022; Silva; Brito; Nunes, 2023) têm apontado que os estudos concernentes à formação docente têm historicamente priorizado a Educação Básica. Contudo, há uma crescente indicação da relevância da Docência Universitária como um domínio fértil para investigações acadêmicas (Bezerra; Silva, 2024; Silva; Lima; Vieira, 2023; Melo, 2018; Vito; Szezerbatz, 2017). Isso se justifica, pois ela abrange as práticas educacionais no Ensino Superior, sendo caracterizada pela presença de saberes específicos, tal qual observado em outras áreas profissionais.

A partir de alguns autores que dialogam sobre os saberes docentes (Charlot, 2005; Gauthier *et al.*, 2013; Tardif, 2014), adotamos o entendimento do saber construído a partir das relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo, que perpassam tanto pela subjetividade (internamente) quanto pela intersubjetividade (os demais sujeitos) em uma mobilização de fluxo contínuo que (re)significa o entendimento de como o "[...] sujeito interpreta o mundo, dá

sentido ao mundo, aos outros e a si mesmo (de modo que toda relação com o saber é também relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo)" (Charlot, 2005, p. 45). E como recorte, examinamos como os sujeitos desta pesquisa revelaram, a partir da avaliação, a relação (entre) e a mobilização dos seus saberes da ação pedagógica e de experiência no contexto institucional em que se encontram exercendo a docência. Segundo Luckesi (2011, p. 13), "[...] o ato de avaliar é um componente essencial do ato pedagógico. A avaliação da aprendizagem, junto ao planejamento e à execução, compõe o algoritmo do ato pedagógico".

Em relação ao exposto, definimos a pergunta de pesquisa deste estudo com a seguinte indagação: De que maneira docentes com formação *stricto sensu* em Química mobilizam os seus saberes da ação pedagógica a partir dos seus saberes de experiência na Licenciatura em Química, revelando os seus significados atribuídos no exercício da docência, com vistas a relacioná-los com a avaliação de seus componentes curriculares?

Para atender a essa questão, este artigo tem como objetivo analisar como os docentes com formação *stricto sensu* em Química mobilizam os seus saberes da ação pedagógica, provenientes de sua experiência na Licenciatura em Química, revelando os significados atribuídos durante o processo de avaliação de seus componentes curriculares.

Neste estudo de abordagem qualitativa (Mineiro; Silva; Ferreira, 2022), acompanhamos três docentes universitários ao longo de um semestre letivo. As observações das aulas ocorreram no curso de Licenciatura em Química do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e foram realizadas conforme um cronograma previamente acordado com os participantes da pesquisa, considerando sua disponibilidade e consentimento para participação nas atividades com as turmas.

Os três professores participantes possuem formação na área específica de Química, sendo um Doutor em Química Inorgânica, outro em Química Analítica e o terceiro em Química Orgânica. Eles se encontravam em momentos distintos no curso e atuavam em diferentes áreas profissionais dentro da Licenciatura em Química. Para fins de identificação neste estudo, foram codificados como Verão, Outono e Inverno, em alusão às estações do ano que se encerram e/ou iniciam, fazendo uma associação simbólica com a personalidade de cada sujeito.

Este trabalho foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFRB, com registro CAAE 04352318.2.0000.0056. É importante destacar que este estudo faz parte de um projeto de pesquisa mais amplo intitulado "Pedagogia Universitária: concepções, políticas, perspectivas profissionais e processos formativos".

Os dados foram produzidos por meio de observação e entrevista. Para o registro das observações, foi utilizado um Memorial Descritivo Reflexivo (MDR), instrumento que consiste

em um relato sistematizado das observações realizadas. Após a finalização das observações, foi realizada uma entrevista semiestruturada com cada um dos participantes deste estudo, de forma individual e respeitando a disponibilidade de cada docente e sua preferência quanto ao local mais adequado para a realização. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas na íntegra.

Saberes e perspectivas avaliativas dos docentes universitários

A vivência como aluno é, muitas vezes, o ponto de partida para a formação de um professor. As experiências na sala de aula, as interações com os professores e colegas, bem como os desafios enfrentados durante o percurso acadêmico, deixam uma marca indelével na forma como percebemos a educação. A maneira como fomos avaliados, os métodos utilizados e o impacto dessas avaliações em nosso aprendizado influenciam diretamente a maneira como concebemos e implementamos estratégias de avaliação em nossa própria prática pedagógica (Tardif, 2014; Silva, 2021; Vito; Szezerbatz, 2017).

E isso também acontece quando o professor atua profissionalmente e reflete sobre o processo avaliativo (Silva, 2021). Os professores universitários, colaboradores deste estudo, dialogaram sobre os primeiros passos na instituição em que ensinavam e remeteram as formas de avaliação e ao predomínio de provas "ditas" tradicionais, ou seja, a aprendizagem de seus alunos era avaliada somente por meio de provas escritas. Deste modo, o processo de reflexão sobre a avaliação permitiu a esses (re)construir saberes e mobilizá-los, tomando como base aspectos do seu período de iniciação profissional. Conforme narrativas:

> Quando eu cheguei aqui em 2014, eu vim com um peso muito... apesar de ser bacharel e licenciado, eu trouxe comigo um ranço muito grande do bacharel. Com aquela linha tecnicista e tal. Por ser muito, aquele rigor e tal. Tem que ser e tal. [...] Então, foi de início difícil porque a gente vem com um ranço muito grande do bacharelado. "Isso aí, ó. Estudem. Três avaliações tradicionais. Passou, passou." [risos] (Entrevista Inverno).
>
> [...] Eu tenho percebido que, logo quando cheguei, tinha aquele método clássico, tradicional das três provas, avaliação e tudo mais. (Entrevista Verão).
>
> Quando eu iniciei aqui, eu fazia prova teórica, escrita, e fazia relatório. (Entrevista - Outono).

Esses relatos de Inverno, Verão e Outono indicaram que os docentes traduziram o currículo institucional vigente a que estavam submetidos, atuando de forma operacional, ao cumprirem os planos de ensino com número e/ou tipos de avaliações previamente definidos e naturalizados na universidade em que iniciavam a carreira no Ensino Superior. Essa constatação

já havia sido alertada por Luckesi (2018, p. 160-161, grifos do autor), ao afirmar que grande parte dos docentes universitários "[...] têm servido, quase que com exclusividade, para 'dar notas', tendo como consequência 'aprovar/reprovar' os estudantes". Tal prática desconsidera a importância epistemológica da avaliação como instrumento de análise do processo de aprendizagem (e também de ensino), ou seja, se o discente efetivamente aprendeu e atendeu as metas previamente estabelecidas para sua promoção no componente curricular.

Apesar disso, a partir de suas vivências no Ensino Superior, a concepção avaliativa desses docentes passou por transformações, impulsionadas pela mobilização dos seus saberes da ação pedagógica a partir do saber de experiência. Os relatos evidenciaram um processo de amadurecimento profissional, no qual os docentes passaram a refletir criticamente sobre suas escolhas pedagógicas. Essa mudança, compreendida como parte do processo de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), descrito por Ferreira (2023), tende a influenciar outros aspectos da prática pedagógica e da formação. Nesse sentido, as narrativas dos professores revelaram indícios dessas transformações, indicando que apenas a utilização de uma prova escrita não é suficiente para avaliar de forma adequada a aprendizagem dos discentes do curso de licenciatura. Assim:

> [...] Mas a gente vai aprendendo à medida que vai passando o semestre, que os alunos são diferentes. No sentido, não é diferente, a gente tem que tratar com isonomia, mais neste sentido. Um aprende de uma forma e outro, de outra. Então, a gente tem que começar a acatar as possibilidades, né, de oferecer um ensino que todos consigam compreender o conteúdo. [...] Mas, a gente vai aprendendo, né. E eu entendi que aqui é um curso de licenciatura. (Entrevista - Inverno).
>
> [...] Aí eu percebi que não estava dando certo, que não estava adiantando. (Entrevista - Verão).
>
> Com o passar do tempo, eu comecei a perceber que tanto na parte prática como na parte teórica, eu não podia estar avaliando ele daquele jeito. Eu tinha que estar pensando em outras formas. Uma forma mais completa de avaliação. (Entrevista - Outono).

A avaliação é passiva de mudanças o tempo todo; ela deve estar à disposição do processo ensino e aprendizagem, pois é um estruturante didático, relacionado a todos os outros. É fato que não pode ser minimizada a instrumentos avaliativos, mas repensá-los para atender tantos o processo de ensinar quanto o de aprender é demasiadamente importante para a (re)construção de saberes da ação pedagógica, pois tende a atender o fazer docente e sua dinâmica. Essa avaliação demanda acompanhamento e se consolida como eficaz para diagnosticar regressos e progressos dos estudantes.

Sendo indispensável, a avaliação é um estruturante didático que deve ter por objetivo a melhoria da aprendizagem. Portanto, ela deve ser diagnóstica, formativa, processual, contínua e ética; deve ser interativa; e considerar as diferenças existentes da sala de aula, pois as aprendizagens não ocorrem da mesma maneira para todos. Desse modo, entendemos que essa avaliação pode ser diversificada, na verdade, ela deve ser para promover inovações no processo de aprendizagem. Assim, "diante do exposto, há necessidade da diversificação dos instrumentos avaliativos, no sentido em que o docente deve ofertar possibilidades diferenciadas que estimulem os alunos a demonstrarem o conhecimento adquirido" (Vito; Szezerbatz, 2017, p. 235). Dito de outra forma, o professor precisa dispor de uma variedade de recursos avaliativos para que o percurso da aprendizagem dos seus discentes seja revelado, pois a utilização de apenas um tipo de instrumento, limita o potencial de sua classe, devido ao fato de cada pessoa apresenta uma potencialidade, ou seja, alguns estudantes têm sucesso na comunicação oral, outros na escrita, e ainda tem aqueles que demonstram a sua aprendizagem por meio de figuras (gráficos, fluxogramas etc.), coletivamente e/ou individualmente. Por isso, é fundamental a mediação do docente no processo de aprendizagem, mobilizando os seus saberes (da ação pedagógica) na avaliação.

É dessa maneira que os saberes da ação pedagógica vão sendo colocados em evidência pelos professores, remetendo a experiência de ensinar-aprender. Identificamos que a avaliação é um desses modos da ação pedagógica que o professor atribui um significado importante a esse estruturante didático que possibilitou o seu entendimento dos limites de como estava sendo realizado na instituição. Então, a partir dessas reflexões, os participantes deste estudo começaram a ponderar sobre a necessidade de inserirem novos recursos avaliativos na sua prática, explorando outras possibilidades que tornassem possível bons resultados desse fazer docente.

Como acompanhamos três professores, cada um diversificou a avaliação utilizada em suas classes. Por isso, optamos em apresentar os dados, de forma individualizada, dos três professores: Inverno, Verão e Outono. Iniciamos com o *corpus* de Inverno.

> O professor informa que haverá três avaliações como forma de dividir melhor a cobrança do assunto. E comenta que tenta avaliar os alunos de diferentes maneiras, pois na terceira avaliação ele propõe um seminário como forma de avaliação. Ele diz que o seminário é importante para preparar o estudante para a apresentação do TCC, e que será apresentação de um artigo da Química Nova na Escola (artigo mais simples na visão do professor). O professor destaca para a turma que é muito tímido, e que o seminário é uma maneira que o ajudou a superar a timidez, e colaborou para se apresentar publicamente, por isso defende que o seminário é importante para preparar os alunos. E diz para os alunos não ficarem assustados com o Seminário. (MDR - Inverno).

> [...] na primeira aula, eu elenquei um leque de avaliações. Ainda não estou satisfeito, acho que ainda não cheguei num equilíbrio. Tem um peso de avaliações tradicionais, tinha, mas, ao mesmo tempo, têm seminários, têm atividades extras. [...] quando dou uma prova escrita para um aluno, eu vejo se ele desenhou a estrutura corretamente, se ele fez as ligações químicas corretamente. Eu só posso ver isso fazendo uma avaliação tradicional porque eu trago o que ele escreveu, como que está. [...] Não posso abrir mão, neste momento, de uma avaliação tradicional. Mas, ao mesmo tempo, entendo que a gente tem que buscar outras alternativas de avaliação. Como já fiz os seminários e vou continuar a fazer os seminários, para abrir a oralidade deles, isso é importante. Não é uma coisa menor. Quando a gente começa a trabalhar, você percebe. Porque ele precisa saber falar direito em público, perder o medo. Isso seria uma avaliação. [...] Eu falo para eles: "Estou preparando vocês pra poderem fazer o TCC." Porque muitos não tiveram isso, chegavam lá no TCC passava vergonha na frente dos pais, começa a tremer. E não é para acontecer isso. Pode acontecer, né claro, mas se a gente está formando aqui. Não é mais para acontecer isso. Chegar lá no TCC, pode até ficar nervoso, mas não conseguir falar? Então, a gente tem que começar a trabalhar. E aí eu estou começando a trabalhar esses aspectos. (Entrevista - Inverno).

Nos excertos do professor Inverno, percebemos que ele não utiliza apenas uma prova escrita para avaliar os seus alunos, ele destacou os seminários como outra possibilidade avaliativa. A adoção do seminário por parte desse colaborador é reflexo de um processo de reflexão sobre a ação, a partir de uma experiência (conforme narrativa), por isso, ele busca usar a mesma estratégia que o ajudou para auxiliar os alunos, principalmente para superação da timidez e da dificuldade para se apresentar em público. Isso ficou evidenciado tanto no memorial quanto na entrevista.

A partir dos dados, verificamos que Inverno mobilizou o saber da ação pedagógica ("abrir a oralidade", por exemplo) a partir de uma estratégia avaliativa que o tocou (no caso o seminário). Um professor precisa ser formado para falar publicamente, pois terá que lecionar aulas para uma classe com muitos estudantes. Ou seja, a partir de sua experiência ele refletiu sobre a importância dessa ação para a profissionalidade docente e passou a utilizá-la em sua sala de aula. E além de colaborar para a consolidação de uma boa formação inicial do professor, Inverno também mencionou a importância da apresentação da pesquisa no final de curso, cuja defesa da monografia ocorre em sessão pública e que, apesar do nervosismo, o licenciando não pode ter medo de falar para uma plateia diversa.

Inverno destacou a importância da avaliação tradicional, que, inclusive é usada por ele, no intuito de visualizar o conhecimento científico da Química, a partir da linguagem verbal e não verbal (escrita, fórmulas, desenhos, gráficos etc.). Nesta perspectiva, apesar desse destaque, o professor, ao mesmo tempo se mostra flexível para adotar outros instrumentos avaliativos que atenda melhor ao perfil da turma, com disposição até para negociar a redução do peso da avaliação tradicional na sua ação pedagógica. Ele ressalta a importância do equilíbrio entre as

avaliações (que deve abranger escrita e oral) para explorar diversas formas de apreciação avaliativa com o fito de alcançar o objetivo da aprendizagem.

Assim, Inverno coaduna com a ideia de inovar os modos de avaliar. Essa perspectiva revela aspectos de um processo formativo que se alicerça, também, na experiência e no saber de experiência, construído em meio as dimensões pessoal/profissional e individual/coletiva, a partir das vivências de ter sido aluno e ser professor. Desse modo, Melo e Campos (2019, p. 60) refletem sobre a formação como "[...] um processo que se inicia muito antes do ingresso na carreira do magistério superior, uma vez que os professores consideraram em suas práticas cotidianas na universidade a influência das experiências anteriores ao acesso na profissão – escolares, familiares, profissionais e sociais". Vários autores (Nova, 2022; Ferreira, 2023; Melo, 2018; Tardif, 2014) ratificam essa perspectiva formativa, reportada, principalmente, na ação pedagógica, pois avaliar é um importante estruturante da formação de professores, presente no desenho didático da prática docente.

Como Inverno, Verão também traça o seu percurso do fazer docente orientado pela reflexão sobre a prática, conforme relatos a seguir:

> Antes de cada prova, eu fazia uma atividade avaliativa em dupla, com consulta, com 20% da nota da prova. [...] A dupla, porque um poderia estar ajudando o outro, e com consulta, para que eles pudessem tirar pequenas dúvidas dos conteúdos que não entenderam. Caso os dois não tivessem entendido. E, essa pesquisa, era só de material manuscrito, ou seja, tudo que eles escrevessem poderiam ser trazidos. Não os livros, né. Que eles pudessem fazer, praticar resumo. Só que aqui não deu muito certo. Eu percebia que eles chegavam na hora dessa avaliação sem nenhuma informação porque eles consideravam que, como a nota era pequena, eles não se interessavam e deixavam para estudar a partir daquele momento, que era quase como um choque de realidade. [...] nesse semestre introduzi seminário em todas as turmas que estava ministrando aula. Em algumas turmas, os resultados foram bons. [...] Então, eu estou começando a introduzir a questão dos seminários, uma outra forma de pensar na avaliação. (Entrevista - Verão).

A partir das narrativas percebemos limitações no processo avaliativo proposto por Verão, devido ao perfil da turma. Apesar de buscar uma forma diferente de avaliar a aprendizagem dos seus alunos, a maioria destes não foram participativos o que fez com que o professor desanimasse. Entretanto, apesar dessa situação, o docente mencionou a surpresa positiva que algumas turmas demonstraram na apresentação dos seminários. Para ele, foi gratificante, tanto que ele se mostrou disposto a pensar em outras formas de avaliação que favorecesse melhor o processo de aprendizagem dos alunos.

Nessa perspectiva, o professor demonstrou, nesse jogo de "erro e acerto", saberes da ação pedagógica, tanto a construção quanto a mobilização destes. Diante do exposto concordamos com Franco (2016, p. 544, grifos da autora) ao remeter que possivelmente "[...] o

termo mais adequado seja ‘insistência’. O professor não pode desistir do aluno; há que insistir, ouvir, refazer, fazer de outro jeito; acompanhar a lógica do aluno; descobrir e compreender as relações que esse aluno estabelece com o saber; mudar o enfoque didático, as abordagens de interação, os caminhos do diálogo”. E como percebemos no episódio elencado anteriormente, Verão foi insistente, refletindo sobre novas possibilidades de avaliar a aprendizagem dos licenciandos em Química. Durante o acompanhamento das aulas do professor Verão, ocorreu outra situação com os seminários, como destacados nos excertos abaixo:

> [...] O grupo começa a apresentar e o professor se senta no fundo da sala, pega o seu caderno e estojo para proceder no registro de suas observações do seminário. Durante a apresentação o professor ficou em silêncio, observando e anotando as suas impressões. [...] Ao final o professor se desloca para a frente da sala, puxa uma carteira e começa a dialogar com a turma [...] e pontua alguns limites das apresentações. [...] Uma fala de um grupo chama a atenção do professor: uma estudante diz que ao montar o seminário não focou na perspectiva de um relatório da prática, pensou que seria apenas um seminário mesmo. A partir dessa fala, o professor se posiciona assumindo que parte disso pode ser culpa dele, pois ele não fez uma explicação de como deveria ser as apresentações. Mas por outro lado, o professor alerta que os estudantes já fizeram outras disciplinas, que discutem sobre estrutura do seminário. (MDR - Verão).

> [...] a culpa esteja mais comigo do que com os alunos, né, naquele momento porque eu simplesmente dei liberdade pra eles apresentarem o seminário. [...] também não falei nada a respeito de qual seria a estrutura adequada, como que eles deveriam pensar no seminário, como que eu achava que deveria ser e eles apresentaram não de uma forma satisfatória, do meu ponto de vista com relação a isso, porque muitos até ficaram perdidos, sem saber o que colocaram, parece também que eles fizeram um pouco em cima da hora. Foi muito improvisado, acabou sendo... então, assim, mas, de certa forma, a gente discutiu depois o conteúdo. [...] Então, acho que valeu a pena, apesar de não ter tido o rendimento que eu esperava, né. (Entrevista - Verão).

Neste episódio o docente assume toda a responsabilidade da fragilidade das apresentações, pois reconheceu que faltou uma melhor mediação de sua parte, ou seja, orientações de como deveriam ser estruturados esses seminários. Por outro lado, Verão percebeu, a partir dessa situação, uma oportunidade rica para refletir sobre insucessos na estratégia utilizada e o seu aprimoramento. Também destacou a constatação da aprendizagem dos alunos, que era o objetivo maior do seminário.

Apesar dos apontamentos de Verão, entendemos que a avaliação consiste em um processo complexo, cuja responsabilidade não é somente do professor, mas também dos discentes, que precisam ser protagonistas de sua aprendizagem, conforme ressaltado por Luckesi (2005, 2011, 2018). Em alguns casos, o problema pode não estar no conteúdo específico da Química, mas em outras lacunas da formação, como destacamos no excerto abaixo:

> O professor continua corrigindo o item b, em um determinado momento o professor diz que precisava desenhar os orbitais. [...] Um aluno pergunta se era para desenhar de todos, o professor relê o enunciado sinalizando que era isso que a questão pedia, e percebo que alguns alunos podem ter se equivocado na questão por não ter entendido o enunciado. Outro aluno também sinaliza que se equivocou com o enunciado e desenhou a estrutura de um determinado composto. O professor relê outra vez o enunciado. A partir da releitura feita pelo professor, eu percebi que o enunciado é bem claro ao que foi solicitado, indicando que deveria desenhar os orbitais de todos os compostos. (MDR - Verão).

No trecho acima, percebemos que houve um problema de interpretação do enunciado da questão proposta. Mesmo que a solicitação fosse bem clara, alguns discentes não procederam da forma correta, cujo problema não era o conteúdo químico, mas sim, entender, a partir da leitura, o que estava sendo solicitado na atividade avaliativa. Após a correção da prova e do alto índice de notas baixas na avaliação escrita, houve, por parte do professor uma inquietação e um desabafo em relação a esta situação, como registrado por meio do memorial:

> Pego uma carona com o professor e no caminho ele destaca sua preocupação com a turma, pelas médias perdidas. Ainda acrescenta uma evasão da turma, eram 10 alunos inicialmente, agora só estão 6. Percebo que o professor reflete sobre os seus alunos (MDR - Verão).

O insucesso dos alunos na avaliação também afeta o docente, que extravasa a sua preocupação. As ações do professor dão conta de mostrar que este vem sendo "tocado" em muitos aspectos do seu fazer docente, sendo a avaliação um destes. Dessa forma, Verão vem consolidando, com sua experiência, saberes da ação pedagógica, aqueles construídos a partir de uma jurisprudência individual (experiência/outros saberes) e coletiva (com a construção e mobilização), o que o possibilita estabelecer relações entre os demais saberes. Esses saberes são teorizados por Larrosa (2018), Gauthier *et al.* (2013) e Tardif (2014) entre outros, demarcando a prática docente como lugar por excelência para a construção dos saberes da ação pedagógica.

Apresentamos então o *corpus* da pesquisa referente ao professor Outono. Na sua primeira aula de laboratório, após apresentar os objetivos da disciplina e ementa, o docente esmiuçou os critérios da avaliação para aquela disciplina do semestre, como podemos observar nos trechos a seguir:

> O professor tomou o cuidado de explicar as formas de avaliação da disciplina, em cada item.
> Assiduidade - frequência
> Pontualidade - solicitou o máximo pontualidade com tolerância de 10 minutos.
> Técnica - avaliação de procedimentos corretos do laboratório (a partir do conhecimento que já foi construído no curso, fazer titulação, solução, frascos ideais para armazenar e medir determinados líquidos).

> Organização - No final da prática se o material está organizado da forma como foi encontrado e a organização da equipe quanto ao procedimento da prática.
> Cooperação - na própria equipe e demais equipes. Os alunos mais avançados podem ajudar os demais colegas, o aluno é bem avaliado por ajudar.
> EPI- cabelo amarrado, jaleco, calça. Alertou sobre a importância de não colocar a vida do colega em risco.
> Evolução - Observa do primeiro dia ao último a questão do conhecimento sobre o procedimento prático no decorrer do semestre. (MDR - Outono)
>
> Eu comecei a avaliar vários critérios de participação deles nas aulas práticas. Como, por exemplo, a frequência, a assiduidade, relacionamento com o grupo de trabalho deles. Isso tudo faz parte da avaliação, da nota final que eu chamo de desempenho prático. Que não tinha isso, isso não tinha no início. Isso foi uma coisa que eu fui evoluindo aos poucos. Com a prática, sozinho. (Entrevista - Outono).

Esses parâmetros metodológicos da avaliação apresentados por Outono são consistentes, pois podem garantir informações válidas para serem utilizadas pelo professor expressando se a aprendizagem dos discentes foi satisfatória e se estão de acordo com os pressupostos tanto epistemológicos[1] quanto diagnósticos[2] propostos por Luckesi (2018). A partir desses critérios, percebemos que o docente conectou as atividades de ensino (aulas experimentais) com as práticas avaliativas, pois transcendeu a elaboração de apenas um relatório técnico, e utilizou outras estratégias para entender o desempenho prático (a aprendizagem) dos seus alunos. Além da pontualidade e assiduidade dentre os critérios, se destacam o manejo adequado dos equipamentos de laboratório, a organização individual e coletiva da bancada e do procedimento, a cooperação entre todos, o cuidado com a sua própria segurança e do outro com a utilização correta e consciente dos equipamentos de proteção individual (EPI) e a evolução (domínio) da técnica durante o semestre letivo.

Para esclarecer a situação, geralmente nas aulas práticas do curso de licenciatura em Química, ao final do procedimento o professor solicita individualmente a cada aluno a escrita de um relatório técnico com as seguintes partes: introdução, objetivos, metodologia, resultados e discussões, conclusão e referências. Nesse documento, o estudante deve relatar o procedimento técnico em detalhes descrevendo cada passo realizado durante a proposta experimental, os materiais e reagentes utilizados com as medidas precisas; apresentação e discussão dos resultados obtidos a partir da teoria associada. Outono narrou o motivo de não utilizar um relatório ao final após cada procedimento experimental, conforme exposto a seguir:

[1] Para Luckesi (2018, p. 161) os pressupostos epistemológicos "[...] se destinam a investigar a qualidade da realidade".
[2] Os pressupostos diagnósticos subsidiam "[...] decisões construtivas da aprendizagem de nossos estudantes" (Luckesi, 2018, p. 161).

> [...] eu não cobro mais relatório. A gente faz uma prova da prática, que são questões voltadas para prática, onde o aluno vai responder questões... porque ficou muito repetitivo os relatórios, eles copiavam de internet, essas coisas. [...] A evolução deles dentro do semestre eu também vejo, a técnica que eles utilizam. [...] A questão de organização também, se eles sabem se organizar, se botam os materiais todos dispostos, se eles sabem quais são os materiais que vão precisar para prática, tudo isso. [...] No final do semestre o aluno é avaliado dentro dessa parte prática por nove critérios, que eu não fazia desse jeito. Isso surgiu acho que de uns quatro, cinco anos para cá. Antes era só o relatório. [...] Em relação ao aprendizado deles, baseado nisso, percebi também que, se for pegar estatisticamente, as notas dos alunos melhoraram depois dessa forma de avaliação. Tanto na parte prática como na parte teórica. [...] E acho que isso faz parte da avaliação que é feita também, da forma como é feita. (Entrevista - Outono).

O professor percebeu a pouca efetividade dos relatórios escritos, pois segundo a sua fala, os alunos copiavam da internet, e isso não promovia a aprendizagem deles. Por isso, mudou todo o processo avaliativo. Além dos critérios relatados inicialmente, ele destacou a inclusão de uma avaliação final com questões relacionadas a todos os experimentos desenvolvidos durante o semestre letivo. Outono comentou a relação da nova forma de avaliação com a aprendizagem dos alunos que, segundo o próprio, foi refletida na melhoria das notas finais e nos baixos índices de reprovação de seu componente curricular.

Inferimos que o referido participante deste estudo desenvolveu uma das funções primordiais da avaliação, em que destacamos: "[...] identificar e analisar o que foi aprendido, e o que ainda é necessário aprender, para oferecer elementos ao professor que permitam reorganizar o trabalho com o intuito de fazer valer o significado verdadeiro da avaliação: contribuir para a aprendizagem e formação" (Sousa *et al*., 2018, p. 61). Ou seja, foi perceptível que os critérios avaliativos adotados por este docente focavam no processo de aprendizagem e não na classificação do estudante expresso apenas como um resultado final (nota).

Em relação à prova escrita, Outono relatou, durante uma aula, um episódio de divergência nos cálculos de duas estudantes do grupo. Nesse contexto, descreveu como conduziu a correção e identificou a construção do conhecimento de seus alunos no desenvolvimento de uma questão. A situação está descrita no seguinte trecho:

> O professor usou o exemplo da prova para explicar para a turma que ele na hora da correção da avaliação escrita não considera esses pequenos erros, justifica que ele entende o desenvolvimento da questão pelo aluno, por isso tem a avaliação qualitativa, mas que isso também faz parte da disciplina (precisão e cálculos com atenção), e diante disso não desconsidera toda a questão, ocasionando a perda da nota. (MDR - Outono).

Analisando o excerto acima, notamos que Outono privilegiou também o desenvolvimento da questão, mesmo que o resultado final não seja o mesmo do gabarito, apesar dos cálculos e da precisão serem elementos que fazem parte do componente curricular.

Concordamos com Vito e Szezerbatz (2017, p. 231) ao afirmarem que em uma prova escrita "[...] não pode restringir-se à repetição do que foi dada em aula, mas exigir o raciocínio mental envolvendo organização de ideias, clareza de expressão, aplicação prática de conhecimentos, etc.". E foi isso que o professor externou para a turma, pois apesar de entender a importância da atenção na resolução de cálculos precisos, não desconsiderou todo o progresso do discente diante do que foi proposto na atividade avaliativa, entendendo a importância de analisar o raciocínio desenvolvido. Isso demonstra a articulação dos saberes de experiência com os saberes da ação pedagógica.

Essa postura de Outono foi revelada em outro momento. O professor destacou a sua concepção de avaliação relatando o episódio de um colega de curso. O docente relatou a situação e no final concluiu o seu entendimento do processo avaliativo.

> O professor comenta outra história que ocorre com outro docente (Z) no qual os alunos não se aproximaram do cálculo previsto para uma determinada prova que ele fez para a turma, havendo distanciamento dos dados obtidos. Contudo, os alunos provaram para o professor Z que os cálculos estavam corretos e que o erro ocorreu por outros fatores que não seria o raciocínio. Os alunos sugeriram que o erro poderia ter sido na produção da solução (erro da pessoa que fez a solução que foi base para o início da coleta dos dados e, segundo Outono, os estudantes especularam que poderia ser reagente vencido ou medida incorreta do técnico que fez a solução). Como os alunos conseguiram provar isso, mesmo que o cálculo não deu próximo ao esperado, a justificativa foi bem fundamentada, o que fez o professor rever a nota dos estudantes. E o professor alerta sobre isso, que o importante seria o raciocínio do estudante e a construção da argumentação a partir do conhecimento teórico e não a resposta prevista. (MDR - Outono).

Essa colocação do professor demonstrou a sua preocupação com a construção conceitual dos alunos e não a mera repetição da resposta prevista teoricamente. Ele reforçou o seu entendimento da importância do raciocínio desenvolvido durante a questão e não apenas a resposta correta. Conforme os dados apresentados nesta categoria, percebemos que os participantes desta pesquisa têm uma postura bem diferente das de outros professores, sinalizado por investigações recentes sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior (Sousa *et al*., 2018; Vito; Szezerbatz, 2017). Nos referidos estudos, ainda prevalece uma avaliação excludente, classificatória, punitiva, centralizadora e antidemocrática. Neste trabalho, todos os docentes se mostraram críticos e reflexivos diante do ato de avaliar e do que estava sendo avaliado, construindo e mobilizando os saberes da ação pedagógica, evidenciando a flexibilidade de explorar e utilizar na sala outros métodos, reconhecendo os insucessos, refletindo sobre outras alternativas e assumindo também a responsabilidade em relação a aprendizagem dos seus alunos. Esses dados revelaram uma mudança significativa do processo

avaliativo e esperamos que eles possam contribuir para potencializar mais discussões e o desenvolvimento de uma diversificação de estratégias avaliativas na Educação Superior.

Saberes de experiência e da ação pedagógica nas práticas avaliativas

Muitas das narrativas aqui postas mostraram como os professores pesquisados foram construindo e mobilizando os saberes da ação pedagógica, estes, necessários a prática docente e para a mobilização de outros saberes. Não podemos perder de vista que a dimensão da avaliação, importante estruturante didático, revela potencialidades e limites, construção e mobilização dos saberes dos professores que, em uma perspectiva formativa, se disponibilizaram a mudar a sua prática.

A avaliação é uma dimensão bastante propicia para desvelar os saberes da ação pedagógica e por meio dela, percebemos como os saberes de experiência foram importantes para que estes saberes "do ensino" fossem "tomando corpo" e fazendo parte do reservatório de saberes destes professores. Assim, evidenciamos estudos publicizados e lidos para este artigo, que tomaram a avaliação como aspecto de análise.

Destacamos nosso acordo com Miranda e Magalhães Júnior (2018), que, ao investigarem os saberes da ação pedagógica de professores formadores de História, constataram sua construção e mobilização na prática docente – espaço privilegiado para sua manifestação. Os autores argumentaram que tais saberes se fundamentaram em três princípios: emergem nas práticas, promovem reflexões e devem ser publicizadas; a publicização possibilita que este se torne instrumento de constituição de profissionalidade da docência – saber da expertise; e, propicia a ressignificação dos outros saberes e a criação de um campo didático específico. Nesse sentido, percebemos que o movimento dos saberes da ação pedagógica identificado nos professores formadores da área de História também se manifestou, de forma evidente, entre os colaboradores desta pesquisa: os professores formadores da Licenciatura em Química.

Um estudo sobre o tema da avaliação no Ensino Superior demonstrou outro resultado (Melo, 2018). Trata-se de uma pesquisa realizada em um Programa de Formação continuada desenvolvida na Universidade Federal de Uberlândia que revelou algumas práticas avaliativas na sala de aula: dificuldades para a elaboração de questões, de superação da prova como única forma de avaliação e da postura discente no momento da correção, promovendo disputas e comparações a partir da nota obtida. Por outro lado, como potencialidades, alguns docentes afirmaram a importância de conhecer o perfil dos alunos antes da elaboração da avaliação e a criação de situações-problema como outra estratégia do processo avaliativo.

Outras discussões (Sousa *et al.*, 2018; Vito; Szezerbatz, 2017) realizadas a partir de levantamentos bibliográficos, dão conta de ratificar aspectos da pesquisa de Melo (2018). A primeira mostra que as práticas avaliativas são um processo classificatório, reprodutivo, sem reflexão, autoritário, punitivo e mecanizado. Seguindo as seguintes etapas: realização das provas, correção, registro dos resultados e devolução dos mesmos para os alunos. A segunda expressa, a partir de alguns autores que discutem o tema (Luckesi, 2005; 2011; 2018; Sousa *et al*., 2018), a importância de refletir sobre o processo avaliativo, explorando uma diversidade de estratégias para analisar durante o percurso a aprendizagem dos discentes.

Como percebemos, essas pesquisas afirmaram a importância da avaliação na Educação Superior. Neste trabalho, ao dialogarmos sobre a avaliação, objetivamos apresentar a mobilização dos saberes de experiência e da ação pedagógica revelados por meio das práticas avaliativas dos docentes participantes da pesquisa. A dimensão da avaliação foi importante para revelar esses saberes.

Na apresentação dos dados, foram publicizados as mudanças formativas de Inverno, Verão e Outono, assim como saberes, conforme Quadro 1.

Quadro 1- As relações entre os saberes de experiência e os saberes da ação pedagógica no exercício da docência universitária

<table>
<tr><th>Saberes de Experiência</th><th>Saberes da Ação Pedagógica</th></tr>
<tr><td>Bloco de narrativas[3] 1</td><td rowspan="4">Ação-Reflexão-Ação reconstruída sobre o fazer docente e os resultados de avaliar.
Flexibilidade para mudanças necessárias.
Diversificação das estratégias avaliativas.
Mudança de metodologias para atendimento do perfil da turma.</td></tr>
<tr><td>- Remetem que na chegada ao CFP, a avaliação tradicional era o mais conhecido dos professores e cristalizado na instituição - provas e relatórios.</td></tr>
<tr><td>Bloco de narrativas 2</td></tr>
<tr><td>- Foram aprendendo a partir da avaliação tradicional que remetia a experiência que eles já tinham.</td></tr>
</table>

Fonte: autoras (2024).

Do primeiro bloco de narrativas para o segundo, já percebemos mudanças do saber-fazer dos professores colaboradores, estes que avançaram da avaliação tradicional clássica para outros modos de avaliar mais reflexivos. São saberes de experiências revelados, cujos significados são evidenciados. São experiências da vida pessoal e profissional que são agregadas para construção de saberes; são saberes que mostram modos de ser e estar na profissão baseadas tanto no modo que eles viveram (como alunos, ou professores de outros

[3] O Bloco de narrativas são os dois primeiros trechos de excertos dos três colaboradores deste estudo apresentados no tópico anterior deste texto.

níveis e em outras condições) quando nos de atualmente, mas a própria experiência foi tocando estes sujeitos e clamando por mudanças.

É evidente a mudança (segundo bloco de narrativas) desses professores, que se deu pelas aprendizagens da prática. Por mais que já tivessem aquele modo de avaliação cristalizada, a prática docente possibilitou aos professores serem "tocados" e ressignificarem as estratégias que envolvem o ensinar, por alguns destes não estarem mais sendo suficientes e se abrirem para outras possibilidades de saber-fazer.

Assim, os professores poderiam simplesmente "fechar os olhos" para a situação e dizerem "os alunos não estão aprendendo, é problema deles", mas diferente disso, analisaram e refletiram que a prova simplesmente não estava dando certo, e perceberam isso na prática, no ambiente de trabalho, no fazer docente. Dessa forma, a avaliação, dimensão analisada, é uma ação da prática, é técnica, portanto, é ação, e atrelada a ela outros saberes vão se constituindo e se consolidando na prática. Quando perspectivas do modo de ensinar não dão certo, estes professores se propõem a mudar (e mudam) e isso revela construção e mobilização de saberes, como os saberes da ação pedagógica que podem ser visualizados. Desse modo,

> "os saberes da ação pedagógica são os saberes articuladores das experiências adquiridas em vários momentos e modalidades da formação docente com a experiência prática cotidiana, mobilizando conhecimentos específicos da matéria ensinada" (Miranda; Magalhães Júnior, 2018, p. 87).

Estes professores vão além do conhecimento da matéria, e atende outros aspectos da formação do licenciado em Química ao serem flexíveis, serem reflexivos, entenderem a diversidade de alunos e suas complexidades, extrapolarem o conteúdo da disciplina (TCC, por exemplo) entre outros.

Problematizar estas relações entre os saberes são necessários para colocar em evidência aspectos da prática e da formação que, muitas vezes, recebem pouca atenção por serem muito subjetivos. Estas perspectivas, já mostradas nas narrativas e discutidas são resumidas, por participante, no Quadro 2.

Quadro 2 – As relações entre os saberes de experiência e os saberes da ação pedagógica revelados na avaliação

Saberes de Experiência	Saberes da Ação Pedagógica
Inverno	
Enfatiza a importância do seminário não apenas como avaliação, mas como forma de desenvolver a oralidade dos estudantes e superar a timidez, incluindo a sua própria. Apesar de já adotar estratégias variadas, ainda busca aprimorar suas práticas. Embora a prova escrita tenha maior peso na nota final, demonstra abertura para repensar essa distribuição e incorporar novas abordagens avaliativas.	Diversifica os tipos de avaliação, adequando com o foco na aprendizagem do aluno. Adota práticas avaliativas somativas e formativas (seminários). Reflexividade. (Re)avaliação dos critérios utilizados a cada conclusão de semestre.

Verão	
Tentou utilizar outras estratégias avaliativas (prova em dupla e de consulta, seminários e a prova escrita), mesmo com insucessos, insistiu em diversificar, objetivando a aprendizagem dos discentes. Introduziu o seminário como outra forma de avaliação, apesar de algumas dificuldades, foi considerada válida, pois os discentes conseguiram desenvolver boas apresentações. Inquietação/preocupação com as notas baixas dos alunos e com a evasão do curso.	Diversifica os tipos de avaliação, tateando as metodologias e insistindo apesar dos insucessos. Reflexão na ação. Adota práticas avaliativas somativas e tenta desenvolver propostas formativas. Preocupação com a aprendizagem dos alunos, reformulando as estratégias para adequar a aprendizagem, adequando ao nível da turma.
Outono	
Detalha os critérios de avaliação, os quais foram aprimorados ao longo de sua trajetória. Deixou de exigir relatórios, por considerá-los ineficazes para a aprendizagem – já que os alunos apenas copiavam – e passou a adotar provas práticas, que avaliam o domínio dos procedimentos de laboratório, resultando em melhorias no manuseio técnico. Devido a proximidade com os seus alunos, consegue descrever a evolução/progresso da aprendizagem. Afirmou que, com a diversificação dos instrumentos avaliativos, houve redução nas reprovações e maior domínio do conteúdo em relação às turmas em eram avaliadas apenas por provas escritas.	Diversifica e inova nos tipos de avaliação (prova prática ao invés de relatórios, avaliação escrita, seminários). Constrói instrumentos com critérios bem detalhados para avaliar a aprendizagem discente. Adota práticas avaliativas somativas e formativas, focando em avaliações mais subjetivas. Reflexividade. Relacionamento próximo da turma que o auxilia para averiguar o progresso na aprendizagem.

Fonte: autoras (2024)

Desse modo, as narrativas dos professores colaboradores desta pesquisa evidenciaram aspectos semelhantes entre si. Dentre esses, destacamos: a formação marcadamente tradicional e o início da prática docente pautado na reprodução desse modelo; realização de provas (avaliações tradicionais), ainda que combinados com outros instrumentos avaliativos; e a inquietação perante ao desempenho dos alunos. Os professores revelaram que se reinventam constantemente, o que só é possível mediante a reflexão sobre a ação e a construção contínua de saberes.

Alguns saberes não emergem de forma súbita, eles são construções históricas e espaciais; individuais e coletivas; são oriundos das vivências específicas de cada sujeito. Portanto são formativos, como revelados anteriormente na perspectiva da avaliação.

Estes saberes na área de Química são específicos e oriundos da formação inicial (a licenciatura e o bacharelado em Química) e a formação continuada (a pós-graduação específica em Química entre outros cursos). Aqui, percebemos ainda uma formação contínua, proveniente das experiências pessoais e profissionais. Logo, tudo isso se constitui referenciais por meio do qual os saberes desses professores foram sendo construídos e somados a prática docente. São saberes de experiência mobilizados na prática, dessa forma, são saberes da ação pedagógica. Estes que são construídos/mobilizados no fazer do professor e ressignificados a partir das histórias de vida dos docentes. Conforme narrativa abaixo:

> Então, acaba sendo um pouco difícil, nunca ter visto Química. E a gente se coloca numa linha em que a gente não sabe se exige muito para que esses alunos possam ter uma boa formação, um aprofundamento maior nos conteúdos. [...] Ou se a gente trabalha muito mais a parte básica para que eles supram aquela carência que eles têm. Então, uma turma que ingressa, ela vem muito mista, né, alunos com sede de querer aprofundar no conteúdo e alunos com, sem ter visto Química. Então, a gente se coloca numa linha que é difícil exatamente onde seguir - aprofundando muito os conteúdos ou trabalhando a parte mais básica. [...] Na vez que peguei a turma dos calouros, tinham 45 alunos. E aí, você perguntava "por que eles estão aqui?", e muitos diziam apenas que era pela única oportunidade que tiveram de ingressar. Foi o que deu para passar. Então, assim, como trabalhar, como motivar esses alunos? É algo um tanto quanto desafiador, né? E aí, exatamente, não sei... [risos] A gente vai trabalhando, mas vai descobrindo as coisas de como tentar lidar com isso. Mas, é algo bem, bem complicado. (Entrevista - Verão).

Foi na prática docente, que o professor colocou em questionamento o seu saber-fazer; sobre o que seria melhor para favorecer a aprendizagem dos alunos. São saberes de experiências desvelado na ação pedagógica; são saberes particulares que se tornaram públicos. Em relação a essa dimensão da prática, concordamos com Ferraz (2016, p. 169):

> "[...] A constituição de uma formação prático-reflexiva elege como princípio metodológico a problematização da prática. Neste, evidencia a reflexão sobre a ação, em que o professor constrói um saber profissional, necessário para atuação no cotidiano escolar".

O professor se colocou no lugar de sujeito reflexivo, que não se furtou de realizar o seu trabalho, mas se propôs a pensar a prática, descobrir nela, construindo os seus saberes.

A sala de aula se configurou como o espaço de formação e de construção de saberes. É no trabalho docente que os saberes vão se constituindo, como disse Verão "a gente vai trabalhando, mas vai descobrindo as coisas de como tentar lidar com isso". Sem experiência essas descobertas se tornam inertes, sem a construção de saberes se tornam vazias e sem a mobilização destes se tornam invisíveis. Também não podemos desconsiderar a importância de uma construção teórica formativa em cursos de formação continuada, para que os docentes não caiam em ações de tentativa e erro sem uma reflexão epistemológica em relação a avaliação. Contudo, entendemos que destacar a importância da experiência na prática pedagógica não minimiza a importância dos estudos sobre avaliação.

Assim, conforme Outono:

> [...] E também, assim, a nossa matriz curricular não era, não tinha uma característica muito voltada para o ensino de Química. Era mais voltada para parte de, assim, de bacharel mesmo. Disciplina muito tinha, várias Físicas, várias Químicas puras, várias Matemáticas, Cálculo. E a gente só via a parte de ensinos lá no finalzinho do curso, com os estágios. Pouca coisa mesmo, então... É, a gente só, eu só fui perceber mesmo essa falta durante o início, quando comecei a trabalhar mesmo, efetivamente em sala de aula. (Entrevista - Outono).

Essa fala de Outono remete ao caráter formativo dos saberes da ação pedagógica. Como o professor foi sensível para perceber a falta de um saber que poderia/deveria ter sido oriundo da formação inicial e que foi sentido na prática. O professor permitiu-se ser interpelado pela experiência do momento e acolheu o convite. Essa experiência que abre "a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm [...]" (Larrosa, 2018, p. 25). Esse gesto "requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes". Requer "suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos". Por isso, o caráter formativo se evidencia de maneira tão clara na narrativa de Outono. Quando confirma que aprende na prática a ser professor e nela constrói e mobiliza saberes que lhe permite "cultivar a arte do encontro" (Larrosa, 2018, p. 25), ele confirma a interconexão entre saberes e formação; entre saberes de experiência e da ação pedagógica.

Os saberes da ação pedagógica, segundo Miranda e Magalhães Júnior (2018, p. 89), "[...] conferem profissionalidade específica aos docentes, pois por mobilizarem todos os saberes em um só, acabam por pensar a gestão dos conteúdos e da sala de aula como um só, criando condições particulares a um docente". Os autores consideram que estes são saberes para o "ensino" que se originam na prática docente e se articulam a outros (saberes pedagógicos, experienciais e disciplinares) quando mobilizados para ensinar, o que acaba por gerar saberes específicos para ensinar determinada disciplina, área ou tema.

Ainda, esses saberes da ação pedagógica devem contribuir para o processo de profissionalização docente. Os professores pesquisados, todos graduados em Química, possuem uma formação específica que favorece esse processo. Foi perceptível que eles ensinavam saberes específicos de Química na sua ação pedagógica, ao mesmo tempo em que o (re)construíam. Também que aspectos relacionados a formação inicial dos alunos eram objeto de reflexão porque estava se formando professores para ensinar Química, portanto, os alunos deveriam saber questionar, pesquisar, falar em público, defender seu argumento, apresentar seminários etc.

Dessa forma, "o saber da ação pedagógica se revela um 'meta-saber', isto é, um saber formador de outros saberes, em que o formador de professores insere as próprias experiências dentro dos referenciais para o 'ensino de' [...]" (Miranda; Magalhães Júnior, 2018, p. 101). Aqui seria o ensino de Química. Vários saberes foram sendo construídos no processo de ensino e aprendizagem. No metier desses professores mais do que compreensões de Química são

difundidas e ensinadas, perspectivas pedagógicas, históricas, sociais, culturais se revelam muito latentes e possibilita, inclusive, a existência desse "meta-saber".

Mesmo reconhecendo lacunas em sua formação os participantes deste estudo se propuseram a fazer diferente, refletindo sobre como poderiam ajudar os alunos, mesmo quando, muitas vezes, estando na mesma situação, não foram ajudados. O caráter formativo dos saberes da ação pedagógica solicita do professor que ele se coloque como referencial, através de suas experiências, para ensinar a disciplina. Com isso, percebemos que o *corpus* aqui apresentado atende princípios geradores sinalizados por Gauthier *et al.* (2013), pois esses saberes emergem da prática, mas tomam as experiências como motor; também promovem reflexões sobre essa prática, a formação e a sua profissionalidade; ao permitirem ser pesquisados e observados, os professores autorizaram que seus feitos se tornassem públicos. Vimos então, construção, ressignificação e mobilização dos saberes da ação pedagógica.

Considerações finais

Nas práticas avaliativas dos professores acompanhados ao longo desta pesquisa, percebemos que os saberes da ação pedagógica se revelaram nas seguintes dimensões: a Ação-Reflexão-Ação, reconstruída a partir da ação de ensino e dos resultados de avaliação; a flexibilidade; e a diversificação das estratégias avaliativas. Assim como ocorreu nas estratégias didáticas, os participantes deste estudo compreendiam a avaliação não como um instrumento punitivo, mas como um recurso que auxilia na compreensão da aprendizagem da turma, evidenciando lacunas e promovendo a reflexão sobre novas possibilidades para a construção do conhecimento. Os métodos avaliativos utilizados foram, portanto, (re)construídos com o intuito de superar o fracasso escolar dos discentes e de favorecer o processo de aprender a ser, formar e se formar como professores.

Outono, Verão e Inverno poderiam, simplesmente, fechar os olhos diante do insucesso de suas turmas, refletido pelas notas baixas. No entanto, demonstraram sensibilidade ao modificar suas estratégias e explorar outros potenciais dos discentes. Um exemplo disso foi a valorização da oralidade, destacada por Inverno nas apresentações dos seminários, utilizada como um dos instrumentos de avaliação de seu componente curricular. Outo caso foi de Outono, que considerou o raciocínio desenvolvido por um discente em uma questão, atribuindo-lhe pontuação parcial, mesmo que a resposta não estivesse correta. Essa postura também se evidenciou na adoção de múltiplos critérios para avaliação, que, em conjunto, compuseram o resultado final. Já Verão revelou uma preocupação constante com a aprendizagem de seus

alunos, realizando correções criteriosas de cada questão e explorando novas metodologias avaliativas, insistindo na superação das dificuldades enfrentadas pelos estudantes.

Esses professores buscaram adotar uma perspectiva formativa de avaliação, conforme defendido por Luckesi (2011, 2018), utilizando o processo vivenciando por suas turmas – por meio dos instrumentos e das notas – como base para (re)pensar as estratégias de ensino e os métodos avaliativos adotados no componente curricular. Ademais, os resultados observados nesta pesquisa contrastam com os apontamentos de alguns estudos sobre avaliação no Ensino Superior (Melo, 2018; Sousa *et al*., 2018; Vito; Szezerbatz, 2017), os quais destacaram práticas avaliativas marcadas pela mecanização, punição e caráter meramente classificatório, o que não se evidenciou por meio dos registros e diálogos com os docentes participantes deste estudo.

O *corpus* apresentado e discutido neste texto evidenciou alguns significados que os professores investigados (Inverno, Verão e Outono) atribuíram aos seus saberes de experiência no contexto institucional em que se encontram exercendo a docência. Cada um deles revelou, tanto na sala de aula quanto em suas narrativas, um modo singular de ser e de viver o magistério, configurando o que se compreende como saber de experiência (Gauthier *et al.,* 2013; Tardif, 2014). As suas inquietações, motivações e insistências para refletir sobre a sua ação pedagógica dentro da sala de aula evidenciou o lado humano desses profissionais, pois colocaram-se no lugar do aluno, tornando-o ativo e (co)responsável na construção de sua aprendizagem. Esses professores revelaram diversos saberes dinamizados e ressignificados por meio de suas histórias de vida, prática pedagógica e atribuições da cultura acadêmica (ensino, pesquisa, extensão e gestão), assim como teorizados por diversos pesquisadores (Charlot, 2005; Gauthier *et al*., 2013; Tardif, 2014).

Os dados analisados também revelaram que a formação inicial não constitui um indicador exclusivo para a construção dos saberes docentes e o desenvolvimento da práxis pedagógica. A constituição do saber não depende unicamente da formação acadêmica formal. Essa constatação se evidencia, por exemplo, no caso de Verão, cuja formação é exclusivamente em nível de bacharelado, sem componentes pedagógicos. Apesar disso, Verão demonstrou sensibilidade para com a docência, refletindo criticamente sobre sua prática e mobilizando saberes da tradição pedagógica e da ciência da educação, em articulação com outros saberes revelados em sua atuação em sala de aula. Simultaneamente, foi capaz de reconhecer as fragilidades decorrentes da ausência de uma formação pedagógica sistemática em sua trajetória inicial, o que o levou a compreender sobre a importância e a necessidade de investir em processos de formação continuada.

Os docentes com formação *stricto sensu* em Química mobilizaram os seus saberes da ação pedagógica por meio da Ação-Reflexão-Ação reconstruída sobre o saber-fazer, modificando a sua ação pedagógica para melhor atender o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Cada professor pesquisado (Outono, Verão e Inverno), em sua singularidade, teve experiências únicas e desenvolveram a sua prática de forma diferenciada. E apesar disso, de serem tocados e terem experiências diferentes (Larrosa, 2018), percebemos por meio dos dados, que eles faziam esse movimento de reflexão sobre a ação.

Ademais, também constatamos que muito além de sua formação específica eles tem saberes de experiência que os ajudaram a mobilizar saberes da ação pedagógica, como teorizado por Gauthier *et al.* (2013). E isso se deve a uma característica basilar da mobilização dos saberes, como pontuado por Bernard Charlot (2005), ou seja, ocorrem por meio de uma construção dinâmica e com diversas dimensões: intersubjetiva (comigo mesmo e com o outro), com o ambiente (sala de aula, universidade) e com os demais saberes (saberes de experiência, disciplinares, curriculares, da tradição pedagógica, da ciência da educação).

A partir das observações em campo, evidenciamos a mobilização de saberes mais gerais como, por exemplo: o estímulo aos alunos, tirando-os da passividade; reflexão das práticas avaliativas; tentativas de mudanças de estratégias didáticas; flexibilidade tanto nos métodos de ensino e aprendizagem quanto nas avaliações, dentre outros. Consideramos que esses saberes são gerais, pois podem ser mobilizados em qualquer área de conhecimento, não sendo exclusivos da Química.

Em relação a área de Química, percebemos a mobilização de alguns saberes da ação pedagógica mais específicos (construção de proposta de ensino diferenciadas: experimentação investigativa, fórmulas/raciocínio lógico; questões problema; desenvolvimento de outros instrumentos avaliativos e diversidade de critérios: seminários de experimentos de laboratório, prova prática; avaliação mais subjetiva). Dessa forma, a partir da prática pedagógica, os colaboradores deste estudo mobilizaram diversos saberes construídos a partir de sua prática pedagógica, história de vida e interação com a turma (afetividade e confiança). E finalizamos com a consolidação e a evidência de alguns saberes da ação pedagógica, revelando-os a partir da sua mobilização nas salas de aula universitárias, por meio do protagonismo docente e como um saber muito além da experiência revelada.

Referências

BEZERRA, Paloma Oliveira; SILVA, Narciso Larangeira Telles da. Docência universitária nos Cursos de Artes: percepções discentes sobre o fazer docente. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 5, n. 12, p. 1-18, jan./dez., 2024. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/15887. Acesso em: 16 mar. 2025.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.
FERRAZ, Roselane Duarte. **Proximidades e distanciamentos de uma formação reflexiva:** um estudo de práticas docentes desenvolvidas por formadores de professores em exercício. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

FERRAZ, Roselane Duarte. Estado do conhecimento: formação de professores em exercício e concepções sobre prática reflexiva. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 3, n. 9, p. 1–20, jul./set., 2022. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/11426. Acesso em: 26 jan. 2025.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Desenvolvimento Profissional e Carreira Docente Brasileira:** Interseções e Diálogos com Professores da Educação Básica. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 2023.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. DOI: 10.1590/S2176-6681/288236353..

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma Teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Tradução de Francisco Pereira de Lima. Ijuí, SC: Unijuí, 2013.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola:** reelaborando conceitos e recriando a prática. 2. ed. Salvador: Malabares, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação:** questões epistemológicas e práticas. Salvador: Cortez, 2018.

MELO, Geovana Ferreira. **Pedagogia Universitária:** aprender a profissão, profissionalizar a Docência. Curitiba: CRV, 2018.

MELO, Geovana Ferreira; CAMPOS, Vanessa T. Bueno. Pedagogia universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 173, p. 44-62, 2019. DOI: 10.1590/198053145897.

MINEIRO, Márcia; SILVA, Mara A. Alves da; FERREIRA, Lúcia Gracia. Pesquisa Qualitativa e Quantitativa: imbricação de múltiplos e complexos fatores das abordagens investigativas. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 31, n. 03, p. 201–218, 2022. DOI: 10.14295/momento.v31i03.14538.

MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo; MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano. Saberes da ação pedagógica de professores formadores da área de Ensino de História. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 1, n. 40, p. 84-114, 2018. DOI: 10.26694/les.v1i40.7753.

NOVA, Carla Carolina Costa da. **Em busca de elos pedagógicos**: docência universitária, formação em pós-graduação e direitos humanos. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

SILVA, Mara Aparecida Alves da. **Docência universitária na Licenciatura em Química:** uma análise dos saberes de experiência e da ação pedagógica. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

SILVA, Fabrício Oliveira da; LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista; VIEIRA, André Ricardo Lucas. Profissão docente em questão: o habitar as práticas de ensino universitário na formação de professores. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. e11576, 2023. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/16059. Acesso em: 26 jan. 2025.

SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; NUNES, Claudio Pinto. Formação docente: o instituído no Território de Identidade do Sudoeste Baiano. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 2, n. 6, p. 1-25, out./dez., 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/10117. Acesso em: 19 fev. 2022.

SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; BRITO, Vera Lúcia Fernandes de; NUNES, Claudio Pinto. Condições de trabalho e saúde de docentes municipais no sudoeste da Bahia. **Revista Educação em Páginas**, *[S. l.]*, v. 2, p. e12222, 2023. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/redupa/article/view/16372. Acesso em: 26 jan. 2025.

SOUSA, Luciano Dias de; ALMEIDA, Flávio Aparecido de; BARD, Lucimere Aleixo; CANCELA, Lucas Borcard. Os desafios enfrentados pelos professores no processo de avaliação no ensino superior. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 7, n. 16, p. 59-66, 2018. DOI: 10.5902/2318133832750.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VITO, Daniela Ziolli; SZEZERBATZ, Rosemari Pedroso. A avaliação no Ensino Superior: a importância da diversificação dos instrumentos no processo avaliativo. **Educere-Revista da Educação da UNIPAR**, v. 17, n. 2, p. 221-236, 2017. Disponível em: DOI: 10.25110/educere.v17i2.2017.6598. Acesso em: 20 abr. 2023.

SOBRE O/A(S) AUTOR/A(S)

Mara A. Alves da Silva. Doutora em Educação pela UFBA. Professora Adjunta do curso de Licenciatura em Química do CFP/UFRB. Membro do PƎQUI - CFP/UFRB. Professora permanente credenciada no PPGEd/UESB – Mestrado e Doutorado da Linha 5.
Contribuição de autoria: Administração do Projeto, Análise Formal, Conceituação, Investigação, Primeira Redação, Escrita – Revisão e Edição.
Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/9847686551428157

Lúcia Gracia Ferreira. Doutora em Educação pela UFSCar. Pós-doutorado pela UFBA e UESB. Professora da UFRB e da UESB e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA e da UESB. Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos (GPEP/CNPq/UESB).
Contribuição de autoria: Administração do Projeto, Análise Formal, Conceituação, Investigação, Primeira Redação, Escrita – Revisão e Edição.
Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/9847686551428157

Como referenciar

SILVA, Mara A. Alves da; FERREIRA, Lúcia Gracia. Revelando saberes na docência universitária: a mobilização da ação pedagógica proveniente da experiência nas atividades avaliativas. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 21, n. 52, e18458, 2025.
DOI: 10.22481/praxisedu.v21i52.18458