

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DAS CIÊNCIAS**  
**MESTRADO EM ENSINO DAS CIÊNCIAS**

ANDRESSA RODRIGUES DOS SANTOS

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS NOS ESTÁGIOS**  
**SUPERVISIONADOS OBRIGATÓRIOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE**  
**PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: UM ESTUDO NA ZONA DA MATA**  
**DE PERNAMBUCO**

RECIFE-PE

2020

**ANDRESSA RODRIGUES DOS SANTOS**

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS NOS ESTÁGIOS  
SUPERVISIONADOS OBRIGATÓRIOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE  
PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: UM ESTUDO NA ZONA DA MATA  
DE PERNAMBUCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal Rural de Pernambuco como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino das Ciências.

Linha de pesquisa: Formação de professores e construção de práticas docentes no ensino de Ciências e Matemática.

**Orientadora: Profa. Dra. Monica Lopes Folena Araújo**

RECIFE-PE

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal Rural de Pernambuco  
Sistema Integrado de Bibliotecas  
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

S237c

Santos, Andressa Rodrigues dos

Concepções e práticas avaliativas nos Estágios Supervisionados Obrigatórios na formação inicial de professores de Ciências e Biologia: um estudo na Zona da Mata de Pernambuco / Andressa Rodrigues dos Santos. - 2020.  
190 f. : il.

Orientadora: Monica Lopes Folena Araujo.  
Inclui referências e apêndice(s).

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências, Recife, 2020.

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Estágio Supervisionado Obrigatório. 3. Formação de professores de Ciências e Biologia. 4. Processo de ensino e aprendizagem. 5. Prática docente. I. Araujo, Monica Lopes Folena, orient. II. Título

CDD 507

---

ANDRESSA RODRIGUES DOS SANTOS

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADO  
OBRIGATÓRIOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E  
BIOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal Rural de Pernambuco como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino das Ciências.

Linha de pesquisa: Formação de professores e construção de práticas docentes no ensino de Ciências e Matemática.

**Aprovada em: 14 de agosto de 2020.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Monica Lopes Folena Araújo** (Presidente)  
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE

---

**Prof. Dr. Ricardo Ferreira das Neves**  
Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE

---

**Profa. Dra. Maria Marly de Oliveira**  
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE

---

**Prof. Dr. José Batista Neto**  
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

*À minha família, especialmente ao meu  
companheiro, aos meus amigos e à professora  
Monica Folena pela orientação, paciência e  
aprendizagens ao longo de todo o processo.*

## AGRADECIMENTOS

Gratidão ao Universo por ter conspirado a meu favor, permitindo que eu tenha ao meu redor tantas pessoas bondosas e incríveis que possibilitaram que eu chegasse até aqui.

Minha eterna gratidão a Yvon, meu companheiro, meu amigo, meu parceiro de todas as horas, que não mede esforços para me fazer feliz todos os dias, sem o seu apoio, carinho e paciência eu não teria conseguido chegar até aqui.

Ao meu filho Victor por tanto carinho e amor, por ser minha sustentação, minha alegria de viver e meu orgulho, sem você essa vida não teria sentido, você me dá forças para seguir adiante.

Ao meu filho do coração Yvonzinho, pela compreensão e apoio.

À minha mãe por ter me dado a vida, e à minha irmã Rafaela por sempre estar disponível a ajudar quando preciso.

Aos meus tios André e Virgínia por serem inspiração desde a graduação, especialmente ao meu tio que sempre buscou contribuir para minha formação.

Ao meu avô Álvaro por ter garantido sempre o melhor que pôde para minha educação, sem o apoio e amor do senhor e da minha avó tudo seria tão mais difícil, talvez eu não tivesse chegado até aqui. Minha eterna gratidão.

À minha orientadora, professora Monica Folena por todo apoio, por acreditar em mim desde a graduação, pelas oportunidades de aprendizagens, pela paciência e compreensão, pelo carinho e olhar acolhedor sempre que nos encontramos, por ser uma mulher inspiradora, diva.

Aos meus amigos! Aos amigos que estão comigo desde a graduação e são sempre fonte de apoio, de força e carinho: Karol, Marta, Lourdes, Cirdes, Joseane e Débora, todos membros do FORBIO, uma família que só me traz alegrias e me permite esperar mais e mais a cada encontro. Minha eterna gratidão por todas as contribuições de todas e todos que compõe esse grupo de pesquisa.

Marta, um agradecimento especial a você, por ter sido companheira em todos os momentos do curso de pós-graduação, aprendi muito com você nesse tempo que convivemos. Um doce de mulher, uma professora e pesquisadora incrível que a pós-graduação me presenteou.

Aos meus amigos de turma Luiz e João, sempre disponíveis a ajudar, sempre vibrando as conquistas, companheiros de curso e amizade que também quero levar para vida.

Às minhas amigas que me acompanham desde a infância/adolescência, Eliza, Madonna, Amithia, Gabriella, Clarissa, Catarina e Marina por estarem sempre presentes!

À UFRPE por me oportunizar tantas conquistas.

Ao Programa de Pós-graduação em Ensino das Ciências, à professora Carmen e à Lia pela disponibilidade em ajudar, pelo zelo, carinho e atenção em tudo que fazem.

À CAPES pela bolsa concedida sem a qual eu não teria tido condições de ter chegado até aqui.

Aos atores sociais da pesquisa por aceitarem fazer parte da pesquisa e contribuírem para a minha formação e para produção de conhecimento.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Exemplificação da codificação dos dados analisados	84
Figura 2	Síntese das concepções de avaliação e prática avaliativa dos atores sociais	149
Figura 3	Síntese dos instrumentos avaliativos utilizados no ESO I e no ESO III	157
Figura 4	Síntese dos critérios avaliativos utilizados pelos atores sociais de acordo com a fonte de coleta de dados (entrevista, observação e plano de ensino)	167
Figura 5	Síntese do uso dos resultados obtidos através dos instrumentos avaliativos pelos atores sociais	173



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Características da avaliação sob a égide libertadora	41
Quadro 2	Concepção de estágio descritas por Pimenta; Lima (2012)	62
Quadro 3	Distribuição da carga horária nos diferentes Estágios Supervisionado Obrigatórios	70
Quadro 4	Caracterização Docente	74-75
Quadro 5	Objetivos e Instrumentos de Pesquisa.	75
Quadro 6	Quantitativo de horas observadas nos ESO durante 2019.2.	78
Quadro 7	Exemplificação do agrupamento dos dados em tabelas	83
Quadro 8	Categorias e Subcategorias emergidas a partir da resolução N°70/2018 (análise documental).	83
Quadro 9	Categorias e subcategorias identificadas a partir da Resolução de Estágio.	86
Quadro 10	Categorias e subcategorias identificadas a partir da Resolução de Estágio, no item Estrutura dos Estágios.	87
Quadro 11	Categorias e subcategorias identificadas a partir da Resolução de Estágio, no item Estrutura dos Estágios, referente às atribuições do orientador de estágio.	89
Quadro 12	Categorias e subcategorias identificadas a partir da análise documental dos critérios avaliativos no instrumento de avaliação “Relatório de Acompanhamento do Campo de Estágio” do docente orientador.	91
Quadro 13	Categorias e subcategorias identificadas a partir da Resolução de Estágio, no item Estrutura dos Estágios, referente às atribuições do supervisor de estágio.	94
Quadro 14	Categorias e subcategorias identificadas na ficha de relatório de avaliação do supervisor de estágio a ser entregue para o docente orientador e anexada ao relatório final.	97
Quadro 15	Categorias e subcategorias identificadas no plano de ensino do docente P1, responsável pelo ESO1.	100-101
Quadro 16	Categorias e subcategorias identificadas no plano de ensino do docente P1, responsável pelo ESO1, no item “Conteúdos”.	104
Quadro 17	Categorias e subcategorias identificadas no plano de ensino do docente P1, responsável pelo ESO1, no item “Cronograma”.	104
Quadro 18	Categoria identificadas no plano de ensino do docente P1, responsável pelo ESO1, no item “Metodologia” e “Cronograma”.	106
Quadro 19	Categorias e subcategorias identificadas no plano de ensino da docente P2, responsável pelo ESOIII, referente ao item “Ementa”.	107
Quadro 20	Categorias e subcategorias identificadas no plano de ensino da docente P2, responsável pelo ESOIII, referente ao item “Objetivos”.	108
Quadro 21	Categorias e subcategorias identificadas no plano de ensino da docente P2, responsável pelo ESOIII, referente ao item “Conteúdos programáticos”.	110
Quadro 22	Categorias e subcategorias identificadas no plano de ensino da docente P2, responsável pelo ESOIII, referente ao item “Metodologia de ensino-aprendizagem”.	111
Quadro 23	Categoria identificada no plano de ensino da docente P2, responsável pelo ESOIII, referente ao item “Recursos didáticos”.	113
Quadro 24	Categorias e subcategorias identificadas no plano de ensino da docente P2, responsável pelo ESOIII, referente ao item “Metodologia de avaliação”.	114
Quadro 25	Categorias e subcategorias identificadas no plano de ensino da docente P2, responsável pelo ESOIII, referente ao item “Cronograma”.	120

Quadro 26	Categorias e subcategorias identificadas na entrevista concedida pelo docente P1, responsável pelo ESOI, referente a concepção de Estágio Supervisionado Obrigatório.	126
Quadro 27	Categorias e subcategorias identificadas na entrevista concedida pela docente P2, responsável pelo ESOIII, referente a concepção de Estágio Supervisionado Obrigatório.	129
Quadro 28	Categorias e subcategorias identificadas na entrevista concedida pela docente P3, que atuou como docente orientadora do ESOIII, a respeito de sua concepção de estágio.	131
Quadro 29	Síntese das concepções de Estágio Supervisionado Obrigatório dos atores sociais.	132
Quadro 30	Concepções de estágio dos atores sociais inferidas a partir das entrevistas e das observações.	135
Quadro 31	Categorias e subcategorias identificadas na entrevista concedida pelo docente P1, responsável pelo ESOI, referente à concepção de Avaliação.	137
Quadro 32	Categorias e subcategorias identificadas na entrevista concedida pelo docente P1, responsável pelo ESOI, referente a sua prática avaliativa.	141
Quadro 33	Categorias e subcategorias identificadas na entrevista concedida pela docente P2, responsável pelo ESOIII, referente à concepção de Avaliação.	142
Quadro 34	Categorias e subcategorias identificadas na entrevista concedida pela docente P2, responsável pelo ESOIII, referente ao contexto do campo de estudo.	145
Quadro 35	Categorias e subcategorias identificadas na entrevista concedida pela docente P3, que atuou como docente orientadora do ESOIII, a respeito de sua concepção de avaliação	147
Quadro 36	Categorias e subcategorias identificadas na entrevista concedida pela docente P3, que atuou como docente orientadora do ESOIII, a respeito da sua prática avaliativa no âmbito do estágio.	148
Quadro 37	Categorias e subcategorias identificadas na entrevista concedida pelo docente P1, responsável pelo ESOI, referente aos instrumentos avaliativos utilizados no ESO I.	151
Quadro 38	Categorias e subcategorias identificadas na entrevista concedida pela docente P2, responsável pelo ESOIII, referente aos instrumentos avaliativos.	153
Quadro 39	Categorias e subcategorias identificadas na entrevista concedida pelo docente P1, responsável pelo ESOI, referente aos critérios utilizados para avaliar os estudantes.	159-160
Quadro 40	Categorias e subcategorias referente aos critérios avaliativos que emergiram da análise do item “Estagiário” da resolução de estágio 070/2018.	161
Quadro 41	Critérios identificados a partir da observação das aulas do docente P1, responsável pelo ESOI, referente ao desenvolvimento do estágio.	162
Quadro 42	Categorias e subcategorias identificadas na entrevista concedida pela docente P2, responsável pelo ESOIII, referente aos critérios avaliativos.	164
Quadro 43	Critérios identificados a partir da observação das aulas do docente P2, responsável pelo ESO III, referente ao desenvolvimento do estágio.	165
Quadro 44	Categorias e subcategorias identificadas na entrevista concedida pela docente P3, que atuou como docente orientadora do ESOIII, a respeito do estabelecimento dos critérios avaliativos.	167
Quadro 45	Categoria e subcategorias emergidas a partir da entrevista de P1 sobre o uso dos resultados obtidos através dos instrumentos avaliativos.	169
Quadro 46	Categorias e subcategorias identificadas na entrevista concedida pela docente P2, responsável pelo ESOIII, referente aos que é feito a partir dos resultados obtidos através dos instrumentos avaliativos	172
Quadro 47	Categoria e subcategoria identificadas na entrevista concedida pela docente P3, docente orientadora do ESO III, referente à sua função.	172

Quadro 48 Categorias e subcategorias identificadas na entrevista concedida pela docente P3, que atuou como docente orientadora do ESOIII, a respeito da sua prática avaliativa no âmbito do estágio.

## LISTA DE SIGLAS

CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CHD	Círculo Hermenêutico Dialético
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
CNE	Conselho Nacional de Educação
ESO	Estágio Supervisionado Obrigatório
FORBIO	Grupo de Pesquisa em Formação e Prática Pedagógica de Professores de Ciências e Biologia
IES	Instituição de Ensino Superior
NAE	Núcleo de Acompanhamento de Estágio
PABAEE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIC	Programa de Iniciação Científica
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
Q.I.	Quociente de Inteligência
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC's	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1 AVALIAÇÃO E VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS DIFERENTES .....</b>	<b>21</b>
<b>2 AVALIAR PARA FORMAR: COMPREENDENDO O REAL SENTIDO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....</b>	<b>34</b>
2.1 Pontuando distanciamentos entre exame/verificação e avaliação da aprendizagem ....	35
2.2 Planejar para avaliar .....	44
2.3 Instrumentos avaliativos .....	47
2.4 Qualificação da aprendizagem e o uso dos resultados da avaliação .....	51
<b>3 OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS OBRIGATÓRIOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES COMO <i>LOCUS</i> DE REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA.....</b>	<b>53</b>
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>66</b>
4.1 Caracterização do campo de estudo.....	68
4.1.1 Os Estágios Supervisionados Obrigatórios no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas .....	69
4.1.2 Algumas dificuldades encontradas ao longo do percurso da pesquisa.....	71
4.2 Atores sociais da pesquisa .....	73
4.2.1 Caracterização docente .....	74
4.3 Instrumentos de pesquisa .....	75
4.3.1 Análise documental .....	76
4.3.2 Observação não participante.....	76
4.3.3 Entrevista semiestruturada.....	79
4.4 Análise dos dados .....	81
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>85</b>
5.1 Análise da Resolução de ESO 070/2018 .....	85
5.1.1 Concepção de Estágio Supervisionado Obrigatório na Resolução 070/2018.....	85
5.1.2 Atribuições do docente do componente curricular identificadas na Resolução 070/2018.....	87
5.1.3 Atribuições do docente orientador identificados na Resolução 070/2018.....	88
5.1.4 Atribuições do docente supervisor identificados na Resolução 070/2018 .....	94
5.2 Compreendendo a prática docente através dos planos de ensino e das observações.....	98

5.2.1 O Estágio Supervisionado Obrigatório I.....	99
5.2.2 O Estágio Supervisionado III.....	106
5.3 Categorias e subcategorias desveladas nas entrevistas .....	125
5.3.1 Concepção de Estágio Supervisionado .....	126
5.3.2 Concepção de avaliação.....	136
5.3.3 Instrumentos avaliativos .....	150
5.3.4 Critérios utilizados para avaliar os discentes.....	158
5.3.5 Uso dos resultados obtidos através dos instrumentos avaliativos .....	168
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>175</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>179</b>
<b>APENDICE A – SOLICITAÇÃO À UNIVERSIDADE .....</b>	<b>188</b>
<b>APENDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....</b>	<b>189</b>

## RESUMO

Os Estágios Supervisionados Obrigatórios (ESO) configuram-se como componentes curriculares da formação inicial de professores de elevada importância para compreensão da realidade escolar, superação de paradigmas reprodutivistas e estabelecimento da unidade teoria-prática através da reflexão-ação. A avaliação da aprendizagem, enquanto elemento articulador dos processos de ensino e aprendizagem apresenta grande importância para o desenvolvimento dos ESO, pois, quando desenvolvida em seu sentido pleno, favorece a unidade teoria-prática, permite o acompanhamento sistemático e qualitativo da construção do conhecimento dos estudantes e, além disso, permite ao professor refletir sobre sua prática, subsidiando as tomadas de decisões necessárias para que professores e licenciandos alcancem os objetivos educacionais pré-estabelecidos de modo satisfatório. A importância de submeter os futuros docentes a processos verdadeiramente avaliativos se dá pela característica reprodutivista que a avaliação possui, costumamos avaliar do mesmo modo que fomos avaliados, portanto, só através de experiências avaliativas os futuros docentes poderão compreender as possibilidades dessa prática para favorecer os processos de ensino e aprendizagem. Filiamos-nos à compreensão da avaliação da aprendizagem enquanto meio de compreender os percursos de ensino e aprendizagem para realização de intervenção consciente objetivando aprimorar o processo de ensino e aprendizagem para que todas e todos alcancem resultados satisfatórios (SILVA, 2006a; HOFFMANN, 1998, 2018; LUCKESI 2002, 2018). Sendo assim, delineamos como nossa questão de pesquisa: “quais são as concepções de avaliação e práticas avaliativas que norteiam os ESO no âmbito da formação inicial de professores de Ciências e Biologia?”. A partir deste problema de pesquisa construímos nosso objetivo geral: compreender as concepções e práticas avaliativas que norteiam os ESO no âmbito da formação inicial de professores de Ciências e Biologia. E, como objetivos específicos: analisar as concepções de avaliação dos professores que ministram os ESO; diagnosticar os critérios e instrumentos que esses professores utilizam para avaliar os licenciandos; e, identificar o que é feito com os resultados obtidos através dos instrumentos avaliativos. A presente pesquisa tem característica qualitativa e tem como campo de estudo os ESO do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma Instituição de Ensino Superior (IES), localizada no interior do Estado de Pernambuco, de grande relevância na região a qual está inserida. A pesquisa contou com a colaboração de três atores sociais que atuam nos ESO. Como instrumentos de coleta de dados utilizamos a análise documental, a observação não-participante e a entrevista semiestruturada. Como forma de tratamento dos dados, realizamos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Os resultados obtidos apontam que apenas dois dos três atores sociais apresentam uma concepção de avaliação que se relaciona com os princípios de uma avaliação formativa, porém, apenas um deles apresentou coerência entre concepção e prática. Por outro lado, o contexto da universidade e as orientações dadas pela mesma através, principalmente, de resoluções, dificultam a implementação da avaliação da aprendizagem coerente com a concepção de avaliação da referida docente. Consideramos a necessidade da IES reformular a estrutura a qual os ESO estão atualmente sendo desenvolvidos de modo que ela atenda às características específicas do campus e seus recursos humanos e financeiros. Além disso, salientamos a importância da formação continuada dos docentes atuantes nos ESO para que as práticas avaliativas sejam problematizadas e ressignificadas.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem; Estágio Supervisionado Obrigatório; Formação de Professores de Ciências e Biologia; Processo de Ensino e Aprendizagem; Prática docente.

## ABSTRACT

The Obligatory Supervised Internship (OSI) configures as a curricular component of the teachers' initial formation, it has a great importance to the understanding of school reality, overcoming reproductive paradigms and establishing the theory-practice unit through reflection-action. The evaluation of learning, as an articulating element of the teaching and learning processes, has a great importance for the full development of OSI, because when developed in its full sense it favors the theory-practice, allows systematic and qualitative monitoring of the students' knowledge construction, and in addition, allows the teacher to reflect on his practice, supporting the decision-making necessary for everyone to reach the pre-established educational objectives in a satisfactory manner. The importance of submitting future teachers to truly evaluative processes is given by the reproductive characteristic that it has, we usually evaluate in the same way we were evaluated, therefore, only through evaluative experiences will the future teachers be able to understand the possibilities of this practice to favor the processes of teaching and learning. Therefore, we ask ourselves: "what are the conceptions of evaluation and evaluative practices that guides the OSI in the scope of the Science and Biology teachers' initial training?". Based on the research problem, we outline our general objective: to understand the evaluative concepts and practices that guides the OSI in the context of Science and Biology teachers' initial training. And, as specific objectives: to analyze the conceptions of teachers who teach the OSI; diagnose the criteria and instruments that these teachers use to evaluate undergraduates; and identify what is done with the results obtained through the evaluation instruments. The present research has a qualitative characteristic and holds as its field of study the OSI of the Degree in Biological Sciences of a Higher Education Institution (HEI), located inland of the State of Pernambuco, of greater relevance in the region in which it is inserted. The research had the collaboration of three social actors who work at the OSI. As instruments of data collection, we used documentary analysis, non-participant observation and semi-structured interview. As a form of data treatment, we performed content analysis (BARDIN, 2011). The obtained results points out that only one of the social actors presents the conception of evaluation in order with the characteristics defined by the theoreticians who study the evaluation of learning, in which the teacher gives the evaluation its formative characteristics. On the other hand, the university's context and its orientation given mainly through resolutions hinder the implementation of the learning assessment consistent with the above mentioned teacher's assessment conception. Concerning the two others social actors, one of them does not present a practice consistent with its concept of evaluation, and the other, presents a concept of evaluation that it is close to the examination/verification. We consider the need for HEI to reformulate the structure in which OSI are currently being developed, so that it meets the specific characteristics of the campus and its human and financial resources. In addition, we emphasize the importance of continuing education for teachers working in OSI so that evaluative practices are problematized and reframed.

**Keywords:** Learning Assessment; Mandatory Supervised Internship; Formation of Science and Biology Teachers; Teaching and Learning Process; Teaching Practice.



## INTRODUÇÃO

A avaliação não só é um componente fundamental dentro do processo de ensino e aprendizagem, como também faz parte do nosso cotidiano. Avaliamos situações de risco, avaliamos a probabilidade de uma decisão ser a mais acertada, avaliamos, até mesmo inconscientemente, previamente e após várias ações que desenvolvemos nas nossas vidas. Avaliamos o quão interessante foi, por exemplo, lançar gastos financeiros e de tempo ao irmos a um show, a uma viagem ou a pagar determinado curso, dentre outras coisas. Decisões importantes requerem uma avaliação cuidadosa e minuciosa das consequências, dos pontos negativos e positivos antes de sua realização, pois nenhuma ação está isenta de intencionalidade.

Os resultados dessas avaliações nos permitem julgar quais trajetórias desenvolver na busca por nossas realizações. A avaliação faz parte da nossa rotina, quem não avalia suas próprias ações, muitas vezes é considerado inconsequente e irresponsável, pois vive apenas o agora e não se preocupa com o futuro. Sendo assim, por que esse processo de estabelecer metas, refletir sobre as ações, tomar novas decisões a partir de suas consequências está distante dos locais onde se realizam processos de ensino e aprendizagem? A não compreensão dessa lógica nos espaços formativos distancia os processos de ensino e aprendizagem da própria lógica da vida e torna o processo, que deveria ser formativo, uma caixa de surpresas e uma máquina de padronização que exclui e classifica.

Portanto, planejamento, ação (ensino) e avaliação precisam, sim, estar em evidência nos espaços formativos, de modo bem definidos, estruturados e claros para que todas e todos sejam capazes de compreender seus percursos. O processo avaliativo implica reflexão que, por sua vez, pode ser desenvolvida desde um modo superficial ao mais profundo. Dependendo dos moldes e contextos em que se dá essa avaliação, a reflexão promovida por ela permite um aprofundamento da unidade teoria-prática, encaminhando quem a realiza ao alcance de novas perspectivas, compreensões de limites e possibilidades mais claros dos processos que estão sendo desenvolvidos, podendo desembocar em um processo formativo<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Refiro-me aqui a processos formativos de modo amplo como, por exemplo, o ato de meditar. Ao meditarmos refletimos e avaliamos nossas ações, situações, e tantas outras coisas, nos levando ao autoconhecimento.

Trazer a avaliação para dentro da formação de professores, nestes moldes, em que há uma reflexão sobre a prática e uma nítida unidade entre teoria e ação, não é tarefa fácil. É por isso que formar professores envolve certa complexidade, principalmente quando se pretende que o licenciando atue na escola de modo a contribuir para o fortalecimento do diálogo, da democracia; quando se busca favorecer a formação de jovens e adultos capazes de vislumbrar possibilidades de superação de suas situações limites<sup>2</sup>.

Para tal, é necessário que nos cursos de formação de professores sejam evidenciadas práticas pedagógicas que sejam inclusivas e que prezem pela reflexão e criticidade (Informação verbal)<sup>3</sup>. Araújo (2012, p.24), complementa essa ideia trazendo uma terceira categoria também fundamental para a prática docente: “a humanização do humano”. Essas duas concepções da formação de professores devem ser aprimoradas ao longo de toda a formação profissional, aliadas a uma das finalidades da formação de professores: “habituar os alunos – futuros professores – à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos ‘reflexivos’” (TARDIF, 2002, p.32).

A respeito da matriz curricular dos cursos de licenciatura, existem componentes curriculares<sup>4</sup> obrigatórios que favorecem a aproximação do estudante de licenciatura com seu ambiente específico de atuação e seus respectivos contextos, é o caso das Práticas como Componentes Curriculares (PCC) e dos Estágios Supervisionado Obrigatórios (ESO) (SANTOS; SILVA; ARAÚJO, 2015). Para Pimenta e Lima (2012, p.29), os ESO são momentos de “construção da identidade, dos saberes e das posturas necessárias”, em razão de caracterizarem-se como espaços que possibilitam a reflexão a respeito dos “porquês” da profissão e sensibilização sobre as questões relacionadas à humanização, uma vez que trazem em seu bojo a relação entre a vida e o trabalho docente.

---

<sup>2</sup> Para Freire (2005), “situações-limites” são situações dadas em um determinado momento histórico, nas quais os homens e mulheres que não possuem uma percepção crítica da realidade as tomam como barreiras insuperáveis. Entretanto, quando conscientes criticamente das dimensões históricas da mesma, atuam sobre ela por meio de “atos-limites”, através dos quais buscam sua superação em vez da aceitação passiva.

<sup>3</sup> Fala da professora doutora Eliete Santiago, em palestra sobre a “Dialogicidade em Freire” realizada na sala de Seminários do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco, em Recife, em setembro de 2017.

<sup>4</sup> “O Conselho Nacional de Educação, por meio das diferentes Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura e bacharelado, utiliza o termo componente curricular para conceituar o conjunto de elementos que constituem o currículo dos cursos, e designa como conceito curricular o que tradicionalmente é entendido por disciplina ou matéria de estudo. Essa readequação ocorreu porque o componente curricular está intimamente relacionado à perspectiva do ensino por competências. Assim, admite a utilização de outras áreas do saber para o desenvolvimento de competências no intuito de resultar em uma capacidade. Para isso, prioriza-se a mobilização de conhecimentos (saber), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser). Em contrapartida, a disciplina não tem esse propósito, elas são fechadas e centradas apenas no conhecimento científico” (COUTINHO, 2013, p.16)

Os ESO são momentos singulares na formação docente por possibilitarem a quebra de paradigmas a partir da identificação dos limites do ensino por transmissão, onde as ressignificações são obtidas através da observação crítica e reflexão, não apenas da realidade na qual se está atuando, mas, sobretudo, do estudante sobre si próprio enquanto professor em formação (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011).

Posto isto, o desenvolvimento de práticas avaliativas, durante a formação inicial de professores, auxilia para que estes objetivos sejam alcançados, uma vez que a avaliação, não o exame, possibilita a formação dessa visão crítica-reflexiva e quebra da dicotomia existente entre teoria e prática.

Para Albuquerque (2013), a avaliação deve ser utilizada como mediadora entre os processos pedagógicos, sociais e políticos. Por esta razão, o processo avaliativo deve ser formativo, que se caracteriza por ser democrático, prezar pelo diálogo, ser intencional e sistemático (SANTOS; ARAÚJO, 2017).

Todavia, avaliar formativamente no âmbito dos ESO pode ser considerado um grande desafio. Quebrar a lógica de que o Estágio Supervisionado não é atividade de mera observação e descrição da realidade demanda dos professores desses componentes curriculares um olhar sensível para as concepções dos estudantes sobre educação, além de uma boa dose de estratégias criativas que motivem os licenciandos a desenvolver um olhar crítico e reflexivo sobre a realidade e suas práticas. Mas não apenas isso, é preciso sobretudo “formar para avaliar” e não apenas “avaliar para formar” (COUTINHO, 2013; BRITO, 2018).

Sendo assim, a importância de um processo avaliativo na licenciatura se dá também e, principalmente, pela característica reprodutivista que ela possui. O modo pelo qual os estudantes em formação são avaliados se reflete na sua prática futura em sala de aula, demonstrando, também, o paradigma educacional ao qual foram submetidos ao longo de suas vivências, uma vez que, enquanto professores em formação, assimilam conhecimentos, apropriam-se das metodologias e visões de mundo (HOFFMANN, 1998; LUCKESI, 2002a). Corroborando com este pensamento, Luiza Cortesão (2011, p.51) afirma que:

Os docentes universitários ensinam geralmente como foram ensinados, garantindo, pela sua prática, uma transmissão mais ou menos eficiente de saberes e uma socialização idêntica àquela de que eles próprios foram objeto.

Cunha (2008) nos alerta para a necessidade de análises constantes sobre o modo pelo qual se configura e se realiza a prática nas instituições formadoras de professores, pois, segundo a referida autora “a formação não é um constructo arbitrário, pois sua proposta decorre de uma concepção de educação e do trabalho que cabe ao docente realizar” (CUNHA, 2008, p.20)

Tendo em vista que a avaliação constitui e integra a ação educativa, já que além de compor o trabalho pedagógico, traz unidade e coerência à prática educativa (SANTOS; ARAÚJO, 2017), é importante identificar quais práticas avaliativas estão sendo desenvolvidas nas instituições formadoras de professores, uma vez que a avaliação possibilita a formação crítica reflexiva necessária para a prática docente.

Nesta pesquisa, entendemos que avaliar é compreender o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Onde, a partir dessa compreensão, o professor realiza ações conscientes nesse processo com o intuito de aprimorá-lo, a partir de uma relação entre resultados obtidos e estratégias empregadas. Portanto, é uma investigação que prescinde o diálogo, interação, confronto de ideias e análises orientadas sempre para a construção significativa do conhecimento e de resultados satisfatórios para todos os envolvidos no processo (SILVA, 2006a; HOFFMANN, 1998; LUCKESI, 2002a).

O nosso interesse pela formação de professores e práticas avaliativas desenvolvidas pelos docentes formadores não se constitui um interesse novo, mas crescente. Durante a graduação, enquanto voluntária do Programa de Iniciação Científica (PIC), tive a oportunidade de analisar as concepções e práticas avaliativas que orientam as Práticas como Componentes Curriculares (PCC) no âmbito da formação inicial de professores de Ciências e Biologia; em outro momento, enquanto Bolsista do Programa de Iniciação Científica (PIBIC), pude analisar concepções e práticas avaliativas que norteiam os ESO no âmbito da formação inicial de professores de Ciências e Biologia em instituições públicas federais, resultando na construção da minha monografia intitulada “Desvelando a avaliação na formação inicial de professores de ciências e biologia: um olhar para os Estágios Supervisionados Obrigatórios”, defendida em 2017.

As experiências e aprendizagens construídas ao longo desse período enquanto graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e participante do Grupo de Pesquisa em Formação e Prática Pedagógica de Professores de Ciências e Biologia –

FORBIO/UFRPE me instigaram a continuar realizando o mapeamento das práticas avaliativas na formação inicial de professores de Ciências e Biologia, que se iniciou com a defesa de dissertação de Anderson da Silva Coutinho, intitulada “A avaliação na formação inicial de professores de biologia: um estudo no contexto das Práticas como Componentes Curriculares”, em 2016. Em seguida, tivemos a defesa da dissertação de Luana Patrícia Silva de Brito, intitulada “Análise das concepções e das práticas avaliativas de professoras formadoras: um olhar para os Estágios Supervisionados Obrigatórios do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas”, defendida em 2018, ambas desenvolvidas no âmbito do grupo de pesquisa FORBIO. O campo de pesquisa dos trabalhos citados foi uma universidade pública federal localizada em Recife, capital do Estado de Pernambuco.

Sendo assim, e tendo em vista a importância de um processo avaliativo formativo dentro da formação inicial de professores, definimos como questão de pesquisa: “Quais são as concepções de avaliação e práticas avaliativas que norteiam os Estágios Supervisionados Obrigatórios no âmbito da formação inicial de professores de Ciências e Biologia?”. A partir do problema de pesquisa, delineamos como objetivo geral do presente trabalho: compreender as concepções e práticas avaliativas que norteiam os ESO no âmbito da formação inicial de professores de Ciências e Biologia. E, como objetivos específicos:

- Analisar as concepções de avaliação dos professores que ministram os ESO;
- Diagnosticar os critérios e instrumentos que esses professores utilizam para avaliar os licenciandos;
- Identificar o que é feito com os resultados obtidos através dos instrumentos avaliativos.

O campo de pesquisa do presente trabalho é uma instituição pública situada na Zona da Mata Norte, em Pernambuco. A mesma configura-se como importante centro de formação de professores de diferentes áreas do conhecimento.

A partir dos dados e análises realizadas, inferimos que a concepção de avaliação de dois atores sociais participantes desta pesquisa se aproxima dos princípios de uma avaliação formativa, porém, só um deles desenvolveu uma prática avaliativa coerente com sua concepção. Tendo em vista o componente curricular desenvolvido por esses docentes, em um dos dois estágios analisados, pudemos inferir que há uma diversificação de instrumentos avaliativos, o uso da avaliação criterial e dos dados obtidos através dos instrumentos avaliativos como meios de regular os processos de ensino e aprendizagem.

A título de organização esclarecemos que a dissertação apresenta-se dividida em capítulos, na qual os três primeiros fazem parte da Fundamentação Teórica, a saber: (1) Avaliação e verificação da aprendizagem: perspectivas epistemológicas diferentes; (2) Avaliar para formar: compreendendo o real sentido da avaliação da aprendizagem e (3) Os Estágios Supervisionados Obrigatórios na formação inicial de professores como *locus* de reflexão sobre a prática docente. O capítulo seguinte trata do (4) Percorso Metodológico, trazendo o tipo de pesquisa, a caracterização do campo de estudo, atores sociais da pesquisa, caracterização docente, instrumentos de coleta de dados, bem como a análise dos dados. O último capítulo da dissertação são (5) os Resultados e Discussões. Por fim, temos as Considerações Finais desta pesquisa.

## **1 AVALIAÇÃO E VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS DIFERENTES**

A pedagogia libertadora nos ensina que a educação é compreendida enquanto processo de conscientização da realidade do sujeito e pelo sujeito e como intervenção social (SANTIAGO, 2017), sendo assim, busca a transformação da consciência ingênua em consciência crítica (FREIRE, 1979). Entretanto, para que a consciência crítica seja construída, é preciso que as relações, vivências e aprendizagens em sala de aula priorizem o diálogo, a investigação, a crítica, a historicidade, o contexto, seja livre de preconceitos e baseadas em princípios autênticos de causalidade.

Seria incoerente buscarmos tais elementos e não nos preocuparmos com a forma como os conhecimentos serão construídos, assim como não faria sentido estarmos a favor de uma pedagogia libertadora e não termos práticas democráticas, para as quais é fundamental a presença “de uma avaliação ética-crítica, portanto, indissociável da reflexão sobre a autonomia individual e coletiva” (ALBUQUERQUE, 2013, p.91). Caso contrário, estaremos retroalimentando o sistema, através de realização de exames e verificações que visam apenas a reprodução de uma ideia e não a construção efetiva do conhecimento. Sendo assim, existe grande diferença entre o ato de examinar/verificar e o de avaliar.

Compreender o modo como se avalia/examina nos dias atuais está diretamente relacionado com os movimentos históricos, políticos e sociais. A educação sempre esteve relacionada a objetivos das classes dominantes, isso pode ser verificado desde a época colonial brasileira, na qual a vinda dos jesuítas para nossas terras, no início do processo de colonização, foi bastante útil para atender aos objetivos dos colonizadores: a catequese teve por objetivo garantir, embora nem sempre conseguisse, a passividade dos indígenas, a obediência aos senhores, e adaptação à mão-de-obra que os colonos precisavam desenvolver.

Do lado europeu, o conservadorismo positivista representado por Émile Durkheim, vê na educação não um projeto de autonomia, mas de integração à ordem social burguesa. Para ele, “o homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja; e ela o quer conforme o reclame a sua economia interna” (DURKHEIM, 1952, p.66). Nessa perspectiva, é notório que não há uma intenção de formação de cidadãos críticos, ao contrário, é preciso formar pessoas

que se adaptem à sociedade. Sobre a permanência de determinadas práticas avaliativas, Luckesi (2018, p.106-107) nos explica que:

Para compreender a permanência das normas e práticas pedagógicas ao longo do tempo, cada vez com maior predomínio da seletividade, importa ter presente que as referidas normas foram estabelecidas sob a égide do nascente modelo burguês de sociedade (modernidade), no seio do qual o poder socioeconômico e político é centralizado, hierarquizado e excludente. [...] Propostas e práticas pedagógicas, que, como outros fatores sociais, passaram a mediar o novo e emergente modelo de sociedade, estruturado em classes sociais, dominante e dominada, sendo que o segmento dominado é predominantemente composto pelos excluídos.

É neste momento que Saviani (1999) afirma que houve o surgimento de uma pedagogia da existência, que legitima as desigualdades, onde “os homens não são essencialmente iguais; os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que respeitar as diferenças entre os homens” (*Ibidem*, p.52).

Durkheim (1858-1917), publicou a obra “As regras do método sociológico” em 1895, na qual estabelece regras para análise dos fenômenos sociais, e a regra fundamental é considerar os fatos sociais como “coisas” desvinculados de concepções prévias filosóficas,

[...] deve ser objetivo estabelecer, através da investigação, o próprio significado do fenômeno estudado, dentro da sociedade particular em pauta. Deve considerar somente os fenômenos que se apresentam isolados de manifestações individuais. [...] deve-se procurar a causa que o produz e a função que desempenha (LAKATOS, 1990, p.46-47).

Esta visão fragmentada que permanece até hoje, advinda do pensamento cartesiano e atestada pelo positivismo, influenciou fortemente o modo de fazer pesquisa, de modo que só se considera como legítimo o conhecimento científico “comprovável, racional e objetivo” (BHERENS, 1990, p.21). Essa forma de conhecer a realidade que nos cerca, fragmentada, “neutra”, trouxe implicações sérias na educação.

Nesse contexto, professores e estudantes passam a reproduzir conhecimento, pois, o foco agora é no resultado, na memorização, onde os conteúdos são trabalhados sem a busca por um sentido ou significado mais profundo (BEHRENS, 1990).

Corroborando com o que a Behrens (1990) afirma, Guba e Lincoln (2011) nos lembram que o principal objetivo da escola era ensinar às crianças o que era considerado “certo”, de modo que elas precisam reproduzir os “fatos” nos exames que eram – e ainda são,



na maioria das vezes - marcados pela memorização. A mensuração se caracterizou como uma importante forma de constatar se os alunos “dominaram” o conteúdo; os primeiros exames, no entanto, eram realizados oralmente, um aluno por vez, ou, se fossem por escrito, as respostas deviam ser “dissertativas”.

Porém, não demorou muito para que a aplicação de testes ganhasse território no âmbito educacional. Isso por que, a partir de 1916, já era comum o uso de testes que mediam o “coeficiente de inteligência” (Q.I.), criado pelo psicólogo Alfred Binet, com o intuito de realizar uma “triagem” para separar os alunos “normais” dos que apresentavam algum retardo mental. Esta prática foi desenvolvida a pedido do Ministro Francês que estava sob pressão dos professores, que exigiam uma solução para o problema<sup>5</sup>. Não obstante, foi a necessidade de se fazer a triagem de pessoal para alistamento nas forças armadas norte americanas, que permitiu a rápida aceitação dos testes mentais de forma mais ampla (GUBA; LINCOLN, 2011; PERES, 2016). O teste de Binet “empregava uma série de tarefas, relacionadas ao cotidiano, que implicariam em procedimentos racionais para identificar crianças com necessidades de educação diferenciadas” (LIMA, 2008, p.22).

Outro fator contextual que estimulou a aplicação de testes foi “o surgimento do movimento da administração científica nos setores empresarial e industrial” (GUBA; LINCOLN, 2011, p.31), com o intuito de “determinar os métodos de trabalho mais produtivos e em taxas salariais de trabalho por empreitada para que os trabalhadores se sentissem motivados a se submeterem uma disciplina tão fatigante e não gratificante em termos pessoais” (*Ibidem*, p.32)

Podemos, então, perceber como a burguesia, enquanto classe dominante, lançou mão de meios para se manter dominante, buscando formas de manter os trabalhadores assalariados imbricados em suas atividades laborais em função das taxas salariais. A esta altura, os estudantes também eram vistos como “‘matéria-prima’ a ser ‘processada’ na ‘fábrica’ da escola, presidida de maneira suficientemente apropriada, pelo ‘superintendente’ escolar” (GUBA; LINCOLN, 2011, p.32). Foi justamente durante as décadas de 1920 e 1930 que houve a proliferação de testes escolares<sup>6</sup>, foi nesse período que J. M. Rice desenvolveu as

---

<sup>5</sup> O problema consistia em criar uma forma de realizar uma triagem dos jovens com retardamento mental que, segundo afirmavam os professores, “estavam inviabilizando o ensino das crianças ‘normais’” (GUBA; LINCOLN, 2011, p.29).

<sup>6</sup> Embora o uso seletivo dos resultados tenham sido sistematizados a partir dos séculos XVI e XVII, tendo como ponto de partida os padres jesuítas e pelo bispo John Amós Comênio (séc. XVII), nesse início, os testes

“primeiras medições em pedagogia, construindo testes objetivos e dissertativos. Seus trabalhos visavam identificar diferenças entre esses testes, na capacidade de medir, avaliar, prever e classificar” (LIMA, 2008, p.22).

Porém, cabe destacar, que o uso de testes se popularizou a partir de Binet, mas, antes dele, também no início do século XX, Robert Thorndike (1905), nos Estados Unidos, iniciou o movimento de testes educacionais, “resgatando o valor de mensurar as mudanças comportamentais” (SAUL, 2001, p.26). Para Thorndike, tudo que existe é passível de ser mensurado, por isto, para quantificar ele buscou “desenvolver instrumentos adequados para medir os fatos relacionados à natureza humana, à educação e aos conteúdos escolares, como, por exemplo, os testes.” (REZENDE; SANTOS, 2017, p.198)

Essa primeira geração ou acepção técnica da avaliação, persiste até hoje, isso porque o nosso modelo educacional permaneceu praticamente o mesmo, preso ao modelo positivista, autoritário e inimigo da transformação. Avaliar significava medir, nessa análise não entrava em discussão as estratégias utilizadas e o objetivo era selecionar e classificar.

Em contrapartida, outros movimentos que fugiam do escopo positivista aconteciam no século XX, mas pouco refletiram no contexto pedagógico da época. Foi o caso de Jean Piaget (1896-1980), doutor em ciências naturais, profundamente interessado no desenvolvimento intelectual, que se configurou como um grande crítico aos testes de Q.I.. Para ele “a inteligência não deveria ser vista como um produto, mas tão somente como processo [...] avaliá-la deveria ser compreender uma lógica inerente aos denominados ‘erros’ das crianças [...]” (PERES, 2016, p.38).

Ainda no início do século XX o manifesto de John B. Watson “A psicologia como o behaviorista vê”, pautado na objetividade, descartando o que estava no consciente, por este não poder ser “medido”, defendia que o comportamento é que deveria ser objeto de estudo da psicologia.

Entretanto, a primeira tentativa de conceituar a Avaliação Educacional veio através dos esforços de Henri Piéron-França com a criação da Docimologia, na qual,

[...] a preocupação dessa ciência era com a qualidade dos exames e com a imprecisão das classificações, devida a uma série de fatores, como, por

---

apresentavam uma proposta de uso em conjunto da perspectiva diagnóstica e seletiva, o que foi sendo modificado ao longo dos anos (LUCKESI, 2018).

exemplo, a grande variedade de critérios empregados e a distância entre o que se ensina e os objetivos de ensino. (LIMA, 2008, p.23)

Na verdade, o que trouxe uma modificação na concepção de avaliação, nesse momento, foi o fato de as avaliações apenas trazerem dados sobre os estudantes, o que não era suficiente para compreender as modificações que seriam necessárias para realizar mudanças no currículo. Percebeu-se que as aspirações e necessidades dos estudantes não estavam sendo contempladas pelos currículos das escolas de ensino secundário, ou seja, os estudantes não estavam sendo preparados da forma que gostariam para entrar no ensino superior. As mudanças propostas inicialmente em relação ao currículos preparatórios para as universidades foram frustradas, pois as universidades temiam que as alterações no princípio para acumulação de créditos da escola secundária<sup>7</sup> para a colação de grau resultasse em estudantes despreparados.

Ficou a cargo de Ralph W. Tyler, teórico norte-americano e doutor em Psicologia Educacional, buscar uma forma de avaliar os estudantes do novo currículo proposto e do antigo, de modo a perceber se eles haviam ou não aprendido aquilo que os professores gostariam que aprendessem os objetivos. Um dos objetivos de Tyler era responder experimentalmente ao questionamento da eficiência da escola tradicional em relação à escola progressista (LIMA, 2008). Desse modo, Tyler realizou uma alteração importante no modo de avaliar, pois “a finalidade dos estudos seria aperfeiçoar os currículos que estavam sendo desenvolvidos e confirmar se eles estavam funcionando” (GUBA; LINCOLN, 2011, p.35). Para ele, “O processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa de currículo e ensino” (TYLER, 1975, p.98-99).

Segundo Tyler uma avaliação educacional envolve duas apreciações: uma no início do programa; outras em alguma ocasião posterior de modo que a mudança possa ser medida; além disso, é necessário que sejam realizadas avaliações ano após ano para que se tenha um registro continuado do progresso da vida escolar do estudante (TYLER, 1975). Além disso, o referido autor valorizava a variedade de instrumentos avaliativos, tais como “Testes com lápis e papel (também são úteis); observação; entrevistas; coleta de dados através de atividades

---

<sup>7</sup> Sistema de Unidade Carnegie, que especificava os tipos e a quantidade de unidades de crédito necessários para colar grau (GUBA; LINCOLN, 2011).

realizadas pelos alunos; atitudes comportamentais; a amostragem” (TYLER, 1975, p.101). A não priorização dos testes fica evidente quando o Tyler afirma que

A única maneira de saber se os estudantes adquiriram determinados tipos de comportamento é dar-lhes uma oportunidade de mostrar esse comportamento – isso significa que devemos encontrar situações que não só permitam a expressão do comportamento, mas também o encorajem ou evoquem. (TYLER, 1975, p.104)

Toda essa nova roupagem que Tyler deu à avaliação, aponta para uma nova concepção de avaliação, na qual a comparação se baseia na relação entre os objetivos pretendidos e os alcançados. No entanto, cabe salientar que seus pressupostos estão fundamentados no positivismo haja visto que o autor define como critérios para elaboração dos instrumentos de avaliação “a objetividade; fidedignidade; e validade” (TYLER, 1975, p.110). Portanto, tem caráter essencial de controle do planejamento, assim como acontece no processo de produção industrial, permanecendo compreendida até hoje do mesmo modo (SAUL, 2001).

Dessa forma, nasceu a avaliação de programas, ou avaliação de segunda geração, que também ficou conhecida por “avaliação por objetivos”. Foi o próprio Tyler quem propôs o termo “avaliação da aprendizagem”, dando a ela um caráter diagnóstico. Segundo Luckesi, (2018, p. 93):

Assim que as escolas participantes desse programa começaram a idealizar seus novos currículos, Tyler coletou informações sobre o nível de aproveitamento dos alunos nos programas em relação aos objetivos que haviam sido definidos. Essas informações, paralelamente a uma análise dos pontos fortes e fracos que conseqüentemente ficariam aparentes, foram utilizadas para conduzir aprimoramentos e reformas - um processo que hoje chamaríamos de avaliação formativa, com exceção de que os resultados só podiam ser obtidos depois, e não durante um determinado teste. Esse processo repetia-se sucessivamente a cada curso oferecido, até que se concluísse que o currículo estava produzindo um nível apropriado de aproveitamento.

Esse modo de avaliar caracterizou-se pela descrição de pontos positivos e negativos tendo em vista os objetivos previamente estabelecidos. O avaliador era um descritor e a mensuração passou a ser um dos instrumentos que poderiam ser utilizados para avaliar, mas não o único, segundo Lima (2008, p.23)

Para este autor, o êxito da Educação estava na concretização, verificada através da Avaliação, do desenvolvimento ou modificações dos padrões de comportamento dos alunos, que passaram a ser chamados de *objetivos esperados*. Dessa forma, como havia múltiplos comportamentos objetivos a serem alcançados (conhecimento, habilidade, modo de pensar e interesse), a

Avaliação não poderia se restringir aos testes escritos, mas fazer uso de múltiplos instrumentos avaliativos.

Nesse sentido, a avaliação deveria fornecer elementos para perceber até que ponto os objetivos colocados nos programas escolares e no currículo estavam sendo alcançados. Para isto, a estrutura de qualquer programa de avaliação deve ser precedida de um amplo debate sobre os seus objetivos, pois “somente após sua caracterização é que outras decisões serão tomadas a sim de estabelece o que vai ser avaliado, qual tecnologia a empregar no processo de avaliação e, finalmente, como sintetizar e interpretar os resultados” (VIANNA, 1982, p.65).

Cabe ressaltar que a compreensão de avaliação de Tyler também não se assentava exclusivamente no estudante, mas levava em consideração os pais, administradores e professores “com voz ativa no processo de construção de um programa de ensino. Aqui já identificamos um dos primeiros indícios de uma gestão participativa e democrática na escola” (LIMA, 2008, p.23). Após o sucesso de sua forma de avaliar, Tyler ficou reconhecido como “pai da avaliação” (GUBA; LINCOLN, 2011).

As ideias de Tyler encontraram no Brasil um campo fértil, mesmo antes das produções editoriais, através de professores que fizeram cursos nos Estados Unidos e devido aos acordos internacionais, dentre os quais destaca-se a influência exercida pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), na década de 60 (SAUL, 2001).

Os estudos de Tyler foram ampliados, posteriormente, por outro norte-americano, também psicólogo educacional, Benjamin Bloom (1913-1999) e colaboradores. Sua obra publicada no Brasil, em 1983, com o título de “Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar” é estritamente técnica, “propondo-se a reunir as melhores técnicas de avaliação construídas sobre a taxionomia das principais disciplinas e níveis de educação” (SAUL, 2001, p.32).

Bloom distingue o processo avaliativo em dois tipos, um deles tem a ver com o processo de ensino e aprendizagem, com intenção de preparar o estudante. Neste caso, não se deve atribuir notas aos estudantes, pois seus objetivos são “informações para melhoria de desempenhos ainda não dominados ou incentivo, no caso dos já alcançados” (DEPRESBITERIS, 2000). E outra avaliação final que tem por objetivo verificar até que ponto o estudante se desenvolveu. Além disso, afirma que os estudantes precisam saber que

estão sendo avaliados tendo em vista um nível de desempenho e não através de padrões relativos. Sendo assim,

Para permitir que a informação avaliativa mostre o caminho do estudante no processo ensino-aprendizagem, Bloom e colaboradores criaram em 1956 uma taxonomia de objetivos educacionais para o domínio de operações intelectuais. Por taxonomia, os autores definem uma classificação de comportamentos do aluno que representam resultados esperados do processo educacional (DEPRESBITERIS, 2000, p. 10).

Desse modo, o objetivo de Bloom não era mais criar hierarquias, mas perceber as aquisições e o modo pelo qual os estudantes raciocinavam e estavam orientados para atingir os objetivos. Esse olhar diferenciado de Bloom permitiu que a ideia de avaliação por objetivos, inicialmente pensada por Scriven<sup>8</sup> em relação a programas, fossem transpostas para as práticas pedagógicas à favor da aprendizagem dos estudantes (PERRENOUD, 1999)

É possível perceber que, desde Thorndike, passando por Binet, Tyler e Bloom, há uma forte influência tecnicista que desembocou na busca pela mensuração de comportamentos e mudanças desejadas dos estudantes. Todas essas obras reforçaram a concepção positivista da avaliação, assim, compreender a historicidade envolvida no processo de construção do conceito de avaliação da aprendizagem é fundamental para analisarmos a realidade atual e compreendê-la. Interessante percebermos que, ao longo do tempo, o conceito de avaliação não emergiu das salas de aulas, a partir dos professores que lá desenvolvem os processos de ensino e aprendizagem, mas sim, formulado a partir de contextos de avaliação de larga escala e massiva.

Entretanto, foi a “avaliação por objetivos” que passou a ser referencial teórico básico nos cursos de formação de professores brasileiros, repercutindo até hoje nos meios educacionais (HOFFMANN, 1998; SAUL, 2001; LUCKESI, 2018). Para Hoffmann (1998, p.41), a forte influência de Tyler nas escolas se revelou da seguinte forma:

Observa-se uma prática avaliativa que compreende, desde o início do processo, o estabelecimento de objetivos pelo professor (na maioria das vezes relacionados estreitamente a itens de conteúdo programático) e, a determinados intervalos, a verificação através de testes, do alcance desses objetivos pelos alunos. Quando inserida no cotidiano, a ação avaliativa restringe-se à correção de tarefas diárias dos alunos e registros dos

---

<sup>8</sup> Michael Scriven é professor de psicologia na Claremont Graduate University e co-diretor do novo Centro de Avaliação de Claremont. O referido autor trouxe contribuições significativas para a teoria da avaliação, influenciando o trabalho de muitos estudiosos na área da avaliação da aprendizagem.

resultados. Assim, quando se discute avaliação, discutem-se, de fato, instrumentos de verificação e critérios de análise de desempenho final.

Sendo assim, essa abordagem também se mostrou insuficiente, uma vez que a abordagem tyleriana era basicamente descritiva e, portanto, não alterava a concepção positivista de avaliação.

Todavia, as ideias desses autores, tecnicistas e positivistas, se difundiram na academia brasileira, através de obras de autores como Hilda Taba (“Elaboração del currículo”); Dalila Sperb, autora do primeiro manual de currículo do Brasil, Marina Couto e Lady Tina Traldi. Muitas destas obras foram adotadas em cursos de formação de professores, bem como faziam parte das referências para diversos concursos na área educacional. As ideias também subsidiaram legislações sobre avaliação em âmbito nacional e estadual, “traduzindo-se em leis, decretos e pareceres que orientaram as práticas de avaliação em escolas de 1º e 2º graus.” (SAUL, 2001, p.32)

Outro autor que se destaca no desenvolvimento das ideias sobre avaliação é o teórico norte-americano Lee J. Cronbach (1916-2001), também doutor em Psicologia Educacional e criador do índice *Alpha de Cronbach*, destinado a determinar o grau de confiabilidade de testes psicológicos e educacionais. Sua principal contribuição é ter colocado a avaliação como elemento que fornece subsídios para tomada de decisão, que não se limitam ao planejamento de ensino e à seleção de estudantes, “mas também têm a finalidade de melhorar a eficiência e dos métodos de ensino e identificar as necessidades dos alunos, para que eles conheçam seus progressos” (LIMA, 2008, p.24).

Vianna (1982), um dos autores brasileiros que mais se dedicou ao tema da avaliação da educacional, aponta que o ensaio de Cronbach, publicado em 1963, é de grande valor por discutir quatro pontos: (1) a associação entre avaliação e processo de tomada de decisão; (2) os diferentes papéis da avaliação educacional; (3) o desempenho do estudante como critério de avaliação de cursos; e (4) por analisar algumas técnicas de medida à disposição do avaliador educacional. Ainda segundo o autor, na visão de Cronbach, submeter um produto à avaliação após o término do processo, como objetivo de confirmação do que foi previamente estabelecido, não gera bons resultados, “A fim de apresentar um papel influente, a avaliação deve acompanhar o desenvolvimento do currículo, quando o mesmo ainda esse acha em estado fluido” (*Ibidem*, 1982, p. 67)

Cronbach (1963) tece críticas à taxonomia de Bloom afirmando que constatar o que um estudante sabe ou não sabe é insuficiente para a avaliação de curso, pois a tradução de que um resultado que se refere ao conhecimento ou raciocínio depende do modo como o aluno foi ensinado e não apenas da questão apresentada. Para o autor, o importante para avaliação de um curso é medir o conhecimento em profundidade e sua capacidade de aplicá-lo em novas situações.

Enquanto Tyler apresenta uma abordagem centrada na formulação de objetivos que serão quantificados a partir de comportamentos terminais avaliados ao término do curso, levando em consideração o estudante, a sociedade e a área de conteúdo; Cronbach afirma que a avaliação educacional requer a descrição dos resultados de modo amplo, e a partir desses resultados, estabelecer quais mudanças efetivamente ocorreram nos estudantes por influência do curso, para então, identificar quais aspectos do curso precisam ser modificados; para Cronbach, a análise de desempenho de itens isolados pode fornecer mais informações do que análises gerais e, por isto, pode-se fazer uso da amostragem, na qual diferentes estudantes responderão diferentes itens (VIANNA, 1982). Lima (2008, p.24) nos esclarece que:

Para Cronbach, então, a principal fonte das informações não estava nos dados brutos, mas na análise das questões e nas respostas obtidas, podendo ser mais útil o estudo de pequenos grupos, do que aplicar o instrumento a um grande número de sujeitos. Sendo assim, o desenvolvimento do currículo, desde seu início, deveria ser acompanhado pela Avaliação.

É possível perceber que Cronbach inicia o esboço de uma concepção de avaliação processual. A avaliação enquanto área educacional passou, então, a ser um campo emergente. Assim como Cronbach, Michael Scriven (1967) também alertou sobre os problemas das gerações anteriores e se destacou por conceber a avaliação como um levantamento sistemático de informações, e sua posterior análise tem o intuito de determinar o valor de um fenômeno educacional, “essa definição, centralizada no problema do valor, influenciou o pensamento de grande parte dos teóricos e praticantes da avaliação educacional moderna” (VIANNA, 2014, p.78).

O modelo de avaliação de Scriven tinha seu enfoque na determinação do valor e do mérito. Para isso, é necessário a coleta e combinação de dados de desempenho a serem classificados em uma escala de objetivos para que o mérito ou valor de uma entidade seja determinada e justificada, mas não só isso. É importante também a distinção entre objetivos (que oferecem respostas desejadas às questões a serem avaliadas) e os papéis (relacionados à



forma como as respostas são empregadas). Entre as principais contribuições de Scriven, destaca-se a diferenciação entre Avaliação Formativa e Somativa, na qual a Avaliação Formativa é aquela que ocorre ao longo do processo educativo e direciona seu olhar para as experiências que conduziram aos resultados, para que sejam realizados ajustes no objeto avaliado; enquanto que a Avaliação Somativa, por sua vez, possibilita o julgamento de valor ou mérito, exigindo atenção para os resultados (SAUL, 2001; LIMA, 2008). Lima (2008, p.25) esclarece que:

[...] a Avaliação Formativa ocorreria durante o processo educativo, na perspectiva de promover o ajustamento do objeto avaliado, enquanto que a Avaliação Somativa permitiria o julgamento do valor ou mérito do que estava sendo avaliado, sendo aplicada no final do processo. A essência da abordagem de Scriven estava na diferenciação dos conceitos de *valor* e *mérito* e, segundo essa abordagem, a necessidade de realizar algo está relacionada ao valor, e a eficiência na sua execução, ao mérito. Assim, uma ação pode ter mérito, pois é bem executada, mas ter pouco valor, por ser pouco necessária.

Além dessas contribuições para o campo da Avaliação, vale destacar duas outras também importantes: a concepção de Avaliação Livre de Objetivos (*goal-free*), na qual o avaliador evita conhecer os objetivos e atua na perspectiva de desvendar o que o programa possibilita; e a meta-avaliação (avaliação da avaliação), em que há uma preocupação com a imparcialidade, mais tarde corporificada por Daniel L. Stufflebeam (1968) (LIMA, 2008) que, segundo Vianna (1997) foi fortemente influenciado por Scriven.

Stufflebeam enfatizou a avaliação para tomada de decisão, objetivando fornecer informações relevantes para quem toma as decisões, sendo este o papel do avaliador. Este autor pouco se preocupa com o estabelecimento de valores e, embora fale de tomada de decisão, o modo pelo qual ela se dá, permaneceu pouco definida (SAUL, 2001), de modo que “o propósito de avaliação desse teórico eram identificar necessidades, selecionar as melhores estratégias, monitorar e medir o impacto das mudanças desejadas” (LIMA, 2008, p.27). Entre as suas principais contribuições destacam-se: a avaliação como fornecedora de dados para que administradores e responsáveis tomassem as decisões de um programa; a visão de que a avaliação pode incidir em qualquer estágio do programa e a sensibilização ao *feed-back* (retro-informação) (SAUL, 2001).

Os modelos de avaliação que, até então, caracterizavam-se por estarem atrelados a objetivos pré-definidos, foi objeto de críticas por parte de Robert Stake. Seu artigo de 1967 fala da necessidade de realizar o juízo de valor através da descrição e do julgamento nos

procedimentos básicos da avaliação (VIANNA, 2014; LIMA, 2008). Para Vianna (2014), a visão de Stake era a de que:

o avaliador não deve procurar identificar, na análise do programa, objetivos referentes a comportamentos, sua preocupação centra-se, especialmente, nos objetivos da instituição que adorou o programa, nos pais/responsáveis em relação ao programa, assim como nos objetivos dos alunos, dos professores e nos objetivos que porventura outros membros da instituição interessados no programa possam ter. Esses objetivos são considerados durante o transcurso da avaliação, e as várias audiências ficarão a par desses objetivos surgidos aos poucos e identificados no decorrer do processo de avaliação. É preciso ficar claro, portanto, que a avaliação não parte de objetivos, mas os vai identificando no decorrer do processo. (VIANNA, 2014, p.50)

Vale salientar que, para emitir juízo de valor é imprescindível que se estabeleça padrões sobre a qualidade efetiva, ou seja, critérios. Esses padrões, por sua vez, devem levar em consideração valores, crenças, múltiplas exigências sociais em relação aos vários tipos de aprendizagens e às diferentes situações da escola. A construção desses critérios trouxe inquietações nos avaliadores da época por acreditarem não ser competência deles atuarem enquanto julgadores, pois critérios são carregados de valores e estabelecê-los “em uma iniciativa científica presumidamente isenta de valor como a avaliação era repugnante para a maioria dos avaliadores” (GUBA; LINCOLN, 2011, p.37). Entretanto, para Stake, a subjetividade tem seu lugar e significado na avaliação educacional, conforme nos assegura Vianna (1997, p.10)

Aos poucos a área da avaliação se vai dando conta de que percepções e intuições podem conduzir à geração de conhecimentos; entretanto, simultaneamente, a avaliação procura sistematizar suas atividades, na medida do possível, para, aos poucos, criar uma estrutura que permita a coleta de diferentes tipos de informação que possibilitem verificar a congruência das intencionalidades em educação (Tyler, Stake), apresentar juízos de valor (Scriven) e tomar decisões face às alternativas que nos são oferecidas (Stufflebeam)

Na acepção de Stake, o avaliador é, também, julgador. Na avaliação responsiva (proposta de Stake), cada avaliador, em cada situação, deve definir o que espera obter. Apesar do evidente incômodo em relação à subjetividade, com o tempo, essa condição foi aceita de modo que todos os modelos após 1967 levavam em consideração o juízo de valor como parte essencial nesse processo, sendo esta uma marca da avaliação de terceira geração.

A quarta geração, proposta por Guba e Lincoln (2011), na qual a negociação é sua característica mais evidente. Os autores “defendem que a negociação ocorre do começo ao fim da avaliação, do mesmo modo que a análise e a interpretação dos dados” (*Ibidem*, p.256).

Esta geração surgiu na década de 1990, nela, os estudantes compartilham responsabilidades através da negociação para construção da aprendizagem e todos os outros princípios desenvolvidos nas gerações anteriores são valorizadas. Nesse sentido, fazem uso da abordagem qualitativa e quantitativa (BRITO, 2018).

Sendo assim, com o tempo, a avaliação passou a ter menos foco nos resultados e mais no processo, no contexto, nas condições de produção e, por fim, nos produtos finais. Outros exemplos desses modelos de avaliação são: a “Avaliação Artística” de Elliot W. Eisner, no qual o professor tem o papel de intérprete da realidade; Autores como M. Parlett e D. Hamilton também seguiram nessa mesma linha qualitativa da avaliação, o modelo proposto por esses autores, “Avaliação Iluminativa”, não tinha por objetivo medir ou prever comportamentos, seu foco era descrever e interpretar o processo educativo “para compreender as relações estabelecidas e descobrir todos os envolvidos no processo educativo, como professor, aluno, suas crenças e práticas” (LIMA, 2008, p.30).

Outros autores, como B. MacDonald, ressaltaram o papel político da avaliação; Perrenoud, por sua vez destacou o papel regulador da avaliação da aprendizagem, ao propor uma “Avaliação Reguladora”, caracterizada pelo aspecto qualitativo, construtivista e formativo, considerando o contexto e objetivando a melhoria da aprendizagem (LIMA, 2008).

No contexto brasileiro, temos vários autores que se associaram a abordagem qualitativa da avaliação da aprendizagem, entre eles, destacamos: Jussara Hoffmann com a “Avaliação Mediadora”; Ana Maria Saul com “Avaliação Emancipadora”; Janssen Silva com a “Avaliação formativa reguladora”; Cipriano Luckesi com “Avaliação Diagnóstica”; José Eustáquio Romão com “Avaliação dialógica”. Embora com nomenclaturas diferentes, todos têm a compreensão da avaliação enquanto elemento que favorece a formação de sujeitos autônomos e críticos. É a partir desses autores que vamos, no próximo capítulo, nos aprofundarmos no que os autores afirmam ser uma avaliação.

## 2 AVALIAR PARA FORMAR: COMPREENDENDO O SENTIDO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Tendo em vista que a escola constitui o “instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista” (SAVIANI, 1999, p.33), suas práticas contribuem para a formação de força de trabalho e inculcação da ideologia burguesa. Isso fica evidente na forma como a lógica de produção industrial é transposta para a escola, dando lugar a uma pedagogia do exame no lugar de uma pedagogia que esteja voltada para construção significativa dos conhecimentos para transformação da realidade (SAUL, 2015).

Essa pedagogia do exame está pautada no que Freire chama de “concepção bancária da educação”, na qual os conteúdos, desconexos da experiência dos educandos, apresentam-se como narrativas, vazios de significados, tornando os estudantes meros ouvintes realizadores de uma memorização mecânica do conteúdo. “Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educados, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação [...]” (FREIRE, 1987, p.33). Freire defende, então, uma educação libertadora que, contrária à educação bancária, apresenta impulso conciliador em vez de estimular a contradição, a ingenuidade que não permite aos estudantes transformar.

Esta forma de apreender o mundo, bancária, positivista, convertida numa pedagogia do exame, a serviço de uma educação domesticadora, traz implicações na organização curricular, nos conteúdos a serem estudados, nos métodos e estratégias de ensino, na formação dos professores e na forma como acontecem as avaliações (SAUL, 2015).

Freire (1987; 2001) defende que, se optamos por uma prática progressista, libertadora, não é coerente que realizemos imposições. Os estudantes precisam testemunhar o diálogo, a negociação, a democracia. Por conseguinte, os conteúdos vivenciados devem ser contextualizados, assim como, devem levar em consideração a experiência e os saberes que os estudantes trazem à sala de aula, ou seja, os conhecimentos prévios.

É esta perspectiva de avaliação que defendemos, que rejeita domesticação, adestramento, opressão; e que se faz no diálogo crítico entre educador e educando. Para Carvalho (2006, p.29), colocar a avaliação como processo dialético “pode ser a luz no final do túnel que nos permita visualizar uma nova organização escolar, esperançando-nos na luta por uma escola cidadã e por um mundo melhor”.

## 2.1 Pontuando distanciamentos entre exame/verificação e avaliação da aprendizagem

Até esta altura do texto não trouxemos uma definição clara do que seja avaliar, as definições mais comuns sobre avaliação remetem a generalizações que levam em consideração vários processos, sejam eles individuais, de grupo, dos professores ou dos estudantes (ZABALA, 1998). Isto porque se trata de um conceito ainda sem consenso, pois, sua compreensão depende de alguns fatores como a concepção de conhecimento, de sociedade, homem, educação, ensino e currículo que cada profissional possui. É por este motivo, que tecemos anteriormente considerações a respeito dos paradigmas positivista e construtivista, com a intenção de clarificar o que compreendemos ser a avaliação da aprendizagem.

A partir do que já foi discutido nas páginas anteriores, podemos afirmar que o ato avaliativo é um ato político (SILVA, 2006a; GUGA; LINCOLN, 2011), alicerçado em um modelo de sociedade de modo que “quando esse modelo é neoliberal a avaliação é classificatória, competitiva e excludente; quando o modelo é não liberal, a avaliação é educativa, solidária, incluyente e emancipadora” (SILVA, 2006b, p.34). Sendo assim, quando o modelo adotado é o neoliberal, compreendemos que não há avaliação e, sim, verificação ou exame, pois, o foco é na constatação de resultados, onde a prática costumeira é aplicação de testes para “verificar se o aluno aprendeu”, ou “medir conhecimento”, ou ainda “ver se ele sabe ou não determinado conteúdo”. Dessa forma, nos resultados são atribuídos valores numéricos, ou seja, “constatam resultados e os apontam! Como se bastasse apontar ao paciente sua doença sem lhe oferecer tratamento adequado” (HOFFMANN, 1998, p.57).

Nesse sentido, Hoffmann (2011) alerta para o perigo de uma avaliação centrada em currículos e concepções defasadas do contexto atual. São os casos em que o ensino apresenta-se quase que em sua totalidade de maneira expositiva, sem experimentos científicos, sem bibliotecas, tendo apenas os livros didáticos como suporte para aprendizagem. Em contextos assim, as aprendizagens são avaliadas através de “exercícios e questionários prontos, retirados de livros ou elaborados pelos professores, nem sempre correspondentes à abrangência dos temas discutidos em sala de aula” (p.52). Daí decorre outros problemas: os processos avaliativos são fragmentados, analisados isoladamente e sem a preocupação com aprofundamentos, ou relação com outras disciplinas ou conteúdos dos anos futuros; somado a isso, não há intenção de interpretar os resultados para compreender a evolução.

Destarte, o exame/verificação tem se apresentado como nossa tradição avaliadora, centrada apenas nos resultados dos estudantes, decorrente de uma concepção de ensino voltada para seleção dos mais preparados. Entretanto, compreendemos que a função social da educação não deva se limitar à seleção dos “melhores”, uma vez que deve considerar outras dimensões que não apenas a cognitiva. Pensamos ser finalidade de a educação desenvolver as diferentes capacidades, levando em consideração também conteúdos procedimentais e atitudinais além dos conceituais, como defende Zabala (1998).

Sendo assim, a prática docente pode assumir um caráter prático reflexivo para perceber os avanços, ou não, dos processos para atingir os objetivos previamente estabelecidos. À vista disso, é preciso que uma das intenções do processo educativo seja a investigação. É nesse contexto que a avaliação encontra sua essência, na compreensão da avaliação enquanto um ato investigativo da qualidade da aprendizagem (LUCKESI, 2018; HOFFMANN, 1998).

Entretanto, embora a tarefa do professor enquanto avaliador se encerre na obtenção e análise dos resultados, sua tarefa enquanto gestor do processo de ensino e aprendizagem não está finalizada. Afinal, é a partir desses resultados que o professor orienta a sua ação, a partir da compreensão de que os resultados foram satisfatórios ou insatisfatórios. O professor é o responsável por criar condições para uma aprendizagem significativa (LUCKESI, 2018). Portanto, a avaliação pode ser compreendida como “um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão” (LUCKESI, 2002a).

Tendo em vista que o sentido da avaliação não é verificar, constatar uma realidade, o (1) juízo de qualidade à qual Luckesi se refere é qualificar determinado objeto. Entretanto, essa qualificação não se dá de forma aleatória, há um determinado padrão de conduta, que são as expectativas de aprendizagem, que servem como modelo a partir das quais é atribuída uma qualidade de satisfatoriedade ou insatisfatoriedade.

Luckesi coloca, também, que os juízos de qualidade são feitos a partir de (2) dados relevantes, ou seja, as “condutas aprendidas e manifestadas pelos alunos” (2002a, p.71), vale ressaltar que essa coleta de dados deve ser feita através de instrumentos avaliativos escolhidos de modo coerente com o que se pretende investigar; outro elemento que se destaca na definição do referido autor é a (3) tomada de decisão, caracterizada por uma atitude de não indiferença frente os resultados obtidos e se refere “à decisão do que fazer com o aluno,

quando a sua aprendizagem se manifesta satisfatória ou insatisfatória.” (*Ibidem*). Caso os resultados se mostrem insatisfatórios e o professor não realize ajustes para que os objetivos sejam alcançados, ele não estará avaliando e, sim, examinando.

Sendo assim, o sentido da avaliação é “compreender o que se passa na interação entre o quê e como se ensina e o quê e como se aprende para uma intervenção consciente e melhorada do(a) professor(a)” (SILVA, 2006a, p.38). Essa intervenção acontece a partir do momento em que o professor refaz seu planejamento para atender aos objetivos previamente delimitados. É por isto que a avaliação é compreendida como formativa, por se preocupar com dimensões além das cognitivas e, reguladora, por reestruturar a relação entre o planejamento, o ensino, a aprendizagem e a própria avaliação (SILVA, 2006a).

Em sintonia com os autores mencionados, Hoffmann, (2011, p.79) define a avaliação como um processo “interativo, dialógico, espaço de encontro e de confronto de ideias entre educador e educando em busca de patamares qualitativamente superiores de saber” e, complementa que se trata de “um método investigativo e que prescinde da correção tradicional, impositiva e coercitiva. Pressupõe, isso sim, que o professor esteja cada vez mais alerta e se debruce compreensivamente sobre todas as manifestações do educando.” (HOFFMANN, 1998, p.79).

Portanto, não há como falar de processos de ensino e aprendizagem distanciando-nos do diálogo, da reflexão sobre a prática à luz da teoria. A avaliação nessa acepção contribui sobremaneira para a compreensão dos alcances e limites das estratégias que os professores utilizam para atingir seus objetivos. Compreendemos, dessa forma, que avaliar é um processo e uma via de mão dupla, no qual professor e estudante compreendem o alcance de suas ações. Ressaltamos ainda que nessa acepção de ensino, as aprendizagens são individuais e as propostas desenvolvidas serão compreendidas de diferentes formas pelos estudantes, tornando ainda mais complexo o ato de avaliar. Para tal, os professores precisam atuar como práticos reflexivos, característica fundamental na prática pedagógica.

Embora Zeichner (1993) evidencie a importância dos professores se colocarem como práticos reflexivos, pesquisadores de sua própria prática e criadores de suas próprias teorias sobre sua práxis, Freire (1989) já nos alertava para a compreensão da reflexão sobre a prática como um elemento importante do professor progressista e coloca a avaliação como um modo de refletir sobre sua própria prática:

Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos avançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la (FREIRE, 1989, p.47).

Isto posto, fica evidente que há uma estreita relação entre planejamento e avaliação. Nenhuma dessas duas atividades pode acontecer distante da práxis. Agir, refletir, planejar e avaliar são elementos que não são estanques, que estão constantemente em processo. São elementos que compõem o ciclo da ação docente que tem por objetivo a emancipação e autonomia dos estudantes. Sobre o planejamento, Freire (1989, p.47), afirma que:

Planejar a prática significa ter uma ideia clara dos objetivos que queremos alcançar com ela. Significa ter um conhecimento das condições em que vamos atuar, dos instrumentos e dos meios de que dispomos. Planejar a prática significa prever os prazos, os diferentes momentos da ação que deve estar sempre sendo avaliada. Podemos planejar a curto prazo, a médio prazo e a longo prazo. Às vezes a avaliação nos ensina que, se os objetivos que tínhamos eram corretos, os meios que escolhemos não eram os melhores. Às vezes, percebemos também, através da prática da avaliação, que os prazos que havíamos determinado não correspondiam as nossas reais possibilidades.

Desse modo, compreendemos que o caráter reflexivo deve permear o planejamento e a análise dos dados, mas não só isso. Para além de refletir, é preciso agir, de modo que a ação esteja a favor da mudança da realidade posta. Estas ações são características de quem avalia, pois se, ao contrário, a tomada de decisão não for a favor da melhoria, fazendo apenas constatações da realidade, sem atuar para modificar a realidade, não estamos avaliando, estamos, sim, verificando, examinando. E, por conseguinte, estamos atuando de modo excludente e classificatório, e, conseqüentemente, nos distanciando da ação democrática.

É importante evidenciar que o planejamento é um momento de reflexão importante para todo o processo de ensino e aprendizagem e o ponto de partida dele deve ser as concepções prévias que os estudantes possuem. É preciso saber o que os estudantes compreendem sobre determinado aspecto. Por isto, Freire (1995, p.83) defende uma “pedagogia da pergunta”, através da qual nos aproximamos mais das inquietações dos estudantes e compreendemos suas concepções, desenvolvendo assim, uma educação crítica-dialógica. A importância de se saber a respeito dos conhecimentos prévios dos estudantes se dá por alguns fatores, a saber:

São construções pessoais dos alunos, aprendidas a partir de sua vivência em determinada realidade sociocultural; são construções incoerentes do ponto de



vista científico, mas lógicas para o aluno que as construiu a partir de certas “predições” que deram certo em seu meio; são estáveis e resistentes a mudanças, persistindo apesar das orientações científicas e permanecendo como a resposta dada pelas pessoas mesmo após a sua escolaridade; são, em geral, compartilhadas por pessoas diferentes em termos de idade, de país, de origem; nem sempre são verbalizadas pelos alunos, mas aparecem implícitas em suas ações e comentários, exigindo inferências por parte dos professores para percebê-las (HOFFMANN, 2011, p.85)

Trazendo essa reflexão para o campo da formação de professores, percebemos que muitas concepções prévias errôneas também persistem mesmo após a formação inicial dos professores. Talvez isso ocorra pelo fato de não buscarmos compreender essas concepções prévias em profundidade e de não haver uma estreita relação entre teoria e prática, ambos os aspectos decorrentes de um ensino que ainda se apresenta fortemente tradicional.

A análise dos resultados das concepções prévias se constitui o primeiro momento do processo avaliativo e, como já afirmamos, necessário para pensar o planejamento, pois, “proporciona referências para definir uma proposta hipotética de intervenção” (ZABALZA, 1998, p.199). É o momento de perceber o que os estudantes trazem a respeito de determinado conteúdo que será abordado com objetivo de perceber características dos estudantes, sua compreensão, para que se delinee sequências didáticas adaptadas para o perfil de cada turma, ou seja, é momento de “situar aptidões iniciais, necessidades, interesses de um indivíduo, de verificar pré-requisitos. É antes de tudo, momento de detectar dificuldades dos alunos para que o professor possa melhor conceber estratégias de ação para solucioná-las” (RABELO, 2003, p.72).

O papel do professor é promover a aprendizagem, ensinar para garantir o sucesso da aprendizagem dos estudantes. Sendo assim, a avaliação da aprendizagem é uma investigação da qualidade da aprendizagem dos estudantes, de modo que os resultados obtidos são subsídios para decisões do professor (gestor da ação pedagógica) para alcançar o resultado desejado. Sendo assim, “A avaliação, como investigação da qualidade da realidade, simplesmente subsidia o projeto de ação” (LUCKESI, 2002a; 2018), e não o contrário, como vem acontecendo, “a finalidade da avaliação é nortear as metodologias, e não o caminho inverso” (HOFFMANN, 2011, p.19).

Em vista disso, fica clara a estreita articulação entre planejamento, ensino e avaliação (LUCKESI, 2002a; 2018; SILVA, 2010), de modo que a avaliação é um instrumento que acompanha a construção do conhecimento por parte do estudante, assim como serve ao

professor “como orientação e direcionamento nos processos de (re)ensino, a partir dos resultados apresentados por eles no decorrer dos processos de construção do conhecimento” (PERNAMBUCO, 2019, p.31), sendo, portanto, “instrumento privilegiado de uma regulação contínua das diversas intervenções e das situações didáticas” (PERRENOUD, 1999, 14).

Consequentemente, a avaliação de cunho diagnóstico não deve ocorrer apenas para iniciar algum novo tema. Estas sondagens devem ocorrer ao longo de todo o processo de construção do conhecimento, de modo que “o uso diagnóstico dos resultados do ato de avaliar só pode ocorrer *quando a ação se encontra em andamento*” (LUCKESI, 2018, p.60). Hoffmann (2011, p.87-88) nos faz um alerta importante para que não sejamos levados para o sentido classificatório dessa ação, por haver mal uso dos resultados diagnósticos, para ela:

O erro mais grave é se atribuir conceitos e notas a tais tarefas somando etapas de um processo e calculando médias aritméticas, uma vez que elas não expressam conceitos construídos, mas investigam pontos de partida para a aprendizagem. [...] outros, conscientes de que tais momentos não podem ser considerados resultados alcançados, atribuem, então, pontos pela execução, por participação em discussões e por outras questões atitudinais. O que é outro equívoco, porque as respostas dos alunos a essas situações precisam se dar de forma natural, espontânea, através de exercícios, experimentações, debates.

O momento de avaliação das concepções prévias é, portanto, um momento de diálogo, de encontro entre professor e estudante, é dar sentido ao espaço escolar como local de encontro, de trocas de experiências e expectativas sobre o que será abordado, jamais um momento de tensão, de rotulações e de pré-conceitos; torna-se, então, um ato amoroso.

A avaliação da aprendizagem, portanto, busca uma relação mais profunda com o estudante, permite dar sentido aos processos de ensino e aprendizagem para todos que fazem parte desta relação, não é autoritária, pontual, classificatória, nem antidemocrática, ou seja, conservadora. Ao contrário disso, é amorosa, acolhedora, inclusiva e processual, portanto libertadora. Coutinho (2016) afirma que a avaliação sob a égide libertadora apresenta características contrárias à prática verificadora e está direcionada para a emancipação do estudante, conforme podemos observar no Quadro 1 no qual estão descritas as características de uma avaliação sob a égide libertadora.

Quadro 1  
Características da avaliação sob a égide libertadora

CARACTERÍSTICAS	DESCRIÇÃO
FORMATIVA	Possibilita acompanhar o processo ensino-aprendizagem. Assim, informa aos atores o que vem acontecendo em suas interações pedagógicas. Tais informações subsidiam as ações que precisam ser exercidas pelos envolvidos no processo formativo.
RECÍPROCA	Consolida-se a partir da reciprocidade estabelecida entre os professores e estudantes. Ou seja, é uma avaliação de mão-dupla, pois só ganha sentido a partir da relação de solidariedade entre os atores.
CONTÍNUA	Enfatiza o processo formativo, ou seja, as construções ao longo do percurso. As dificuldades não são utilizadas como objeto de classificação e exclusão, mas como oportunidades de superação contínua.
DIAGNÓSTICA	Parte sempre dos conhecimentos prévios dos estudantes. Assim, analisa potencialidades e limitações no intuito de traçar o melhor percurso para um processo ensino-aprendizagem satisfatório.
DIVERSIFICADA	Há uma diversidade de atividades e instrumentos avaliativos. Isso possibilita coletar um maior número de informações e ampliar o poder de percepção da realidade do processo ensino-aprendizagem, condicionando, assim, ações coerentes em cada momento do percurso.
SOCIALIZADORA	Há momentos de socialização entre os estudantes. Nestes, há uma partilha de opiniões que fogem à hierarquia tradicional professor-aluno. A problematização da realidade estimula o conflito de ideias, muitas vezes antagônicas, que os levam a encontrar soluções e sínteses a partir dos diversos pontos de vista colocados. O professor, desse modo, assume uma posição mediadora nesse processo.
INTEGRAL	Considera as experiências coletivas desenvolvidas ao longo do processo, mas também as particularidades de cada estudante. Há um reconhecimento da necessidade de atentar para as subjetividades que influenciam as aprendizagens de cada indivíduo.
DIALÉTICA	Assume uma postura de construção dialética do conhecimento. Ou seja, os diferentes posicionamentos dos estudantes, atrelados aos questionamentos do professor, estimulam um vai-e-vem que não admite classificar respostas como certas ou erradas, mas como oportunidades de investigação e construção de sínteses explicativas para compreensão do objeto de estudo.
DINÂMICA	Está a todo instante sendo repensada, modificada e melhorada de acordo com o contexto educacional, social e o momento didático em questão. Assim, a relação de retroalimentação entre planejamento, execução e avaliação confere dinamicidade ao processo.
INTENCIONAL	É carregada de intencionalidade. Esta intenção não se limita apenas aos objetivos educacionais das diferentes áreas do saber, mas também a um ideal político de fazer uso dos conhecimentos construídos nas instituições de ensino para modificar e melhorar a realidade pessoal e social.
SISTEMÁTICA	Obedece a uma sistematicidade a partir de um planejamento. Há uma preocupação em atentar para coerência entre os instrumentos de ensino-aprendizagem e avaliação às particularidades de cada etapa do processo educativo. A intenção (objetivos e critérios) norteia a todo instante o processo avaliativo.
CRÍTICO-REFLEXIVA	Está sempre carregada de criticidade, visto que a todo instante a partir das reflexões questiona conteúdos, ações exercidas, objetivos, metodologias, materiais, e a própria relação das ações praticadas no contexto educacional com a prática social maior.
EMANCIPATÓRIA (FORMADORA)	Promove uma tomada de consciência e uma conscientização da realidade a qual os atores encontram-se inseridos. Propiciando, assim, uma apropriação do conhecimento a partir da problematização dessa realidade, e provendo meios de superação dos obstáculos encontrados. Os muros das instituições de ensino são ultrapassados e professores e estudantes assumem a consciência de seus papéis no e com o mundo.

Fonte: Coutinho (2016, p.70)

Em síntese, podemos afirmar que o modo tradicional/conservador de “avaliar”, não avalia ninguém, trata-se de um uso seletivo dos resultados da avaliação, na qual o estudante

precisa demonstrar seus conhecimentos e habilidades em determinados momentos do ano letivo. Apenas os resultados positivos são interessantes, o erro é esquecido, como se não fizesse parte do processo de construção do conhecimento. Entretanto, dúvidas e erros são elementos que podem promover a aprendizagem, fontes de crescimento, haja visto que são pontos de partida para o avanço (HOFFMANN, 2011; LUCKESI, 2002a).

Na medida em que se reconhece e compreende a origem do erro, ele é passível de superação, pois, na verdade, o erro não existe, mas sim, sucesso ou insucesso nos resultados das ações dos estudantes. Nas palavras de Luckesi (2002a, p.55), muitas vezes o que há é

[...] um esforço de construção, que pode ser bem ou malsucedido. Quando se chega a uma solução bem-sucedida, pode-se dizer que se aprendeu positivamente uma solução; quando se chega a um resultado não-satisfatório, pode-se dizer – também positivamente – que ainda não se aprendeu o modo de satisfazer determinada necessidade.

Outra característica do modelo tradicional/conservador é, ao término da configuração do objeto através das verificações, a classificação do estudante através de notas que, muitas vezes, permanecem petrificadas ao longo de todo o ano, não se modificam, ainda que os estudantes apresentem uma evolução significativa na construção dos conceitos. E, ao término do ano letivo, os estudantes são classificados em aprovados ou reprovados. Tais características acabam dando à educação o caráter de competição e não de construção de conhecimentos satisfatórios, onde os instrumentos de coleta de dados são, costumeiramente, as provas (LUCKESI, 2018; 2002a).

Através dos exames ou verificações, a ação do professor é limitada a transmitir e corrigir. Tais características dialogam diretamente com o paradigma tradicional, no qual há uma busca incansável pelas respostas prontas e os estudantes devem repetir e reproduzir o modelo proposto. Para Behrens (2003), este modelo ainda é o predominante nas universidades, salvando-se algumas raras exceções. Trata-se, portanto, de um modelo antidemocrático no que se refere ao ensino, uma vez que o professor nada faz para que o estudante amplie sua compreensão nem que aprenda com seu erro, não há uma tomada de decisão para o avanço, nada faz para superá-lo, tornando-se, na maioria das vezes uma fonte de culpa e castigo (LUCKESI, 2002a).

Por outro lado, o uso da avaliação propriamente dita, apresenta características opostas ao exame/classificação. Ela, ao invés de meramente classificar, revela a qualidade da aprendizagem que subsidiará futuras decisões para atingir o objetivo de aprendizagem.

Quando a qualidade se apresenta insatisfatória, os erros surgem como elementos importantes no processo, trata-se de obstáculos a serem superados e não esquecidos. Devem ser corrigidos através da reflexão e percebidos através da lógica que o estudante construiu, é preciso compreendê-los, interpretá-los, para superá-los. Ainda a respeito dos erros, Demo (2010, p.65) nos diz que:

Como toda prática histórica aprende – talvez sobretudo – dos seus erros, é mister saber lidar com o erro do aluno. Primeiro, porque é intrínseco à aprendizagem humana não linear, dinâmica, feita por saltos descontínuos. Segundo, porque pode indicar caminho correto, apenas truncado em certo momento. Terceiro, porque pode revelar passagem criativa, quando se apresenta como tentativa de ancorar outras saídas que se imaginaram possíveis.

Sendo assim, a avaliação requer do professor uma postura acolhedora e investimento em ações construtivas. E, portanto, dinâmica, apresentando sempre aos sujeitos do processo de construção do conhecimento a possibilidade de intervenção na realidade e a produção de resultados satisfatórios. A coleta de dados, portanto, deve apresentar diversificação de instrumentos avaliativos, mas não só isso, os momentos avaliativos também devem ser diversificados, acontecendo ao longo de todo processo e não em momentos estanques (LUCKESI, 2018; HOFFMANN, 1998).

Na avaliação, o que importa é dinamizar a relação entre professor e estudante. Assim é necessário um equilíbrio entre os aspectos qualitativos e quantitativos, pois, quando priorizamos os aspectos quantitativos, reduzimos a avaliação à medição e, quando levamos apenas em consideração os aspectos qualitativos, a avaliação se perde na subjetividade de professores e alunos (LIBÂNEO, 2006).

Destarte, o sentido da avaliação é “compreender o que se passa na interação entre o ensino e a aprendizagem para uma intervenção consciente e melhorada do professor, refazendo seu planejamento e seu ensino e para que o aprendente tome consciência também de sua trajetória [...]” (SILVA, 2006b, p.60).

De modo prático, Silva (2006a), traz algumas etapas que compõem o processo avaliativo, são elas: negociar e estabelecer previamente os objetivos a serem avaliados; escolher e construir uma diversidade de instrumentos avaliativos; aplicar transversal, sistemática e continuamente os instrumentos avaliativos; registrar, organizar e interpretar as

informações coletadas; fazer juízo de valor e tomar decisão, e, por fim, mas não menos importante: comunicar os resultados parciais reguladores e finais integrativos.

A partir do exposto, podemos entender que uma avaliação democrática e emancipadora não se sustenta em uma instituição autoritária, legitimada por relações sociais e culturais hegemonicamente conservadoras, seletivas, classificatórias e opressoras (ALBUQUERQUE, 2013). Para que haja avaliação formativa, é preciso que o professor esteja disposto a praticar uma pedagogia crítica/libertadora. E isso tem início no planejamento.

## **2.2 Planejar para avaliar**

Fusari (1998) nos esclarece que planejamento e plano de ensino são atividades diferentes, embora apresentem uma estreita relação entre elas. O planejamento envolve uma dimensão mais ampla, relaciona-se com a prática pedagógica, pois, tem a ver com todas as ações e situações entre estudantes e professores; o plano de ensino, por sua vez, é a materialização de um processo educacional, onde estão presentes propostas de trabalho em determinada disciplina. É, portanto, um instrumento que orienta o trabalho docente, daí seu caráter reflexivo e necessário para o estabelecimento das ações de cunho avaliativo.

Libâneo (2006) aponta as diferenças existentes entre plano de ensino e plano de aula. O plano de ensino traz um roteiro de forma organizada onde são descritas as unidades didáticas para um determinado período de tempo, relativamente longo – para um ano ou um semestre. No plano de ensino estão presentes os seguintes elementos: justificativa da disciplina; objetivos gerais; objetivos específicos; conteúdo; tempo provável e desenvolvimento metodológico.

Vale ressaltar que, no caso do ensino superior, esta justificativa da disciplina deve estar relacionada com os objetivos delineados no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) que, por sua vez, dialoga diretamente com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), mantendo uma coerência entre o que é determinado institucionalmente e o que deve ser vivenciado nas disciplinas. Mas, não só isso, é importante que o plano de ensino leve em consideração o currículo adotado.

Leal (2005) elenca alguns componentes importantes que devem ser considerados na construção do plano de ensino no ensino superior: a ementa da disciplina; objetivos de ensino

(geral e específicos) que devem estar diretamente relacionados à seleção de conteúdos; os conteúdos; a metodologia; recursos de ensino; e avaliação.

Libâneo (2006) sugere que os conteúdos, objetivos e metodologia sejam colocados num tópico chamado “justificativa”, para que não sejam apenas listados os tópicos, mas, que seja explicado ao estudante a relevância social, política, profissional e cultural dos elementos ali presentes. Para além destes elementos já descritos, destacamos também a importância dos itens: “referências”, descrevendo a literatura básica e complementar referente aos conteúdos, para que os estudantes saibam, com antecedência, os textos importantes para abordagem dos temas da disciplina; e o “cronograma”, situando os estudantes em relação aos momentos de desenvolvimento das diferentes atividades, permitindo assim, a organização e preparo prévio por parte dos estudantes. Referências e cronograma já são solicitados por várias instituições de ensino superior nos planos de ensino dos professores.

Já o plano de aula é um detalhamento do plano de ensino, “As unidades e subunidades (tópicos) que foram previstas em linhas gerais são agora especificadas e sistematizadas para uma situação didática real” (LIBÂNEO, 2006, p. 241). No plano de aula devem constar, além dos conteúdos, os objetivos (conceituais, procedimentais e atitudinais), a metodologia, instrumentos e critérios avaliativos. Isto porque a avaliação não é um ato pedagógico isolado, mas sim, integrado com outras atividades pedagógicas e a serviço delas, pois, “o educador, como gestor da sala de aula, ensina e, simultaneamente, avalia; e, quando avalia, compreende se há necessidade de investir mais, e mais na aprendizagem de seus estudantes” (LUCKESI, 2018, p.52). Ou seja, o professor está sempre num fazer-refazer de seu planejamento, pois, tudo que se é colocado no planejamento inicial, nada mais são do que hipóteses que vão tomando forma, ou não, a partir da análise dos resultados decorrentes das estratégias e metodologias utilizadas.

Sendo assim, a elaboração do plano de aula é essencial para orientação das ações, não só do professor como também dos estudantes. Conseqüentemente, a revisão do plano de aula por parte do professor possibilita o aperfeiçoamento profissional quando há uma reflexão criteriosa sobre a prática desenvolvida (LIBÂNEO, 2006).

A respeito dos objetivos que devem constar nos planos de aula, Silva (2006a) faz a distinção entre os objetivos previstos e os emergidos. Os previstos são aqueles que são configurados no planejamento através da negociação com os estudantes do fazer docente. Já

os emergidos, são aqueles que surgem durante o processo de ensino e aprendizagem, que, embora não tenham sido previstos, são fundamentais para se atingir a qualidade da ação pedagógica.

Portanto, à medida que os processos vão se desenvolvendo, o professor analisa, reflete sobre os dados, compara com os objetivos previamente estabelecidos e realiza as modificações necessárias no planejamento com o intuito de atingir o nível satisfatório de aprendizagem.

Entretanto, há uma perspectiva de planejamento que foge à que tem sido uma tradição no nosso país: como mera atividade burocrática, na qual os professores recebem um modelo de planejamento onde devem apenas preencher para entregar na coordenação (FUSARI, 1998). Nessa acepção, o planejamento é compreendido como uma atividade neutra, é apenas um modo de definir a aplicação de técnicas para obter resultados, sem se preocupar efetivamente com a aprendizagem, sendo, portanto, mais uma forma de manter o modelo de sociedade a que estamos submetidos. Por consequência, o que ocorre na prática da avaliação educacional é:

[...] dificilmente os professores definem com clareza, no ato do planejamento de ensino, qual é o padrão de qualidade que se espera da conduta do aluno, após ser submetido a uma determinada aprendizagem. E, então, torna-se muito ampla a gama de possibilidades de julgamento. Como não há um padrão de expectativas estabelecido com certa clareza, a variabilidade de julgamento se dá conforme o *estado de humor* de quem está julgando; e, desse modo, a prática da avaliação se torna arbitrária, podendo, conforme interesses, tomar caracteres mais ou menos rigorosos. (LUCKESI, 2002a, p.72)

Corroboramos com Luckesi (2002a) quando afirma que o planejamento deve ser um entrelaçamento entre ato político-social, pois está comprometido com essas finalidades; técnico, porque prescinde definição de meios para se alcançar o que se definiu como objetivo; e científico, porque envolve o conhecimento da realidade.

A avaliação assume um papel importante em relação ao dimensionamento do planejamento, pois através dela, é possível refletir e criticar a respeito dos processos desenvolvidos, possibilitando a tomada de decisões para determinar as ações futuras para atingir os objetivos. Daí a importância de que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem estejam em sintonia e cientes da importância do envolvimento de todos.



Dessa maneira, a avaliação permeia o ato de planejar e executar, pois “o planejamento é o ato pelo qual decidimos o que construir, a avaliação é o ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo o nosso projeto” (LUCKESI, 2002a, p.118). Assim, o planejamento pode ser entendido como uma forma de delimitar os resultados esperados, onde, na medida em que vão se executando as estratégias e metodologias, a avaliação é o instrumento através do qual o professor e os estudantes percebem se os resultados planejados estão sendo alcançados, dando subsídios para as decisões futuras.

Logo, o planejamento precisa ser flexível “ajustando-se objetivos e atividades permanentemente” (HOFFMANN, 2011, p.20). Mais uma vez fica clara a estreita relação entre planejamento, ensino e avaliação. Os resultados obtidos ao longo do processo permitem ao professor estabelecer quais as melhores estratégias para atingir os objetivos estabelecidos satisfatoriamente, possibilita também um olhar mais individual para cada estudante, estabelecendo atividades diversificadas que atendam a todo o grupo, sem que sejam privilegiados instrumentos ou estratégias que atendam a um tipo de estudante considerado “ideal”. Hoffmann (2011, p.44) considera que, “olhar cada aluno em seu próprio tempo e jeito de aprender e oferecer-lhe orientação e apoio pelo tempo que precisar, exige a quebra de toda essa padronização do acompanhamento do professor”.

Os objetivos delineados no planejamento é um dos elementos que norteiam a elaboração do instrumento avaliativo, elemento do processo avaliativo que discutiremos no subitem a seguir.

### **2.3 Instrumentos avaliativos**

Para que um processo seja avaliativo, as situações de coleta de informações sobre a qualidade da aprendizagem do estudante e do ensino do professor não podem estar reduzidas a momentos estanques, às provas e testes realizados no fim de cada bimestre. Isso deve acontecer em diferentes momentos ao longo do processo e a partir de diferentes instrumentos avaliativos.

Compreendemos os instrumentos avaliativos como “todas as ferramentas utilizadas na coleta de informações para descrição desta realidade, podem ser definidas como instrumentos de coleta de dados para avaliação” (COUTINHO, 2013, p.28). Luckesi (2002a; 2018) se refere aos instrumentos avaliativos como “instrumentos para a coleta de dados”, através dos

quais o professor pode analisar o grau de satisfatoriedade da aprendizagem. Podemos citar como exemplos de instrumentos: exercícios, estudo dirigido, trabalho em grupo, provas dissertativas, arguição oral, seminários e simulados, ou seja, são todas as formas de expressão dos alunos que permitam acompanhar seu processo de aprendizagem (HOFFMANN, 2011).

Tais instrumentos devem estar de acordo com aquilo que se pretende investigar, sendo assim, os instrumentos são os meios utilizados para descrever a realidade. Não obstante, há uma lógica que precisa ser mantida para que os instrumentos avaliativos sejam capazes de revelar o que o professor quer saber: os instrumentos avaliativos devem ser construídos tendo em vista os critérios e estes, por sua vez, são delineados a partir dos objetivos do ensino. Ou seja, o professor precisa ter planejado previamente o padrão de qualidade que ele espera do aluno, tais critérios podem ser chamados também de critérios de resultados (LUCKESI, 2002a; HOFFMANN, 2011; COUTINHO, 2013).

Os instrumentos avaliativos são os meios através dos quais os estudantes manifestam o conhecimento construído ou habilidade, sendo assim, é necessário que o professor tenha clareza e precisão a respeito do que ele vai solicitar ao estudante para que ele consiga descrever e configurar a realidade da melhor forma possível. Os dados obtidos servirão como meio de diagnosticar o desenvolvimento do estudante, assim como, os resultados devem levar o professor a refletir sobre suas estratégias e métodos. Será que eles estão sendo adequados e suficientes para atingir o objetivo previsto? Portanto, as tarefas avaliativas são instrumentos de dupla função:

Para o professor: elemento de reflexão sobre os conhecimentos expressos pelos alunos x elemento de reflexão sobre o sentido da sua ação pedagógica; para o aluno: oportunidade de reorganização e expressão de conhecimentos x elemento de reflexão sobre os conhecimentos construídos e procedimentos de aprendizagem (HOFFMANN, 2011, p.109).

Desse modo, as atividades propostas aos estudantes precisam decorrer de uma reflexão séria por parte do professor para que ele tenha clareza a respeito das dimensões do sentido a ser expresso pelo estudante, são elas:

Concepções prévias a respeito dos temas; compreensão de noções; estratégias de resolução; expressão de seu entendimento através de diferentes linguagens; habilidade em determinado procedimento; postura frente às situações; reflexão sobre a sua ação; reflexão sobre sua expressão de sentido (HOFFMANN, 2011, p.103)

Tendo em vista estas dimensões elencadas por Hoffmann, percebemos que não há apenas relação com um ensino conteudista, factual e enciclopédico. Existem outros conteúdos além destes que os professores precisam estar atentos quando pensam na educação enquanto ato político e libertador: são os conteúdos procedimentais e atitudinais. Um ensino centrado em conteúdos conceituais e factuais restringe seu instrumento avaliativo às provas objetivas, que se caracterizam pela seleção de alternativas, é o que costumeiramente vemos nas instituições de ensino e foi, para a maioria de nós, o meio através do qual fomos avaliados por toda a nossa vida.

Segundo Zabala (1998), as provas são interessantes para percebermos o domínio sobre fatos, porém, não são suficientes quando precisamos determinar e avaliar o processo e o grau de aprendizagem dos conteúdos conceituais, para isto, é preciso estabelecer “graus ou níveis de profundidade e compreensão” (*Ibidem*, p.204). Para que o professor avalie o nível de aprofundamento conceitual através das provas, elas precisam ter sido elaboradas com o intuito de “relacionar e utilizar os conceitos em algumas situações muito determinadas” (ZABALA, 1998, p.206). Porém, ainda assim, não oferecerão pistas suficientes sobre o grau de dificuldade e compreensão.

É por isto que o referido autor propõe que os professores também lancem mão da observação como forma de avaliar cada um dos conceitos em situações diversas. Para realizar estas observações se faz necessário, na maioria das vezes, criar situações especialmente delineadas para este fim, que podem ser: trabalhos em equipe utilizando o conceito em sala de aula, debates, exposições, de modo que o diálogo esteja presente, permitindo que o professor perceba, através da observação, a compreensão e o nível de aprofundamento conceitual nas diversas situações desenvolvidas. É importante frisarmos que as observações devem tornar-se registros, sob pena de cairmos na subjetividade, inconsistência ou impressões gerais, “quanto mais frequentes e significativos forem os registros [...] melhores serão as condições do professor adequar as ações educativas às possibilidades de cada grupo de cada aluno” (HOFFMANN, 2011, p.118).

Em relação aos conteúdos procedimentais, que são aqueles que demandam um saber fazer, só poderão ser avaliados através de situações que permitam a aplicação destes conteúdos, que requerem o domínio do conhecimento para transferir para a prática. Assim, mais uma vez, as atividades devem permitir a observação sistemática por parte do professor. Já os conteúdos atitudinais, são mais difíceis de determinar o grau de aprendizagem por serem

mais complexos, nesses casos, o professor pode fazer uso de situações conflitantes que permitam a observação do comportamento (ZABALA, 1998).

Diante do exposto, os instrumentos para proceder à avaliação não podem ser utilizados como finalização de um processo, ao contrário, eles são desencadeadores da continuidade da ação pedagógica. Portanto, os momentos de coleta de dados não podem se dar em momentos raros, pontuais e através de um único tipo de instrumento.

Se compreendermos que o ato de avaliar é acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, a verificação do andamento dos processos de ensino e aprendizagem deve acontecer em vários momentos ao longo do processo e através de instrumentos variados. A análise dos vários instrumentos desenvolvidos ao longo do desenvolvimento das atividades fornecerá ao professor uma visão ampla do processo.

As atividades propostas como instrumentos para proceder à avaliação devem ser diversificadas em vários sentidos: tarefas menores (interessantes para compreender as hipóteses dos estudantes, por exemplo, sendo menos cansativas, exercendo assim, menor pressão nos estudantes e minimizando o caráter burocrático da avaliação); tarefas mais longas (que oferecem uma compreensão mais global das aprendizagens); tarefas parciais (interessantes para compreender a evolução do estudante); as tarefas também devem oportunizar diversas formas de expressão (escrita, oral, artística); devem também ser gradativas e articuladas (LUCKESI, 2002a; HOFFMANN, 2011).

Luckesi (2018) elenca algumas características fundamentais e imprescindíveis para o desenvolvimento de um instrumento de coleta de dados para proceder a avaliação: sistematicidade ou abrangência dos conteúdos abordados, ou seja, quais as variáveis serão consideradas para configurar o objeto?; linguagem compreensível; compatibilidade entre o ensinado e o aprendido; e precisão, ou seja, não deve haver dúvidas a respeito do que está sendo solicitado ou orientado a realizar.

Desse modo, os instrumentos avaliativos não são, por si só, classificatórios, mas, o uso que se faz dos resultados obtidos, a forma como se pensa e constrói o instrumento é que podem dar a ele o caráter de um mero instrumento de exame ou de um instrumento para proceder à avaliação.

## 2.4 Qualificação da aprendizagem e o uso dos resultados da avaliação

Explicitamos anteriormente sobre a estreita relação entre objetivos previstos e emergidos e instrumentos. Entretanto, há um terceiro elemento que deve estar concatenado a estes dois: os critérios. Eles são construídos tendo em vista os objetivos de aprendizagem e os instrumentos. É o conteúdo e o objetivo de aprendizagem que vão permitir pensar em um instrumento e, conseqüentemente, pensar nos critérios a serem considerados. Os critérios permitem estabelecer um padrão de qualidade satisfatório, que servirá de parâmetro para atribuição de qualidade ao objeto, tratam-se “pontos de partida do olhar avaliativo, jamais pontos de chegada e, como tal, flexíveis diante da perspectiva multidimensional e dos jeitos diferentes de aprender dos alunos” (HOFFMANN, 2018, p.29).

Estes critérios devem estar claros para os estudantes, mesmo que o aprendizado de determinado objetivo ainda esteja em processo, pois, isso permite que o estudante saiba a intenção do instrumento. Assim como devem estar presentes também as orientações didáticas para realização das atividades.

De posse dos dados coletados através dos instrumentos avaliativos, o professor vai, então, qualificar a realidade tendo em vista os critérios de qualidade previamente estabelecidos que irão permitir ao mesmo identificar a aprendizagem como “satisfatória” ou “insatisfatória” (LUCKESI, 2018). Após essa qualificação da realidade posta, os instrumentos devem ser devolvidos aos estudantes apresentando comentários, auxiliando-os a compreender em qual altura do percurso de aprendizagem se encontram.

Esta etapa é a última do processo avaliativo e demanda do professor, conforme já nos referimos anteriormente, que ele tome uma decisão frente os resultados obtidos, caso considere satisfatória a aprendizagem dos estudantes, é possível seguir com o que estava previamente planejado; caso contrário, o professor precisará realizar alterações do planejamento para que as lacunas sejam preenchidas através de estratégias e metodologias permitam a compreensão daquilo que ficou ainda nebuloso na compreensão dos estudantes (LUCKESI, 2002a; HOFFMANN, 2011; LUCKESI, 2018).

Sendo assim, os critérios são elementos importantes a serem estabelecidos pelos professores, pois norteiam a análise dos dados, diminuindo as chances de o professor avaliar os estudantes a partir da comparação entre os estudantes, o que caracterizaria uma avaliação normativa, portanto, perspectivas diferentes do processo avaliativo. Por outro lado, não

significa que são mutuamente excludentes, pois, seus usos dependem das finalidades desejadas<sup>9</sup> (FERRAZ et al, 1994). Ferraz et al (1996, p.3), esclarecem que

A avaliação normativa e a avaliação criterial diferem essencialmente quanto às suas finalidades: a primeira tem como intenção classificar, no sentido de dividir em classes; a segunda considera o aluno como um ser singular e procura observar e analisar os processos individuais de aprendizagem. É a seleção de critérios de êxito que explicita os propósitos do avaliador. A interação formativa professor-aluno, facilitada por uma avaliação criterial, joga-se na negociação de critérios antes do início e durante a ação educativa, como forma de fazer coincidir, tanto quanto possível, a aprendizagem com o ensino.

A avaliação normativa permite, por exemplo, auxiliar nas decisões relativas à progressão dos alunos, pois nesse tipo de avaliação, a referência é o grupo. A avaliação criterial, além de fundamentar essa decisão, “permite orientar as decisões que podem implicar a reformulação de estratégias, de objetivos intermediários e até outra seleção de conteúdos” (FERRAZ et al, 1994, p.3), sendo assim, só a avaliação através de critérios permite que identificar o que pode ser feito para melhorar as aprendizagens.

Para tanto, é preciso compreender os distanciamentos existentes entre uma prática avaliativa e uma prática verificadora. O estágio, enquanto espaço que possibilita a problematização das vivências realizadas pelos estudantes, oportuniza identificar quais práticas estão direcionadas para a efetiva construção da aprendizagem e autonomia dos estudantes, possibilita também a formação de professores avaliadores, pois possibilita a ressignificação das práticas examinadoras tão presentes no cotidiano escolar, daí a importância da presença de uma prática verdadeiramente avaliativa e formativa durante os estágios: não só para que os futuros professores vivenciem essa prática, mas, sobretudo porque ela fomenta o pensamento crítico-reflexivo tão necessário para mudanças de posturas.

---

<sup>9</sup> “O binómio Avaliação de referência normativa/Avaliação de referência criterial surge em 1963 com Glaser (citado por Ribeiro, 1990). A partir de então os conceitos de norma e de critério têm surgido constantemente nos textos sobre avaliação em contínuas tentativas de clarificação. Scriven (1991) fala de critérios como indicadores de sucesso ou de mérito e de norma como o desempenho comparativo dos indivíduos num grupo, na realização da mesma tarefa. Meirieu (1992) define critérios como elementos que permitem ao sujeito verificar que realizou bem a tarefa proposta e que o produto da sua atividade se ajusta às aprendizagens a realizar. Landsheere (1979) transcreve definições em que norma surge como o conjunto de regras coletivas ou comuns que servem de standards na orientação da ação e critério como um modelo usado para uma comparação qualitativa. Destas definições duas conclusões podem tirar-se: . não há uma norma mas várias. As normas variam em função dos grupos que as definem e das reinterpretações pessoais; . os critérios impõem a construção de um referencial com o qual se comparam os resultados obtidos. É assim possível estabelecer uma distinção entre avaliação normativa e avaliação criterial.” (FERRAZ et al, 1994, p.2).

### **3 OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS OBRIGATÓRIOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES COMO LOCUS DE REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE**

A formação de professores deve possibilitar ao professor em formação a superação dos limites estipulados pelos paradigmas reprodutivistas. Desse modo, teoria e prática devem constituir, de modo articulado, os alicerces de sua formação, através de um ensino que não se dissocia da pesquisa. A pesquisa possibilita a articulação entre teoria e prática, pois é ato criativo que parte de um contexto específico, sendo assim, permite a ruptura com o ensino tradicional, propiciando uma aprendizagem significativa, uma vez que demanda esforço e elaboração pessoal (CUNHA, 2008; 2005).

Uma das críticas ao modelo de formação de professores vigente é justamente esta: a separação entre teoria e prática. Além desta, somam-se a ela a excessiva fragmentação do conhecimento e a fraca vinculação das universidades formadoras de professores às escolas (GARCÍA, 1999). Uma formação baseada na pesquisa pode ser a solução para minimizar os outros dois problemas do atual modelo de formação, já que possibilitaria a construção de um olhar menos desmembrado, pois, para se pesquisar em contexto real, se faz necessário a compreensão dos diversos fatores que influenciam determinada situação e estabelecer possíveis relações entre eles; favorece também a aproximação com as escolas, porque é preciso estar imerso no campo de atuação do futuro professor para interpretar os dados e compreender as diversas situações.

Além da fragmentação do ensino, da separação entre teoria e prática, e do distanciamento das universidades formadoras de professores das escolas, existem elementos próprios do processo de profissionalização docente que não nos permitem perder de vista quando falamos em docência: trabalhamos com pessoas. Sendo assim, é preciso a compreensão e desenvolvimento de suas diversas dimensões, que não se restringe apenas ao cognitivo, o qual, no paradigma atual, é privilegiado nas escolas:

O intelecto é confiado às escolas; os valores e os sentimentos, reservados à formação familiar. Essa ruptura tem possibilitado uma visão unilateral do mundo. A dimensão oferecida na escola restringe-se ao plano intelectual e produtivo. Apresentam-se desagregadas de uma dimensão espiritual na qual deveriam ser contemplados a formação de valores e sentimentos [...]. (BHERENS, 2005, p.22)

A formação inicial deveria oportunizar a construção de uma nova visão sobre o papel da escola e do professor, mais complexa, de modo que os licenciandos percebam, entre outras coisas, por exemplo: que “uma mesma metodologia de trabalho não opera necessariamente de forma idêntica em contextos diferentes.” (FREIRE, 2001, p. 52), é preciso reinventar, resignificar e, para isso, é preciso desenvolver um olhar humano e sensível às diferentes situações.

Essa sensibilização, porém, não é alcançada apenas através de leituras de textos nas salas de aulas das universidades e faculdades, é preciso vivenciar, refletir, discutir, buscar embasamento teórico. Desse modo, os futuros professores perceberão, sobretudo através da pesquisa em contextos reais de aprendizagem, que os estudantes não são objetos que guardam características idênticas, são pessoas. E é por isto que o olhar do professor em formação não deve ser único, estático nem, tão pouco, desmembrado das dimensões humanas. São pessoas diferentes, em fases diferentes de desenvolvimento social e cognitivo, sendo assim, Santiago (2006, p.115) nos lembra que:

[...] é fundamental aos sujeitos educadores a compreensão que leve à prática e a prática que ajude na compreensão de que o ato de ensinar exige o saber escutar; liberdade e autoridade; exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; assim como exige a disponibilidade para o diálogo, além de querer bem as/aos educandos [...]

Desse modo, quando pensamos em formação de formadores, está implícito a humanização, processo pautado no diálogo, que só pode ser alcançado através de “(re)educação processual, construída e conquistada no cotidiano docente e para qual a formação de professores é fundamental na medida que em que atua na formação de profissionais sociopolíticos” (ARAÚJO, 2012, p.18).

Assim, não cabe apenas ensinar bem um conteúdo, é importante uma busca pela formação de professores capazes de pensar criticamente a realidade social, política e histórica para, então, a partir dessa realidade, desenvolver estratégias condizentes com o perfil dos estudantes e que propicie a compreensão dos mesmos.

Nesse sentido, García (1999) defende que o conhecimento didático do conteúdo deve ser o elemento central do conhecimento do professor, “representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como ensinar” (*Ibidem*, p.88), para isto, o autor sugere que estabeleçamos relações entre o significado curricular do conteúdo e a construção desse significado pelos estudantes.



É por isto que, para Zabalza (2014), não é interessante separarmos a educação (compreendida enquanto assimilação e desenvolvimento de conhecimentos, técnicas e valores) da formação (entendida com aprendizagem através de experiências planejadas com o intuito de conseguir uma atuação adequada), sob pena de tornar a atuação do profissional mecânica, instrumental e adaptativa.

Seguindo essa linha de raciocínio, poderíamos dizer, então, que a educação é propiciada a partir de informações - compreendidas como um dado exterior ao sujeito; e a formação está relacionada à construção de conhecimento - compreendida como resultado de uma experiência pessoal, sendo assim, relaciona-se com a subjetividade, pois envolve qualidades afetivos-cognitivas (CHARLOT, 2000).

Entretanto, mais do que informação (educação) e construção do conhecimento (formação), as universidades devem possibilitar a construção do saber. Charlot (2000) pontua que o saber é uma informação que o sujeito se apropria. O autor explica que “O saber é produzido pelo sujeito confrontando a outros sujeitos [...]” (*Ibidem*, p. 61), é no compartilhamento de ideias que se constrói o saber, sendo assim, “a ideia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo [...], de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber)” (*Ibidem*). Portanto, saber é relação, relação com o mundo (no sentido geral e particular), consigo e com os outros (CHARLOT, 2000).

Isso nos leva a concordar com Cunha (2008) quando ela afirma ser a docência uma ação complexa, que exige saberes de diferentes naturezas, alicerçados tanto na cultura em que o professor produz, como na compreensão teórica que lhe possibilita levar os estudantes a refletir sobre a realidade, compreender as diversas nuances e elementos que interferem e constroem seu fazer e pensar docente. Nesse sentido, Shulman (1992) entende que para o desenvolvimento desse olhar sensível e complexo, o qual o autor chama de “honestidade intelectual” (*Idem*, p. 12), só é possível

[...] mediante uma compreensão profunda, flexível e aberta do conteúdo, compreendendo as dificuldades mais prováveis que os alunos podem ter com estas ideias...; compreendendo as variações dos métodos e modelos de ensino para ajudar os alunos na sua construção do conhecimento; e estando abertos para rever seus objetivos, planos e procedimentos à medida que se desenvolve a interação com os estudantes. Este tipo de compreensão não é exclusivamente técnico, nem apenas reflexivo. Não é apenas o conhecimento

do conteúdo, nem o domínio genérico de métodos de ensino. É uma mescla de tudo, e é principalmente pedagógico (*Ibidem*).

Não obstante, o que observamos nas formações de professores é a valorização do tradicional e a dicotomia entre teoria e prática que leva os estudantes a acreditarem que os conhecimentos disciplinares é que são relevantes em detrimento dos pedagógicos. Nas formações, de modo geral, o conhecimento é dado como pronto, “algo já dado, objetivo, absoluto, indiscutível, por oposição a uma concepção do conhecimento como problemático, construído, provisório, por tentativas, sujeito a influências políticas, sociais e culturais” (GARCÍA, 1999, p.96). Essa visão tradicional do ensino dificulta a compreensão da complexidade que envolve o ato de ensinar e aprender.

Desse modo, observamos que os cursos de licenciatura alteram pouco a visão dos professores em formação, reforçando, muitas vezes, as concepções prévias dos estudantes a respeito do que é ser professor, ideias construídas ao longo de suas vivências no ambiente escolar, que, em muitos casos, foram construídas a partir de experiências autoritárias (TARDIF, 2002).

Destacamos ainda outros problemas, como: o ensino centrado na capacidade de reprodução do que o professor ou os livros dizem; a desconsideração do erro enquanto elemento norteador da aprendizagem; as disciplinas com suas fronteiras bem delimitadas, não permitindo a compreensão global dos processos; e a pesquisa colocada num pedestal onde, apenas aquelas pessoas que já se apropriaram da teoria devem ter condições de realizá-la, ou seja, a ausência da compreensão da pesquisa enquanto prática de ensino, enquanto análise da realidade concreta e unidade teórico-prática. Esses atributos que compõem o ensino tradicional dificultam a superação das representações sociais<sup>10</sup>, fazendo com que os professores repitam modelos inconscientes, inclusive em relação à prática avaliativa (LUCKESI, 2002b).

Hoffmann (2011) afirma que as práticas avaliativas possuem características fortemente reprodutivistas nas quais os estudantes tendem a realizar, em suas atividades como docentes na educação básica, as mesmas formas de avaliar que foram realizadas com eles durante sua formação.

---

<sup>10</sup> “Padrões inconscientes de conduta, que formam nosso modo de ser, agir e pensar sobre determinados fenômenos ou experiências da vida prática” (LUCKESI, 2002b, p.82)

Isto porque os saberes profissionais dos professores são temporais, muito do que eles sabem sobre ser professor provém de suas próprias histórias de vida, advindos de suas vivências em anos na escola, no ensino básico. Para Araújo (2012, p.73) a docência pode ser considerada

[...] como sendo uma experiência coletiva com base em quatro elementos: trajetória escolar dos professores, relação intersubjetiva estabelecida com diferentes atores sociais, confrontação dos sujeitos com as condições materiais da existência e do trabalho docente, e a prática docente como uma tradição inventada.

Sendo assim, quando o curso de formação não modifica as crenças consolidadas a partir desses quatro elementos, serão essas crenças que os futuros professores lançarão mão quando se deparam com os problemas profissionais. Dessa forma, cristalizam-se construindo uma identidade docente guiada por tradições e costumes que resistem às inovações, pois são realizadas sem a reflexão guiada pelas teorias (TARDIF, 2002).

A respeito de reflexão realizada por professores, Zeichner (1993) nos lembra que a prática de todo professor pode advir de uma ou mais concepções teóricas. Os professores refletem sempre que se deparam com problemas pedagógicos e desafios, o modo pelo qual eles se apropriam da teoria para explicar os resultados obtidos é que precisa ser avaliado, porém, independente disto, elas são teorias.

Sendo assim, o modelo aplicacionista dos conhecimentos presente nas instituições formadoras, onde inicialmente os discentes aprendem os conhecimentos específicos e, depois, “aplicam” estes conhecimentos no estágio, dificulta a integração entre conhecer e fazer, levando a uma falsa representação dos saberes dos profissionais a respeito de sua prática. A consequência disso é, novamente, aquilo que já nos reportamos anteriormente: a formação pouco impacta nas representações sociais:

Na verdade, eles terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças, e são essas crenças que vão reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática e serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores experientes (TARDIF, 2002, p.273).

É nesse contexto que compreendemos que os ESO podem caracterizar-se como um momento importante na formação inicial, por haver neles a possibilidade de uma relação mais próxima entre teoria e prática, pois, suas atividades podem envolver conhecimentos específicos, pedagógicos e a reflexão sobre a ação.

Portanto, o ESO, pode ser considerado “um componente curricular capaz de promover essas aproximações e essa vivência do ensino como atividade investigativa” (BATISTA NETO, 2006, p.29), o que nos leva a considerá-lo um componente teórico-prático, pois, “possui uma dimensão ideal, teórica, subjetiva, articulada com diferentes posturas educacionais, e uma dimensão real, material, social e prática, própria do contexto da escola brasileira” (SILVA, 2012, p.43). Sendo assim, teoria e prática não se separam, articulam-se, de tal modo que a função da teoria é iluminar a prática, a reflexão crítica sobre a prática é o amalgama que confere solidez ao processo formativo. Seguindo este raciocínio, Freire (1987) traz que não deve haver uma dicotomia entre teoria e prática, estes dois elementos integram-se de modo a criar o que o autor chama de “unidade teoria-prática”, que se traduz em um *quefazer*<sup>11</sup>, descrito pelo autor como uma estreita relação entre reflexão e ação, onde esta ação é iluminada pela teoria.

Em relação à reflexão a partir da realidade, Pimenta e Lima (2012, p.45) destacam que essa aproximação só é válida “quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam”.

Nessa perspectiva, podemos considerar o ESO como um dos momentos fundamentais do processo de formação de professores, pois, possibilita a relação entre conteúdos específicos e pedagógicos, elementos que estão presentes e se integram na ação docente (KULCSAR, 1991).

Em vista disso, Zabalza (2014, p.39) define o estágio como momentos em que “pretende-se estabelecer uma alternância ou complementação dos estudos acadêmicos com a formação em centros de trabalho”, onde estão presentes três elementos que devem estar articulados: os estudantes, a instituição de ensino superior e as escolas. Coadunando com este conceito, Pimenta e Lima (2012), trazem o estágio como um componente curricular e eixo central nos cursos de formação de professores, pois, “apresenta os aspectos indispensáveis à construção do ser profissional docente no que se refere à construção da identidade, dos saberes e das posturas necessárias” (*Ibidem*, p.29).

---

<sup>11</sup> Araújo (2012, p.16) ao definir o *quefazer*, o caracteriza como uma “unidade teórico-prática que se efetiva por seres de reflexão-ação, humanizados, críticos e transformadores”.

Portanto, o estágio constitui-se uma realidade complexa, repleta de variáveis e, por este motivo, possui destaque na formação do professor, uma vez que:

(a) permite aplicar em contextos reais os conhecimentos teóricos adquiridos nas aulas universitárias; (b) possibilita adquirir outros conhecimentos diferentes dos acadêmicos e fazê-lo em contextos em que tais conhecimentos funcionam efetivamente; (c) oferece a oportunidade aos universitários de enfrentar situações complexas que exigem integrar conhecimentos de campos disciplinares diferentes; (d) permite conhecer de antemão as condições e os condicionantes em que se desenvolve o trabalho profissional em uma organização atual; (e) possibilita estabelecer os ajustes progressivos entre as expectativas, atitudes e comportamentos habituais dos estudantes e aqueles exigidos no mundo do trabalho. (ZABALZA, 2014, p 48)

Dessa maneira, por tratar da formação profissional pedagógica, o estágio deve ser um “ato educativo escolar supervisionado” (BRASIL, 2008) no qual os licenciandos deverão se perceber “como futuros professores, enfrentando o desafio de conviver com saberes diferentes de seus campos específicos na escola da educação básica” (SANTOS *et al*, 2017, p.2926); desafios estes que serão recorrentes durante toda a trajetória profissional. Entretanto, diferentemente de quando os futuros licenciandos forem atuar como profissionais, o estágio “supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente instrucional de trabalho e um aluno estagiário.” (BRASIL, 2002), para que os desafios encontrados durante as atividades desenvolvidas sejam discutidas e construídas a partir do olhar de quem atua no dia-a-dia da educação básica. Desse modo, as aprendizagens a partir das experiências ganham maior significado.

Atualmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (DCN), instituídas em 2015, e o parecer n.28/2001 (BRASIL, 2002), definem os Estágios Supervisionados como atividade obrigatória no currículo das licenciaturas “sendo uma atividade específica e intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015, p.12). Os mesmos devem apresentar uma carga horária de 400 (quatrocentas) horas na área de formação e atuação da educação básica (BRASIL, 2015).

Entretanto, o estabelecimento desta carga horária para os ESO veio após o entendimento de que as horas estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996; BRASIL, 1996), estipulada em um quantitativo de trezentas horas (300h), era insuficiente dada a importância da prática na formação dos futuros docentes,

e as exigências estabelecidas no artigo 61 da LDB sobre o necessário estabelecimento de relações entre teoria e prática (BRASIL, 1996).

O Estágio Supervisionado deve desenvolver-se a partir de uma relação estabelecida entre instituição formadora e escola, por isto que, os estágios podem ser definidos como “conjunto de atividades de formação realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimente situações de efetivo exercício profissional.” (BRASIL, 1996, p.4).

É importante o envolvimento compromissado de todos os atores sociais que fazem parte desse processo (orientador, supervisor e estagiário), para uma articulação verdadeira, e que favoreça tanto a formação de professores quanto às escolas. Seria interessante se objetivos comuns fossem traçados e fizessem parte dos projetos pedagógicos de ambas as instituições, por exemplo.

Pois, é justamente o estreitamento entre o local de atuação profissional do futuro docente e a instituição formadora, que destaca o estágio como um momento formativo que permite clarificar no professor em formação a complementaridade que deve existir entre trabalho e estudo, e entre conhecimentos específicos e pedagógicos.

Esta percepção, quando construída numa perspectiva crítica, viabiliza a assunção de novas práticas pedagógicas sólidas fundamentadas teoricamente, uma vez que os sentidos e as ressignificações acontecem a partir das aprendizagens em contextos profissionais reais, colaborando de modo significativo para a construção de uma identidade docente, minimizando, também, os impactos dos primeiros anos de atuação no mercado de trabalho. Portanto,

No estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativas no preparo para sua inserção profissional. (PIMENTA; LIMA, 2012, p.43)

Concordamos com as referidas autoras quando afirmam que a finalidade dos ESO é “integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso” (*Ibidem*, p.24). Logo, na concepção das autoras o desenvolvimento do estágio deve ser dar a partir de uma postura investigativa.

Nesta concepção, o conhecimento é produto da investigação, e, portanto, prescinde uma postura de não linearidade, uma vez que envolve reflexão, análise e problematização. Sendo assim,

Trata-se do movimento dialético do conhecimento, que compreende o momento da *ação* (prática construída), da *reflexão* (apoiada em princípios teóricos reelaborados) e da *ação refletida* (prática modificada). Na situação de estágio, esse movimento ocorre quando o estagiário, ao interagir com a dinâmica da sala de aula e enfrentar os desafios do cotidiano escolar, reconsidera a teoria, não para confirmá-la, mas confrontar seus fundamentos com a realidade histórica, cultural e social (MIRANDA, 2012, p.16).

Para isso, Pimenta e Lima (2012) defendem que a formação pedagógica deve ser uma preocupação de todas as disciplinas e não apenas das Práticas como Componentes Curriculares (PCC) e nos ESO, pois, todas as disciplinas devem contribuir para a finalidade das licenciaturas que é formar professores “a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo” (*Ibidem*, p.44)

Entretanto, alguns professores insistem em reduzir as atividades a serem desenvolvidas no estágio a uma prática meramente instrumental, colocando o estudante como mero observador, depauperando as possibilidades de aprendizagem e superação da dicotomia teoria-prática.

Pimenta e Lima (2012) apontam que existem diferentes concepções de estágio que vão desde o mais tradicional ao que as autoras defendem como sendo o ideal a ser desenvolvido nas instituições formadoras (Quadro 2).

Consideramos que, para uma compreensão mais profunda do fazer docente e mudança de posturas discriminatórias, classificatórias, fortemente encorpadas na prática docente com viés tradicional, os estágios devem assentar-se em práticas reflexivas, numa análise crítica sobre as experiências desenvolvidas, permitindo que os estudantes possam repensar a sua prática. O quadro a seguir traz um resumo das concepções de estágio descritas pelas autoras:

Quadro 2  
 Concepções de estágio descritas por Pimenta e Lima (2012)

	<b>PRÁTICA COMO IMITAÇÃO DE MODELOS</b>	<b>PRÁTICA COMO INSTRUMENTALIZAÇÃO TÉCNICA</b>	<b>ESTÁGIO COMO ATIVIDADE TEÓRICA</b>	<b>ESTÁGIO COMO PESQUISA</b>
Características	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modo tradicional de atuação docente;</li> <li>- Valoriza práticas e instrumentos tradicionais;</li> <li>- A escola resume seu papel a ensinar;</li> <li>- O fracasso escolar é culpa do estudante, da sua família e sua cultura diversa da tradicionalmente valorizada pela escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Redução ao prático,</li> <li>- Não necessita dominar os conhecimentos científicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Busca uma aproximação à realidade na qual o licenciando atuará através da reflexão a partir da realidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividade de pesquisa, que se inicia com a análise e a problematização das ações e das práticas, confrontadas com explicações teóricas, com experiências de outros atores e olhares de outros campos de conhecimento.</li> </ul>
Concepção de professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não valoriza sua formação intelectual;</li> <li>- Reduz a atividade docente a um fazer que será bem sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicador e desenvolvedor de técnicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ação e reflexão para transformar a realidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professores intelectuais críticos e reflexivos.</li> </ul>
Formação do professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação e reprodução da prática que é considerada modelo;</li> <li>- Gera conformismos, é conservadora de hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura tradicionalmente dominante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber usar adequadamente as técnicas conforme as diferentes situações, o que necessariamente implica a criação de novas técnicas.</li> <li>- Distanciamento entre vida e trabalho concreto que ocorre nas escolas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Busca pela apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As pesquisas permitem a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam;</li> <li>- Desenvolvimento de posturas e habilidades de pesquisador, elaborando projetos que lhes permitam compreender e problematizar as situações observadas.</li> </ul>
Desenvolvimento do estágio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se reduz a observação dos professores em aula sem uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa.</li> <li>- Observação de limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de “aulas-modelo”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reduzido ao “como fazer”, às técnicas e ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teoria, instrumentalizador a da práxis docente.</li> <li>- O estágio é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade.</li> <li>- É na realidade que a práxis se dá.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimento não mais como verdade capaz de explicar toda e qualquer situação observada; - Supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa.</li> </ul>

Fonte: Pimenta e Lima (2012, p. 35-57)

Para alcançarmos o desenvolvimento da prática reflexiva e crítica, alguns autores trazem a importância da pesquisa como componente essencial nas práticas de estágio (PIMENTA; LIMA, 2012; ZABALZA, 2014). Levando em consideração que a diferença entre a teoria e a prática nada mais é do que um “desencontro entre a teoria do observador e a do professor” (ZEICHNER, 1993, p.21), a pesquisa se constitui uma prática importante na formação dos futuros professores, pois, além de confrontar a teoria com a prática, permite a



criação de uma disposição por parte dos formandos de estudarem o modo como ensinam, como avaliam, como planejam, ou seja, é também, um modo de fomentar o ato de teorizarem sobre a sua própria prática e, assim, participarem ativamente do seu próprio desenvolvimento que não cessa na formação inicial. É por isto que “a prática precisa da teoria como a teoria precisa da prática” (FREIRE, 2001, p. 84).

É o estreito relacionamento entre teoria e prática a partir de contextos reais que pode ser possível a superação de algumas limitações da formação inicial. A familiaridade é uma delas. Vaillant e Marcelo (2015, p.55) nos explicam que

[...] a profissão de professor em seu aspecto prático não é completamente desconhecida para eles [os estudantes]. Além disso, eles acreditam que sabem muito sobre isso, uma vez que viram tantos professores que poderiam agir como eles sem a necessidade de qualquer treinamento acadêmico complementar.

Esta é uma limitação importante e que impacta bastante no modo de ser professor dos futuros professores, tratam-se de representações sociais que estão profundamente interiorizadas nos discentes, as quais, para serem modificadas, precisam ser provocadas, problematizadas e refletidas criticamente. Uma segunda limitação pontuada pelos referidos autores e que se relaciona diretamente com o distanciamento entre teoria e prática, é a “lacuna de dois mundos – a desconexão entre o discurso acadêmico e profissional, entre a universidade e a escola” (GARCÍA, 1999, p98), se dá quando os estudantes percebem que o conhecimento e as normas de ação da instituição formadora pouco se relacionam com os conhecimentos e práticas profissionais, nesses casos, os estudantes passam a privilegiar a prática em detrimento da teoria, pois a consideram menos importante, tendo em vista as aprendizagens implícitas no trabalho prático (VAILLANT; MARCELO, 2015).

A terceira e última limitação na formação de professores é acreditar que os estágios contribuem para a formação dos futuros profissionais sem que as escolas que recebem os estagiários sejam contextos de aprendizagem orientados para estes futuros profissionais (VAILLANT; MARCELO, 2015). A essa limitação, deu-se o nome de “propósitos cruzados” (GARCÍA, 1999, p.98) - trata-se da compreensão de que as classes não são meros laboratórios.

Essas limitações podem se dar, principalmente devido a:

Primeiro, a concepção das práticas como uma aprendizagem não estruturada nem organizada, de tal forma que se assume que desde que coloquemos os

alunos com bons professores (segundo o programa), algo de bom ocorrerá; segundo, a ausência geral de um currículo explícito para as práticas e a frequente falta de ligação entre o que se estuda na Escola do Magistério e aquilo com que os alunos se deparam nas práticas; terceiro, a falta de preparação de supervisão dos professores supervisores de tutores; quarto, o baixo status das práticas nas instituições superiores; quinto, a pouca prioridade dada às práticas nas escolas primárias e secundárias; e sexto, a discrepância entre o papel do professor como prático reflexivo e como técnico. (GARCÍA, 1999, p.99)

De outro modo, Feiman e Buchmann (1987, p.272) citado por García (1999, p.99) afirmam que as práticas podem contribuir para a formação de professores desde que:

Os professores em formação melhorem as suas disposições e competências para desenvolver a aprendizagem; que aprendam a questionar o que vêem, o que pensam e o que fazem; que vejam o limite da justificação das suas decisões e ações em termos de “ideias relacionadas” ou controle de classe; e que compreendam a experiência como um princípio em vez de entenderem como um momento culminante da sua aprendizagem.

É a partir desse entendimento de ESO enquanto espaço que proporciona reflexões, construções e reconstruções sobre o “ser” docente, que acreditamos ser imprescindível a presença da avaliação formativa, um elemento integrador da prática docente que permite ao estudante e ao professor compreender os percursos da aprendizagem. Trata-se, sobretudo, de um elemento orientador da prática docente a favor de uma pedagogia libertadora, pois valoriza o contexto, os conhecimentos prévios e está a favor de uma intencionalidade: formar professores/cidadãos críticos-reflexivos. Portanto, poderíamos considerar que, para a formação inicial possibilitar a formação de um bom profissional da educação, ela deve propiciar oportunidades de aprendizagem que levem os licenciandos a compreenderem que um bom professor é

Aquele que sabe propor situações de aprendizagem e utiliza o processo de avaliação para redimensioná-las e situar o aluno em sua trajetória escolar. Na mesma proporção, sabe interpretar o fenômeno educativo do ponto de vista sociológico, histórico, social, psicológico, técnico e político, enfim, em suas múltiplas dimensões, e isso só lhe é possível se estiver, além de um sólido referencial teórico, habilidades intelectuais pertinentes para elaborar caminhos de análises e sínteses que se transformem em ação pedagógica. (SILVESTRE; VALENTE, 2014, p.28)

A percepção da avaliação enquanto elemento norteador do processo de ensino e aprendizagem deve se dar não só através de aulas teóricas que tratem da temática, é preciso que os estudantes experienciem isso. Para tal, é importante que o professor que atue nesse viés também discuta, planeje, negocie com seus estudantes, apontando as intencionalidades didático-pedagógicas que fazem parte das escolhas sugeridas por ele. Isto dá aos estudantes,

maior participação no seu processo formativo e também justifica para eles o porquê de determinadas ações.

Desse modo, o estudante em formação adquire um novo olhar sobre o que é ser professor, compreende a educação enquanto uma experiência humana de intervenção no mundo e, por isso, exige posicionamentos claros (FREIRE, 1996) e, assim, ele passa a ser um multiplicador de práticas humanizadas, com um olhar mais sensível aos condicionantes da prática educativa.

#### 4 PERCURSO METODOLÓGICO

Tendo em vista que definir metodologicamente a pesquisa significa incluir “as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador” (MINAYO, 2002, p.16), iniciamos o percurso metodológico desta pesquisa, colocando como ponto de partida o fato de que “Sem rigorosidade metódica não há o pensar certo” (FREIRE, 1996, p.28). O autor explica que pensar certo

[...] é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos que assumir diante dos outros e com os outros, em face o mundo e dos fatos, ante nós mesmos. [...] É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras (FREIRE, 1996, p.28).

Portanto, rigorosidade metódica pressupõe, sobretudo, coerência, pois o homem, ao criar a linguagem e meios para interligar o mundo, cria também a necessidade de assumir o direito e o dever de optar, decidir, lutar, de fazer política, revelando a inevitabilidade da coerência. A coerência, por sua vez, nos exige vigilância constante (FREIRE, 1996).

Na busca por esta coerência, não poderíamos deixar de trazer considerações sobre a visão de mundo e de ciência que nos fez optar por determinada abordagem metodológica, uma vez que toda e qualquer pesquisa deve ser guiada por paradigmas e abordagens teórico-conceituais, através das quais são definidas metodologias para o estudo de determinado fenômeno (MOREIRA, 2011).

Há tempos que a humanidade busca compreender e justificar os acontecimentos do mundo. Os mitos, a religião, a filosofia sempre foram instrumentos explicativos na busca de sentidos para a existência individual e coletiva, da mesma forma, a arte, nas suas mais variadas manifestações, também busca desvendar explicações (MINAYO, 2002). Sendo assim, ciência e arte compartilham dos mesmos princípios inspiradores: imaginação criadora e observação (CACHAPUZ, 2014). A ciência é também uma forma de expressão, assim como a arte, todavia, não é a única forma, não é conclusiva nem, tão pouco, definitiva. O motivo pelo qual a ciência assumiu preponderância sobre as outras formas de explicação do mundo se deu por dois motivos, basicamente: pela possibilidade de atender à demanda do desenvolvimento industrial; e por “terem conseguido estabelecer uma linguagem fundamentada em conceitos,

métodos e técnicas para compreensão do mundo, das coisas, dos fenômenos, dos processos e das relações” (MINAYO, 2002, p.10).

Tais motivos permitiram que durante a modernidade a ciência se distanciasse como nunca do seu viés artístico, deixando de centrar suas reflexões na linguagem para dar foco ao processo de conhecimento de determinado conceito, e, na sua busca incessante pela exatidão, a ciência passa a se ancorar numa perspectiva matemática, o que favorece a submissão de todo um processo ao conceito, desconsiderando as complexas relações existentes, eliminando assim a historicidade e o papel político do sujeito, minimizando seu espaço de emancipação e de lutas coletivas através do conhecimento (GHEDIN; FRANCO, 2008).

Entretanto, pensamos que “a cientificidade não pode ser reduzida a uma forma determinada de conhecer; ela pré-contém, por assim dizer diversas maneiras concretas e potenciais de realização” (MINAYO, 2002, p.11). Pois, embora o paradigma positivista, que se caracteriza pela busca de explicações através da medição, uso de experimentos e de estudos correlacionais, tenha ampla aceitação na academia, sobretudo nas ciências ditas “duras”, ela não permite a imersão do pesquisador social no seu campo de pesquisa, elemento necessário para que se compreendam as relações intrapessoais que ocorrem no âmago do movimento dialético, assim como não permitem que se percebam as contradições existentes entre o falado e o feito (BICUDO, 2006).

Cabe salientarmos o que compreendemos como realidade: para nós, trata-se de uma construção social, que se faz a partir das definições individuais ou coletivas. Sendo assim, compreender um fenômeno social, prescinde um olhar do ponto de vista dos atores sociais que participam do processo. Portanto, não há como compreender essa realidade sem a participação no meio destes (FIRESTONE, 1987).

É por isto que entendemos que fazer pesquisa social, é fazer arte, pois, é através dela, e a partir do olhar das pessoas imbricadas nesse processo, que buscamos explicar, interpretar e criar significados (MOREIRA, 2011). De modo que se torna necessário o convencimento do leitor de uma visão pessoal, demandando do pesquisador posicionamento claro sobre sua visão de mundo que deve estar em concordância com o percurso metodológico delineado. Portanto, é preciso “pensar certo” (FREIRE, 1996, p.28).

Por conseguinte, para atender ao objetivo geral da presente pesquisa, na qual se busca compreender concepções e práticas avaliativas desenvolvidas por docentes formadores de professores, não poderíamos nos filiar a uma abordagem quantitativa. Preferimos, então, uma

abordagem qualitativa e, portanto, artística (MINAYO, 2002), não por se conceber na inspiração, mas, por se constituir um trabalho artesanal que:

[...] se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular. (MINAYO, 2002, p.25)

Por isso, destacamos que a abordagem qualitativa também se caracteriza por ser descritiva, uma vez que os dados surgem na forma de palavras ou imagens, e são analisadas sem reduções a números. Mas, ao contrário, busca-se explorar toda a sua riqueza (BOGDAN; BIKLEN, 1994), uma vez que se trata de um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas, ator social ou fenômenos da realidade (OLIVEIRA, 2007), no qual o pesquisador deve em suas ações e interações dentro de um contexto social, elucidar e expor os significados (MOREIRA, 2011).

Tendo definido o tipo de pesquisa, passamos agora a pontuar e descrever os outros aspectos do nosso percurso metodológico. A fim de garantir fidedignidade à pesquisa trazemos os tópicos seguintes: caracterização do campo de estudo, atores sociais da pesquisa, instrumentos de pesquisa e análise dos dados.

#### **4.1 Caracterização do campo de estudo**

A instituição formadora de professores que é campo da presente pesquisa é uma instituição universitária pública, localizada no interior do Estado de Pernambuco, mais especificamente, na Zona da Mata. A mesma atende a um público de diferentes cidades. Presta serviço a 47 municípios, incluindo a área Metropolitana do Recife, Jaboatão e Olinda.

Atualmente, na instituição são oferecidos os Cursos de Licenciatura Plena em: História; Geografia; Pedagogia; Letras, habilitação em Português/Inglês; Ciências Biológicas e Matemática. Estes dois últimos cursos começaram no ano de 2001, uma vez que o curso de Ciências, habilitação em Biologia e Matemática, deixou de existir e suas habilitações foram reestruturadas e transformadas nos cursos de Biologia e Matemática. O objetivo dessa mudança foi o de oferecer cursos que capacitassem com mais profundidade e especificidade nessas duas áreas.

A referida IES apresenta características próprias que chamam atenção e que interferem diretamente no modo como ela lida com os estudantes e no seu horário de funcionamento. Devido ao fato da maioria dos estudantes não residir na cidade em que a IES se localiza, o horário de início das atividades é sempre depois das 14h, concentrando-se principalmente a partir das 15h. Isso se dá devido ao fato de muitos estudantes dependerem dos transportes disponibilizados pelas prefeituras, de suas respectivas cidades, para se locomoverem até a universidade e voltar para casa. O turno da noite costuma começar entre 18h e 30min e 19h, findando por volta das 20h e 30min – 21h. Apesar dos horários flexíveis, ainda assim, é comum observarmos vários estudantes chegando à sala de aula com um atraso significativo, o que traz prejuízos no andamento das atividades e, conseqüentemente, no processo de construção do conhecimento.

A partir do exposto, fica clara a importância social desse pólo universitário no interior do Estado de Pernambuco, contribuindo para a interiorização de profissionais qualificados para atuar na Educação Básica, sobretudo nas cidades do interior.

#### **4.1.1 Os Estágios Supervisionados Obrigatórios no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**

A respeito do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, atualmente, ele possui em sua matriz curricular quatro componentes curriculares de Estágio Supervisionado Obrigatório (I, II, III e IV). O primeiro ESO é ofertado a partir do quinto período, sendo os seguintes ofertados, respectivamente, no sexto, sétimo e oitavo período (último do curso), conforme preconiza o Conselho Nacional de Educação (CNE/CP28 de 2001) quando diz que os ESO devem iniciar “a partir do início da segunda metade do curso, como coroamento formativo da relação teoria-prática[...]”. Em relação à carga horária dos ESO, a mesma está disposta da seguinte forma (Quadro 3): o ESO I e o ESO II possuem, respectivamente, a carga horária de 90horas/aula; já os ESO III e ESO IV, possuem 120horas/aula, respectivamente, totalizando 420horas de ESO, atendendo também ao Parecer CNE/CP009 de 2001 e as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN de 2015, que determinaram que o tempo dedicado a eles não pudesse ser inferior a 400 horas.

Quadro 3  
Distribuição da carga horária nos diferentes Estágios Supervisionados Obrigatórios.

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA				
	Total	Presencial	Distância	Teórica	Prática
Estágio Supervisionado I	90	30	60	30	60
Estágio Supervisionado II	90	30	60	30	60
Estágio Supervisionado III	120	30	90	30	90
Estágio Supervisionado IV	120	30	90	30	90

Fonte: IES

É importante destacarmos que o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da referida IES publicou em 2016 o novo PPC. Entretanto, o mesmo só que passou a ser válido a partir do ano de 2019. E sua implementação está sendo realizada aos poucos, período por período, a partir do primeiro semestre de 2019. Em 2020.1 o terceiro período será contemplado e assim sucessivamente.

Sendo assim, os Estágios Supervisionados Obrigatórios ainda estão sendo norteados pelo PPC antigo do curso, publicado no ano de 2012. No PPC antigo, os programas dos componentes curriculares de ESO traziam apenas a descrição curta de seus objetivos, ementas e as referências a serem utilizadas; no PPC novo, essas descrições apresentaram um pouco mais de detalhamento em alguns casos, em outros modificando apenas a redação dos mesmos. As mudanças mais evidentes e importantes foram o estabelecimento de “Competências” e “Habilidades” a serem desenvolvidas em cada estágio e a inserção do item “conteúdo programático”. Em todos os programas também identificamos o acréscimo ou retirada de algumas referências que compõem os mesmos.

Estas modificações são importantes para que os componentes curriculares sejam específicos em relação aos tipos de conhecimentos que se espera desenvolver, oferecendo maiores subsídios aos docentes para elaboração do plano de ensino.

Além dessas modificações, cabe ressaltar que, em 2018, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da referida IES, publicou uma resolução (nº 70/2018) que regulamenta normas e instrumentos de acompanhamento e avaliação dos Estágios Supervisionados Obrigatórios.

Essa resolução trouxe modificações na estrutura organizacional do estágio, na qual, além do docente do componente curricular e do supervisor de estágio – docente que



acompanha na instituição concedente o licenciando – há agora, a presença do docente orientador. Essa modificação foi implementada após o início do segundo semestre de 2019.

Nesse novo formato, o docente do componente curricular é responsável, de modo geral, por elaborar o plano de ensino do componente curricular, orientar aspectos teóricos e práticos do estágio, bem como a estrutura dos relatórios parciais e finais.

O docente orientador, por sua vez, é responsável por orientar a elaboração do plano de atividades e os relatórios parciais e finais dos estagiários. Identificamos também que o docente orientador é responsável por acompanhar o estagiário na instituição concedente e avaliar as atividades didáticas pedagógicas solicitadas, emitindo parecer sobre as mesmas, respeitando os critérios, normas, procedimentos e calendário definidos pelo docente do componente curricular.

O docente supervisor de estágio, por sua vez, é responsável por acompanhar a frequência do estagiário, orientar e instrumentalizar a sua prática, redirecionando, se necessário, o plano de ação proposto pelo discente em comum acordo com o docente orientador. Também cabe ao Supervisor de estágio avaliar e emitir parecer sobre a atuação do estagiário no campo de estágio através de instrumentos administrativos emitidos pela IES específicos para este fim.

A inserção do docente orientador ao estágio surgiu após o início do semestre de 2019.2 trazendo mudanças no estágio que optamos por acompanhar (mais especificamente no ESO III, único componente curricular de estágio supervisionado em que houve efetivamente essa implementação). O docente orientador possui algumas responsabilidades atreladas às do docente do componente curricular, às quais serão melhor detalhadas nos itens posteriores da presente pesquisa.

#### **4.1.2 Algumas dificuldades encontradas ao longo do percurso da pesquisa**

É importante destacarmos que diversas mudanças foram sendo implementadas ao longo do ano de 2019 na instituição, dentre elas destacamos a implementação do novo PPC do curso e a nova resolução de estágio que passou vigorar a partir de 2019.2. Algumas dessas mudanças tiveram implicações diretas na nossa pesquisa, de modo que tivemos que modificar um pouco nossa metodologia em função do campo.

A princípio, no momento da qualificação do projeto de pesquisa, sabíamos da existência de 4 (profissionais) atuando nos estágios da referida instituição, e, portanto, havíamos pensado na utilização do Círculo Hermenêutico Dialético (CHD) (OLIVEIRA, 2013) como técnica de coleta de dados. Escolhemos a referida técnica por seus aportes teóricos, a saber: a dialogicidade em Freire (1987); a visão sistêmica segundo Vasconcelos (2002); o pensamento complexo de Morin (2008); o método de análise de conteúdo de Bardin (2011); e o método hermenêutico dialético (MINAYO, 2002). Aportes esses que condizem com a compreensão de mundo que defendemos. Além disso, a referida técnica, além de permitir a coleta de dados através da entrevista, também possui função formativa, pois, permite ganhos não apenas ao pesquisador, mas também, para os atores sociais envolvidos devido a dinâmica de sua realização. Oliveira (2013, p.62) nos esclarece que:

O círculo hermenêutico dialético é um processo de construção e reconstrução da realidade de forma dialógica através de um vai e vem constante (dialética) entre as interpretações e reinterpretações sucessivas dos indivíduos (complexidade) para estudar e analisar um determinado fato, objeto e/ou fenômeno da realidade.

Entretanto, não conseguimos os 4 atores sociais necessários para participarem da pesquisa, número mínimo necessário para realização da técnica. Isto porque, no primeiro semestre de 2019, uma das docentes que atua no ESO estava em licença maternidade.

Além disso, houve a recusa de participação de uma das docentes, inviabilizando assim, a utilização do CHD. Portanto, optamos por modificar a nossa metodologia, fazendo uso dos instrumentos: entrevista semiestruturada; observação não participante e análise documental.

Porém, ainda assim, não pudemos coletar dados em 2019.1 porque uma das professoras, que aceitou fazer parte da pesquisa, tinha acabado de tomar posse na instituição, tendo que assumir uma das turmas de estágio no meio do ano letivo, inviabilizando desse modo, a sua participação naquele momento. Frente ao exposto, decidimos iniciar as observações em 2019.2, com os dois docentes que haviam previamente aceitado participar.

Conforme já dito no item anterior, outras modificações aconteceram ao longo de 2019.2, como a implementação da nova resolução de estágio. Isso trouxe modificações na estrutura do mesmo, de modo que, a partir dela, além do professor responsável pelo componente curricular e o supervisor de estágio na concedente, surgiu um terceiro profissional para atuar nos estágios em conjunto com o professor do componente curricular: o professor orientador.

Para melhor compreensão das concepções e práticas avaliativas desenvolvidas na instituição, além dos dois docentes do componente curricular que haviam previamente aceitado fazer parte da pesquisa, também inserimos na pesquisa a docente orientadora que atuou em conjunto com a docente do componente curricular do ESO III, uma vez que, segundo a nova resolução de estágio, entre suas atribuições está presente a avaliação das atividades didático-pedagógicas.

Desse modo, a pesquisa foi realizada com os docentes de ESO que haviam aceitado participar da pesquisa previamente, responsáveis pelos ESO I e ESO III, e a docente orientadora de ESO, que atuou em conjunto com a docente do componente curricular do ESO III. Destacamos que a implementação da nova resolução de estágio, na qual há a separação das funções de docente do componente curricular e docente orientador, ocorreu apenas no ESO III, sendo assim, só após a implementação da mesma, entramos em contato com a docente para explicar os objetivos da pesquisa e convidar para participação na pesquisa.

Nos demais ESO (I, II e IV), o docente do componente curricular acumulou também a função de docente orientador. Vale destacar que essas decisões foram tomadas após ter iniciado o semestre 2019.2.

#### **4.2 Atores sociais da pesquisa**

Em conformidade com os princípios éticos que devem reger a pesquisa científica, o primeiro momento do estudo consistiu na apresentação dos objetivos de pesquisa à coordenação do curso (Apêndice A) e aos 3 atores sociais que aceitaram participar da pesquisa – sendo dois docentes do componente curricular de estágio (do ESO I e ESO III), e uma docente orientadora de estágio (que atuou no ESO III em conjunto com a docente do componente curricular). Posteriormente, coletamos as respectivas autorizações dos atores sociais, garantindo o anonimato dos mesmos, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – (Apêndice B).

Para fins de identificação dos docentes na pesquisa, os identificamos pela letra “P” de “professor”, seguido de uma numeração. Os três atores sociais que fizeram parte da pesquisa ficaram, então, identificados como “P1”, “P2” e “P3”.

#### 4.2.1 Caracterização docente

O docente P1 tem licenciatura plena em Ciências com habilitação em Biologia, especializações em Tutoria para Licenciaturas e em Biologia e mestrado em Educação. Em relação a sua experiência docente, tem 26 anos de docência na Educação Básica, pela Secretaria de Estado de Pernambuco, ainda exercendo a função atualmente. Na educação superior, atua há 13 anos como professor no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, possui também 4 anos de atuação como tutor em Ensino à Distância (EAD) e vem atuando como professor de Estágio Supervisionado Obrigatório há 4 anos na IES.

A docente P2 é licenciada em Ciências Biológicas, possui especialização em Micologia, mestrado e doutorado em Ensino das Ciências. A respeito da sua experiência docente, atuou na educação básica por sete anos (ensino fundamental e médio, de 2005 até 2012), e por cinco anos na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (de 2014 até 2019). Desde 2014 vem atuando no Ensino Superior, em faculdades particulares e públicas. Foi Docente de estágio por 4 anos (de 2010-2012 e de 2015-2017) em outras IES antes de ser professora desse componente curricular na IES estudada.

A docente P3 é licenciada em Ciências Biológicas, tem especialização em Microbiologia e Mestrado em Biologia de Fungos. Trabalhou por dez anos na Educação Básica, na rede estadual. Atua na IES a dez anos, dos quais 4 anos foram no componente curricular de Estágio Supervisionado Obrigatório. Atualmente não está atuando como docente do componente curricular, mas sim, como orientadora de estágio. Organizamos a caracterização docente no quadro 4, a seguir:

Quadro 4  
Caracterização Docente.

DOCENTE	ESTÁGIO NO QUAL ATUA	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	EXPERIÊNCIA NO ENSINO BÁSICO	EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	EXPERIÊNCIA COM ESO
P1	Docente do componente curricular e orientador de ESO I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Licenciatura Plena em Ciências com habilitação em Biologia;</li> <li>• Especialização em Tutoria para Licenciaturas e em Biologia;</li> <li>• Mestrado em Educação.</li> </ul>	26 anos	13 anos	4 anos

Fonte: A autora.

Quadro 4  
Caracterização Docente.

DOCENTE	ESTÁGIO NO QUAL ATUA	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	EXPERIÊNCIA NO ENSINO BÁSICO	EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	EXPERIÊNCIA COM ESO
P2	Docente do componente curricular ESO III	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Licenciada em Ciências Biológicas;</li> <li>• Especialização em Micologia;</li> <li>• Mestrado e Doutorado em Ensino das Ciências.</li> </ul>	7 anos	5 anos	4 anos
P3	Docente Orientadora do ESO III	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Licenciada em Ciências Biológicas;</li> <li>• Especialização em Micologia;</li> <li>• Mestrado em Biologia de Fungos.</li> </ul>	10 anos	10 anos	4 anos

Fonte: A autora.

### 4.3 Instrumentos de pesquisa

A definição dos instrumentos de pesquisa deve estar diretamente relacionada aos objetivos já delineados (quadro 5). Utilizamos análise documental, entrevista semiestruturada e observação não participante como meios de atingir nossos objetivos previamente delineados.

Quadro 5  
Objetivos e Instrumentos de Pesquisa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INSTRUMENTOS
Analisar a concepção de avaliação dos professores que ministram os ESO.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise documental dos planos de ensino;</li> <li>• Análise da resolução de estágio;</li> <li>• Entrevistas semiestruturadas.</li> </ul>
Identificar os critérios e instrumentos que esses professores utilizam para avaliar os licenciandos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise documental dos planos de ensino;</li> <li>• Entrevistas semiestruturadas;</li> <li>• Observação não participante.</li> </ul>
Identificar o que é feito com os resultados obtidos através dos instrumentos avaliativos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise documental dos planos de ensino;</li> <li>• Entrevistas semiestruturadas;</li> <li>• Observação não participante.</li> </ul>

Fonte: A autora.

### **4.3.1 Análise documental**

Conforme sinalizado na sessão anterior, elegemos como documentos para análise: os planos de ensino desenvolvidos pelos docentes referentes a 2019.2, período em que se realizaram as observações do tipo não participante e a resolução do CEPE Nº70/2018 que regulamenta normas e instrumentos de acompanhamento e avaliação dos estágios obrigatórios e não obrigatórios no âmbito das Unidades da IES.

A decisão de realizar a análise documental da resolução de estágio publicada em 2018 se deu por ela ter passado a valer no período em que realizamos as observações. Além disso, buscamos uma compreensão aprofundada a respeito de como a IES orienta os processos avaliativos no âmbito dos ESO.

Ademais, não conseguimos acesso ao PPC antigo na íntegra, pois o documento que tínhamos em mãos, disponibilizado para nós pelo professor P1, apresentava-se incompleto, faltando os itens referentes às atribuições dos docentes, de orientadores e supervisores de ESO, bem como as atribuições dos estagiários. Essa falta foi suprida pela análise da mencionada resolução que, ao entrar em vigor, revogou as disposições em contrário. Portanto, não houve prejuízo na compreensão do modo como a instituição orienta os estágios.

A pesquisa documental caracteriza-se pelo olhar criterioso em busca de informações em documentos que não receberam um tratamento científico, materiais como relatórios, resoluções, revistas e cartas podem ser citados como exemplos, os quais, através do tratamento analítico, possibilitam maior aproximação e compreensão dos condicionantes que envolvem a pesquisa em desenvolvimento (OLIVEIRA, 2007; GIL, 2008). Nesse sentido, compreendemos que os planos de ensino, o PPC, a resolução e o documento de orientação de ESO, são documentos desta natureza.

### **4.3.2 Observação não participante**

Uma das vantagens da observação como técnica de coleta de dados é a percepção dos fatos de modo direto, sem intermediações, reduzindo assim, a subjetividade que costuma estar presente em todo processo de investigação (GIL, 2008).

Dentre os diferentes tipos de observações possíveis de serem realizadas, a observação não participante caracteriza-se pela não integração do pesquisador ao grupo que está sendo observado, ou seja, atua como espectador, sem se envolver nas situações. Trata-se de um

procedimento de caráter sistemático, sendo utilizado em pesquisas que prescindem de um maior detalhamento em suas descrições (GIL, 2008).

Para realização da observação não participante é necessário que o pesquisador saiba quais informações são relevantes para atingir o objetivo previamente definido, portanto, se faz necessário a elaboração prévia de um roteiro de observação (GIL, 2008; MARCONI; LAKATOS, 1996).

A observação nos permitiu compreender melhor a prática avaliativa dos professores, pudemos estar “imersos” na sala de aula, coletando dados que nos permitiram analisar a coerência entre o que os docentes trouxeram nas entrevistas, seus planejamentos e sua prática.

Realizamos observação não-participante nas turmas de ESO I e III, do 5º e 7º período respectivamente. Para realizar as observações, buscávamos sempre sentar o mais distante possível para que a nossa presença não causasse desconforto ou inibição por parte dos estudantes e docentes, alterando dessa forma o comportamento natural dos mesmos.

O foco nas observações, para darmos conta dos objetivos específicos da pesquisa, era:

- Identificar instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes;
- Perceber se os critérios avaliativos eram elencados e se os mesmos ficavam claros para os estudantes, ou ainda, se eram negociados com os mesmos;
- Verificar se os docentes realizavam diagnósticos ao longo das aulas para perceber a construção do conhecimento dos estudantes e interesses dos mesmos;
- Identificar se os docentes realizavam alterações no planejamento de acordo com as demandas dos estudantes;
- Perceber se havia orientação e *feed back* dos professores em relação aos estudantes;
- Identificar o que era feito com os resultados obtidos;
- Compreender de que modo era realizada a composição da nota final exigida pela IES (avaliação somativa);
- Verificar a clareza dos objetivos e finalidades das atividades desenvolvidas.

Os registros das observações foram realizados em caderno de campo, no qual descrevemos o que foi observado e as nossas impressões de caráter reflexivo a respeito das atividades desenvolvidas (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

As observações aconteceram ao longo de todo período letivo de 2019.2. Assim, iniciamos as mesmas em agosto e nos mantivemos presentes até dezembro, quando houve o desenvolvimento das últimas atividades presenciais. No total, foram 18 observações nas duas turmas de ESO, que totalizaram, aproximadamente, 26h e 30min.

Os dias destinados às aulas de ESO III eram as quartas-feiras e as de ESO I, às sextas-feiras, ambas no mesmo horário, das 16h às 17h e 30min. O Quadro 6, a seguir, indica o tempo de observação ao longo do segundo semestre e o total de aulas observadas. Vale ressaltar que a diferença de tempo de observação existente deve-se às diferentes dinâmicas de encontros presenciais e atividades remotas adotadas pelos docentes. No caso de P1, houveram encontros que foram disponibilizados apenas para realização de orientação, entretanto, ficava à critério dos estudantes ir ou não para essas reuniões, os estudantes iam até ele apenas quando sentiam necessidade para tal.

Quadro 6  
Quantitativo de horas observadas nos ESO durante 2019.2.

	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO	TOTAL
<b>ESO I</b>	2h	2h	2h	3h	-	9h
<b>ESO III</b>	6h	3h	2h e 30min	4h e 30 min	1h e 30 min	17h e 30min
<b>TOTAL</b>	8h	5h	4h e 30min	7h e 30min	1h e 30min	26h e 30min

Fonte: A autora.

Os horários de início das aulas da professora P2 variavam bastante em função do horário de chegada dos estudantes na sala de aula. Embora a professora estivesse pontualmente na universidade no horário de início da aula, na maioria das vezes foi necessário esperar que mais estudantes conseguissem chegar à sala de aula.

Conforme já foi dito anteriormente, poucos estudantes residem na cidade em que a instituição está localizada, desse modo, muitos ficam à mercê dos horários dos ônibus disponibilizados pela prefeitura, além disso, em alguns casos, a docente responsável pela aula anterior ultrapassou em alguns momentos o seu horário em sala de aula, prejudicando o início da aula de estágio no horário correto. Ademais, devido a eventos proporcionados pela instituição, por duas vezes, houve cancelamento de aulas por uma semana inteira (Semana do



Biólogo e Semana Universitária). Cabe destacar também que, ao longo do semestre, feriados decorrentes da emancipação das cidades do interior afetaram em alguns momentos a possibilidade de alguns estudantes chegarem às aulas, devido à falta de transporte disponibilizado pelas respectivas prefeituras.

Estes são elementos importantes a serem considerados nesse campus, de modo que, as aulas dificilmente têm a duração de tempo que são estabelecidas pelos regimentos da universidade, prescindindo dos professores constantes adaptações e alterações nos planejamentos.

Em relação ao professor P1, também não havia horário certo para início das aulas de estágio, pois, suas aulas eram sempre geminadas no horário da tarde, onde, no primeiro horário, o mesmo lecionava o componente curricular Prática Pedagógica V. O professor dividia a seu critério, conforme as necessidades das discussões, o tempo destinado para a primeira aula e para a aula de estágio. Por outro lado, como ele mesmo era o docente da aula anterior à do ESO, poucos estudantes chegavam após o horário que as aulas deveriam começar, somente aqueles que estavam matriculados em disciplinas diferentes das que compunham a matriz curricular do quinto período.

### **4.3.3 Entrevista semiestruturada**

A entrevista pode ser definida como uma forma de interação social, que possibilita a obtenção de dados relevantes para a pesquisa. Trata-se de uma forma de diálogo, em que o pesquisador busca a coleta de dados e o ator social constitui-se como fonte de informação (GIL, 2008).

Para compreendermos as concepções dos professores a respeito da avaliação, a entrevista se torna adequada, pois é possível a obtenção de informações sobre o “que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas pendentes” (*Ibidem*, p.109), ademais, trata-se de uma técnica que permite a obtenção de dados em profundidade sobre o comportamento humano, os dados obtidos são plenamente susceptíveis à classificação e quantificação (GIL, 2008).

Dentre os três tipos de entrevistas descritas por Minayo (2002), a saber: não estruturada, estruturada e semiestruturada; recorreremos à entrevista do tipo semiestruturada.

Nessa modalidade de entrevista, são articuladas características da entrevista estruturada e não estruturada. Sendo assim, é permitido que se formulem questões previamente ao encontro, mas também é possível abordar o entrevistado com novas questões que permitam compreender melhor o tema proposto.

Destarte, nos apoiamos no roteiro de entrevista elaborada por Brito (2018), haja vista que a nossa pesquisa se insere em um *continuum*, que tem por objetivo compreender concepções e práticas avaliativas de docentes que atuam nos ESO na formação de professores em Ciências Biológicas de diferentes instituições públicas.

Desta maneira, o roteiro utilizado para nortear a entrevista realizada com os docentes responsáveis pelos componentes curriculares, segue os seguintes pontos<sup>12</sup>:

- Formação e experiência como docente;
- Tempo em que leciona na IES especificando o período que leciona no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas;
- Tempo que atua com os ESO;
- Em quais ESO atua;
- As contribuições dos ESO para a atuação profissional do futuro licenciado em Ciências Biológicas;
- A compreensão de avaliação e o seu papel no contexto dos ESO;
- Instrumentos de coleta de dados elencados pelos docentes no processo avaliativo;
- Critérios para a avaliação da aprendizagem dos licenciandos e informe desses critérios aos estudantes;
- O que é feito com os instrumentos de coleta de dados? Há o *feedback* para os estudantes e para os docentes?

Conforme informamos anteriormente, nossos atores sociais da pesquisa totalizaram 3 docentes, dos quais, 2 (dois) são responsáveis pelos componentes curriculares de estágio I e III, respectivamente; e 1 (um) atuou como docente orientadora de estágio. Para melhor compreender as ações desenvolvidas pela mesma, o roteiro de entrevista semiestruturada utilizado com ela sofreu algumas alterações, de modo que levantamos os seguintes pontos:

- Formação e experiência como docente;

---

<sup>12</sup> As quatro primeiras questões têm por finalidade caracterizar os atores sociais da pesquisa.

- Tempo em que leciona na IES especificando o período que leciona no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas;
- Tempo que atua com os ESO;
- Em quais ESO atua;
- As contribuições dos ESO para a atuação profissional do futuro licenciado em Ciências Biológicas;
- A compreensão de avaliação e o seu papel no contexto dos ESO;
- A realização do planejamento com a docente do componente curricular;
- Como foi realizada a avaliação em conjunto com a docente do componente curricular;
- Quais critérios utilizou para avaliar;
- Como se deu a atuação em conjunto com a docente do componente curricular.

Para fins de registro, seguiremos as orientações de Schraiber (1995). O mesmo nos explica que o uso de gravador possibilita a ampliação da captação de elementos de comunicação de extrema importância, tais como pausas de reflexão, dúvidas ou entonação da voz, aprimorando assim a compreensão da narrativa que analisamos. Utilizamos um aplicativo de celular que fez a gravação das respostas dos docentes que, posteriormente, foram transcritas para realização da análise. Para evitarmos possíveis problemas de reconhecimento da fala dos docentes gravados, a transcrição foi realizada imediatamente após a intervenção (ARAÚJO, 2008). Seguimos as orientações de Belei et al (2008), assim, para realizar a análise fizemos a transcrição das entrevistas na íntegra, inclusive atentando para os comportamentos não-verbais, a entonação da voz e possíveis gestos que registramos.

#### **4.4 Análise dos dados**

Optamos pelo uso da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) que consiste, de modo geral, na decomposição dos discursos e identificação de categorias comuns, levando em consideração o contexto que a pesquisa está inserida. A análise de conteúdo é dividida em três momentos: pré-análise, exploração do material e tratamento de dados.

A primeira etapa (pré-análise) consiste na organização do material, na constituição do *corpus* da pesquisa, após a leitura flutuante (momento inicial de apropriação e levantamento das primeiras impressões do material). Nesse processo é preciso atender as seguintes regras:

- De exaustividade – para apropriar-se efetivamente de todo o material;

- De representatividade – para compor o universo pretendido da pesquisa. No caso da presente pesquisa: os elementos que apontam para as concepções de formação de formação de professores, concepção de estágio e de avaliação da aprendizagem. Buscamos também identificar critérios avaliativos, instrumentos para proceder à coleta de dados e o que é feito com os resultados obtidos através desses instrumentos.
- Da homogeneidade para garantir coerência interna;
- Da pertinência, ou seja, o material selecionado deve ser apropriado à finalidade que se destina, devendo ser fonte de informação tendo em vista os objetivos da pesquisa.

A segunda etapa é o momento de aprofundamento orientado pelas hipóteses e pelo referencial teórico, na qual são realizadas outras releituras para melhor preparo e aprofundamento do material. Nesse momento, fazemos destaques e anotações no próprio material sobre os elementos que buscamos e que vão emergindo do mesmo.

Por último, realizamos a codificação e categorização dos dados – o tratamento dos dados. A codificação consiste na transformação dos dados brutos do texto em uma representação do conteúdo ou de sua expressão, o que permite ao pesquisador perceber as características e elementos do texto. Para sua realização é necessária a realização de recortes, agregações e enumerações (BARDIN, 2011).

Em relação à categorização, a mesma consiste em “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia) com os critérios previamente definidos” (*Ibidem*, p.117).

No momento de realização da categorização, devemos atentar as regras, a saber: a exclusão mútua; a homogeneidade; a pertinência; a objetividade e a fidelidade; e a produtividade. Ainda segundo Bardin (2011), as categorias podem ser do tipo analítica - estabelecidas *à priori*, tendo em vista o referencial teórico; ou podem ser do tipo empírica – quando estabelecidas *à posteriori*, ou seja, durante a análise dos dados.

Para melhor organização dos dados, listamos todos os trechos identificados como importantes no *software Microsoft Office Word* – referenciando página e sessão de onde foram retirados -, o que facilitou visualizarmos as categorias emergindo. A partir daí os trechos foram movidos para uma tabela na qual reunimos categorias e seus respectivos trechos, conforme exemplificado no quadro 7.

Quadro 7  
Exemplificação do agrupamento dos dados em tabelas

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO/REGISTRO
Concepção de avaliação no estágio supervisionado obrigatório	Processual	“Estes critérios serão conduzidos pelos professores, devendo ser aplicados de forma qualitativa e <b>processual</b> ” (p.42)
Concepção de avaliação no estágio supervisionado obrigatório	Avaliação para tomada de decisão	“Utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem <b>a partir de seus resultados e formular propostas de intervenção pedagógica</b> , considerado o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos” (p.23)

Nota: Os destaques em negrito nas unidades de contexto se referem às unidades de registro

Fonte: A autora

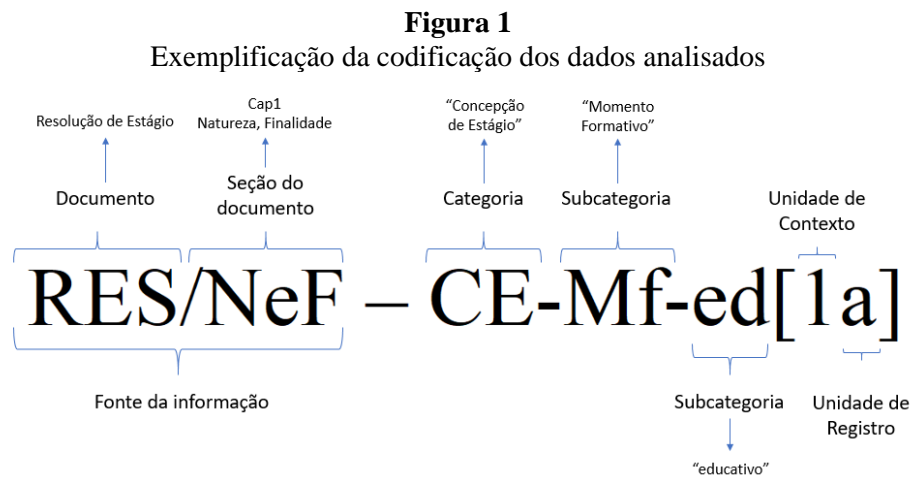
Iniciamos a análise dos dados com a resolução de estágio, implementada a partir de 2019.2, pois, através dele, conseguimos ter uma compreensão das atribuições dos diferentes atores que atuam nos ESO. O referido documento, a partir do momento de sua publicação, revoga as disposições em contrário, ou seja, as orientações do PPC. Ao realizamos a análise documental, através da Análise de Conteúdo, da referida resolução chegamos às seguintes categorias e subcategorias descritas no quadro 8:

Quadro 8  
Categorias e subcategorias emergidas a partir da resolução CEPE N°70/2018 (análise documental).

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	SUBCATEGORIA
Concepção de estágio (CE)	Momento formativo (Mf)	Desenvolvimento de competências profissionais (cp)
		Visa à contextualização curricular (cc)
		Desenvolvimento da cidadania (dc)
Atribuições institucionais vinculadas ao eso (ATRIN)	Acompanhamento (Ac)	-
	Gerenciamento de documentos (Gd)	-
	Elaboração de instrumentos de estágio (Ei)	-
	Elaboração de normas (En)	-
	Validar processo (Vp)	-
Atribuições do docente do componente curricular (ATRICC)	Gerenciamento do componente curricular (Gc)	Elaborar plano de ensino (ep)
		Orientação (or)
	Validar processo (Vp)	-
Atribuições do docente orientador (ATRIOR)	Informar (In)	-
	Acompanhar (Ac)	-
	Orientar (Or)	-
	Avaliar (Av)	-
	Validar processo (Vp)	-
Atribuições do docente supervisor de estágio (ATRISE)	Acompanhar (Ac)	-
	Orientar e instrumentalizar (OI)	Uso dos dados obtidos (udo)
	Informar (In)	-
	Avaliar (Av)	-
	Validar processo (Vp)	-

Fonte: A autora

A respeito da nossa codificação, tomamos o cuidado de iniciar a mesma com a identificação da fonte, seguida da categoria, subcategoria, unidade de contexto e unidade de registro, conforme podemos observar no exemplo representado pela figura 1:



Fonte: A autora

Na codificação adotamos a seguinte organização:

- A codificação inicia sempre com a fonte da informação, antecedendo do travessão. A primeira abreviação informa o local da fonte, no exemplo da figura 1, “RES” significa “Resolução de Estágio”. Entre as barras estão informações que permitem localizar a fonte de informação nas seções do documento em questão. “NeF” significa “Natureza e Finalidade”. A fonte de informação sempre está representada por letras maiúsculas, a quantidade de barras é que pode variar, pois se referem às sessões e subseções do documento, porém, na nossa codificação não ultrapassaram o número de 2 (duas).
- Após o travessão indicamos a categoria e subcategoria(s). As categorias estão sempre com todas as letras maiúsculas, já a subcategoria sempre com apenas a primeira letra maiúscula, sendo as demais minúsculas. Os códigos que se referem à subcategoria da subcategoria, aparecerão com todas as letras minúsculas.
- Nos colchetes estão as unidades de contexto (representadas por um número) e de registro (representadas por uma letra).

## **5 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Neste capítulo apresentamos os resultados e discussões obtidos a partir da análise documental da resolução de estágio, que se constituiu uma primeira aproximação com o campo de estudo. A análise deste documento possibilitou desvelar concepções e intenções da instituição formadora. Além disso, o mesmo é norteador da prática docente, uma vez que deve ser utilizado como base para as tomadas de decisões e intencionalidades do professor para a construção do plano de ensino e para melhor compreender o processo avaliativo e modo pelo qual a instituição organiza os ESO.

Além das análises documentais, apresentamos neste capítulo os resultados e discussões acerca dos dados obtidos através das entrevistas e da observação não participante. Trazemos, então, as inferências a respeito das concepções dos atores sociais em relação aos ESO e à avaliação. Ademais, trazemos os instrumentos avaliativos e critérios avaliativos identificados, bem como o uso dos resultados obtidos através dos instrumentos avaliativos.

### **5.1 Análise da Resolução de ESO 070/2018**

Para compreendermos as atribuições dos diferentes atores sociais que atuam diretamente com os licenciandos, recorreremos à análise do documento, publicado em 2018, mas que passou a valer no âmbito dos estágios a partir de 2019.2, que estabelece nova configuração ao formato dos estágios em relação às atribuições dos docentes que atuam com estes componentes curriculares.

#### **5.1.1 Concepção de Estágio Supervisionado Obrigatório na Resolução 070/2018**

Ao analisarmos o documento, não nos atemos apenas às atribuições dos diferentes atores sociais, olhamos o documento como um todo, de modo que além das atribuições dos docentes, identificamos elementos de concepção de estágio da instituição. O quadro 9 traz a categoria “Concepção de Estágio”, suas respectivas subcategorias e unidades de registro e contexto.

Quadro 9  
 Categorias e subcategorias identificadas a partir da Resolução de Estágio.

CAT.	SUBCAT.	SUBCAT.	UNIDADE DE CONTEXTO/REGISTRO	CÓD.
Concepção de estágio (CE)	Momento Formativo (Mf)	Educativo (ed)	“O estágio é <b>ato educativo</b> Supervisionado”	RES/NeF – CE-Mf- ed[1a]
		Competências profissionais (cp)	“O estágio visa ao <b>aprendizado de competências próprias da atividade profissional</b> e a contextualização curricular objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”	RES/NeF – CE-Mf- cp[3b]
			“O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e <b>para o trabalho</b> ”	RES/NeF – CE-Mf- cp[4e]
		Cidadania (cd)	“O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular objetivando o <b>desenvolvimento do educando para a vida cidadã</b> e para o trabalho”	RES/NeF – CE-Mf- cd[4d]
		Contextualização curricular (cc)	“O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a <b>contextualização curricular</b> objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”	RES/NeF – CE-Mf- cc[4c]

Nota: Os destaques em negrito nas unidades de contexto se referem às unidades de registro

Fonte: A autora

O documento nos leva a inferir que a instituição compreende o estágio como momento formativo, através do qual há um processo educativo, o desenvolvimento de competências profissionais, desenvolvimento da cidadania e contextualização curricular.

Conforme já pontuamos anteriormente, há distinção entre processo formativo e educativo, entretanto, estes processos não devem ser separados quando falamos em processo de formação de futuros professores, pois no mesmo, tanto o desenvolvimento de conhecimentos, técnicas e valores (educação), quanto a aprendizagem através de experiências bem planejadas, devem caminhar juntas na formação docente (ZABALZA, 2014; CHARLOT, 2000). O processo formativo deve permitir a construção de saberes, ou seja, apropriação que se dá a partir do movimento dialético que acontece quando socializamos e discutimos ideias e processos de desenvolvimento, com os outros e consigo mesmo (CHARLOT, 2000).

A coerência entre o estágio enquanto momento formativo e educativo se reflete na categoria “Competências profissionais”, uma vez que uma competência é a capacidade de mobilizar saberes e informações para resolver situações de modo pertinente (PERRENOUD, 2000). A subcategoria competências profissionais, por sua vez, relaciona-se com as outras duas subcategorias: o desenvolvimento da cidadania e a contextualização curricular.



O desenvolvimento de competências profissionais, para Perrenoud (2000) tem relação com o desenvolvimento de atividades complexas e reais, onde conhecimentos são mobilizados para resolução de problemas. Neste sentido, não há como desenvolver competências profissionais sem aproximar os processos formativos da realidade concreta, nas quais os licenciandos devem relacionar saberes e experiências, relações de teoria e prática, sendo, portanto, necessário o desenvolvimento de um currículo significativo para o estudante e a construção de um ambiente favorável ao desenvolvimento de aprendizagens significativas por parte do professor (FERNANDES; FIGUEIREDO, 2012).

Consequentemente, a formação cidadã é reflexo do desenvolvimento de aprendizagens significativas, contextualizadas, pois, desse modo, o estudante se compreende no mundo, desde que, desenvolva a capacidade de atuar e refletir (FREIRE, 2003). A educação para Freire é política, é um agir sobre a realidade, sendo assim, a educação favorece a formação cidadã, pois permite que as pessoas transformem sua realidade.

### 5.1.2 Atribuições do docente do componente curricular identificadas na Resolução 070/2018

A partir do documento pudemos identificar as atribuições do docente do componente curricular, do docente orientador e do docente supervisor de estágio. No quadro 10 apresentamos as atribuições do docente do componente curricular de ESO:

Quadro 10

Categorias e subcategorias identificadas a partir da Resolução de Estágio, referente às atribuições do docente do Componente Curricular de ESO

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO/REGISTRO	CÓDIGO
Atribuições do docente do componente curricular (ATRCC)	Gerenciamento do componente curricular (Gc)	-	<b>“Gerenciar o desenvolvimento acadêmico do componente curricular”</b>	RES/EE – ATRCC-Gc[25b]
		Validar processo (vp)	<b>“Consolidar os relatórios</b> gerados pelos orientadores”	RES/EE – ATRCC-Gc-vp[26c]
		Elaborar plano de ensino (pe)	<b>“Elaborar plano de ensino</b> do componente curricular”	RES/EE – ATRCC-Gc-pe[27d]
		Orientação (ori)	<b>“Orientar</b> os aspectos teóricos e práticos para o desenvolvimento do estágio obrigatório, quando previsto no PPC do curso”	RES/EE – ATRCC-Gc-ori[23a]
			<b>“Orientar</b> a estrutura dos relatórios parciais e finais do estágio”	RES/EE – ATRCC-Gc-ori[28e]
			<b>“Apresentar ao discente seus deveres e direitos e atribuições</b> no estágio”	RES/EE – ATRCC-Gc-ori[29f]

Nota: Os destaques em negrito nas unidades de contexto se referem às unidades de registro

Fonte: A autora

O docente do componente curricular é responsável por gerenciar o ESO, de modo que sua função está muito mais atrelada à elaboração do plano de ensino, e à orientação teórico e

prática do desenvolvimento do estágio, conforme observamos no trecho “**Orientar** os aspectos teóricos e práticos para o desenvolvimento do estágio obrigatório, quando previsto no PPC do curso” (RES/EE – ATRCC-Gc-ori[23a]), ou seja, à orientação da estrutura dos relatórios parciais e finais (RES/EE – ATRCC-Gc-ori[28e]) e seus deveres e direitos em relação à realização do estágio (RES/EE – ATRCC-Gc-ori[29f]). Além disso, o docente é responsável por validar a realização do estágio (RES/EE – ATRCC-Gc-vp[26c]), através do recebimento dos relatórios feitos pelos estudantes com o auxílio do docente orientador de estágio.

O documento nos leva a inferir que a atuação desse docente se resume ao planejamento das atividades a serem desenvolvidas no estágio, delineamento de critérios para realização dos relatórios, dando aos estudantes o suporte teórico para análise das vivências realizadas nas escolas, além de orientar quanto às questões burocráticas relativas ao desenvolvimento dos estágios (direitos, deveres e atribuições). Desse modo, o professor não tem a obrigação de ir às escolas campo de estágio realizar o acompanhamento dos estagiários. O professor do componente curricular também será responsável por consolidar os relatórios, o que nos leva a inferir que, ao término do processo de construção do mesmo, por parte dos estudantes e orientador, o docente do componente curricular atesta o desenvolvimento das atividades para que o setor responsável pelos estágios certifique a realização da atividade.

### **5.1.3 Atribuições do docente orientador identificados na Resolução 070/2018**

No quadro 11, trazemos as categorias e subcategorias que emergiram a partir da análise da resolução, no trecho referente às atribuições do docente orientador de estágio.

As atribuições do docente orientador que emergiram da análise do documento foram: “informar”, “acompanhar”, “orientar” e “avaliar”. Em relação à subcategoria “informar”, o docente orientador desempenha a função de informar ao estudante a respeito das exigências, critérios e ações para realização do estágio (RES/EE – ATRORI-Inf[31a]), mas também estabelece uma relação com o docente do componente curricular, ao fornecer a ele os resultados das avaliações e a frequência dos estagiários (RES/EE – ATRORI-Inf[45j]). O orientador estabelece relação também com a Seção de Estágio da Unidade (RES/EE – ATRORI-Inf[41h] que, no caso da unidade da instituição estudada, é o Núcleo de Apoio ao Estágio (NAE). Caso tenha havido algum descumprimento das normas e acordos

estabelecidos no Termo de Compromisso, o NAE entra em contato com o estudante para tomar as devidas providências.

Quadro 11  
 Categorias e subcategorias identificadas a partir da Resolução de Estágio, no item Estrutura dos Estágios, referente às atribuições do orientador de estágio.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO/REGISTRO	CÓDIGO
Atribuições do orientador (ATRORI)	Informar (Inf)	“ <b>Informar</b> ao discente as exigências, os critérios e as ações para realização do estágio”	RES/EE – ATRORI-Inf[31a]
		“ <b>Comunicar</b> a Seção de Estágio nas Unidades da IES o descumprimento das normas e acordos estabelecidos no Termo de Compromisso”	RES/EE – ATRORI-Inf[41h]
		“ <b>Entregar ao docente do componente curricular, ao final do estágio,</b> instrumentos de avaliação e frequência do discente”	RES/EE – ATRORI-Inf[45j]
Atribuições do orientador (ATRORI)	Acompanhar (Aco)	“ <b>Acompanhar</b> o estagiário por processo presencial ou à distância utilizando as TIC’s (Tecnologias da Informação)”	RES/EE – ATRORI-Aco[33d]
		“ <b>Verificar e atestar compatibilidade</b> entre o plano de estágio e as atividades desenvolvidas pelo discente”	RES/EE – ATRORI-Aco[43i]
	Orientar (Ori)	“ <b>Orientar</b> a elaboração do plano de atividades do discente no estágio”	RES/EE – ATRORI-Ori[30a]
		“ <b>Orientar</b> a elaboração dos relatórios parciais e finais de estágio”	RES/EE – ATRORI-Ori[32c]
	Avaliar (Ava)	“ <b>Avaliar</b> as atividades didáticas pedagógicas (relatórios de estágio e outras atividades) solicitadas”	RES/EE – ATRORI-Ava[35e]
		“ <b>Emitir parecer</b> sobre as atividades solicitadas (relatórios de estágio e outras atividades), de acordo com as normas, procedimentos, critérios de avaliação e calendário específico, estabelecido pelo docente do componente curricular”	RES/EE – ATRORI-Ava[36e]
“ <b>Avaliar</b> instalações da parte concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do estudante”		RES/EE – ATRORI-Ava[39g]	

Nota: Os destaques em negrito nas unidades de contexto se referem às unidades de registro

Fonte: A autora

A outra subcategoria que emergiu foi “acompanhar”. Segundo o documento, o docente orientador deve estar próximo ao estudante quando da realização das atividades desenvolvidas pelo mesmo, de modo a verificar a compatibilidade entre o que foi estabelecido no Plano de Atividades de estágio e o que está sendo realizado na escola (RES/EE – ATRORI-Aco[33d]; RES/EE – ATRORI-Aco[43i]). O acompanhamento do estagiário pode ser feito de modo presencial, ou através das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Além de acompanhar, o docente deve orientar os estudantes na elaboração do Plano de Atividades dos Relatórios Parciais e Finais (RES/EE – ATRORI-Ori[30a]; RES/EE – ATRORI-Ori[32c]), o que nos leva a inferir que deve haver uma estreita relação de

comunicação e planejamento entre o docente do componente curricular e o docente orientador, uma vez que o primeiro tem por atribuição a elaboração do plano de ensino (RES/EE – ATRCC-Gc-pe[27d]) e orientar a estrutura dos relatórios parciais e finais (RES/EE – ATRCC-Gc-ori[28e]). Embora esta relação não esteja clara no documento, é possível inferir que o não desenvolvimento do planejamento e acompanhamento de modo conjunto por parte dos dois docentes pode trazer prejuízos na compreensão do estágio enquanto componente teórico-prático, podendo favorecer ainda mais a dicotomia já existente entre teoria e prática, uma vez que o docente do componente curricular é responsável pela parte teórica do componente e o docente orientador é responsável pelo acompanhamento da parte prática.

O desenvolvimento do estágio dicotomizando a teoria e a prática contraria os indícios identificados na concepção institucional de estágio que coloca esse componente curricular como momento formativo que deve ser desenvolvido através da “Relação teoria-prática através da reflexão-ação”, conforme já sinalizamos no item anterior sobre “Concepção de Estágio” presente no PPC do curso.

A subcategoria “avaliar” aumenta ainda mais a nossa compreensão de que os dois docentes (orientador e do componente curricular) devem atuar de modo articulado desde o planejamento, estabelecendo critérios e instrumentos avaliativos em conjunto, uma vez que o docente do componente curricular orienta a estrutura dos relatórios (RES/EE – ATRCC-Gc-ori[28e]) e o docente orientador emite parecer sobre as atividades solicitadas (RES/EE – ATRORI-Ava[36e]) e avalia as instalações da concedente (RES/EE – ATRORI-Ava[39g]).

O NAE fornece ao docente orientador um instrumento avaliativo chamado de “Relatório de acompanhamento do campo de estágio”. Neste relatório, além do local para identificação do campo de estágio, há também um quadro onde devem ser listados os estagiários vinculados ao referido campo de estágio, sinalizando em seus respectivos nomes a turma e o turno nos quais estão sendo desenvolvidos os Planos de Atividades.

Um terceiro quadro está presente nesse relatório nos quais estão presentes critérios a serem avaliados relacionados à infraestrutura do local de estágio e questões pedagógicas. No total, são 5 critérios a serem avaliados, nos quais o docente orientador deve assinalar “sim”; “parcialmente” ou “não”. Nos critérios referentes à categoria “infraestrutura”, identificamos as subcategorias estrutura e mobiliário” e “recursos materiais”. Já nos critérios referentes à

categoria “pedagógico”, identificamos as seguintes subcategorias: “apoio da gestão”, “acompanhamento e auxílio”, “aplicação” e “compatibilidade”, conforme podemos visualizar no quadro 12.

Quadro 12

Categorias e subcategorias identificadas a partir da análise documental dos critérios avaliativos no instrumento de avaliação “Relatório de Acompanhamento do Campo de Estágio” do docente orientador.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO/REGISTRO	CÓDIGO
Infraestrutura (INF)	Estrutura e mobiliário (Em)	“O prédio possui <b>infraestrutura e mobiliário</b> adequados para realização das atividades previstas nos Planos de atividades dos estagiários.”	REAVOR/CRI – INF-Em[1a]
	Recursos e materiais (Rm)	“O ambiente onde se desenvolve o estágio possui <b>recursos e materiais</b> para o desenvolvimento das atividades planejadas.”	REAVOR/CRI – INF-Rm[3b]
Pedagógico (PED)	Apoio da gestão (Ag)	“Os estagiários recebem <b>apoio necessário da gestão da escola</b> para realização das suas atividades.”	REAVOR/CRI – PED-Ag[5c]
	Acompanhamento e auxílio (Ax)	“Os supervisores de estágio <b>acompanham e auxiliam</b> os estagiários na solução de problemas e/ou dificuldades.”	REAVOR/CRI – PED-Ax[7d]
	Aplicação (Apl)	“As atividades desenvolvidas pelos estudantes são compatíveis com o curso e permitem que ele <b>apliquem os conhecimentos teóricos e práticos</b> obtidos em sua formação”	REAVOR/CRI – PED-pl[10f]
	Compatibilidade (Com)	“As <b>atividades desenvolvidas pelos estudantes são compatíveis com o curso</b> e permitem que ele apliquem os conhecimentos teóricos e práticos obtidos em sua formação”	REAVOR/CRI – PED-Com[9e]
	Desafio (Des)	“Foi identificado algum <b>desafio à implementação dos Planos de atividades</b> do estágio? Qual(is)?”	REAVOR/CRI – PED-Des[13g]
	Aspectos Exitosos (Aex)	“Registre informações sobre <b>aspectos exitosos identificados</b> no estágio realizado neste campo”	REAVOR/CRI – PED-Aex[14h]
Comentários (COM)	-	“ <b>Comentários</b> sobre os aspectos observados durante a visita”	REAVOR/CRI –COM[12h]
Sugestões (SUG)	-	“ <b>Sugestões</b> apresentadas durante a visita”	REAVOR/CRI –SUG[15i]

Nota: Os destaques em negrito nas unidades de contexto se referem às unidades de registro

Fonte: A autora

Avaliar a estrutura das escolas campo de estágio é uma das atribuições do docente orientador, conforme já ressaltamos (RES/EE – ATRORI-Ava[39g]), sendo assim, o relatório leva em consideração a análise da infraestrutura, mobiliário, recursos e materiais. A importância da análise do campo de estágio por parte do docente orientador é de extrema importância, pois a escola precisa fornecer condições mínimas para a realização do estágio, precisa fornecer possibilidades de o estudante construir conhecimentos sobre a sua prática e

sobre a realidade a qual ele vai atuar no futuro, logo, as aprendizagens construídas podem ser limitadas pelo contexto (ZABALZA, 2014).

Entretanto, o contexto não diz respeito apenas às condições físicas, mas ao apoio do administrativo da escola, ao acompanhamento e auxílio por parte do docente supervisor, necessários para que o estudante se sinta acolhido e valorizado no seu futuro ambiente de atuação. A percepção que o estudante terá das situações que vivenciará poderão ser determinantes na sua prática, pois “a aprendizagem experiencial constitui um processo com uma dupla face: a construção e a transformação de nossa estrutura prévia de conhecimentos e a capacidade de ação” (ZABALZA, 2014, p.211).

Determinados objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais, para serem estabelecidos, são necessários os mínimos conhecimentos das instalações das escolas em que os estudantes irão atuar, para que se verifiquem limites e possibilidades. De outro modo, os estudantes chegarão à sala de aula na universidade com demandas teóricas que, sem a troca de informações por parte do professor orientador, elas terão dificuldades de serem atendidas, uma vez que ficam a cargo do docente do componente curricular as questões mais teóricas do desenvolvimento do estágio.

Nesta configuração, sem a estreita relação entre os docentes formadores na unidade formadora de professores, a prática dialética que permite a compreensão da realidade escolar fica limitada, favorecendo o processo mecânico e burocrático nas atividades de ESO. Nesse sentido, é preciso que ambos os docentes atuem de modo a favorecer “um processo de compreensão de teoria e prática como dois lados de um mesmo objeto” (MELO, 2012, p.87-88). É um esforço que prescinde a boa vontade e comprometimento de ambos. Caso contrário, o estágio irá se desenvolver numa perspectiva aplicacionista, um fazer técnico no qual os estudantes não refletem à luz da teoria a respeito dos desafios, limites e possibilidades para a transformação que a escola precisa desenvolver.

A subcategoria “aplicação” nos dá exatamente essa ideia, do estágio como um momento de aplicar o conhecimento acumulado ao longo do curso e que também está sendo desenvolvido pelo docente do componente curricular. Contemplar o aspecto prático da formação, não significa aplicar o que se aprendeu, mas possibilitar experiências que requerem determinadas habilidades que podem ser consideradas à priori como necessárias para um bom desempenho (PIMENTA; LIMA, 2012).

A “compatibilidade” foi outra subcategoria que emergiu da categoria “PEDAGÓGICO”. Nela, o critério descreve que as atividades desenvolvidas devem ser compatíveis com o curso, de modo que o estagiário não pode desenvolver atividades que não se relacionem com o curso de formação a qual ele(a) faz parte, uma vez que através do ESO busca-se compreender melhor a dinâmica da escola e realizar a transposição didática fazendo uso de habilidades desenvolvidas ao longo da sua formação.

Sendo assim, considerar teoria e prática como articuladoras do processo de formação de professores numa perspectiva crítica, demanda dos docentes à frente do processo, que a teoria e a prática sejam refletidas em vários aspectos que permeiam os ESO: na definição de objetivos, de conteúdos, mas também “na seleção de diferentes tempos e espaços de vivência para os alunos, nas relações entre professores formadores, licenciandos e professores da escola básica, na dinâmica da sala de aula, no processo de avaliação” (MELO, 2012, p.110)

Para além dessas questões pontuadas anteriormente, e tendo em vista que os relatórios surgem, na maioria das vezes, como instrumentos avaliativos privilegiados no âmbito dos ESO, para que eles favoreçam a consolidação da unidade teórico-prática, diversos autores trazem que o mesmo deve ser desenvolvido com base na pesquisa (PIMENTA; LIMA, 2012; ZABALZA, 2014; BATISTA NETO, 2006a; FREIRE, 2001).

Por fim, além dos aspectos listados a serem observados e avaliados pelo docente orientador, que no documento precisam ser assinalados em uma das seguintes opções: “Sim”; “Parcialmente” ou “Não”; o documento sinaliza outros aspectos a serem avaliados de modo descritivo pelo docente. Foram estes aspectos que fizeram emergir na análise do documento as subcategorias “desafios” e “aspectos exitosos”. Os desafios dizem respeito à implementação do Plano de Atividades definido pelo estagiário e docente orientador (REAVOR/CRI – PED Des[13g]) e os aspectos exitosos se referem às práticas bem-sucedidas realizadas na escola-campo, na qual o docente orientador está realizando a análise e acompanhamento (.REAVOR/CRI – PED-Aex[14h]). Em ambos os casos, o docente deve descrever suas impressões nos campos destinados a este fim. Há espaço, também, para comentários sobre aspectos observados (REAVOR/CRI –COM[12h]), bem como sugestões apresentadas durante a visita (REAVOR/CRI –SUG[15i]).

### 5.1.4 Atribuições do docente supervisor identificados na Resolução 070/2018

Após trazermos considerações a respeito das atribuições do docente do componente curricular e do docente orientador, o quadro 13 traz as categorias e subcategorias que emergiram a partir da análise do documento a respeito das atribuições do docente supervisor de estágio.

Quadro 13

Categorias e subcategorias identificadas a partir da Resolução de Estágio, no item Estrutura dos Estágios, referente às atribuições do supervisor de estágio.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO/REGISTRO	CÓDIGO
Atribuições do supervisor de estágio (ATRISE)	Acompanhar (Aco)	“ <b>Monitorar</b> , orientar e instrumentalizar a prática do (a) discente no desenvolvimento das ações no campo de estágio de acordo com o Plano de atividades proposto”	RES/EE – ATROSE-Aco[47a]
		“Avaliar e emitir parecer sobre a atuação do (a) discente no campo de estágio, <b>acompanhando</b> o seu desempenho, através dos instrumentos administrativos emitidos pela IES específicos para este fim”	RES/EE – ATROSE-Aco[50d]
		“ <b>Acompanhar</b> a frequência do (a) discente através dos instrumentos administrativos emitidos pela IES específicos para este fim”	RES/EE – ATROSE-Aco[54e]
	Redirecionar (Red)	“ <b>Redirecionar</b> , quando necessário, o plano de ação proposto pelo (a) discente em comum acordo com orientador”	RES/EE – ATROSE-Red[52i]
	Orientar e instrumentalizar (OeI)	“Monitorar, <b>orientar e instrumentalizar</b> a prática do (a) discente no desenvolvimento das ações no campo de estágio de acordo com o Plano de atividades proposto”	RES/EE – ATROSE-OeI[47b]
	Informar (Inf)	“ <b>Informar</b> ao (à) Docente Orientador (a) sobre a atuação do (a) discente”	RES/EE – ATROSE-Inf[49f]
	Avaliar (Ava)	“ <b>Avaliar e emitir parecer</b> sobre a atuação do (a) discente no campo de estágio [...]”	RES/EE – ATROSE-Ava[50g]
Validar o processo (Vap)	“ <b>Validar</b> o (s) relatório (s) do estagiário”	RES/EE – ATROSE-Vap[56h]	

Nota: Os destaques em negrito nas unidades de contexto se referem às unidades de registro

Fonte: A autora

Da nossa análise documental, identificamos que os docentes supervisores têm como atribuições “acompanhar”, “redirecionar”, “orientar e instrumentalizar”, “informar”, “avaliar” e “validar o processo”.

A respeito da subcategoria “acompanhar”, ela se relaciona com o monitoramento do estudante a respeito da coerência entre o estabelecido no Plano de Atividades e o efetivamente realizado (RES/EE – ATROSE-Aco[47a]), além de, a partir desse acompanhamento, avaliar o estudante no que se refere à frequência – através de instrumento emitido pelo NAE- (RES/EE



– ATROSE-Aco[54e]) bem como seu desempenho (RES/EE – ATROSE-Ava[50g]) na realização das atividades planejadas.

A supervisão do docente no campo de estágio assume importância especial quando realizada de modo a efetivamente “redirecionar” e “orientar e instrumentalizar”, conforme as subcategorias que emergiram da nossa análise. No documento, o redirecionamento deve ser realizado juntamente com o docente orientador (RES/EE – ATROSE-Red[52i]), demonstrando a necessidade de uma comunicação e articulação a favor da aprendizagem dos estagiários por ambas as partes, o que nos dá a ideia do professor orientador como principal articulador entre universidade e escola, principalmente pela subcategoria “informar” também emergida das atribuições do mesmo, onde o supervisor deve “**informar** ao (à) Docente Orientador (a) sobre a atuação do (a) discente” (RES/EE – ATROSE-Inf[49f]).

Além disso, embora o Plano de Atividades deva ser uma atribuição do docente orientador (RES/EE – ATRORI-Ori[30a], o professor supervisor tem o papel de “orientar e instrumentalizar” o desenvolvimento das atividades de acordo com o plano proposto (RES/EE – ATROSE-OeI[47b]). Este acompanhamento da implementação do Plano de Atividades do estagiário é importante porque o professor supervisor, docente atuante na escola campo de estágio, conhece melhor a dinâmica da sala de aula em que o estagiário vai desenvolver sua prática, o perfil da turma, de modo a identificar com mais clareza quais estratégias podem proporcionar maior interesse e, conseqüentemente, maior aprendizado para o estagiário e os estudantes da escola. Entretanto, as modificações de estratégias previamente delineadas devem partir de uma reflexão conjunta para que cumpra seu papel formativo. Impor atividades sem que o licenciando compreenda os motivos pelos quais elas devem ser desenvolvidas não contribui para sua formação, seria sim, uma prática autoritária e não formativa.

Ainda sobre a subcategoria emergida “orientar e instrumentalizar”, é importante sublinhar a importância da instrumentalização nesse processo. Toda profissão requer o desenvolvimento de habilidades específicas, no caso dos professores não poderia ser diferente. É preciso que os estudantes conheçam técnicas, mas elas, por si só, não são suficientes para resolver problemas do cotidiano. A instrumentalização sem a devida reflexão reforça a ideia de que há prática desvinculada da teoria e vice-versa. Portanto, em vez de colocar as técnicas como salvadoras do processo de ensino e aprendizagem, é preciso desenvolver nos futuros professores a habilidade de identificar quais técnicas utilizar

adequadamente de acordo com o contexto em que o processo de ensino e aprendizagem acontece, o que pode demandar do licenciando o desenvolvimento de novas técnicas (PIMENTA; LIMA, 2012).

Tendo em vista que a atividade docente é dinâmica, embora antes de se desenvolver o plano de ensino seja necessário o conhecimento do perfil da turma, através de observação, registro e reflexão, o docente supervisor pode trazer grandes contribuições a respeito da realidade do chão da escola para a estruturação do Plano de Atividades e fomentar a reflexão a respeito das técnicas a serem utilizadas que contemplem os objetivos de ensino e a realidade no qual ela se desenvolve. De outro modo, o Estágio Supervisionado sem o devido acompanhamento perde sua validade formativa, haja vista que o mesmo é uma atividade complexa que envolve diferentes pessoas, instituições e fases, tornando a atividade de supervisão ainda mais importante (ZABALZA, 2014).

Além das contribuições do ponto de vista de planejamento, o docente supervisor auxilia no processo de formação do futuro professor no que se refere à postura do futuro profissional em sala de aula, auxiliando os estagiários a perceberem outros elementos para além do conteúdo e procedimentos desenvolvidos. O supervisor pode auxiliar a identificar vícios de linguagem, a necessidade de maior ou menor interação com a turma, gestos, expressões, entre outras coisas que podem ser mais bem percebidas no desenvolvimento das atividades em sala de aula (MAZIERO; CARVALHO, 2012).

Para além das estratégias de ensino e posturas em sala de aula, o professor supervisor pode orientar nas questões relacionadas à avaliação da aprendizagem, auxiliar no desenvolvimento de instrumentos avaliativos que sejam coerentes com o que está estipulado no Plano de Atividades, mas, principalmente, a partir da coerência entre o que foi realizado em sala de aula e os critérios avaliativos, além de auxiliar os estagiários a refletirem sobre a necessidade ou não de redirecionar o planejamento a partir dos resultados obtidos pelos estudantes sobre seus percursos de aprendizagem. Embora o professor orientador também possa contribuir sobremaneira nesses aspectos, só quem está na vivência da sala de aula, acompanhando o estagiário, pode ter maior clareza e possibilidades de realizar provocações pertinentes à prática desenvolvida pelo licenciando (MAZIERO; CARVALHO, 2012).

Outra subcategoria que emergiu das atribuições delineadas no documento foi “validar processo” (RES/EE – ATROSE-Vap[56h]), pois, o NAE fornece ao docente supervisor uma

ficha avaliativa que deve ser anexada ao relatório final a ser entregue ao docente orientador e do componente curricular, que, por sua vez, após também validar o processo, deve encaminhar o mesmo para o NAE.

Na ficha de avaliação, o supervisor de estágio deve atribuir pontuação, de 1 a 5, a diferentes critérios de avaliação listados na mesma. No total são 8 critérios, dos quais emergiram as categorias e subcategorias, listadas no quadro 14.

Quadro 14

Categorias e subcategorias identificadas na ficha de relatório de avaliação do supervisor de estágio a ser entregue para o docente orientador e anexada ao relatório final.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO/REGISTRO	CÓDIGO
Execução (EXE)	Plano de atividades (Pa)	“Cumprimento, com qualidade, das atividades previstas no <b>Plano de atividades</b> do estágio”	REAVSUP/CRI – EXE-Pa[1a]
	Normas e regulamentos (Nr)	“Respeito às <b>normas e regulamentos</b> da unidade concedente”	REAVSUP /CRI – EXE-Nr[10f]
	Frequência de estágio (Fe)	“Assiduidade e pontualidade na <b>frequência de estágio</b> ”	REAVSUP /CRI – EXE-Fe[12g]
	Responsabilidade (Rs)	“ <b>Responsabilidade</b> com os materiais, equipamentos e bens da unidade concedente”	REAVSUP /CRI – EXE-Rs[13h]
Conteúdo (COM)	-	“ <b>Domínio dos conhecimentos teóricos</b> necessários à realização das atividades de estágio”	REAVSUP /CRI – CON[3b]
Interesse (INT)	-	“ <b>Interesse</b> e iniciativa para aprender e realizar as atividades propostas pelo supervisor de estágio”	REAVSUP /CRI –INT[5c]
Criatividade (CRIAT)	-	“ <b>Capacidade de criar</b> e propor inovações aos processos realizados pela unidade concedente”	REAVSUP /CRI – CRIAT[7d]
Comunicação (COM)	-	“Facilidade de <b>comunicação</b> com a equipe de trabalho”	REAVSUP /CRI – COM[9e]

Nota: Os destaques em negrito nas unidades de contexto se referem às unidades de registro

Fonte: A autora

Os critérios de avaliação, conforme podem ser identificados no quadro 14, se relacionam com a categoria “execução”, a partir da qual se desdobram as subcategorias: “plano de atividades”; “normas e regulamentos”; “frequência de estágio”; e “responsabilidade”. Sendo assim, existem certos critérios de realização do estágio que devem ser cumpridos para que o mesmo seja validado: cumprir adequadamente o plano de atividades (REAVSUP/CRI – EXE-Pa[1a]), respeitar as normas e regulamentos da concedente (REAVSUP /CRI – EXE-Nr[10f]), assiduidade e pontualidade no cumprimento da frequência na concedente (REAVSUP /CRI – EXE-Fe[12g]) e a responsabilidade com os materiais e equipamentos da escola (REAVSUP /CRI – EXE-Rs[13h]).

As subcategorias que se desdobraram a partir da categoria “execução” são de responsabilidade do docente orientador e do docente do componente curricular, assim, é preciso que atuem em conjunto para informá-las aos estagiários, pois, no documento de resolução de estágio identificamos que uma das atribuições do docente orientador é “**informar** ao discente as exigências, os critérios e as ações para realização do estágio” (RES/EE – ATRORI-Inf[31a]); bem como é uma das atribuições do docente do componente curricular “**apresentar ao discente seus deveres e direitos e atribuições** no estágio” (RES/EE – ATRCC-Gc-ori[29f]). Fica a cargo do docente orientador, também, “**entregar ao docente do componente curricular, ao final do estágio**, instrumentos de avaliação e frequência do discente” (RES/EE – ATRORI-Inf[45j]), tanto do professor supervisor, quanto dele próprio (RES/EE – ATROSE-Ava[50g]) acerca das atividades desenvolvidas e que são de sua atribuição acompanhá-las (RES/EE – ATROSE-Aco[47a]; RES/EE – ATROSE-Aco[50d]; RES/EE – ATROSE-Aco[54e]).

Além destes critérios de execução, o domínio do conteúdo, o interesse na aprendizagem e execução das atividades, a criatividade e comunicação são os critérios levados em consideração na avaliação do supervisor de estágio. Entretanto, tendo em vista os indícios de concepção de estágio identificados no PPC do curso, inferido como um “momento formativo”, caracterizado como “processual” e “que envolve avaliação e planejamento”, sentimos falta de um critério que levasse em consideração a avaliação da aprendizagem e o planejamento. Principalmente porque emergiram duas subcategorias das atribuições do docente supervisor que se relacionam diretamente com redirecionamento do planejamento, orientação e instrumentalização, elementos que demandam práticas avaliativas, diagnósticas e formativas, para serem realizadas.

Por outro lado, embora não haja critérios delineados especificamente no documento em relação à avaliação e planejamento (exceto a coerência entre o que está proposto e o que foi executado), a ficha do relatório do supervisor de estágio fornece um trecho para que o docente adicione “observações complementares sobre o desempenho do estudante durante o estágio”, no qual ele(a) pode trazer considerações a respeito desses elementos.

## **5.2 Compreendendo a prática docente através dos planos de ensino e das observações**

A avaliação é o eixo articulador da atividade docente, portanto, é elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem, sendo assim, o plano de ensino deve estabelecer o modo pelo qual os estudantes serão avaliados. Distante de uma perspectiva tradicional, o plano de ensino é também objeto de estudo por parte dos licenciandos no primeiro contato com o docente, é o planejamento que vai trazer informações sobre a prática docente e sua perspectiva. No plano de ensino encontram-se objetivos, conteúdos, modo de avaliar, metodologia e cronograma, todos capazes de nos levar a inferir a respeito do modo pelo qual o docente norteia a sua prática. O planejamento pode ser também negociado, os estudantes, como principal foco no processo de ensino e aprendizagem, devem poder opinar e contribuir em alguns aspectos que não são fixos no planejamento, tais como avaliação, cronograma e metodologia.

Embora uma mudança verdadeira para uma avaliação de fato formativa signifique mudar completamente a escola, haja vista que a avaliação está no centro do sistema didático e de ensino (PERRENOUD, 1999), é necessário que as práticas diferenciadas comecem a ser implementadas a partir da formação dos futuros docentes, a partir de reflexões e da informação, por parte do professor, de suas intencionalidades a partir de suas escolhas, só assim os professores em formação poderão compreender melhor as práticas e suas possibilidades.

Planejar significa estabelecer fins e meios para materializar uma intencionalidade (LUCKESI, 2002a), sendo assim, a educação é ideológica<sup>13</sup> e, também, uma forma de interferir no meio (FREIRE, 1996).

### **5.2.1 O Estágio Supervisionado Obrigatório I**

P1 é docente do Estágio Supervisionado Obrigatório I, embora a Resolução 070/2018 tenha sido implementada em 2019.2, no referido componente curricular, o docente acumulou a função de docente do componente curricular e docente orientador de estágio. A partir do que está na resolução como atribuição, P1 deveria ficar responsável por planejar as atividades de ESO 1, acompanhar, orientar e avaliar tanto os estudantes, quanto as escolas campo de estágio.

---

<sup>13</sup> Por ideológico nos referimos a um conjunto de valores, esses valores “delimitam o modo de agir, sejam esses valores conservadores ou revolucionários (LUCKESI, 2002a, p.107).

Porém, como a implementação da resolução aconteceu após o início das aulas do período de 2019.2, os acompanhamentos dos estudantes nas escolas campo foram realizados por um grupo de professores, e não apenas pelo docente orientador do ESO 1. Isto porque, segundo o docente, em conversas informais, os estudantes vêm de diferentes cidades, algumas muito distantes, de modo que fica difícil para apenas um docente acompanhar todos de uma mesma turma, ainda mais, quando a turma apresenta grande número de discentes.

Desse modo, a comunicação a respeito do desenvolvimento das atividades por parte dos estudantes nas escolas campo foi feita através de e-mail e, também, em contato presencial com os docentes que auxiliaram nesse acompanhamento nos encontros presenciais que era realizado na universidade. Ainda segundo o docente P1, as fichas de acompanhamento do docente orientador seguiram para ele no formato de relatórios, feitos pelos docentes que estiveram nas escolas concedentes. Já as fichas de avaliação do supervisor de estágio, foram entregues junto com o relatório. Portanto, inferimos que o docente P1 pôde acompanhar e avaliar, ainda que indiretamente, as condições e desenvolvimento dos estudantes nas escolas concedentes.

Conforme já foi sinalizado em sessões anteriores, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da IES está passando por reestruturação. Pudemos perceber isso inclusive ao analisarmos os planos de ensino dos atores sociais que participaram da nossa pesquisa. O Plano de Ensino do docente P1 é exemplo disso, pois apresenta partes do PPC antigo e parte do que está sendo implementado.

A ementa e as competências e habilidades trazidas no plano de ensino de P1, bem como as referências básicas, fazem parte do atual PPC do curso. Sendo assim, esses trechos nos revelam a concepção de Estágio 1 que a instituição apresenta. Ao fazermos a análise dos referidos itens identificamos as seguintes categorias apresentadas no quadro 15.

Quadro 15

Categorias e subcategorias identificadas no plano de ensino do docente P1, responsável pelo ESO1.

CATEGORIA	SUBCAT.	SUBCAT.	UNIDADES DE CONTEXTO E DE REGISTRO	COD.
Concepção institucional de estágio na ementa de ESO I (CIESO1)	Conhecimen to da realidade escolar (Cr)	-	“ <b>Conhecimento da realidade escolar</b> e pedagógica a partir de análise das relações educativas[...]”	PELANÇ A/EME/E SO1 – CIESO1-Cr[1a]
			“Análise das relações educativas e profissionais em uma <b>estrutura física.</b> ”	PELANÇ A/EME/E SO1 – CIESO1-Cr[2p]

CATEGORIA	SUBCAT.	SUBCAT.	UNIDADES DE CONTEXTO E DE REGISTRO	COD.
Concepção institucional de estágio na ementa de ESO I (CIESO1)	Reflexão de contextos educativos (Rc)	-	“Observação, registro e <b>reflexão de contextos educativos</b> no ensino básico [...]”	PELANÇ A/EME/E SO1 – CIESO1-Re[2d]
	Observação e registro (Ore)	-	“ <b>Observação, registro</b> e reflexão de contextos educativos no ensino básico [...]”	PELANÇ A/EME/E SO1 – CIESO1-Ore[2c]
	Modalidade (Mod)	-	“[...] no ensino básico, fundamental II, podendo ser em rede de ensino pública e/ou privada”	PELANÇ A/EME/E SO1 – CIESO1-Mod[3]
Concepção institucional de estágio nas habilidades a serem desenvolvidas (CINT)	Conhecimento da realidade escolar (Re)	-	“Refletir acerca do <b>contexto escolar</b> , a partir de uma postura investigativa destacando a atuação de seus profissionais, o funcionamento didático-pedagógico e os princípios norteadores da ação educativa.”	PELANÇ A/CINT/E SO1 – Re[4f]
		Análise didático-pedagógica (dp)	“Ler e interpretar documentos relativos à <b>estrutura Político Pedagógica da escola</b> ”	PELANÇ A/CINT/E SO1 – Re[13m]
			“Refletir acerca do contexto escolar, a partir de uma postura investigativa destacando a atuação de seus profissionais, o <b>funcionamento didático-pedagógico</b> e os princípios norteadores da ação educativa.”	PELANÇ A/CINT/E SO1 – Re-dp[8g]
			“Refletir acerca do contexto escolar, a partir de uma postura investigativa destacando a atuação de seus profissionais, o funcionamento didático-pedagógico e <b>os princípios norteadores da ação educativa.</b> ”	PELANÇ A/CINT/E SO1 – Re-dp[9n]
		Reflexão (ref)	“ <b>Refletir</b> acerca do contexto escolar, a partir de uma postura investigativa destacando a atuação de seus profissionais, o funcionamento didático-pedagógico e os princípios norteadores da ação educativa.”	PELANÇ A/CINT/E SO1 – Re-ref[4e]
		Investigação (inv)	“Refletir acerca do contexto escolar, a partir de uma <b>postura investigativa</b> destacando a atuação de seus profissionais, o funcionamento didático-pedagógico e os princípios norteadores da ação educativa.”	PELANÇ A/CINT/E SO1 – Re-inv[5f]
			“ <b>Ler e interpretar documentos</b> relativos à estrutura Político Pedagógica da escola	PELANÇ A/CINT/E SO1 – Re-inv[11h]
“ <b>Compreender a divisão do trabalho</b> no espaço escolar como um todo e a da sala de aula”	PELANÇ A/CINT/E SO1 – Re-inv[4i]			
Instrumentos identificados nas habilidades (IHAB)	Projetos (Proj)	-	“Engajar-se em <b>projetos</b> de interesse escolar, dentro da vigência do estágio.”	PELANÇ A/HAB/E SO1 – Proj[17j]
	Relatório de Estágio (Rel)	-	“Produzir de forma coesa e coerente, um <b>relatório de estágio</b> sobre as experiências vivenciadas no estágio estabelecendo relação com as teorias aprendidas no curso”	PELANÇ A/HAB/E SO1 – Rel[21K]
Critérios de construção do relatório identificados nas habilidades (CRIREL)	Coesão e coerência (Cc)	-	“ <b>Produzir de forma coesa e coerente</b> , um relatório de estágio sobre as experiências vivenciadas no estágio estabelecendo relação com as teorias aprendidas no curso”	PELANÇ A/CRITR EL/ESO1 – Cc[20o]
	Relação entre teoria e prática (Tp)	-	“Produzir de forma coesa e coerente, um relatório de estágio sobre as experiências vivenciadas no estágio <b>estabelecendo relação com as teorias</b> aprendidas no curso”	PELANÇ A/CRITR EL/ESO1 – Tp[23L]

Nota: Os destaques em negrito nas unidades de contexto se referem às unidades de registro

Fonte: A autora

Na ementa, emergiram as seguintes subcategorias: “conhecimento da realidade escolar”, “reflexão de contextos educativos”, “observação e registro” e “modalidade”. Portanto, o ESO1 busca levar os estudantes a analisarem e compreenderem a realidade escolar, as “relações educativas e profissionais em uma estrutura física”, (PELANÇA/EME/ESO1 – CIESO1-Cr[2p]), a ser realizado no fundamental II, ou seja, do 6º ao 9º ano. Sendo assim, inferimos que é um ESO de observação e reflexão.

Subentende-se que os estudantes devem, a partir do espaço físico e das relações estabelecidas entre os diferentes atores sociais que atuam na escola, estabelecer uma relação entre a teoria e a realidade escolar, percebendo também, o modo como a escola é administrada, do ponto de vista do gestor, bem como, do ponto de vista do professor, enquanto gestor do processo de ensino e aprendizagem (LUCKESI, 2018). A partir dessas observações, os estudantes devem perceber as influências das relações e regras estabelecidas. Esse momento de imersão na realidade permite que o professor em formação também construa sua identidade profissional, consolidando determinadas posturas, intenções e opções (MIRANDA, 2008). Trata-se, portanto, de uma “identidade de formação, respaldada pelos saberes instituídos e pelo confronto das representações acerca desses saberes e das demandas educacionais e sociais” (*Ibidem*, p.18). Daí a importância de uma análise verdadeiramente crítica e reflexiva a respeito dos condicionantes da prática pedagógica.

Nessa acepção o Estágio 1, de observação e reflexão, se reveste de importante momento de análise das realidades que os futuros professores atuarão, além disso, as observações permitem que os estudantes voltem à universidade trazendo outros elementos da realidade escolar, diferentes daqueles construídos por eles durante sua formação enquanto estudantes da Educação Básica.

Portanto, o estágio de observação se constitui uma oportunidade para confrontar ideias prévias e teoria, deve ser caracterizado por uma prática dialética, permitindo aos estudantes compreenderem a realidade a partir de outro prisma, sem um enfoque apenas na sala de aula, permitindo compreensão mais robusta a respeito da prática pedagógica e um rompimento com processos mecânicos de ensino, nos quais a teoria se encontra dissociada da prática.

Durante as nossas observações das aulas de P1, identificamos que o mesmo solicitou aos estudantes que buscassem o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, para compreenderem a realidade escolar. O docente solicitou que os estudantes não ficassem fixos



em uma única sala de aula para que percebessem a dinâmica geral. Olhar o PPP da escola é importante para que os estudantes não analisem apenas a sala de aula e seu conteúdo específico, mas também a gestão escolar (CARVALHO, 2012).

Ao lançarmos nosso olhar para as competências e habilidades definidas institucionalmente, da categoria “concepção institucional de estágio nas habilidades a serem desenvolvidas”, a subcategoria emergida foi “conhecimento da realidade escolar”. A partir desta, identificamos outras subcategorias, são elas: “análise didático-pedagógica”, “reflexão” e “investigação”, reforçando a compreensão do Estágio Supervisionado I como primeiro momento de imersão na realidade escolar. Nas competências e habilidades identificamos ainda, instrumentos e critérios avaliativos.

Em relação aos instrumentos avaliativos, emergiram as subcategorias “projetos” e “relatório de Estágio”. A unidade de contexto que deu origem à unidade de registro “projetos”, foi a seguinte: “Engajar-se em projetos de interesse escolar, dentro da vigência do estágio” (PELANÇA/IHAB/ESO1– Proj[17j]), o que nos leva a perceber uma discordância entre o que a ementa sugere que seja realizado no estágio, e o que se busca construir em termos de habilidades para esse mesmo componente curricular, uma vez que durante as aulas não foi solicitado aos estudantes o desenvolvimento de projetos.

O segundo instrumento identificado nas habilidades a serem construídas é o “relatório de estágio”, para o qual identificamos os seguintes critérios para sua aceitação: “coerência e coesão” e “relação entre teoria e prática”. Este último critério é coerente com a concepção de estágio inferida a partir da análise do PPC do curso, que compreende o estágio como um momento formativo que “deverá concretizar o movimento prática-teoria/prática-ação/reflexão-ação” (PPC/CE-CE-Mf-tp[4a]).

Nas nossas observações pudemos identificar que o relatório de estágio também se configurou como instrumento avaliativo do referido componente curricular. Por outro lado, não houve engajamento dos estudantes em projetos, assim como o professor deixou em aberto a possibilidade para os estudantes realizarem o estágio tanto no ensino fundamental (conforme a ementa), quanto no ensino médio. O plano de ensino de P1 traz também como itens os conteúdos e o cronograma. Em relação aos conteúdos, identificamos as subcategorias explicitadas no quadro 16.

Quadro 16

Categorias e subcategorias identificadas no plano de ensino do docente P1, responsável pelo ESO1, no item “conteúdos”.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de contexto e de registro</b>	<b>Código</b>
Conteúdos (CONT)	Avaliação (Ava)	Orientação (ori)	“ <b>Orientação</b> na elaboração do relatório”	PELANÇA/C ONT/ESO1–Ava-ori[33v]
			“Atividades na escola, vivenciando os itens tratados em <b>orientação</b> na sala de aula”	PELANÇA/C ONT/ESO1–Ava-ori [35y]

Nota: Os destaques em negrito nas unidades de contexto se referem às unidades de registro

Fonte: A autora

A subcategoria “avaliação” diz respeito ao termo “orientação”, que aparece como um conteúdo dentro desse item. As unidades de contexto da referida subcategoria demonstram que há a intencionalidade de se acompanhar o processo de construção do relatório, no qual devem ser consideradas as diretrizes estabelecidas nos momentos de orientação. O mesmo podemos observar na análise realizada do item “cronograma”, no quadro 17, a seguir:

Quadro 17

Categorias e subcategorias identificadas no plano de ensino do docente P1, responsável pelo ESO1, no item “Cronograma”.

<b>CATEG.</b>	<b>SUBCAT.</b>	<b>SUBCAT.</b>	<b>UNIDADES DE CONTEXTO E DE REGISTRO</b>	<b>CÓDIGO</b>
<b>CRONOGRAMA (CRONO)</b>	Avaliação (Ava)	Orientação (ori)	“ <b>Orientação</b> na elaboração do relatório”	PELANÇA/CRONO/ESO1–Ava-ri[7h]
		Segunda chamada (sc)	“Período de <b>segunda chamada</b> ”	PELANÇA/CRONO/ESO1–Ava-sc[10k]
	Instrumento (Ins)	Relatório (rel)	“Avaliação de segundo exercício/entrega dos <b>relatórios</b> ”	PELANÇA/CRONO/ESO1–Ins-rel[8l]

Nota: Os destaques em negrito nas unidades de contexto se referem às unidades de registro

Fonte: A autora

A subcategoria “instrumento” também emergiu da nossa análise no item “cronograma” do plano de ensino. O relatório é tratado ao longo do cronograma como o único instrumento avaliativo a ser utilizado no ESO1, a ser entregue no momento determinado pela instituição em que acontece a “avaliação de segundo exercício”. Uma semana após a realização da entrega do relatório, o cronograma sinaliza a possibilidade de realização de “segunda chamada”. Portanto, não há estabelecimento de nenhuma outra atividade a ser desenvolvida e entregue para avaliação referente à primeira semana de avaliação. Desse modo, podemos caracterizar a avaliação do docente como “somativa”, haja vista que a avaliação é realizada posteriormente e os resultados cristalizam-se no registro da nota (RABELO, 2006; ROMANOWSKI; WACHOWICZ, 2006). Pode ser também considerada “pontual”, pois se dá apenas ao término do período letivo, bem como certifica o processo (RABELO, 2006).

Assim como estabelecido no plano de ensino, de fato, o instrumento avaliativo privilegiado no ESO I é o relatório de estágio, a ser entregue apenas no fim do semestre. Entretanto, pudemos verificar que ao longo do semestre foram acontecendo encontros de orientação após o término da aula referente a estágio. Nestes momentos, pudemos observar o docente tirando dúvidas e dando sugestões a respeito do desenvolvimento da atividade que ele solicitou e em relação à construção do texto. Contudo, as atividades de orientação só poderão ser consideradas um processo avaliativo se demandarem por parte do professor o registro sistematizado do desenvolvimento dos estudantes (HOFFMANN, 2011). Nas nossas observações, não identificamos a realização de anotações ou algo similar ao longo dos encontros de orientação.

Embora o estágio deva ser de observação, registro e reflexão sobre a realidade da escola, pudemos perceber que o docente, que também é professor do componente “Prática de Ensino”, buscou atrelar um componente ao outro, de modo que o mesmo solicitou aos estudantes que, durante seus estágios, buscassem realizar uma “atividade prática, ou uma atividade lúdica ou, ainda, uma oficina”, atividades estas que dizem respeito aos conteúdos do componente “Prática de ensino”. Sendo assim, essas atividades tiveram que ser realizadas e inseridas nos relatórios, com as devidas reflexões e descrição dos acontecimentos.

A respeito dessa articulação entre Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, Silva (2008) identifica que há contribuições relevantes para ambos os componentes quando articulados, entretanto, o eixo central deve ser a pesquisa.

Cabe ressaltar que no planejamento do professor P1 não havia um item direcionado para “avaliação da aprendizagem”. Por este motivo, sua concepção de avaliação, a partir do plano de ensino só pôde ser inferida a partir dos elementos trazidos no cronograma e nos conteúdos programáticos.

Em relação ao item “metodologia”, identificamos a categoria “estratégias para aprendizagem”, presente no quadro 18. Entretanto, identificamos, também, referência à metodologia no item “cronograma”. Portanto, trazemos no quadro a seguir, as metodologias identificadas no plano de ensino como um todo.

Quadro 18  
 Categoria identificadas no plano de ensino do docente P1, responsável pelo ESO1, no item  
 “Metodologia” e “Cronograma”.

<b>CATEGORIA</b>	<b>UNIDADE DE CONTEXTO E REGISTRO</b>	<b>CÓDIGO</b>
<b>ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGEM (EST)</b>	• Aulas expositivas	PELANÇA/MET/ESO1–EST[1a]
	• Aulas dialogadas	PELANÇA/MET/ESO1–EST[1b]
	• Seminários	PELANÇA/MET/ESO1–EST[1c]
	• Tradicional	PELANÇA/CRONO/ESO1–EST[11]

Nota: Os destaques em negrito nas unidades de contexto se referem às unidades de registro

Fonte: A autora

Pudemos observar nas aulas que a metodologia do docente, de fato, foi baseada em aulas expositivas, aulas dialogadas, seminários e aulas tradicionais. Vale salientar que, embora o docente realizasse questionamentos aos docentes ao longo das aulas, poucos se pronunciavam, portanto, as aulas nem sempre eram dialogadas. Na maioria das vezes o docente ficava com a palavra ao longo da aula. Em relação aos seminários, o que houve foram apresentações dos estudantes acerca do modo pelo qual eles realizaram a atividade que o docente propôs no componente “Prática de Ensino” e que foi aplicada nos momentos em que os licenciandos estavam nas escolas desenvolvendo o ESO. Dessa forma, os estudantes apresentaram uma das três opções que eles tinham: atividade lúdica, oficina ou atividade prática.

### 5.2.2 O Estágio Supervisionado III

A professora P2 foi a docente responsável pelo componente curricular ESO III no período de 2019.2. Conforme já sinalizamos anteriormente, com a implementação da resolução, a docente P3 passou a colaborar neste mesmo componente curricular como docente orientadora após o início do período.

Devido ao fato de a professora P2 ser a docente responsável pelo componente curricular, entre suas atribuições, identificadas a partir da análise da resolução de estágio, estão: “gerenciamento do componente curricular”, subcategoria que se subdivide em “elaborar plano de ensino” e “orientação”. Além do gerenciamento do componente curricular, fica a cargo da mesma “validar o processo”.

Tendo em vista que a parte avaliativa e de orientação do componente curricular é feita pelo docente orientador (no nosso estudo, a docente P3), o planejamento de ensino deveria ser

pensado e articulado com as duas docentes (P2 e P3). Entretanto, como a modificação na estrutura do ESO III foi realizada após o início do semestre, o planejamento já estava idealizado, de modo que, no primeiro dia de aula, a docente P2 trouxe para compartilhar em sala sua proposta de plano de ensino. No quadro 19, trazemos as categorias e subcategorias identificadas a partir da análise documental do plano de ensino da docente P2, docente do componente curricular ESO III.

Quadro 19

Categorias e subcategorias identificadas no plano de ensino da docente P2, responsável pelo ESOIII, referente ao item “Ementa”

CATEGORIA	SUBCAT.	SUBCAT.	UNIDADE DE CONTEXTO E DE REGISTRO	CÓDIGO
<b>CONCEPÇÃO INSTITUCIONAL DE ESTÁGIO NA EMENTA DE ESO3 (CIESO3)</b>	Intervenção Pedagógica (Ip)	Projetos (proj)	“Planejamento, execução e avaliação de <b>projetos</b> de intervenção pedagógica”	PEDAMA/EM E/ESO3 – CIESO3-Ip-proj[1b]
		Planejamento e avaliação (plan)	“ <b>Planejamento, execução e avaliação</b> de projetos de intervenção pedagógica”	PEDAMA/EM E/ESO3 – CIESO3-Ip-plan[1a]
	Modalidade (Mod)	-	“[...] em sala de aula do <b>Ensino Fundamental II</b> (5ª a 8ª séries)”	PEDAMA/EM E/ESO3 – CIESO3-Mod[2c]

Nota: Os destaques em negrito nas unidades de contexto se referem às unidades de registro

Fonte: A autora

A análise da ementa de ESO III nos revela que este componente curricular tem por principal objetivo a execução de um projeto de intervenção pedagógica. Para tal, o documento sinaliza a necessidade de realização de planejamento e avaliação. Além disso, é possível identificar que esse projeto deve ser realizado do Ensino Fundamental II.

Para Hernández (1998) a realização de projetos prescinde interpretar a realidade estabelecendo relações entre ela e a vida dos estudantes, do professor e os saberes disciplinares, pois o objetivo principal é fazer o estudante ativo no processo, indagando, interpretando e apresentando o projeto desenvolvido ao executar e estudar um determinado tema ou problema que, “por sua complexidade, favorece o melhor conhecimento dos alunos e dos docentes de si mesmo e do mundo em que vivem” (*Ibidem*, p.91).

Sendo assim, após o primeiro contato com a escola, desenvolvido no âmbito do ESO I, os discentes terão, agora, que atuar efetivamente na realidade escolar através do desenvolvimento de um projeto. Portanto, os futuros professores precisarão lidar com questões de planejamento, execução e avaliação, conforme sinalizado na ementa do referido componente curricular.

No plano de ensino da professora P2, além da ementa, outros itens foram analisados, são eles: objetivos, conteúdo programático, metodologia do processo de ensino e aprendizagem e metodologia de avaliação. A ementa utilizada pela professora P2 para esse componente curricular foi a do PPC antigo, portanto, não há nele “competências e habilidades” elaboradas institucionalmente; os objetivos e conteúdos programáticos foram elaborados pela docente a partir da referência bibliográfica básica, trazida na ementa.

A respeito da categoria “objetivos”, identificamos as subcategorias elencadas no quadro 20.

Quadro 20

Categorias e subcategorias identificadas no plano de ensino da docente P2, responsável pelo ESOIII, referente ao item “Objetivos”.

CATEG.	SUBCAT.	SUBCAT.	UNIDADE DE CONTEXTO E DE REGISTRO	CÓD.
Objetivos (OBJ)	Planejamento ensino e avaliação (Pea)	Planejamento integrador (plan)	“Reconhecer o <b>planejamento de ensino como uma prática integradora</b> entre escola e contexto social”	PEDAMA/OBJ/ESO3 – OBJ-Pea-plan[3a]
			“ <b>Elaborar e vivenciar o planejamento</b> de ensino numa perspectiva democrática”	PEDAMA/OBJ/ESO3 – OBJ-Pea-plan[5c]
		Avaliação e ensino-aprendizagem (avaea)	“Discutir o papel da <b>avaliação no processo de ensino-aprendizagem</b> ”	PEDAMA/OBJ/ESO3 – OBJ-Pea-Avaea[6e]
		Avaliação e construção do conhecimento (avacc)	“Reconhecer a <b>avaliação enquanto processo de construção do conhecimento</b> ”	PEDAMA/OBJ/ESO3 – OBJ-Pea-avacc[7f]
	Instrumentos (Inst)	Projeto de intervenção (proj)	Construir um <b>projeto de intervenção pedagógica</b> no ensino fundamental”	PEDAMA/OBJ/ESO3 – OBJ-Inst-proj[8g]
		Relatório de estágio (rele)	“Elaborar e apresentar em sala de aula o <b>relatório de estágio</b> ”	PEDAMA/OBJ/ESO3 – OBJ-Inst-rele[9h]

Nota: Os destaques em negrito nas unidades de contexto se referem às unidades de registro

Fonte: A autora

Nos objetivos delineados pela docente, podemos perceber que a subcategoria “planejamento, ensino e avaliação” aponta para a integração destes três elementos, o tripé basilar do processo de ensino e aprendizagem (LUCKESI, 2002a; SILVA, 2006a). A docente traz como objetivos reconhecer o planejamento como elemento integrador entre escola e contexto social, e a avaliação da aprendizagem como elemento promotor da construção do conhecimento, destacando-a como elemento importante no processo de ensino e aprendizagem.

Hoffmann (2018, p.17) nos lembra que avaliação é uma ação ampla, “abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia impulsiona o planejamento, a prática pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa”. Compreender o cotidiano pedagógico demanda, portanto, conhecimento de contexto, da realidade dos estudantes, dos pais dos estudantes e da escola, pois é a partir da compreensão do perfil dos diferentes atores sociais que atuam na mesma que se pode direcionar um processo de ensino e aprendizagem significativo.

Percebemos, então, sua preocupação na articulação entre esses elementos para elaboração do projeto. O verbo “discutir” no início da frase nos leva a inferir que a docente busca fomentar reflexões a partir do diálogo e reflexão, elementos essenciais para mudança de compreensão sobre o verdadeiro papel da avaliação da aprendizagem que, em muito, se distingue da simples verificação ou exame.

A partir dos objetivos identificamos também o delineamento de dois instrumentos avaliativos: o projeto de intervenção e o relatório de estágio. Entretanto, nas nossas observações, assim como na análise do cronograma e da metodologia de avaliação, foi possível identificar uma variedade de instrumentos avaliativos elencados pela docente.

No quadro 21, a seguir, trazemos a categoria “conteúdos programáticos” e suas respectivas subcategorias. A partir da análise deste item, podemos inferir que a docente busca estabelecer uma relação entre planejamento e avaliação. Hoffmann (2018) afirma que existem três momentos da avaliação mediadora: (1) o tempo de admiração, (2) o tempo de reflexão e (3) o tempo de reconstrução das práticas avaliativas. E é nesse último momento que ela traz o planejamento como elemento intrínseco a este processo, caracterizando este terceiro tempo como “tempo de professores comprometidos, de estudo, de replanejamento, de busca de estratégias inovadoras” (HOFFMANN, 2018, p.19). É, portanto, momento de ação, de materializar o que as reflexões intencionaram.

A subcategoria “avaliação”, aponta para a relação entre avaliação e aprendizagem, corroborando com o que autores como Perrenoud (1999), Luckesi (2002a; 2018) e Hoffmann (2018) afirmam. Nesse sentido, a avaliação é um modo de regular a ação pedagógica. A docente também demonstra intenção no seu planejamento de buscar uma discussão a respeito da “eficácia e eficiência” da avaliação, sem deixar de lado a discussão sobre o instrumento “prova”, historicamente privilegiado, e que possui sua importância dentro do processo de

ensino e aprendizagem, desde que esteja desenhado para revelar aquilo que o professor deseja compreender.

Quadro 21

Categorias e subcategorias identificadas no plano de ensino da docente P2, responsável pelo ESOIII, referente ao item “Conteúdos programáticos”.

CATEG.	SUBCAT.	SUBCAT.	UNIDADE DE CONTEXTO E DE REGISTRO	CÓD.
CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS (CONT)	Planejamento (Plan)	-	“ <b>Planejamento</b> de ensino uma prática integradora entre escola e contexto social”	PEDAMA/CONT/ESO3 – CONT-Plan[10a]
		-	“ <b>Importância do planejamento</b> ”	PEDAMA/CONT/ESO3 – CONT-Plan[11c]
		-	“ <b>Requisitos do planejamento</b> ”	PEDAMA/CONT/ESO3 – CONT-Plan[13d]
		-	“ <b>Plano de ensino</b> e seus componentes”	PEDAMA/CONT/ESO3 – CONT-Plan[14e]
		Integração (inte)	“Planejamento de ensino uma <b>prática integradora entre escola e contexto social</b> ”	PEDAMA/CONT/ESO3 – CONT-Plan-inte[10b]
		Importância (imp)	“ <b>Importância</b> do planejamento”	PEDAMA/CONT/ESO3 – CONT-Plan-imp[12f]
		Requisitos (req)	“ <b>Requisitos</b> do planejamento”	PEDAMA/CONT/ESO3 – CONT-Plan-req[13g]
		Componentes (comp)	“Plano de ensino e seus <b>componentes</b> ”	PEDAMA/CONT/ESO3 – CONT-Plan-comp[14h]
	Avaliação (Ava)	-	“ <b>Avaliação</b> como compromisso com a aprendizagem de todos”	PEDAMA/CONT/ESO3 – CONT-Ava[15a]
		-	“Eficácia e eficiência na <b>avaliação</b> da aprendizagem”	PEDAMA/CONT/ESO3 – CONT-Ava[16b]
		Aprendizagem (apren)	“Avaliação como compromisso com a <b>aprendizagem</b> de todos”	PEDAMA/CONT/ESO3 – CONT-Ava-apren[15c]
		Eficácia e eficiência (efef)	“ <b>Eficácia e eficiência</b> na avaliação da aprendizagem”	PEDAMA/CONT/ESO3 – CONT-Ava-efef[16d]
		Provas (prov)	“Características das <b>provas</b> na linha tradicional e na perspectiva construtivista”	PEDAMA/CONT/ESO3 – CONT-Ava-prov[17e]

Nota: Os destaques em negrito nas unidades de contexto se referem às unidades de registro

Fonte: A autora

Embora o plano de ensino traga de modo claro a intencionalidade da professora P2 em relação à abordagem dos temas relacionados a planejamento e avaliação, pudemos observar que estes objetivos e conteúdos não foram amplamente desenvolvidos durante as aulas. O planejamento e a avaliação ficaram vinculados ao desenvolvimento do projeto, de modo que foi trabalhado um texto sobre planejamento e a avaliação foi abordada através de aula expositiva dialogada durante a explicação sobre componentes e desenvolvimento de um projeto didático, de modo pontual.



O fato dos conteúdos planejamento e avaliação não terem sido amplamente desenvolvidos e discutidos têm relação com as modificações acontecidas ao longo do semestre na estrutura dos estágios. A reorganização da disciplina após o início do período trouxe alguns prejuízos para o desenvolvimento do componente curricular. Deste modo, a docente priorizou o desenvolvimento das atividades de estágio para, a partir delas, os estudantes discutirem teoricamente o que foi vivenciado através dos instrumentos avaliativos elencados para este componente curricular, especialmente nos relatórios.

A docente P2 também tinha contato com os estudantes não só através do e-mail, como também, através de WhatsApp. Segundo a mesma, em conversas informais, através desses canais é realizada orientação e são disponibilizados materiais de estudo para serem utilizados na elaboração dos relatórios. A respeito do item “metodologia de ensino-aprendizagem” presente no plano de ensino, identificamos as subcategorias apresentadas no quadro 22.

Quadro 22

Categorias e subcategorias identificadas no plano de ensino da docente P2, responsável pelo ESOIII, referente ao item “Metodologia de ensino-aprendizagem”.

CATEG.	SUBCAT.	SUBCAT.	UNIDADE DE CONTEXTO E DE REGISTRO	CÓD.
METODOLOGIA (MET)	Estudo (Est)	Fichamento de livros (fich)	“A temática do Estágio Supervisionado III será desenvolvida através de [...] <b>fichamento de livros.</b> ”	PEDAMA/MET/E SO3 – MET-Est-fich[28f]
		Leitura (leit)	“A temática do Estágio Supervisionado III será desenvolvida através de [...], <b>leitura</b> e fichamento de livros.”	PEDAMA/MET/E SO3 – MET-Est-leit[28e]
	Elaboração (Elab)	-	“A temática do Estágio Supervisionado III será desenvolvida através de [...], <b>elaboração</b> e execução do projeto de estágio [...]”	PEDAMA/MET/E SO3 – MET-Elab[27h]
		Projeto de Estágio (proj)	“A temática do Estágio Supervisionado III será desenvolvida através de [...], elaboração e execução do <b>projeto de estágio</b> [...]”	PEDAMA/MET/E SO3 – MET-Elab-proj[27m]
		Relatório de Estágio (rele)	“A temática do Estágio Supervisionado III será desenvolvida através de [...] construção e apresentação de <b>relatório de estágio</b> em sala de aula [...]”	PEDAMA/MET/E SO3 – MET-Elab-rele[28n]
		Planos de Ensino (plan)	“A temática do Estágio Supervisionado III será desenvolvida através de [...]elaboração de <b>planos de ensino</b> [...]”	PEDAMA/MET/E SO3 – MET-Elab-plan[26k]
		Instrumentos avaliativos (inst)	“A temática do Estágio Supervisionado III será desenvolvida através [...] construção de <b>instrumentos</b> de [...]”	PEDAMA/MET/E SO3 – MET-Elab-inst[26L]
	Execução (Exec)	-	“A temática do Estágio Supervisionado III será desenvolvida através [...] <b>execução</b> do projeto de estágio [...]”	PEDAMA/MET/E SO3 – MET-Exec[27o]
	Apresentação (Apres)	-	“A temática do Estágio Supervisionado III será desenvolvida através [...] de <b>apresentação</b> de relatório de estágio em sala de aula [...]”	PEDAMA/MET/E SO3 – MET-Apres[27p]

Nota: Os destaques em negrito nas unidades de contexto se referem às unidades de registro

Fonte: A autora

A docente apresenta uma metodologia bem diversificada e que busca meios de tornar os estudantes ativos no processo de ensino e aprendizagem, pois, os conteúdos se articulam com a metodologia descrita no planejamento e demanda dos estudantes não só o estudo, mas elaboração de diferentes documentos, execução e apresentação de diversas atividades. Embora não tenha sido possível discutir a teoria de modo aprofundado antes dos licenciandos irem para as escolas concedentes, a professora P2 buscou minimizar este prejuízo desenvolvendo atividades em que a busca pela teoria fosse um dos critérios. Portanto, sua prática foge do escopo tradicional que se caracteriza pela centralidade em aulas expositivas, não dialogadas, e focada apenas nas atividades a serem desempenhadas pelo docente.

É o desenvolvimento metodológico que dá sentido aos objetivos e conteúdos, indicam o que os estudantes farão ao longo do semestre (LIBÂNEO, 2006). A metodologia trazida pela professora P2 traz elementos que colocam os estudantes como centro do processo de ensino e aprendizagem. Para Justino (2011), a seleção de recursos didáticos e metodologias de ensino precisam levar em consideração a contribuição dos mesmos para uma aprendizagem significativa. Libâneo (2006), por sua vez, nos lembra que é preciso que o professor seja criativo e flexível no momento de escolher os melhores procedimentos, sem esquecer que o objetivo é sempre “possibilitar o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos” (*Ibidem*, 2006, p.192). A professora P2 mostrou-se sempre aberta ao diálogo e às demandas dos estudantes, mostrando-se favorável a alterações no planejamento desde que houvesse argumentação e sentido para tal.

Além disso, pudemos identificar nas nossas observações um esforço da professora P2 de realizar aquilo que havia sido previamente determinado no início das aulas com os estudantes, pudemos observar que a mesma enviou um texto através do e-mail (o link do artigo constava no plano de ensino), sobre Estágio Supervisionado Obrigatório, onde são trazidas diferentes concepções em relação ao mesmo. Em uma das aulas, a docente evidenciou que os textos utilizados durante as aulas devem ser referenciais teóricos para a construção da introdução do relatório. A docente também apresenta grande variedade de recursos didáticos, conforme podemos observar no quadro 23, a seguir:

Quadro 23

Categoria identificada no plano de ensino da docente P2, responsável pelo ESOIII, referente ao item “Recursos didáticos”.

CATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO E REGISTRO	CÓDIGO
Recursos didáticos (RECUR)	• Livros	PEDAMA/RECUR/ESO3 – RECUR[29a]
	• Artigos científicos	PEDAMA/RECUR/ESO3 – RECUR[29b]
	• Vídeos	PEDAMA/RECUR/ESO3 – RECUR[29c]
	• Reportagens de revistas	PEDAMA/RECUR/ESO3 – RECUR[29d]
	• Data-show	PEDAMA/RECUR/ESO3 – RECUR[29e]
	• TV, DVD, CD	PEDAMA/RECUR/ESO3 – RECUR[29f]
	• Quadro branco e piloto	PEDAMA/RECUR/ESO3 – RECUR[29g]

Fonte: A autora

A variedade de recursos didáticos é positiva no processo de ensino e aprendizagem porque possibilita que os diferentes perfis de aprendizagem sejam contemplados. A docente busca mesclar as atividades de leitura (de diferentes tipos de textos) com audiovisual. As diferentes estratégias de aprendizagem desenvolvidas pelos discentes e os diferentes procedimentos metodológicos desenvolvidos pelo docente, fazem com que as observações a serem realizadas tornem-se mais complexas, conseqüentemente, eleva o número de aspectos a serem considerados da tomada de decisão do professor ao longo do processo de estruturação e reestruturação do planejamento e avaliação (ROMANOWSKI; WACHOWICZ, 2006).

Nas nossas observações pudemos identificar o uso dos recursos didáticos listados no plano de ensino. A respeito dos livros, em algumas aulas, P2 apresentou obras de autores que atuam no Ensino de Ciências, Estágio Supervisionado e Avaliação da aprendizagem, para que os estudantes pudessem anotar a referência e folheá-los, com o intuito de estimular a leitura e estudo dos mesmos por parte dos licenciandos. Em vários momentos P2 trouxe a necessidade de fundamentar teoricamente as atividades de estágio que estavam sendo realizadas.

Sobre os artigos científicos, em conversas informais, P2 afirmou enviar através de e-mail e WhatsApp leituras complementares para auxiliar na escrita dos relatórios. Em relação ao recurso “vídeo”, o mesmo foi utilizado em três encontros diferentes: em duas aulas distintas o vídeo foi utilizado como meio de sensibilizar os estudantes para temáticas a serem discutidas em sala, e em um terceiro encontro, vídeos foram trazidos pela docente como exemplos de telejornais feitos por outros estudantes, para que a turma compreendesse como deveria ser construído o mesmo.

Sobre o recurso “reportagens de revistas”, nas observações pudemos identificar uma aula em que a docente trouxe revistas que abordavam experiências da Secretaria de Educação de Pernambuco em relação à realização de projetos e atividades diferenciadas com estudantes da rede pública de ensino. Na ocasião, os estudantes deveriam ler o material e tecer comentários a respeito dos mesmos sobre a possibilidade de realização de atividades semelhantes nas atividades de estágio na escola. Sobre o data-show e o quadro branco, os mesmos foram recursos utilizados em quase todos os encontros, sendo o quadro branco utilizado em momentos pontuais.

O item “metodologia de avaliação” presente no plano de ensino da professora P2 nos permitiu desvelar as categorias e subcategorias desveladas no quadro 24.

Quadro 24

Categorias e subcategorias identificadas no plano de ensino da docente P2, responsável pelo ESOIII, referente ao item “Metodologia de avaliação”.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO E DE REGISTRO	CÓDIGO
Características da avaliação (CARAC)	Diversificada (Diver)	<b>1ª Nota</b> Seminário Apresentação do Telejornal Projeto didático	PEDAMA/AV A/ESO3 – CARAC- Diver[36-39]
		<b>2ª Nota</b> Artigo (Relato de experiência) sobre projeto Comunicação oral sobre o projeto didático Relatório de Estágio	PEDAMA/AV A/ESO3 – CARAC- Diver[40-43]
	Formativa (Form)	“Os alunos serão avaliados <b>durante todo o processo</b> de ensino-aprendizagem”	PEDAMA/AV A/ESO3 – CARAC- Form[31a]
	Somativa (Som)	“[...]a <b>composição das notas</b> será da seguinte forma”	PEDAMA/AV A/ESO3 – CARAC- Som[34b]
Critérios de avaliação (CRAVA)	Assiduidade e participação (Part)	“[...]serão considerados aspectos como a <b>assiduidade, participação</b> nas discussões [...]”	PEDAMA/AV A/ESO3 – CRAVA- Part[32c]
	Realização e entrega (Entr)	“serão considerados aspectos como [...] <b>realização e entrega</b> das atividades propostas [...]”	PEDAMA/AV A/ESO3 – CRAVA- Entr[32d]
	Apresentação de conceitos adequadamente (Apres)	“serão considerados aspectos como [...] apresentações dos trabalhos, levando em conta o <b>uso adequado dos conceitos tratados.</b> ”	PEDAMA/AV A/ESO3 – CRAVA- Apres[34e]

Nota: Os destaques em negrito nas unidades de contexto se referem às unidades de registro

Fonte: A autora

Da categoria “características da avaliação” emergiram as subcategorias: “diversificada”, “formativa” e “somativa”.

A subcategoria “diversificada” foi assim identificada devido aos diversos instrumentos avaliativos utilizados ao longo do processo de ensino e aprendizagem, que apresentam, também, diferentes formatos de apresentação: uns demandam o uso da escrita (projeto didático, artigo e relatório) e outros prescindem a comunicação oral, além do uso de tecnologia, para o caso das apresentações dos seminários e “telejornal”. O uso de diferentes formas de representação do conhecimento contribui para a tomada de consciência, por parte dos estudantes, a respeito do conhecimento que está sendo construído, pois exigem diferentes modos de reorganização dos conhecimentos internalizados, sendo a diversificação de experiências educativas um princípio importante na avaliação mediadora (HOFFMANN, 2011).

A referida autora nos lembra que as atividades diferenciadas dizem respeito ao planejamento de atividades de acordo com a necessidade e interesses de cada aluno, propostas essas que deve advir de uma observação constante e sistemática do docente (HOFFMANN, 2011). Além disso, os instrumentos por si só não valem nada, é importante o debruçar do docente para realizar a interpretação dos instrumentos, identificando as aprendizagens construídas de modo satisfatório ou insatisfatório (HOFFMANN, 2018; LUCKESI, 2018). Portanto, “diversificar não é simplesmente adotar vários instrumentos aleatoriamente, a avaliação é um campo teórico e prático que possui um caráter metódico e pedagógico que atende a sua especificidade e intencionalidade” (SILVA, 2010, p.17)

As observações realizadas nos permitem afirmar que, de fato, houve essa diversidade de instrumentos. Em relação aos mesmos, identificamos que houve negociação para alteração do instrumento “seminário” para uma “roda de conversa”. Essa alteração se deu a partir da sugestão de um dos licenciandos, sendo acatada pela docente, uma vez que a turma concordou com a mudança.

O objetivo do seminário era trazer temas contemporâneos para o ensino de ciências. Segundo a docente P2, durante as buscas destes temas por parte dos estudantes seria possível “ventilar” as ideias dos mesmos a respeito das possibilidades temáticas para realização do projeto. Além da alteração no formato do instrumento, os estudantes sugeriram retirar o “peso avaliativo” desse momento, ou seja, pediram para que não houvesse atribuição de pontuação ou nota nesse momento.

Sobre essa abertura da docente P2 para a negociação, Silva (2006) nos lembra que a capacidade de ouvir, dialogar e argumentar possibilita uma interação respeitosa promovendo processos de ensino e aprendizagem significativos, uma vez que somos seres inter-relacionais. Sendo assim, dar espaço para que os licenciandos argumentem, sejam escutados e atendidos na medida do possível em suas inquietações é um importante processo formativo para os mesmos enquanto protagonistas dos seus processos de aprendizagem, bem como para incorporar esse tipo de prática na sua vida profissional.

A subcategoria “formativa” emergiu do trecho do documento que afirma que “Os alunos serão avaliados **durante todo o processo** de ensino-aprendizagem” (PEDAMA/AVA/ESO3 – CARAC-Form[31a]). A avaliação formativa é aquela que acontece durante o processo (RABELO, 2003; ROMANOWSKI; WACHOWICZ, 2006), assume característica de regulação, permitindo ajustes de instrumentos e critérios ao longo do semestre e de modo negociado com os estudantes. De modo geral, a avaliação formativa “busca informações sobre estratégias de solução dos problemas e das dificuldades surgidas” (RABELO, 2003, p.73).

Durante o acompanhamento das atividades realizadas em sala pela docente P2 foi possível percebermos que ainda há dificuldade dos estudantes se posicionarem, de modo que a regulação e os ajustes ficam restritos na maioria das vezes àquilo que a docente acredita ser o melhor. Em vários momentos das nossas observações a docente estimula os licenciandos a se posicionarem, a emitirem opiniões, entretanto, na maioria das vezes, percebemos a dificuldade dos licenciandos realizarem este movimento. Sendo assim, após a apresentação do planejamento inicial da docente, pouca coisa foi reestruturada partindo das demandas dos estudantes. Por outro lado, foi possível perceber que a docente P2 estava atenta às características da turma, pois sempre trazia um “plano B” caso os mesmos não se engajassem conforme o previsto.

Ainda sobre o caráter processual/formativo da avaliação realizada pela professora P2, destacamos que houve o acompanhamento da docente em relação à construção do texto do relatório e dos planos de aula elaborados pelos estudantes. Os planos de aula precisaram da aprovação prévia da docente para ser colocados em prática. Além disso, a docente sempre disponibilizava modelos e orientações detalhadas para a realização das atividades solicitadas, bem como se colocava sempre à disposição para auxiliar no processo. A docente, na maioria das vezes, estava na instituição antes do horário das aulas e após as mesmas, sempre

disponível, além disso, também se colocava à disposição remotamente através do e-mail e WhatsApp.

A subcategoria “somativa”, diz respeito ao trecho do documento que traz a ideia de composição da nota (PEDAMA/AVA/ESO3 – CARAC-Som[34b]). Este tipo de avaliação acontece depois do processo de ensino e aprendizagem, possibilita a determinação de conhecimentos adquiridos e, muitas vezes, também certifica o processo (RABELO, 2003).

Observamos que houve a composição de uma nota, referente à primeira avaliação, composta pelos seguintes instrumentos: “introdução do projeto”; “telejornal” e alguns elementos do projeto, como: a observação realizada da escola e do docente e as regências (com os planos de aula). Em relação à segunda avaliação, a composição da nota se deu através dos seguintes instrumentos: “artigo (relato de experiência) sobre o projeto didático”, “comunicação oral sobre o projeto didático” e o “relatório”, conforme previamente estabelecido do planejamento inicial. O que pudemos identificar nas nossas observações, principalmente após a primeira avaliação, foi uma renegociação em relação ao cronograma das atividades, sempre em conjunto com os estudantes, na sala de aula.

É importante destacar que a avaliação somativa é de responsabilidade da docente P3 (docente orientadora). Entretanto, não identificamos a presença da mesma em nenhuma das atividades realizadas em sala de aula. A composição das notas se deu a partir dos critérios elencados pela docente P2, transmitidos à P3 para que a mesma atribuisse a nota. Para isto, os licenciandos enviaram para P3 os textos produzidos e as apresentações realizadas em sala de aula foram gravadas e enviadas para a mesma, para que ela pudesse avaliar e emitir a nota.

Além da categoria “características da avaliação” emergiu da nossa análise do item “metodologia de avaliação” a categoria “critérios de avaliação”, da qual emergiram as subcategorias: “assiduidade e participação”, “realização e entrega” e “apresentação de conceitos adequadamente”. Trata-se de critérios gerais para o desenvolvimento satisfatório do componente curricular, não dizem respeito, especificamente, a determinados instrumentos avaliativos.

Hoffmann (2011) diferencia as orientações didáticas dos critérios de avaliação. As primeiras dizem respeito à execução de uma determinada tarefa, tendo em vista seus aspectos formais (número de páginas, normas de redação técnica, etc); já os segundos, dizem respeito ao que se pretende com o desenvolvimento de determinada tarefa. Para a referida autora, os

critérios avaliativos nem sempre ficam claros para os estudantes por eles só poderem ser compreendidos na ação-reflexão-ação, após terem desenvolvido a competência para tal. Desse modo, Hoffmann (2011) defende que esses critérios (chamados pela autora de critérios de qualidade) não devem ser expressos aos estudantes.

Os critérios de qualidade devem, sim, estar claros para o docente, pois, através deles, será realizado o juízo de valor das atividades desenvolvidas, através da comparação da realidade descrita com os parâmetros de qualidade assumidos como válidos (LUCKESI, 2002a; 2018).

Ao observarmos as atividades realizadas em sala, identificamos que a docente P2, ao solicitar qualquer atividade, trazia de modo claro (através de modelos disponibilizados através do e-mail e slides em sala de aula) as orientações didáticas para os mesmos. Em suas falas identificamos também alguns critérios de qualidade. Importante destacar que estas atividades deveriam ter sido elaboradas em conjunto com a docente orientadora, porém, o que observamos foi que a docente P2 foi quem elaborou e estabeleceu prazos para realização das atividades.

Em relação à subcategoria “assiduidade e participação”, compreendemos serem critérios importantes, pois o curso é presencial, discussões acontecem durante as atividades e são extremamente importantes no processo de ensino e aprendizagem. Na fala do seu par, o estudante, muitas vezes, compreende melhor os conceitos ou situações descritas, além de ser possível o levantamento de questões e abordagens para além do que os textos podem trazer em determinada situação. Sendo assim, “alunos impontuais ou ausentes perdem as discussões e as oportunidades de formação ou amadurecimento ético e político delas decorrentes” (LÜDKE; SALLES, 2004, p. 184).

Conforme já foi dito anteriormente, embora houvesse um esforço da docente para que os estudantes participassem ativamente das aulas, eram raras as ocasiões em que isto acontecia de modo espontâneo. Com o intuito de fomentar a participação deles, houve momentos em que a docente se valeu de dinâmicas para que os estudantes falassem a respeito das suas experiências.

Em relação à assiduidade dos estudantes no horário das aulas, ela estava relacionada a condicionantes externos, como o horário de chegada e saída dos ônibus disponibilizados pelas diferentes prefeituras das cidades que os estudantes têm origem. Na maioria das vezes, as



aulas começavam com poucos estudantes, os mesmos iam chegando conforme o tempo da aula avançava. Esta característica da turma, que se dá pelas características do público e localização da IES, é um grande desafio para os docentes, exigindo deles uma postura flexível e que minimize os prejuízos decorrentes dessa característica do campus.

A respeito da subcategoria “realização e entrega”, esse critério justifica-se pelo fato de, através das atividades solicitadas, a docente coletaria dados a respeito da aprendizagem dos estudantes, caso contrário, não haveria como avaliar suas aprendizagens, nem tão pouco se as estratégias desenvolvidas foram satisfatórias em relação aos objetivos previamente delineados. Se não houvesse condições para realizar essas avaliações, conseqüentemente, não poderia ser feita uma avaliação somativa ao término do processo, o que resultaria na falta de certificação para o componente curricular.

Observamos que a docente P2, antes mesmo da data final de entrega das atividades, estava sempre acompanhando a produção das mesmas e lembrando aos estudantes a necessidade da orientação. De modo que, na maioria das vezes, o trabalho final, entregue no prazo solicitado no cronograma, era um trabalho que já vinha sendo acompanhado pela docente. Além de apresentarem e entregarem as atividades para a docente do componente curricular (P2), os estudantes também as enviavam para a docente orientadora (P3) para que a mesma emitisse as notas.

Esta dinâmica entre P2 e P3, na qual não havia uma perfeita interação entre as duas docentes e a turma, não permitiu que, após a emissão das notas, os estudantes pudessem rever ou refazer as atividades. Já que as notas já eram em seguida disponibilizadas no Sig@.

O terceiro e último critério emergido do documento é a “apresentação dos conceitos adequadamente”. É um critério geral, entretanto, quando pensado em relação aos instrumentos, é necessário que se estabeleçam, especificamente, quais elementos presentes no conceito serão considerados uma aprendizagem minimamente satisfatória, sem esse padrão mínimo estipulado, é possível que o docente caia na subjetividade, o que pode levá-lo a avaliar a partir da comparação e não de critérios.

Durante as aulas, a docente P2 trouxe em suas falas aquilo que julgava satisfatório em termos de conceitos em relação à construção dos relatórios, trouxe a importância de exercitarem a criticidade, de se posicionarem no texto a partir das vivências realizadas e o confronto com os teóricos. Entretanto, devido ao fato da docente P3 não estar presente nas

aulas de ESO 3, inclusive nos momentos avaliativos, não há como sabermos se os critérios utilizados por ela, para avaliar as atividades, foram apenas aqueles indicados pela docente P2 através dos materiais disponibilizados para orientação das atividades, ou se houveram outros além destes.

O último item analisado no plano de ensino da professora P2 foi o “cronograma”, do qual emergiu a categoria e subcategorias que podem ser visualizadas no Quadro 25.

Quadro 25

Categorias e subcategorias identificadas no plano de ensino da docente P2, responsável pelo ESOIII, referente ao item “Cronograma”.

CATEG.	SUBCAT.	SUBCAT.	UNIDADE DE CONTEXTO E DE REGISTRO	CÓDIGO
CRONOGRAMA (CRON)	Proposta de ensino (Prop)	-	“ <b>A</b> presentação da proposta de ensino”	PEDAMA/CRON/ESO3 – CRON-Prop[46a]
	Orientação (Ori)	Telejornal (tele)	“ <b>O</b> rientação para o telejornal”	PEDAMA/CRON/ESO3 – CRON-Ori-tele[52b]
		Observação (obs)	“ <b>R</b> oteiro de observação geral”	PEDAMA/CRON/ESO3 – CRON-Ori-obs[52a]
		Seminários (sem)	“ <b>O</b> rganização dos seminários”	PEDAMA/CRON/ESO3 – CRON-Ori-sem[56]
	Proposta de ensino (Prop)	Projeto didático (proj)	“ <b>P</b> rojeto didático e o ensino de ciências por investigação”	PEDAMA/CRON/ESO3 – CRON-Cont-proj[55a]
		Plano de ensino (plan)	“ <b>P</b> lano de ensino e seus componentes”	PEDAMA/CRON/ESO3 – CRON-Cont-plan[60]
	Socialização (Soc)	Telejornal (tele)	“Primeira avaliação – <b>t</b> elejornal”	PEDAMA/CRON/ESO3 – CRON-Soc-tele[61a]
		Projetos (proj)	“ <b>S</b> ocialização dos projetos”	PEDAMA/CRON/ESO3 – CRON-Soc-proj[62a]
		Instrumentos avaliativos (inst)	“ <b>S</b> ocialização de instrumentos avaliativos”	PEDAMA/CRON/ESO3 – CRON-Soc-inst[66]
		Vivência dos projetos (viv)	“ <b>S</b> ocialização das vivências do projeto”	PEDAMA/CRON/ESO3 – CRON-Soc-viv[67]
	Avaliação (Ava)	Diagnóstica (diag)	“ <b>D</b> iagnose da turma”	PEDAMA/CRON/ESO3 – CRON-Ava-diag[50]
		Avaliação da disciplina (disc)	“ <b>A</b> valiação da disciplina e encerramento do semestre”	PEDAMA/CRON/ESO3 – CRON-Ava-disc[71]
		Exame (exam)	“ <b>E</b> xame final”	PEDAMA/CRON/ESO3 – CRON-Ava-exam[72]
		Devolutiva (dev)	“ <b>D</b> evolutiva dos relatórios corrigidos”	PEDAMA/CRON/ESO3 – CRON-Ava-dev[70]
		Conteúdo (cont)	“ <b>A</b> valiação no processo de ensino e aprendizagem”	PEDAMA/CRON/ESO3 – CRON-Cont-ava[63]
			“ <b>I</b> nstrumentos avaliativos no processo de ensino-aprendizagem de ciências”	PEDAMA/CRON/ESO3 – CRON-Cont-ava[64]

Nota: Os destaques em negrito nas unidades de contexto se referem às unidades de registro

Fonte: A autora

A primeira subcategoria emergida foi identificada como “proposta de ensino”. O termo “proposta”, utilizado no cronograma, nos leva a inferir que a docente oportuniza

discussão e modificações sobre o planejamento, indicando que pode haver uma negociação a respeito dos instrumentos e critérios avaliativos. Evidenciamos essa negociação quando os discentes preferiram mudar o instrumento avaliativo “seminário”, para uma “roda de conversa”, conforme já dito anteriormente.

A subcategoria “orientação” aponta para os espaços designados no cronograma em que a docente orientou sobre a realização das atividades solicitadas: “telejornal”, “observação” e “seminários”. O fato de termos identificado essa subcategoria nos leva a inferir que há uma preocupação da docente em relação ao desenvolvimento das atividades solicitadas, uma vez que ela elege tempos e espaços para orientação das mesmas. Nos momentos de orientação, pudemos perceber, através das observações realizadas, que a docente estabelecia os critérios de realização das atividades solicitadas, além de trazer referenciais teóricos.

Emergiu, também, da nossa análise, a subcategoria “proposta de ensino”, referente ao “projeto didático” e ao “plano de ensino”; ambos delineados nos objetivos, assim como necessários para o pleno desenvolvimento das atividades descritas na metodologia de avaliação do plano de ensino.

A subcategoria “socialização” aponta para os momentos do cronograma em que os professores em formação deveriam expor as atividades realizadas para a turma e para as docentes, tanto do componente curricular (P2), como a docente orientadora (P3), já que a docente P3 é quem ficou responsável pela avaliação das atividades após a implementação da resolução. Entretanto, nas nossas observações, nos momentos de socialização, apenas a professora P2 esteve presente, as apresentações foram gravadas no momento da socialização para que fossem avaliadas pela docente P3. O momento de socialização das atividades se caracteriza por ser rico, quando devidamente estimulado, pois os estudantes confrontam ideias e modos de fazer com outros colegas, “é preciso valorizar esse espaço de ideias e jeitos diferentes de fazer no sentido de se favorecer o individual a partir da interação grupal” (HOFFMANN, 2011, p.99).

Esse momento de socialização também pode ser importante enquanto momento avaliativo, pois o docente pode confrontar o que foi estabelecido no planejamento dos estudantes, ou nas suas propostas, em relação ao que foi efetivamente realizado. Além disso, muitas vezes, a escrita não é suficiente para compreender a riqueza da experiência, já que ao

socializar, os estudantes trazem outros elementos. Muitas vezes é um momento de ressignificação e de percepção de outros condicionantes que antes talvez não tivessem sido percebidos. A partir da observação das socializações, o docente pode complementar os registros a respeito do desenvolvimento do estudante, uma vez que a socialização permite o estabelecimento de outros critérios de avaliação, diferentes daqueles trazidos em instrumentos que prezam pela escrita.

Este momento de socialização deveria estar sendo acompanhado pela docente P3 (docente orientadora), porém só P2 estava em sala de aula. Pudemos perceber o desconforto dos licenciandos em realizar as apresentações sem a presença de P3. Para eles, uma docente pode achar a apresentação satisfatória e a outra não. Uma fala de um dos estudantes foi que não havia sentido em outra professora que não está no dia a dia dos estudantes avaliar os mesmos.

Alguns grupos preferiram não gravar a apresentação para mostrar a P3, e sim apresentar pessoalmente para ela. Durante a socialização dos telejornais e das vivências dos projetos, a docente P2 estava atenta à produção e à fala dos licenciandos, mas não identificamos a realização de nenhum registro nestes momentos (em caderneta, papel, ou similar). Estes foram os dois momentos de socialização que houve ao longo do ESO III. Em ambos os momentos a docente buscou promover a reflexão sobre a prática realizada, buscou fazer com que os estudantes falassem o que aprenderam, as dificuldades e o que poderia ter sido feito diferente.

Da subcategoria “avaliação” emergiram as seguintes subcategorias: “diagnóstica”, “avaliação da disciplina”, “exame”, “devolutiva” e “conteúdo”. A subcategoria “diagnóstica” diz respeito à “diagnose da turma”, na qual, através de uma ficha, a docente buscou compreender as expectativas da mesma para o ESO III, assim como o que eles gostariam de aprender. A ficha apresentava questões abertas, nas quais os estudantes poderiam escrever livremente suas respostas.

A avaliação diagnóstica é aquela que se caracteriza por acontecer no início de uma determinada atividade, ou tema novo, por exemplo, na qual o docente busca conhecer melhor seus estudantes a respeito das aptidões, interesses, capacidades e competências para serem utilizados como balizadores dos trabalhos que serão desenvolvidos (RABELO, 2006).

Identificamos, também, no final do cronograma, como últimas atividades, respectivamente: a “devolutiva”, emergida do item “Devolutiva dos relatórios corrigidos”; “avaliação da disciplina”, emergida do item “Avaliação da disciplina e encerramento do semestre”; e, por fim, “exame”, emergido do item “Exame final”. A devolutiva dos relatórios é de extrema importância para os estudantes, desde que nessa devolutiva estejam identificadas as aprendizagens e o que precisa ser melhorado. Devolver um instrumento avaliativo apenas com uma nota, faz com que consideremos essa prática um exame, em vez de avaliação.

Para ser compreendido como processo avaliativo, é necessário o acompanhamento do docente ao longo do processo, possibilitando ao estudante compreender em qual etapa da construção do seu próprio conhecimento ele está. O sentido da devolução dos instrumentos avaliativos é justamente possibilitar um conhecimento maior por parte dos estudantes, a respeito dos seus processos. Caso contrário, o instrumento terá apenas o papel de classificar e não de orientar. Portanto, o importante nesse processo é “observar os alunos e refletir sobre como orientá-los na sucessão de etapas que constituem a dinâmica de sua aprendizagem” (HOFFMANN, 2018, p. 89).

Durante a observação das aulas, pudemos perceber que a docente P2 estava sempre acompanhando a produção dos licenciandos, sugerindo alterações e complementações. Ao longo das aulas foi possível identificar na fala dela e dos estudantes que havia esta comunicação e acompanhamento através de e-mails e grupos de WhatsApp. A docente pedia sempre que os arquivos fossem digitais em vez de impressos.

Entretanto, é importante frisarmos que as notas foram atribuídas pela docente P3. Além disso, não identificamos elementos durante as nossas observações que nos permitissem inferir que havia uma estreita comunicação entre as docentes. Sendo assim, houve um acompanhamento processual por parte da professora P2, pois a mesma estava sempre orientando e acompanhando o desenvolvimento das atividades. A docente P3, por outro lado, atuou como examinadora, uma vez que recebia os critérios de P2 e as atividades dos estudantes para emitir uma nota. Além disso, P3 também não pôde acompanhar os estudantes nas escolas, fragilizando ainda mais o processo avaliativo do estágio. Não identificamos também a devolutiva dos relatórios dos estudantes por parte de P3. A professora P2 já vinha realizando o acompanhamento da escrita e desenvolvimento das atividades, de modo que o envio do relatório a P3 se deu após todo esse processo.

Em relação à subcategoria “avaliação da disciplina”, Lüdke e Salles (2004) afirmam que a avaliação do avaliador confere validade ao processo avaliativo desenvolvido ao longo do processo e afirmam que avaliar o avaliador é um dos princípios básicos da lógica da avaliação. A avaliação da disciplina permite que estudantes e professor identifiquem os sucessos e falhas do processo, isso auxilia o docente a refletir sobre tais questões no próximo planejamento, assim como permite aos estudantes compreender ainda mais o processo sob o qual foram submetidos, identificando as aprendizagens construídas e as lacunas a serem preenchidas.

O que observamos no último encontro presencial foi uma reflexão de modo geral sobre as contribuições do componente curricular para a formação dos licenciandos. Na ocasião não houve registros por parte da docente do componente curricular sobre o que foi dito. Por outro lado, poucos licenciandos se posicionaram e a maioria das colocações foram positivas. Porém, é importante destacar que em vários momentos durante as aulas presenciais, principalmente nos momentos avaliativos, houve a preocupação por parte dos licenciandos sobre o modo como esta avaliação aconteceria sem a presença de P3 na sala de aula.

A subcategoria “exame” emergiu do último elemento do cronograma no qual os estudantes que não obtiveram a nota mínima necessária para seguir para o próximo estágio, deveriam realizar alguma atividade para atingi-la. Pelo que pudemos observar nas aulas, todas as atividades solicitadas tiveram o acompanhamento e avaliação contínuos da professora P2 (docente do componente curricular) que solicitava ao longo do processo ajustes e melhorias na produção dos licenciandos. Ao término do processo de construção por parte dos estudantes, a produção era enviada à docente P3 para composição da nota.

Sendo assim, no final do processo, os estudantes foram examinados pela docente P3 que atribuiu nota à produção. Pelo que pudemos observar e pelas informações obtidas através de conversas informais, P3 não solicitou correções ou realizou orientações para melhoria dos resultados obtidos através dos instrumentos avaliativos.

Portanto, para que pudéssemos considerar que houve um processo verdadeiramente avaliativo ao longo do ESO III, seria necessário que as professoras P2 e P3 acompanhassem todo o processo, construíssem juntas o plano de ensino e realizassem registros que permitissem uma interpretação da construção do conhecimento por parte dos estudantes bem como os limites e possibilidades das escolhas metodológicas realizadas pelas docentes. E

interpretar significa compreender como os estudantes pensam, fazem e sentem a respeito de algo e, a partir dessa interpretação, há a tradução das mesmas em estratégias pedagógicas (HOFFMANN, 2018).

Por isto, não podemos esquecer também a importância do acompanhamento dos estudantes nas escolas, fato que só foi verificado através das produções escritas e visuais realizadas pelos estudantes. A comunicação entre escola e universidade foi mínima, tendo ocorrido apenas através da ficha avaliativa emitida pelos docentes supervisores dos estagiários.

Sendo assim, é possível inferir que houve alguns prejuízos avaliativos ao longo do processo, bem como nessa relação entre escola e universidade. Prejuízos estes que revelam a necessidade de outra forma de trabalho entre as docentes que atuam em conjunto no mesmo componente curricular, bem como entre escola e universidade. Lembramos que diálogo, negociação, a intencionalidade e a sistemática são elementos do processo avaliativo que devem caminhar juntos no trabalho docente para que a prática pedagógica seja coerente e consistente, demandando, portanto, um planejamento avaliativo (SILVA, 2006).

A avaliação apareceu, também, enquanto conteúdo programático, daí a identificação da subcategoria “conteúdo”, no qual os temas dos conteúdos eram: “avaliação no processo de ensino e aprendizagem” e “instrumentos avaliativos no processo de ensino-aprendizagem de ciências”. Porém, nas nossas observações, esses conteúdos não foram explorados, acreditamos que a adequação do estágio às novas diretrizes fizeram com que o andamento do componente curricular fosse alterado, as situações de insegurança e dúvida a respeito do planejamento e avaliação, após a implementação da resolução, acabaram prejudicando o andamento do referido componente curricular, evidenciando o quanto questões burocráticas podem interferir na prática docente e trazer prejuízos no processo de ensino e aprendizagem.

### **5.3 Categorias e subcategorias desveladas nas entrevistas**

Nos itens a seguir, traremos as análises realizadas a partir das entrevistas feitas com os docentes que atuam nos componentes curriculares de Estágio Supervisionado I e III. O docente P1 é o docente do componente curricular ESO I e, também, docente orientador do mesmo estágio. Já a docente P2 é docente do componente curricular ESO III, no qual a docente P3 atua como docente orientadora nesse mesmo componente.

### 5.3.1 Concepção de Estágio Supervisionado

Após a transcrição e análise das entrevistas realizadas, identificamos categorias e subcategorias referentes à concepção de estágio do professor P1, presentes no quadro 26.

Quadro 26

Categorias e subcategorias identificadas na entrevista concedida pelo docente P1, responsável pelo ESOI, referente a concepção de Estágio Supervisionado Obrigatório.

CATEG.	SUBCAT.	SUBCAT.	UNIDADE DE CONTEXTO E REGISTRO	CÓDIGO
CONCEPÇÃO DE ESTÁGIO (CONESO)	Compreensão da realidade escolar (Real)	-	“Ele vai estar na escola, acompanhado por um professor, tomando ciência da <b>realidade da escola</b> ”	LANÇA/ENT – CONESO-Real[9a]
		-	“[...]mas ele começa a observar a estrutura da escola de uma forma diferente, tanto a estrutura física, quanto a funcionalidade da escola [...], então ele começa a ter contato com a <b>realidade da escola</b> do ponto de vista do estudante universitário e do futuro professor”	LANÇA/ENT – CONESO-Real[13a]
		Estrutura física (estr)	“[...] mas ele começa a observar a estrutura da escola de uma forma diferente, tanto a <b>estrutura física</b> , quanto a funcionalidade da escola[...]”	LANÇA/ENT – CONESO-Real-estr[12a]
			“Qual é a realidade do professor, realidade do cotidiano do professor, quais as <b>dificuldades estruturais</b> ”	LANÇA/ENT – CONESO-Real-estr[17a]
		Realidade do professor (real)	“Qual é a <b>realidade do professor</b> , realidade do cotidiano do professor, quais as dificuldades estruturais quanto funcionais que ele vai enfrentar?”	LANÇA/ENT – CONESO-Real-real[16a]
		Funcionalidade da escola (func)	“[...] mas ele começa a observar a estrutura da escola de uma forma diferente, tanto a estrutura física, quanto a <b>funcionalidade da escola</b> de uma forma diferente[...]”	LANÇA/ENT – CONESO-Real-func[12a]
		“Qual é a realidade do professor, realidade do cotidiano do professor, quais as dificuldades estruturais quanto <b>funcionais</b> que ele vai enfrentar?”	LANÇA/ENT – CONESO-Real-func[18a]	
	Formação profissional (Form)	Identificação de deficiências formativas (def)	“[...] ele [o estudante] pode ver, por exemplo, necessidades que a escola precisa, mas que <b>talvez seja deficiente inclusive na sua formação</b> na academia.”	LANÇA/ENT – CONESO-Form-def[25a]
		Perfil docente (perf)	“Então, ele vai correr atrás daquilo ali, para poder ver como, diante daquela realidade qual vai ser o <b>perfil dele enquanto professor.</b> ”	LANÇA/ENT – CONESO-Form-perf[27a]
		Estímulo ao aperfeiçoamento (aperf)	“[...] diante das deficiências da escola e das demandas que surgirem da escola, ele pode descobrir uma <b>área que ele pode se aperfeiçoar</b> , dentro da própria formação acadêmica [...]”	LANÇA/ENT – CONESO-Form-aperf[29a]

Nota: Os destaques em negrito nas unidades de contexto se referem às unidades de registro

Fonte: A autora

Da categoria “concepção de estágio” emergiram duas subcategorias: “compreensão da realidade escolar” e “formação profissional”. Para o professor P1 essas são as duas maiores contribuições do estágio. A compreensão da realidade diz respeito às dimensões “estrutura física”, “realidade do professor” e “funcionalidade da escola”.

Para Barreto (2014), uma das contribuições mais importantes do ESO é a aproximação dos futuros docentes com os docentes atuantes na área. Entretanto, para isso, a autora afirma ser necessário o estabelecimento de uma relação próxima entre supervisor e estagiário,



possibilitando trocas de experiências, o que pode interferir positivamente no processo formativo do discente.

Barreto (2014) afirma que a experiência do Estágio Supervisionado permite ao estudante decidir se, efetivamente, aquele será seu campo de atuação, ou, até mesmo sua futura profissão, pois o estágio “proporciona ao estagiário a oportunidade de conhecer a realidade escolar com todas as suas possibilidades e limites” (BARRETO, 2014, p.82). Portanto, o estágio vai muito além de apenas uma introdução do licenciando na escola (KRASILCHIK, 2008).

Daí a importância, também, da estreita relação entre docente orientador e docente supervisor. O docente orientador de estágio deve estar atento à escola, ao docente que fará a supervisão do estagiário. Ambos devem fornecer condições básicas para que o estudante, de fato, realize uma imersão na escola. Em conversas informais identificamos que essa relação entre universidade e escola não ocorreu através do professor P1, mas por meio de outra docente da IES que realizou as visitas e contatos por telefone e e-mail com os professores supervisores. Podemos inferir que essa comunicação era realizada apenas para cumprir questões burocráticas relativas à aceitação dos estagiários, frequências e informações básicas necessárias para o cumprimento da burocracia necessária para realização das atividades na escola.

Devido ao fato do docente P1 ser também docente na educação básica, em alguns momentos nas nossas observações, o mesmo afirmou conhecer e ter o contato de alguns dos professores que aceitaram ser supervisores de alguns licenciandos. Nessas ocasiões, o professor P1 afirmou ser possível perguntar sobre o andamento das atividades a estes professores supervisores, caso fosse necessário confirmar se as atividades planejadas estavam sendo desenvolvidas.

P1 destacou, em sua fala, que os estágios são o momento em que o estudante passa a ver a realidade escolar com outros olhos, com olhar do futuro docente, não mais como estudante (LANÇA/ENT – CONESO-Real[13a]). Entretanto, para isso, é importante que reflexões e discussões acerca da realidade observada sejam realizadas. Os estágios são momentos ideais para que os futuros professores percebam a necessária complementariedade entre trabalho e estudo, de modo que nos ESO deve haver teoria e prática, sem essa relação, a aprendizagem experiencial perde uma parte essencial da sua riqueza (ZABALZA, 2014).

Entretanto, nas nossas observações, não identificamos discussões aprofundadas que permitissem aos licenciandos refletir sobre as atividades realizadas à luz da teoria. Sentimos falta também de sugestões de leituras para realização desse tipo de reflexão no relatório de estágio.

A respeito da subcategoria “formação profissional” emergiram as seguintes subcategorias: “identificação de deficiências formativas”, “perfil docente” e “estímulo ao aperfeiçoamento”. A reflexão sobre a prática certamente favorece a identificação de deficiências formativas que são comuns de acontecer, devido à formação inicial não ser suficiente para construir todas as competências e habilidades necessárias para o exercício da docência. Entretanto, Pimenta e Lima (2012) nos recordam que “nem sempre o aluno dispõe de elementos para essa ponderação crítica” (p.35), é preciso a teoria para iluminar a prática (PIMENTA, 1997), é preciso que o docente realize provocações que levem o estudante a se sentir estimulado a buscar seu aperfeiçoamento.

Porém, durante as aulas não identificamos o uso de questões problematizadoras que estimulassem a busca pelo aperfeiçoamento por parte dos licenciandos. Como o próprio professor P1 coloca em seu plano de ensino, as aulas seguiram um modelo tradicional de ensino (PELANÇA/CRONO/ESO1–EST[11]).

Sendo assim, os estágios sendo realizados através de imitação de modelos, ou numa perspectiva de instrumentalização técnica, sem a devida reflexão com base teórica, sem a pesquisa como norteadora do processo de construção do conhecimento, favorece que o perfil docente seja caracterizado pelo modo tradicional de atuação docente (PIMENTA; LIMA, 2012), modelo que já se mostrou insuficiente para dar conta dos inúmeros desafios da ação docente, conforme atesta Ghedin (2002, p.131):

O modelo de formação que se orienta no positivismo pragmático não responde às necessidades concretas de um profissional que responda, mais amplamente, aos desafios contemporâneos. Isto quer dizer que não estamos diante de um problema exclusivamente prático, como quer o modelo tradicional de orientação pragmática, mas frente a uma questão eminentemente epistemológica, isto é, o problema da formação dos professores não está centrado tanto no como formar bons profissionais da educação e sim, em quais pressupostos que possibilitam e tornam possível uma proposta válida em detrimento e em oposição a outra.

Durante o acompanhamento das atividades de estágio coordenadas pelo professor P1, identificamos uma preocupação muito maior com os prazos e documentos do que com a

teoria, caracterizando o estágio muito mais como um momento burocrático e de prática do que de pesquisa e de reflexão sobre a prática.

A respeito da concepção de Estágio Supervisionado da professora P2, a partir da entrevista realizada, emergiram as categorias apresentadas no quadro 27.

Quadro 27

Categorias e subcategorias identificadas na entrevista concedida pela docente P2, responsável pelo ESOIII, referente a concepção de Estágio Supervisionado Obrigatório.

CATEG.	SUBCAT.	SUBCAT.	UNIDADE DE CONTEXTO E DE REGISTRO	CÓDIGO
Concepção de Estágio (CONCESO)	Compreensão da realidade escolar (Real)	Reflexão da prática à luz da teoria (refteo)	“A concepção de estágio, principalmente a relação que a gente pode estabelecer da universidade com as escolas, com os professores e a <b>possibilidade de estar trazendo a prática para reflexão a partir da teoria</b> ”	DAMA/ENT – CONCESO-Real-refteo[3a]
	Relação Escola-Universidade (Relac)	-	“A concepção de estágio, principalmente a <b>relação que a gente pode estabelecer da universidade com as escolas, com os professores</b> e a possibilidade de estar trazendo a prática para reflexão a partir da teoria”.	DAMA/ENT – CONCESO-Relac[2a]
		Modelo prejudicial à articulação o escola-universidade (prej)	“[...]eu já conversei com vários professores de estágio, inclusive nos encontros acadêmicos, a gente diz que quem é professor de estágio não tem sossego porque, por mais que a gente faça nos modelos que o estágio hoje ele tem, você nunca vai fazer o que deveria [...].Eu já trabalhei em outras instituições e a gente consegue fazer mais alguma coisa, consegue estabelecer contato com o professor, consegue fazer contato com a escola [...], mas <b>nos modelos que até hoje são propostos nas universidades é quase impossível da gente fazer aqui o que a gente acredita que deve ser [...]</b> ”	DAMA/ENT – CONCESO-Relac-prej[9-10a]

Nota: Os destaques em negrito nas unidades de contexto se referem às unidades de registro

Fonte: A autora

Da fala da docente P2 emergiu a categoria “concepção de estágio”, que se subdividiu em duas outras subcategorias: “compreensão da realidade escolar” e “relação escola-universidade”.

Da subcategoria “compreensão da realidade escolar” emergiu a subcategoria “reflexão da prática à luz da teoria”, na qual a docente compreende os estágios como “[...] possibilidade de estar trazendo a prática para reflexão a partir da teoria.” (DAMA/ENT – CONCESO- Real-refteo[3a]), corroborando com diversos autores que compreendem os estágios numa perspectiva crítica e não como um momento prático do curso dos futuros professores (PERRENOUD, 2002; PIMENTA, 1997; PIMENTA; LIMA, 2012; BARREIRO; GEBRAN, 2006). Macedo (2005, p.41) traz de modo sucinto o significado de refletir sobre a ação e suas diversas implicações:

Saber refletir sobre a ação significa atualizar e compreender o passado, fazer da memória uma forma de conhecimento. Implica saber corrigir erros, reconhecer acertos, compensar e antecipar nas ações futuras o que se pôde aprender com as ações passadas. Envolve reconhecer que a leitura da experiência é tão importante quanto ela própria e o significado (positivo ou

negativo) que lhe atribuímos. Implica saber que refletir para agir significa assumir, na prática, o raciocínio e o espírito do projeto; significa organizar e comprometer o presente em nome de um futuro ou de uma meta que se pretende alcançar; significa pré-corriger erros, antecipar ações; significa imaginar os obstáculos que se enfrentarão e os modos de superá-los; significa valorizar o planejamento da ação e utilizar a avaliação como forma de regulação e observação do que ainda não aconteceu, mas sobre o qual já definimos um valor e uma forma de intervenção.

Nessa perspectiva, não há como pensar na formação de professores descolada da reflexão sobre a prática, assim como esses dois elementos não devem estar dissociados da teoria, pois é ela quem vai conferir, principalmente através da pesquisa, um sólido corpo de conhecimentos que se estabelecerão como bases para a formação (ZABALZA, 2014).

A respeito da subcategoria “relação escola-universidade”, a docente destaca os ESO como oportunidades de se estabelecer o estreitamento entre escola, universidade e professores da educação básica. Sobre isto, Perrenoud (2002) afirma a necessidade de estabelecimento de parcerias mais amplas e equitativas entre universidades e estabelecimentos escolares, sobretudo com os professores que recebem os estagiários. O autor explica que o modo como se conduz os estágios, tradicionalmente, acontece através de um modelo bem simples e corriqueiro: “os teóricos dão uma formação teórica, isto é, aulas e seminários clássicos, sem se preocupar muito com a referência à profissão; os profissionais que acolhem e preparam os estagiários para o trabalho de campo encarregam-se de iniciá-los nos ‘ossos do ofício’” (*Ibidem*, p. 23). Para superar essa dicotomia entre teoria e prática, o autor propõe que todos os docentes envolvidos no processo se sintam igualmente responsáveis pela articulação entre teoria e prática, alinhados na construção dos mesmos saberes e competências (PERRENOUD, 2002).

Desta mesma subcategoria (“relação escola-universidade”) emergiu a subcategoria “modelo prejudicial à articulação escola-universidade”, na qual, a fala da docente P2 corrobora com o que Perrenoud (2002) compreende a respeito do modo pelo qual os estágios são realizados atualmente. Para o referido autor, o estágio não propicia que os professores que atuam nas escolas encontrem seu espaço dentro do processo de formação, atuando em conjunto com os professores universitários na construção de objetivos e procedimentos de formação.

Nas instituições formadoras, geralmente, os estudantes só sabem quem serão os seus supervisores depois que o semestre já foi iniciado, e os objetivos estabelecidos, dificultando

essa articulação entre universidade e escola. Além disso, em relação ao contexto em que se deu a presente pesquisa, a IES, ao estabelecer uma resolução que divide as funções dos docentes universitários em professor do componente curricular e professor orientador, contribuiu para o distanciamento universidade-escola, pois, ao inserir mais um docente no processo, precisaria também estimular que todos(as) eles estivessem afinados quanto à concepção de educação e formação de professores.

Se o estabelecimento dessa relação entre dois docentes (da universidade e da escola) já apresenta dificuldades, a inserção de mais um docente no processo torna ainda mais delicado o desenvolvimento do estágio. Além de imprimir outras dificuldades em outras dimensões do processo de ensino e aprendizagem no ESO.

Na busca por uma maior compreensão acerca das concepções e práticas avaliativas desenvolvidas pelos docentes e pela instituição, compreendemos ser necessário realizarmos, também, uma entrevista com a docente orientadora do Estágio Supervisionado III que realizou seu trabalho em conjunto com a docente do componente curricular P2.

A partir da entrevista realizada, identificamos as seguintes categorias e subcategorias, apresentadas no quadro 28, a seguir:

Quadro 28

Categorias e subcategorias identificadas na entrevista concedida pela docente P3, que atuou como docente orientadora do ESOIII, a respeito de sua concepção de estágio.

CATEG.	SUBCAT.	SUBCAT.	UNIDADE DE CONTEXTO E DE REGISTRO	CÓD.
Concepção de Estágio (CONCEPESO)	Formação profissional (Form)	Preparar para o mercado de trabalho (merc)	“[...]fazer estágio é você trabalhar os alunos para o mercado de trabalho, é como se fosse uma simulação ao <b>mercado de trabalho</b> , então, a avaliação seria o levantamento de concepções, qual o retorno daquela vivência”	PENA/ENT – CONCEPESO-Form-merc[2a]
		Superar desafios (desaf)	“[...]independe dos desafios, ele está ali para cumprir, para vivenciar e viver é sempre um desafio, independente do que vem lá na frente. Você tá no campo de estágio, <b>está ali para enfrentá-los</b> , eu penso que é bem assim, bem proveitoso. É essencial.”	PENA/ENT – CONCEPESO-Form-desaf[21a]

Nota: Os destaques em negrito nas unidades de contexto se referem às unidades de registro

Fonte: A autora

Assim como ocorreu com o professor P1, na fala da professora P3 emergiu a subcategoria “formação profissional”, na qual emergiram mais duas outras subcategorias: “preparar para o mercado de trabalho” e “superar desafios”. A partir dessas subcategorias é possível inferir que a concepção de estágio da docente está relacionada ao ESO como uma atividade prática, de conhecimento da realidade escolar e compreensão da visão do estudante acerca das vivências desenvolvidas.

Entretanto, Pimenta (1997), afirma que a prática não fala por si mesma, é necessário estabelecer uma relação teórica com ela. A relação teórica no âmbito do ESO III ficou a cargo da docente do componente curricular que trouxe para a sala de aula textos e discussões, pois, a docente orientadora responsabilizou-se apenas pela atribuição de notas, já a mesma não pôde realizar o acompanhamento dos estudantes nas escolas.

A subcategoria “superar desafios” reforça a ideia do estágio como momento de prática, de enfrentar os desafios. Contudo, a docente não traz elementos que coloquem a superação de desafios através da compreensão dos condicionantes que permeiam todo o fazer pedagógico docente, o que nos leva a inferir que a situação deve ser enfrentada a qualquer custo, levando os estudantes a, através dessa prática, identificarem meios de superá-los através do conhecimento prévio deles e suas experiências anteriores, levando os futuros professores a repetirem modelos, sem privilegiar a análise crítica do contexto escolar (BARREIRO; GERBRAN, 2006).

Para melhor visualização das concepções dos atores sociais sobre o Estágio Supervisionado Obrigatório elaboramos o quadro síntese (quadro 29) que aponta para as aproximações nas concepções dos atores sociais entrevistados:

Quadro 29  
Síntese das concepções de Estágio Supervisionado Obrigatório dos atores sociais.

<b>CONCEPÇÃO DE ESTÁGIO</b>	
Compreensão da realidade escolar	P1 e P2
Formação profissional	P1 e P3
Relação Escola-Universidade	P2

Fonte: A autora

Tanto o professor P1 quanto a professora P2 compreendem o Estágio Supervisionado como um momento de compreensão da realidade escolar. Na fala de P1 é possível perceber a concepção do estágio enquanto atividade teórica, uma vez o docente relaciona a aproximação da realidade escolar com a atuação do licenciando através da reflexão. O docente traz que o estudante, ao entrar em contato com a realidade escolar, percebe as dificuldades estruturais, a realidade do professor e o funcionamento da escola e as relaciona com a formação profissional deste licenciando, pois, através dessas observações P1 diz ser possível identificar “o perfil dele enquanto professor” (LANÇA/ENT – CONESO-Form-def[25a]) e deficiências formativas, sendo, portanto, estes elementos um estímulo ao aperfeiçoamento do licenciando.

Entretanto, do ponto de vista prático, as observações realizadas nos levam a relacionar P1 a uma concepção de estágio que se aproxima de uma instrumentalização técnica (PIMENTA; LIMA, 2012), uma vez que não houve abordagens teóricas em sala de aula, bem como não identificamos sugestões de leituras ao longo do período. Além disso, não identificamos o uso de critérios avaliativos que levassem em consideração a relação entre teoria e prática, uma vez que o professor P1 orientou que os relatórios fossem descritivos (“descrever o que aconteceu”). Sobre a correção dos relatórios, o docente afirmou que a mesma aconteceria após o término do ESO.

A professora P2, por sua vez, a respeito da subcategoria “compreensão da realidade escolar”, fala sobre a importância de trazer a “prática para reflexão a partir da teoria” (DAMA/ENT – CONCESO- Real-refteo[3a]). Desse modo, ambos os docentes apresentam uma concepção de estágio enquanto atividade teórica, na qual a prática precisa ser analisada e criticada, para então, instrumentalizar a práxis docente para uma melhor intervenção na realidade.

Por outro lado, do ponto de vista prático, nas observações realizadas foi possível perceber essa relação entre teoria e prática mais fortemente nas atividades desenvolvidas e acompanhamentos realizados pela docente P2, uma vez que identificamos sugestões de material de apoio sobre ensino de ciências, estágio supervisionado, bem como para construção do projeto a ser desenvolvido nas escolas baseadas nas necessidades identificadas nas observações realizadas pelos licenciandos durante o estágio. Observações estas que eram feitas a partir de uma ficha que elencava alguns elementos a serem observados, mas não limitadas a estes, pois era possível que o estagiário elencasse outros elementos que eventualmente não estavam previstos previamente.

Além disso, foi possível identificar alguns momentos em que os estudantes eram solicitados a realizar esta relação entre teoria e prática durante as aulas presenciais sem deixar de lado os dados coletados durante as observações, principalmente nas orientações para escrita dos relatórios. Em relação aos instrumentos avaliativos utilizados pela docente P2, pudemos identificar ainda mais fortemente o destaque que a docente dá para a associação entre teoria, prática e dados coletados. Desse modo, inferimos que a atuação de P2 vai além da compreensão do estágio enquanto atividade teórica, pois traz elementos em sua prática que também relacionam a mesma a uma concepção de estágio como pesquisa (PIMENTA; LIMA, 2012).

Embora não tenhamos acesso aos relatórios dos estudantes de ESO III para percebermos se houve de fato o desenvolvimento do estágio como pesquisa, foi possível identificar na sala de aula o uso de critérios avaliativos que levavam em consideração os dados levantados durante as observações realizadas pelos estagiários, bem como a relação entre teoria e prática. Relatórios estes que foram sendo construídos com o acompanhamento da professora P2 ao longo do desenvolvimento do componente curricular.

A concepção de estágio enquanto momento de “formação profissional” foi uma subcategoria que emergiu da fala tanto do professor P1, quanto da professora P3. Conforme já dito anteriormente, P1 aponta que a compreensão da realidade escolar permite uma melhor formação profissional, uma vez que pode estimular o aperfeiçoamento do futuro professor (LANÇA/ENT – CONESO-Form-aperf[29a]) ao identificar deficiências formativas (LANÇA/ENT – CONESO-Form-def[25a]) e construir um perfil docente (LANÇA/ENT – CONESO-Form-perf[27a]) adequado à realidade na qual ele vai atuar. A professora P3, por sua vez, traz considerações que relacionam o estágio enquanto momento de superação de desafios (PENA/ENT – CONCEPESO-Form-desaf[21a]) e preparo para o mercado de trabalho (PENA/ENT – CONCEPESO-Form-merc[2a]). Sendo assim, na concepção de P3, o estágio também propicia uma melhor formação profissional, pois os licenciandos estarão vivenciando a realidade escolar.

Quando P3 traz o estágio “como se fosse uma simulação do mercado de trabalho” e (PENA/ENT – CONCEPESO-Form-merc[2a]), e como um momento de superação de desafios, sem mencionar a teoria como elemento norteador da análise da realidade (PENA/ENT – CONCEPESO-Form-desaf[21a]), há uma redução do estágio ao aspecto prático, o que nos leva a inferir que a concepção de estágio da docente se relaciona à prática como instrumentalização técnica (PIMENA; LIMA, 2012).

A categoria “relação escola-universidade” emergiu da fala da professora P2, que traz uma reflexão referente às implicações dessa relação para a formação docente, uma vez que, quando bem estabelecida essa relação, há a possibilidade de realizar uma reflexão sobre a prática a partir da teoria (DAMA/ENT – CONCESO-Relac[2a]). Por outro lado, P2 traz também que o modelo vigente de estágio não favorece uma relação mais aprofundada, muitas vezes limitando-se ao contato com o professor e com a escola (DAMA/ENT – CONCESO-Relac-prej[9-10a]). A crítica feita pela docente P2 ao modelo vigente de estágio revela que a mesma sente necessidade de uma maior aproximação da universidade com a escola. Uma



relação que não tenha a escola como um “laboratório”, mas que a ação da universidade nela também dê retornos positivos aos atores sociais que nela atuam.

Para García (2002), tanto o uso da escola como “laboratório”, quanto o distanciamento entre discurso acadêmico e profissional (entre universidade e escola) são duas limitações no processo de formação de professores, somam-se a estas duas mais uma: a familiaridade com a profissão, pois “os professores já possuem conhecimentos sobre o ensino antes de iniciar seu processo de formação” (GARCÍA, 2002, p.98).

Após a análise entre o discurso dos docentes e a ação desenvolvida por eles observada durante o período em que estivemos imersos em suas respectivas salas de aula, construímos o quadro 30 que demonstra a concepção de estágio inferida a partir da fala dos docentes e a concepção inferida a partir das observações.

Quadro 30  
Concepções de estágio dos atores sociais inferidas a partir das entrevistas e das observações.

<b>Concepção de Estágio</b> (PIMENTA E LIMA, 2012)	<b>Concepções de Estágio inferidas a partir das entrevistas</b>	<b>Concepções de estágio inferidas a partir das observações</b>
Prática como instrumentalização técnica	P3	P1
Estágio como atividade teórica	P1 e P2	-
Estágio como pesquisa	-	P2

Fonte: A autora

Devido ao fato da professora P3 não estar presente nas aulas de ESO III, não pudemos inferir a respeito do modo pelo qual a docente atua, bem como as ideias trazidas durante a realização das atividades, por este motivo P3 não aparece na coluna das “concepções de estágio inferidas a partir das observações” do quadro 30. Por outro lado, sua ausência no planejamento componente curricular, na elaboração de critérios avaliativos e instrumentos, bem como no acompanhamento dos processos avaliativos pode revelar, assim como na sua fala, que a atividade de estágio é apenas um momento de conhecer e atuar na escola, identificar desafios e superá-los sem a devida reflexão a partir da teoria.

A prática como instrumentalização técnica, concepção de estágio inferida a partir da prática do professor P1, caracteriza-se pela atuação do licenciando em um determinado espaço educacional sem que haja reflexões a respeito da prática realizada previamente e após a sua atuação, o estágio acaba sendo compreendido como um momento burocrático, prático apenas (PIMENTA; LIMA, 2002).

Embora a atividade prática e as técnicas tenham sua importância, o estágio não pode se resumir a elas, afinal, ter sensibilidade a respeito de qual técnica utilizar em determinado momento requer reflexão sobre a ação que se pretende realizar, levando em consideração o perfil da turma e outros elementos, tais como a estrutura organizacional da instituição e a tradição metodológica, ou seja, “possibilidades reais dos professores e das condições físicas existentes” (PIMENTA, LIMA, 2002, p.9).

O estágio como pesquisa, por sua vez, concepção inferida a partir das observações das aulas da professora P2, permite uma maior análise dos contextos onde os estágios acontecem e favorecem o desenvolvimento da habilidade de pesquisador, permitindo que os licenciandos compreendam a realidade na qual estão atuando para melhor intervir e transformar (PIMENTA; LIMA, 2002). Para tal, é necessário o desenvolvimento de um olhar crítico para a realidade que só pode ser desenvolvido a partir da análise, reflexão e problematização a partir de uma perspectiva teórica.

É importante ressaltar que o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido pela professora P2, a partir dessa perspectiva do estágio como pesquisa, colocando a construção de um artigo como um dos instrumentos avaliativos, possibilitou que alguns licenciandos submetessem seus artigos ao Congresso Nacional de Educação (CONEDU) e conseguissem aprovação e participação no mesmo.

### **5.3.2 Concepção de avaliação**

Da análise da fala do docente P1 emergiram as categorias e subcategorias elencadas no quadro 31, referentes à concepção de avaliação e sua prática avaliativa.

De acordo com as subcategorias emergidas, inferimos que o docente P1 compreende a avaliação como uma ferramenta que pode apresentar “característica formativa/processual”, podendo ser, também, para “tomada de decisão”, e “constantemente revista”.

Quadro 31

Categorias e subcategorias identificadas na entrevista concedida pelo docente P1, responsável pelo ESOI, referente à concepção de Avaliação.

CATEG.	SUBCAT.	SUBCAT	UNIDADE DE CONTEXTO E DE REGISTRO	CÓD.
Concepção de Avaliação (CONAVA)	Característica formativa/processual (Form)	Retroalimenta o processo de ensino (Retro)	“[...] a retroalimentação da avaliação em curto, médio e à longo prazo, ela é muito <b>importante para o processo de ensino</b> e aprendizagem, tanto um feedback para o professor, quando um feedback para os estudantes, quanto um feedback para todo o processo.”	LANÇA/ENT – CONAV A-Retro[43a]
			“[...] a retroalimentação da avaliação em curto, médio e à longo prazo, ela é muito importante para o processo de ensino e aprendizagem, tanto <b>um feedback para o professor</b> , quando um feedback para os estudantes, quanto um feedback para todo o processo.”	LANÇA/ENT – CONAV A-Retro-Retro[43a]
		Fornecer dados (Dados)	“Então, <b>ela vai trazer informações</b> para que a gente possa retroalimentar o processo e, dentro das possibilidades, se o estudante ainda se encontra envolvido no processo, aquela avaliação vai servir para ele.”	LANÇA/ENT – CONAV A-Dados[38a]
Concepção de Avaliação (CONAVA)	Característica formativa/processual (Form)		“Mas a avaliação tem <b>característica formativa.</b> ”	LANÇA/ENT – CONAV A-Form[36a]
			“[...] quando a avaliação ela é feita não em cima do produto obtido já, do produto final, mas quando ela é feita durante o processo, então ela vai ter uma contribuição muito importante, então, para o estudante, [...] o momento ideal é quando está havendo o processo para que possa haver retroalimentação a partir dessa avaliação, e conseqüentemente, <b>formação a partir dessa avaliação.</b> ”	LANÇA/ENT – CONAV A-Form[78b]
			“[...] quando a avaliação ela é feita não em cima do produto obtido já, do produto final, mas quando ela é feita <b>durante o processo</b> , então ela vai ter uma contribuição muito importante, então, para o estudante, [...]”	LANÇA/ENT – CONAV A-Form[73a]
			“Quando o estudante de estágio está sendo avaliado, ele está <b>sendo avaliado em vários momentos da sua formação</b> . E essa questão do momento em que a avaliação está sendo aplicada ou em que momento ele está sendo avaliado, é extremamente importante porque vai determinar as ações que serão produzidas”	LANÇA/ENT – CONAV A-Form[54a]
			“[...]aquele ponto crucial da avaliação ele é durante o <b>processo</b> , onde ele pode produzir feedback para o estudante, então, para o estudante, a avaliação, o momento ideal é quando está havendo o processo para que possa haver retroalimentação a partir dessa avaliação, e conseqüentemente, formação a partir dessa avaliação.”	LANÇA/ENT – CONAV A-Form[78a]
	Tomada de decisão (Decis)		“Quando o estudante de estágio está sendo avaliado, ele está sendo avaliado em vários momentos da sua formação. E essa questão do momento em que a avaliação está sendo aplicada ou em que momento ele está sendo avaliado, é extremamente importante porque <b>vai determinar as ações que serão produzidas</b> ”	LANÇA/ENT – CONAV A-Decis[56a]
	Constantemente revista (Revis)		“A prática avaliativa ela varia muito e, muitas vezes, ela se desvincilha dos princípios ou da finalidade teórica da avaliação. O que acontece: existe o currículo em ação e existe o currículo proposto. Existe a avaliação proposta e a avaliação em ação, a avaliação dentro do processo, a avaliação dentro do mecanismo, a avaliação inserida dentro das engrenagens do processo educativo. Então, <b>a prática avaliativa ela deve ser revista constantemente</b> ”	LANÇA/ENT – CONAV A-Revis[52a]

Nota: Os destaques em negrito nas unidades de contexto se referem às unidades de registro

Fonte: A autora

Portanto, o docente compreende a importância da avaliação realizada ao longo do processo, como podemos observar nas unidades de contexto da subcategoria “característica formativa/processual”, onde o mesmo afirma que a avaliação só é formativa quando acontece durante o processo, e não ao término dele (LANÇA/ENT – CONAVA-Form[78b]), indicando, inclusive, que, se acontecer ao longo do processo, ela vai possibilitar “determinar as ações que serão produzidas” (LANÇA/ENT – CONAVA-Form[54a]), como podemos observar na unidade de contexto da subcategoria “tomada de decisão”. A subcategoria “fornece dados” se relaciona diretamente com a principal função da avaliação, que é fornecer informações sobre os fatores que afetam os processos de aprendizagens (SILVA, 2006a).

A respeito da subcategoria “retroalimenta o processo de ensino”, a mesma emergiu das falas do professor P1 na qual ele traz a avaliação como “importante para o processo de ensino” (LANÇA/ENT – CONAVA-Retro[43a]) e como “um feedback para o professor” (LANÇA/ENT – CONAVA- Retro[43a]). Inferimos que o docente compreende a avaliação como forma de nortear a prática pedagógica, mas que, para ser benéfica para o estudante, a mesma precisa acontecer durante o processo, para que ele consiga ter o *feedback* e, assim, o processo de ensino e aprendizagem sofrer regulação. Tal compreensão corrobora com Silva (2006a, p.58) que afirma que a “A razão de ser da avaliação está em acompanhar interativa e regulativamente se objetivos pedagógicos estão sendo atingidos”.

Entretanto, nas observações realizadas, não identificamos elementos práticos que corroborassem com a ideia que o professor P1 traz sobre avaliação. Do ponto de vista prático, houve apenas um instrumento de coleta de dados, o relatório, que foi entregue ao término de todo o processo. Cabe ressaltar que houve encontros de orientação que nem sempre se davam antes ou após a leitura do texto produzido pelos estudantes. As orientações que foram possíveis de serem observadas tinham como principal foco realizar as atividades solicitadas (atividades práticas, lúdicas ou oficina). Nestes momentos os estudantes traziam as suas ideias e o docente dava sua opinião sobre a melhor forma de conduzir ou se a ideia estava de acordo com o objetivo da atividade. Cabe destacar que, nem sempre, a ideia vinha sistematizada, na maioria das vezes era falada de maneira generalizada.

O docente destaca na subcategoria “constantemente revista”, que a avaliação deve ser repensada o tempo todo. Inferimos que ele afirma que, embora exista um ideal de avaliação da aprendizagem, existe também, o sistema educacional. P1 aponta que existe a “avaliação proposta e avaliação em ação” (LANÇA/ENT – CONAVA-Revis[52a]), nos dando a ideia de

que o contexto influencia no modo em que se dá o processo avaliativo, nos levando a inferir que é preciso haver adaptações na avaliação, e, por isso, ela deve ser “constantemente revista”. Concordamos com a ideia de que o processo avaliativo precisa ser revisto constantemente, inclusive para atender aos diversos perfis das diferentes turmas que se formam a cada período, assim como deve ser revisto ao longo do processo de desenvolvimento do componente curricular para regular as ações que deverão ser desenvolvidas para que a turma atinja o nível satisfatório de aprendizagem.

Porém, utilizando apenas um instrumento avaliativo sem a realização do devido acompanhamento e sistematização dos progressos e dificuldades, bem como sem o devido *feedback* para os estudantes, com a possibilidade de refazer aquilo que não estava satisfatório, não há avaliação. Principalmente se a correção do texto for realizada após todo o processo de desenvolvimento do componente curricular, uma vez que, desse modo, não haveria mais tempo hábil para ressignificações e reconstruções dos resultados obtidos através do instrumento relatório.

O docente P1 afirma também que existe “[...] a avaliação proposta e a avaliação inserida dentro das engrenagens do processo educativo [...]” (LANÇA/ENT – CONAVA-Revis[52a]). De fato, o sistema educacional pode dificultar a avaliação, porém, períodos avaliativos determinados pela universidade, no que se refere aos registros, não podem ser determinantes desse processo, o professor pode e deve criar momentos avaliativos outros, diferentes daqueles indicados pela universidade. É preciso criar pontos sistemáticos de acompanhamento, que devem ser registrados como provisórios. Nestes momentos o professor informa aos estudantes e se informa a respeito do caminho percorrido (HOFFMANN, 2018).

De fato, os estudiosos em avaliação da aprendizagem (LUCKESI, 2002a; 2018; HOFFMANN, 1998; 2011; SILVA, 2006a) trazem que avaliação da aprendizagem só pode ser considerada como tal quando fornece ao estudante e ao professor informações sobre os processos de ensino e aprendizagem. Para que seja assim, e permita a regulação (ou tomada de decisão) a respeito dos processos, a avaliação deve acontecer ao longo do desenvolvimento do componente curricular, e, ao fornecer informações sobre o nível de desenvolvimento, tendo como parâmetro os objetivos de ensino, ela também adquire a característica de ser formativa.

Sendo assim, a investigação deve acontecer através de instrumentos diversificados, através de um processo de ensino e aprendizagem diversificado que possibilite tornar a aprendizagem significativa para os estudantes (SILVA, 2006a), elementos que não foram identificados ao longo do acompanhamento realizado no ESO I. Embora o docente apresente uma concepção que nos permite inferir que o mesmo compreende alguns princípios da avaliação da aprendizagem, nas nossas observações percebemos que não houve regulação ao longo do processo de forma sistemática, pois, o único instrumento avaliativo foi o relatório de estágio, conforme já foi mencionado.

Embora ao longo do semestre pudéssemos observar momentos de orientação, indicados inclusive no cronograma do plano de ensino do docente, nas nossas observações não identificamos os registros das orientações sendo realizadas. Registrar, organizar e interpretar as informações coletadas ao longo das orientações em função dos critérios e objetivos estabelecidos tem caráter qualitativo, pois subsidia as decisões que devem ser tomadas. Para Silva (2006a, p.70) “O registro avaliativo é o acompanhamento notacional e sistemático das produções discentes e da dinâmica do ensino”. Além disso, os estudantes não tiveram acesso às considerações do docente a respeito do relatório de estágio antes da nota ser inserida no Sig@, bem como não houve uma nota referente à primeira avaliação de aprendizagem definido pelo calendário institucional.

A respeito da necessidade de se ter apenas uma nota final de estágio, o docente afirmou em conversas informais que a estrutura do Sig@ permite apenas a inserção de uma única nota, justificando o modo pelo qual ele conduz o estágio. Entretanto, correção de atividades e registro desses resultados não podem ser considerados processo avaliativo, pois faltou o principal: não houve intervenção pedagógica para que os estudantes progredissem (HOFFMANN, 2018; 2011; LUCKESI, 2002a;2018; SILVA, 2006). Através do quadro 32, a seguir, é possível compreendermos a prática avaliativa desenvolvida pelo docente P1.

A partir da primeira subcategoria “avaliação somativa” podemos perceber que o docente compreende que a avaliação realizada do modo que a universidade propõe, com apenas um instrumento e o mesmo sendo entregue apenas no fim do processo não é suficiente para contribuir com as necessidades formativas dos estudantes. A subcategoria “durante a orientação” e “durante o processo” traz a ideia de que o docente acompanha a realização das atividades de estágio através das orientações dadas em sala de aula e dos instrumentos criados

pela instituição para que o professor orientador e supervisor de estágio tenham suas considerações a respeito do processo.

Quadro 32  
Categorias e subcategorias identificadas na entrevista concedida pelo docente P1, responsável pelo ESOL, referente a sua prática avaliativa.

CATEG.	SUBCAT.	UNIDADE DE CONTEXTO E REGISTRO	CÓD.
Prática avaliativa (PRATAVA)	Avaliação Somativa (Som)	“Porque aquela avaliação do relatório final de estágio, ela consta como sendo a segunda avaliação, ou como sendo realmente a <b>última avaliação dele no processo de estágio</b> Supervisionado.”	LANÇA/EN T – PRATAVA-Som[59]
	Durante orientação (Orient)	“[...] nos <b>momentos de orientação</b> , ações do aluno, propostas do aluno, e visões do aluno, no caso, as interpretações que ele tem da escola, as ações que ele pretende fazer na escola... essas questões aí, ao serem apresentadas ao orientador, o orientador vai estar avaliando essas visões do aluno e vai poder chegar pra ele e contribuir com recursos para que ele continue seu estágio.”	LANÇA/EN T – PRATAVA-Orient[65a]
		“Nós temos dentro do processo de avaliação, temos o avaliar durante o processo que é o <b>acompanhamento do professor na universidade, tanto do professor do componente curricular como o supervisor do estágio.</b> ”	LANÇA/EN T – PRATAVA-Orient[120a]
Prática avaliativa (PRATAVA)	Durante o processo (Proces)	“[...]como coordenador e professor do componente curricular, esse aluno <b>está sendo avaliado durante o processo</b> , recebendo as informações e voltando para a escola em tempo hábil para tratar disso daí, porém, ele também está sendo avaliado durante o processo e sendo avisado, alertado constantemente pelo núcleo de apoio ao estágio com relação a atividade dele: a questão documental, a pegar os documentos dele na universidade e levar os documentos na escola e trazer os documentos à universidade[...].”	LANÇA/EN T – PRATAVA-Proces[125a]
		“[...]a questão do <b>acompanhamento do professor supervisor</b> na escola, porque a universidade também procura esse professor via e-mail, via telefone, então, para conversar e saber como está o andamento do estágio, se o estágio continua, se está normal [...]”	LANÇA/EN T – PRATAVA-Proces[130a]

Nota: Os destaques em negrito nas unidades de contexto se referem às unidades de registro

Fonte: A autora

Entretanto, esses instrumentos são entregues somente ao final do processo. Como não acompanhamos as reuniões que o docente afirmou que acontecem para saber a respeito do andamento do estágio, pois as mesmas aconteceram apenas entre os docentes (do componente curricular e os que ficaram responsáveis pelo acompanhamento nas escolas e pela comunicação interinstitucional) não podemos inferir se as considerações trazidas se relacionam apenas às questões burocráticas, ou se relacionam com a busca pelo atingimento dos objetivos educacionais previstos no planejamento.

Da entrevista com a docente P2 emergiram a categoria e subcategorias demonstradas no quadro 33.

Quadro 33

Categorias e subcategorias identificadas na entrevista concedida pela docente P2, responsável pelo ESOIII, referente à concepção de Avaliação.

CATEG.	SUBCA T.	SUBCAT .	UNIDADE DE CONTEXTO E DE REGISTRO	CÓD.
Concepção de avaliação (CONCEAVA)	Avaliação Formativa (Form)	Contínua (cont)	“Eu avalio em todas as aulas.”	DAMA/E NT – CONCA VA-Form-cont[30a]
			“[...] a avaliação ela vai acontecer em vários momentos e com várias finalidades, né? Então, toda vez que a gente se encontra, a gente tá avaliando, onde a gente tá, pra onde a gente tá indo.”	DAMA/E NT – CONCA VA-Form-cont[36a]
Concepção de avaliação (CONCEAVA)	Avaliação Formativa (Form)	Contínua (cont)	“[...] a avaliação ela vai acontecer em vários momentos e com várias finalidades, né? Então, <b>toda vez que a gente se encontra, a gente tá avaliando, onde a gente tá, pra onde a gente tá indo.</b> ”	DAMA/E NT – CONCA VA-Form-cont[37a]
			Acompanhamento da aprendizagem do estudante (acomp)	“[...] eu vejo que o processo de avaliação está totalmente implicado no ensino, na forma de ensinar, no jeito de ensinar, porque eu avalio para ver o que precisa melhorar, <b>para ver se o aluno já está compreendendo[...]</b> ”
		Retroalimentação do processo de ensino (Retro)	“[...]ficou também complicado por essa parte, principalmente a turma que você escolheu para gerenciar, como teve um professor que teve essa função de avaliação, então, eu não atuei da maneira que eu acredite que precise, embora nos momentos que eu tive, os alunos não tiveram de mim a nota, mas assim, no percurso eu pude contribuir e <b>a gente teve esses feedbacks conforme as atividades foram feitas.</b> ”	DAMA/E NT – CONCA VA-Form-acomp[28b]
			“A avaliação pra mim, é a maneira que eu tenho de <b>aprimorar meu trabalho [...]</b> ”	DAMA/E NT – CONCA VA – Form-retro[18a]
			“[...]eu vejo que o processo de avaliação está totalmente implicado no ensino, na forma de ensinar, no jeito de ensinar, <b>porque eu avalio para ver o que precisa melhorar</b> , para ver se o aluno já está compreendendo.”	DAMA/E NT – CONCA VA – Form-retro[22a]
			“[...]eu vejo que o <b>processo de avaliação está totalmente implicado no ensino, na forma de ensinar, no jeito de ensinar</b> , porque eu avalio para ver o que precisa melhorar, para ver se o aluno já está compreendendo.	DAMA/E NT – CONCA VA- Retro[21b]
	Tomada de decisão (Decis)	Intervir (inter)	“[...] o <i>feedback</i> que eles trazem, da maneira como eles estão conduzindo as atividades, aí as vezes eu percebo que não está tendo a compreensão de uma coisa e que eu preciso fazer uma <b>intervenção</b> ”	DAMA/E NT – CONCA VA- Decis-inter[33a]
			Replanejar (replan)	“[...]aí as vezes eu percebo que não está tendo a compreensão de uma coisa e que eu preciso fazer uma intervenção... quando <b>eu vou ajustando o planejamento</b> que era de um jeito e eu percebo que precisa ajustar, por questões dos alunos, por questões de calendário, por diversas questões [...]”
		“Então, toda vez que a gente se encontra, a gente tá avaliando, onde a gente tá, pra onde a gente tá indo. Desde o momento em que eu refaço um cronograma de atividade, que <b>eu tinha planejado uma aula x, e que eu vou e replanejo, isso é avaliação[...]</b> ”		DAMA/E NT – CONCA VA- Decis-replan[39a]
		“Então, toda vez que a gente se encontra, a gente tá avaliando, onde a gente tá, pra onde a gente tá indo. Desde o momento em que eu <b>refaço um cronograma</b> de atividade, que eu tinha planejado uma aula x, e que eu vou e replanejo, isso é avaliação[...]”		DAMA/E NT – CONCA VA- Decis-replan[38a]

Nota: Os destaques em negrito nas unidades de contexto se referem às unidades de registro

Fonte: A autora



A partir da entrevista emergiu a categoria “concepção de avaliação” e as subcategorias: “avaliação formativa”, “retroalimenta o processo de ensino” e “tomada de decisão”.

A subcategoria “avaliação formativa” foi assim identificada porque ela é compreendida como um processo de regulação da aprendizagem dos estudantes e da ação pedagógica do professor (PERRENOUD, 1999), e, na fala da docente, emergiram outras subcategorias que se encaixam nas características de uma prática avaliativa formativa, são elas: “contínua” e “acompanhamento da aprendizagem do estudante”.

A subcategoria “contínua” emergiu da fala da docente na qual a mesma afirma: “Eu avalio em todas as aulas” (DAMA/ENT – CONCAVA-Form-cont[30a]). E, ainda destaca que: “[...] toda vez que a gente se encontra, a gente tá avaliando, onde a gente tá, pra onde a gente tá indo.” (DAMA/ENT – CONCAVA-Form-diag[37a]). Quanto à regularidade da avaliação, ela pode ser classificada em contínua ou pontual. A avaliação contínua é aquela que acontece durante todo o processo de ensino e aprendizagem, de forma regular, não se espera chegar ao fim do trabalho para proceder uma avaliação (RABELO, 2003). Entretanto, ser contínua não é suficiente para que seja caracterizada como formativa, a diversidade de instrumentos e o uso dos resultados obtidos através dos instrumentos é que vai caracterizar a avaliação formativa.

O uso exclusivo de apenas um tipo de instrumento, a prova, por exemplo, ao longo de todo o semestre, sendo seus dados obtidos utilizados para classificar, caracteriza a prática como verificação e não avaliação da aprendizagem. Contudo, a partir das observações e do planejamento da docente, é possível identificar a variedade de instrumentos com características diferentes. Além disso, nas nossas observações foi possível constatar que a docente ofereceu uma variedade de instrumentos avaliativos para compor o relatório final, bem como realizou o acompanhamento do desenvolvimento dos mesmos através de encontros destinados à orientação e através de e-mails.

Outro elemento trazido pela docente na entrevista é o uso da avaliação para acompanhar a aprendizagem dos estudantes, o que permitiu a identificação da subcategoria “acompanhamento da aprendizagem do estudante” (pertencente à subcategoria “avaliação formativa”), sendo esta, também, uma característica da avaliação formativa quando leva o docente a realizar uma ação apropriada, pois, uma avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada (PERRENOUD, 1999). Isto nos leva à

identificação de outra subcategoria, a “tomada de decisão” emergida a partir das falas da docente que originaram as subcategorias “intervir” e “replanejar”, demonstrando que sua concepção de avaliação compreende a mesma como eixo articulador da prática docente.

Luckesi (2002a, p.149) afirma que “A avaliação propicia o acompanhamento e reorientação do processo de construção dos resultados esperados. Assim sendo, a execução de um planejamento não é linear, mas sim perpassada por processos de avaliação, tomadas de decisão, reorientação etc.”. Deste modo, o planejamento pode e deve sofrer alterações para que a intervenção seja adequada às necessidades dos estudantes. Nas nossas observações pudemos constatar a negociação da docente P2 com os estudantes a respeito dos instrumentos avaliativos, outro elemento importante nesse processo.

A respeito da subcategoria “retroalimenta o processo de ensino”, a professora P2 traz que a avaliação contribui para que ela melhore o seu modo de ensinar: “A avaliação pra mim, é a maneira que eu tenho de **aprimorar meu trabalho** [...]” (DAMA/ENT – CONCAVA – Melh[18a]); “[...] o processo de avaliação está totalmente implicado no ensino, na forma de ensinar, no jeito de ensinar, **porque eu avalio para ver o que precisa melhorar**” (DAMA/ENT – CONCAVA – Melh[22a]). Afirma também, que é uma “[...] possibilidade que a gente tem de **aprender**” (DAMA/ENT – CONCAVA – Melh-aprend[21a]). Corroborando com esta compreensão, Hoffmann (2011) afirma que a avaliação tem dupla funcionalidade: permite ao professor refletir sobre os conhecimentos expressos pelos estudantes e refletir sobre sua ação pedagógica. Nesse sentido, a avaliação é, também, uma tomada de consciência. Ao refletir sobre os resultados da avaliação, o professor compreende quais estratégias podem ser utilizadas para favorecer o processo de ensino e aprendizagem e, assim, atingir os objetivos.

Ainda em relação à subcategoria “retroalimenta o processo de ensino”, a professora P2 afirma que “o processo de avaliação está totalmente implicado no ensino, na forma de ensinar, no jeito de ensinar” (DAMA/ENT – CONCAVA-Resul-rela[21b]). A concepção de avaliação e, principalmente, a sua prática avaliativa estão diretamente relacionadas com a compreensão do docente a respeito da educação, ou seja, está orientada ideologicamente e, por isso, influencia a sua compreensão e prática, de modo que um docente que compreende a educação como meio de informar, dificilmente apresentará estratégias de avaliação e de ensino e aprendizagem que vão além do domínio do conteúdo.

Fundamentando essa ideia Luckesi (2002a, p.28) afirma que “[...] entendemos que a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica”. Sendo assim, quando o docente compreende a educação e a formação como processos que devem ser críticos, reflexivos e contextualizados a partir da teoria, é possível identificarmos nele(a) uma prática voltada para busca desses elementos. A partir da entrevista, a docente P2 nos permitiu identificar categorias que nos fornecem mais informações a respeito do contexto da IES a qual a mesma está inserida, tais categorias e subcategorias podem ser identificadas no quadro 34, a seguir.

Quadro 34

Categorias e subcategorias identificadas na entrevista concedida pela docente P2, responsável pelo ESOIII, referente ao contexto do campo de estudo.

CATEG.	SUBCAT.	SUBCAT.	UNIDADE DE CONTEXTO E DE REGISTRO	CÓD.
Contexto do Campus (CONTX)	Função realizada (Func)	Orientação (ori)	“O que eu fiz foi passar para a professora que trabalhava comigo os modelos, então, <b>toda a orientação que eu dei</b> , desde a estrutura do portfólio, a estrutura de cada item, isso eu passei pra ela, o tempo, qual era o objetivo, então, os critérios foram lá colocados para ela, e aí ela me passou todas as notas, eu já tenho todas as notas.”	DAMA/ENT – CONTX- Func- ori[95a]
			“[...]ficou também complicado por essa parte, principalmente a turma que você escolheu para gerenciar, como teve um professor que teve essa função de avaliação, então, eu não atuei da maneira que eu acredite que precise, embora nos momentos que eu tive, os alunos não tiveram de mim a nota, <b>mas assim, no percurso eu pode contribuir</b> e a gente teve esses <i>feedbacks</i> conforme as atividades foram feitas, né?”	DAMA/ENT – CONTX- Func- ori[28b]
		Planejamento (plan)	“[...] <b>eu quem fiz o planejamento</b> e a partir do que eu tinha estabelecido para avaliação, ela seguiu... eu até fragmentei as notas, para dizer o que valia cada item e aí ela me deu já a nota fechada.”	DAMA/ENT – CONTX- Func- plan[102a]
		Centrada na relação com o estudante (est)	“[...]o estágio hoje na IES, eu <b>centro na minha relação com o aluno</b> , eu não atuo na relação universidade escola, né? Só de maneira indireta, pelas atividades que eu passo para os alunos, do que os alunos trazem, mas, pra mim falta um pedaço que é da relação entre universidade com a escola.”	DAMA/ENT – CONTX- Func- est[15a]
	Dificuldades (Dif)	Pulverização dos estudantes (pulv)	“E aí em relação ao campus de ***, que a gente tem a <b>pulverização dos alunos</b> , são muitos municípios, né? Muitas escolas, então, e no formato que foi pra esse semestre, com um outro professor. Então, a maneira que eu vejo o estágio não é maneira como eu conduzi o estágio”	DAMA/ENT – CONTX- Dif- pulv[12a]
		Ausência relação com escola (aus)	“o estágio hoje na IES, eu centro na minha relação com o aluno, eu não atuo na relação universidade escola, né? Só de maneira indireta, pelas atividades que eu passo para os alunos, do que os alunos trazem, mas, <b>pra mim falta um pedaço que é da relação entre universidade com a escola.</b> ”	DAMA/ENT – CONTX- Dif-aus[17a]

Nota: Os destaques em negrito nas unidades de contexto se referem às unidades de registro

Fonte: A autora

Os dados trazidos sobre a instituição nos permitem compreender nuances sobre a avaliação na IES que não podemos desvelar na análise documental, o que reforça a importância da triangulação dos dados em uma pesquisa, oriundos de diferentes fontes.

Embora a docente tenha um ponto de vista a respeito da avaliação que se filia a uma concepção de avaliação formativa, devido à nova estrutura dos estágios implementada durante do semestre de 2019.2, a mesma não ficou responsável pela avaliação dos estudantes, apesar de realizar o planejamento do componente curricular e definir estratégias de ensino e avaliação da aprendizagem. Quem ficou responsável por realizar a avaliação foi a docente P3, professora orientadora dos estágios. Pudemos perceber através das observações e conversas informais que não houve articulação entre as docentes sobre o planejamento de ensino, o que, para nós, configura-se um obstáculo para o pleno desenvolvimento da avaliação formativa.

Na entrevista, portanto, identificamos a categoria “contexto do Campus”, na qual, emergiram as subcategorias “função realizada” e “dificuldades”. Na subcategoria “função realizada” a docente clarifica o modo como o estágio foi conduzido, sua função está representada pelas subcategorias “orientação”, “planejamento” e “centrada na relação com os estudantes”, pois a docente aponta que sua atuação se restringiu a essas ações, conforme podemos identificar nas unidades de contextos apresentadas no quadro 34.

A partir das observações pudemos constatar que a docente P2 além de elencar os instrumentos avaliativos e os conteúdos a serem desenvolvidos ao longo do semestre, elencou critérios para os instrumentos, disponibilizados a partir dos modelos enviados aos estudantes, bem como, através das aulas expositivas dialogadas, a mesma pôde orientar sobre o modo pelo qual pensou no desenvolvimento dos instrumentos.

Verificamos também nas observações que a afirmação da docente: “**no percurso eu pude contribuir** e a gente teve esses *feedbacks* conforme as atividades foram feitas” (DAMA/ENT – CONTX-Func-ori[28b]) de fato aconteceu, embora P2 não tenha atribuído notas. A mesma avaliou e orientou as atividades realizadas para que os estudantes desenvolvessem as atividades solicitadas.

Além da orientação, a docente realizou o planejamento, pois o mesmo já estava pronto quando houve a implementação da resolução de estágio nova. Ainda assim, pudemos perceber o esforço da docente para que houvesse articulação com a docente orientadora. Desse modo, devido ao fato da docente P2 ser apenas docente do componente curricular, sua

função se restringiu às atividades desenvolvidas no âmbito da universidade, corroborando com a subcategoria identificada na entrevista “centrada na relação com os estudantes”, pois, a relação universidade-escola é desempenhada pela docente orientadora do estágio.

Dentre as dificuldades identificadas na fala da docente P2, emergiram as subcategorias “pulverização dos estudantes” e “ausência de relação com a escola”. O campus recebe estudantes de vários municípios do interior do Estado, desse modo, as escolas campo de estágio, muitas vezes, encontram-se há muitos quilômetros de distância do campus. Este é um elemento que dificulta o acompanhamento dos docentes orientadores nos estágios desenvolvidos pelos estudantes, o que justifica, também, a subcategoria “ausência de relação com a escola”.

Estes elementos característicos da unidade estudada dificultam a realização do estágio dentro dos moldes orientados pelos teóricos que estudam e pesquisam a respeito do Estágio Supervisionado Obrigatório. A supervisão dos estudantes e a relação próxima com a escola campo e os professores supervisores são fundamentais para que o estágio exerça sua função de compreensão da realidade escolar e reflexão crítica sobre a realidade (PIMENTA; LIMA, 2012; ZABALZA, 2014).

A respeito da entrevista concedida pela professora P3, a partir de sua fala sobre avaliação, emergiu a categoria “concepção de avaliação” e as subcategorias “pontual” e “somativa”, conforme podemos observar no quadro 35.

Quadro 35

Categorias e subcategorias identificadas na entrevista concedida pela docente P3, que atuou como docente orientadora do ESOIII, a respeito de sua concepção de avaliação

CATEG.	SUBCAT.	UNIDADE DE CONTEXTO E DE REGISTRO	CÓD.
CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO (CONCEPAVA)	Pontual (Pont)	“[...]eu como orientadora também <b>aplico</b> a minha avaliação, o que me chamou atenção com essa mudança é que, o professor da disciplina de estágio ele não participa mais da avaliação, então isso é novo pra nós [...]”	PENA/ENT – CONCEPAVA -Pont[42b]
	Somativa (Som)	“Aqui na IES, existe dois exercícios. O primeiro exercício e o segundo exercício. Na verdade isso é mais para <b>contabilizar a nota</b> . Para haver uma média final.”	PENA/ENT – CONCEPAVA -Somat[54a]

Nota: Os destaques em negrito nas unidades de contexto se referem às unidades de registro

Fonte: A autora

Identificamos a concepção de avaliação da docente como “pontual” devido ao termo utilizado por ela: “aplico”. Que nos dá a ideia de uso de instrumento avaliativo em momentos estanques do processo de ensino e aprendizagem. Já o termo “somativo” emergiu da unidade de registro “contabilizar a nota”, nos levando a inferir que a mesma considera apenas a

avaliação como meio de registro de notas e classificação dos estudantes. Ambas as características conferem à concepção da docente a ideia de que a mesma compreende, na verdade, a avaliação como sendo o mesmo que verificação ou exame. O modo como a docente compreende o processo avaliativo dentro do Estágio Supervisionado, identificado no quadro 36, a seguir, fortalecem as nossas inferências.

Quadro 36

Categorias e subcategorias identificadas na entrevista concedida pela docente P3, que atuou como docente orientadora do ESOIII, a respeito da sua prática avaliativa no âmbito do estágio.

CATEG.	UNIDADE DE CONTEXTO E DE REGISTRO	CÓDIGO
Avaliação no estágio (AVAESO)	“A avaliação seria o levantamento de concepções, <b>qual o retorno daquela vivência</b> ”	PENA/ENT – AVAESO-Pont[4a]
	“É diferente de uma avaliação em sala de aula, de uma outra disciplina, então a avaliação dentro do estágio Supervisionado, acho que é bem diferente, <b>é mais prática.</b> ”	PENA/ENT – AVAESO-Pont[11a]
	“Você tem mais um retorno das concepções <b>o que eles acham do mercado de trabalho.</b> ”	PENA/ENT – AVAESO-Pont[6a]

Nota: Os destaques em negrito nas unidades de contexto se referem às unidades de registro

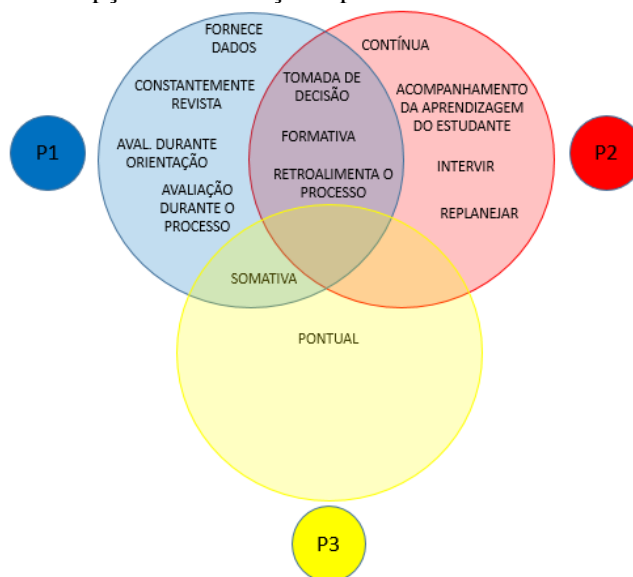
Fonte: A autora

A docente trata a avaliação como meio de constatar uma realidade, identificar as “vivências”, ou “o que eles acham do mercado de trabalho”. A docente também compreende a avaliação dentro do estágio como sendo diferente das outras disciplinas. Sobre isso Zabalza (2014) afirma que, de fato, avaliar as experiências práticas dos estudantes é diferente de avaliar conhecimentos disciplinares, sendo esta uma das dificuldades apresentadas por diversos cursos de formação em diversas universidades. Por isso, o referido autor sugere que avaliação adquira um viés formativo, através de portfólio, diários, memórias, dossiês e gravação de atividades.

A partir dos dados coletados através das entrevistas sobre concepção de avaliação e a prática avaliativa dos atores sociais, construímos a figura 2, que traz as categorias e subcategorias que cada ator social apresenta em comum.

Conforme podemos observar na figura 2, há elementos em comum entre P1 e P2, que são: “formativa”, “tomada de decisão” e “retroalimenta o processo”. Ambos os docentes trazem nas entrevistas a concepção de avaliação enquanto momento formativo, que favorece a tomada de decisão e, assim, retroalimenta o processo. Entre P1 e P3 há a característica “somativa” como elemento em comum. Porém, não há nenhum elemento que esteja presente na concepção dos três atores sociais ao mesmo tempo.

Figura 2  
Síntese das concepções de avaliação e prática avaliativa dos atores sociais.



Fonte: A autora.

Embora P1 e P2 tragam elementos que remetam as suas respectivas concepções à concepção de avaliação da aprendizagem, do ponto de vista prático, inferido a partir das observações realizadas durante o período de 2019.2, apenas a professora P2 apresenta um discurso que mais se aproxima com a prática realizada.

As observações realizadas nos levam a inferir que P1 tem a sua prática muito mais próxima das características do exame/verificação da aprendizagem do que da avaliação da aprendizagem. Como P3 não esteve presente durante as aulas do ESO III, não podemos tecer comentários a respeito da sua prática em sala de aula. Porém, pelo que foi relatado na entrevista e o modo como as notas foram inseridas no sistema de avaliação da IES, inferimos que no ESO III ela realizou também exames e verificações em vez de avaliação, uma vez que as docentes responsáveis pelo ESO III não planejam juntas, não decidiram juntas sobre os critérios e o acompanhamento de P3 durante as atividades em sala de aula e avaliativas não foi de modo presencial, de modo que sua avaliação pode ter sido baseada apenas nos critérios elencados pela docente P2 ou em seus próprios critérios.

A respeito da subcategoria “tomada de decisão”, comum a P1 e P2, existem três possibilidades de decisões em relação ao processo de ensino e aprendizagem: (1) reelaboração e reorganização da ação pedagógica a partir das necessidades identificadas a partir dos dados obtidos através das avaliações diagnósticas; (2) ajustes na realização do trabalho pedagógico,

ajustando o planejamento às reais necessidades de aprendizagens identificadas durante o processo; e, por fim (3) em relação à certificação, que incidem nos pareceres finais do processo e trazem consequências na organização curricular e promoção do estudante (SILVA, 2006a). A partir das observações feitas, a professora P2 é a docente que mais se aproxima dessa prática.

A respeito da subcategoria “formativa”, para Silva (2006a) a coerência epistemológica entre o que se diz e o que se faz está relacionada à concepção que os docentes têm do “erro”. Para o autor: “Deixar de tratar o erro como negação da aprendizagem e passar a tratá-lo como um dos estágios da aprendizagem é a mudança de ótica que os paradigmas emergentes da educação exigem” (SILVA, 2006a, p. 71). Para tal, é preciso perceber o erro ao longo do processo, pois identificar o erro apenas no término do semestre, sem tempo hábil para reconstrução do conhecimento e ressignificação dos processos fazem com que o processo de ensino e aprendizagem deixe de ser avaliativo-formativo, vindo a caracterizar-se como exame.

Em relação à subcategoria “retroalimenta o processo”, para que a avaliação assuma essa característica, é preciso que o professor tenha um olhar sensível e reflexivo em relação aos seus licenciandos (HOFFMANN, 2018). Trata-se de uma tomada de decisão que o professor pode ou não realizar e guarda relação direta com sua compreensão do processo de ensino e aprendizagem.

A subcategoria “somativa” que aparece como um elemento comum a P1 e P3, diz respeito ao final de um determinado tempo pedagógico, no qual, embora exista uma necessidade institucional de construção de uma nota ou conceito, a avaliação somativa deveria ir além disso. Ela compreende estabelecer relação entre o que se alcançou em relação “aos objetivos previstos e emergidos e as necessidades socioeducativas dos aprendentes” (SILVA, 2006a, p.76). Isso demandaria do professor, para além da construção de uma nota, a escrita de um parecer descritivo e interpretativo das aprendizagens ou não aprendizagens (SILVA, 2006a). Para Hoffmann (2018), essa prática favorece não só os estudantes, mas também os professores, podendo trazer implicações em seu fazer pedagógico. Nas nossas observações, não identificamos a construção de pareceres avaliativos por parte de nenhum dos atores sociais, identificamos apenas a composição de uma nota.



### 5.3.3 Instrumentos avaliativos

A partir da entrevista com o professor P1 identificamos os instrumentos avaliativos elencados no Quadro 37.

Quadro 37

Categorias e subcategorias identificadas na entrevista concedida pelo docente P1, responsável pelo ESOI, referente aos instrumentos avaliativos utilizados no ESO I.

CATEG.	SUBCAT.	UNIDADE DE CONTEXTO E DE REGISTRO	CÓD.
Instrumentos avaliativos (INSTAVA)	Parecer do NAE (nae)	“[...] No final do processo, o núcleo de apoio ao estágio apresenta ao professor e, também, conseqüentemente aos alunos, através das redes sociais, através de e-mail e através desses relatórios, no final do processo apresenta o parecer do núcleo de apoio ao estágio. Então, <b>a partir desse parecer, o professor do componente curricular, juntamente com o orientador de estágio, vai fazer a avaliação do aluno</b> , fazer o registro desse processo e os créditos avaliativos serão lançados na plataforma siga, que a plataforma que nós utilizamos, e o aluno saberá do resultado [...]”	LANÇA/ENT – INSTAVA -nae[156-157a]
		“[...] nós teremos uma avaliação feita com quatro suportes, ou melhor dizendo, quatro pilares: o professor do componente curricular; <b>o núcleo de apoio ao estágio</b> , o orientador [supervisor] do estágio na escola e o próprio estudante quando ele presta o relatório final de estágio. A partir desses quatro pilares é que é determinada a avaliação do estudante.”	LANÇA/ENT – INSTAVA -nae[165a]
	Parecer do professor do componente curricular (Comp)	“[...] nós teremos uma avaliação feita com quatro suportes, ou melhor dizendo, quatro pilares: <b>o professor do componente curricular</b> ; o núcleo de apoio ao estágio, o orientador do estágio na escola e o próprio estudante quando ele presta o relatório final de estágio. A partir desses quatro pilares é que é determinada a avaliação do estudante.”	LANÇA/ENT – INSTAVA - Comp[164a]
	Parecer do supervisor de estágio (SIESrv)	“[...] nós teremos uma avaliação feita com quatro suportes, ou melhor dizendo, quatro pilares: o professor do componente curricular; o núcleo de apoio ao estágio, <b>o orientador do estágio na escola</b> e o próprio estudante quando ele presta o relatório final de estágio. A partir desses quatro pilares é que é determinada a avaliação do estudante.”	LANÇA/ENT – INSTAVA - SIESrv[165b]
	Relatório de estágio do discente (Relat)	“[...] nós teremos uma avaliação feita com quatro suportes, ou melhor, dizendo, quatro pilares: o professor do componente curricular; o núcleo de apoio ao estágio, o orientador do estágio na escola e o próprio estudante quando ele presta o <b>relatório final de estágio</b> . A partir desses quatro pilares é que é determinada a avaliação do estudante.”	LANÇA/ENT – INSTAVA - Relat[166a]

Nota: Os destaques em negrito nas unidades de contexto se referem às unidades de registro

Fonte: A autora

O Núcleo de Apoio ao Estágio (NAE) é responsável por acompanhar a parte burocrática dos estágios, lá são emitidos os termos de compromisso e os instrumentos avaliativos que serão utilizados pelos docentes orientadores e supervisores de estágio. Os pareceres dados por esse núcleo são única e exclusivamente referentes a prazos de entregas destes documentos e se os mesmos são válidos, pois o NAE analisa a carga horária do estudante, se há choque de horários entre os componentes curriculares e disciplinas em que os

estudantes estão matriculados e os horários indicados para realização do estágio, e, por fim, é responsável também pelo cadastro das escolas que servirão de escola campo de estudo dos estagiários (no caso daquelas que não estão inseridas no sistema).

Devido ao fato dos estudantes pertencerem a diferentes cidades, algumas muito distantes da IES, os licenciandos ficam livres para escolherem as escolas que quiserem estagiar, caso as escolas escolhidas não estejam inseridas no cadastro da universidade, os licenciandos ficam responsáveis por coletar os dados necessários e as assinaturas para que o termo de compromisso seja elaborado. A distância de algumas escolas campo é uma das dificuldades enfrentadas pelos docentes da IES para realização do acompanhamento mais próximo, segundo conversas informais realizadas com professores e estudantes.

Na entrevista, o professor P1 afirma que os instrumentos avaliativos fornecidos pelo NAE (a respeito da documentação), do docente orientador, do docente supervisor e o relatório de estágio construído pelo estudante são os instrumentos que vão permitir que ele forneça uma nota única que será colocada no Sig@.

Podemos perceber que os instrumentos avaliativos desenvolvidos no âmbito do componente curricular se resumem ao relatório de estágio. Além disso, é pontual, pois sua entrega acontece apenas no momento da segunda verificação da aprendizagem. Outro aspecto importante é que o docente não dá o *feedback* aos seus estudantes antes de inserir a nota, ele não oportuniza a melhoria da construção do texto, caso necessário; embora forneça um roteiro indicando quais itens devem constar no mesmo.

Os estudantes apenas sabem sobre suas notas e, caso discordem da mesma, eles devem abrir processo na instituição para que haja revisão de prova. Silva (2006a) nos lembra que a redução das interpretações dos resultados a simples notas desconsidera o caráter dinâmico do processo de ensino e aprendizagem. Para o referido autor, os registros que devem ser realizados ao longo do processo não devem resumir-se a um procedimento burocrático a ser entregue ao sistema sem sua devida reflexão. Os registros que devem acontecer ao longo do processo devem assumir “a feição de um diário etnográfico do professor-pesquisador” (*Ibidem*, 2006a, p.69), conferindo à ação docente uma natureza verdadeiramente educativa, intencional e sistemática.

A partir da entrevista da docente P2 identificamos os instrumentos avaliativos demonstrados no Quadro 38.

Quadro 38

Categorias e subcategorias identificadas na entrevista concedida pela docente P2, responsável pelo ESOIII, referente aos instrumentos avaliativos.

CATEG.	SUBCAT.	SUBCAT.	UNIDADE DE CONTEXTO E DE REGISTRO	CÓD.
Instrumentos avaliativos (INSTRAVA)	Telejornal (Telej)	-	“ <b>Telejornal</b> , que foi um pouco pra suprir essa deficiência que a gente tem de alcançar as escolas, a gente tem uma ideia maior das escolas.”	DAMA/ENT – INSTRAVA-Telej[64a]
	Relatório (Relat)	-	“Teve <b>um relatório</b> , que eu busquei simplificar mais a estrutura do relatório, eles fizeram no relatório uma introdução e uma conclusão e o meio foram algumas atividades, porque a minha ideia era fazer algumas atividades através do portfólio”	DAMA/ENT – INSTRAVA-Relat[69a]
		Projeto didático (Proj)	“No caso dessa turma, foi um <b>projeto didático.</b> ”	DAMA/ENT – INSTRAVA-Relat-proj[72a]
		Planejamento (Plan)	“[...] eles fazerem o <b>planejamento</b> e falaram sobre a execução daquilo.”	DAMA/ENT – INSTRAVA-Relat-plan[75a]
		Artigo (Art)	“[...] e aí, esse relatório, no formato que a gente fez, eu pedi pra <b>eles fazerem em formato de artigo</b> e fizeram no formato de comunicação oral.”	DAMA/ENT – INSTRAVA-Relat-art[77a]
	Comunicação oral (Comun)	-	“[...] e aí, esse relatório, no formato que a gente fez, eu pedi pra eles fazerem em formato de artigo <b>e fizeram no formato de comunicação oral</b> ”	DAMA/ENT – INSTRAVA-Relat-comun[78a]

Nota: Os destaques em negrito nas unidades de contexto se referem às unidades de registro

Fonte: A autora

A entrevista da docente P2 trouxe os mesmos instrumentos elencados no Plano de Ensino da mesma, exceto pelo fato de que o instrumento “seminário” foi substituído por uma “roda de debates” a respeito dos possíveis temas a serem trabalhados nos projetos didáticos. Essa mudança no planejamento se deu a partir da negociação entre docente e estudantes, pois estes sugeriram a mudança do instrumento e a não atribuição de pontuação; sugestões que foram acatadas pela docente com a seguinte condição: que eles trouxessem no dia marcado artigos ou materiais que foram usados como fonte de inspiração para pensar no conteúdo e na estratégia de ensino.

Entretanto, no dia dessa atividade, poucos estudantes trouxeram o que foi solicitado. A docente, por sua vez, prevendo essa possibilidade, trouxe consigo materiais sobre projetos desenvolvidos na Rede do Estado de Pernambuco para que eles analisassem e pensassem, a partir deles, possibilidades para o desenvolvimento do projeto didático a partir dos temas

escolhidos por eles. Essa atitude da docente demonstra seu compromisso com as propostas das atividades e seu planejamento prévio para o desenvolvimento das aulas.

A respeito da negociação realizada e da transparência em relação ao processo avaliativo, discutido desde o início das aulas com os estudantes, Silva (2006) afirma ser este um procedimento fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois evita possíveis autoritarismos por parte do docente, bem como amplifica os sujeitos e os objetos do processo avaliativo.

Dito isto, a primeira subcategoria emergida da categoria “instrumentos avaliativos” foi o “telejornal”. A docente relata que a escolha desse instrumento se deu pela impossibilidade da mesma estar nas escolas campo de estágio e, dessa forma, compreender melhor a realidade das mesmas (DAMA/ENT – INSTRAVA-Telej[64a]). A docente solicitou que os estudantes registrassem imagens da escola (através de filmagem ou fotografia, caso permitido pela escola, ou através da comunidade do entorno, perguntando aos moradores) e buscassem informações a respeito da mesma, para isso, elaborou também uma ficha de observação e disponibilizou para os estudantes, para que a mesma orientasse quais elementos básicos deveriam ser observados.

A ideia era que os estudantes utilizassem a tecnologia para produzir um vídeo no estilo “telejornal” para apresentar as escolas campo de estágio para a turma. Durante as observações, a docente justificou a escolha do instrumento: buscar uma caracterização menos burocrática da escola, além de fomentar o uso de outras formas de linguagem e tecnologias que, segundo a docente, todo professor precisa saber.

Vale ressaltar que durante a apresentação dos telejornais a docente orientadora do estágio, responsável por avaliar os estudantes, não estava presente na hora da socialização dos mesmos. Para suprir sua falta, os estudantes enviaram para ela os vídeos realizados para que ela pudesse avaliar. Entretanto, após a realização da socialização, a docente do componente curricular levantou questionamentos aos estudantes buscando promover autorreflexão. Ela buscou que eles expressassem o modo como se sentiram realizando a atividade e o que eles aprenderam com a mesma, ou seja, promovendo uma autoavaliação sem sistematizações.

Compreendemos que esse momento seria de extrema importância para a presença da docente orientadora. Para Romanowski e Wachowicz (2006), a autoavaliação tem função de regulação da aprendizagem, na qual a metacognição é preponderante, no qual o próprio

estudante identifica e controla seus próprios mecanismos de aprendizagem, para os referidos autores “Tornar consciente o processo de conhecer constitui a metacognição. Os processos de auto-regulação destacam o papel mediador do professor e dos grupos de aprendizagem, pois o debate e as discussões beneficiam a cognição [...]” (Idem, p.126).

A segunda subcategoria da categoria “instrumentos avaliativos” que emergiu da fala da docente foi o “relatório”. Esta subcategoria se subdividiu em outras quatro subcategorias: “projeto didático”, “planejamento” e “artigo”. Este desmembramento da subcategoria “relatório” se deu porque a docente optou por utilizar diversos instrumentos para compor o relatório de estágio, o intuito foi de obter um relatório no formato de “portfólio”.

O relatório de estágio solicitado pela docente deveria ter uma introdução e uma conclusão. A parte central do relatório foi constituída pelo projeto didático, planejamentos e o artigo. Por fim, a docente solicitou a “comunicação oral” do que foi o projeto didático realizado.

Importante destacar que a docente, durante as nossas observações, deixou claro que todo e qualquer projeto só deveria ser aplicado após ela conhecer a ideia e ter realizado as devidas orientações. A comunicação entre ela e os estudantes se deu através de e-mail, no qual a docente sempre solicitava que enviassem através do mesmo o material a ser orientado, mas também, segundo pudemos observar na sala de aula, muitas informações e acompanhamentos foram realizados através do aplicativo para celulares WhatsApp.

A respeito da subcategoria “comunicação oral”, no momento da realização dessa atividade, os estudantes puderam falar a respeito do que desenvolveram no âmbito dos projetos didáticos. Nas aulas anteriores à socialização a docente orientou os estudantes a respeito dos elementos que deveriam constar na apresentação. Sobre a socialização Zabalza (2014) destaca a importância do enriquecimento da experiência de socialização através de perguntas ou comentários. Para o referido autor a simples narração não possui por si só as vantagens da reflexão.

A docente do componente curricular, para atingir esse objetivo da socialização, e já conhecendo o perfil da turma caracterizado por ser tímida, elaborou uma dinâmica na qual, ao término de cada apresentação, os estudantes que assistiam deveriam sortear uma frase ou pergunta a qual o grupo que estava apresentando deveria responder ou refletir sobre. Essa dinâmica favoreceu o diálogo entre os estudantes e, até mesmo, os introduziu a um debate a

respeito do que foi apresentado. Para Hoffmann (2018) os comentários realizados pelos pares e pelo docente poderão fazer a diferença na relação do saber do aluno com o contexto, “provocando-o a pensar de outra maneira, a ter ideias que poderia não ter tido, a ir além ou não” (Idem, p.23).

Além dos instrumentos identificados na entrevista, nas nossas observações pudemos constatar, em dois momentos, o uso da avaliação diagnóstica para identificar interesses da turma e concepções.

É importante ressaltar, mais uma vez, que a avaliação desse componente curricular deveria ser realizada pela docente P3, porém, nesse momento de socialização a mesma também não esteve presente, de modo que inferimos que a avaliação desse instrumento avaliativo deve ter sido realizada apenas a partir dos slides apresentados.

A entrevista da docente e o seu planejamento revelam uma diversidade de instrumentos e que apresentam diferentes modalidades de expressão. A importância da variedade de instrumentos possibilita que o docente colete dados de diferentes modos, nos quais os estudantes também expressam de diferentes maneiras e podem trazer diferentes aspectos sobre determinado tema, permitindo uma maior configuração da aprendizagem desenvolvida pelos estudantes (HOFFMANN, 1999; LUCKESI, 2002a; 2018).

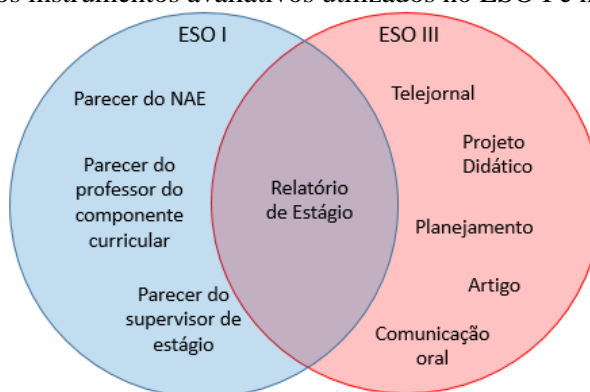
O uso de diversos instrumentos para avaliar complexifica o processo avaliativo, pois existem vários aspectos a serem considerados na decisão a ser tomada (ROMANOWSKI; WACHOWICZ, 2006). Porém, fornece ao professor maior detalhes e melhor configuração da realidade, pois, “[...] são vistos como dispositivos de regulações e de produção de informações acerca dos elementos da prática-pedagógica (planejamento, avaliação e ensino e aprendizagem)” (SILVA, 2006a).

Em relação a P3, os instrumentos avaliativos utilizados foram os mesmos da docente P2. Não houve acréscimo de nenhum outro instrumento avaliativo. Quando questionada a respeito dos instrumentos, a professora P3 apenas afirmou que foram os mesmos elencados por P2.

A figura 3, a seguir, traz os instrumentos utilizados em cada componente curricular. O ESO I, no qual P1 atuou como docente do componente curricular e docente orientador, representado pelo círculo azul, e o ESO III, no qual as professoras P2 e P3 atuaram como

docente do componente curricular e docente orientadora, respectivamente, representado pelo círculo vermelho. A partir da imagem podemos perceber que o ESO I apresentou um caráter muito mais burocrático em relação aos documentos necessários para efetivação do estágio do que o ESO III. Embora no ESO III também houvesse a necessidade desses pareceres, o foco maior foi dado a instrumentos que demandavam dos licenciandos uma aproximação maior com as escolas e o desenvolvimento de atividades e materiais que se relacionam com o dia-a-dia de um professor pesquisador, como é o caso da elaboração de projeto didático, do planejamento, construção do artigo e a realização da comunicação oral.

Figura 3  
Síntese dos instrumentos avaliativos utilizados no ESO I e no ESO III.



Fonte: A autora.

No caso do ESO III, o relatório foi pensado como um portfólio, no qual os estudantes construíram uma introdução que deveria falar sobre estágio supervisionado (apoiado nos textos indicados pela professora P2) e conter objetivos. No modelo disponibilizado pela docente, após a introdução, os estudantes deveriam apresentar os dados coletados que foram utilizados no “telejornal”, representando o “contexto escolar”, inserindo também as fichas de observação (geral e das aulas), em seguida, os planos de aula (planejamento) e o projeto didático. Por fim, os estudantes deveriam inserir no relatório o artigo sobre o projeto didático e escrever as considerações finais. No modelo disponibilizado pela professora P2, após as considerações finais ela pede “referências”, “apêndices” e “anexos”. Este modelo foi apresentado em sala de aula e também enviado aos licenciandos através do e-mail e do grupo de WhatsApp.

É possível perceber através da Figura 3 a variedade de instrumentos avaliativos (ou instrumentos para coleta de dados) elencados pelos professores P1 e P2, respectivamente. É possível perceber que os instrumentos de ESO I têm um caráter burocrático, buscam atender às demandas institucionais, enquanto que no ESO III os instrumentos apresentam características que, para além de cumprir as questões burocráticas (como a construção do relatório que, no modelo disponibilizado pela professora P2, devem constar os pareceres anexados), busca atender às necessidades formativas dos licenciandos.

Desse modo, quando a docente diversifica os instrumentos avaliativos (característica que pudemos inferir a partir da análise do plano de ensino de ESO III), e os mesmos apresentam características que demandam dos licenciandos a construção de competências e habilidades que se relacionam com a prática docente e a construção de um perfil de professor pesquisador, é possível ter também como ganho nesse processo a sensibilização dos professores em formação para atuarem no futuro dentro desta mesma perspectiva, tornando-os sensíveis à busca de um processo avaliativo em vez de verificador em suas futuras práticas.

#### **5.3.4 Critérios utilizados para avaliar os discentes**

A respeito dos critérios utilizados por P1 para avaliar os discentes, da categoria “critérios avaliativos” emergiu da nossa entrevista a subcategoria “nos documentos”, que se desdobra em duas outras subcategorias: “institucionais” e “legislação de estágio”. Há ainda a subcategoria “nas orientações”, que também se desdobra em duas outras subcategorias, a saber: “docente do componente curricular” e “docente orientador”. As outras subcategorias emergidas da categoria “critérios avaliativos” foram: “proatividade”, “pontualidade”, “veracidade das informações”, “seleção de bom campo de estudo” e “cumprir as atividades”, conforme podemos observar no quadro 39.

A subcategoria “nos documentos”, diz respeito aos critérios que são definidos nos documentos institucionais, mais especificamente na ementa do componente curricular e na resolução CEPE 070/2018; e diz respeito, também, a legislação federal de estágio.



Quadro 39

Categorias e subcategorias identificadas na entrevista concedida pelo docente P1, responsável pelo ESOI, referente aos critérios utilizados para avaliar os estudantes.

CATEG.	SUBCAT.	SUBCAT.	UNIDADE DE CONTEXTO E DE REGISTRO	CÓD.
Critérios Avaliativos (CRITAVA)	Nos documentos (Docs)	Institucionais (instit.)	“Então, quando o estudante, ele vai fazer, vai iniciar uma disciplina, daí porque a necessidade da responsabilidade do estudante em buscar o conhecimento <b>da ementa da disciplina</b> [...]”	LANÇA/E NT – CRITAVA -Docs- instit[84a]
			“[...] a universidade deve mostrar essas regras do jogo, então, o que é que deve ser avaliado, então <b>o estudante de estágio supervisionado, ele deve saber o que a universidade espera dele</b> , para termos de avaliação, para termos de aproveitamento dele na disciplina, e também para termos de aprovação, então, para que ele tenha o melhor aproveitamento da disciplina e conseqüente aprovação, aprovação não trata da questão numérica, mas dele se sentir aprovado, por ter atingido os méritos necessários para atingir aquilo ali, ele precisa saber o que ser avaliado[...]”	LANÇA/E NT – CRITAVA -Docs- instit[88a]
Critérios Avaliativos (CRITAVA)	Nos documentos (Docs)	Legislação de estágio (legis)	“Existe uma <b>legislação que rege o processo de estágio</b> , portanto, ele tem não só as regras da própria universidade, como a ementa da disciplina, como acima de tudo isso, ele tem as determinações do governo federal de como ele irá proceder esse estágio. Então, tudo isso daí deve ser respeitado”	LANÇA/E NT – CRITAVA -Docs- legis[101a]
	Proatividade (Proat)	.	“[...] em relação a sua <b>proatividade</b> na escolha da escola, sua pontualidade, na hora da entrega dos documentos ao núcleo de apoio ao estágio[...]”	LANÇA/E NT – CRITAVA - Proat[95a]
	Pontualidade (Pont)	.	“[...] em relação a sua proatividade na escolha da escola, sua <b>pontualidade</b> , na hora da entrega dos documentos ao núcleo de apoio ao estágio[...]”	LANÇA/E NT – CRITAVA -Pont[94a]
	Veracidade das informações (Verac)	.	“[...] será avaliado em <b>relação à veracidade das informações</b> que ele presta em relação a escola[...]”	LANÇA/E NT – CRITAVA - Verac[100 a]
	Seleção de bom campo de estudo (Camp)	.	“[...] a aptidão dele vai ser medida a partir de ele atender a esses requisitos, ele preencher, ele cumprir essas exigências e, além disso daí, além dessas exigências em relação a escola, <b>uma boa escolha de escola</b> , que é responsabilidade dele, já que as escolas são apresentadas pela universidade, e ele também pode apresentar a escola.”	LANÇA/E NT – CRITAVA - Camp[95b ]
	Cumprir as atividades (Ativ)	.	“[...] existe, além disso, uma quantidade de atividades, um elenco de atividade que são apresentadas a ele, então ele <b>deverá cumprir com aquela rotina que ele recebe</b> , uma quantidade de horas que ele deverá cumprir, aliás, a quantidade de horas ela é dada de uma forma bem interessante, porque não é considerado apenas o tempo que ele passa na escola realizando a atividade [...]”	LANÇA /ENT – CRITA VA- Ativ[11 2a]

	Nas orientações (Orien)	Docente do componente curricular (comp)	“[...]os informes dos critérios de avaliação, esse aluno vai ter, por exemplo, a orientação dada pelo professor orientador na universidade <b>e pelo professor do componente curricular</b> [...]”	LANÇA /ENT – CRITAVA-Orien-comp[140a]
		Docente orientador (Orient)	“[...]os informes dos critérios de avaliação, esse aluno vai ter, por exemplo, <b>a orientação dada pelo professor orientador na universidade</b> e pelo professor do componente curricular[...]”	LANÇA /ENT – CRITAVA-Orien-orient[140b]

Nota: Os destaques em negrito nas unidades de contexto se referem às unidades de registro

Fonte: A autora

Além de levar em consideração os critérios definidos pelos documentos institucionais e federais, identificamos também que o docente leva em consideração outros critérios, estipulados pelo próprio docente, como a “proatividade”, relacionada à escolha da escola, pois, embora a universidade disponha de várias escolas já cadastradas no NAE, devido ao fato dos estudantes procederem de diversos municípios diferentes daquele a qual a instituição faz parte, existe a possibilidade de escolha, por parte do licenciando, da escola na qual ele vai atuar. Sendo assim o docente colocou, também, como critério avaliativo a “seleção de um bom campo de estudo”.

Outra subcategoria que emergiu foi “pontualidade”, que diz respeito à entrega de documentos e relatórios dentro do prazo previamente estabelecido pelo docente, assim como os critérios definidos nas orientações realizadas pelo docente do componente curricular e pelo docente orientador. Que, no caso do ESO1, o professor P1 acumulou as duas funções.

O quadro 40, a seguir, traz os critérios identificados no item “estagiário” da resolução de estágio da IES. Olhamos para este trecho do documento para identificar quais os critérios institucionais utilizados pelo professor P1, uma vez que o mesmo citou a necessidade de conhecimento desse documento por parte dos licenciandos para conhecerem alguns dos critérios que serão utilizados para avaliá-los.

Quadro 40

Categorias e subcategorias referente aos critérios avaliativos que emergiram da análise do item “Estagiário” da resolução de estágio 070/2018.

CATEG.	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO E DE REGISTRO	CÓD.
Critérios Institucionais de realização do ESO (CRITINST)	Cumprir Carga horária (Cch)	Cumprir a <b>carga horária</b> prevista do PPC na IES e na concedente	RES/EST – CRITINST – Cch[58a]
		Cumprir integralmente a <b>carga horária</b>	RES/EST – CRITINST – Cch[66a]
	Realizar as atividades (Rativ)	“ <b>Realizar as atividades</b> planejadas respeitando os prazos e critérios pré-definidos no calendário”	RES/EST – CRITINST – Rativ[59a]
	Respeitar prazos e critérios (Rpc)	“Realizar as atividades planejadas <b>respeitando os prazos e critérios</b> pré-definidos no calendário”	RES/EST – CRITINST – Rpc[59b]
		“Entregar ao orientador o <b>relatório parcial e final</b> , em via física e digital, no formato exigido, respeitando os prazos pré-definidos”	RES/EST – CRITINST – Rpc[64b]
Critérios Institucionais de realização do ESO (CRITINST)	Participar de encontros pedagógicos (Pep)	“Participar dos encontros pedagógicos de orientação”	RES/EST – CRITINST – Pep[61a]
	Entregar documentos comprobatórios de estágio (Edocd)	“Entregar documentos comprobatórios da realização do estágio exigidos pela IES ao Docente orientador e ao Docente do componente curricular”	RES/EST – CRITINST – Edocd [62a]
	Relatório parcial e final (Rel)	“Entregar ao orientador o <b>relatório parcial e final</b> , em via física e digital, no formato exigido, respeitando os prazos pré-definidos”	RES/EST – CRITINST – Rel [64a]

Nota: Os destaques em negrito nas unidades de contexto se referem às unidades de registro

Fonte: A autora

Como podemos inferir a partir do quadro 40, os critérios definidos pela nova resolução de estágio, são critérios para que haja certificação da realização do estágio e tratam de requisitos burocráticos necessários para se considerar o estagiário aprovado no componente curricular. Além disso, embora o docente justifique a presença de apenas uma nota no estágio, definido pela instituição e pelo Sig@, a resolução destaca não só o relatório final, mas o parcial também. Entretanto, o docente deixou claro, durante as explicações sobre o relatório que, para que não haja nada de insatisfatório, o relatório teria que ser construído junto com ele, sob sua orientação.

Assim como a resolução, as normas federais que tratam da realização do estágio trazem, também, as configurações mínimas necessárias para que o estágio aconteça, orientações que devem ser levadas em consideração pela instituição, docentes e estudantes.

Portanto, esses critérios não são voltados para o processo de ensino e aprendizagem, não tratam do processo de construção do conhecimento, são critérios de realização das atividades.

O docente, nas duas primeiras aulas, projetou através de Data Show, no quadro, a resolução de estágio para que os estudantes compreendessem melhor a dinâmica do estágio.

Nas nossas observações pudemos identificar outros critérios que não foram citados pelo docente na entrevista e que também não estavam presentes no plano de ensino. Tais critérios foram organizados no quadro 41.

Quadro 41  
Critérios identificados a partir da observação das aulas do docente P1, responsável pelo ESOI, referente ao desenvolvimento do estágio.

<b>CRITÉRIOS IDENTIFICADOS NAS OBSERVAÇÕES</b>
• Realizar a observação de um profissional que seja da área do curso;
• Realizar uma oficina, ou atividade experimental;
• Identificar no relatório o que é político e o que é pedagógico (ao analisar o PPP da escola);
• Escolher turmas no fundamental ou no médio;
• Trazer tensões da escola;
• Não é necessário o uso da ABNT;
• Descrever bem o campo de estágio;
• 6h de observação;
• 8h de pesquisa nos documentos;
• 8h de planejamento;
• 4h de realização da atividade;
• Apresentar ao professor a ideia da atividade antes de executá-la;
• A atividade pode ser realizada em trios, porém, os relatórios são individuais;

Fonte: A autora

Podemos perceber que algumas orientações dadas pelo docente fogem àquilo que é estabelecido pela ementa da instituição e seu próprio plano de ensino. O ESO I, segundo a ementa, é um estágio de observação e reflexão sobre a realidade. Entretanto, a discrepância entre o que está na ementa e o que as habilidades definidas pela própria ementa indica (como a necessidade de envolvimento em um projeto didático na escola) pode ter levado o docente a solicitar dos estudantes as atividades práticas. Além disso, conforme já foi dito anteriormente, o docente optou por articular as atividades do componente curricular Prática de Ensino com as atividades de Estágio.

Sentimos falta, porém, que durante as aulas o docente trouxesse referenciais teóricos para as atividades a serem desenvolvidas. Percebemos várias dúvidas dos estudantes a respeito de como identificar o que é político e o que é pedagógico, conforme solicitado pelo docente, assim como dúvidas a respeito do que seria uma oficina, uma atividade prática ou uma atividade lúdica. Em nenhum momento das nossas observações identificamos a solicitação de leitura de um texto ou do uso de referenciais teóricos como base para as reflexões dos relatórios. O docente afirmou que o relatório é como um “relato de experiência”, no qual os estudantes devem trazer suas impressões a respeito da escola, contrariando, inclusive, o próprio roteiro de estágio dado como orientação para sua elaboração aos estudantes.

É importante destacar que nas aulas o professor P1 pediu que antes das atividades serem aplicadas na escola, as mesmas fossem submetidas a ele. Na ocasião, informou que “não iria avaliar”, mas que se houvesse alguma coisa muito errada ele iria “mandar refazer”. O que nos dá a ideia de que o professor relacionou avaliar à emissão de notas, quando na verdade, ao analisar as propostas e verificar erros e mandar refazê-los é, sim, uma forma de avaliação, de acompanhamento dos estudantes que, para atender àquilo que os autores estudiosos em avaliação afirmam, seria necessário um olhar baseado em critérios e a sistematização das dificuldades encontradas.

Entretanto, nos momentos de orientação, nos quais participava quem sentisse necessidade de tirar alguma dúvida com o professor P1, pudemos observar que alguns estudantes traziam suas ideias a respeito de como realizar as atividades, uns de modo escrito, outros apenas falando, e o professor ia tecendo considerações a respeito. Não identificamos nenhuma forma de registro por parte do professor durante esses acompanhamentos.

Por outro lado, a partir dos dados coletados através da entrevista com P1, podemos perceber que os critérios trazidos pelo docente durante a entrevista nos dão a ideia de um estágio puramente burocrático, centrado no cumprimento das atividades solicitadas e no respeito aos prazos e às exigências do NAE. Inclusive, as orientações para elaboração dos relatórios não prezam pela reflexão a partir da ação, nem pelo uso das regras da ABNT. Este tipo de ensino pode levar os estudantes a compreenderem que ser professor significa repetir modelos e não produzir conhecimentos.

A formação inicial é base para o exercício da atividade docente, portanto, deve estar orientada em concepções e práticas que levem à reflexão, “no sentido de promover os saberes da experiência, conjugados com a teoria, permitindo ao professor uma análise integrada e sistemática da sua ação educativa de forma investigativa e interventiva” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p.22)

Em relação aos critérios para avaliar os discentes utilizados pela professora P2, embora ela não realizasse oficialmente a atividade de avaliação da aprendizagem no ESO III, a mesma foi responsável pelo planejamento do componente curricular, sendo assim, estabeleceu conteúdos, metodologia de ensino e aprendizagem e metodologia de avaliação. No seu plano de ensino identificamos alguns critérios gerais já discutidos no item sobre o planejamento de ensino realizado anteriormente. Aqui desvelamos os critérios avaliativos mencionados pela docente durante a entrevista, a qual nos permitiu construir o quadro 42 a seguir, com a categoria e subcategorias sobre os critérios avaliativos elencados pela docente.

Quadro 42

Categorias e subcategorias identificadas na entrevista concedida pela docente P2, responsável pelo ESOIII, referente aos critérios avaliativos.

CATEG.	SUBCAT.	SUBCAT.	UNIDADE DE CONTEXTO E DE REGISTRO	CÓD.
AVALIAÇÃO CRITERIAL (AVACRIT)	Refletir (Refl)	-	“ <b>Refletir</b> a partir da prática”	DAMA/ENT – AVACRIT-Ref[41a]
	Conceitos (Conc)	-	“ <b>Tipos de conceitos</b> que apresentam”	DAMA/ENT – AVACRIT-Conc[53a]
	Autonomia (Auton)	-	“ <b>Autonomia</b> do aluno”	DAMA/ENT – AVACRIT-Auton[44a]
	Organização (Organ)	-	“Maneira de se <b>organizar</b> ”	DAMA/ENT – AVACRIT-Organ[52a]
	-	-	“Desenvolver <b>competências de professor pesquisador</b> ”	DAMA/ENT – AVACRIT-[42a]
	-	-	“Os critérios são estabelecidos na medida em que eu digo pra eles o que precisa ter, né? Então, normalmente, as atividades que eu passo, eu digo assim, por exemplo, no telejornal: eu dizia os pontos que precisavam ser contemplados, então, <b>quando eu vou avaliar eu vou ver se ele contemplou aqueles pontos</b> ”	DAMA/ENT – AVACRIT-[86a]
AVALIAÇÃO CRITERIAL (AVACRIT)	Instrumento Telejornal (Telej)	Verbalização (verb)	“Telejornal, [...] aí nele eu vejo a <b>verbalização</b> , a comunicação, a desenvoltura do aluno, a criatividade dele [...]”	DAMA/ENT – AVACRIT-Telej-verb[65a]
		Comunicação (comun)	“Telejornal, [...] aí nele eu vejo a verbalização, a <b>comunicação</b> , a desenvoltura do aluno, a criatividade dele [...]”	DAMA/ENT – AVACRIT-Telej-comum[66a]
		Criatividade (criat)	“Telejornal, [...] aí nele eu vejo a verbalização, a comunicação, a desenvoltura do aluno, a <b>criatividade</b> dele [...]”	DAMA/ENT – AVACRIT-Telej-criat[66b]
	Comunicação oral (Comun)	Tempo (temp)	“Quando é na comunicação oral eu digo o <b>tempo</b> que tem que ser [...]”	DAMA/ENT – AVACRIT-Comun-temp[92a]
		Número de slides (slid)	“Quando é na comunicação oral eu digo o tempo que tem que ser [...], <b>quantos slides</b> ”	DAMA/ENT – AVACRIT-Comun-slid[92b]
Personalização do ensino (Pers)	-	“Então <b>a gente procura olhar para o nosso planejamento e ver, dentro daquelas habilidades, aquelas competências que é do estágio, com o que o aluno</b>	DAMA/ENT – AVACRIT-Pers[46a]	

			<p><b>consegue caminhar.</b> Isso tem muito a ver, ao mesmo tempo, com o aluno. Quem é o aluno? É... tem aluno que a gente olha pra umas coisas e tem aluno que a gente avalia outras coisas... tem aluno que já tem um desenvolvimento diferente, os alunos eles não estão no mesmo nível, embora todos eles estejam no mesmo sexto, sétimo, período, mas tem aluno que muitas habilidades não foram construídas ao longo do curso, né? E aí o estágio é uma hora que acaba revelando a desenvoltura na sala de aula.”</p>	
--	--	--	---	--

Fonte: A autora

A partir da fala da docente, inferimos que ela busca uma avaliação criterial, para cada instrumento avaliativo foram elencados critérios. Além dos citados na entrevista, nas nossas observações pudemos identificar outros, descritos no quadro 43:

#### Quadro 43

Critérios identificados a partir da observação das aulas do docente P2, responsável pelo ESO III, referente ao desenvolvimento do estágio.

<b>CRITÉRIOS IDENTIFICADOS NAS OBSERVAÇÕES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução do relatório baseado nos textos disponibilizados, trazendo a importância do estágio e localização da escola-campo de estudo;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar à professora P2 o projeto antes de ser aplicado;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicação oral de dez min, dez slides em média, apresentar introdução, metodologia, resultados, discussões e considerações finais;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seguir a ABNT</li> </ul>

Fonte: A autora

No caso do relatório, a docente solicitou que o mesmo apresentasse uma introdução, na qual deveria constar como referência os textos disponibilizados durante a disciplina. Além disso, deveria apresentar justificativa e objetivos. Ainda sobre o relatório, a docente solicitou que os estudantes utilizassem como referência o modelo de artigo disponibilizado pelo Congresso Nacional de Educação (Conedu).

A docente também disponibilizou um modelo de plano de aula e estabeleceu como critério que no relatório estivessem presentes as observações feitas na escola, as regências com seus respectivos planos de aula, o projeto e as considerações finais. Destacou também que nos planos de aula, deveriam constar a descrição das aulas dadas e as estratégias utilizadas. Sobre a comunicação oral, a docente elaborou uma apresentação de slides, na qual projetou através do Data Show os critérios a serem seguidos: 10 min de apresentação; média de 10 slides por apresentação; introdução, metodologia, resultados e discussões e considerações finais.

Através do quadro 42 é possível perceber que a docente preza pela organização, mas, também, pelo conteúdo desenvolvido: as reflexões feitas, as competências do professor pesquisador e a autonomia, como podemos observar nas subcategorias emergidas. Hoffmann

(2018) nos lembra que os critérios devem ser pontos de partida para o olhar avaliativo e não pontos de chegada, por isso, os mesmos devem ser flexíveis “diante da perspectiva multidimensional e dos jeitos diferentes de aprender dos alunos” (*Ibidem*, p.29). Isto vai ao encontro da perspectiva da docente, pois esta fez emergir a subcategoria “personalização do ensino”, onde, em sua unidade de contexto é possível identificar o respeito ao tempo de cada estudante. Para Hoffmann (2018, p.28) “É imperativo analisar a pertinência e a ‘sensibilidade’ de nossos julgamentos em relação às suas aprendizagens”.

Portanto, tendo em vista o contexto do estágio estabelecido a partir da resolução de estágio, a docente do componente curricular enviou para a professora P3 todos os modelos, critérios e explicações realizadas através de slides para que a mesma pudesse realizar a avaliação de acordo com o que ela havia estabelecido. Entretanto, embora a docente do componente curricular tenha desenvolvido planejamento, instrumentos e critérios avaliativos, ela não conferiu aos estudantes uma avaliação somativa, uma nota final pelo processo. Mas é notório que a docente orientou e acompanhou o desenvolvimento das atividades ao longo de todo o processo.

É importante destacar, também, a insatisfação dos estudantes frente a este contexto. Para eles, a avaliação deveria ser feita pela docente que os orientou ao longo do componente curricular. Nesse sentido, concordamos com os estudantes, pois a professora P3 não participou do desenvolvimento do planejamento e não esteve presente durante os procedimentos avaliativos presenciais desenvolvidos em sala de aula.

Em relação aos critérios avaliativos utilizados pela professora P3, conforme podemos observar na unidade de contexto no quadro 44, eles foram definidos pelas atividades que a docente do componente curricular estipulou. Destacamos aqui, mais uma vez, a importância da articulação entre esses docentes e o seu devido acompanhamento para que a avaliação seja de fato formativa, bem como para o pleno desenvolvimento do estágio numa perspectiva de articulação entre teoria e prática através da reflexão sob a ação e do desenvolvimento de pesquisas a partir do contexto no qual os estudantes estão inseridos.



Quadro 44

Categorias e subcategorias identificadas na entrevista concedida pela docente P3, que atuou como docente orientadora do ESOIII, a respeito do estabelecimento dos critérios avaliativos.

CATEGORIA	SUBCAT.	UNIDADE DE CONTEXTO E DE REGISTRO	CÓD.
<b>Crítérios avaliativos (CRITAVA)</b>	<b>Estabelecidos nas atividades</b>	“Houve aquela lista de atividades, que eles deveriam cumprir, a princípio foram considerados esses [critérios] – <b>os das atividades</b> , os que eles deviam cumprir, que foi estabelecido, e, como resultado, deveria haver avaliação e emitir nota.”	PENA/EN T – CRITAVA- Ativ[40a]

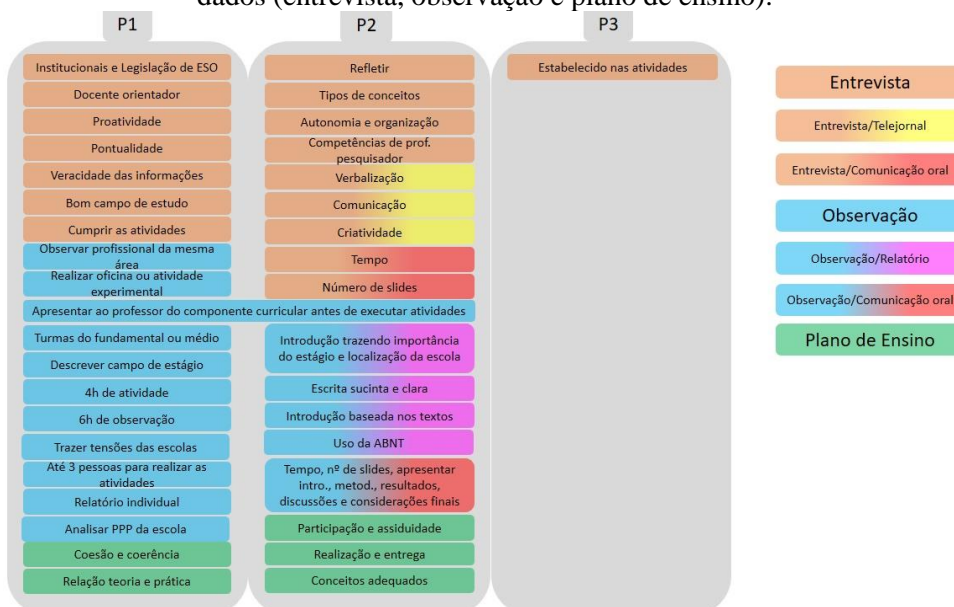
Nota: Os destaques em negrito nas unidades de contexto se referem às unidades de registro

Fonte: A autora

A figura 4 foi construída com o intuito de sintetizar os critérios utilizados pelos atores sociais da pesquisa. Através dela podemos perceber a variedade de critérios utilizados por P1 e P2 para avaliar os licenciandos. Além disso, buscamos identificar nos critérios de P2 a relação que a professora fez entre instrumento para realizar a coleta de dados e os critérios. Dentre todos os critérios identificados, apenas um era pertencente aos dois professores. A presença de apenas um critério elencado pela professora P3 na entrevista se deve ao fato dos critérios avaliativos utilizados por ela terem sido criados pela professora P2, sendo estes estabelecidos nas orientações e modelos estabelecidos para as atividades.

Figura 4

Síntese dos critérios avaliativos utilizados pelos atores sociais de acordo com a fonte de coleta de dados (entrevista, observação e plano de ensino).



Fonte: A autora.

Importante ressaltar que os critérios avaliativos não devem ser limitados a referências para construção de notas. Numa perspectiva formativa, eles têm natureza qualitativa, ou seja, “referencial sim para interpretar as produções dos aprendentes, ser o balizador para nosso olhar pedagógico sobre as respostas, as ações dos e acerca de nosso trabalho” (SILVA, 2006a, p.65). Portanto, os critérios também são uma forma de refletir sobre qual a melhor forma de se identificar o alcance de determinado objetivo educacional e, portanto, ao defini-los dentro dessa perspectiva, reflete-se também sobre a própria prática docente.

Através da Figura 4, é possível perceber coerência entre os instrumentos avaliativos utilizados pelos professores P1 e P2 e os critérios por eles estabelecidos. Seguindo a mesma lógica burocrática dos instrumentos avaliativos, o professor P1 também elenca critérios que são de realização das atividades, mas que não levam em consideração o aspecto qualitativo da ação desenvolvida, prezando apenas pelo seu cumprimento e não tece considerações maiores sobre o padrão de qualidade que se espera, ou parâmetros de julgamento (HOFFMANN, 2018).

A professora P2, por sua vez, elenca mais critérios que envolvem não apenas o que precisa estar presente no relatório, mas o modo como ele deve ser construído, ou o modo como os dados devem ser apresentados nos diferentes instrumentos, como é o caso dos critérios que envolvem “criatividade”, “organização”, “reflexão”, “escrita sucinta e clara”, demonstrando que a docente quer identificar elementos que vão além do burocrático.

### **5.3.5 Uso dos resultados obtidos através dos instrumentos avaliativos**

O quadro 45 traz as categorias e subcategorias identificadas a partir da entrevista com o docente P1 a respeito do que é feito com os resultados obtidos através dos instrumentos avaliativos. A partir da fala do docente, da categoria “resultados das avaliações” emergiram as subcategorias: “resultados insatisfatórios”, “retroalimenta o processo” e “atribuição de notas”.

Da subcategoria “resultados insatisfatórios”, emergiram mais duas outras subcategorias identificadas como “demérito” e “reorientação”. Sobre a subcategoria “demérito”, o docente afirma que as dificuldades registradas podem ser consideradas demérito para o estudante em questão, contrariando o que os estudiosos em avaliação afirmam sobre a

importância do erro como fonte de crescimento do estudante, pois, é partir dele que se identifica os pontos que precisam ser melhorados e trabalhados a partir de uma outra estratégia.

Quadro 45

Categoria e subcategorias emergidas a partir da entrevista de P1 sobre o uso dos resultados obtidos através dos instrumentos avaliativos.

CATEG.	SUBCAT.	SUBCAT.	UNIDADE DE CONTEXTO E DE REGISTRO	CÓD.
Resultado das Avaliações (RESUL)	Resultados insatisfatórios (Insat)	Demérito (demer)	“Na medida em que o aluno apresenta dificuldades e essas <b>dificuldades elas poderão ser registradas como demérito para ele</b> , na realidade, o registro dessas atividades pode prejudicar o processo do aluno, ele é imediatamente informado para que ele possa corrigir isso daí[...]”	LANÇA/E NT – RESUL- Imsat- demer[142 a]
		Reorientação (reor)	“[...] qualquer resultado insatisfatório no decorrer do processo vai ser informado ao aluno e, como o processo ainda está em andamento, então o estudante terá a oportunidade de a partir da orientação dada pelo orientador na universidade e pelo professor do componente curricular, <b>ele poderá refazer</b> , rever suas ações e, assim, os resultados insatisfatórios serem transformados em aprendizado... e, conseqüentemente, em resultados satisfatórios”	LANÇA/E NT – RESUL- Imsat- reor[180a]
			“[...] na medida em que ele atrasa a documentação ou comete erro da documentação, ele imediatamente <b>recebe o feedback</b> dada pelo núcleo de apoio ao estágio e o núcleo [...]”	LANÇA/E NT – RESUL- Imsat- reor[147a]
	Retroalimenta o processo (Retrao)		“O que é feito a partir desses resultados, é feito uma <b>retroalimentação desse processo</b> , nós retroalimentamos inclusive o formato da disciplina, a própria logística do processo de estágio a cada turma de estágio, novidades aparecem, cada turma de estágio Supervisionado. Cada estudante contribui para o melhoramento da disciplina também e, quando os resultados são satisfatórios, retroalimenta o processo, são registrados na plataforma siga, serve para aprovação do aluno e, conseqüentemente, para aprovação do processo utilizado pelo professor, na verdade o professor também está sendo avaliado nesse processo todo.”	LANÇA/E NT – RESUL- Retrao[18 2a]
Resultado das Avaliações (RESUL)	Resultados insatisfatórios (Insat)		“É <b>dada uma nota pelo estágio</b> , pelo relatório final de estágio do aluno [...]”.	LANÇA/E NT – RESUL- Notas[189 a]
			“[...] pontuações por créditos colocados para ele, créditos são dados aos alunos pelo professor do componente curricular, esses créditos são dados ao aluno durante o processo, esses créditos vão <b>compôr a nota que é dada a ele no final</b> , no seu relatório de estágio e a nota dele será dada basicamente a partir daí, então o professor do componente curricular ele vai atribuir avaliação ao aluno, ele vai atribuir nota ao estudante a partir do relatório que ele recebe do núcleo de estágio, a partir da avaliação que é dada pelo próprio professor na escola, a partir da composição do relatório de estágio do estudante, e a partir do desenvolvimento dele ao longo da disciplina.”	LANÇA/E NT – RESUL- Notas[192 a]

Nota: Os destaques em negrito nas unidades de contexto se referem às unidades de registro

Fonte: A autora

Como ao longo da entrevista o docente estava sempre se referindo ao cumprimento das questões burocráticas do estágio, podemos inferir que o “demérito” ao qual ele se refere, pode ter relação com o relatório produzido pelo NAE indicando quando o estudante não

cumpra as exigências da instituição, fazendo com que o mesmo não possa dar continuidade ao processo de estágio.

Entretanto, o docente faz a ressalva de que qualquer problema que acontece ao longo do processo de estágio, pode ser corrigido a tempo, sendo, portanto, reorientado para realizar de modo correto aquilo que não estava satisfatório.

Sobre a subcategoria “retroalimenta o processo”, o docente afirma que os resultados obtidos podem trazer alterações no formato do ESO. O docente destaca que, “quando os resultados são satisfatórios [...] serve para a aprovação do aluno e, conseqüentemente, para aprovação do processo utilizado pelo professor, na verdade, o professor também está sendo avaliado nesse processo todo”. Embora sua concepção a respeito da avaliação seja também de avaliar a prática docente, devemos considerar que os resultados satisfatórios e insatisfatórios são importantes. Os resultados insatisfatórios prescindem uma intervenção diferenciada, apenas diagnosticar não é suficiente (PERRENOUD, 1999).

Apesar de o professor ter a compreensão da avaliação como meio de retroalimentar o processo e permitir modificações na estrutura do estágio, ou no modo como o professor conduz o processo, identificamos que no seu plano de ensino, o cronograma constava com as datas do segundo semestre de 2018, nos levando a inferir que o docente pode não realizar ajustes, implementando o mesmo modo de realizar o ESO que no período anterior.

A respeito da subcategoria “atribuições de notas”, o docente afirma que ao relatório será atribuída uma nota, tendo também como balizadores os instrumentos avaliativos fornecidos pelo docente orientador e pelo docente supervisor. O docente afirma que a nota é dada pelo docente do componente curricular, mas isto acontece apenas nos casos em que o mesmo docente acumula a função de professor do componente e professor orientador. Nos casos em que as funções são atribuídas a docentes diferentes, o docente orientador é o responsável por avaliar os estudantes. O modo pelo qual o docente utiliza os dados obtidos através dos instrumentos avaliativos tem caráter somatório e classificatório.

Embora o docente apresente uma concepção de avaliação que coaduna com alguns princípios avaliativos como, por exemplo, a importância de realizar *feedbacks* ao longo do processo para que as informações sejam relevantes e utilizadas para reorientar o processo; sua prática avaliativa está mais relacionada com o exame, pois, não identificamos o uso de registro sistematizado das orientações desenvolvidas, assim como os relatórios finais são

entregues apenas ao término do processo, aos quais é atribuída uma nota através do Sig@, sem que os estudantes tenham conhecimento das considerações realizadas e sem oportunidade de reconstrução dos relatórios, caso necessário.

O próprio docente caracteriza as suas aulas como “tradicionalis” em seu plano de ensino. Pudemos identificar que não há variedade de recursos metodológicos durante o desenvolvimento do componente curricular, assim como não há diversidade de instrumentos avaliativos. Além disso, apesar de haver orientações, elas não são registradas, nem sistematizadas. Para Perrenoud (1999), uma mudança mais aprofundada na direção da avaliação formativa, requer uma mudança na concepção de ensino e no modo como acontecem os processos de ensino e aprendizagem. A avaliação como elemento de quantificação, competitividade, exclusão e castigo aproxima mais de um mecanismo de controle de conduta e meio disciplinador do comportamento do estudante do que um elemento formador (SILVA, 2006a).

O modo pelo qual o docente desenvolve o ESO I corrobora com o modo pelo qual, tradicionalmente, esse componente curricular vem sendo desenvolvido: de forma burocrática, com preenchimento de fichas e valorização de atividades que não têm como foco a investigação, reforçando a prática como imitação de modelos e reforçando as práticas institucionais não reflexivas, compreendendo o ESO como “aprendizagens técnicas do bem-fazer” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p.27).

A respeito do que foi feito com os resultados obtidos através dos instrumentos avaliativos pela professora P2, foi realizada uma avaliação somativa, na qual a docente orientadora estabeleceu notas para cada instrumento utilizado, os quais foram inseridos na plataforma Sig@ da instituição, encerrando aí todo o processo avaliativo, conforme podemos observar na subcategoria e unidades de contexto presentes no Quadro 46.

Identificamos, assim, uma contradição entre o que a resolução de estágio sinaliza enquanto atribuições do docente do componente curricular. Entre as funções da referida docente está a orientação. Entretanto, compreendemos que, para orientar o desenvolvimento do ESO é preciso proceder a avaliação, de outro modo, não há como orientar o processo, pois, tendo finalizado a atividade avaliativa solicitada e entregue a mesma à docente orientadora para avaliar, caso não haja estreita comunicação entre as docentes, não será possível reorientar o processo. Por isso, inferimos que, de todo modo, a docente do referido componente

curricular, realizou, sim, atividades avaliativas. Entretanto, a avaliação somativa, o estabelecimento da nota, ficou a cargo da docente orientadora.

Quadro 46

Categorias e subcategorias identificadas na entrevista concedida pela docente P2, responsável pelo ESOIII, referente aos que é feito a partir dos resultados obtidos através dos instrumentos avaliativos.

Categoria	Subcategoria	Unidade de Contexto e de Registro	Código
USO DOS RESULTADOS (RESULT)	Atribuição de notas (Nota)	“[...]fui eu quem fiz o planejamento e a partir do que eu tinha estabelecido para avaliação, ela seguiu... eu até fragmentei as notas, para dizer o que valia cada item e aí <b>ela me deu já a nota fechada.</b> ”	DAMA/ENT – RESULT- Nota[103a]
		“O que eu fiz foi passar para a professora que trabalhava comigo os modelos, então, toda a orientação que eu dei, desde a estrutura do portfólio, a estrutura de cada item, isso eu passei pra ela, o tempo, qual era o objetivo, então, os critérios foram lá colocados para ela, e aí ela me passou todas as notas, eu já tenho todas as <b>notas.</b> ”	DAMA/ENT – RESULT- Nota[95a]

Nota: Os destaques em negrito nas unidades de contexto se referem às unidades de registro

Fonte: A autora

A partir da entrevista concedida pela docente P3, pudemos compreender melhor a sua atuação no âmbito dos estágios. De acordo com a docente sua função se restringiu à avaliação das atividades, conforme podemos observar no quadro 47.

Quadro 47

Categoria e subcategoria identificadas na entrevista concedida pela docente P3, docente orientadora do ESO III, referente à sua função.

Categoria	Subcategoria	Unidade de Contexto e de Registro	Código
Funções desempenha das (FUNÇ)	Avaliar (Ava)	“[...] eu como orientadora também aplico <b>a minha avaliação</b> , o que me chamou atenção com essa mudança é que, o professor da disciplina de estágio ele não participa mais da avaliação, então isso é novo pra nós.”	PENA/ENT – FUNÇ- Ava[42b]
		“Ela fez todo o planejamento, o que fica até estranho, porque todo o planejamento foi dela e eu fiz a avaliação, eu avaliei os alunos, então todas as atividades trabalhadas em sala de aula, no campo de estágio, tudo, <b>foi de minha responsabilidade para fazer a avaliação.</b> ”	PENA/ENT – FUNÇ- Ava[52a]

Nota: Os destaques em negrito nas unidades de contexto se referem às unidades de registro

Fonte: A autora

Embora a nova resolução de estágio atribua à docente orientadora outras funções além da avaliação, tais como orientação e acompanhamento no campo de estágio, a referida docente, em conversas informais, afirmou que não pôde realizar o acompanhamento nas escolas porque a instituição não fornece meios para ir até as escolas campo, pois, conforme já sinalizamos anteriormente, as escolas campo de estágio podem estar localizadas há muitos quilômetros de distância da IES. Além disso, outro fator que dificulta o acompanhamento, segundo a docente, é o tempo disponível para tal atividade. Sendo assim, a docente apenas realizou a atividade de avaliação dos estudantes e não preencheu as fichas nem procedeu à

avaliação em relação às escolas campo. A comunicação com as escolas campo foi realizada, segundo a docente em conversas informais, através da coordenação de estágio apenas.

Sobre a avaliação dos estudantes, realizada pela docente, consideramos passível de equívocos, pois a mesma não pôde participar do planejamento do componente curricular, assim como não esteve presente nos momentos de socialização das atividades. Seu olhar avaliativo se deu apenas através dos critérios elencados pela docente do componente curricular e dos vídeos e textos produzidos pelos docentes.

A partir da fala da docente P3, podemos inferir que a mesma, de posse dos resultados obtidos através dos diferentes instrumentos avaliativos, realiza a comparação entre os dados e os critérios estabelecidos nas atividades e que foram fornecidos pela docente do componente curricular, para, por fim, atribuir uma nota aos estudantes, realizando, então, a avaliação somativa, conforme podemos observar no quadro 48.

Quadro 48

Categorias e subcategorias identificadas na entrevista concedida pela docente P3, que atuou como docente orientadora do ESOIII, a respeito da sua prática avaliativa no âmbito do estágio.

Categoria	Subcategoria	Unidade de Contexto e de Registro	Código
Uso dos resultados (RESULT)	Atribuição de notas (Nota)	“Houve aquela lista de atividades, que eles deveriam cumprir, a princípio foram considerados esses – os das atividades, os que eles deviam cumprir, que foi estabelecido e como resultado, <b>deveria haver avaliação e emitir nota.</b> ”	PENA/ENT – RESUL- Nota[41a]

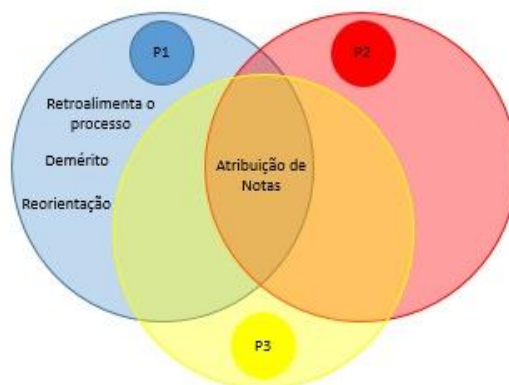
Nota: Os destaques em negrito nas unidades de contexto se referem às unidades de registro

Fonte: A autora

A Figura 5 traz a síntese do que é feito com os dados obtidos através dos resultados obtidos pelos atores sociais. Identificamos que os três professores têm em comum a atribuição de nota ao término do processo (avaliação somativa).

Figura 5

Síntese do uso dos resultados obtidos através dos instrumentos avaliativos pelos atores sociais.



Fonte: A autora.

A atribuição de notas é característica da avaliação somativa, seu objetivo principal é certificar o processo de ensino e aprendizagem através do estabelecimento de notas que, ao fim do processo, irá classificar os estudantes em aprovados ou não. Silva (2006a) alerta para estarmos atentos a esse processo de interpretação dos dados obtidos em notas, onde princípios de competitividade e eficiência, tão presentes na nossa sociedade, podem levar os professores a restringir o processo avaliativo a um momento de quantificação, de premiação e de castigo, aproximando a avaliação a um “mecanismo de controle de conduta e meio disciplinador do comportamento do aprendente” (SILVA, 2006a, p. 68).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Estágios Supervisionados Obrigatórios são componentes curriculares da formação inicial dos professores que, se desenvolvidos numa perspectiva crítica, através da reflexão a partir de contextos reais, ancorados na teoria e desenvolvidos através da pesquisa, viabilizam a transformação da consciência ingênua a respeito do processo de ensino e aprendizagem, construídos a partir da formação ambiental e das representações sociais, para uma consciência crítica.

Dentro do contexto dos ESO, a avaliação é sempre um desafio, pois implica avaliar a experiência prática dos estudantes, além dos conteúdos, dos procedimentos e das atitudes. Nesta perspectiva, o uso da avaliação da aprendizagem assume um papel extremamente relevante para que o docente realize o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes, bem como repense sua prática, suas estratégias, para que o processo se torne cada vez mais enriquecido e orientado sempre para o objetivo de construção significativa da aprendizagem dos estudantes.

Ao longo de décadas a avaliação foi compreendida como exame/verificação. A quantificação, a classificação, punição, exclusão e seleção sempre permearam nossa realidade. A competitividade em detrimento da colaboração e a busca constante pela eficiência transformaram o processo avaliativo numa forma de controlar, coagir e disciplinar. A superação desta compreensão só é possível através da problematização da realidade, da compreensão dos limites e possibilidades da prática verificadora; mas não só isso.

Os estudantes precisam vivenciar práticas verdadeiramente avaliativas em seus processos de ensino e aprendizagem para que apreendam que o caminho para a construção significativa do conhecimento se dá através da negociação, da colaboração, da análise sistemática e qualitativa dos procedimentos realizados em sala de aula, através, sobretudo, do estabelecimento de intencionalidades, de critérios e de uma via livre de comunicação entre docente e estudantes a respeito das construções dos conhecimentos em suas diversas dimensões. Estes são elementos essenciais para que o estudante desenvolva sua autonomia frente a seus próprios processos de aprendizagem.

No que diz respeito às instituições formadoras de professores, é imprescindível que os documentos oficiais que regem as mesmas sejam cuidadosamente elaborados dentro da perspectiva de emancipação, autonomia, da profunda relação entre teoria e prática que devem

se apresentar sempre como indissociáveis no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a proposição de uma nova forma de desenvolver os ESO deve ser amplamente debatida com os docentes que atuam diretamente com este componente curricular nas instituições, nos diferentes cursos, para que seja negociado, democraticamente, o melhor modo de se atingir os objetivos de aprendizagem, atentando para os diferentes perfis docentes e recursos humanos e financeiros disponíveis.

A presente pesquisa teve como objetivo geral compreender as concepções de avaliação e as práticas avaliativas que norteiam os ESO no âmbito da formação inicial de professores de Ciências e Biologia. A partir das nossas análises pudemos inferir que a divisão de atribuições entre dois docentes, dentro do ESO, pode levar ao aprofundamento da dicotomia entre teoria e prática, principalmente quando os docentes da IES, responsáveis pelo componente curricular não atuam conjuntamente.

Ao acompanhar as atividades desenvolvidas pela docente P2, analisar seu plano de ensino e entrevista, pudemos inferir que houve preocupação por parte da docente em desenvolver um processo avaliativo formativo, uma vez que houve acompanhamento e orientação ao longo do desenvolvimento dos diferentes instrumentos avaliativos que compuseram o relatório final, ficando à cargo de P3 a parte somativa do processo, no qual os critérios avaliativos foram previamente estabelecidos pela docente do componente curricular.

Por outro lado, mesmo o componente curricular ESO 1 tendo sido desenvolvido pelo docente P1, sem divisões de atribuição com outro docente, após análise do plano de ensino, entrevista e acompanhamento das aulas, pudemos inferir que sua prática avaliativa apresenta, na prática, características de exame/verificação, embora o docente traga elementos na entrevista que apontam que o mesmo compreende como deve ser um processo avaliativo formativo.

Entretanto, destacamos ainda que, para que a resolução institucional preconizada possa ser atendida de modo harmônico e concatenado, faz-se necessário que ambos os docentes que vão atuar em conjunto tenham perspectivas ideológicas a respeito da educação e do processo formativo convergentes para que, juntos, direcionem os trabalhos para atender às suas intencionalidades.

Além disso, a universidade campo de pesquisa apresenta características que não devem passar despercebidas ao se pensar na implementação de determinada resolução que

interfere diretamente no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na avaliação. O fato dos estudantes serem de municípios diferentes do qual se localiza a instituição, alguns inclusive muito distantes da mesma, traz conseqüências em relação à pontualidade dos estudantes nas aulas. Além disso, as escolas campo de estágio, em muitos casos, localizam-se nos municípios nos quais os estudantes moram, trazendo ainda mais dificuldades em relação ao estabelecimento de uma relação mais próxima entre universidade e escola, entre docente universitário e docente supervisor das escolas campo de estágio.

Destarte, inferimos que a implementação da resolução em todos os estágios supervisionados bem como o modo tradicional de desenvolvimento desse componente traz danos ao processo formativo dos futuros professores. Os ESO são componentes importantes de inserção do licenciando no seu futuro campo de inserção profissional, sendo assim é preciso que a instituição tenha um olhar mais aprofundado para a complexidade que envolve o desenvolvimento deste componente, é preciso decidir em conjunto com os professores o melhor meio de desenvolvê-los, tendo como princípio o desenvolvimento do mesmo a partir da pesquisa.

Para isto, além da reformulação das diretrizes que norteiam os ESO, compreendemos ser necessário o desenvolvimento de formação continuada com professores já atuantes nos estágios, possibilitando reflexões sobre a prática e possíveis ressignificações, trazendo assim, mudanças nas estratégias desenvolvidas durante o processo de ensino e aprendizagem destes componentes curriculares.

Por outro lado, sabemos da existência de iniciativas do Governo Federal como o PIBID e o Residência Pedagógica que têm por objetivo aproximar os licenciandos das escolas. Entretanto, o processo formativo não pode depender de um programa de governo, uma vez que estes programas podem ser encerrados a qualquer momento, dependendo apenas do limite orçamentário e da vontade dos governantes. Além disso, sabemos que não são todos os estudantes que conseguem fazer parte de programas como estes, deixando grande parte dos licenciandos dependendo dos ESO para realizar o contato efetivo com as escolas. Sendo assim, é urgente que as IES possam oferecer um ESO verdadeiramente formativo, crítico, reflexivo, sendo desenvolvido a partir da pesquisa.

Esperamos que a presente pesquisa traga contribuições para que as instituições formadoras que apresentam características semelhantes às do campo do nosso estudo, no

sentido dos diversos atores sociais de compõe as IES, reflitam sobre como criar normativas, instrumentos e estratégias para que os estudantes tenham seu devido acompanhamento nas escolas campo de estágio, que favoreçam a perspectiva formativa dos estágios supervisionados e a superação de práticas excludentes e classificatórias.

Compreendemos que submeter os estudantes a experiências de avaliação de aprendizagem é só o primeiro passo para que transformações aconteçam. Antes disso, porém, é necessário que as instituições e seus professores formadores atuem na direção de uma formação problematizadora, crítica, reflexiva, baseada em pesquisa dentro de contextos reais, para que a avaliação adquira visibilidade enquanto eixo articulador da prática pedagógica. Assim, os estudantes em formação podem ser instigados a realizar procedimentos verdadeiramente avaliativos em suas futuras práticas docentes, pois é necessário não apenas avaliar para formar, mas, também, formar para avaliar.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, T.S. **Paulo Freire ontem e hoje: textos e contextos**. Recife: Prazer de Ler, 2013.

ARAÚJO, M.L.F. **O quefazer da educação ambiental crítico-humanizadora na formação inicial de professores de biologia na universidade**. 2012. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

ARAÚJO, M.L.F. **Tecendo Conexões entre a Trajetória Formativa de Professores de Biologia e a Prática Docente a Partir da Educação Ambiental**. 2008. 192 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARRETO, E. S. **O estágio supervisionado obrigatório na formação do professor de ciências e biologia da UFRPE: olhares de estagiários e orientadores**. Programa de Pós-graduação em Ensino das Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2014. 177 f.

BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamo, 2006.

BATISTA NETO, J. A prática de ensino como eixo estruturador da formação docente. In.: BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, E. (Orgs.) **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006, p.29-37.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 3. ed. Curitiba: Universitária Champagnat, 2005.

BEHRENS, M. A. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1990, p. 77-92.

BELEI, R. A. et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas: UFPel, 2008. Disponível em: [http://www.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/1350501221.pdf](http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1350501221.pdf). Acesso em: 15 nov. 2018.

BICUDO, M. A. V. Pesquisa Qualitativa e pesquisa qualitativa segundo a abordagem fenomenológica. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 101-113. (Coleção Tendências em Educação Matemática)

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei 9.394/1996. **Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 30 de set. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CNE/CP 009/2001. Brasília, DF, maio de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acesso em 3 ago. 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 28/2001, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao parecer n. CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em 03 jan. 2020.

BRASIL. Lei 11.788/08, de 25 de Setembro de 2008. Dispõe sobre estágio de estudantes [...] e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: [http://www.cvm.gov.br/export/sites/cvm/menu/acesso\\_informacao/servidores/estagios/3-LEGISLACAO-DE-ESTAGIO.pdf](http://www.cvm.gov.br/export/sites/cvm/menu/acesso_informacao/servidores/estagios/3-LEGISLACAO-DE-ESTAGIO.pdf). Acesso em: 19 de set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CP Resolução n. 02/2015 de 1 de jul. de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 03 jan. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015, p. 8-12. Seção 1.

BRITO, L. P. S. **Análise das concepções e das práticas avaliativas de professoras formadoras: um olhar para os estágios supervisionados obrigatórios do curso de licenciatura plena em ciências biológicas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2018.

CACHAPUZ, A. F. Arte e Ciência no Ensino das Ciências. **Interacções**, n. 31, p. 95-106, 2014.

CARVALHO, A. M. P. de. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉREZ, D.; **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, M.H.C. Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico: uma abordagem freireana. In.: CARVALHO, M.H.C.; SILVA, J.F.; ALBUQUERQUE, T.S. (Orgs) **Avaliação da Aprendizagem**: da regulação à emancipação – fundamentos e práticas. Recife: Centro Paulo Freire: Editora Bagaço, 2006, p.15-31.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CORTESÃO, L. **Ser professor**: um ofício em risco de extinção?. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

COUTINHO, A. S. **A avaliação no ensino de Biologia sob a perspectiva da didática**. 2013. 76f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas) – Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, Pernambuco, 2013.

CUNHA, M. I. A universidade: desafios políticos e epistemológicos. In: CUNHA, M.I. (Org.). **Pedagogia Universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. 2. ed. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2008, p.13-29.

CUNHA, M. I. **O professor universitário**: na transição de paradigmas. 2. ed. Araraquara: Junqueira & marin editores, 2005.

DEMO, P. **Mitologias da avaliação**: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

FIRESTONE, W.A. Meaning in Method: the rhetoric of quantitative and qualitative research. **Educational Researcher**. v. 17, n. 7, p. 16-21, 1987. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/250182309\\_Meaning\\_in\\_Method\\_The\\_Rhetoric\\_of\\_Quantitative\\_and\\_Qualitative\\_Research](https://www.researchgate.net/publication/250182309_Meaning_in_Method_The_Rhetoric_of_Quantitative_and_Qualitative_Research). Acesso em jul. 2018.

FERNANDES, P.; FIGUEIREDO, C. Contextualização curricular: subsídios para novas significações. **Interacções**, v. 8, n. 22, p. 163-177, dez. 2012.

FERRAZ, M.J. et al. A Avaliação Criterial /Avaliação Normativa. I.I.E. Lisboa: I.I.E, 1994. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/avaliacao\\_criterial.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/avaliacao_criterial.pdf). Acesso em: mai. 2020.

FUSARI, J. C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Idéias**, São Paulo, n.8, p. 44-58, 1990. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_08\\_p044-053\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf). Acesso em dez. 2018.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se complementam. 23.ed.São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Educação na Cidade**. 2.ed.São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2003. Arquivo PDF. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=forums&srcid=MDk3NDcwNjA5OTQyODIzNTAyMjUBMTYyNjM4MDExNDk2MTI4NDI1NTkBX0pNLWIUT3NJYmNKATAuMQEBdjI&authuser=0>. Acesso em: 10 jan. 2020.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 129-150.

GHEDIN, E. ; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUBA, E.G.; LINCOLN, Y.S. **Avaliação de Quarta Geração**. Tradução de Beth Honorato. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2011.

HERNÁNDEZ, F.. Transgressão e mudança na escola: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMANN, J. **Avaliação, mito & desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1998.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2011.

HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2018.

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Recife, 2018. Disponível em: [http://www.IES.br/anexos/PDI/PDI\\_IES\\_2019\\_A\\_2023.pdf](http://www.IES.br/anexos/PDI/PDI_IES_2019_A_2023.pdf). Acesso em: 10 nov. 2019.

JUSTINO, M. N. **Pesquisa e recursos didáticos na formação e práticas docentes**. Curitiba: Ibpex, 2011.



KULCSAR, R. O estágio Supervisionado como atividade integradora. IN: FAZENDA, I. C. A.; PICONEZ, S. C. B. (Org.). **A prática de ensino e o estágios Supervisionado**. Campinas-SP: Papyrus, 1991, p. 63-74.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. 4. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

LAKATOS, E.M. **Sociologia geral**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1990. Disponível em: <<https://professorsauloalmeida.files.wordpress.com/2014/08/sociologia-geral-lakatos-eva-maria.pdf>> Acesso em jul. 2018.

LEAL, B.R. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana De Educación**, v.37, n.3, p. 1-7, 2005. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/2705>> Acesso em: dez. 2018.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, K. da S. **Compreendendo as concepções de avaliação de professores de física através da teoria dos constructos pessoais**. 2008. 163 f. Tese (Doutorado em Ensino das Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2002a.

LUCKESI, C.C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v.4, n.2, p. 79-88, 2002b. Disponível em: <http://www.uel.br/graduacao/odontologia/portal/pages/arquivos/NDE/AVALIA%C3%87%C3%83O%20DA%20APRENDIZAGEM%20NA%20ESCOLA.pdf>. Acesso em: mai. 2018.

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

LUDKE; M. SALLES, M.M.Q.P. Avaliação da aprendizagem na educação superior. In: **Universidade Futurante**, São Paulo: Papyrus, 2004, p. 169-200.

MACEDO, L. de. Desafios à prática docente reflexiva. In: Macedo, L. de. **Ensaio pedagógicos: como construir uma escola para todos?**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.31-41.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MAZIERO, A. da R.; CARVALHO, D. G. de. A contribuição do sIESrvisor de estágio na formação dos estagiários. **Acta Scientiae**, Canoas, v.14, n. 1, p. 63-75, jan./abr.2012. Disponível em: file:///C:/Users/Escola/Downloads/212-212-1-PB.pdf. Acesso em 21 jan. 2020.

MELO, G. F. Estágio na formação inicial de professores: aguçando o olhar, desenvolvendo a escuta sensível. In.: SILVA, L.C.; MIRANDA, M.I. (Orgs.). **Estágio Supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades**. São Paulo: Junqueira&Marin. Belo Horizonte: FAPEMIG, 2012, p.85-113.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14 ed. São Paulo: Hucitec; 2014.

MIRANDA, I. M. Ensino e pesquisa: e estágio como espaço de articulação. In.: SILVA, Lázara Cristina; MIRANDA, Maria Irene. (Orgs.). **Estágio Supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades**. São Paulo: Junqueira&Marin. Belo Horizonte: FAPEMIG, 2012, p.15-36.

MOREIRA, M.A. **Metodologias de Pesquisa em Ensino**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2008.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**. Madrid, n. 350, p. 1-10, sep./dic., 2009, Disponível em: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf). Acesso em: 15 fev. 2019.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, M. M. de. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PERES, F. A Compreensão dos processos de avaliação da aprendizagem em suas dimensões histórico-culturais: rumo a processos emancipatórios-formativos. In: FERRAZ, B.T.; BÔA-VIAGEM, M.C.C.B. (Orgs). **Avaliação da Aprendizagem Escolar: Desafios e Perspectivas**. Recife: MXM Gráfica & Editora, 2016, p.35 a 52. (Coleção Renaform - UFRPE: da formação à transformação)

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco**. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco: 2018.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, P. A formação dos professores no século XXI. In: Perrenoud, P.; et al.. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e desafios da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, p. 11-33.

PERRENOUD, P. Construindo competências. [Entrevista cedida a] Paola Gentile; Roberta Bencini. **Nova Escola**, n.31, set. 2000. Disponível em:

[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_31.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html). Acesso em 13 jan 2020.

PDI da Instituição Estudada. **2014-2018**. Pernambuco, 2013.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, S.G. **Saberes Pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RABELO, E. H. **Avaliação: Novos tempos, novas práticas**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

REZENDE, A. M. S. de; SANTOS, I. B. dos. Os testes de Edward Lee Thorndike como tema de pesquisa em história da educação matemática em Sergipe. **Caminhos da Educação Matemática em Revista/OnLine**. Sergipe, v.7, n.1, p.194-212, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/177688/artigo%201.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 08 jan. 2020.

ROMANOWSKI, J. P.; WACHOWICZ, L. A. Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos?. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Orgs). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 6. ed. Joinville-SC: UNIVILLE, 2006, p. 121-139.

SANTIAGO, E. **Dialogicidade em Paulo Freire**. Recife, UFRPE, 2017. (Comunicação oral).

SANTIAGO, E. Perfil do educador/educadora para a atualidade. In: BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, E. (Orgs.) **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006, p.113-119.

SANTOS, A.R.; SILVA, A.R.; ARAÚJO, M.L.F. Prática como componentes curriculares e avaliação na formação inicial de professores de biologia: um estudo a partir do projeto pedagógico de curso. In.: **IX Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade – EDUCON**, n.1., 2015, Sergipe. *Anais...*Sergipe: UFS, 2015. p. 1-8. Disponível em: [http://anais.educonse.com.br/2015/praticas\\_como\\_componentes\\_curriculares\\_e\\_avaliacao\\_na\\_formacao\\_de.pdf](http://anais.educonse.com.br/2015/praticas_como_componentes_curriculares_e_avaliacao_na_formacao_de.pdf). Acesso em: 19 Jun. 2017.

SANTOS, A.R.; ARAÚJO, M.L.F. Avaliação na formação inicial de professores de ciências e biologia. In.: **XV Congresso Internacional de Tecnologia na Educação**, n.15. 2017, Olinda. *Anais...*Olinda: FecomércioPE, 2017. p. 1-17. Disponível em: <http://demo.cubo9.com.br/senac/pdf/comunicacao-oral/004.pdf>. Acesso em: 19 Jun. 2017.

SANTOS, A. R.; BRITO, L. P. S.; MOREIRA, C. H. P. ; SILVA, W. L. ;ARAÚJO, M.L.F. Critérios e instrumentos utilizados por professores dos Estágios Supervisionado Obrigatórios para avaliar licenciandos em Ciências Biológicas. **Enseñanza de Las Ciencias**, v. Extra, p. 2925-2930, 2017.

SAUL, A.M. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educ. Pesqui.** v. 41, n. especial, p.1299-1311, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1299.pdf>. Acesso em: jul. 2018.

SAUL, A.M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

SCHRAIBER, L. B.. Pesquisa qualitativa em saúde: reflexões metodológicas do relato oral e produção de narrativas em estudo sobre a profissão médica. **Rev. Saúde Pública.** v.29, n.1, p.63-74, 1995. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-89101995000100010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-89101995000100010&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em jul. 2018.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In.: TYLER, R.; GAGNER, R.; SCRIVEN, M. **Perspectives of curriculum evaluation**. Washington, D.C.: American Educational Research Association, 1967.

SHULMAN, Lee. **Renewing the Pedagogy of Teacher Education**: the impact of subjects-specific conceptions of teaching. In: Monteiro Mesa: Las didácticas en la formación del profesorado. Santiago de Compostela. Tórculoendicións, 1992.

SILVA, J.F. **A avaliação na perspectiva formativa-reguladora**: pressupostos teóricos e práticos. Porto Alegre: Mediação, 2006a.

SILVA, J.F. Avaliação formativa reguladora: intencionalidade, características e princípios. In.: CARVALHO, M.H.C.; SILVA, J.F.; ALBUQUERQUE, T.S. (Orgs) **Avaliação da Aprendizagem**: da regulação à emancipação – fundamentos e práticas. Recife: Centro Paulo Freire: Editora Bagaço, 2006b, p.33-44.

SILVA, J.F. **Avaliação Formativa**: pressupostos teóricos e práticos. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SILVA, L.C. Prática de ensino e estágio Supervisionado: o diálogo entre as discussões teóricas e a prática cotidiana. In.: SILVA, L.C.; MIRANDA, M.I. (Orgs.). **Estágio Supervisionado e prática de ensino**: desafios e possibilidades. São Paulo: Junqueira&Marin. Belo Horizonte: FAPEMIG, 2012, p. p.37-84.

SILVESTRE, M. A.; VALENTE, W. R. **Professores em Residência Pedagógica**: estágio para ensinar Matemática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

STAKE, R.E. The countenance of educational evaluation. **Teachers College Record**, n.7, p.523-540, 1967.

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

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Editora Globo, 1975.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **El ABC y D de la Formación Docente**. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 2015.

VASCONCELOS, M.J.E. **Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2002.

VIANNA, H. M. Avaliação educacional: problemas gerais e formação do avaliador. **Estudos em avaliação educacional**. v.25, n.60. especial, p.74-84, 2014. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/issue/view/307/showToc>. Acesso em 09 jan. 2020.

VIANNA, H. M. Avaliação educacional: algumas ideias precursoras. **Educação e Seleção**, São Paulo, n.6, p. 63-70, 1982. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/52.pdf>. Acesso em 09 jan. 2020.

VIANNA, H. M. Avaliação: considerações teóricas e posicionamentos. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 16, p. 5–36, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae01619972267>. Acesso em 20 jan. 2020

ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, M.A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

**APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO À UNIVERSIDADE****UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNABUCO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DAS CIÊNCIAS  
MESTRADO/DOCTORADO****Ofício PPGEC 2019**

**Para:** Coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas  
Da [...].

**De:** Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências  
Universidade Federal Rural de Pernambuco (PPGEC/UFRPE)

Prezado Prof. XXXXX

Coordenador do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas,

Venho por meio do presente, solicitar sua colaboração para a execução de procedimentos de pesquisa junto ao Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas [...]. Trata-se de um trabalho de mestrado em desenvolvimento no PPG Ensino das Ciências da UFRPE, referente aos Estágios Supervisionados Obrigatórios (ESO) na licenciatura em Ciências Biológicas.

Solicitamos a sua colaboração no sentido de autorizar os seguintes procedimentos de pesquisa, desde que os docentes aceitem participar: análise dos planos de ensino e planos de aula; entrevistas com os docentes.

Nesse sentido, apresento-lhe a mestranda Andressa Rodrigues dos Santos (e-mail: [andressa.biology@gmail.com](mailto:andressa.biology@gmail.com)) e sua orientadora a Profa. Dra. Monica Lopes Folena Araújo (e-mail: [monica.folena@gmail.com](mailto:monica.folena@gmail.com)), que estão à frente do referido projeto de pesquisa.

Ficaremos muito gratos em contar com sua colaboração neste trabalho, ressaltando o direito da coordenação e de qualquer participante abandonar a investigação a qualquer momento. É nosso compromisso também não utilizar as informações obtidas na investigação em prejuízo das pessoas envolvidas e/ou da instituição, mantendo o sigilo e o anonimato de nossos interlocutores.

Atenciosamente,

Carmen Roselaine de Oliveira Farias  
Coordenadora do PPG Ensino das Ciências/UFRPE

SIAPE 1782943

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Federal Rural de Pernambuco  
 Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências  
 Curso de Mestrado em Ensino das Ciências

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_,  
 docente do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas desta Instituição de Ensino Superior, responsável pelo componente curricular \_\_\_\_\_, aceito participar como ator social da pesquisa de mestrado de Andressa Rodrigues dos Santos que tem como campo de estudo os Estágios Supervisionado Obrigatórios (ESO). Estou ciente que a aceitação em colaborar não implica a obrigatoriedade de participar até o final, sendo-me garantido o direito de abandonar o estudo por algum motivo. Concordo com a publicação dos resultados desde que não sejam utilizadas informações em prejuízo das pessoas envolvidas e/ou da instituição, e desde que seja garantido o sigilo em relação a minha identidade.

Recife, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
 Docente do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da IES campo de pesquisa