

# INTERFACES DA AVALIAÇÃO E DA REFLEXÃO: TECENDO SIGNIFICADOS NA PRÁTICA DOCENTE

## INTERFACES OF EVALUATION AND REFLECTION: BRINGING SENSE TO TEACHING PRACTICE

## INTERFACES DE LA EVALUACIÓN Y LA REFLEXIÓN: TECENDO SIGNIFICADOS EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Cintya Fonseca Luiz\*  
cintya\_fonseca@hotmail.com

Lourdes Aparecida Della Justina\*\*  
lourdesjustina@gmail.com

\*Programa de Pós-graduação em Educação para Ciências e Matemática, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, Brasil.  
\*\*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel-PR, Brasil.

### Resumo

A avaliação é um dos desafios que devem ser investigados para contribuir na formação inicial de professores de Ciências. Este artigo apresenta as compreensões acerca da avaliação e da prática reflexiva presente no discurso de licenciandos. Para tanto, a constituição dos dados se deu por meio de gravações em áudio e vídeo dos encontros desenvolvidos no grupo focal formado por 12 licenciandos de Ciências Biológicas participantes do Subprojeto Pibid/Biologia da Unioeste. Os dados foram analisados com base na Análise Textual Discursiva, e, evidenciou-se que a prática reflexiva pode ser impulsionadora de mudanças no fazer avaliativo do professor, pois possibilita avançar mediante as práticas reproduzidas que se repetem na sala de aula.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Pibid; Avaliação da aprendizagem; Professor reflexivo.

### Abstract

The evaluation is one of the challenges that must be investigated to contribute to the basic training of science teachers. This article presents the understandings about the evaluation and reflective practice present in the discourse of graduates. To do so, the data were recorded through audio and video recordings of the meetings developed in the focal group formed by 12 Biological Sciences graduates participating in the Pibid (Institutional Program of Scholarship for Teaching Initiation) / Biology at Unioeste. The data were analyzed based on the Discursive Textual Analysis, and it can be evidenced that the reflexive practice can be a booster of changes in the evaluation of the teacher because it allows advancing through the reproduced practices that are repeated in the classroom.

**Keywords:** Teacher Education; Pibid; Learning evaluation; Reflective teacher.

### Resumen

La evaluación es uno de los desafíos que deben ser investigados para contribuir en la formación inicial de profesores de Ciencias. Este artículo presenta las comprensiones acerca de la evaluación y de la práctica reflexiva presente en el discurso de licenciandos. Para ello, la constitución de los datos se dio por medio de grabaciones en audio y video de los encuentros desarrollados en el grupo focal formado por 12 licenciandos de Ciencias Biológicas participantes del Subproyecto Pibid / Biología de la Unioeste. Los datos fueron analizados con base en el Análisis textual Discursivo, y, evidenció que la práctica reflexiva puede ser impulsora de cambios en el evaluativo del profesor, pues posibilita avanzar mediante las prácticas reproducidas que se repiten en el aula.

**Palabras clave:** Formación de profesores; PIBID; Evaluación del aprendizaje; Profesor reflexivo.

## **INTRODUÇÃO**

Diversos são os desafios a serem enfrentados no ensino de Ciências, um destes é a avaliação conforme evidenciam os autores Carvalho e Gil-Perez (1995), Jorba e Sanmartí (2003), Libâneo (2006). Para Carvalho e Gil-Perez (1995). A avaliação da aprendizagem é um trabalho que exige reflexão crítica que ultrapasse o “senso comum” e comportamentos habituais de muitos professores. O professor deve se preocupar com o avanço do aluno, se o mesmo apresenta dificuldade, atentando para a individualidade de cada um, e também utilizar a avaliação como instrumento de aprendizagem.

Neste sentido, formar um profissional reflexivo contribui para possíveis transformações das práticas docentes, dentre elas a prática avaliativa. A prática reflexiva permite que o professor não se acomode diante das situações difíceis de sua profissão e não seja mero reproduzidor de experiências vivenciadas durante sua formação, possibilita ainda que o mesmo seja autor de suas ações que são refletidas e reconstruídas constantemente. Afinal, aprender é um exercício contínuo que exige esforço de quem o pretende.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo apresentar as compreensões acerca da avaliação e da prática reflexiva presente no discurso dos licenciandos do curso de Ciências Biológicas, participantes do Subprojeto Pibid/Biologia da UNIOESTE, bem como as implicações da prática avaliativa e reflexiva na formação inicial de professores, e, a relação da prática reflexiva e da avaliação no contexto escolar e na prática docente.

Consideramos a pesquisa relevante para a área de formação de professores de Ciências mediante os desafios apontados para a mudança da prática do professor. Nesse sentido a prática reflexiva quando conciliada ao fazer docente na avaliação possibilita romper com uma visão reducionista do ensino de Ciências, da avaliação e da profissão docente. Assim como a prática avaliativa pode auxiliar na reflexão das ações desenvolvidas pelo professor no cotidiano de sua profissão.

## **A AVALIAÇÃO COMO FOMENTADORA/DESENCADEADORA DA PRÁTICA REFLEXIVA DOCENTE**

Saul (1994) e Jorba e Sanmartí (2003) relatam que muitos professores estão insatisfeitos com a maneira como exercem a prática avaliativa em seu trabalho docente, pois os educadores relacionam

avaliação ao processo burocrático de corrigir provas e trabalhos e lhes atribuir uma nota, que resulta na aprovação ou reprovação do aluno. A insatisfação com a sua própria prática pode ser encarada como uma alavanca de mudanças no fazer de sua profissão, se vista com entusiasmo e responsabilidade pelo professor, que são duas das características do profissional reflexivo apontadas por Dewey (1959).

Para que as mudanças efetivas na prática avaliativa aconteçam por meio da prática reflexiva, é necessário buscar indicativos teóricos e práticos para a resolução de problemas. Quando estes são referentes à avaliação é necessário aprofundamento teórico acerca do tema, para romper com o conhecimento habitual e desânimo que levam à crença de que “não tem mais jeito” ou que não existem outros modos de se pensar e fazer avaliação. É relevante que isto seja trabalhado ainda na formação inicial de professores para impulsionar o acadêmico de licenciatura ao exercício crítico e reflexivo de sua prática avaliativa.

Saul (2008) discorre acerca da concepção errônea de alguns agentes da educação ao dizerem que é preciso mudar a avaliação para melhorar a qualidade do ensino. Esta afirmação não se sustenta “[...] porque a avaliação é intrinsecamente ligada ao processo pedagógico” (SAUL, 1994, p. 64), ou seja, a prática pedagógica do professor está relacionada à sua prática avaliativa e esta faz parte do processo educativo, não tem como fazer o processo inverso mudando exclusivamente a avaliação para melhorar a educação, é necessário olhar, refletir e reconstruir todo o conjunto.

Porém, “[...] a avaliação pode ser uma “grande janela”, através da qual podemos entrar e alterar as nossas práticas cotidianas, ou seja, o nosso projeto pedagógico” (SAUL, 1994, p. 65). Nesse sentido, defendemos a avaliação como instrumento de investigação da própria prática docente, ou seja, a avaliação como desencadeadora da prática reflexiva.

Jorba e Sanmartí (2003, p. 25) falam sobre a importância da reflexão acerca da finalidade da avaliação: “A reflexão sobre por que e para quem avaliamos, sobre o que e como avaliamos, assim como sobre a maneira de ensinar os alunos a se avaliar, é uma das tarefas que mais pode enriquecer o trabalho coletivo de construir um projeto educativo”.

Com base na compreensão da avaliação, sua função e finalidade, é possível utilizá-la como impulsionadora na busca de respostas a algumas questões que auxiliam o professor no exercício da prática reflexiva, por exemplo:

[...] como cada aluno está desenvolvendo sua aprendizagem? Por que este aluno não está aprendendo? Quais suas dificuldades? Por que ele comete determinados erros? Como trabalhar com o erro dos alunos? Quais atividades e materiais ajudariam a

superar as dificuldades? Como fazer o acompanhamento do processo de aprendizagem criando novos desafios? [...] (ANDRÉ; PASSOS, 2005, p. 183).

Diante de alguns questionamentos como esses, além de muitos outros que podem ser realizados, o professor é convidado a olhar a sua prática e rever os acertos e erros que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem inerentes a sua profissão. É voltar seu olhar para o conjunto do processo educativo, não só para o produto final, que na maioria das vezes, está associada às notas. Assim, a avaliação possibilita a reconstrução da prática docente do professor e não só a avaliativa.

Para que mudanças efetivas ocorram acerca da avaliação contemplando o que as propostas da LDB 9394/96 e pesquisas da área apontam, é necessário que a avaliação seja tema das discussões entre os professores e gestores da educação. André e Passos (2005) salientam que o professor é convidado a sair do isolamento profissional que persiste em algumas realidades escolares, propiciando espaços para estudo e discussão coletiva para troca de saberes e experiências. Isto vai ao encontro de um dos desafios da prática reflexiva conforme aponta Pimenta (2012) que é o seu exercício na coletividade. Por isso, ressaltamos a necessidade de se criar espaços para discussão entre os profissionais que trabalham pela melhoria da educação.

Quando os alunos são incentivados a trabalhar com os seus erros, diagnosticando o que já aprenderam e o que estão com dificuldade de aprender, tal iniciativa contribui para que se tornem agentes críticos e reflexivos construtores de seu saber. Assim, o professor deve ser também um profissional reflexivo de sua própria prática, assumir sua responsabilidade e estar aberto a assumir seus possíveis erros (CAMARGO; FARIA, 2011). Nesse contexto, aprender se torna uma ação não somente do aluno, mas também do professor, ambos são ativos neste processo de ensino e aprendizagem.

No contexto escolar é perceptível a incoerência entre o discurso dos professores e suas ações acerca da avaliação, por isso, ressaltamos a relevância do exercício da prática reflexiva, pois esta permite o educador rever suas ações em sala de aula, e reconstruí-las ou legitimá-las. É desafiador, porém, é preciso colocar em prática os resultados das discussões e formações acerca da prática avaliativa, quando estas acontecem.

Compreender a avaliação como desencadeadora da prática reflexiva é analisar os costumes pedagógicos<sup>1</sup> que permanecem nas escolas de educação básica e universidades quanto à avaliação, é diagnosticar qual o senso comum pedagógico que norteia as práticas avaliativas e por que são tão

---

<sup>1</sup> O termo costume didático refere-se as práticas dos professores e alunos em uma sala de aula regidas pelo seu uso e pelo seu caráter espontâneo e inconsciente, são certas regras que não tem uma fundamentação explicitamente teórica, mas que regulam o funcionamento social da classe com o tempo (ASTOLFI *et al.*, 2002).

persistentes e resistentes a mudanças e assim estimular, divulgar, impulsionar e desenvolver práticas avaliativas que se diferenciem, a fim de que sejam instrumentos de regulação do processo de ensino e de aprendizagem.

Trazendo a discussão para a formação inicial de professores, é necessário ampliar as estratégias que contribuam para os acadêmicos de licenciatura desenvolverem uma reflexão crítica para cultivar práticas avaliativas comprometidas com a aprendizagem efetiva de alunos e professores.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

Esta pesquisa é de caráter qualitativo, pois buscou-se compreender as relações entre a avaliação e a prática reflexiva presente no discurso dos licenciandos do curso de Ciências Biológicas, considerando a subjetividade dos pesquisadores, suas perspectivas e reflexões sobre o tema e o corpus da pesquisa. Flick (2009) destaca que a subjetividade de quem efetua a análise é o primeiro ponto de partida para este tipo de pesquisa, como parte do processo de produção do conhecimento.

Neste sentido, a investigação desenvolveu-se a partir das contribuições de 12 bolsistas de iniciação à docência participantes do Subprojeto Pibid/Biologia da UNIOESTE. Estes foram identificados com as siglas de B1 a B12, a fim de preservar a identidade dos sujeitos. Para constituir os dados desta pesquisa foi utilizado a filmagem e transcrições das discussões dos encontros com o grupo focal de trabalho. Os 12 participantes leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, aprovado pelo Comitê de Ética - CAAE: 46189715.3.0000.0107, concordando em participar desta pesquisa, bem como autorizaram a utilização das gravações de áudio dos encontros.

Os encontros do grupo focal aconteceram no mês de agosto/2015 – três encontros, uma vez por semana com duração de 2 a 3 horas – e, no mês de dezembro/2015 – um encontro, totalizando quatro encontros. Os doze bolsistas participantes da pesquisa foram divididos em dois grupos devido a sua disponibilidade de horário para a participação, sendo ofertados a eles dois períodos: um grupo acontecia às quintas-feiras no período da tarde e outro grupo às sextas-feiras no período da manhã. Os três primeiros encontros aconteceram no mês de agosto, antes dos bolsistas implementarem os

Módulos Didáticos<sup>2</sup>. O quarto encontro foi realizado no mês de dezembro, após a finalização do desenvolvimento do Módulo Didático na escola de rede básica.

A opção pelo grupo focal teve como base teórica Flick (2009, p.192), visto que: “Grupos focais ou narrativas conjuntas podem ser muito produtivos quando a interação e, talvez, dinâmica dos membros possam acrescentar algo ao conhecimento produzido na situação da coleta de dados”. A investigação realizada durante os encontros com o grupo focal, possibilitou evidenciar as compreensões que os licenciandos em Ciências Biológicas, participantes do subprojeto Pibid/Biologia apresentam sobre avaliação e prática reflexiva.

Para a análise dos dados utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiazzi (2007), sendo um processo auto-organizado de construção de novas compreensões e significados acerca de um fenômeno investigado que emergem de algumas etapas.

A primeira etapa da ATD consiste na *desconstrução e unitarização* do corpus da pesquisa, diz respeito às transcrições dos encontros com o grupo focal de bolsistas Pibid. Neste momento foi possível definir diversas “unidades de significado”, que correspondem a trechos do discurso, por meio da fragmentação dos textos não comprometendo sua veracidade, ressaltando que cada fragmento produzido teve relação com os objetivos da pesquisa.

A segunda etapa da ATD – *estabelecendo relações* - é identificada pelo início da categorização, que nesta pesquisa aconteceu pelo processo de natureza indutiva, em que foi possível organizar e sintetizar as unidades de significado que possibilitaram a construção da seguinte categoria: “Significados tecidos entre a avaliação e a prática reflexiva na construção desta pesquisa”.

A partir da categoria constituída tem-se início a terceira etapa da ATD - *captando o novo emergente: expressando as compreensões atingidas* - em que foi possível teorizar o que exige investimento intenso em teorias já existentes, desse modo o sentido “[...] é de conseguir enxergar além do que o discurso dominante permite. É avançar nas explicações existentes, reconstruindo-as ou construindo novos modos de compreensão” (MORAES; GALIAZZI, 2014, p. 104).

A escolha por esta metodologia de análise se justifica pela valorização dos elementos

---

<sup>2</sup> Os Módulos Didáticos foram desenvolvidos por duplas ou trios de bolsistas, planejados e elaborados com a ajuda dos professores da educação básica e docentes universitários e após foram implementados nas escolas parceiras. Essa implementação do Módulo Didático foi desenvolvida pelos bolsistas que tiveram por meio do projeto, a experiência com a regência de uma sala de aula neste momento. Este período de regência variou de 6 horas/aula a 10 horas/aula, dependendo do nível de ensino (Fundamental anos finais – Ciências; Médio – Biologia), da disponibilidade no cronograma do professor supervisor da escola que exerce a iniciação a docência, e também da temática trabalhada.

subjetivos, evidenciado pela leitura do implícito e o uso dos conhecimentos tácitos do pesquisador e dos sujeitos da pesquisa na construção de novas compreensões.

## **SIGNIFICADOS TECIDOS ENTRE A AVALIAÇÃO E A PRÁTICA REFLEXIVA NA CONSTRUÇÃO DESTA PESQUISA**

Esta apresentação de uma parte dos dados tem como objetivo comunicar a compreensão da relação entre a avaliação e a prática reflexiva no desenvolvimento desta investigação.

A avaliação é uma prática pedagógica que permeia todo o processo educativo, desde a postura e ações do professor em sala de aula como o aprendizado do aluno. A avaliação exerce este papel de retroalimentação neste processo de ensino e de aprendizagem, na medida em que o professor pensa e reflete sobre ela. É por meio desta reflexão que o professor investiga, elabora, legitima ou refuta suas práticas no desenvolvimento de seu trabalho.

Luckesi (2002) aponta para a avaliação diagnóstica que possibilita o exercício da prática reflexiva do professor, pois é necessário o docente conhecer o contexto em que vivem seus alunos, o grau de conhecimento de habilidades, antes mesmo de começar o processo de ensino e de aprendizagem para depois poderem definir o quanto melhoraram seu desempenho, depois de um determinado tempo de trabalho.

Assim sendo, percebemos a avaliação como instrumento de investigação da própria prática docente, ou seja, a avaliação como desencadeadora da prática reflexiva, em que também a reflexão sistematizada do professor contribui para a (re)orientação do processo avaliativo. A seguir, apresentamos algumas falas dos bolsistas que exemplificam esta relação:

*Como foi as aulas, como desenvolveu as aulas, vai refletir no tipo de avaliação que você vai fazer, que tipo de olhar você vai ter para essa avaliação, o que você vai querer avaliar realmente, além de você refletir de você mudar como você está trabalhando talvez, vai levar a uma avaliação diferenciada, mais adequada ao momento que está acontecendo, como ocorreu isso (B5).*

*A partir da análise dos resultados da avaliação o professor poderá refletir sua prática (B1).*

*Prática reflexiva é aquela que o professor reflete sobre sua prática, ele ministra a aula, faz avaliação ou faz algum trabalho e reflete sobre os seus erros e acertos, o que está bom e o que pode melhorar (B10).*

*Mas pelo que eu vi, teve uns que foram bem. Então a gente utilizou avaliação tanto para constatar o conhecimento prévio, quanto para ver a reconstrução dos*

*conhecimentos que foi a primeira e a última (B7).*

*Então e a partir desta, dá para a gente ter noção de como que foi né, o conteúdo, e se a gente continuasse, seria uma avaliação para retomada [...] (B3).*

*[...] acho que posso melhorar nas próximas provas (B6).*

*[...] percebi que houve uma deficiência em certo conteúdo, sendo retomado posteriormente [...] após a avaliação reflito se houve deficiência no processo de ensino e aprendizagem (B7).*

Observamos com esses exemplos de trechos dos discursos dos bolsistas que esta relação entre as práticas avaliativa e reflexiva são compreendidas como meio de rever a prática docente, em que os erros e acertos são alavancas do processo de ensino e de aprendizagem, pois possibilita o professor rever, reconstruir e melhorar suas ações em sala de aula, não somente a avaliação, mas a sua prática pedagógica em um contexto geral.

Os erros e as dúvidas dos alunos, por vezes, são considerados como falta de conhecimento e pode até desestimular o aluno neste percurso escolar, porém é necessário encará-lo como impulsionador da aprendizagem, além de serem momentos que oportunizam a prática reflexiva do professor (JUSTINA; FERRAZ, 2009). Perceber os erros dos alunos e utilizar como alavanca para refletir sua prática docente, exige uma postura humilde de um profissional que sempre está disposto a aprender e reconhece que é passível de erros, além de não conceber seus conhecimentos como verdades, e, isso é essencial no ensino de Ciências.

Por conseguinte, a avaliação como regulação e autorregulação da aprendizagem, conforme explicam Jorba e Sanmartí (2003) faz sentido quando o professor assume essa postura de sujeito ativo e reflexivo neste processo, possibilitando o retorno ao aluno com o objetivo de ele construir seu próprio sistema de aprendizagem, compreendendo que a finalidade da avaliação não está somente na reprodução de conceitos.

Compreendemos que a avaliação permitiu momentos de reflexão, em que o licenciando após a prática avaliativa percebeu se houve ou não lacunas no processo de ensino e aprendizagem, conforme expôs B7. Contudo, compreender os benefícios desta relação entre a prática reflexiva e avaliativa, mesmo que sejam superficiais indica um campo de estudo para as pesquisas em formação de professores, são novas possibilidades que visam contribuir para mudanças na prática docente, principalmente na avaliativa.

Assim, compreendemos que a prática reflexiva contribui para romper com a reprodução de técnicas e metodologias acerca da avaliação observadas durante a formação, incutidas tanto no ensino

superior como na educação básica, conforme aponta este licenciando:

*[...] para que os professores não apenas reproduzam o sistema em que foram formados e entendam qual o objetivo da reflexão e que eles devem sempre buscar o melhor para seus alunos [...] refleti sobre ela e nada contribuiu para a formação dos alunos porque memorizavam e talvez nem lembrem mais (B10).*

Para o licenciando B10 a prática reflexiva contribui para que o professor se preocupe com os alunos, e, que não seja meramente um reprodutor de técnicas aprendidas durante sua formação. Também expôs que após refletir acerca da avaliação que desenvolveu com seus alunos, por meio do instrumento prova escrita, percebeu que elaborou questões que cobravam apenas memorização de conteúdo.

Observamos esta aproximação ao exercício da prática reflexiva, em que o licenciando reproduz um procedimento do qual foi sujeito durante anos, seja na educação básica ou na graduação, porém, reconhece sua atitude. Acreditamos que ao admitir seus erros o profissional começa aos poucos transformar suas ações e isso só acontece à medida que este tem o contato com a prática frequentemente. Nesse sentido, Pimenta (2012) afirma que é necessário reconhecermos a relevância da participação dos professores nas decisões, caracterizando-os como protagonistas das implementações das mudanças no contexto escolar.

A avaliação exige uma tomada de decisão, atribuir valor a algo acarreta tomada de atitude sobre aquilo que está sendo avaliado (LUCKESI, 2002). Assim a responsabilidade do professor é grande e perpassa por uma postura reflexiva. É comum nos depararmos com atribuições de valores pautados em uma atitude mecanicista em que são vistos apenas os erros e acertos e estes contabilizados de modo quantitativo. No ato de avaliar, é necessário ao professor tomar uma atitude reflexiva acerca do contexto cultural, econômico, social e político em que estão seus alunos.

Exercer a prática reflexiva pode ser alavanca de mudanças na avaliação da aprendizagem que possibilita romper com formações ambientais<sup>3</sup>. O ser humano tem a capacidade de pensar, portanto é capaz de refletir sobre suas ações, como afirma Hoffmann (2003). Assim a avaliação é uma prática pedagógica útil e necessária a cada professor e cada aluno na sua formação enquanto cidadãos que

---

<sup>3</sup> Passamos grande parte de nossas vidas na escola. Iniciamos na alfabetização, ensino fundamental e médio e após a graduação. Todo este longo período como aluno, permite a construção de ideias, comportamentos e atitudes sobre o ensino; os autores Carvalho e Gil-Perez (2001) chamam esse percurso de formação “ambiental”. A influência desta formação é ampla “porque responde a experiências reiteradas e se adquire de forma não-reflexiva como algo natural, óbvio, o chamado “senso comum”, escapando assim à crítica e transformando-se em um verdadeiro obstáculo” (CARVALHO; GIL-PEREZ, 2001, p. 27).

estão sempre aprendendo com liberdade e leveza. Concordamos com Luckesi (2002) quando afirma que a avaliação não pode ser vista como opressora da prática educativa, que ameaça e submete a todos, mas sim como inclusiva, dinâmica e construtiva.

No percurso desta investigação, durante os encontros e as análises do *corpus* da pesquisa, percebemos uma apreensão e descontentamento dos licenciandos quanto à sua futura prática docente. É possível observar o desejo de mudança nos discursos dos bolsistas, devido aos estudos que realizam e o despertar de uma postura crítica frente a isso; porém, ao mesmo tempo, a angústia de não conseguirem realizar, pois na prática é mais difícil conforme argumentam:

*Porque a avaliação na minha opinião ainda é algo muito confuso, pois ao mesmo tempo em que há um desejo de mudança nos métodos avaliativos, muitas vezes, não se sabe como, isso porque ainda pertencemos a um sistema no qual somos bitolados em avaliações exclusivamente memorística (B3).*

*Eu tenho a prova do estágio de Ciências, [...] acho que foi bem assim, sentido de conceitos, na verdade pra mim é difícil fazer uma questão e relacionar, parece que é mais complicado (B6).*

Ao expressarem esta dificuldade em colocar em prática as novas possibilidades para a docência, compreendemos que o ensino de Ciências na formação inicial vai ao encontro das pesquisas que apontam as tendências e perspectivas para contribuições no processo educativo, porém, o distanciamento em exercer tais mudanças ainda é grande. Percebemos um esforço que se faz na graduação para ensinar outra linguagem acerca da avaliação para o professor de Ciências, entretanto este esforço se torna enorme ao encontrarmos uma visão tecnicista nas licenciaturas.

Tardif (2002) chama de “choque de realidade” o conflito que acontece na transição de acadêmico de licenciatura a professor. Nesse momento, muitos têm vontade de desistir da carreira docente, frente as situações do cotidiano escolar que se distanciam da teoria estudada na formação inicial. Assim, oportunidades de exercer a prática reflexiva ainda na graduação possibilitam antecipar muitos destes conflitos, inclusive acerca da avaliação.

A necessidade de realizar discussões e reflexões sobre a avaliação e seus objetivos deve ser uma constante dentro do processo educativo. Bejarano e Carvalho (2003) esclarecem sobre as reações diante de conflitos dos professores em início de carreira. Estes conflitos têm origens diferentes e podem ser relacionados às novas propostas dos professores e a resistência dos alunos, ou o currículo e as próprias interpretações curriculares, entre outros. Nesse sentido, a prática reflexiva exerce um papel fundamental no início da carreira do professor, quando este interroga suas percepções e teorias de ensino, percebendo a complexidade da dinâmica escolar e da sala de aula.

Se aproximando ou não aos momentos reflexivos, compreendemos que os licenciandos parcialmente assumem uma postura autoformativa. Parcialmente porque entendem que sua formação profissional depende em grande parte dele mesmo, assim resgatam o que já sabem e interpretam o que fazem, porém, muitas vezes não conseguem recriar, o que seria preciso para não reproduzirem os modelos e construir suas ações presentes e futuras. Foi possível, evidenciar implicitamente no corpus desta pesquisa um processo autorreflexivo dos licenciandos, conforme o exemplo a seguir:

*Eu fico pensando assim 'Tá eu consegui atingir o que eu queria? Eu consegui atingir meu objetivo com aquela turma? Não! Porque? O que aconteceu de errado? Que momento que eles não entenderam? Que momento eles começaram a se dispersar e tipo não estavam nem aí para o que eu estava falando, Por que? Por que aconteceu isso? ' Sabe eu começo a me questionar, o que eu poderia fazer, se eu fosse fazer de novo isso? O que eu posso mudar? Como eu posso trazer ele mais para a aula? O que eu posso envolver eles mais e daí fica esses questionamentos, e daí começa esse turbilhão de coisas (B3).*

Os estudos acerca da prática reflexiva possibilitaram a valorização do pensamento do professor, como ele compreende o processo educativo e quais as possibilidades para melhorar a dinâmica escolar. Com esta valorização, como consequência, temos um professor que se reconhece sujeito ativo neste processo educacional, no qual suas opiniões e compreensões têm mérito e influência para proporcionar mudanças no contexto escolar, espaço este dedicado ao estudo do conhecimento científico.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com as compreensões apresentadas percebemos que a prática reflexiva pode ser alavanca de mudanças no fazer avaliativo do professor, pois possibilita avançar mediante as práticas reproduzidas que se repetem na sala de aula, é quando o professor não se contenta com esta repetição, permite-se sair de uma postura mais acomodada, pensa sobre suas ações, os procedimentos que utilizou para avaliar com a disposição de mudar e aprender criando estratégias que ampliem o desenvolvimento do aluno no processo de aprendizagem.

Refletir sobre a finalidade da avaliação, compreender o seu significado e seu objetivo no processo educativo, também contribui para a transformação de práticas avaliativas que são meramente reproduzidas. Porém, compreendemos a dificuldade em exercer esta prática. Há mais facilidade em discutir e compreender a avaliação e a prática reflexiva do que realmente exercê-la, e torná-la hábito em seu fazer docente.

Por fim, destacamos o licenciando, futuro professor que relata por meio de sua reflexão, que ela não se limita somente a prática em si, mas envolve todos os fatores e condições que permeiam a escola e o seu trabalho docente, se aproximando a uma compreensão do ensino como prática social, e, acreditamos que deste modo se fornece resultados para melhorar a sua própria prática e ser um agente transformador no contexto educacional.

## Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A; PASSOS, L. F. Avaliação escolar: desafios e perspectivas. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- ASTOLFI, J. P.; DAROT, E.; GINSBURGER-VOGEL, Y.; TOUSSAINT, J. **As palavras-chave da didática das Ciências**. Artes Gráficas, 2002.
- BEJARANO, N. R. R.; CARVALHO, A. M. P. Tornando-se professor de Ciências: crenças e conflitos. **Ciência & Educação**, vol. 9, n. 1, p. 1-15, 2003.
- CAMARGO, A. C. V. C.; FARIA, M. A. Avaliação: concepções e reflexão. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, São Roque, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2011.
- CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo como processo educativo**. São Paulo: Nacional, 1959.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 24. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.
- JORBA, J.; SANMARTÍ, N. A função pedagógica da avaliação. In: BALLESTER, M. *et al.* (Org.). **Avaliação como apoio à aprendizagem**. São Paulo: Artmed, 2003. p. 23-42.
- JUSTINA, L. A. D.; FERRAZ, D. F. A prática avaliativa no contexto do Ensino de Biologia. IN: CALDEIRA, A. M. A.; ARAUJO, E. S. N. N. (org.) **Introdução à Didática da Biologia**. – São Paulo: Escrituras Editora, 2009.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem escolar**: estudos e preposição. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, R. GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.

SAUL, A. M. A avaliação Educacional. In: SOUZA, C. P. (et al) **Avaliação do rendimento Escolar**. São Paulo: FDE, p. 61-68, 1994.

\_\_\_\_\_. Referenciais freireanos para a prática da avaliação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 25, p. 17-24, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Recebido em: 26/10/2018

Aceito em: 01/11/2018

Endereço para correspondência:

Nome: Cintya Fonseca Luiz

Email: cintya\_fonseca@hotmail.com



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).