



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

MARIA NORANEIDE RODRIGUES DO NASCIMENTO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ESTÁGIO SUPERVISIO
NADO: CONTRIBUTOS DA PRÁTICA DOS PROFESSORES ORIENTADORES
PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM PEDAGOGIA DA UFPI**

FORTALEZA

2021

MARIA NORANEIDE RODRIGUES DO NASCIMENTO

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO:
CONTRIBUTOS DA PRÁTICA DOS PROFESSORES ORIENTADORES PARA A
FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM PEDAGOGIA DA UFPI

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Eufrásio Braga

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- N196a Nascimento, Maria Noraneide Rodrigues do.
Avaliação da aprendizagem no estágio supervisionado : contributos da prática dos professores orientadores para a formação inicial docente em pedagogia da UFPI / Maria Noraneide Rodrigues do Nascimento. – 2021.
333 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2021.
Orientação: Prof. Dr. Adriana Eufrásio Braga.
1. Estágio supervisionado obrigatório. 2. Avaliação da aprendizagem. 3. Práticas de avaliação. I. Título.
CDD 370
-

MARIA NORANEIDE RODRIGUES DO NASCIMENTO

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO:
CONTRIBUTOS PARA A PRÁTICA DOS PROFESSORES ORIENTADORES NA
FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM PEDAGOGIA DA UFPI

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 07/12/2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Adriana Eufrásio Braga
(Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra Maria José Albuquerque da Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra Wirla Risany Lima Carvalho
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Profa. Dra Eliana de Sousa Alencar Marques
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Prof. Dr Neuton Alves de Araújo
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

“Ao meu pai, “In memoriam” Raimundo Rodrigues do Nascimento. Por assim dizer, ainda consternados pela sua dolorosa separação em meio à Covid-19. Além do mais, tenho a honra de pronunciar uma mãe amorosa, compreensível, dedicada, paciente, mas, acima de tudo, de uma fé inabalável em Deus que nos impulsiona a dar continuidade aos nossos destinos. Pais amáveis e conhecedores da sabedoria, que nos encaminharam à vida. Incitaram-nos o prazer de viver os desafios mutáveis do cotidiano que se condicionam a uma família instituída por quinze filhos. Pais estes que souberam educar e dedicar as suas vidas à transmissão de valores, princípios éticos e educacionais para nós, os quais advêm de uma genealogia familiar humilde, cujo caráter e compromisso nos fortalecem sempre para ao enfrentamento dos desafios que emergem de fatores internos e externos, influenciados pelas forças de uma ampla geração que se integra num contexto social, histórico, político, econômico e cultural, de um mundo globalizado” (versão da autora).

RESUMO

Como a prática de avaliação no Estágio Supervisionado contribui para a aprendizagem no processo de formação inicial dos egressos do curso de Pedagogia da UFPI? Essa questão é discutida na proposta da tese: As práticas de avaliação do professor orientador de estágio são desenvolvidas a partir de critérios e instrumentos idealizados na aprendizagem formativa com ênfase nas objetivações e subjetivações implícitas na postura de quem conduz a avaliação. O objetivo geral é, investigar os contributos das práticas de avaliação dos professores orientadores de estágio para a formação inicial docente da Licenciatura em Pedagogia da UFPI, especificamente, identificar a concepção de avaliação manifestada na prática dos professores orientadores de estágio supervisionado; caracterizar a prática de avaliação de aprendizagem utilizada pelos professores orientadores no estágio supervisionado e, averiguar se as práticas de avaliação produzidas pelos professores orientadores de estágio favorecem a aprendizagem no processo de formação inicial docente. A fenomenologia hermenêutica de Gadamer, que subjaz a um mergulho no cotidiano trilhado pela subjetividade na pesquisa científica incentiva “ir às coisas mesmas” no sentido da revelação de opiniões, dificuldades e reações suscitadas por questões que englobam o objeto de estudo. Tem como princípio básico a fenomenologia da história efetual ou horizonte histórico, social e cultural produzidos nas falas dos investigados sobre o fenômeno em foco. Essas bases teóricas orientam o estudo nas contradições das realidades que envolve o objeto, a prática de avaliação no estágio supervisionado. A pesquisa empírica foi da modalidade com abordagem descritiva qualitativa, sem desprezar os dados quantitativos, envolveram a pesquisadora, 16 (dezesesseis) egressos do curso de Pedagogia que trabalham no exercício da docência nas instituições de ensino públicas e privadas no estado do Piauí, mais 5 (cinco) professores orientadores de estágio supervisionado da UFPI. Na sua realização compreenderam momentos paralelos, como revisão de literatura, registro contínuo no diário de campo, uso das técnicas e instrumentos com aplicação do questionário on-line com os egressos do curso e três etapas das entrevistas semiestruturadas: a primeira-teste piloto, a segunda- entrevista com uso da técnica individual com os professores, a terceira-entrevista em grupo focal. Os dados quantitativos foram analisados conforme indicação da frequência em tabelas. A análise dos dados qualitativos abrangeu dois movimentos, ideográfico e nomotético propostos por Merleau Ponty, com uso da redução fenomenológica das unidades de sentido e significados atribuídos ao objeto pelos investigados, a fim de construir a Rede de significação, na qual emergiram as categorias abertas que revelaram a estrutura do fenômeno. Os dados evidenciados no resultado da

pesquisa foram: tomada de consciência na mudança de posturas quanto à valoração do estágio supervisionado articulado à pesquisa para motivar à mobilização dos estagiários na efetiva aprendizagem e autonomia das habilidades e competências necessárias à formação inicial sobre a reflexão crítica da docência e do ser professor do curso de Pedagogia da UFPI, com ênfase na mediação das suas práticas de avaliação na aprendizagem.

Palavras-Chave: estágio supervisionado obrigatório; avaliação da aprendizagem; práticas de avaliação; formação inicial docente; pedagogia.

RESUMEN

Cómo la práctica de evaluación en la Pasantía Supervisada contribuye para el aprendizaje en el proceso de formación inicial de los egresados del curso de Pedagogía de la UFPI? Este tema se discute en la propuesta de tesis: Las prácticas de evaluación del maestro supervisor de pasantías son desarrolladas a partir de criterios e instrumentos idealizados en el aprendizaje formativo con énfasis en las objetivaciones y subjetivaciones implícitas en la actitud de quien realiza la evaluación. El objetivo general es investigar los aportes de las prácticas de evaluación de los profesores orientadores de la pasantía para la formación inicial docente de la Licenciatura en Pedagogía de la UFPI, específicamente, identificar la concepción de evaluación manifestada en la práctica de los profesores orientadores de pasantía supervisada; caracterizar la práctica de evaluación de aprendizaje utilizada por los profesores orientadores en la Pasantía Supervisada y averiguar si las prácticas de evaluación producidas por los profesores orientadores de pasantía favorecen el aprendizaje en el proceso de formación inicial docente. La fenomenología hermenéutica de Gadamer, que subyace en una inmersión en el cotidiano atravesado por la subjetividad en la investigación científica, incita a “ir a las cosas mismas” en el sentido de revelación de opiniones, dificultades y reacciones que suscitan cuestiones que abarcan el objeto de estudio. Tiene como principio básico la fenomenología de la historia de los efectos u horizonte histórico, social y cultural que se producen en los discursos de los investigados sobre el fenómeno en cuestión. Esas bases teóricas orientan el estudio en las contradicciones de las realidades que involucran el objeto, la práctica de evaluación en la Pasantía Supervisada. La investigación empírica fue de la modalidad con un enfoque descriptivo cualitativo, sin despreciar los datos cuantitativos, involucró la investigadora, 16 (dieciséis) egresados del curso de Pedagogía que trabajan en el ejercicio de la docencia en las instituciones de enseñanza públicas y privadas en el estado del Piauí, más 5 (cinco) profesores orientadores de Pasantía Supervisada de la UFPI. En su realización, incluyeron momentos paralelos, como revisión de literatura, registro continuo en el diario de campo, uso de las técnicas e instrumentos con aplicación del cuestionario on-line con los egresados del curso y tres etapas de las entrevistas semiestructuradas: la primera, prueba piloto, la segunda, entrevista con uso de la técnica individual con los profesores, la tercera, entrevista en grupo focal. Los datos cuantitativos fueron analizados conforme indicación de la frecuencia en tablas. El análisis de los datos cualitativos abarcó dos movimientos, ideográfico y nomotético, propuestos por Merleau Ponty, con el uso de la reducción fenomenológica de las unidades de sentido y significados atribuidos al objeto por los investigados, a fin de

construir la Red de significación, en la que emergieron las categorías abiertas que revelaron la estructura del fenómeno. Los datos evidenciados en el resultado de la investigación fueron: tomada de consciencia en el cambio de actitudes cuanto a la valoración de la Pasantía Supervisada articulada la investigación para motivar la movilización de los pasantes en el efectivo aprendizaje y autonomía de las habilidades y competencias necesarias a la formación inicial sobre la reflexión crítica de la docencia y del ser profesor del curso de Pedagogía de la UFPI, con énfasis en la mediación de sus prácticas de evaluación en el aprendizaje.

Palabras claves: pasantía supervisada obligatorio; evaluación del aprendizaje; prácticas de evaluación; formación inicial docente; pedagogía.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Estado do Conhecimento da Pesquisa.....	34
Quadro 2 – Resoluções acerca do Estágio Curricular Supervisionado.....	93
Quadro 3 - Estágio Supervisionado nas Licenciaturas- UFPI.....	103
Quadro 4- Estágio Supervisionado na Licenciatura em Pedagogia- UFPI.....	104
Quadro 5- Estratégia metodológica da pesquisa.....	138
Quadro 6- Síntese da coleta de dados segundo instrumentos e objetivos.....	141
Quadro 7- Perfil dos interlocutores da pesquisa.....	157
Quadro 8- Análise ideográfica das “US” à luz da fenomenologia hermenêutica.....	205
Quadro 9 – Análise nomotética para construção da Rede de Significação I.....	207
Quadro 10- Análise ideográfica das “US” à luz da Fenomenologia Hermenêutica.....	212
Quadro 11 – Análise nomotética para construção da Rede de Significação II.....	214
Quadro 12- Análise ideográfica das “US” à luz da Fenomenologia Hermenêutica.....	225
Quadro 13 – Análise nomotética para construção da Rede de Significação III.....	226
Quadro 14 – Análise ideográfica da US à luz da fenomenologia hermenêutica.....	235
Quadro 15- Análise nomotética para construção da Rede de Significação IV.....	238
Quadro 16 - Análise ideográfica da US à luz da Fenomenologia Hermenêutica.....	247
Quadro 17 – Análise nomotética para construção da Rede de Significação V.....	250
Quadro 18- Análise nomotética para construção da Rede de Significação (1).....	261
Quadro 19- Unidades de sentidos das concepções de Estágio Supervisionado.....	263
Quadro 20- Análise nomotética para construção da Rede de Significação (2).....	264
Quadro 21- Unidades de sentidos das implicações das Práticas de Avaliação.....	268
Quadro 22- Análise nomotética para construção da Rede de Significação (3).....	269
Quadro 23- Unidades de sentidos das estratégias e uso de instrumentos nas Práticas.....	273
Quadro 24- Análise nomotética para construção da Rede de Significação (4).....	274
Quadro 25- Horizonte dos egressos do curso de Pedagogia da UFPI.....	278
Quadro 26- Horizonte dos egressos do curso de Pedagogia da UFPI.....	282
Quadro 27- Horizonte dos egressos do curso de Pedagogia da UFPI.....	283
Quadro 28- Horizonte dos egressos do curso de Pedagogia da UFPI.....	284
Quadro 29- Horizonte dos professores nas categorias abertas.....	285

Quadro 30- Horizonte dos professores nas categorias abertas.....	286
Quadro 31- Horizonte dos professores nas categorias abertas.....	287
Quadro 32 – Horizonte dos professores nas categorias abertas.....	288
Quadro 33 – Horizonte dos professores nas categorias abertas.....	289

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Identificação dos egressos.....	168
Tabela 1.1. Identificação dos egressos.....	169
Tabela 2- Categoria-Discente revivendo sua prática de avaliação.....	176
Tabela 3- Categoria- Compreensão discente sobre formação inicial.....	177
Tabela 4- Categoria -Avaliação da Aprendizagem no ensino superior.....	179
Tabela 5- Categoria-Vivência da prática de avaliação no ensino.....	182
Tabela 6-Categoria- Prática de avaliação no estágio supervisionado.....	185
Tabela 7-Categoria- Avaliação da aprendizagem no estágio.....	188
Tabela 8-Categoria- Importância e valoração do conhecimento da avaliação.....	192

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CCE	Centro de Ciências da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIPP	Contexto, Input, Processo e Produto
DMTE	Departamento de Método e Técnicas de Ensino
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IES	Instituição de Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica e Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEA	National Education Association (Associação Americana de Educação)
OSPB	Organização Social da Política Brasileira
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGED	Programa de Pesquisa e Pós-Graduação
QI	Quociente da Inteligência
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado do Piauí
SEMAR	Secretaria Municipal de Recursos Hídricos do Estado do Piauí
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
1.1 Justificativa e o problema da pesquisa.....	20
1.2 Objetivos do estudo.....	29
<i>1.2.1 Objetivo Geral.....</i>	<i>30</i>
<i>1.2.2 Objetivos Específicos.....</i>	<i>30</i>
<i>1.2.3 O estado do conhecimento na produção dos sentidos da pesquisa: do contexto atual ao campo das possibilidades.....</i>	<i>30</i>
<i>1.2.4 Estrutura e organização da tese.....</i>	<i>35</i>
2 DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM AO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: REFLEXÕES TEÓRICAS.....	40
2.1 Enfoque avaliativo desde os testes de investigação à avaliação atual.....	41
2.2 Contextualizando a avaliação: breve histórico das Gerações.....	44
<i>2.2.1 Primeira Geração da Avaliação-Mensuração.....</i>	<i>46</i>
<i>2.2.2 Segunda Geração da avaliação-descritiva.....</i>	<i>49</i>
<i>2.2.3 Terceira Geração da avaliação-Julgamento.....</i>	<i>52</i>
<i>2.2.4 Quarta Geração da avaliação-Negociação.....</i>	<i>55</i>
<i>2.2.5 Quinta Geração da avaliação-Social.....</i>	<i>59</i>
2.3 Concepção de aprendizagem e currículo à luz do pensamento reflexivo.....	60
2.4 Conhecimento e avaliação da aprendizagem na formação inicial.....	65
2.5 O entrelaçamento entre concepções e práticas de avaliação da aprendizagem.....	69
2.6 Prática de avaliação da aprendizagem: conceitos, definições e tipos.....	74
2.7 Por uma avaliação dialógica: rompendo com o autoritarismo.....	81
2.8 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE.....	85
<i>2.8.1 Aspecto legal e o percurso histórico do estágio supervisionado na formação do professor no Brasil.....</i>	<i>86</i>
<i>2.8.2 Estágio supervisionado: concepções e práticas de avaliação da aprendizagem.....</i>	<i>94</i>
<i>2.8.3 Estágio supervisionado e aprendizagem docente no curso de Pedagogia da UFPI.....</i>	<i>99</i>
<i>2.8.4 Prática de avaliação dialógica no estágio supervisionado: discussão da forma efetiva da aprendizagem.....</i>	<i>106</i>

2.8.4.1 Estágio e prática de pesquisa: conceitos, caracterização, entre concepções e prática.....	106
2.8.4.2 Mediação constitutiva do professor nas práticas de avaliação do estágio supervisionado na formação inicial docente: reflexões sobre os sentidos e significados.....	111
2.8.4.3 Prática de avaliação no estágio supervisionado mediado pelo diagnóstico contínuo, dialógico e sucessivo na busca da qualidade do ensino e aprendizagem docente.....	114
3 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	126
3.1 Opção Metodológica: Tipo de pesquisa.....	126
3.2 Fenomenologia hermenêutica filosófica: caminho para desvelar a realidade empírica.....	129
3.3 Contexto empírico da pesquisa: lócus de investigação.....	136
3.4 procedimento e construção dos dados: uso de instrumentos e técnicas da pesquisa.....	138
3.5 Procedimentos de análise dos dados.....	156
3.5.1 Interagindo com os participantes da pesquisa.....	156
3.5.2 Organização das informações produzidas da pesquisa.....	162
3.5.3 Proposta de análise da fenomenologia hermenêutica de Gadamer.....	164
4 DISCUSSÕES DOS RESULTADOS NAS CATEGORIAS DA PESQUISA.....	167
4.1 Análise dos dados quantitativos: perfil dos egressos do curso de Pedagogia da UFPI.....	167
4.1.1 Análise dos dados quantitativos por dimensões.....	173
4.1.1.1 Dimensão I- Revivendo a prática de avaliação.....	174
4.1.1.2 Dimensão II- Base da formação inicial no Curso de Pedagogia.....	177
4.1.1.3 Dimensão III- Avaliação da Aprendizagem no ensino superior.....	179
4.1.1.4 Dimensão IV- A prática de avaliação no ensino.....	182
4.1.1.5 Dimensão V- Prática de avaliação no Estágio Supervisionado.....	184
4.1.1.6 Dimensão VI- Avaliação da Aprendizagem no Estágio Supervisionado.....	188
4.1.1.7 Dimensão VII- Conhecimento e Avaliação.....	190

4.2 Análise dos dados qualitativos à luz da fenomenologia hermenêutica de Gadamer.....	196
<i>4.2.1 Dados qualitativos da entrevista em Grupo Focal.....</i>	<i>199</i>
<i>4.2.2 Dados da entrevista semiestruturada com os professores.....</i>	<i>257</i>
4.3 Horizonte das práticas de avaliação na perspectiva do(a) professor(a) orientador(a) de estágio e dos egressos do curso de Pedagogia da UFPI.....	277
5 CAMINHO INCONCLUSO.....	291
5.1 Rebuscando a questão norteadora e os objetivos da pesquisa.....	291
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	292
REFERÊNCIAS.....	301
APÊNDICE A - ENTREVISTA EM GRUPO FOCAL.....	319
APÊNDICE B - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES.....	320
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO-DISCENTES.....	323
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	328
ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	332

1 INTRODUÇÃO

[...] a hermenêutica filosófica renuncia ao que a autonomia da razão tem assumido ao longo do processo de secularização, ou seja, ela renuncia à concepção de sua validade incondicional, de sua onipotência e de seu poder exclusivo de construir nosso conhecimento, contrapondo-lhe uma postura mais humilde do reconhecimento do outro que, ao vir ao nosso encontro, conta com nossa responsabilidade perante ele. Parece-me ser essa a mensagem mais frutífera que a hermenêutica filosófica está mandando para a teoria e prática da educação. Vale o esforço de tomá-la como fio condutor de nosso agir (GEORG, 2010, p. 43).

O fenômeno investigado nesta pesquisa se insere num contexto amplo de uma sociedade contemporânea, globalizada e tecnológica, repleta de informações que tem sua origem em um processo histórico multiescalar e multicultural, sobretudo, de espaço geográfico cultural diverso, que engloba fatores educacionais, políticos, sociais, econômicos, culturais, éticos e estéticos, dentre outros. Tal amplitude exige hoje das instituições de ensino uma função social significativa, multidimensional e multifacetada, imbuída de um grande desafio para o exercício da docência.

Nessa perspectiva, o objeto de estudo da pesquisa: a prática de avaliação no estágio supervisionado, insere-se no contexto e na realidade já descrita, exigindo do pesquisador um olhar sistêmico da realidade, direcionado, especificamente, ao plano pedagógico do curso, aos aspectos legais que o embasaram e ao currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), com vista na realidade que explicitará as competências e habilidades adquiridas pelos egressos na aprendizagem do respectivo curso.

De acordo com Saviani (2003), o fundamental é ter o olhar da teoria que engloba dois sentidos básicos: o que corresponde à explicação e o que abrange também a expressão. Corresponde à explicação da realidade aquilo que os positivistas e neopositivistas chamam de ciência. Em outras palavras, isto quer dizer que o objetivo da ciência é explicar tanto quanto possível e, no ponto de vista dos positivistas, evitar formular juízos de valor, pois, ela se limitaria apenas a formular juízos da realidade.

Contrário ao pensamento positivista e neopositivista, a realidade e a teoria requeridas na tese em curso, abrangem a análise do aspecto não só explicativo do fenômeno, mas também o expressivo, visto ser uma teoria que exprime interesses, objetivos, justificativas, motivação e finalidades. Ademais, ela se posiciona a respeito do modo como deve ser o fenômeno pesquisado. Assim, sendo, a teoria não é só retratadora e explicitadora

da realidade e nem tampouco constatadora do existente, mas é também orientadora de uma ação transformadora que permite ao pesquisador assumir uma posição crítica acerca do fenômeno educacional.

Dessa forma, ao dispor um olhar direcionado em nível de microssistema, é possível visualizar que tal fenômeno se caracteriza como essencial e significativo à construção de conhecimentos da presente tese. Temos o interesse de buscar respostas às indagações feitas sobre o objeto que emerge na realidade, que se configura no contexto educacional e se articula no desenvolvimento das práticas avaliativas no processo de formação inicial docente.

Nesse caminho, a intencionalidade do presente estudo concorre para a articulação de metas e ações significativas, favoráveis ao esclarecimento das questões suscitadas nesta pesquisa. Para tanto, é necessário definir uma base teórica, *epistemológica, metodológica, ontológica e filosófica*, na perspectiva de explicitar com expressividade o objeto de estudo investigado.

Portanto, no âmbito dessa tese, o objeto de estudo deve ser esclarecido, tendo em vista o conhecimento a ser construído com base nos dados e informações empíricas produzidas pelos depoentes, assim como, as informações decorrentes da análise documental. Esses dados serão analisados à luz dos fundamentos da fenomenologia hermenêutica de Gadamer, os quais esclarecidos pelas categorias, *a priori*, aquelas constituídas no *corpus* da pesquisa, como: avaliação da aprendizagem, estágio supervisionado, mediação, currículo e formação de professores, além das categorias abertas com origem na análise dos dados.

Nesse contexto, agregamos as contribuições de Masetto, ao focalizar que a docência no ensino superior tem se revestido de características de tradição. Para esclarecer, ele exemplifica com duas situações: Por um lado, o grande papel do professor, transmitir aos alunos conhecimentos e experiências pessoais e profissionais, numa relação em que os estudantes são avaliados pela reprodução das informações, por outro, ensinar numa instituição superior, a partir de uma prática com concepção inovadora de currículo, que requer características próprias e vislumbra públicos e objetivos distintos, nesse sentido, urge compreender que tal currículo exige mudanças de atitudes de seus protagonistas (MASETTO, 2018).

Sobre essa questão, o autor acrescenta, são muitos os desafios que lhes são apresentados, porém, uma relação de inovação curricular demanda que seus gestores assumam atitudes de *comprometimento, engajamento*, e “*sentimento de pertença*”, que estejam dispostos a rever a cultura pedagógica, seus papéis e funções em consonância com o projeto

pedagógico. Prioritariamente, ao professor, cabe realizar a docência com um grupo de colegas; ser corresponsável pelo currículo inovador; desenvolver metodologias ativas, no sentido de ressignificar atividades fazendo transposição de conteúdo das disciplinas do currículo e, respectivamente, atuar como mediador pedagógico (MASETTO, 2018).

Desse modo, corroboramos o pensamento do autor, uma vez que a realidade expressa aponta um caminho para a inovação e impõe a disposição na mudança de posturas, não só do professor, mas também dos alunos e de todos os envolvidos no processo. Para isso, é preciso que o gestor reveja o seu papel e adotar uma postura democrática, aberta à participação para construir um projeto do currículo inovador.

Consequentemente, tal modificação se estenderá às crenças, às culturas e atitudes na perspectiva de assumir um trabalho coletivo e participativo, isso implica, contudo, assumir o papel de mediador no processo de aprendizagem, por meio de do planejamento de estratégias diversificadas de práticas de avaliação utilizadas no estágio supervisionado dos egressos do curso de Pedagogia da UFPI.

As ações e interrelações que se configuram na mediação da aprendizagem constituem o polo epistemológico da pesquisa possibilitando aos participantes a interpretação e a compreensão das práticas de avaliação da formação inicial dos egressos que hoje trabalham com a docência no interior das instituições de ensino. Esta realidade nos impulsiona à investigação, de forma organizada, sistemática e aprofundada em educação nas ciências humanas e sociais, com o olhar focado nos inúmeros desafios em torno do fenômeno das práticas avaliativas que se integram ao currículo do ensino superior, a Pedagogia.

Segundo Masetto (2018), “todo o ensino superior no Brasil sofre influências marcadas pelos movimentos da globalização e da internacionalização”. Nesse contexto, destacamos a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), sinalizadas como uma das entidades internacionais que alertam para a necessidade de se reformar o ensino superior no século XXI. A literatura científica registra que na Europa, Estados Unidos e na América Latina, a todo instante se revela a insatisfação com os atuais currículos tradicionais de formação de profissionais, que se mostram incompatíveis com a necessidade de uma sociedade emergente. Por sua vez, é uma sociedade que se insere no mundo do conhecimento, com avanços nas ciências e na tecnologia (MASETTO, 2018).

Este cenário não é tão distante da nossa realidade brasileira, uma vez que imprime de forma incisiva às instituições de ensino superior (IES) a reestruturação de seus currículos, atentando para as exigências da realidade expressa em uma sociedade contemporânea. De modo reconstruírem currículos com inovações, fomentando aos novos professores a

construção de novas competências e atitudes para uma docência com profissionalismo, na perspectiva de novos caminhos que incentivem a mudança de atitudes dos alunos, sobretudo, a percepção de que são protagonistas da sua própria formação (MASSONI & MOREIRA, 2016; MASETTO, 2018).

De forma implícita, essa realidade influencia o nosso objeto de estudo assim qualificado: prática de avaliação no estágio supervisionado. Na verdade, são influências ideológicas, carregadas de crenças, valores e princípios filosóficos que vão impactar as respostas ao problema, dentro de um quadro epistemológico, teórico e metodológico, envolvendo os aspectos históricos, sociais e culturais das ciências. Explicitamos a seguir, as subseções que constituem esta temática.

1.1. Justificativa e o problema da pesquisa

A compreensão da concepção de avaliação do professor perpassa as intenções valorizadas no âmbito da teoria e prática de avaliação desenvolvida na docência, no nosso caso, prioritariamente, no estágio supervisionado, com ações que se efetivem na e fora da sala de aula. Nesse sentido, o planejamento para organização e acompanhamento do professor orientador no estágio supervisionado é ação imprescindível para investigar a ocorrência da efetiva aprendizagem da docência na formação dos egressos do curso da UFPI.

Visualizamos uma prática de formação inicial influenciada por valores, intenções e conceitos que se configuram na postura de quem conduz o processo imbricado nas visões de homem, de sociedade, de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, de avaliação e da função social da escola. Tais concepções são intrínsecas ao ensino e aprendizagem e, decorrem das experiências, saberes e vivências, as quais influenciam os currículos, as estratégias de ensino, a avaliação, os conteúdos e os objetivos pretendidos nos cursos de formação. Os reflexos que se apresentam implicam o perfil do professor que se deseja formar, podendo afetar o tipo de docência ancorada na prática que se desenvolve o seu papel social como profissional.

Masetto (2018) evidencia que tais desafios devem ser apontados para uma formação que seja construída em ambientes profissionais reais ou simulados, que permitam conhecer novas modalidades profissionais, no sentido de integrar novas experiências com informações e teorias que explicam os fenômenos e o modo de realizar as profissões. Esses pensamentos nos impõem a compreensão das diversas concepções das práticas avaliativas,

por sua vez, sofrem as influências do contexto histórico, político, social e cultural em que são produzidas.

A partir desta realidade, surge o interesse de investigar os contributos da prática de avaliação dos professores orientadores de Estágio para a formação inicial docente na Licenciatura em Pedagogia da UFPI. Para os egressos, o estágio se tornou o momento específico, que lhes propiciou a docência no contexto descolar viabilizado pelo currículo, contribuindo para a compreensão do papel da gestão escolar nas suas múltiplas dimensões, administrativa e pedagógica, com ações para garantir uma educação de qualidade pelo veio da aprendizagem, permanência e sucesso dos alunos, nos diversos níveis de ensino que integram o Projeto Pedagógico do Curso de graduação.

Para tanto, requer explicitar e reviver momentos históricos da formação acadêmica e profissional da pesquisadora, no sentido de apresentar aos leitores, a afinidade com a temática e intencionalidade de investigar a real contribuição da prática de avaliação na formação inicial docente. A configuração deste cenário no processo de formação engloba a subjetividade impulsionada pela situação educacional, histórica, social, econômica, política e cultural da época, vivenciada em espaços educativos que refletem significativamente até hoje, tanto na Didática, quanto no currículo e saberes escolares.

Nesse sentido, é fundamental tanto repensar as relações entre a teoria e a prática quanto à questão do saber do professor. Diante disso, convém refletir e defender a ideia básica presente na ação docente, especificamente, a de compreender no processo de ensinar. Que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, isto significa que a prática não é somente espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também de produção de saberes oriundos dessa mesma prática, articulada às realidades de um cenário educacional que tem influência dos diversos aspectos antes mencionados, no processo de formação não só da pesquisadora, mas de todos os envolvidos no ato de educar (CANDAU, 2000).

Não obstante, o pensamento exposto sobre o exercício da profissão de professor requer que seu espaço de atuação seja considerado como um espaço prático e específico de construção e produção de conhecimentos. Todavia, torna-se um ambiente vivo, dinâmico, de transformação, de mobilização e compartilhamento de informações das experiências, saberes e desafios vivenciados na realidade educacional, especificamente, no que se refere à avaliação do processo de ensino-aprendizagem no contexto de formação inicial docente.

De acordo com o explicitado, a perspectiva equivale oportunizar ao professor universitário momentos para a reflexão e participação na formação continuada a partir dos problemas que emergem da própria realidade educacional ou ao pesquisador da educação

mobilizado pelos sentimentos de crença na mudança educacional, o entendimento de que o princípio dessa dinâmica está em motivar-se na sua ação e tornar-se sujeito do conhecimento, desenvolver a sua capacidade de entender-se como autor que constrói, desenvolve e possui sempre teorias e conhecimentos de saberes experienciais de sua própria ação.

Nesse contexto, o desafio da prática de avaliação na formação acadêmica da pesquisadora encontra-se articulado a um cenário histórico-social subsidiado pelas discussões e construção de conhecimento reflexivo no processo de formação do curso de graduação em Pedagogia com habilitação em Magistério, no início do ano de 1990, realizado na Universidade Federal do Piauí.

Neste período, as discussões em seus espaços educacionais se articulavam de tal forma que se conduziam pelo movimento estudantil organizado, propiciadas pela força e execução de uma disciplina do currículo, pertencente a todas as licenciaturas, denominada: Organização Social de Políticas Brasileira. Nela, os atores, apresentavam-se de pleno direito e liberdade, e assim, discutiam e expunham em plenárias suas ideias e pensamentos acerca de tema emergente e social.

Entretanto, o desafio de se compreender o fenômeno da avaliação perpassa todas as disciplinas do currículo de Pedagogia sob a óptica do aspecto legal e fundamentos das teorias educacionais. Dessa forma, ao concluir o referido curso, a UFPI, articulada com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), disponibilizava aos futuros profissionais uma carteira constando as seguintes disciplinas: Didática, Fundamentos da Educação e Metodologia do Ensino de primeiro e segundo graus, que propiciavam o direito ao exercício da docência e assim a realização de uma prática eficaz baseada nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e das demais licenciaturas.

Outro ponto em destaque refere-se ao fato de ter cursado as habilitações inseridas no currículo de Pedagogia. Isto é, após concluir o curso evidenciado, a então pesquisadora, nos anos posteriores, em meio às décadas de 1990 a 2000, sentiu-se motivada, pela flexibilidade do currículo, a cursar duas habilitações específicas do Curso (Orientação Escolar e Supervisão Escolar), aprovadas, pela Portaria nº 399/1989 (MEC). Conforme está explícito, a amplitude das atribuições conferidas aos cursos de licenciatura em Pedagogia encontra-se disciplinada no artigo 4º da Lei Diretrizes e Bases da Educação LDB/1996, assim, destinado,

À formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e

em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (GATTI, 2009, p. 49).

Ao analisar, no interior do currículo, a complexidade exigida para esse curso que, por sua vez, nos impõe a dispersão disciplinar em detrimento ao tempo de duração e do curso de sua carga horária, dado que ele deverá propiciar a aplicação no campo da educação, de contribuições, entre outras, do conhecimento das diversas disciplinas, do filosófico, histórico, antropológico, ambiental ecológico, psicológico, linguístico, [...], sociológico, político [...]. Englobando todos os aspectos previstos pelo artigo 4º, parágrafo único, da Resolução nº 01, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, MEC/CNE, 2006).

Observamos quanto as intenções explicitadas são bastante definidas, entretanto, é proveitoso aprender um pouco sobre a complexa realidade brasileira com um trato mais específico, ou seja, com estudos e conhecimentos mais aprofundados dos principais problemas a serem resolvidos a curto, médio, e longo prazo, na perspectiva de atender às metas e ações do Plano Nacional de Educação (PNE), sobretudo, atender às aspirações da sociedade e ao que disciplina a Lei de Diretrizes de Bases da Educação, lei de nº 9394 de dezembro de 1996 e as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e Ensino Superior, integrados ao contexto e às realidades das instituições, em que se desenvolvem os níveis de ensino.

As perspectivas e intenções das diretrizes no parágrafo 3º do Art. 6º da LDB/1996, são assim apresentadas:

Parágrafo 3º: a definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômica e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

- i) Cultura geral e profissional;
- ii) conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;
- iii) conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
- iv) conteúdo das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
- v) conhecimento pedagógico;
- vi) conhecimento advindo da experiência.

Também verificamos no âmbito das diretrizes o destaque dado à prática que deverá estar presente desde o início do curso e, assim, permear toda a formação do professor em qualquer especialidade (artigo 12), enfatizando a flexibilidade necessária, na perspectiva

de proposição e autonomia das instituições formadoras constroem projetos próprios e inovadores.

Analogamente, o contexto das Diretrizes Curriculares se justifica num momento significativo da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN nº 9394/1996, que se insere num projeto sociopolítico de adequação da sociedade brasileira à reorganização mundial capitalista. São ideias que se difundem nas informações descritas em seus artigos, sobretudo, com ideias explícitas de que supostamente vivemos uma nova era que exige uma nova escola para formar um novo tipo de indivíduo (BARBOSA, 2006).

Diante do exposto, na década de 1990, os currículos escolares têm influências teóricas e concepções de sociedade que resultam de um relativismo cultural e epistemológico. Portanto, observa-se que isso acaba por relativizar a função da escola, dentre outras instituições, bem como a função do professor.

Dessa forma, as influências se revelam configurando-se em pensamentos que frequentemente são citados em documentos elaborados desde a época descrita, como: a LDBEN (BRASIL, 1996) já mencionada, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do ensino médio. (BRASIL, 1999), o Plano Nacional de Educação (PNE), 2001- 2014, as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais, elaboradas entre 2006 e 2014, direcionadas a todos os níveis e modalidades de ensino, da educação básica e ensino superior (MALANCHEN, 2016).

Diante disso, inferimos que são ideias políticas articuladas aos interesses da tendência dominante e marcas das singularidades das gestões do Ministério da Educação (MEC), na intenção de manter a formatação dos currículos escolares fundamentada em bases teóricas e práticas, sintonizada às ideias que prevalecem do universo ideológico e pós-moderno (DUARTE, 2004a). Na esfera oficial vemos um conjunto de documentos elaborados, visando atender às demandas do mercado do mundo do trabalho com exigências de agências multinacionais. Nesse contexto, é possível identificar que além dos documentos evidenciados, outras ações se traduzem em reformas e medidas pontuais do MEC, como:

[...] “Fundo de Valorização do Magistério”, os “Parâmetros Curriculares Nacionais”, a lei da reforma do ensino profissional e técnico, a emenda constitucional relativa à autonomia universitária, além de outras como os mecanismos de avaliação, como por exemplo, as provas aplicadas aos alunos do ensino fundamental e médio e o “provão” aplicada junto com os universitários na fase de conclusão de cursos de graduação (SAVIANE, 2008, *apud* MALANCHEN, 2016, p. 10).

Politicamente, há um contexto histórico, educacional e cultural que iniciou no Brasil mediado pelo avanço do ideário neoliberal, repercutindo de maneira decisiva sobre a educação. Todavia, como alternativa de ascensão social e de democratização das oportunidades. No entanto, essa estratégia neoliberal se configura visivelmente afinada nas reformas pontuais do MEC (1990), por sua vez, observamos uma via que, ao mesmo tempo, objetiva afastar as forças organizadas que atuavam junto ao Congresso Nacional de modo a deixar o caminho livre para tais aprovações.

Todas essas considerações mostram as reformas educacionais apregoadas num amplo contexto de política neoliberal nos anos de 1990, que tiveram continuidade nesse novo século, em que é procurada a tradução das demandas impostas pela soberania de lógica do capital. Cumpre observar que tais ideias seguem os princípios neoliberais, assim como as mudanças econômicas impostas pela globalização, exigindo com isso maior eficiência e produtividade dos trabalhadores que devem se adaptar às exigências do mercado. No sentido de que a valorização primeira se destina ao processo de produção, ficando para segundo plano o foco na visão humana (MALANCHEN, 2016).

Do ponto de vista temático, é necessário dizer que esse momento se contextualiza na caminhada acadêmica, da pesquisadora, pois, propicia horizonte de pensamentos que foi se alargando em meio às exigências e conflitos de uma política neoliberal vivenciada no exercício da docência profissional, atuando na Educação Básica. Desse modo, fomentaram indagações que impulsionaram a busca de maior conhecimento em avaliação da aprendizagem.

Energizada, todavia, pelo desafio e intenções conscientes, optamos por realizar o curso de especialização em Avaliação Educacional na UFPI, com o intuito de compreender e, especificamente, de melhor entender, o porquê de a avaliação ser considerada por muitos educadores e estudiosos o nó da educação. No princípio de nossa carreira profissional, ao lidar com as questões da avaliação da aprendizagem, tanto como professora quanto como Pedagoga em instituições pública e privada, muitas dúvidas foram surgindo no percurso da prática avaliativa, dentre elas: delimitar os aspectos qualitativos, definir os critérios básicos avaliativos de acordo com o conteúdo trabalhado e o nível de ensino, realizar a avaliação diagnóstica e a dificuldade na elaboração de itens na avaliação.

A premissa para o maior esclarecimento da avaliação está além do conhecimento ampliado. Analisar a prática de avaliação não é fácil, uma vez que tais reflexões sempre vão existir, além das dúvidas, o processo é dinâmico, coletivo e contínuo. Alves (2002) nos chama atenção ao afirmar que o exercício pleno da cidadania precisa acontecer nos espaços

educacionais, visto ser a natureza das decisões e o seu efeito na vida das pessoas os fatores que determinarão os cuidados necessários ao processo educativo.

Consequentemente, a dinâmica da teoria e da prática se encontra imbricada na forma de quem conduz a avaliação. Sendo assim, torna-se fundamental definir no coletivo, competências e habilidades necessárias à realidade na qual se insere, e assim, ter a clareza das intenções básicas do currículo e da prática de avaliação.

De acordo com Guba & Lincoln (1989), em se tratando de avaliação, nunca temos um conceito pronto e acabado. Por ser um fenômeno que vai se construindo e se reestruturando, sistematicamente, articulado às realidades, histórico, social, político e cultural, precisa ser confrontado em meio às mudanças, por isso requer que seja continuamente qualificado, tanto em dados qualitativos, quanto quantitativos.

Todas as considerações destacam-se evidenciando um caminho metodológico de pesquisa cuja abordagem teórica baseia-se em fundamentos filosóficos articulados às demais Ciências da Educação, no sentido de tornar consciente a intencionalidade contemplada nas práticas de avaliação do estágio supervisionado dos egressos do curso de Pedagogia da UFPI.

Diante disso, foi necessário reviver a realidade histórica com a qual trabalhamos e questionar filosoficamente o ato de educar, na busca de entender para onde fomos e como deveríamos chegar. Para isso, objetivos, metas, ações e formas de avaliar, foram articulados aos seguintes questionamentos: O que? Para quê? Por quê? Para quem? Com que? E, por meio de quê? Portanto, tais questões se direcionam ao ensino, à aprendizagem e à prática de avaliação vivenciada pelos egressos.

A dinâmica de todo o processo educativo expõe claramente a necessidade de compreender que a teoria e a prática estão atreladas à forma e ao modo de quem as conduz. Obviamente tais posturas, tanto do professor quanto dos alunos, podem influenciar no processo de ensino e aprendizagem, no enfrentamento dos desafios da prática de avaliação de conteúdos em sala de aula ou fora dela, isto é, no estágio supervisionado na formação inicial.

Dessa forma, o Estágio torna-se para os discentes, momento de grande relevância, pela oportunidade de aprendizagens do entendimento da realidade e dinâmica da instituição de ensino, por meio de do currículo, também por ser um processo que acolhe esse público propiciando a compreensão significativa do papel da gestão escolar em suas múltiplas dimensões, administrativa, pedagógica e financeira na perspectiva de garantir uma educação de qualidade mediadas pelas práticas avaliativas com ênfase na aprendizagem, permanência e sucesso de alunos dos diversos níveis de ensino da educação básica articulados ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da licenciatura focalizada.

As possibilidades são ofertadas para todos os discentes, entretanto, para os egressos, o estágio não é só uma disciplina obrigatória do currículo de Pedagogia. Hoje, na condição de professores, eles explicitam o sentido e o significado à docência, na construção das habilidades e competências da sua formação inicial a partir da troca de experiências e vivência, das relações com as práticas de avaliação materializadas pela e na instituição escolar, sobretudo, nas relações com os alunos na sala e fora dela, nos níveis de ensino em que foi desenvolvido o estágio.

Tais oportunidades contemplam os professores orientadores, os egressos e, todos os envolvidos no processo de formação, viabilizando a percepção e o “olhar sistêmico” da realidade entre teoria e prática da dimensão pedagógica, sem isolar as demais dimensões citadas anteriormente, essenciais para o diagnóstico e intervenção dos problemas educacionais que emergem no campo de estágio da docência, com assessoria do (a) professor (a) titular de sala de aula dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, a avaliação no estágio supervisionado caracteriza-se como objeto de estudo da nossa pesquisa, ancorado nos valores e princípios metodológicos da formação inicial dos egressos do curso de pedagogia.

A pesquisa foi subsidiada com vistas às questões norteadoras e/ou hipóteses que se resumem em saber: i) Qual a concepção de avaliação manifestada na prática dos professores orientadores de estágio supervisionados? ii) Como se caracteriza a prática de avaliação de aprendizagem utilizada pelos professores orientadores no estágio supervisionado? iii) Como a prática de avaliação produzida pelos professores orientadores de estágio favorece a aprendizagem no processo de formação inicial docente.

Por meio de estudos e pesquisas científicas esclareceremos os objetivos na busca de responder o problema que fez emergir as questões emergentes. O referido problema suscita saber: Como a prática de avaliação do Estágio Supervisionado contribui para aprendizagem no processo de formação inicial docente do curso de Pedagogia da UFPI? Então, para elucidar essa questão, recorreremos à pesquisa qualitativa descritiva, com metodologia articulada ao método da fenomenologia hermenêutica de Gadamer.

Do ponto de vista formal, as interrogativas foram se tornando foco de atenção em nossa profissão, respectivamente, ao trabalhar como professora da Educação Básica e do Ensino Superior, assim como formadora de professores na Divisão de Ensino Fundamental pela Secretaria de Educação do Estado do Piauí (SEDUC-PI), além de avaliadora em avaliações externas e, atualmente, como professora orientadora de Estágio Supervisionado nos cursos de Pedagogia e Geografia da UFPI.

Esta realidade revela o perfil de uma pesquisadora impulsionada pela prática docente e motivações intrínsecas, de tal modo, que foi possível identificar junto aos discentes, o estímulo e o compromisso no enfrentamento dos desafios, os quais surgiram na docência, durante a execução das atividades pedagógicas, em sala de aula na UFPI e no campo de estágio.

Este cenário aponta motivações e interesses no aprofundamento e estudo de aspectos decorrentes das experiências, no exercício da docência, na educação básica e no ensino superior, nos quais basicamente foi construída toda a história acadêmica da pesquisadora, vivenciada em contexto histórico e realidades diversas, provocando sentimento de busca de transformações objetivas e subjetivas, propiciado pelas relações que se configuram no interior da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Esta realidade se tornou a força motriz para a realização do Mestrado em Educação vinculado ao seguinte tema: Ensino de Geografia na modalidade Educação de Jovens e Adultos: currículo e prática pedagógica. Sob a orientação da professora Dra. Maria da Glória de Carvalho Moura, no período de 2013-2015, por meio de do Programa de Pesquisa e Pós Graduação em Educação - PPGED da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

A motivação pela pesquisa envolvia interesses de cunho profissional e acadêmico. No Profissional, por trabalhar como Pedagoga em escola de EJA do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, no turno da noite. A convicção em alinhar EJA e ensino de Geografia se originou no período de conclusão das licenciaturas em Pedagogia e Geografia, ambas realizadas na Universidade Federal do Piauí (UFPI), influenciada pelas questões ambientais. Nesse período, a pesquisadora era membro do Conselho da Secretaria Municipal de Recursos Hídricos do Estado do Piauí (SEMAR), desde o ano de 2012.

Já no processo de construção de pesquisa do Mestrado, ao lidar com as questões do currículo e da prática pedagógica em EJA, surgem outras inquietações subsidiadas no interior da pesquisa. Contudo, houve um despertar para além do horizonte, no sentido de continuar, posteriormente, com o olhar focado em outros aspectos.

Assim, qualquer pesquisador, seja em ciência humana, em especial, na educação, seja em ciência social, pode se deparar com aspectos que não correspondem àquela investigação, devendo, portanto, voltar-se para o problema investigado no tempo e no espaço histórico. Isso ocorre devido à complexidade e abrangência contínua de problemas educacionais.

Então, a realidade vivenciada na função de pesquisadora e docente motivou-nos para o ingresso no doutorado, na linha de pesquisa em avaliação educacional, com propósito

idealizado na história efetual da sua vida acadêmica e profissional articulado na troca das experiências e vivências das relações que enfatizam os sentido e significados da docência pelo veio da aprendizagem com outros pares, com possibilidades de crescimento, transformação e autonomia profissional.

É importante frisar que a intenção expressa pauta-se no pensar a educação [...] por assim dizer, aquela que não se realiza ao modo de uma instrumentalização [...]. Ninguém tem autonomia quando vê apenas um caminho possível. Nesse sentido, o reconhecer-se agente delibera o lastro da tradição e pode sim fazer toda a diferença, tendo em vista que a educação tem uma tarefa conservadora e crítica ao mesmo tempo. Ela age simultaneamente no sentido da socialização e da subjetivação (DALBOSCO & SILVIO, 2016).

Dentre outras questões, estão as intenções que nos impõem a compreensão de uma melhoria didática qualitativa no âmbito das práticas de avaliação da aprendizagem no estágio supervisionado da licenciatura em Pedagogia. Sobretudo, com um novo olhar e uma nova perspectiva, no sentido, não mais limitado, mas processual e significativo, direcionado à aprendizagem, isto é, daquele que está ali na dinâmica de aprendizagem interativa, no confronto de realidades, intervindo nos desafios que emergem na prática docente, em especial, aprendendo a reconstruir coletivamente seus conhecimentos iniciais rumo ao futuro caminhar profissional, por meio de uma pesquisa qualitativa que visa a uma melhor contribuição para o meio social, educacional, econômico e político, a partir de impactos suscitados pelas metas e ações investigadas junto aos sujeitos deste estudo.

Para tanto, temos o interesse em questionar os professores orientadores de Estágio supervisionado do curso de Pedagogia da UFPI, assim como, os egressos, aqueles que já se encontram no exercício de sua prática docente em instituições privadas ou públicas de ensino com o objetivo de investigar se as práticas de avaliação do estágio favorecem a efetividade da aprendizagem no processo de formação inicial.

As intenções da pesquisa em curso se integram na definição da **tese anteriormente citada**: As práticas de avaliação do professor orientador de estágio são desenvolvidas a partir de critérios e instrumentos idealizados na aprendizagem formativa com ênfase nas objetivações e subjetivações implícitas na postura de quem conduz a avaliação.

1.2 Objetivos do estudo

Para a efetivação do nosso estudo foram definidos os objetivos da pesquisa abaixo relacionados, os quais se articulam na busca de informações empíricas e significativas em torno do fenômeno investigado.

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar os contributos das práticas de avaliação dos professores orientadores de Estágio para a formação inicial docente da Licenciatura em Pedagogia da UFPI.

1.2.2 Objetivos Específicos

Foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- i) Identificar as concepções de avaliação manifestadas nas práticas dos professores orientadores de estágio supervisionado;
- ii) Caracterizar as práticas de avaliação de aprendizagem utilizadas pelos professores orientadores do estágio supervisionado;
- iii) Averiguar se as práticas de avaliação produzidas pelos professores orientadores de estágio favorecem a efetiva aprendizagem no processo de formação inicial docente.

1.2.3 O estado do conhecimento na produção dos sentidos da pesquisa: do contexto atual ao campo das possibilidades

A pesquisa do estado do conhecimento levou em consideração um recorte cronológico dos últimos 05 anos, compreendendo pesquisas que foram produzidas de 2015 a 2019, em artigos científicos publicados e em teses e dissertações defendidas e disponibilizadas nos portais das instituições públicas pesquisadas, conforme está explicitado a seguir.

A finalidade do estado do conhecimento neste trabalho teve como princípio verificar as pesquisas realizadas que se correlacionassem com o objeto da pesquisa em curso, bem como, que tivessem aproximação com a metodologia, buscando, sobretudo, identificar as diferenças entre as pesquisas, os avanços alcançados e as contribuições deste estudo para a sociedade, os sujeitos pesquisados, o contexto da pesquisa e o campo científico.

Cabe elucidar uma citação que corroboramos de uma reflexão contundente acerca do estado do conhecimento, que de acordo com Morosini e Fernandes (2014, p. 155) enfatizam que o:

[...] estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na produção.

Para isso, foram levados em consideração os seguintes critérios no processo de pesquisa e elaboração no estado do conhecimento: 1) as palavras-chave: estágio supervisionado, avaliação da aprendizagem, formação inicial, currículo; 2) teses e dissertações produzidas no recorte cronológico entre 2015 a 2019; 3) artigos científicos publicados em periódicos e revistas no extrato A1 e A2 pela Qualis CAPES na área da educação, tendo em vista os critérios contemplados que implicam a qualidade dos trabalhos publicados.

Para constatar o extrato de qualis A1 e A2 de periódicos e revistas científicas, foi feito uma busca no portal Plataforma Sucupira da CAPES, para saber que revistas se encaixariam dentro dos critérios estabelecidos e fazer a produção das fontes e informações desta seção.

No que diz respeito às pesquisas realizadas no portal de Banco de Teses e Dissertações da UFC, foram descritas as categorias: avaliação da aprendizagem no estágio supervisionado, para poder ter acesso, com mais afinco aos estudos publicados, uma vez que por ter uma linha de pesquisa no campo da avaliação, existe uma infinidade de trabalhos, que a delimitação permitiu ter acesso apenas aos que contemplariam a presente pesquisa e que tivessem correlação com o objeto de estudo.

Como forma de afunilar e delinear de modo mais concreto e preciso as pesquisas dos trabalhos no portal já mencionado, foi considerado os trabalhos sobre o campo da educação, excluindo-se, portanto, trabalhos de outras áreas do conhecimento.

No sentido de trazer elementos plausíveis na produção de fontes e conhecimento decorrentes do estado do conhecimento, foram ainda priorizadas pesquisas no portal de Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Piauí (UFPI), tanto pelo fato de a pesquisadora estar vinculada profissionalmente a essa instituição como pela pesquisa ter sido realizada nesse lócus investigativo, e no Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Ceará (UFC), uma vez buscamos investigar trabalhos produzidos no recorte

cronológico já explicitado, perspectivando a compreensão dos aspectos contemplados nos trabalhos aproximações e distanciamentos com esta tese e qual o seu diferencial.

Uma das questões cruciais que também teve pertinência desenvolvida no estado do conhecimento referem-se as análises, reflexões e contribuições dadas a partir dos resultados dos estudos, já que estes revelaram as reais mudanças, permanências e (des) continuidades no contexto em que as pesquisas foram realizadas.

Diante disso nos apropriamos de tais conhecimentos neste processo do estado de conhecimento, para tanto, realizamos a leitura apenas nos resumos dos trabalhos, intencionados em extrair as informações dos seguintes itens: Tema, Objetivo, tipo/ano, local, metodologia, objeto de estudo e resultado, (referente somente as dissertações e teses), os quais permitiram a delimitação dos estudos e as possíveis compreensões e reflexões na produção das fontes e dados, com ênfase na aproximação do objeto de estudo da nossa pesquisa: *prática de avaliação no estágio supervisionado*.

Ao fazermos a primeira busca individual consideramos os critérios definidos no interior dos itens supramencionados abrangendo o tempo compreendido entre os anos de **2015-2019**, com os quais iniciamos de forma sucessiva a identificação dos periódicos publicados no banco da CAPES. No processo inicial, fizemos a busca individual com inserção da palavra-chave: Estágio supervisionado. Com este procedimento encontramos um total de **2.754**; na sequência, com inserção da palavra-chave: avaliação da aprendizagem, encontramos um resultado de **19.807**, enquanto com a palavra-chave: Formação Inicial, foi obtido um total de **37.660** periódicos, na sequência, com a inserção da palavra-chave: Currículo, com resultado obtido num total de **37.473**, ainda nessa busca, inserimos a palavra-chave: práticas de avaliação, com evidência no total de **30.907** de produções publicadas em periódicos do respectivo portal.

E assim, foi ampliado o percurso com a busca associada das palavras-chave: “Práticas de avaliação “AND” estágio supervisionado”, nesse procedimento resultou um total de **04** (quatro) trabalhos, publicados, recorrentes aos anos: **2017-** O Curso de Pedagogia nas universidades Federais do Estado de Minas Gerais: reflexões acerca do espaço de Educação Infantil nos currículos. Com publicação aprovada na Revista Momento: diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 28, n. 1, p. 417-435, jan./abr. 2019. Em **2020-**Avaliação na Educação superior: Limites e possibilidades de uma experiência. Esse artigo foi publicado na ECCOs – Revista Científica, Qualis A3, com aprovação em 06/12/2020. Ao fazer a inversão na pesquisa associada das mesmas palavras-chave, obtivemos um resultado com os mesmos trabalhos, mencionados na publicação anterior.

Portanto, diante do procedimento verificamos que mesmo sendo utilizado as palavras-chave do resumo periódicos, analisamos que não são contempladas as intenções elencadas no estado do conhecimento conforme delimitação dos itens, critérios e recorte do tempo perspectivado na discussão deste subitem.

Ao prosseguir com a pesquisa nos bancos de dissertações e teses, no quadro a seguir explicitamos os trabalhos publicados, abrangendo o recorte entre os anos de 2015 a 2019. Com esta perspectiva buscamos no Repositório de Teses e Dissertações da UFPI, trabalhos que contemplassem os critérios supramencionados. Neste percurso foram identificadas 03 (três) Teses, dentre as quais evidenciamos uma análise das informações adquiridas na leitura dos resumos assinalados, sobretudo, com um olhar criterioso nos itens e critérios que foram pontuados acima, com objetivo de averiguar as intenções acerca do que era comum à nossa tese.

Com esse movimento, identificamos em tais trabalhos, abrangência no recorte de tempo da pesquisa, assim como o contexto relacionado às informações sobre as categorias *a priori* da nossa pesquisa, ou sejam, o estágio supervisionado e a formação inicial docente, porém, verificamos um distanciamento do objeto de estudo, a prática de avaliação no estágio supervisionado.

Prosseguimos, então, com essa busca, no Repositório de Tese e Dissertação no Portal da UFC, no qual, identificamos, trabalhos de outra área, como por exemplo, de Biologia, Matemática, Química, Artes, sem indicação na área de Pedagogia.

Portanto, com a análise efetivada no percurso das investigações científicas produzidas, ficou constatado com o tema da tese dessa pesquisa: **Avaliação da Aprendizagem no Estágio supervisionado: contributos da prática dos professores orientadores para a formação inicial docente em Pedagogia da UFPI**, o desvelamento do trabalho que se tornou inédito diante das pesquisas realizadas, em comparação com os critérios estabelecidos, com o recorte de tempo e com abrangência entre os anos 2015-2019, sobretudo, com as intenções que foram definidas para que esta averiguação fosse efetuada.

Quadro 1 - Estado do conhecimento da pesquisa.

TEMA	OBJETIVO	TIPO/ ANO	LOCAL	ETODOLOGIA	OBJETO DE ESTUDO	RESULTADO
O Estágio Supervisionado e as Aprendizagens Docentes na Formação Inicial em Pedagogia, com autoria de Luana Maria Gomes de Alencar.	Geral: investigar como o Estágio Supervisionado se constitui em espaço de aprendizagens docentes na formação inicial em Pedagogia.	Tese/2017	UFPI	Produção de dados utilizada foi uma entrevista narrativa (BAUER; JOVCHELOVITC H, 2002) e o instrumento, uma questão geradora, sendo os dados sistematizados e analisados com base na análise de conteúdo, referendada em Poirier, Raybaut e Valladon (1999).	Estágio Supervisionado	Indicam aprendizagens docentes relativas à constituição do ser professor, às práticas docente e pedagógica e às condições do trabalho docente. E. S. se constitui espaço possibilidades formativas, e momento significativo na formação inicial
TEMA	OBJETIVO	TIPO/ ANO	LOCAL	METODOLOGIA	OBJETO ESTUDO	RESULTADO
ESTÁGIO C. SUPERVISIONADO E A CONSTR. E (RE) CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES : trajetórias narradas no contexto da formação inicial de professores, com autoria de Maria Goreti da Silva Sousa.	analisar o estágio curricular supervisionado como espaço de construção e (re)construção de saberes docentes no contexto da formação inicial de professores no curso de Pedagogia.	Tese/2016	UFPI	A abordagem metodológica pautou-se nos fundamentos da pesquisa narrativa, cujos dados são analisados à luz da análise de discurso. O memorial de formação e o questionário foram os instrumentos utilizados no contato com as oito interlocutoras da pesquisa, discentes do curso de Pedagogia do CCE – Campus Ministro Petrônio/UFPI, nos eventos singulares das histórias narradas pelas interlocutoras.		Constatam a construção de saberes à proporção que as interlocutoras adentravam em diferentes contextos onde os estágios aconteciam, falamos de: saberes afetivos, saberes culturais, saberes contextualizados, saberes sociais, saberes profissionais, saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes experienciais e saberes pedagógicos

<p>O ESTÁGIO SUPERVISADO NO PROCESSO FORMATIVO: o que pensam as professoras, com autoria de Shirlane Maria Batista da Silva Miranda</p>	<p>analisar as experiências formativas tecidas no estágio supervisionado, na formação inicial de professores, no curso de Pedagogia, tendo em vista o aprender a ensinar.]</p>	<p>Tese/ 2018</p>	<p>UFPI</p>	<p>Investigação de natureza qualitativa, adotando a pesquisa narrativa com apoio no método autobiográfico. Emprega como técnicas de produção de dados as rodas de conversas e o memorial docente da formação profissional.</p>	<p>Estágio supervisionado no processo formativo. Teve como cenário espacial de investigação o o Centro de Estudos Superiores de Caxias – CESC/UEMA e quatro professoras de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia.</p>	
---	--	-------------------	-------------	--	--	--

Fonte: Elaboração própria (2020).

1.2.4 Organização e estrutura da tese

A organização da tese tem como formato o corpus de uma pesquisa cuja estrutura encontra-se articulada na organização e inserção das 5 (cinco) seções constituídas por subseções/subitens, no qual discorremos os temas constituintes do polo epistemológico e metodológico da pesquisa no contexto das realidades educacionais entorno do fenômeno investigado. **A primeira seção** inicia com a introdução, nela apresentamos as intenções e motivos recorrentes ao objeto de estudo, bem como nas questões suscitadas pelo problema da investigação em curso.

Na primeira subseção (1.1), a justificativa direciona-se ao problema que originou o estudo da presente tese, assim como aos interesses da pesquisadora no contexto dos aspectos histórico, social e cultural, os quais vinculados nas experiências e vivências das práticas de avaliação.

Na segunda subseção (1.2), focalizamos o objetivo do estudo delineado em objetivo geral e específicos, os quais se integram na definição da referida tese de doutoramento. No subitem (1.2.3), a ênfase recai sobre o tema, estado do conhecimento na produção dos sentidos da pesquisa: do contexto atual ao campo das possibilidades, visando

identificar o caminho viabilizado para o crescimento da pesquisa articulados nos estudos científicos analisados no intervalo dos últimos cinco anos, ou seja, 2015-2019.

O tema, Da avaliação da aprendizagem ao Estágio Supervisionado: reflexões teóricas, compreende a seção 2 (dois) constituída de 12 (doze) subseções/subitens descritos assim: 2.1) Enfoque avaliativo desde os testes de investigação à avaliação atual; 2.2) Contextualizando a avaliação: um breve histórico das gerações: 2.2.1) primeira Geração de avaliação- Mensuração. 2.2.2) Segunda Geração de avaliação-descritiva; 2.2.3) Terceira Geração da avaliação; 2.2.4) Quarta Geração de avaliação; 2.2.5) Quinta Geração da avaliação-Social. 2.3) Concepção de aprendizagem e currículo à luz do pensamento reflexivo; 2.4) Conhecimento e avaliação da aprendizagem na formação inicial; 2.5) O entrelaçamento entre concepções e práticas de avaliação da aprendizagem; 2.6) Prática de avaliação da aprendizagem: conceitos, definições e tipos; 2.7) Por uma avaliação dialógica: rompendo com o autoritarismo.

O tema, Estágio Supervisionado na formação inicial docente, compreende a seção (2.8) constituída de (7) subseções/subitens: 2.8.1) Aspecto legal e o percurso histórico do estágio supervisionado na formação do professor no Brasil; 2.8.2) Estágio supervisionado: concepções e práticas de avaliação da aprendizagem; 2.8.3) Estágio supervisionado e aprendizagem docente no curso de Pedagogia da UFPI; 2.8.4) Prática de avaliação dialógica no estágio supervisionado: discussão da forma efetiva da aprendizagem; 2.8.4.1) Estágio e prática de pesquisa: conceitos, caracterização, das concepções e prática; 2.8.4.2) Mediação constitutiva do professor nas práticas de avaliação do estágio supervisionado: sentido e significados; 2.8.4.3) Prática de avaliação no estágio supervisionado mediada pelo diagnóstico contínuo, dialógico e sucessivo na busca da qualidade do ensino e aprendizagem docente.

Na terceira seção, discorreremos o caminho metodológico da pesquisa organizada em 8 (oito) subseções/subitens: 3.1) Opção metodológica: Tipo de pesquisa; 3.2) Fenomenologia hermenêutica filosófica: caminho para desvelar a realidade empírica; 3.3) Contexto empírico da pesquisa: lócus de investigação e, 3.4) Procedimento e construção dos dados: Uso de instrumentos e técnica da pesquisa; 3.5) Procedimento de análise dos dados; 3.5.1) Interagindo com os participantes da pesquisa; 3.5.2) Organização das informações produzidas da pesquisa; 3.5.3) Proposta de análise da fenomenologia hermenêutica de Gadamer.

Na primeira subseção (3.1) da seção anterior discorreremos a opção metodológica e o tipo de pesquisa que terá como fundamento basilar a pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva, consubstanciada pelo método da fenomenologia hermenêutica.

Na segunda subseção (3.2) da terceira seção, enfatizamos o método da fenomenologia hermenêutica de Hans-Georg Gadamer (1900-2002), que fundamentará a metodologia da pesquisa. Este método foi escolhido dentre outros, por ajustar-se melhor ao objeto de estudo e por ter como princípio básico a história efetual ou horizonte histórico, ou seja, no contexto do fenômeno educacional, daremos a importância ao histórico-social e cultural produzido nas falas dos sujeitos investigados, os quais nas suas linguagens serão apresentadas em formas de concepções, posições e visões prévias.

Na subseção (3.3) da seção anterior discorreremos sobre o universo e a amostra que terão o campo fenomenal de Merleau-Ponty (1971). Universo este formado por 21 (vinte e um) sujeitos distribuídos entre professores e alunos egressos do curso. Dentre os quais, 05 (cinco) são professores orientadores do estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UFPI, constituintes da amostra segundo os critérios: i) ter o perfil acadêmico; ii) ter atuado pelo menos dois semestres letivos no acompanhamento de estágio supervisionado.

Já os outros 16 (dezesesseis) referem-se aos egressos do curso de Pedagogia que, trabalham no exercício da docência nas instituições de ensino, os quais devem contemplar os critérios delineados na pesquisa, independentemente do tempo de conclusão do curso de Pedagogia na UFPI, bem como do nível de ensino em que trabalham.

Os cenários para a pesquisa foram assim definidos: Centro de Ciências da Educação (CCE)/UFPI e Instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas. Por serem o locus de desenvolvimento da prática educativa dos sujeitos que compõem a amostra dessa pesquisa científica.

Na subseção (3.4) da terceira seção, discorreremos sobre o procedimento e construção dos dados: Uso de instrumentos e técnicas da pesquisa. No qual serão utilizados: i) técnica de aplicação do questionário; ii) Técnica de aplicação de Entrevista semiestruturada e, iii) Uso do Diário de Campo. A justificativa para escolha dos instrumentos e técnicas está relacionada aos objetivos que foram delineados para a efetivação da pesquisa e da busca de respostas ao problema já mencionado.

Na subseção (3.5) da terceira seção descrevemos o procedimento de análise dos dados constituído de três subitens: 3.5.1) Interagindo com os participantes da pesquisa; 3.5.2) organização das informações produzidas da pesquisa; 3.5.3) Proposta de análise da fenomenologia de Gadamer.

O tema, Discussões dos resultados nas categorias da pesquisa, compreende a seção 4 (quatro) organizada em três subseções: 4.1) Análise dos dados quantitativos, cujo tema compreende oito subitens/itens: 4.1.1) Análise dos dados quantitativos por dimensões;

4.1.1.1 Dimensão I. Revivendo a prática de avaliação; 4.1.1.2) Dimensão II-Base da formação inicial no curso de Pedagogia; 4.1.1.3) Dimensão III-Avaliação da Aprendizagem no ensino superior; 4.1.1.4) Dimensão IV- A prática de Avaliação no ensino; 4.1.1.5) Dimensão V- Prática de avaliação no Estágio Supervisionado; 4.1.1.6) Dimensão VI-Avaliação da Aprendizagem no Estágio Supervisionado; 4.1.1.7) Dimensão VII- Conhecimento e Avaliação. Na subseção (4.2) análise dos dados qualitativos à luz da fenomenologia hermenêutica de Gadamer, tema esse, constituído de dois subitens: 4.2.1) Dados qualitativos da Entrevista em Grupo Focal (GF); 4.2.2) Dados qualitativos da Entrevista Semiestruturada.

A subseção (4.3) Horizonte das práticas de avaliação, na perspectiva dos professores orientadores de estágio e dos egressos do curso de Pedagogia da UFPI. Neste tema, discorreremos a subseção com ênfase no resultado dos dados analisado a partir dos fundamentos da hermenêutica de Gadamer articulados nas categorias, a priori, da pesquisa e nas categorias abertas que emergiram nas análises dos dados, intencionados pelo problema e objetivos da investigação em curso, revelam a estrutura do fenômeno investigado, indicando, sobretudo, a abrangência para confirmação da seguinte tese: As práticas de avaliação do professor orientador de estágio são desenvolvidas a partir de critérios e instrumentos idealizados na aprendizagem formativa com ênfase nas objetivações e subjetivações implícitas na postura de quem conduz a avaliação.

Então, para análise dialética como da tese, como visto, houve necessidade de ampliarmos o nosso olhar para outras categorias, não somente para as práticas de avaliação do professor orientador do estágio supervisionado, uma vez que essas práticas de avaliação por si só não favorecem a efetiva aprendizagem da docência na formação inicial.

Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem deve se integrar ao currículo, ao estágio supervisionado e à formação de professores. Tais categorias se caracterizam, a priori, da pesquisa, por meio da ação e do ato de avaliar. Entretanto, a mediação, será discutida como categoria principal, por entender o agir como uma ação nata do ser humano sempre mediada.

Na literatura científica, Marx e Engels (1999) citado por Martins (2019, p. 60), afirmam “o agir ter sido gerado como primeira necessidade do homem para produzir as condições de viver e fazer história”. Neste contexto, a categoria mediação se torna significativa dentre outras categorias, por integrar conteúdos extraídos da realidade objetiva sobre o objeto de estudo. Na apreensão desse objeto, não podemos negar as contradições que o constituem. De fato, tais contradições, provocam movimento de produção da realidade social e histórica, com isso há possibilidades de a pesquisadora conceber e produzir novos

conceitos científicos relativos à avaliação da aprendizagem do processo de formação inicial dos egressos do curso de Pedagogia da UFPI (MARTINS, 2019).

Na investigação científica focalizada, a modalidade de expressão descrita na linguagem dos participantes foi fundamental para a compreensão dos sentidos e significados atribuídos ao objeto investigado, por implicar na facticidade que ocorreu, por meio de um trabalho interpretativo hermenêutico representado em categorias.

Na quinta e última seção se evidencia o tema, caminho inconcluso. Esta seção é constituída por duas subseções: 5.1) rebuscando as questões norteadoras e os objetivos da pesquisa. E, com isso, registramos, 5.2) as considerações finais, na qual discorreremos os resultados relativos à construção de conhecimentos da presente tese, revelando as respostas que foram suscitadas pelos objetivos e problema da respectiva investigação. Em suma, as seções/subseções apontadas constituem a estrutura da tese em curso.

Apresentamos a seguir, reflexões teóricas sobre a avaliação da aprendizagem, de modo que estabelecemos as relações com os temas e conteúdo específicos do estágio supervisionado no contexto das realidades do fenômeno investigado.

2 DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM AO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: REFLEXÕES TEÓRICAS

Não é fácil encontrar os processos mais adequados para que as aprendizagens tenham efetivamente lugar, para que os alunos tenham verdadeiramente sucesso. Não basta escrever meia dúzia de banalidades e de frases feitas para que o problema se resolva. É preciso refletir investigar, trabalhar. É preciso ter a capacidade e a coragem de formular as perguntas certas. (É preciso esforço, rigor e muita determinação para ir inventando e reinventando as respostas necessárias, (NÓVOA, 2009, p. 17).

A partir da exposição do pensamento refletiremos teoricamente a avaliação da aprendizagem e o Estágio Supervisionado como categorias, a priori, dessa investigação, pelo fato de se interrelacionarem na dinamização do polo epistemológico e metodológico da pesquisa integrando-se ao objeto de estudo que se insere num amplo contexto histórico, num cenário que envolve o processo de formação inicial docente, o qual sofre influências ideológicas de uma política educacional neoliberal subsidiada por ações nacionais e internacionais e, que por diversas vezes, provocam mudanças e reformas no ensino, porém, muitas delas estão atreladas a setores históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos de realidades de um mundo globalizado.

De acordo com Saviani (2008), todos os conceitos que emergem, concorrem sinalizando as vivências no processo das relações que configuram o nosso objeto de estudo, os quais decorrem de ações e olhares disponibilizados em momentos diversos com sentidos e valores construídos na subjetividade dos estudiosos em avaliação.

Tais conceitos são subjacentes e serão analisados a partir da fundamentação do método da fenomenologia hermenêutica de Gadamer. Diante disso, temos a intenção de propiciar aos leitores uma compreensão dos caminhos metodológicos da pesquisa por meio de uma abordagem qualitativa de natureza descritiva e exploratória.

A justificativa para definição do método focado deu-se por se ajustar melhor ao objeto de estudo da respectiva investigação científica, além de propiciar à pesquisadora uma maior aproximação e riqueza de detalhes adquiridos nas análises dos dados empíricos, por meio das informações produzidas pelos participantes da investigação, bem como das informações decorrentes da análise documental.

Ao tomar como premissa este propósito, a prática de avaliação deverá impulsionar o desenvolvimento de autonomia e competência de aprendizagem por constituir-se “[...] momento dialético de senso do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente” (LUCKESI, 2011, p. 35).

Por essa razão, é que se valorizam a gestão da aula, os limites e as possibilidades de aprendizagem dos alunos.

Outra justificativa se fundamenta no que a fenomenologia propõe ao pesquisador no momento em que está analisando os dados empíricos. Explicitamente, irá permitir uma compreensão não só das palavras exatas e de seus significados. Conforme Gadamer (1997), é para além disso. Ele incentiva “ir às coisas mesmas” para a revelação de opiniões, dificuldades e reações acerca do objeto de estudo. A fusão de horizontes é um ponto importante, pois demonstrará a junção das ideias do pesquisador e do sujeito da pesquisa, no momento das evidências em resposta ao objeto de estudo.

A seguir apresentamos o detalhamento dos temas e subtemas descritos nas seções que constituem todo o referencial teórico e metodológico. Temas estes que foram pensados a partir dos fundamentos e teorias referenciados, os quais configuram o *corpus* dessa pesquisa de doutoramento.

2.1 Enfoque avaliativo desde os testes de investigação à avaliação atual

O tema em questão originou-se da necessidade de compreender o fenômeno da avaliação articulado ao seu conceito teórico e prático envolvendo diversas concepções e estratégias de ensino da época, internalizado por muitos professores no interior das instituições de ensino superior. Isto nos imprimiu fazer a opção de paradigmas epistemológicos, ontológicos e metodológicos, no que concerne à avaliação.

A construção teórica no domínio da avaliação tornou-se explícita na medida em que se conseguiu ao longo do tempo com o desenvolvimento de abordagens, um conjunto de elementos a que supostamente toda boa avaliação deverá se integrar. Isso se confere quando os autores citados expressam elementos que se encontram, assim, descritos:

- i) os principais propósitos da avaliação; ii) a perspectiva metodológica adotada e os procedimentos e técnicas que devem ser privilegiados; iii) o papel do avaliador ou dos avaliadores; iv) o papel e o grau de participação de todos aqueles que, de algum modo, possam estar interessados nos resultados da avaliação (os chamados *Stakeholders*); v) a definição de audiência ou das audiências a privilegiar; vi) a natureza e divulgação do relatório de resultados da avaliação (AFONSO & STEBAN (2010, p. 17).

A discussão e a apresentação de tais elementos e de outro, de acordo com os autores, acabam por ser feitas de molde a proporcionar o *modus faciendi* de uma dada

avaliação, conferindo assim uma natureza prescritiva à grande diversidade de abordagens existentes na literatura específica de avaliação.

Em contrapartida, inferimos, não são receitas prescritivas que necessitamos para lidar com os problemas educacionais. A essa questão evidencia Hoffmann (2014), não há regras gerais em avaliação, o contexto das abordagens é que exige posturas de questionamentos e discussões conjuntas entre avaliadores, pesquisadores, clientes, dentre outros. E assim, pode ter e analisar a avaliação em seu contexto histórico, social, político, econômico, cultural e curricular. Isso possibilitará um conhecimento mais integrado aos valores e princípios éticos de seu contexto.

No âmbito da questão, é necessário também o conhecimento para discernir de forma pragmática, as várias situações que se apresentam no domínio da avaliação, a partir de um olhar numa direção do ser, um horizonte em que o modo de existir e de fazer existir o mundo nele próprio e em si é construído e reconstruído.

Por conseguinte, desenvolver a prática de discernimento requer distinguir o sentido de separar e analisar diferentes abordagens avaliativas para, precisamente, as poder reagrupar, procurando integrá-las e assim utilizar adequadamente, respeitando o contexto, das mais variadas práticas sociais, concepções, interesses, valores ou políticas, conseqüentemente, respeitando o tempo e o espaço de suas ocorrências (AFONSO & STEBAN, 2010; GHEDIN, 2015; FRANCO, 2011).

Evidentemente, todos os conhecimentos iniciais sobre a avaliação são relevantes para a construção de novos conceitos de práticas avaliativas e de metodologia. Há a necessidade de sempre questioná-la colocando-a de forma profunda diante da realidade no cenário educacional. Por isso, é fundamental ter o discernimento para tomadas de posição mais elaborada em relação às abordagens discutidas.

Segundo Morin (2000, p. 86): “O conhecimento é uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente, o risco de ilusão de erro. Entretanto, é nas certezas doutrinárias, dogmáticas e intolerantes que se encontram ilusões”. Por se tratar de uma atividade ética, nenhuma outra prática escolar é tão dogmática e conservadora quanto a avaliação.

É comum conferir na literatura científica a existência de descrições ou sínteses de diversas formas de abordagem de avaliação, dentre estas, colocamos em destaque as seis épocas no contexto americano, apresentadas por Escudero (2003, p. 12):

- i) o período da reforma (1800-1900),
- ii) o período de eficiência e "teste" (1900-1930),
- iii) o tempo de Tyler (1930-1945),
- iv) o período de inocência (1946-1956),
- v) o período de expansão (1957-1972)
- vi) o período de profissionalização (desde 1973)

Conforme vemos, a estrutura histórica da avaliação descrita é flexível na medida em que, segundo Esteban & Afonso (2010), é possível identificar que muitas das abordagens evidenciadas encontram-se inspiradas em pressupostos próprios de racionalidade mais técnica, outras foram inspiradas em pressupostos empírico-racionalistas, sobretudo, em perspectivas mais próximas, isto é, do que poderemos designar como racionalidade interpretativa, crítica ou sociocrítica.

A descrição segue desde o século XX até décadas mais atuais, embora, no interior da estrutura cronológica da avaliação, torna-se explícito analisar as características principais das abordagens de avaliação, de modo que se configure um caminho de maior aproximação, com vistas a uma melhor compreensão das transformações pelas quais a avaliação tem sofrido, refletindo diretamente em concepções e práticas que se desenvolvem ao longo da história da educação, seja local, nacional, seja internacional.

Cumprido observar que na estrutura descrita por Escudero (2003), é possível aos leitores uma análise a partir de Mateo et al. (2002), Hernández (1993), oferecida por *Madaus, Scriven e Stufflebeam* entre outros. Paralelo a isso, o autor evidencia que geralmente estas seis épocas são apontadas em seus trabalhos, começando pelas análises que envolvem desde o século XIX (Stufflebeam e Shinkfield, 1987, Madaus e outros, 1991) até os dias mais atuais (ESCUADERO, 2003).

Guba & Lincoln (1989) fazem críticas severas à literatura específica em questão, os quais afirmam: “a discussão de abordagens de avaliação feita por autores norte-americanos está muitas vezes associada à síntese histórica iniciada a partir das primeiras décadas do século XX”. Já Madaus e Stufflebeam (2000 p. 11) se manifestam apontando que: “são trabalhos em que identificam idades e ou gerações de avaliação, associadas a períodos de tempo mais ou menos definidos, caracterizando os seus aspectos distintivos”.

Outros autores se posicionam, como por exemplo, o francês Gerard Figari, argumentando que, para eles, a perspectiva cronológica ou a identificação de fases distintas da história da avaliação não faz sentido porque diferentes concepções e conceitos sempre coexistiram ao longo do tempo. Na verdade, para Figari (2007), o sentido está em analisar o desenvolvimento da avaliação no contexto das ciências humanas e sociais, visto que essa

análise nos ajuda a compreender as dificuldades de fundamentação na avaliação que vai persistindo ao longo da história.

Diante do exposto, as diferentes abordagens de avaliação encontram-se articuladas em pressupostos políticos e filosóficos diversificados. Explicitamente, concepções e valores de seus autores influenciam significativamente o desenvolvimento teórico, refletindo a sua utilização prática. Por outro lado, inferimos que as abordagens têm acompanhado a evolução das ciências sociais e das ciências da educação em particular, quanto às bases epistemológicas¹, ontológicas² e metodológicas³ que contribuem na sua concepção e desenvolvimento (ESTEBAN & AFONSO, 2010).

O fundamental é analisarmos a avaliação a partir de uma ampla visão, por sofrer influência quer seja local/nacional, quer seja internacional. Isso nos impõe compreender a avaliação na sua complexidade, transcendendo o caráter burocrático, rompendo com as resistências, no sentido de ampliar o seu conceito, valorizando o seu histórico, o seu ritmo e a forma de se reestruturar eficazmente, tanto em aspectos quantitativos como qualitativos, priorizando-se assim o tempo e o espaço em que foi realizada a avaliação.

Para que possamos compreender tais conceitos no âmbito das gerações de avaliação e das relações que se configuram no cenário educacional contemporâneo, discutiremos a seguir, enfatizando as influências que implicam as práticas de avaliação no processo de formação inicial docente.

2.2 Contextualizando a avaliação: um breve histórico das gerações

As gerações de avaliação nos levam à compreensão do conceito da avaliação, numa perspectiva evolutiva implicada por influências de valores e princípios de uma sociedade altamente complexa. Tal perspectiva requer analisar a importância do contexto histórico da avaliação, da sua função política e social, assim como, o papel do avaliador e dos

¹ A epistemologia é a ramificação da filosofia que lida com a origem, a natureza e os limites do conhecimento humano. A pergunta epistemológica é: Que relação existe entre o conhecedor e o conhecido (ou o conhecível)? Outra forma de expressar essa pergunta é: Como podemos ter certeza de que sabemos o que sabemos?

² A ontologia é a ramificação da filosofia que está relacionada com questões sobre a existência ou o ser em si. A pergunta ontológica é: O que existe que se possa conhecer? Outra maneira de expressar essa pergunta é: Qual é a natureza da realidade?

³ A metodologia é uma ramificação mais prática da filosofia (especialmente da filosofia da ciência) que lida com métodos, sistemas e regras para a condução de investigações. A questão metodológica é: Quais são as formas de gerar conhecimentos? Outro modo de expressar essa pergunta seria: Como podemos proceder para descobrir coisas? (GUBA & LINCOLN 2011, p. 95).

inúmeros conceitos aceitos e discutidos até os dias atuais. Por assim dizer que em cada tempo e espaço histórico, defendemos um paradigma e ou abordagens, a fim de desenvolver uma prática de avaliação mais eficaz, visando, contudo, à aprendizagem, prioritariamente, no processo de formação inicial docente.

A avaliação nos remete ao conhecimento dentro de uma perspectiva complexa e multidimensional. Há, portanto, significância da avaliação por ser um tema de grande relevância para a Educação, desde a educação básica ao ensino superior, uma vez que se insere nas políticas públicas de Educação, efetivando-se como ferramenta estratégica da administração pública no que concerne ao processo de fiscalização e promoção, sobretudo, da garantia de uma educação, seja local, nacional, seja internacional a partir de ações motivadoras, de promoção, permanência, e continuidade na educação (ANDRIOLA, 2005; LIMA, 2016).

Além do mais, no cenário educacional se concebe a filosofia como pensamento vinculado às questões postas a partir da realidade político-social, como uma reflexão de base antropológica comprometida com a prática de transformação e aprimoramento da sociedade e do próprio homem como sujeito ético (DALBOSCO; PAGNI; GALLO, 2016). Com isso, observamos uma significativa articulação entre a filosofia e a filosofia da educação, no sentido de contemplar a questão da educabilidade do homem, particularmente, suas formas de efetivação histórico-culturais na educação brasileira (*Ibidem*, 2016).

A partir de uma reflexão histórica, identificamos que há tantas definições para a avaliação, mais nem por isso ela se define totalmente. Para Guba & Lincoln (2011), é possível encontrar formulação essencialmente correta e descrita seguindo padrões. Eles acreditam ocorrer especulação pela avaliação, uma vez que surgem indagações implícitas e incidem interesses na avaliação, portanto, isso se sucede desde os primórdios, uma vez que já havia tais formas avaliativas. Em razão disso, nos aventuramos em afirmar que a avaliação surgiu com o próprio homem, de certo modo, concordando com a visão de Stake (1967), ao dizer que o homem observa, o homem julga, isto é, avalia.

[Haja vista, que a avaliação passou por transformações e originou novas construções na área das ciências do homem, tornando-se, assim, uma atividade complexa, fundamentada no pensamento descritivo, analítico e crítico. Seu enfoque não está limitado ao aluno e seu rendimento, mas ao desenvolvimento de atitudes e interesses, que constituem o produto do processo instrucional que ocorre na escola. Assim, analisamos que o interesse se expandiu e não ficou apenas no âmbito micro da avaliação (VIANNA, 2000).

Na dinâmica desse processo surge, então, a curiosidade de questionar: O que de fato provocou tal mudança? A resposta encontra-se atrelada à transformação técnico-científica que teve início nos tempos modernos, sendo efetivada na primeira década do século XX, todavia, passou por um processo de aceleração, provocando um caos nos currículos e programas, que ficaram desatualizados. Essa transformação se deu de forma mais visível nos países do primeiro mundo, já nos países emergentes (como o Brasil) o processo só chegou mais tarde.

No contexto histórico da evolução de conceitos da avaliação, objetivamos refletir no interior das gerações as implicações que englobam o objeto de estudo da nossa pesquisa, isto é, a prática de avaliação do estágio supervisionado, nele, identificaremos o domínio de tais práticas nas relações com o ensino e aprendizagem dos egressos na sua formação inicial docente. Com esta perspectiva caracterizamos a seguir cada geração da avaliação.

2.2.1 Primeira Geração da Avaliação-mensuração

De fato, a avaliação sofre consequências que decorrem de um processo de evolução, de construção e reconstrução que se entrelaça em inúmeras influências que surgem e ressurgem de realidades e tempos históricos. Diante disso, é possível afirmar que a identidade da avaliação se confirma em um mundo real cheio de contradições e transformações que afetam a geração em foco, *denominada de mensuração*, tema genuinamente verdadeiro.

A literatura referenciada neste estudo aponta inúmeras transformações, dentre as quais, a mais importante é a mensuração de diferentes atributos de crianças e jovens em idade escolar (GUBA & LINCOLN, 2011). Há mais de um século, os exames escolares são utilizados, para avaliar se os alunos já dominavam o conteúdo de diversos cursos e ou outros assuntos que já haviam sido iniciados (VIANNA, 2000; SCRIVEN, 2000; ALKIN, 2004).

Nesse sentido, o objetivo da escola era ensinar às crianças o que se reconhecia como certo (Guba & Lincoln, 1989). Por esse motivo, alguns tipos de exames, foram empregados, por exemplo, nos primeiros exames escolares, se orais, eram feitos com um aluno por vez, e se fossem escritos, exigiam respostas dissertativas. Implicitamente, analisamos uma prática avaliativa que se pautava no produto, pois, não havia preocupação com a aprendizagem. Nesse caso, o entendimento da avaliação era tido, exclusivamente, como instrumento de medida.

Basicamente, neste contexto histórico, a avaliação foi motivo de preocupação, a ponto dos administradores e governantes, investirem altos recursos financeiros, portanto, tornou-se necessária a criação de um projeto de avaliação que demonstrasse resultados em termos de custo-benefício, embora muitas vezes essa demanda repercutisse em uma concepção econometrista de educação, por não considerar o componente humanista.

Obviamente, a condição supramencionada contribuiu para a avaliação se tornar uma constante no processo educacional, considerando não apenas a avaliação do aluno (rendimento escolar), mas também, outros aspectos tais como: currículos, programas, professores, estrutura física, igualmente, válidos para exprimir a qualidade do sistema educacional.

Mas isso se deve a inúmeras aplicações de testes, os quais foram evidenciados pelos autores:

[...] a primeira pesquisa educacional publicada por Rice (1987); The frutility of the spelling grind (a futilidade da labuta da ortografia), dependeu de pontuações de testes para compor seus dados. [...] Joseph Mayer Rice estava alarmado com o fato de todo o tempo escolar ser devotado, pelo menos nas escolas americanas, ao que hoje em dia chamaríamos de “conceitos básicos”. [...] ele concebeu um teste de ortografia que ele mesmo ministrava em inúmeras escolas [...] sua análise indicou que não havia praticamente nenhuma relação entre o tempo gasto no estudo de ortografia e o êxito posterior no teste. As notas obtidas foram consideradas provas concretas do grau de aproveitamento dos alunos. [...] a segunda aplicação de teste em destaque ocorreu (1857-1911), na França, por meio de Binet; construiu as escalas métricas com base numa teoria experimentalista que classificava os indivíduos por sua idade mental (IM), mais tarde originando a métrica do quociente intelectual (QI), de Terman (1912) (GUBA & LINCOLN, 2011, p. 29).

As evidências da concepção de avaliação são claras, sobretudo, no sentido de concorrer para utilidade de testes com propósitos escolares. No entanto, vale ressaltar que a ênfase dada a essa ação foi muito bem recebida naquela época pelos profissionais que desempenhavam a função de liderança, entretanto, eles definiram como finalidade da avaliação diagnosticar todo o processo de ensino desenvolvido no interior das escolas.

Ademais, para execução da então proposta, a Associação Americana de Educação (National Education Association-NEA), designou um comitê para investigar a possibilidade de utilizar a aplicação de testes para classificar e determinar o nível de aproveitamento escolar das crianças. No decorrer do processo de execução, o número de comitês se expandiu, ao ponto de a Associação nomear três outros em 1911. No ano subsequente, criou-se o primeiro Departamento de pesquisa de distrito escolar em Nova York, o qual foi designado para fazer o

levantamento contínuo do sistema, usando as novas técnicas de mensuração (GUBA & LINCOLN, 2011, VIANNA, 2000).

A ênfase recai na abordagem positivista, que define incisivamente uma avaliação de mensuração e valor, apesar do desenvolvimento da avaliação, prevalece a injustificada confusão entre avaliação e mensuração. Analogamente, isso se presencia nos estudos iniciados no século XIX, que contribuíram para que a identidade entre avaliação e medida se acentue. Dentre os mais esclarecidos, a avaliação é associada à mensuração do rendimento escolar, confusão que ainda persiste no dia a dia, em que medir, quantificar um atributo, de acordo com algumas regras, é visto como uma forma de avaliar.

Desse modo, a medida pode ser parte inicial do processo de avaliação, mas não é a condição essencial. De acordo com Scriven (1967), para avaliar é necessário determinar um universo de informações que permitam um juízo de valor sobre algo, que pode ser um programa, um produto, um material e não exclusivamente o rendimento escolar (FIRME, 1994; VIANNA, 2000; GUBA & LINCON, 2011).

De forma clara, há influência da concepção técnica de avaliação, concepção essa que ainda hoje persiste no meio educacional, no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. A ênfase técnica submete variados conceitos à posição acrítica passiva atrelada ao que dispõem os documentos legais, referenciais curriculares, sempre em adaptações, tal concepção técnica educacional, embasa integralmente o sentido de uma avaliação conduzida por processos pedagógicos passíveis de observação e controle (BONIOL, 2001).

Com base em tais aspectos, inferimos que a primeira geração de avaliação legitimamente chamada de mensuração, evidencia ainda características de uma abordagem teórica em que até hoje pessoas que trabalham diretamente com avaliação revelam dúvidas entre medir e avaliar. Nas palavras de Guba e Lincoln (1982), a avaliação e a medição tinham pouca relação com os programas escolares. Os testes informaram algo sobre os alunos, mas não sobre os programas com os quais eles foram treinados.

Nos testes psicológicos destacam-se os esforços de maior impacto no trabalho de Thorndike (1904) e o mais influente no início do século XX nos EUA. Na França, foram as obras de Alfred Binet, mais tarde revistas por Terman na Universidade de Stanford, em testes de habilidades cognitivas. Este estudioso torna-se o maior representante da avaliação como medida, sendo também considerado o inventor do primeiro teste de inteligência, a base dos atuais testes de QI.

Outrossim, destacamos a função do avaliador como puramente técnica. Tendo em vista que em seu desempenho, havia exigência de domínio de conhecimento de um arsenal de

instrumentos disponíveis para que, de modo efetivo, qualquer variável que se desejasse investigar, pudesse ser mensurada de forma eficaz. Porém, se ao contrário, não houvesse nenhum instrumento adequado, o mesmo, deveria ter o conhecimento necessário para criar outros instrumentos, e assim, executar a ação necessária, para o desenvolvimento da avaliação (GUBA & LINCOLN, 2011).

Ainda hoje persiste nas práticas de avaliação nas instituições de ensino, tanto na escola quanto nas universidades. Essa técnica é enfatizada para obtenção de resultados quantitativos, exigindo dos alunos o domínio de conteúdos para passar nos testes do ensino médio e testes para o ingresso nas faculdades e universidades, em vários estados americanos. Aqui no Brasil, esta realidade não se distancia tanto, a exemplo, temos os exames e testes seletivos, para o ingresso no Ensino Médio nas escolas públicas e privadas, enquanto no ensino superior o ingresso é realizado, por meio de do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Em síntese, os testes de desempenho, historicamente, eram sinônimos de avaliação educacional, desenvolvidos para estabelecer discriminações individuais, em grande parte esquecendo a representatividade e congruência com os objetivos educacionais. Constatamos, portanto, que tal prática ainda persiste, porém, com outra roupagem, conforme está explícito nos exemplos supramencionados. Há exigência de habilidades cognitivas, ficando em segundo plano as demais habilidades da pessoa como ser humano total que engloba todas as suas dimensões, cognitiva, psicossocial, afetiva, humana, ética e estética.

2.2.2 Segunda Geração da avaliação-descritiva

As práticas de avaliação conferidas nas intervenções realizadas no interior das instituições de ensino no contexto das realidades educacionais da primeira geração, nos impôs a refletir os seus objetivos, sobretudo, identificá-los em extensão na segunda, caracterizando-a como descrição dos resultados da aprendizagem tanto em âmbito nacional quanto internacional. A justificativa recai na força de valores e na existência de algumas falhas da geração anterior que, por escolher os alunos como sujeitos da avaliação, enfatizaram o rendimento escolar, excluindo do processo avaliativo, outros aspectos como o programa curricular, a gestão e a comunidade escolar.

Historicamente, temos também a justificativa, após a Primeira Guerra Mundial, onde nas escolas secundárias americanas já sinalizavam uma reforma nos currículos devido à

fragilidade no conhecimento dos alunos, que exibiam necessidades e aspirações que não podiam ser atendidas de modo adequado pelos currículos preparatórios para a faculdade.

Nesse contexto, surge o Programa Estudo de Oito Anos, cuja finalidade era aperfeiçoar os currículos que estavam sendo desenvolvidos em trinta escolas secundárias públicas e particulares, as quais com autorização para desenvolver currículos mais responsivos. De forma implícita, o propósito do programa no período de oito anos era garantir que pelo menos parte dos alunos concluíssem quatro anos completo da escola secundária e quatro anos do ensino superior (GUBA & LINCOLN, 2011).

Ao contemplar as ações do eventual programa surge a necessidade de se criar uma forma de avaliar se o desenvolvimento dos novos currículos estava ocorrendo de acordo com o que foi planejado. Para tanto, em 1940, Ralph W. Tyler se comprometeu em realizar testes para avaliar o nível de aproveitamento dos alunos em relação ao alcance dos objetivos propostos para o ensino.

Paralelo a isso, no ano de 1942, ocorre a publicação do relatório do Programa de Oito Anos, denominado como terceiro volume. Nele, são descritas as atividades de avaliação do projeto. Posteriormente, Tyler (1981) seria reconhecido como “Pai da Avaliação”.

Nessa dinâmica, surge o que hoje chamamos de segunda geração de avaliação, uma abordagem caracterizada pela descrição de resultados da aprendizagem, chamados de objetivos. Ademais, destacamos o papel do avaliador como descritor técnico no desempenho de sua função, especificamente, no ato de descrever padrões e critérios de comportamento dos alunos para identificar o alcance da aprendizagem.

Ao analisar o propósito descrito na geração recorrente, observamos que Ralph W. Tyler (1942), destacou-se como representante dessa abordagem, visto explicitar com maior clareza o entendimento do objeto da avaliação em frente à necessidade de realizar substancial revisão dos programas de currículos nas escolas.

Na década de 1940, ocorreu a associação entre a avaliação e a verificação dos objetivos de programas educacionais. Vianna (2000 p. 53) explicita que nessa época, “avaliação e medidas educacionais se confundiram até o surgimento da obra “Princípios Básicos de Currículo e Ensino” de Ralph W. Tyler (1942)”.

Sobre esse trabalho, ressaltamos que Tyler (1942) há mais de meio século, apresentou a avaliação como um processo de estabelecimento da comparação entre os desempenhos e a concretização de objetivos instrucionais pré-definida. A definição de Tyler, atacada por uns, aceita incondicionalmente por outros, teve amplas repercussões, inclusive, influenciando o pensamento de Stake (1967) na construção de um modelo neo-tyleriano.

A sua concepção de avaliação se amplia em relação aos propósitos de Tyler. Para Stake, a concretização da avaliação não se dá, apenas na definição de objetivos. Embora a medida possa ser um momento inicial, não é condição essencial para que se tenha uma avaliação, ela se concretiza quando ocorre um julgamento de valor (TYLER, 1981).

Cabe ainda frisar que esta segunda geração é denominada descritiva, em razão de uma valorização efervescente na descrição de padrões e critérios utilizada pelo avaliador, contudo, influenciado pelas forças políticas vivenciadas no contexto histórico. Isso respingava fortemente no exercício e na função de um profissional mais técnico, decorrente da política de um processo educacional que se articulava aos problemas e dificuldades do ensino, na busca de melhorias no desempenho dos alunos, especificamente, nos conteúdos trabalhados no interior da sala de aula.

Por essa razão, os objetivos educacionais tiveram que passar por análises avaliativas constantes, na perspectiva de maior eficiência e eficácia educacional. Logo, tais intenções políticas, implicitamente, destinavam-se ao suprimento do mercado de trabalho em detrimento da necessidade de recuperar a economia da época (LIMA FILHO; TROMPIERI FILHO, 2013; CARVALHO, 2016).

Corroboramos os autores quando expõem de forma clara o papel político da avaliação na segunda geração, assim inferimos que esta se converge, ancorada numa dimensão unilateral e de forma limitada aos propósitos definidos para a pesquisa em questão. Contudo, há necessidade de um olhar mais amplo ao objeto investigado (no nosso caso, não somente aos objetivos comportamentais de quem realiza as práticas avaliativas no estágio supervisionado), mas antes de tudo, ter um olhar mais apurado na aprendizagem da docência no processo de formação inicial.

De acordo com Bicudo (2011), o pesquisador fenomenólogo, ao coletar os dados empíricos, dirige seu olhar também a outros modos expressivos: à fisionomia dos gestos e dos olhares, às circunstâncias espaço-temporais em que cada sujeito entra em discurso coletivo e, enfim, à maneira como ele vive os momentos desse coletivo. Todavia esse conjunto é fluido e se constitui momentos de unidade global dentro do desenrolar de uma prática de avaliação, não se cristaliza, enfaticamente, determinado comportamento se configura em uma expressão oral ou mesmo gestual (VIANNA, 2000; BICUDO, 2011).

Alguns pontos incidem com a compreensão do fenômeno da avaliação educacional. A essa questão evidencia o autor que:

A avaliação educacional não constitui uma teoria geral, mas um conjunto de abordagens teóricas sistematizadas que fornecem subsídios para julgamentos valorativos. Além do mais, a avaliação nunca é um todo acabado, autossuficiente, mas uma das múltiplas possibilidades para explicar um fenômeno, analisar suas causas, estabelecer prováveis consequências e sugerir elementos para uma discussão posterior, acompanhada de tomada de decisões, que considerem as condições que geraram os fenômenos analisados criticamente. [...] a avaliação educacional é uma autorreflexão sobre a origem e os condicionamentos sociais de um problema que precisa ser esclarecido e solucionado, a partir da identificação de suas raízes aprofundadas no humano social (VIANNA, 2000, p. 56).

A reflexão reside na análise crítica de outros elementos teóricos que surgem na investigação do problema suscitado, permitindo o avaliador analisar criticamente as causas específicas com base no contexto de sua ocorrência, por meio de procedimentos relacionados aos sujeitos sob a influência da sua ação educativa.

Nesse sentido, Vianna (2000) nos leva a compreender que o modelo de avaliação de Tyler (1942) mudou fortemente o enfoque da avaliação, que inicialmente se concentrava nas habilidades dos indivíduos, ampliando o foco para outros horizontes, passando a preocupar-se com o julgamento do currículo.

Para Tyler, a medida do rendimento escolar seria apenas um momento complexo do processo de avaliação. A sua preocupação estava em vincular os objetivos à sua própria concepção de avaliação, isto é, tomava por base a análise do comportamento do indivíduo atrelado aos objetivos definidos para o processo de ensino e aprendizagem.

2.2.3 Terceira Geração da avaliação-Julgamento

Dentre todo o exposto, a geração em discussão, não poderia prescindir do julgamento de valor, enfatizado por Stake (1967), visto como ação necessária no processo avaliativo, pois amplia de forma significativa o real sentido da avaliação. De fato, isso justifica o porquê de ter surgido essa terceira geração da avaliação.

É importante reforçar que a cada origem das gerações de avaliação, é possível identificar um alinhamento e reestruturação de aspectos fundamentais para uma melhor qualificação dos aspectos avaliativos. Desse modo, torna-se evidente em cada contexto histórico o porquê de não podermos conceituar, definitivamente, o fenômeno da avaliação.

Conforme realidade expressa, a característica concernente ao ato de avaliar da abordagem em questão é a mudança no campo conceitual da avaliação educacional. Nessa perspectiva, o contexto histórico, de acordo com Vianna (2000) e Stake (1967), subjaz à necessidade de práticas de avaliação com ações impulsionadas pelo novo modelo, alicerçado

em conhecimentos maturados de novos elementos integrados à descrição e ao julgamento de um programa educacional.

Esse modelo de avaliação responsiva de Stake (1967) surge no âmbito da prática dos avaliadores, a qual sinaliza que os dados levantados por ele deveriam se organizar em três grupos de informações, assim denominados: o primeiro, *antecedentes de informações* (são condições existentes antes do ensino e aprendizagem). O segundo, *das interações* (relações entre estudante-professor; estudante-estudante; pais-orientadores), e o terceiro, *de resultados* (referente aos conhecimentos; às habilidades e atitudes dos estudantes).

Todavia, a avaliação responsiva assim expressa, traduz-se em uma dimensão formal e outra informal. A primeira vincula-se a testes padronizados com possibilidades de comparações controladas. A segunda caracteriza-se como aquela que se concretiza mediante observações de comportamentos casuais, com normas intuitivas e de julgamento subjetivo.

Sendo assim, todas as evidências desse processo avaliativo imprimem uma valorização da avaliação como julgamento de valores que incide na construção individual de conhecimento imbricado na justiça que se destaca como critério de legitimidade da própria avaliação que está sendo realizada (STAKE, 1967; PERRENOUD, 1999; LIMA FILHO; TROMPIERI FILHO, 2013; HADJI, 2001; VIANNA, 2000; SOUSA, 2016; CARVALHO, 2016).

Com efeito, a avaliação responsiva dentro da proposta de Stake (1967) torna explícito o papel do avaliador em cada situação, o qual deve decidir de acordo com os objetivos definidos para a tomada de decisão, esta é uma ação que concorre para o resultado que se espera obter. Evidencia Stake (1967) que os testes e outros instrumentos de pesquisa nem sempre são fundamentais, porém, estes não devem ser aprioristicamente desprezados.

O autor acrescenta, ainda, que a observação sistemática e as entrevistas devem contribuir para a compreensão do problema identificado. No entanto, o fundamental é que o avaliador disponha de um número considerável de fontes independentes e confiáveis de informação, a fim de que se possa ter uma percepção do desenvolvimento de um programa e do seu êxito (VIANNA, 2000).

Assim, é possível verificar que Stake (1967) expõe claramente sobre um nível de compreensão sistematizado de elementos que recorrem à avaliação responsiva, especificamente, no sentido da necessidade de conhecermos todos os elementos da cultura institucional e de posicionamentos em relação ao que deve ou não ser o objeto de avaliação.

Nessa terceira geração de avaliação, em especial, nos anos sessenta, período frutífero para avaliação educacional, segundo relato de Escudero (2003), apesar de ser uma

época de conflitos no sistema educacional americano, fundamentalmente marcante devido à ocorrência de alguns acontecimentos históricos, como o lançamento do Sputnik pela Rússia, e a recessão econômica, entretanto, paralelo a essa realidade, ocorre a escassez de recurso financeiros e a avaliação entra em cena como uma forma de prestação de contas. Em decorrência disso, muitos programas passaram a ser avaliados. Sobre essa questão, o autor acrescenta que:

Para viabilizar a execução das ações citadas foi criado o Comitê Nacional de Estudos em Avaliação, para ser avaliado não só os alunos, mas também os programas, a prática educacional global, assim como os professores, os meios, os conteúdos, as experiências de aprendizagem, e a organização, dentre outros aspectos considerados relevantes (ESCUADERO, 2003, p. 9).

Verificamos, assim, a complexidade do trabalho com a avaliação educacional, uma vez que se torna muito difícil para o avaliador abarcar sua magnitude. No pensamento de Cronbach, nenhum avaliador sozinho possui competências necessárias para a tomada de decisões em relação aos dados da avaliação. Notadamente a preocupação está na influência da postura do avaliador sobre os resultados.

Cronbach acrescenta que se é para ter bons resultados no processo avaliativo é fundamental trabalhar sempre em equipe, de modo a compartilhar os resultados da Avaliação, por meio de análises e discussões coletivas, com intuito de atingir os objetivos sob diferentes visões e perspectivas (CRONBACH, 1963).

Desse modo, há a necessidade de se ter várias avaliações das instituições educacionais, visto que muito se deixa a desejar na questão da criatividade em avaliação. Em decorrência desse fato, Cronbach (1963) expõe uma preocupação nos problemas enfrentados pelo avaliador em diversas situações, exigindo dele amplo esforço e compromisso no planejamento de ações avaliativas com qualidade.

As evidências históricas apontam momentos significativos e muito ricos para a avaliação, principalmente, com as publicações de trabalhos teóricos que enriqueceram o âmbito conceitual metodológico e de investigação da avaliação. Dentre estes destacamos os trabalhos de Cronbach (1963) e de Scriven (1991), que impulsionaram movimentos dinâmicos influenciando a criação da cultura de avaliação decorrente da onda de protestos dos docentes.

Desse modo, Cronbach ampliou o horizonte no desenvolvimento de pesquisas e foi além de testes e medidas, incluindo a avaliação instrucional de um programa educacional de amplo sentido, envolvendo, desde alunos, professores, meios, conteúdos, experiências de

aprendizagem, organização do próprio produto educacional, além de outros. Cronbach clareia bem as suas colocações quando define a avaliação como

um processo de informações colhidas e usadas para tomada de decisões sobre um programa educacional, como a eficiência dos métodos de ensino e material instrucional usado no programa, a identificação das necessidades dos alunos com vista a conhecer suas possibilidades e deficiências, além de julgar também a eficiência do ensino e dos professores (CRONBACH, 1963, p. 67).

Outro ponto significativo que contribuiu para ampliar o sentido da avaliação são os diversos modelos de avaliação que surgiram neste período histórico, inclusive, se estendendo até a quarta geração de avaliação. Dentre os modelos, destacamos ainda: Modelo CIPP (Contexto, Input, Processo e Produto); avaliação responsiva de Stake; avaliação democrática de MacDonald (1976); avaliação Iluminativa de Parlett e Hamilton (1977), entre outros.

Para finalizar, informamos aos leitores, que nessa terceira geração de avaliação, conforme literatura, muitos autores brasileiros deixaram as suas marcas na história por se envolverem significativamente com o tema e com as práticas avaliativas, dentre os quais, destacamos Heraldo Marelim Vianna, especialista em planejamento, experimentos em educação e trabalho com medidas em Avaliação.

2.2.4 Quarta geração de avaliação-Negociação

Falar da avaliação de quarta geração nos leva a analisar, em frente às gerações passadas, o sentido de se ter alcançado um conceito mais evoluído, conseqüentemente, tal situação decorre da transformação da sociedade no mundo contemporâneo que se encontra articulado à informação e à comunicação, que segundo Masetto (2018) se constituem em dois pilares relevantes de nossa sociedade do conhecimento.

Ao esclarecer tais pilares, Masetto expõe que na comunicação, por exemplo, a ênfase recai nas informações que se referem ao avanço das pesquisas científicas no mundo da robótica e de informações tecnológicas, que em tempo real, versa sobre os mais diferentes temas e interesses de comunicações imediatas entre pessoas e grupos, nas mais distintas redes sociais, provindas das mais diferentes fontes em rede de comunicação e linguagem, num processo multiescalar e globalizado (MASETTO, 2018).

Assim exposto, tal movimento histórico se destaca em ritmo contrário às gerações passadas, que se constituíam em um processo dual entre objeto e sujeito, enquanto nesta

geração, com movimento acelerado, mais em tempo recorde de comunicação e informações mais próximas, independentes da distância, verificamos que isso se move integralmente, num círculo cibernético das informações de uma sociedade do conhecimento, numa rede de comunicação vindo dos mais diferentes espaços e grupos sociais diversificados (FIRME 1998).

Nesse contexto, o fenômeno avaliação passa a ter um sentido e um conceito mais amplo e abrangente, o qual ultrapassa as fronteiras da mensuração, assim caracterizada na primeira geração de avaliação, porém, não se trata apenas de se ter objetivos, tal como é reconhecida na segunda geração.

Contudo, conforme está explicitado acima, já não se trata apenas de alinhar os conceitos das gerações passadas, a eles se acrescentam julgamentos de valor. Como está assentada, nessa linha de pensamento, entendemos de forma incisiva que uma quarta geração de avaliação tem sua origem na verdadeira evolução conceitual, as influências de uma política ideológica do neoliberalismo⁴ (IMBERNÓN, 2000).

De forma explícita, a quarta geração de avaliação emerge num contexto histórico altamente contraditório da realidade do século XXI, com certa desorientação coletiva que se reflete no pensamento e na ação educativa, em grande parte da humanidade, implicada por ideias da democracia liberal, baseada no liberalismo econômico, do *homo economicus*, (IMBERNÓN, 2000).

Diante disso, há necessidade de se repensar as bases ontológicas das interpretações avaliativas, obviamente, por estar carregadas de ideologias gerencialistas, devendo ser interpretados os valores pluralistas, por meio de postura sensata. Todavia no paradigma convencional⁵, a investigação pode ser objetiva e isenta de valores. Já na avaliação

⁴ Neoliberalismo é uma filosofia conservadora, tanto que, na política de classe, situa-se na direita política. Nas décadas finais do século XX e início do século XXI, vimos e sentimos que não conseguimos uma ordem internacional mais justa e igualitária. Não foram corrigidas as imensas desigualdades sociais, de alcance planetário, nem foram reparadas as injustiças históricas. Que herança conservamos e aprofundamos, e com o que contribuiremos para os cidadãos e os educadores do século XXI (IMBERNÓN, 2000, p.18). “É uma doutrina dominante na ordem econômica mundial, desde os anos de 1970, que defende a plena liberdade do mercado e restringe a intervenção estatal sobre a esfera econômica” (SILVA, 2018). “Características de avaliação de Quarta geração-professor divide com alunos o poder de avaliar, por meio de diversas estratégias, técnicas e instrumentos; Devem estar integradas no processo de ensino e aprendizagem; É formativa, desenvolvem as aprendizagens, não julgar; o método é qualitativo” (SILVA, 2018)

⁵ Paradigma convencional com duas afirmações- por um lado, é possível sustentar uma postura objetiva exteriorizada `um dualismo` com relação ao fenômeno; outra, que é possível rejeitar como parte desse dualismo, os valores mantidos pelo investigador, ou qualquer outro indivíduo, inclusive pelos clientes ou patrocinadores dos investigadores.

de quarta geração⁶, é impossível separar o investigador do investigado. Isso é decorrente do que dizem os construtivistas: “é impossível ignorar os valores e sua influência sobre todas as investigações” (GUBA & LINCOLN, 2011, p. 100).

Esta abordagem de avaliação apresenta-se flexível de tal forma que pode se articular ao método da fenomenologia hermenêutica filosófica. A essa realidade Bicudo (2011) vem afirmar que na fenomenologia nada há fora da consciência, mas esta tudo abrange, ou seja, o fenômeno se mostra em um ato de intuição ou de percepção. Isso significa dizer que não se trata de tomar sujeito e objeto como geneticamente separados no desenrolar do processo de conhecer. Portanto, essa óptica da separação sujeito e objeto se conferem na concepção do pensamento positivista.

Entretanto, o surgimento da avaliação da quarta geração foi proposto por Guba & Lincoln (1989), os quais enfrentaram inúmeros desafios tanto em relação aos clientes quanto em relação aos críticos, por abrir espaços para o diálogo a respeito de posturas sensatas que poderíamos adotar em relação aos problemas enfrentados na avaliação. Tal proposta conserva aspectos positivos das gerações anteriores e possibilidades de mudanças significativas.

Portanto, muitas das ideias dessa geração, dialogam com as contribuições de Lee Cronbach (1975), época em que era Presidente da Associação Americana de Psicologia, de M. Parlett e D. Hamilton, influenciada pela avaliação do tipo iluminativa, que se centrava na descrição e interpretação do processo, considerando as relações existentes, bem como os atores envolvidos e seus condicionantes, dentre outras (GUBA & LINCOLN, 2011; SOUSA, 1998).

Diante do exposto, o princípio básico dessa quarta geração de avaliação encontra-se atrelado aos acordos e aos consensos que se constituem em Negociação, a qual se configura numa relação compartilhada por meio do diálogo. A responsabilidade no processo e tomadas de decisões cabe aos envolvidos (avaliador e avaliados).

Assim, ao tomarmos como exemplo a relação professor e aluno, claramente, por um lado, identificamos a busca de autonomia do aluno em suas ideias, pensamentos e decisões, por outro, a qualificação do processo de avaliação e construção de conhecimentos.

⁶ Avaliação com adeptos do paradigma construtivista- acreditam ser impossível separar o investigador do investigado. Elimina a distinção entre ontologia-epistemologia. Além disso, um elemento inevitável na composição da investigação são os valores do investigador e de toda uma variedade de pessoas dentro e adjacentes à investigação. Por sua vez, os investigadores são humanos e não podem fugir de sua humanidade. Isto é, eles não conseguem, por um ato de vontade, por de lado sua objetividade nem se manter fora da esfera de humanidade criada pelas outras pessoas envolvidas (GUBA & LINCOLN, 2011, p.100).

Sem contar que nesse contexto, a possibilidade de envolvimento do aluno se amplia no processo de avaliação, ele é ouvido e as responsabilidades são compartilhadas. Isso favorece criar um espaço significativo de negociação das aprendizagens e de outros fatores que possam emergir para a construção consensual e reconstrução da realidade e das mudanças na perspectiva de uma avaliação qualitativa articulada no diálogo, isto é, numa relação de flexibilidade de pensamento e ação com marcas de uma concepção de avaliação responsivo-construtivista.

Todavia, o processo avaliativo proposto por Guba & Lincoln (1989) nos motiva acreditar com intensidade que tal avaliação mantém os elementos qualitativos das três gerações anteriores. Nesse sentido, isso se confirma nos múltiplos olhares que devemos ter das características e funções que se configuram no âmbito das práticas de avaliação, as quais se revelam, por exemplo: na função diagnóstica, ao visualizarmos os conhecimentos prévios dos alunos; na formativa, ao considerarmos os aspectos e realidades dos envolvidos no processo de aprendizagem. Na somativa, ao apontar os aspectos surgidos desde o início do processo com o uso de diversos instrumentos. Conforme se revela, ela é também, uma avaliação mediadora, reguladora, participativa, ética, democrática e emancipatória (HOFFMAN & SAUL, 2001; SILVA, 2004; SAUL, 2004). Essas informações se conferem no pensamento de Guba & Lincoln (1989) ao enfatizarem:

[...] mais especialmente, a avaliação é responsiva porque, diferentemente das alternativas anteriores que partem inicialmente de variáveis, objetivos, tipos de decisão e outros, ela situa e desenvolve a partir de preocupações, proposições ou controvérsias em relação ao objeto da avaliação seja ele um programa, projeto, curso ou outro foco de atenção. Ela é construtivista em substituição ao modelo científico que tem caracterizado, de um modo geral, as avaliações mais prestigiadas neste século. Assim, no paradigma construtivista, [...] os resultados de qualquer estudo ou avaliação, se explicam pela interação entre observador o observado, metodologicamente. [...] rejeita a abordagem de controle manipulativo experimental, que caracteriza fundamentalmente a ciência, e o substitui por um processo hermenêutico dialético, o qual aproveita, ao máximo, a interação [...] para criar construções, o melhor possível, em determinada situação e no tempo apropriado (GUBA & LINCOLN, 1989, p. 89).

Sobretudo, eles reiteram acrescentando, uma avaliação que engloba a quarta geração, não impõe que os desprezemos de modo algum a incorporação na pesquisa, de procedimentos de tipos ordenados e mais cientificamente orientados, isso é possível, desde que atenda de forma responsiva às exigências e preocupações em diferentes situações.

Não para finalizar, mas enfatizar que por meio das quatro gerações de avaliação se agrega uma significativa trajetória vertical no tempo. Firme (1994) esclarece que a trajetória

prossegue num caminho horizontal, perpassando várias abordagens avaliativas que a prática tem revelado, com diversas concepções que apontam para todas as direções abrangendo um amplo contexto, desde o técnico ao ético, respeitando, sobretudo, o verdadeiro sentido da dimensão humana, social, econômica, política e cultural.

A partir desta premissa, devemos praticar a avaliação, na perspectiva de compreender os erros cometidos. De fato, o que se vai contar nesse processo, é o entendimento da realidade com a qual lidamos, além da sensibilidade e da criatividade de cada avaliador, ou educador envolvido no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, não podemos perder de vista que aprender a avaliar encontra-se articulado à prática que tem por base o conceito teórico da avaliação.

2.2.5 Quinta Geração da avaliação-Social

As práticas de educação configuram-se como resultados de um conjunto de implicações emergentes das políticas, econômicas, culturais, sociais, epistemológicas e ontológicas, desenvolvidas por meio de metodologias vinculadas nas trocas de experiências e vivências do processo de aprendizagem, seja de um projeto social, seja de ações individuais do grupo compartilhadas no planejamento. Na geração anterior, identificamos o desenvolvimento das práticas avaliativas caracterizadas por negociação de ações realizadas, pelos educadores e educandos no processo de ensino e aprendizagem, tendo como suporte o diálogo da mediação que se materializa na relação flexível de conscientização e autoavaliação das posturas presentes nas práticas das ações previstas e executadas no planejamento, revelando possibilidades de crescimento, pessoal e social no âmbito profissional.

Dentro desse contexto, delineamos a quinta geração da avaliação, caracterizada como social, com ênfase nas mudanças e transformação da educação com ações individuais e sociais já sinalizadas na geração anterior. Porém, o que diferencia, é a formação desse novo Homem, para uma nova sociedade que surge pela necessidade do emprego de novos instrumentos e recursos pedagógicos viabilizado por um novo processo de avaliação pautada em novos parâmetros (BOUCHARD; FONTON, 2008).

Os parâmetros compreendem as características básicas das práticas avaliativas realizadas em micro e macro sistema econômico e social nas instituições públicas ou privadas. Para expor com mais detalhes verificamos como se procede à avaliação no interior dos parâmetros evidenciados:

i) *Avaliação como um processo estratégico*-processo contínuo integrado ao planejamento estratégico objetivando fazer avaliação crítica da sua realidade, sobretudo, do equilíbrio socioeconômico da estruturação de suas ações sobre o meio ambiente;

ii) *avaliação participativa*- processo formativo interno e externo integrando os diferentes membros e parceiros da escola a partir de uma abordagem prospectiva e de auxílio na tomada de decisão. É o relatório com registro *posteriori* de resultados para seleção prévia de metas e planejamento das atividades com os critérios de melhores rendimentos que perpassam ao de um consenso entre os interesses que representam;

iii) *Avaliação como uma atividade política*- mecanismo de sensibilização e de meio para fortalecer o poder (*Empowerment*) e garantir o direito que os atores sociais têm de atuar sobre sua vida coletiva. Assim, a avaliação visa determinar os objetivos, chegar a acordo sobre as formas de atingi-los e causar alterações nas organizações, quais sejam: escola, empresa, sindicato, associação, cooperativa, dentre outras (LIMA FILHO; TROMPIERI FILHO, 2013).

Visualizamos, então, na avaliação de quinta geração educacional possibilidades de deslocamento, para redimensionar aspectos acerca da dimensão política e práticas de avaliação da aprendizagem na procura de aperfeiçoamento da própria prática avaliativa e de suas finalidades articulada na transparência específica das características que englobam novos instrumentos e recursos pedagógicos. Neste processo de avaliação, o avaliado desempenha o seu papel de agente ativo e participativo nos critérios e análise crítica da realidade dos resultados. Permitindo, contudo, desenvolver a avaliação como instrumental examinador das relações causais entre ação e reação do contexto articulado aos momentos sociais, históricos, econômicos, culturais e pedagógicos que dinamizam o processo de constante transformação, com abrangência de elementos fundamentais da própria natureza da avaliação da aprendizagem. Sendo assim, vejamos como tal processo de avaliação se integra ao tema que vai ser discutido.

2.3 Concepção de aprendizagem e currículo à luz do pensamento reflexivo

O objetivo da subseção é tecer algumas considerações acerca da concepção de aprendizagem que está imbricada no currículo, que se articula aos interesses e valores políticos, econômicos e culturais, de um dado contexto histórico temporal e social, com abordagens e concepções diversas de aprendizagem e práticas de avaliação no processo de formação inicial docente.

Na sequência, enfatizamos alguns subsídios teóricos com ações à luz do pensamento reflexivo e emergencial de práticas de avaliação integrada às proposições de um currículo inovador, visando lidar com os problemas e desafios no processo de formação inicial dos egressos do curso de Pedagogia da UFPI.

Importa inicialmente dar ênfase às concepções de avaliação educacional que passaram por evolução ao longo do tempo. Desse modo, procuramos compreender as características de cada geração que se configuram de forma implícita no âmbito das práticas de avaliação e aprendizagem, tendo em vista como aspecto fundante os objetivos do currículo educacional e do Projeto Político do Curso.

O mais importante é a dinâmica na evolução da concepção de uma avaliação que não é neutra e nem se limita a dimensões técnicas. O seu efeito não se restringe apenas a identificação de uma nota ou conceito, especificamente, consiste na emissão de juízo de valor e mérito (DIAS SOBRINHO, 2011).

Sobre essa questão, de acordo com Firme (1994), mesmo já tendo passado uns cem anos de evolução histórica da avaliação, ainda, muitas práticas no ensino superior se restringem ao teste, outras são emergentes, direcionadas à regulação e medição. Nesse sentido, são evidências significativas das características das gerações de avaliação que permeiam todo o processo de ensino e aprendizagem, respectivamente, o de formação do educando, que perpassa toda a sua dimensão, pessoal e profissional, como ser humano.

Nessa direção o fundamental é definir precisamente o ato de avaliar, atentando para os objetivos da ação que se direciona para o alcance da aprendizagem. Cada definição é o reflexo de uma postura filosófica adotada. Para isso, nossas ações pedagógicas concorrem a paradigmas de valores, abordagens e princípios que defendemos e de igual modo em que acreditamos. Isso nos impulsiona a identificar que no processo de avaliação, o essencial é determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo alcançados pelo programa do currículo e do ensino (TYLER, 1999).

Assim sendo, importa a avaliação desempenhar o seu mais importante papel, isto é, a sua função e política social. Sobretudo, o de produzir importantes efeitos, os quais têm a ver com valores, culturas e interesses, dos diversos segmentos que estão envolvidos no processo, de modo específico, os agentes internos e externos dos meios pedagógicos, aqueles relacionados à avaliação de aprendizagem, de currículo e avaliação de programa ou institucional (DIAS SOBRINHO, 20011; ANDRIOLA, 2005; MACEDO, 2015).

Obviamente, tais premissas perpassam as concepções teóricas do conhecimento no contexto histórico, social, cultural, econômico e político: positivismo, estruturalismo,

fenomenologia, dialética, psicologismo e pós-estruturalismo. Entretanto, estas abordagens interferem de forma consciente e inconsciente na postura e ação, tanto do educador quanto do egresso do curso, ante os desafios do processo avaliativo. Logo, seus efeitos, positivos e negativos, ressoam de forma incisiva na aprendizagem.

Acerca do exposto, a emissão de julgamento de valores à avaliação de aprendizagem no processo em discussão, dependerá exclusivamente da tomada de conhecimento que o educador tem das bases epistemológicas das correntes do pensamento. Analogamente, tal profundidade no conhecimento lhe possibilitará ter um posicionamento mais flexível ou não em suas decisões (ANDRIOLA, 2005).

Nessa perspectiva, a crítica sobre tal postura, implica uma relação de poder atrelado ao saber. Assim, conforme se evidencia:

[...] a cultura singulariza os processos aprendentes, mas também como se instituem entre nós poderes socioculturais e diversas práticas educacionais *epistemicidas* às quais nossa sociedade assiste com certa dose de coisificação. [...]. É assim que aprendizagem e cultura e seus entretencimentos devem ser perspectivados como fenômeno relacionais extremamente complexos, porque multirreferenciados e, ao mesmo tempo, por implicarem relações evidentes ou sutis de poder (MACEDO, 2015, p. 46).

É notória a compreensão e valoração das vivências e experiências de aprendizagens lançadas pelo autor ao dar ênfase à cultura, não tão somente na relação educador e educando. Amplia a visão numa relação de poder e aprendizagens mais complexas que se integram a outros grupos e realidades em espaços geográficos diversos, com um olhar sistêmico e compartilhado.

Tal pensamento é contemplado por Bruner⁷, ao apresentar sua crítica sobre as posturas reducionistas. Para ele, não devemos compreender a educação como mera questão técnica de processamento bem administrado de informações, nem tão pouco como simples questão de empregar teorias de aprendizagens em sala de aula, ou de usar os resultados de testes de aproveitamento centrados no educando. Em contraposição, é preciso que se desenvolva a busca complexa da adequação de uma cultura às reais necessidades de seus integrantes e na vivência, conhecer os modos e culturas de seus integrantes (BRUNER, 1997).

⁷ Bruner- psicólogo que dedicou grande parte de suas obras ao estudo da psicologia, ganhou grande notoriedade no campo da educação por conta de sua participação no movimento de reforma curricular ocorrido nos Estados Unidos na década de 1960. Seus trabalhos foram influenciados por pensadores como Vygotsky, Piaget, Luria, Geertz e, outros (BRUNER, 1997).

Neste ponto, encontramos o movimento dinâmico da realidade que se configura em reflexão-ação-reflexão. Esse movimento concorre para a transformação conceitualista da prática que envolve outro projeto educacional para o homem, respectivamente, um projeto de libertação do ensino tradicional, de aprendizagem mecânica e aleatória para uma prática avaliativa inerentemente humanizadora, que possibilita o acompanhamento contínuo no processo formativo. Dessa forma, a avaliação será parte do processo de aprendizagem e não a parte mais importante e relevante.

Assim, é necessário termos uma melhor compreensão do currículo e concepção de aprendizagem numa perspectiva reflexiva, dialógica e libertadora de avaliação. Trata-se de uma prática de avaliação da aprendizagem ancorada nas proposições curriculares que se fundamentam na visão estruturalista de concepção globalizada e multicultural da realidade, na perspectiva de superar o conhecimento fragmentado e unidirecional, impulsionado por uma proposta de currículo inovador articulado ao conhecimento interdisciplinar e multidisciplinar, dentre outros conceitos que seguem essa linha de pensamento.

Inferimos, portanto, que é importante adquirir um olhar sistêmico em relação à configuração da dinâmica escolar e da universidade, visto que, atualmente, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras pelo fato das instituições de ensino correrem o risco de se distanciarem cada vez mais dos universos simbólicos como: ansiedade, mentalidades e dos conflitos que emergem em grupos de origens locais, nacionais e internacionais, respectivamente, constituídos por crianças e jovens de hoje (MOREIRA, 2010; BEHRENS, 2011).

Neste contexto, as concepções de aprendizagem das proposições curriculares nos levam à compreensão significativa e valorativa, dando ênfase ao reconhecimento de um currículo inovador que concebe como prioridade a relação cultural construída na história, atravessado por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos. Nesse sentido, enfatizamos o diálogo numa perspectiva de ação-reflexão-ação com vistas à superação das divergências que continuam a impedir a aproximação entre os diferentes (MOREIRA & CANDAU, 2010).

Com tal inovação curricular é possível adquirir maiores condições de oferecer respostas significativas aos desafios com os quais nos deparamos no âmbito da prática de avaliação da aprendizagem, no caso específico, em estágio supervisionado na formação inicial dos egressos do curso de Pedagogia da UFPI.

Metas e ações no processo devem ter como princípio básico o diálogo sobre a prática social pedagógica na perspectiva de garantir o direito à educação e à formação integral

do educando como pessoa para a vida, para o trabalho e para a cidadania. Assim, importa no currículo uma prática reflexiva que se direciona à construção de uma base sólida científica acrescida do desenvolvimento de habilidades pessoais e profissionais, pautadas na ética, na responsabilidade social e na cidadania consciente e proativa (MACEDO, 2015; MASETTO, 2018).

A discussão gira em torno de uma prática denominada “professor reflexivo” (cf. Schön, 1983; Zeichner 1988, nos EUA, 1993; Elliot, 1993, na Inglaterra). Tal abordagem se converge às transformações das práticas docentes, as quais só se efetivam na medida em que o professor amplia a sua consciência sobre a sua própria prática. Com efeito, “o alargamento se dá pela reflexão que o professor realiza na ação” (PIMENTA, 2011, p. 39). Este movimento torna-se significativo também para o diagnóstico da ocorrência ou não da aprendizagem. A partir dessa realidade, é preciso que o professor tenha clareza na tomada de decisões frente aos desafios que se revelam em situações concretas de suas atividades cotidianas.

Cumprido observar que cada professor na sua realidade docente igualmente se constrói como profissional e autor de sua própria atividade, isto possibilita de forma constante uma transformação mediante reflexão na ação, favorável, contudo, à elaboração teórica de seus saberes. Nesse movimento dinâmico, prático-teórico-prático, o professor tem a possibilidade de criar novos hábitos e novas culturas, isto é, desenvolver-se como profissional autônomo (PERRENOUD, 1993; PIMENTA, 1994; NÓVOA, 1993).

Em síntese, revela-se uma práxis de sala de aula, propiciada pela reflexão e diálogo, pela vivência e espírito de parceria, de integração dos saberes e aprendizagens, conteúdo e realidade, objetividade e subjetividade, ensino e avaliação, dentre outros fatores interagentes do processo pedagógico, os quais emergem de um sistema interdisciplinar impulsionado pelo desenvolvimento de atitudes e consciências, não só do professor, mas de todo o grupo envolvido no processo.

Damos continuidade ao pensamento na subseção posterior cujo tema se integra a uma educação que visa formar o cidadão em sua totalidade, de modo que abrange os aspectos histórico, social, político, econômico e cultural. Tão somente assim, a prática de avaliação da aprendizagem na formação inicial docente propicia o diagnóstico do conhecimento integrado uma visão transformadora da realidade e para isso é necessária a participação democrática de todos.

2.4 Conhecimento e avaliação da aprendizagem na formação inicial

O tema em discussão nos leva a refletir sobre a educação no contexto de uma sociedade complexa, na qual o conhecimento se apresenta com novas perspectivas no que se refere à multiplicidade de produção marcada por inúmeras fontes que pesquisam e trabalham informações que se transformam em conhecimentos. Todavia os pesquisadores e especialistas têm acesso às informações que se configuram em um movimento acelerado devido à utilização das tecnologias da informação e comunicação em tempo real.

Esse movimento dinâmico exige um pensamento abrangente multidimensional, para compreendermos a complexidade do real na perspectiva de se construir um conhecimento crítico da realidade. De acordo com Morin (2011), a complexidade da realidade física, biológica e humana requer de nós uma nova visão de mundo, uma visão diferente e não fragmentada, sobretudo aquela que já não é compreendida como dominação e controle da natureza.

Nesse sentido, a visão cartesiana do mundo, implicitamente, está sendo questionada, entretanto, sabemos que o sucesso de suas proposições permitiu o desenvolvimento científico tecnológico na sociedade contemporânea. Nesse sentido, há configuração de alguns fatos evolutivos na história que assim ocorreram: pela democratização do conhecimento; pelo surgimento de técnicas extremamente eficazes para a construção de novos conhecimentos; pela presença de investigação científica aberta e pela validação pública do conhecimento (MORAIS, 2007).

Dentre outras questões, entendemos que não se trata de mais uma análise pessimista, mas necessariamente se trata de uma visão holística e impulsionadora dos problemas da humanidade relacionados aos aspectos sociais, psíquicos, éticos e morais. Para tanto, Edgar Morin diz que: “a ciência que liberta não aprisiona” (MORIN, 2011, p. 80). Isto torna clara a compreensão de que, com o desenvolvimento da ciência, da técnica e da tecnologia, não podemos jamais ignorar tais problemas no âmbito da docência.

No contexto dessa consciência política, em especial, no processo pedagógico, a ênfase recai na avaliação da aprendizagem em estágio supervisionado, sobretudo, por ser objeto de estudo da presente pesquisa, cujo propósito é identificar no interior da ação dos orientadores as concepções das práticas de avaliação realizadas no processo de ensino, e assim, averiguar se houve a efetiva aprendizagem das habilidades e conhecimentos na formação inicial docente dos egressos do curso de Pedagogia da UFPI.

Tal objeto de estudo insere-se numa realidade educacional complexa que se integra aos problemas atuais da humanidade, os quais se caracterizam como sistêmicos intimamente interligados e interdependentes, pois requerem práticas de avaliação decorrentes de um currículo inovador e interdisciplinar, sobretudo, do currículo que coloca as disciplinas em diálogo, na perspectiva de que todos os envolvidos no processo adquiram uma ampla visão da realidade e dos fenômenos que os cercam. Para isso, Morin revela um processo organizador de autoconhecimento ao enfatizar que:

São esses problemas e outras confusões que nos fazem crer que a escola ainda não definiu no atual contexto histórico, social e político, o seu real papel, carecendo construir sua identidade. Esse é um processo perene e gradativo, que ocorre de dentro para fora e de fora para dentro, simultaneamente, em que as possibilidades individuais de cada um e do grupo são colocadas à frente das circunstâncias limitadoras que nos são impostas. É preciso, contudo, que as pessoas envolvidas nessa construção queiram realizá-la, cultivando-se, melhorando-se, bem como aprendendo dia a dia (MORIN, 2011, p. 80).

Em decorrência disso, todas as perspectivas dos professores no âmbito da ação reflexiva são conjuntamente importantes para revelar a identidade profissional e igualmente, configurar a sua profissionalização no ensino. As múltiplas categorias de conhecimento, que contribuem para legitimar o professor como possuidor de um saber profissional específico, são:

Conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico geral que se refere à princípios amplos e estratégias para governar a classe; conhecimento como tal, especialmente dos materiais e programas; conteúdo pedagógico que presta ao professor sua peculiar forma de entender os problemas de sua atividade profissional; conhecimento alunos e de suas características; conhecimento do contexto educativo; conhecimento dos fins educativos, valores e seu significado filosófico e histórico (SCHULMAN, 1987, *apud* SACRISTÁN, 2000, p. 185).

No amplo contexto da questão, o que importa ao profissional de ensino é a sua base intelectual de igual domínio de conhecimento, em certo nível da área ou da disciplina em que desenvolve a sua atividade. Mas não um domínio e acúmulo de conhecimentos originados de estudos, pesquisas e perspectivas diversas, sobretudo, em relação às bases e fundamentos epistemológicos do conteúdo em questão, além de sua estrutura substantiva e sintática, sua significação educativa e sua dimensão social, histórica (SACRISTÁN, 2000).

A competência intelectual para o ensino se resume na importância revelada pelo autor:

Produzir uma aprendizagem valiosa nos alunos era prestar atenção aos princípios subjacentes que estruturam os conteúdos, aspecto fundamental em todo currículo. São princípios que podem ser próximos dos alunos de acordo com o seu nível de compreensão, em forma de conteúdos em atividades diversas. Tudo isso devido a quatro razões fundamentais quais sejam: Porque torna mais compreensível o conteúdo para o aluno. [...] uma aprendizagem é mais resistente ao esquecimento. Porque se pode transferir para a compreensão de outras coisas. Também porque se reduz o tempo para o domínio do conhecimento superior a partir do conhecimento mais elementar (BRUNER, 1972, p. 36).

Tais princípios tornam-se explícitos, fundamentais no âmbito da docência. Vale ressaltar que, no decorrer do processo, o professor transforma o conteúdo do currículo e de forma intencional realiza de acordo com as suas próprias concepções epistemológicas. Logicamente, nessa dinâmica, o que ele não pode perder de vista é a forma de aprender dos alunos, principalmente, por ser o mediador da aprendizagem. De fato, a atitude que o professor mantém em frente ao conhecimento condiciona enormemente a qualidade da aprendizagem, assim como, a atitude básica do aluno, frente ao saber e à cultura, com isso, revela-se também uma ampla responsabilidade com a formação inicial docente. (SACRISTÁN, 2000).

Assim, importa tomarmos consciência de que essa prática perpassa uma situação social de grande complexidade e espontaneidade. Por isso, no Brasil, o atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) é exigido, bem como o cumprimento do projeto pedagógico de cada curso de graduação, com objetivo de delinear os problemas e necessidades emergentes de uma sociedade contemporânea. Dessa forma, impõe-se um currículo por competência⁸ e o entendimento reflexivo e crítico do jogo entre as determinações legais impostas e as iniciativas mediadas pelo diálogo dos atores participantes baseados nas condições e realidades da situação que se lhes apresenta (MASETTO, 2018; SACRISTÁN, 2000; PERRENOUD, 2013).

⁸ Sacristán (2011) afirma haver três definições majoritárias de competências: A primeira- refere-se à organização de aprendizagem; a segunda- enfoque que representa experiências de formação profissional com destaque no domínio de determinadas habilidades; a terceira- poder de agir com eficácia em uma situação, mobilizando e combinando em tempo hábil os recursos intelectuais e emocionais (PERRENOUD, 2013, p. 45). Por fim, competência- substantivo que tem sentido abstrato, por isso, não podemos relacioná-la a algo. [...] Possuir competências para algo torna os sujeitos competentes. De acordo com Sacristán (2011) o adjetivo em curso se refere a um determinado *saber fazer e fazer bem* e de modo positivo; expressa o poder no sentido de ter capacidade para conseguir algo. Basicamente, é o sujeito ou profissional que sabe agir de forma responsável e intencional, ou seja, (sabe o que faz, porque o faz, sabe julgar, escolher e decidir) (SACRISTÁN, 2011).6. Sujeitos participantes- professores; alunos; gestores; comunidade escolar e demais segmentos institucionais.

Atualmente, é bastante discutível essa ideia de currículo visto que tem haver com o mundo do trabalho, sobretudo, com o projeto de vida. Conforme assim evidencia: [...] a presença do multiculturalismo, o advento das tecnologias e a nova perspectiva de aprendizagem [...] criam continuamente situações imprevisíveis e ilimitadas. A busca da eficácia justifica a reorganização permanente do trabalho (MASETTO, 2018, p. 66).

O pensamento expressa com muita clareza a chamada Visão Reformada do Currículo, analogamente, na perspectiva de Chepard (2001), tais ideias se integram aos contributos das teorias construtivistas, cognitivistas e socioculturais das aprendizagens. O autor enfatiza que não se pode ignorar outro tipo de contributos, os quais nomeadamente assim se expressam de natureza sociológica, sociopolítica, filosófica ou antropológica. De forma clara, o autor pontua os princípios que abrangem a visão reformada de currículo mencionando que:

Todos os alunos podem aprender; os conteúdos devem desafiar os alunos e estar orientados para a resolução de problemas e para os processos complexos de pensamento; independe da diversidade dos alunos, a igualdade de oportunidades deve estar ao real alcance de todos; todos os alunos são socializados em seus discursos e nas práticas das disciplinas acadêmicas; os alunos desenvolvem hábitos de reflexão e atitudes favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem; o currículo deve ser construído dentro de processo circular que compreende o planejamento, a ação e a avaliação; os alunos exercem práticas democráticas numa comunidade responsável (FERNANDES, 2009, p. 38).

As considerações anteriores sinalizam princípios que concorrem para um currículo que requer uma avaliação de natureza distinta em que nomeadamente: i) as tarefas sejam suficientemente desafiadoras para os alunos; ii) que haja uma clara preocupação com os processos de aprendizagem e com os produtos; iii) que a avaliação seja contínua e integrada ao processo de ensino e aprendizagem; e iv) que os alunos participem ativamente no processo de avaliação (FERNANDES, 2009).

É oportuno dar ênfase a esta situação que nos faz lembrar Schön (1992); Sacristán (2011); Zabalza (2014); Moreira e Candau (2010); Macedo (2015), por apontarem a necessidade de se ter uma prática reflexiva integrada ao contexto institucional, sem perder de vista as questões burocráticas. Dar ênfase também à formação do professor, no sentido de que, ele seja capaz de refletir na e sobre a prática, resultando num processo dinâmico de ação-reflexão-ação.

A formação profissional tem sua representação concreta mediante a possibilidade de troca e enriquecimento de experiências entre os sujeitos e espaços, ou seja, entre os discentes, professores, universidade e escola. Assim sendo, a base do processo está na

reflexão, diálogo e compartilhamento de informações coletivas. A formação profissional, portanto, deixa de ser espaço apenas destinado à construção de saberes docentes para assumir também a condição de espaço de constituição do ser professor numa dimensão global de sua formação.

Essa relação se revela impondo uma atitude reflexiva do professor pesquisador, cujas intenções estão centradas na dinâmica e interação de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem, entre si e com os objetos que vão sendo construídos coletivamente no aprendizado das práticas profissionais. De fato, tais objetos funcionam como artefatos, modelos, repertórios, procedimentos e técnicas etc. (GHEDIN, 2015).

Portanto, para os egressos do estágio supervisionado, a experiência da prática da docência possibilita o alicerce para a aprendizagem e vivência profissional, as quais se configuram como subsídios no processo de formação inicial (BECKER, 2010). A partir de tal perspectiva, na próxima subseção, iremos compreender o entrelaçamento entre as diversas concepções e práticas de avaliação da aprendizagem, fundamentada nos teóricos: Hoffmann (2014); Haydt (2008), Hadji (2001), Vianna (2000), Perrenoud (1978), Romão (2011), Demo (2000), Esteban (2010), Luckesi (2005), dentre outros, que de forma significativa contribuem para investigação científica.

2.5 O entrelaçamento entre concepções e práticas de avaliação da aprendizagem

As intenções da pesquisadora se articulam com o olhar sistêmico nas realidades em torno do objeto de estudo, prática de avaliação no estágio supervisionado, o qual se integra à intenção geral de investigar os contributos da prática de avaliação dos professores orientadores de estágio para a formação inicial docente na Licenciatura em Pedagogia da UFPI. O referido movimento se articula na troca das experiências e vivências configuradas nas relações de ensino e aprendizagem dos egressos do curso em questão, bem como da parceria entre a Universidade e as Instituições Públicas.

Em toda a pesquisa científica, a neutralidade é fundamental, visto que nesse contexto, somos autora e pesquisadora na área com enfoque no aprofundamento do conhecimento que abrange as relações que se configuram na prática de avaliação e de algumas concepções teóricas, as quais se entrelaçam no ato de avaliar, concepções estas imprescindíveis à investigação dos contributos desta prática para a efetiva aprendizagem da docência no processo de formação inicial dos egressos do curso em questão.

Diante disso, as concepções inerentes às teorias do conhecimento científico-pedagógico que se entrelaçam na prática de quem conduz a avaliação influencia na organização do ensino, no que se refere à idealização e a forma de se avaliar, permitindo ao professor discorrer o modo como o conhecimento da docência é apropriado na sala de aula, tanto na Universidade, quanto no campo de estágio.

Para tanto, na formação inicial dos alunos egressos, o importante é que eles tenham se apropriado do conhecimento científico, uma vez que este conhecimento permite-lhes compreender novos significados do mundo, ampliar o horizonte de percepção, modificar as formas de interação com a realidade, adquirir autonomia para modificar a forma e o conteúdo do pensamento relativo à docência. Contudo, esse conhecimento científico se configura de um modo diferente no cenário da escola, todavia, ele é regulado e passa pelo que podemos chamar de cultura escolar. Isto conduz à exigência de sua transformação em conhecimento escolar (MOURA 2016).

Atualmente, o que importa para a sociedade é que as instituições de ensino desempenhem bem e com qualidade a sua função social. Nessa relação, a escola tem inúmeras funções, tal percurso nos faz lembrar as palavras de Michael Young (2002) numa análise sociológica do conhecimento escolar. Ele chama nossa atenção para o fato de que as escolas e demais instituições existem para ensinar conhecimentos que ofereçam às discentes explicações confiáveis ou novas formas de refletir o mundo. Ele destaca também a importância do conhecimento escolar no processo curricular, incitando-nos a conceber os estudantes como sujeitos de direitos, de certo modo, isso demanda o respeito ao direito de todo aluno ao conhecimento (ARROYO, 2003).

Tais concepções de conhecimentos se entrelaçam no processo. E, de acordo com Moore e Young (2002), as tendências contemporâneas não permitem que a Sociologia da Educação enfrente os desafios postos pela globalização e pela massificação da educação. Assim, enfatizam de forma precisa três tendências: uma perspectiva tradicional neoconservadora voltada para a defesa dos grandes clássicos; uma perspectiva instrumental, técnica, centrada nas necessidades da economia; e uma perspectiva pós-moderna que associa todo o conhecimento a interesses. No fim, termina por considerar que todo conhecimento tem o mesmo valor.

Notadamente, são três posições que apresentam semelhanças fundamentais, entretanto, não possibilitam a discussão do conhecimento escolar como categoria com atributos próprios. Diante disso, Moore e Young propõem uma quarta posição no sentido de situar o conhecimento como questão básica e crucial no debate sobre o currículo e avaliação.

Todavia a Sociologia da Educação precisa desenvolver uma teoria do conhecimento articulada com o produto social-histórico e cultural, de modo que evite o desvio para o relativismo (MOREIRA, 2009).

Do ponto de vista epistemológico e metodológico algumas contribuições teóricas parecem fecundas no enfrentamento de conflitos que emergem das hierarquias entre os diferentes tipos de conhecimento escolar, em especial da sua validade e credibilidade, sobretudo, do acesso a essa modalidade de conhecimento que visa enriquecer a hibridização de matrizes teóricas⁹ a partir de abordagens da relação que reconhece a especificidade tanto da escola quanto do conhecimento nela produzido, na perspectiva de oferecer subsídios para se pensar a relação entre os sujeitos e os saberes escolares.

Ao focalizar a condição relacional do saber, é possível identificar que o sujeito assume o seu papel ativo na produção de sentidos em situação de aprendizagem. Embora, ” [...] a problemática da relação com o saber recusa-se a definir a aprendizagem partindo apenas do movimento daquele que aprende ou das características daquilo que é aprendido. O que importa, [...], é a conexão entre sujeito e o saber, entre o saber e o sujeito” (CHARLOT, 2001, p. 21).

Diante do exposto, inferimos que o reconhecimento e o sentido atribuídos não se encontram apenas nos saberes ensinados e aprendidos, mas também nos sujeitos que ensinam e aprendem. Isto é imprescindível na aprendizagem da docência viabilizada pela ação da prática de avaliação dos professores orientadores em estágio supervisionado. Prática essa, com base curricular articulada nos objetivos do ensino e da aprendizagem, objetivando atender às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9394/96, das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) definidas pela resolução do CNE/CP nº 02/2015 para a formação inicial e continuada em nível superior e do projeto pedagógico do curso de Pedagogia da UFPI.

Baseado nesta realidade importa compreender a atuação profícua entre universidade e escola na transformação da atuação dos professores universitários e dos egressos do curso de Pedagogia, os quais vivenciaram período histórico, político, social e cultural do estágio supervisionado, conseqüentemente, os oportunizaram conhecer, espaços de atuação dos níveis e modalidades de ensino, na qual iriam exercer a sua profissão.

⁹ Refere-se à ideia de culturas híbridas proposta por Canclini (2003), no início da década de 90, para pensar a modernidade latino-americana, sob o argumento de que esta havia produzido uma modernidade “suigeneris”, caracterizada pela mistura de culturas, pela proliferação de estratégias e pela pluralização de temporalidades (DUSSEL, 2002). Termo utilizado por Canclini (2003) Teoria da Hibridação Sociocultural para explicar, interpretar as (des) conexões e as (re) construções da teoria-prática na formação do professor.

Pressupõe-se um movimento dinâmico das instituições de ensino acerca da significativa condição relacional do saber, pois isso se reflete diretamente na prática de avaliação e no desempenho ativo de todos os sujeitos que se envolveram no processo de formação inicial, na perspectiva de se construírem habilidades e competências necessárias à aprendizagem da docência, por meio de um currículo inovador. Segundo Tardif (2014), essa atitude propicia conhecimentos qualificados, uma vez que os saberes da prática são incorporados aos saberes teóricos.

A concepção exposta revela ampla responsabilidade diante das atuais políticas educacionais, sobretudo a de se renovar conceitos e concepções que entrelaçam as práticas de ensino, especificamente, a prática de avaliação no estágio supervisionado. Tal concepção impõe-nos entender que o conhecimento é transformado pela prática para além da observação e da busca de modelos e ou de aplicação de teorias.

Isso perpassa pela compreensão da unidade teoria e prática nos estágios nos cursos de formação de professores, os quais podem ser constituídos como atividade teórica que possibilita a seus estagiários, em sua futura práxis docentes, transformarem a realidade do ensino nos contextos em que se situarem, contribuindo para a emancipação humana (FREIRE, 1979; FRANCO & PIMENTA, 2016).

A avaliação da aprendizagem desempenha importante papel no processo de ensino, é considerada como um dos meios para viabilizar a operacionalização de um ensino contextualizado, todavia, deve estar respaldada em um suporte teórico-científico que lhe dê segurança e confiabilidade. A pesquisa em questão fundamenta-se numa prática de avaliação da aprendizagem articulada em abordagens teóricas, que consideram o aluno estagiário como um todo, um indivíduo com características próprias, um ser ativo, social, independente, que age e interage por meio do diálogo.

Nesse processo, a prática de avaliação parte de uma ação colaborativa, em que os envolvidos participam de todas as etapas avaliativas, de modo a permitir que façam intervenção sobre a situação estudada ou pesquisada. Tal prática contribui para adquirir posturas conscientes na tomada de decisões por meio da reflexão e elaboração conjunta de resoluções. Acreditamos que a partir daí os sujeitos assumem seu próprio destino.

Em suma, pressupomos que todos tenham voz para colocar suas experiências, compreensões, concordâncias e discordâncias em relação ao discurso de outros participantes e ao seu próprio. Portanto, assim se configura uma prática de avaliação que deve se articular ao processo dialógico, vivenciado com o outro, mediado pela linguagem entre o mundo objetivo e o subjetivo. Isso nos leva a compreender a realidade objetiva e transformá-la.

Entendemos assim que a aquisição de conceitos desencadeada na atividade pedagógica, no nosso caso, na prática de avaliação dos orientadores de estágio supervisionado, devendo ocorrer de forma sistematizada e intencional na perspectiva de garantir no processo de formação inicial a aprendizagem aos egressos do curso de Pedagogia da UFPI, por meio de ações reflexivas e conscientes, o desenvolvimento do pensamento teórico sobre a docência.

O grande desafio de ser professor é substancialmente saber “fazer o discente aprender”, é fomentar, por meio de da pesquisa a sua cidadania crítica e criativa, por ser ele a comprovação da efetiva aprendizagem. Para tanto, é preciso conhecimento de causa e experiência em teoria da aprendizagem, além de uma reflexão madura da ação desenvolvida pelo (a) professor (a) orientador (a) na prática de avaliação da aprendizagem em estágio supervisionado na formação docente (DEMO, 2009).

Outra abordagem da avaliação que se alinha aos objetivos da pesquisa em curso é o da Avaliação autêntica, cujo propósito principal é melhorar a qualidade do processo de aprendizagem e aumentar a probabilidade de que todos os estagiários aprendam acerca da docência no processo de formação inicial em questão.

A avaliação nesse contexto é considerada, como um aspecto inseparável do ensino e aprendizagem permitindo regular a aprendizagem por meio da intervenção a tempo e assim assegurar que as estratégias utilizadas pelos professores orientadores de estágio, com uso de instrumentos idealizados, a aprendizagem será efetivada de forma significativa no processo de formação, por meio de da realização da respectiva prática.

Vale ressaltar que tais instrumentos devem responder aos objetivos propostos: a construção de habilidades e conhecimentos teóricos relativos à docência e à aprendizagem específica do curso de Pedagogia da UFPI, articulada às características dos estagiários e aos contextos histórico, social, político e local, onde ocorreu a aprendizagem (ALLAI, 1998; CARDINET, 1989).

Todas estas considerações indicam a necessidade de uma aprendizagem significativa que vise ao todo intelectual e afetivo dos discentes, ou seja, aquela aprendizagem que ocorre em um clima de motivação, a partir de inovação não atemorizadora, mas, que contribua para insurgir capacidades criativas de todos os interessados em aprender, as quais devem ser alimentadas e expressas, sem medo, ao invés de guardá-las (MILHOLAN, 1978).

Moreira (2011 p. 130) focaliza que na aprendizagem significativa, o novo conhecimento nunca é internalizado na mente de maneira literal e arbitrária, “por que no momento em que passa a ter significado para o aprendiz, entra em cena o componente

idiossincrático da significação”. Uma vez que aprender significativamente implica atribuir significados da maneira de ver e sentir de cada pessoa, sem relação com o conhecimento preexistente.

Tais ideias contemplam a abordagem humanista de Roger com princípios que se direcionam para a compreensão do comportamento humano, do ponto de vista fenomenológico, a ênfase recai no homem como sujeito, abrangendo os aspectos, cognitivo, afetivo e psicomotor. De acordo com essa premissa, Roger (1985) aponta que, para tornar a aprendizagem significativa, é fundamental o papel do professor como autêntico e facilitador no processo de ensino e aprendizagem, mediante uma relação interpessoal com atitude empática, por aceitar o discente como um sujeito singular, com sentimentos e potencialidades para aprender (FERREIRA, 2013).

São muitas as concepções que se entrelaçam nas relações configuradas nas práticas de avaliação mobilizadas pelo ato de avaliar. Todavia, os problemas educacionais que emergem em tal prática são abordados na atualidade por diferentes ângulos, os quais se encontram imbricados nos interesses de quem conduz a avaliação. Por meio do referencial teórico da pesquisa qualitativa em questão, buscamos respostas para a nossa inquietação.

O que nos deixa firme, é que tais inquietações não devem se desvincular de um olhar sistêmico das realidades, sobretudo do momento crítico em que a humanidade está vivendo, Morin (1990) chama de agonia planetária, entretanto nos adverte para a necessária tomada de consciência sobre a ética associada à solidariedade, como sendo a única arma para a humanidade se tornar efetivamente a humanidade neste novo milênio.

O pensamento enfatizado acima nos impulsiona para o aprofundamento da teoria, sem perder de vista a forma ética na condução da referida investigação científica, embora no momento, sem mudanças sentidas nas estratégias e nem no problema, buscamos respostas à nossa inquietação e posterior confirmação da tese em curso.

2.6 Prática de avaliação da aprendizagem: conceitos, definições e tipos

O tema desta subseção perpassa o objeto de estudo como categoria, a priori, da pesquisa indispensável para a interpretação e compreensão das realidades que englobam a prática de avaliação do estágio supervisionado da formação inicial docente dos egressos do curso em questão. A avaliação da aprendizagem é mediada pelas relações do ensino na sala de aula ou fora dela, sempre apresentando o movimento do contraponto dialético: a avaliação global da escola e a avaliação institucional. As relações entre estes dois níveis de avaliação

são muito ricas e permitem um amplo olhar na prática de avaliação que não incorpora apenas objetivos escolares, do conteúdo das disciplinas ensinadas, mas também objetivos ligados à função social da escola no mundo atual, os quais são incorporados na organização do trabalho pedagógico numa visão global da escola, da universidade e de outras instituições de ensino. (FREITAS, 2014; DEMO, 2009; LIBÂNEO, 2018).

Igualmente, nesse processo, a avaliação tem significativo valor, dado por quem faz a mediação nas relações intersubjetivas entre professor e alunos na condução do processo ensino aprendizagem, numa visão unificada, inseparável e global. Dessa forma, consideramos a avaliação instrumento para mapear certos comportamentos do aluno nas atividades propostas, com isso, permite deduzir o que o aluno aprendeu ou não.

Pressupomos uma ação educativa com objetivos estabelecidos pelo professor, os quais se configuram em metas e ações do seu trabalho docente. Logo, ensinar e aprender tornam-se processos intimamente relacionados, à medida que o professor prevê objetivos do seu ensino, revela também os objetivos alcançados pelos alunos como resultado da aprendizagem.

No contexto da dimensão histórica da avaliação, numa visão bem mais ampla da avaliação educacional, Tyler (1942) define a avaliação como um meio para estabelecer comparações entre resultados e objetivos educacionais, transformando a avaliação em uma atividade prática de cooperação entre alunos e professores, que interliga escola e sociedade. A avaliação da aprendizagem, na sua proposta, está integrada ao seu modelo de currículo, que possui característica de controle de planejamento.

Para Stake, essa concretização da avaliação não se dá, apenas, na definição de objetivos, pois, no momento inicial temos a medida, mas esta não é condição essencial para que tenhamos uma avaliação, ela se concretiza quando ocorre um julgamento de valor. Segundo o autor as intenções ou objetivos são todos os efeitos desejados, os que podem ser antecipados, sobretudo aqueles que despertam algum receio. As intenções que ocorrem ao longo do processo e desenvolvimento do programa, que se convertem em desafios para o avaliador conseguir fazer a relação com todos os objetivos pretendidos (VIANNA, 2000).

Já para Scriven (1991), a avaliação é como um processo de levantamento de dados para análise e posterior determinação do valor de certo fenômeno. Tal posicionamento influencia grande número de teóricos da avaliação, inclusive Stufflebeam e outros, que desenvolveram todo um plano teórico baseado na ideia de que a avaliação visa à tomada de decisões no processo, na perspectiva de identificar e coletar informações que permitam decidir entre várias alternativas.

A convicção de Stufflebeam parte do objetivo de que avaliar não é provar, mas, sobretudo, melhorar de forma adequada nas tomadas de decisões. Nessa perspectiva, o autor estrutura e insere o modelo CIPP (contexto, insumos, processo e produto) que se configura como método global da avaliação, tornando-se assim o método mais significativo e conhecido mundialmente.

Hoje muitos dos estudiosos, ao lidar com a complexidade da avaliação junto ao ser humano, devem se orientar por valores morais e paradigmas científicos. Na concepção teórica de avaliação, procuramos estabelecer essa relação com o objeto de estudo da pesquisa em pauta, ou seja, a prática de avaliação no estágio supervisionado, objetivando compreender o alicerce da avaliação, que se configura nos valores construídos tanto pela escola ou universidade, quanto por quem a conduz.

Nesse sentido, os valores se encontram imbricados nos seguintes questionamentos: que educação pretendemos? Que sujeito pretendemos formar? O que significa aprender? O que significa aprender nesse tempo, nessa escola, para os alunos que acolhemos para o grupo de docentes que a constituem? Que paradigma seguiu? Qual a natureza ético-política das nossas decisões? Estas reflexões nos impulsionam a compreender a avaliação no processo de formação inicial docente (HOFFMANN, 2014).

O fundamental é entender que o processo de avaliação não diz respeito apenas ao ensino e nem tão pouco pode ser reduzido a técnicas, ele faz parte da permanente reflexão sobre a atividade humana. Tal pensamento justifica o porquê de a avaliação ser também uma questão política, visto que avaliar pode se constituir no exercício autoritário do poder de julgar ou, ao contrário, pode se configurar numa ação de um processo, bem como de um projeto onde o avaliador e o avaliado buscam e sofrem transformação na mudança qualitativa de posturas (DEMO, 2015; PERRENOUD e CARDINET, 1978; VIANNA, 2000; HOFFMANN, 2013 e ROMÃO, 2011).

De acordo com Hoffmann (2014), avaliação da aprendizagem se dá num processo dinâmico, espiralado, na construção de conhecimento subsidiado pelo movimento dinâmico de uma prática de avaliação que assume diferentes dimensões e significados a cada etapa de construção. É, portanto, uma relação mediadora, ativa, complexa, multidimensional e contínua entre professor e aluno juntamente com outros atores envolvidos no ensino e aprendizagem.

Em contraposição, a avaliação é concebida por Haydt (2008) como mera transmissão e memorização de informações prontas, nesse processo, o aluno se torna passivo e receptivo. De forma intencional, a avaliação se restringe a medir a quantidade de

informações retidas, visto tratar de uma abordagem em que educar se confunde com informar, uma avaliação de caráter seletivo e competitivo é imposta.

Hadji (2010) apresenta um pensamento não linear da avaliação. Para o autor, é fundamental que as práticas avaliativas tenham evolução positiva nos seus resultados, porém é preciso que tenhamos no processo quatro pistas operatórias: a primeira delas refere-se à transparência mediada pelo diálogo com o professor; a segunda trata da continuidade que se refere à ampliação dos objetivos; a terceira destina-se aos olhares cruzados, objetivando corrigir em demasiado a subjetividade de um olhar individualizado, por fim, a quarta considera os resultados da investigação, dando ênfase ao conhecimento dos resultados, de tal forma que seja permitido apreender mais objetivamente aquilo que representa eficácia do ensino.

Evidenciamos assim o amplo olhar sobre a avaliação educacional incitada pelo pensamento de Vianna (2000), ao definir prioritariamente esta avaliação como campo de conhecimento sistematizado, o qual lança mão de outras áreas: da Psicologia, Sociologia, Antropologia, Demografia, Filosofia (Epistemologia) e da própria Filosofia da Ciência, dentre outras. Trata-se, portanto, de um campo em constante transformação, que sofre o impacto de diferentes tecnologias, todavia, os seus procedimentos de análise e interpretação, vem se refinando cada vez mais no campo quantitativo e qualitativo. Positivamente, a avaliação educacional é caracterizada como espaço de conhecimentos sistematizados.

De igual modo, Perrenoud (1998) expõe sobre a avaliação uma visão qualitativa formativa e de regulação contínua do trabalho pedagógico, das atividades, das relações de autoridade e de cooperação em aula, sobretudo, do olhar sociológico, das relações entre a família e a escola, ou entre profissionais da educação.

A avaliação de todos os níveis de ensino e aprendizagem engloba desde a educação básica ao ensino superior. Trata-se de um campo observável e complexo que não impede avaliar os conhecimentos, fazer balanço no sentido de reorientar a ação pedagógica na perspectiva de se ter uma ideia do nível de domínio já atingido, de modo a interessar-se pelos processos de aprendizagem, pelos métodos de trabalho, pelas atitudes do aluno, por sua inserção no grupo, em suma, por todos os aspectos cognitivos, afetivos, relacionais e materiais da situação didática. Para Perrenoud (1999), a avaliação está no âmago das contradições do sistema educativo, constantemente na articulação da seleção e da formação, do reconhecimento e da negação das desigualdades.

Na concepção de Romão (2011), a avaliação da aprendizagem configura-se como espaço de investigação dialógica do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem, mediado pela reflexão problematizadora e coletiva entre professores e alunos.

Ademais, Demo (2015) concebe avaliação como uma prática que está imbricada na postura de quem a conduz. Para o autor, não há como se pensar em avaliação sem pensar em classificação, elas estão intimamente relacionadas de tal forma que se configuram em aspectos qualitativo e quantitativo, conforme disciplina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei nº 9394 de 1996. Acrescenta ainda que podemos encontrar razões pedagógicas para agir de tal maneira, pois, uma delas é para garantir um melhor aprendizado ao aluno. Nesse sentido, a avaliação sempre revela contrastes: há sempre quem esteja por cima e quem esteja por baixo. Consequentemente é por isso que não existe avaliação que não incomode (DEMO, 2015).

Esteban (2010), assevera uma concepção de avaliação formativa como parte integrante do currículo, na medida em que ela se incorpora como uma das etapas para o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a prática de avaliação se caracteriza como momento prioritário para que o aluno revele o que já sabe e o que não sabe, isto é, apontando o caminho que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, ao mesmo tempo, indica o caminho que deve percorrer para vir a saber o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para a superação, visto como sempre transitória, do não saber.

Nessa linha de pensamento, Luckesi (2005) aponta que é na prática da avaliação da aprendizagem que é exigida também a apropriação de conceitos de forma básica, que se traduz no cotidiano das salas de aulas. Portanto, assim, não bastam somente bons discursos, importam boas ações baseadas em conceitos adequados.

De maneira geral, as concepções dentre as quais os teóricos enfatizam a avaliação da aprendizagem, diríamos, que de forma implícita, simplificam o conceito, a valoração, a função política social e as características básicas de tal fenômeno, visto que alguns teóricos, ainda expressam uma concepção classificatória, reduzindo a avaliação ao controle e julgamento de resultados finais, os quais estão ancorados na versão do positivismo propriamente dito, dando ênfase ao produto meramente quantitativo, em detrimento da qualidade. Diante disso, muitos professores se limitam a uma prática de avaliação com estratégias metodológicas que se direcionam ao julgamento e ou a função puramente democrática. Isso ocorre, demasiadamente, em muitas instituições de ensino.

Nessa perspectiva, é possível identificar os princípios básicos da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, de tal forma que, especificamente, a avaliação se configura como um processo contínuo e sistemático, ela é funcional porque se realiza em função de objetivos, é orientadora na aprendizagem e permite o aluno reconhecer os seus avanços e dificuldades, é integral, na medida em que analisa e julga todos os aspectos (cognitivo, afetivo, psicomotor, ético e estético) do aluno.

Não obstante, incluiremos outras concepções descritas por teóricos que expressam o pensamento dialético sobre a avaliação da aprendizagem, os quais concebem a ciência como processo contínuo. Assim expressa Romão (2011, p. 32), são os que entendem que “a ciência não é um estoque removível, mas um processo de inovação”. Diante disso, o fenômeno da avaliação evolui no seu conceito de acordo com o contexto, histórico, social, cultural, econômico e político, num processo contínuo e inovador, dependente da forma e do modo como se é conduzida no processo.

No interior de cada concepção se expõe a dificuldade de vencer a distância entre os princípios que se concebem de uma avaliação mediadora e o conservadorismo da sociedade, das instituições e dos professores. Conforme Hoffmann (2014), isso se justifica pelo descompasso seletivo ainda vigente, decorrente das práticas de avaliação da aprendizagem, seja na educação básica, seja no ensino superior. De acordo com o explícito, há inúmeros desafios e inquietações em torno da avaliação, que se ampliam sinalizando novos rumos para a educação.

Com base nessa realidade, esclarecemos as concepções definidas como matriz teórica da avaliação educacional proposta por Stake e a avaliação mediadora de Hoffmann. Estas se fundamentam numa concepção de avaliação que se integra às intenções delineadas para investigação científica, tendo por base os dados empíricos quantitativos e qualitativos direcionados às respostas do problema da pesquisa em curso e a compreensão do nosso objeto de estudo.

Tais dados foram coletados de modo que envolvam os professores Orientadores de estágio supervisionado e os egressos do curso de Pedagogia da UFPI, os quais por meio da reflexão irão expressar seus anseios, suas crenças e perspectivas sobre a prática de avaliação, e assim averiguar sua efetiva contribuição para a aprendizagem da docência no processo de formação inicial dos alunos egressos do curso de Pedagogia da UFPI

O ideal no exercício da docência é que o professor tenha a clareza e o conhecimento dos objetivos, princípios, conceitos, definições e tipos da avaliação, ou seja, uma concepção dialética da prática de avaliação direcionada a diferentes concepções de

ensino desejáveis, que preveem conhecimentos, habilidades e posturas que os alunos, como atores ativos ou passivos, devem incorporar para a consecução de um projeto social específico (ROMÃO, 2011).

Além do mais, compreender também que os modelos de avaliação (se formativa, diagnóstica, processual, classificatória, tradicional, entre outras), fundamentam a sua prática, os quais poderão contribuir para a identificação do nível de aprendizagem do aluno. Diante disso, tal procedimento pode se tornar favorável ao alcance de resultados significativos da aprendizagem dos egressos, no período do estágio supervisionado, do seu processo de formação inicial docente (ESTEBAN, 2010; HOFFMANN, 2014; LUCKESI, 2011).

Importa evidenciar a forma como se organiza e se desenvolve a prática de avaliação tanto na escola quanto nas demais instituições de ensino. Isto implica dizer que tal prática não é independente das concepções abordadas acerca da aprendizagem. Todavia, trata-se de uma relação quase de causa e efeito entre o que pensamos e sabemos relativo à forma como os alunos aprendem e a forma como avaliamos suas aprendizagens.

Nesse sentido, esclarecemos os tipos de avaliações mais prestigiados no meio educacional, com vista à existência de vários modelos de avaliação, cada um deles com sua especificidade: i) avaliação diagnóstica- modelo utilizado para identificar as dificuldades que interferem na aprendizagem. Implica, contudo, investigar e mapear a aprendizagem dos alunos no início de uma unidade de ensino, de um programa no decorrer do período letivo; ii) a avaliação somativa - é aplicada no final de um ano ou semestre letivo, podendo ocorrer também no final de uma unidade de ensino. Permite a classificação e comparação do aluno, tendo por base o nível de aproveitamento e o rendimento alcançado iii) avaliação formativa- tem a função de controlar junto ao aluno o alcance ou não dos objetivos previstos no decorrer do processo. Esse tipo de avaliação visa determinar o domínio de aprendizagem do aluno de forma gradativa e hierárquica em cada etapa do ensino e aprendizagem, impondo ao professor a intervenção contínua com vistas à retroalimentação didática pedagógica.

Inferimos que são muitas as teorias e abordagens que contribuem para a concretização da prática de avaliação mais credível no meio social e educacional, favorável a que se integrem a uma variedade, tipos ou modelos de avaliação que possam ser agregadas a abordagens próximas das perspectivas mais objetivistas ou de natureza interpretativa (ESTEBAN, 2010).

Cabe ainda frisar a condução dos respectivos tipos de avaliação que subjazem à contribuição das metodologias e conhecimentos de outras áreas, pois, não se trata de uma ciência social aplicada. Todavia, se pensarmos no conjunto de conceitos sem pleno sentido,

devido à ausência das disciplinas de avaliação (formativa, somativa, de corrigir, de classificar, de selecionar e de atribuir valor), as quais implicam diretamente nas áreas indicadas, esse fato confirma a grande influência de perspectivas decorrentes da Filosofia da ciência e ou dos paradigmas de investigação.

Portanto, a reflexão continua de modo aprofundado na subseção posterior na perspectiva de compreender um dos grandes dilemas da avaliação, de que não há como ensinar os fazeres em avaliação, a sua condução no processo está imbricada na conduta, nos valores e princípios éticos de quem faz a mediação entre o ensino e a aprendizagem.

2.7 Por uma avaliação dialógica: rompendo com o autoritarismo

Nesta subseção aprofundamos a discussão na qual definimos a matriz teórica de base dentre outras abordagens que discutimos anteriormente. Na definição dessa matriz foram selecionadas duas propostas de avaliação, quais sejam: i) A avaliação educacional proposta por Stake; e, ii) A avaliação mediadora de Hoffmann.

Ressaltamos que tais propostas exibem teorias, metodologias, concepções e práticas de avaliação que se fundamentam e se integram às intenções que foram delineadas para essa investigação científica. Enfatizamos também que a pesquisa em evidência se fundamenta numa concepção dialógica e crítica de avaliação que respeita e valoriza o multiculturalismo, o espaço, o tempo e as limitações dos participantes da pesquisa com a perspectiva de buscar respostas ao problema do estudo científico em questão.

De modo geral, é necessário expor sobre o grupo da corrente positivista que se caracteriza direcionando:

[...] a todos os pensadores inscritos no universo da “Razão” Positivista, especificamente, em qualquer de suas versões: Positivismo propriamente dito, Funcionalismo, Estruturalismo, etc., têm como ideia fixa a busca da correspondência estrita e perfeita entre as representações humanas e a realidade (entes, seres e fenômenos) representada. [...] pretendem ter na maioria das vezes, o monopólio dessa representação, rechaçando outras interpretações da realidade, em nome das “verdades universais” e “absolutas” que descobriram, por meio de uma rígida lógica (ROMÃO, 2011, p. 30).

Epistemologicamente, o grupo que se apresenta impõe pensamentos relativos à ciência que tem implicações e se resume em: i) definições, conceitos, postulados, em leis que constituem discurso determinado pela objetividade; ii) objetividade que se opõe à subjetividade, no sentido de que sua validade se constrói na relação entre os juízos e a

realidade objetiva; iii) verdades científicas que se tornam absolutas, universais, não admitem contestações em qualquer tempo e lugar; iv) na veracidade dos fatos de uma afirmação, em que é feita a análise lógica (verificação da não contradição lógica do discurso) ou então na compreensiva (estudo do discurso como uma entidade autônoma de dependências internas);v) no significado do discurso que se encontra na própria expressão de uma mensagem; vi) no discurso científico (juízos de fato) que opõe ao discurso ideológico (juízos de valor); vii) na importância do distanciamento do analista, para que não se envolva e não permita que sua subjetividade afete a objetividade das informações (ROMÃO, 2011; VIANNA, 2000; FERNANDES, 2009).

Sendo assim, de igual forma, enfatizamos as características básicas direcionadas ao grupo dos dialéticos, os quais concebem a avaliação como aquela englobada numa ciência que não significa adequação perfeita dos juízos à realidade, nem de conhecimento absolutamente certo a orientar uma ação isenta de riscos, prioritariamente, trata-se de uma ciência de correção progressista, relativa às distorções introduzidas pelo entendimento humano na abordagem da realidade que se insere no contexto de um processo de renovação e superação.

Em relação a esse grupo dialético, vale ressaltar as inúmeras implicações que ocorrem mediante posição: i) trata-se inicialmente, ao apontar um conjunto de afirmações recorrentes de um problema, que não se constitui num quadro pronto e acabado, mas relacional às condições histórico-sociais de quem o formula; ii) sabe-se que o estatuto da ciência é determinado pela objetividade, porém, na concepção dialética, é inegável a transferência da subjetividade na elaboração da ciência e nem tão pouco no discurso científico.

Dando continuidade, iii) não há na ciência, conforme literatura referenciada, verdades absolutas e universais, uma vez que sua construção e sua recepção ocorrem em situações específicas. Isso significa que, na concepção dialética, há inúmeras interpretações e tentativas de pensamentos; iv) a análise ocorre na lógica compreensiva da confirmação de um exame científico, entretanto, isso só se conclui mediante análise sociológica, explicativa, transcendente ou pragmática, de acordo com as condições reais de produção, disseminação e de recepção das mensagens;

Também, v) a análise e o significado de um discurso que não se esgota na lateralidade de sua expressão, ou seja, inicia nesta e se completa nas condições histórico-sociais de sua produção; Dessa forma, vi) a ideologia não é independente e oposta à ciência, visto que dela faz parte, uma vez que não se constitui discurso, basicamente, se constitui um

nível de significação de qualquer discurso, inclusive, do científico; vii) Portanto, torna-se impossível, o distanciamento do cientista dos fatos estudados e de sua neutralidade (BRANDÃO, 2011; MOREIRA e CANDAU, 2010).

Diante do exposto, há a necessidade de enfatizar o objeto de estudo, prática de avaliação no estágio supervisionado, articulado aos objetivos e problema delineados na tese. Não obstante, está inserido num amplo contexto social, político, econômico, cultural e histórico que engloba a natureza em uma relação de conhecimento bastante complexa do fenômeno da avaliação educacional.

Consequentemente, no âmbito dessa relação, tudo o que os participantes da pesquisa irão afirmar a respeito do objeto, de igual forma afirmarão a respeito da própria relação que com ele estabelecem. Isto impõe não separar juízos de fato de juízos de valor, mas sim integrá-los numa busca, sobretudo, numa práxis que traduz informações de atividades que os seres humanos desenvolvem nas interações diárias com os outros.

De um ponto de vista hermenêutico, Esteban e Afonso (2010, p. 32) evidenciam que, “o significado que se atribui ao vivido não é assunto privado de cada um, mas é algo que se constrói, por meio de processos de interação social”. Isso se assemelha à dinâmica e orientação do processo ensino aprendizagem que se configura na ação, ou seja, para atuar na mediação do conhecimento, contudo, é necessário ter uma postura dialética sobre o processo de aprendizagem que interfere na concepção de avaliação dos educadores, no nosso caso, na concepção dos professores orientadores de estágio supervisionado.

Inferimos que tal postura poderá contribuir para a superação tanto do sujeito passivo quanto do sujeito ativo, respectivamente, em direção ao sujeito interativo. Nesse sentido, a concepção de avaliação e sua prática devem ser partes integrantes de uma ampla relação pedagógica entre professores e alunos, na perspectiva de garantir aos alunos a aprendizagem significativa e necessária à sua formação. Este pensamento se confirma com Hoffmann (2014, p. 46) ao enfatizar que: “avaliação” como mediação, significa encontro, abertura diálogo, interação. Uma trajetória de conhecimento percorrida num mesmo tempo e cenário por alunos e professores. Trajetos que se desencontram, por vezes, e se cruzam por outras, mas seguem em frente, na mesma direção.

É impossível esquecer que no processo avaliativo reside o controle inerente à ação de quem conduz todo o processo. Para isso, é necessária uma tomada de decisões sobre a vida de um indivíduo. No âmbito dessa relação, cabe ao professor, à escola ou à universidade, tomar decisões referentes aos alunos, no que diz respeito à promoção e à certificação imposta pelo sistema educacional. Todavia, é preciso que nesse processo se questione o conjunto de

princípios e valores morais, sociais e educacionais que fundamentam e orientam as decisões. Desse modo, o ideal é termos a clareza e a consciência da finalidade da avaliação, saber qual o verdadeiro sentido da prática de avaliação, sua essência humana, se de julgamento de valores, se de uma ação refletida, em suma, analisarmos que uma tomada de decisão está atrelada aos princípios que se fundamentam, os quais podem ser exercidos a favor ou contra o educando.

Nesse contexto, insere-se o modelo de avaliação responsiva proposta por Stake (1967), modelo este que traz novos elementos para a descrição e julgamento de um programa educacional. Vale ressaltar que o cerne da avaliação responsiva é conhecer os elementos da cultura institucional, assim como, os posicionamentos em relação ao que deve ou não ser objeto de avaliação. De fato, no processo avaliativo, o seu objetivo não é dizer o que medir, mas apresentar os elementos necessários para o desenvolvimento de um plano de avaliação. Sua característica básica incorpora-se a uma abordagem flexível que procura responder aos interesses de diferentes grupos (SOUSA, 2016).

De acordo com Vianna (2000), um dos grandes destaques na avaliação responsiva de Stake está na valorização e na ênfase que damos ao julgamento dos avaliadores num processo de avaliação. Assim, é notório que tais ideias e pensamentos influenciaram novas abordagens de avaliação que impulsionaram posicionamentos contrários ao objetivismo e ao mecanicismo do modelo de avaliação que até então dominava o meio social e educacional.

Por outro lado, as propostas de avaliação aqui referendadas revelam oposição entre aspectos quantitativos e aspectos qualitativos, os quais se configuram em abordagem racionalista de pensamento positivista e abordagem naturalista (contextualizada) focalizada por Guba e Lincoln (1985).

Esse movimento contribui para ampliar o olhar sobre os resultados da avaliação, impedindo uma visão limitada do real significado e dos fins da avaliação. Nessa questão, Romão (2003) enfatiza que estes dois polos, devem ser levados em conta na educação, por meio de da avaliação, pois, não há mudança sem a consciência da permanência. O processo em si não pode desconhecer o produto, evitando condenar seus protagonistas ao ativismo sem controle e sem fim.

O todo exposto se direciona para o aprofundamento teórico e o ajustamento de ações e condutas na organização e planejamento da prática de avaliação dos professores orientadores no âmbito do estágio supervisionado, tendo como parâmetro as medidas referenciadas aos critérios básicos, necessários à aprendizagem da docência no processo de formação inicial dos discentes do curso de Pedagogia da UFPI.

Diante disso, tais medidas referenciadas a critério desempenham papel nuclear na avaliação formativa da aprendizagem, sua informação sobre as dificuldades de aprendizagem é de grande interesse para o aluno, mas, para isso, é preciso que se especifique os erros, motivando o aluno para a busca de uma efetiva aprendizagem. Estas mesmas informações são significativas para que os professores realizem as intervenções no processo, sobretudo, a reestruturação das estratégias deficientes no processo de ensino aprendizagem, permitindo uma retroalimentação das ações propostas.

Não obstante, isso nos leva a compreender que o êxito na reconstrução da prática de avaliação deve-se integrar a um processo dialógico mediado pela reflexão permanente associada à ideia de reciprocidade no relacionamento dos sujeitos envolvidos na prática avaliativa, pois, isso se configura como um dos elementos essenciais da avaliação educacional. Em síntese, essa ideia contempla o pensamento de Hoffmann (1997), de que a avaliação é a reflexão transformada em ação.

Sendo assim, a prática de avaliação no estágio supervisionado, se for mediada por uma ação dialógica, pela avaliação responsiva de Stake (1967), bem como, pela avaliação iluminista de Parlett (1990) sugerida por Vianna (2000), obviamente, trará contribuição coerente e significativa para a construção de aprendizagens mais conscientes e autônomas, todavia, rompendo com concepções autoritárias e burocráticas, que deixam de lado a potencialidade desse componente curricular na formação de futuros professores.

Na seção posterior, explicitamos a importância do Estágio Supervisionado como espaço de aprendizagem da formação inicial dos egressos do curso de Pedagogia, num processo contínuo de aprendizagem que engloba a sua trajetória histórica profissional docente, atuando nas instituições da educação básica e ensino superior.

2.8 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Quando o estágio se constitui em oportunidade coletiva para elaboração do conhecimento sobre a prática, além de ser espaço de reelaboração de saberes que se processam na prática de ensino. O professor, como pesquisador de sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas. “A pesquisa na docência constitui um diálogo e fusão de ideias educativas e de ações pedagógicas que se justificam mutuamente” (STENHOUSE, 1991, p. 12).

Nesta subseção apresentamos uma estrutura de sete subitens que se integram ao tema em curso. Nela enfatizamos o Estágio Supervisionado como categoria que se direciona à

formação de profissionais do magistério para a educação básica indispensável para o projeto da educação brasileira, em seus níveis e modalidades de educação, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação escolar inscrita na sociedade.

No primeiro subitem, objetivamos compreender o aspecto legal a partir de um breve histórico da trajetória do Estágio Supervisionado como campo de aprendizagem nos cursos de formação dos professores no período de 1990 a 2000. A justificativa para o recorte histórico se deve ao fato da ocorrência das proposições normativas neste período, das mudanças significativas e suas implicações no contexto, da necessária articulação entre teoria e prática relativa às questões políticas de formação inicial docente dos egressos do curso de Pedagogia da UFPI. Tais interesses são recorrentes a essa tese de doutoramento.

2.8.1 Aspecto legal e o percurso histórico do estágio supervisionado na formação do professor no Brasil

A política educacional dos anos de 1990 aflorou em meio às mudanças das reformas trazidas pela nova legislação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Vale dizer, grande parte das mudanças emergiram das lutas travadas pelos educadores dos anos de 1980. Tudo, devido aos reflexos históricos dos tempos da globalização do capital, da efervescência do mundo do trabalho e da comunicação. No âmbito de tais mudanças, houve inúmeras discussões em relação ao perfil do professor, sobretudo do papel que ele desempenha na educação no seio da sociedade.

A realidade se expõe de forma clara sobre a política de formação de professores para a educação básica até meados dos anos 1990. Não obstante, de acordo com Gatti (2009), já havia sinalização da proposta de extinção dos cursos de licenciatura curta nas grandes capitais do país, em decorrência das melhores condições de oferta do ensino superior, os quais foram extintos pela Lei nº 9394 de 1996. Tal fato se configurava numa ação dissociada entre a teoria e a prática, devido à preocupação básica de formar profissionais com capacidade técnica para atuar no campo de trabalho, por conta disso, tornou-se, centralidade da política de formação docente no final de 1990.

Também neste cenário educacional tomou novos rumos, devido a inúmeras alterações legais curriculares nacionais dados, por meio de Pareceres, Resoluções, Portarias e Decretos entre outros. Em relação à prática e ao estágio, é possível identificar nas leituras que, de forma implícita, os estudiosos da lei supramencionada buscaram incorporar discussões no processo de formação de professores, na perspectiva de superar questões históricas, como por

exemplo, a restrita concepção de prática desenvolvida no final dos cursos, que ficava isolada sob a responsabilidade de um único professor denominado supervisor de estágio. Diante disso, torna-se inegável o amplo avanço legal dado ao currículo, uma vez que possibilitou a todas as disciplinas que compõem o currículo ter uma dimensão prática a ser trabalhada.

Nesse contexto, a concepção de estágio como componente curricular impõe a necessária articulação entre teoria e prática a partir do Parecer CNE/CP 9/2001, ressaltando na matriz curricular o desenvolvimento da prática não isolada, respectivamente, de um estágio contextualizado com os demais componentes do curso. O referido parecer sugeriu: “o deslocamento da formação docente para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental dos cursos para os Institutos Superiores de Educação” (FRANCO, 2018, p. 104). Compreendemos nesta diretriz que surgiram na prática profissional alternativas de escolhas no processo de formação inicial de professores do ensino superior, embora isso tenha provocado a diluição do curso de Pedagogia.

Desse modo, ressaltamos a pesquisa realizada por Gatti (Et al., 2010), em que é definida, como amostra, a estrutura curricular de cento e sessenta e cinco cursos presenciais de instituições de ensino superior do País, os quais promovem a formação inicial de docentes. Para analisar o projeto pedagógico, os cursos foram distribuídos assim: setenta e um cursos de Pedagogia; trinta e dois de Língua Portuguesa; trinta e um de Matemática e trinta e um de Ciências Biológicas. Inicialmente, no resultado das análises, foi considerada a variabilidade da oferta. Em relação aos estágios, a autora afirma que “não há especificação clara sobre como são realizados, supervisionados e acompanhados”. Além do mais, a autora sugere: “os cursos de Pedagogia analisados apresentam predomínio teórico-discursivo em detrimento das aplicações práticas do conhecimento oferecido pelo conjunto de disciplinas” (GATTI, 2010, p. 120).

No grupo de cursos expostos pela pesquisa, o mais analisado foi o curso de Pedagogia. A base de toda a análise se agrega na exposição da real situação do estágio supervisionado em tais instituições. Reiteramos a sugestão de (Gatti, 2010) ao enfatizar que o estágio da maioria das escolas ocorre, por meio das atividades de observação, isso não se constitui em efetivas práticas dos estudantes de Pedagogia. As informações descritas tornam-se significativas para o conhecimento da prática de avaliação no estágio supervisionado, além da compreensão do aspecto legal neste breve histórico do estágio no processo de formação inicial.

Essa prática de estágio também é observada na retrospectiva dos dados do estudo citado em Pimenta (2012), mas, realizado por Gatti e Rovai (1977) sobre os Cursos Normais

para a formação de professores em nível de 2º grau, atual ensino médio. As autoras informam que:

Na opinião dos professores entrevistados, o curso é acadêmico e teórico com ausência total da prática. Faltam escolas para os alunos estagiarem e, quando existe esta oportunidade, permanecem apenas na observação, não havendo possibilidades de participação no planejamento e execução de atividades. Além disso, os professores, não têm possibilidades, de fato, de acompanhar os estágios, ficando-se apenas em uma troca de ideias a respeito do que as alunas viram na visita à escola (PIMENTA, 2012, p. 70).

Na dinâmica de tais questões históricas, foram feitas inúmeras denúncias em pesquisas, as quais indicavam a forma como o estágio vinha se desenvolvendo nas escolas, contudo, essa mobilização se configurou a partir da Avaliação Curricular da Habilitação Magistério, em 1985, em decorrência das possibilidades abertas pela Lei nº 7.044 de 1982. Numa outra perspectiva, historicamente, ainda no Brasil, em 2002 foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, tendo como questões centrais o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores de diferentes níveis e modalidades da educação básica.

A atuação profissional deve se articular aos princípios norteadores para o seu exercício específico, focando principalmente, de um lado, as competências necessárias do curso; a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, e, de outro, a construção de conhecimentos enfatizando a pesquisa no ensino e na aprendizagem, tendo em vista uma aprendizagem orientada pelo princípio da ação-reflexão-ação (GATTI, 2009).

Nesse sentido, Freire (2006), enfatiza a conscientização como conceito base da educação e da formação na perspectiva da compreensibilidade do trabalho pedagógico de tal modo que possibilitará a exploração da emancipação e autonomia do aprendente. Nessa linha de pensamento, Nóvoa (2011) acrescenta tornar central o trabalho pedagógico na formação significa valorizar o desenvolvimento profissional docente como profissão, e o da escola como organização centrada na aprendizagem. Dessa forma, urge o desenvolvimento profissional docente articular-se aos princípios perspectivados no projeto político pedagógico da escola, como espaço que se integra a múltiplas dimensões, histórica, política, social, cultural, dentre outras (PACHECO, 2013).

Após intensos debates no Conselho Nacional de Educação, foi aprovada a Resolução CNE/CP Nº 01/2006, que confere aos cursos de Licenciatura em Pedagogia amplas atribuições referentes ao número de horas para a sua totalização. Disciplina também em seu

artigo 4º a formação de professores, para exercer de forma específica a função de Magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental nos cursos do Ensino Médio e na modalidade Normal de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de outros conhecimentos pedagógicos previstos da respectiva área.

No bojo dessa questão, o estágio supervisionado passa a ser considerado componente curricular obrigatório e interdisciplinar de formação, com a finalidade de favorecer maior conhecimento a respeito da realidade profissional com estratégias, proposições e alternativas de intervenção visando ao redimensionamento da ação a partir de estudo reflexivo dos problemas que emergem na prática. No sentido de que a prática se interconecte em meio ao estágio no processo de formação inicial docente. Em suma, o estágio apresenta-se momento privilegiado na ação-reflexão-ação, perspectivando um exercício profissional pleno, sob a orientação de professores mais experientes, os quais se configuram como membros integradores do currículo que possibilita a unidade teoria-prática.

Quando fazemos a retrospectiva do Parecer CNE/CP 27/2001 e do Parecer CNE/CP 28/2001, tal realidade se direciona ao estágio supervisionado no processo de formação inicial docente, uma vez que já se debatia de forma implícita em ambos os pareceres. No Parecer CNE/CP 27/2001, a inovação se expande na definição da parceria entre escola e universidade como lócus para realização do estágio supervisionado.

Todavia, são espaços de socialização, de encontros, de convivência e de colaboração com os pares. Logo, a formação docente, tem como pressuposto epistemológico e metodológico o conhecimento construído, transmitido e orientado pelo supervisor de estágio, em consonância com realidade da escola básica. Portanto, é nesse espaço que os egressos do curso de Pedagogia atuam desenvolvendo o conhecimento, habilidades, valores e atitudes indispensáveis no exercício da docência.

O fundamental, contudo, é valorizar e reconhecer a existência de saberes que se constroem na escola mediante a percepção da necessidade de vinculação entre os dois espaços de atuação, os quais têm tarefas e responsabilidades distintas, porém, estão voltados para um mesmo objetivo: ensinar e aprender. O diálogo torna-se o eixo basilar, uma vez que propicia a estreita relação entre tais campos de formação teóricos e práticos na perspectiva de sua unicidade. Todo esse reconhecimento do direito de aprender está disciplinado no Parecer CNE/CP 28/2001 do estágio curricular supervisionado:

Como componente obrigatório integrado à proposta pedagógica, entendido como tempo de aprendizagem que, por meio de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder

exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular. [...]. Tendo como objetivo, junto com a prática, como componente curricular, a relação *teoria e prática social* tal como expressa o Art. 1º, § 2º da LDB, bem como o Art. 3º, XI e tal como expressa sob o conceito de prática no Parecer CNE/CP 9/2001, o estágio curricular supervisionado é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário (BRASIL, 2001, p. 10).

É imprescindível o reconhecimento da escola da Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial docente dos egressos do curso de Pedagogia. Sobretudo, por ser um espaço de atuação mediado pelas práticas de avaliação dos professores orientadores de estágio articulado nas relações e troca de experiências, de saberes vivenciados em sala de aula na regência, de provar em si e no outro a construção e a realização de competências necessárias à atuação profissional docente. Além da Regência, o estagiário realiza outras atividades na escola, como por exemplo: participar na elaboração do Projeto Político Pedagógico, participar das matrículas, no planejamento, nas reuniões de pais, em suma, participar das atividades intra e extraescolares, distribuídas anualmente no calendário escolar.

Importa observar a ênfase dada ao Parecer CNE/CP 9/2001 sobre a efetiva aprendizagem, devendo ocorrer a profícua atuação entre escola e universidade, por ser uma relação que provoca transformação na conduta de todos os envolvidos no processo de formação, (professor orientador de estágio, alunos, entre outros.), propiciada por uma prática que se configura na construção de conhecimentos qualificados. Nesse sentido, os saberes da prática são incorporados aos saberes teóricos (TARDIF, 2012).

Essa evidência ocorre também no Parecer CNE/CP 9/2001, ao referir sobre a organização do tempo dos estágios, os quais se expressam geralmente como curtos e pontuais. No entanto, “a ideia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o único espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria”. A perspectiva é de superar os modelos desarticulados na formação docente (BRASIL, Parecer CNE/CP 9/2001, p. 23).

Esse mesmo Parecer CNE/CP 9/2001 lançou em 2002 a Proposta de Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, para atuarem em licenciaturas de graduação, proposta essa, regulamentada pelas Resoluções nº 1 e nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Respectivamente, o artigo primeiro da Resolução nº 2 disciplina uma carga horária para os cursos de formação de professores num total de 2800 horas, sendo 400 horas na segunda metade do curso, direcionadas ao estágio curricular supervisionado.

Corroboramos Lima e Pimenta (2009), ao criticar a determinação da Resolução, que vai de encontro aos anseios de uma formação supramencionada, que enfatiza o diálogo entre a teoria e a prática, sobretudo, como dimensões indissociáveis na formação inicial dos futuros professores.

Vale lembrar que nessa trajetória histórica do Estágio Supervisionado, alicerçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, em que determina um estágio no seu artigo 82, responsabilizando os sistemas de ensino por estabelecerem Normas de realização de estágios para atender ao disposto da lei vigente. A prática deveria ocorrer ao longo do curso de formação, desde o primeiro ano, com uma ação integrada e não somente apenas no Estágio Supervisionado. Importa nessa Normatização formar um profissional docente capaz de exercer com qualidade e competência as suas atribuições específicas, para tanto, requer fundamentalmente a unidade entre teoria e prática.

Desse modo, o respaldo legal referente ao estágio torna-se como atividade obrigatória nos cursos de licenciaturas, por meio de determinações específicas, regulamentado pelo artigo 1º da Lei 11. 788, de 25 de setembro de 2008, o qual define o estágio, como um “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo do estudante”. Além do mais, o seu artigo 2º estabelece a normatização dos estudantes, explicitando o obrigatório e o não obrigatório. Ressaltamos então que os artigos 2º e 16 evidenciam o termo de compromisso firmado entre a instituição de formação profissional e a instituição concedente do estágio, na perspectiva de garantir a realização deste, tendo em vista a orientação das atividades a serem desenvolvidas pelos alunos estagiários (BRASIL, 2008).

Com efeito, o objeto de estudo da pesquisa em curso, a prática de avaliação no estágio supervisionado, implicitamente, insere-se no contexto histórico da lei citada anteriormente, tendo em vista acrescentar em seus incisos que o estágio supervisionado faz parte do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e visa à aprendizagem das competências necessárias à atividade profissional e à contextualização curricular, para o processo de formação docente.

Contudo, para que a aprendizagem se efetive, é necessário que o(a) orientador (a) de estágio tenha como parâmetro uma prática de avaliação que imponha refletir o estágio se entrecruzando em olhares, tanto do seu, professor orientador desse componente, quanto do aluno estagiário. Segundo Barbier (2007) a ênfase recai na escuta sensível dos desafios e inquietações dos discentes, seja por meio de regência, seja no escrever sobre tal experiência e,

como aluno estagiário, o importante é ter envolvimento de forma ativa na vivência da docência, cuja finalidade é aprender na busca de que se torne uma real situação formadora.

Nesse percurso histórico enfatizamos duas Resoluções, nº 002/2002 e nº 002/2015, que tratam da carga horária, da teoria e da prática desenvolvida no estágio supervisionado, expondo também a configuração avaliativa da prática e a teoria do estágio na construção do conhecimento e aprendizado, tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, destinado aos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e formação continuada, com vistas a atender o disposto na atual Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015.

Basicamente, a resolução em questão, veio substituir em seu aspecto legal a Resolução CNE/CP nº 2/2002, que referenciava o lugar da Atividade Pedagógica no conteúdo curricular e o Estágio supervisionado para a aprendizagem da docência. Para maior esclarecimento, apresentamos um quadro, que os impõem avaliar as Resoluções supramencionadas. Para tanto, requer um olhar investigativo e apurado, não apenas na carga horária, mas, especialmente, no tratamento que é dado ao estágio supervisionado do processo de formação inicial docente.

As mudanças põe em evidência uma relação de ampliação da carga horária do estágio supervisionado no contexto das Diretrizes Curriculares, disciplinada pela redação e consolidações legais, tendo em vista o disposto na lei nº 9394/96, em seus artigos, do 61 até o 67, os quais dispõem sobre a formação de profissionais do Magistério, assim como o Parecer do CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015, capítulo V, que trata dos cursos de formação inicial do Magistério da Educação Básica em nível superior.

O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, pois, apresenta-se como atividade específica que se articula na unidade teoria e prática, bem como nas demais atividades do trabalho acadêmico. (Art. 13 inciso VI da Resolução nº 02/2015). Avaliamos, contudo, que há em seu contexto a valorização do estágio curricular supervisionado não só como produto, mas também como estágio que impulsiona o pensamento e a criatividade de quem se encontra envolvido no processo de formação inicial docente. Contreras (2002) critica quando há tendência de se colocarem os problemas práticos como determinantes da formação teórica.

Quadro 2 – Resoluções acerca do Estágio Curricular Supervisionado

Resolução CNE/CP n° 02, de 19/02/2002	Resolução CNE/CP n° 02, de 01/07/2015	Resolução CNE/CP n°02, de 20/12/2019
Art. 1 – carga horária mínima de 2800 horas; 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;	Art. 13 – carga horária mínima de 3200 horas, de no mínimo 4 (quatro) anos, compreendendo: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo	Art. 10-todos os cursos em nível superior de licenciatura-Formação Inicial- Ed. Básica serão organizados em três grupos carga horária total, no mínimo, 3200(três mil duzentas) horas considerando desenvolvimento das competências profissionais.
400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;	II - 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o PPC da instituição.	Grupo I- 800 (oitocentas) horas para a base comum que compreende os conhecimentos científicos; educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, escolas e as práticas.
III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científicos e culturais;	III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas de atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o PPC da instituição;	Grupo II- 1600 (mil e seiscentas horas), para aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC e domínio pedagógico desses conteúdos.
IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.	IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o PPC da instituição.	Grupo III- 800 (oitocentas) horas, práticas pedagógicas distribuídas: i-400 (quatrocentas) horas de Estágio Supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o PPC da instituição formadora e, ii) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o início, segundo PPC da instituição formadora.

Fonte: adaptação de Ribeiro (2011).

Para justificar as mudanças visualizadas no aspecto legal, de que trata a atual Resolução n° 2/2015, sobre o estágio supervisionado, é possível enfatizar de acordo com o exposto, a significância direcionada, tanto para os estagiários, quanto para os professores das escolas e instituições superiores, que lidam com problemas educacionais diversos. Além disso, também se enfatiza a importância que se estende ao estágio supervisionado como componente curricular tanto no nível conceitual quanto no operacional, contudo, destacamos a valorização de compreendermos no estágio a indissociabilidade entre a teoria e a prática, vista como possibilidade para o educador desenvolver uma “práxis criadora e dinâmica”.

No contexto das novas políticas educacionais no Brasil, a Resolução CNE/CP n° 02/2015 apresenta proposta de alteração para o curso de formação inicial em nível superior para os cursos, como: de licenciatura, formação pedagógica para graduados, de segunda

licenciatura e para formação continuada. As Resoluções CNE/CP nº 02/2017 e N° 04/2018, ambas definidas com base nos fundamentos dos Pareceres CNE/CP nº 15/2017 e nº 15/2018, definem a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o conjunto de etapas e modalidades da Educação Básica.

Com a Resolução nº 02/2019 fica estabelecida as Diretrizes Curriculares Nacionais e uma Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de Professores à luz das demandas educacionais contemporâneas e das proposições definidas para ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente.

No art. 2º desta Resolução pressupõe uma formação docente articulada nos princípios, nas competências gerais e específicas previstos na BNCC-Educação Básica, com a perspectiva de garantir aos estagiários as aprendizagens quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação para atingir o seu desenvolvimento pessoal e profissional, integral em todas as dimensões.

Nas disposições gerais transitórias e finais da Resolução nº 02/2019, em seu parágrafo único, enfatiza a respeito das IES que já implementaram o previsto na Resolução CNE/CP nº 02/2015, as quais terão prazo de 3 (três) anos, a partir da publicação desta Resolução, para efetuarem adequação das competências profissionais docentes prevista nesta Resolução.

Quanto aos licenciandos que já iniciaram seus estudos na vigência da Resolução CNE/CP nº 2/2015, discutida anteriormente no quadro 1- Resoluções acerca do estágio curricular supervisionado, na qual se insere a efetuação da formação inicial docente dos egressos do curso de Pedagogia da UFPI, os quais partícipes da nossa pesquisa. Então, por meio de do art. 28 da Resolução nº 2/2019 os licenciandos terão direitos assegurados, para a conclusão da sua formação inicial de professores da Educação Básica sob a mesma orientação curricular prevista nesta Resolução, as quais serão revisadas pelo CNE, sempre que houver revisão da Base Nacional Comum Curricular.

2.8.2 Estágio supervisionado: concepções e práticas de avaliação da aprendizagem

Importa com o tema neste subitem, entender as concepções de estágio supervisionado no processo de formação inicial docente e suas implicações na prática de avaliação da aprendizagem. Conferem-se acima no contexto histórico do estágio

supervisionado proposições e determinação legal de novas concepções, para tanto, o fundamental é aprofundar a reflexão de aspectos relevantes dessa formação profissional.

Todavia, esse movimento se configura no exercício e na formação docentes ancorados no currículo, na dinamicidade e na capacidade humana, na qual se integram teoria e prática da avaliação da aprendizagem e, isso nos leva a compreender os licenciandos e egressos do curso de Pedagogia da UFPI como profissionais reflexivos (GIROUX, 1997).

Numa visão mais abrangente de estágio, tal fato se configura não apenas em aspecto metodológico e curricular, mas também em outros aspectos da dimensão humana: o pessoal, o cultural e o político-educacional, os quais são focalizados nas leituras de autores e pesquisas científicas referenciadas. Dentre tais aspectos, enfatizamos a organização institucional de ensino, devido à cultura interna que se origina de realidades que lhes são peculiares, isto é, seja na escola, seja na universidade. Além do mais, no interior dessas instituições, manifestam-se valores, crenças, conhecimentos e posturas com atitudes diversas daqueles que nelas atuam (COSTA, 2015).

Por conseguinte, adquirir a tão almejada e necessária formação docente crítica e reflexiva, é fundamental o desenvolvimento profissional passar por um processo de crescimento nas dimensões:

Pessoal: um investimento [...] trabalho livre e criativo das pessoas, de suas atitudes e de seus atos. Implica que todos realizem análise das práticas, dos percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade [...] uma ajuda para se tornar mais perspicaz, eficaz, coerente, ou em paz consigo mesmo (PERRENOUD, 2002, p. 121).

Profissional: [...] assumir como produtor da sua profissão. [...] da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção do saber, também não se pode alhear de intervenção no terreno profissional [...]. As mudanças nas instituições estão atreladas ao empenho dos professores. Enquanto estes mudam conforme transformação da instituição em que trabalha (NÓVOA, 1993, p. 28).

Organizacional: [...] implica ter atitude proativa, debater métodos para facilitar e intensificar a aprendizagem. Debater sobre o projeto de currículo inovador [...] discutir técnicas variadas com integração de conhecimentos interdisciplinares de tal forma que as responsabilidades sejam compartilhadas no processo de aprendizagem (NÓVOA, 1993; PERRENOUD, 2002; MASETTO, 2015, p. 82).

Neste processo de crescimento, é impossível esquecer as novidades e exigências sociais da formação inicial docente, em especial, no estágio supervisionado, nesse percurso, é comum, os egressos apresentarem dificuldades e, muitas vezes, até se sentirem deslocados para exercerem a docência em outro patamar.

Dessa forma, a prática de avaliação de aprendizagem desenvolvida pelo professor orientador de estágio torna-se um constante desafio no acompanhamento pessoal, de modo a oferecer continuamente o *feedback* para que o aluno consiga atingir os objetivos propostos durante a realização da disciplina de estágio supervisionado. Para tanto, é necessário explicitar que:

O ato de avaliar, como ato de investigar e produzir conhecimento da qualidade da realidade se dá em momentos sucessivos de uma ação, por isso ela não é processual nem contínua, mas sucessiva. Cada um de nós pode experimentar isso, no cotidiano, observando qualquer fenômeno. [...] identificadas de maneira sucessiva por nossa capacidade de conhecer. [...]. Essa diversidade fenomenológica entre movimento da realidade e o seu conhecimento, por meio de momentos sucessivos, se expressa em todas as realidades, [...] as quais aplicamos cognitivamente, sejam eles conhecimentos de fatos ou conhecimentos de valores (LUCKESI, 2018, p. 177).

Esse movimento dinâmico do curso impõe que todos os envolvidos reflitam sobre a prática no processo de aprendizagem com sucessivos questionamentos, para então assim conduzir à necessária tomada de consciência com objetivos claros, de tal forma que viabilizem mudanças de posturas e atitudes nas relações que se configuram no ensino e na aprendizagem, nas relações entre este processo de reflexão e as condições que influenciam as capacidades reflexivas tanto do professor orientador de estágio, quanto do estagiário no seu processo de formação docente.

Desse modo, sem deixar de lado a necessária e exigida competência na área específica, isto é, na disciplina de estágio curricular supervisionado, na qual se insere o objeto de estudo da pesquisa em curso, tal exigência requer do professor orientador compreensão do estágio como espaço favorável ao diálogo e à intervenção junto ao estagiário sobre os possíveis erros, avaliar de forma sucessiva os avanços e as dificuldades de aprendizagem no processo de formação docente.

Para assumir com ciência o papel de mediador pedagógico numa posição de diálogo e troca de segurança, de abertura às propostas e críticas manifestadas pelos estagiários, é preciso motivá-los à aprendizagem da docência com incentivo à participação ativa, de tal forma que valorizem o sentido, a atividade intelectual e o desejo de aprender a docência, necessária à sua carreira profissional futura (MASETTO, 2015; LUCKESI, 2018).

Estas informações se ampliam nas palavras do autor ao dizer que:

Essa evidência deveria levar a Pedagogia, a escola e, especialmente, as políticas de avaliação, a repensar seus *habitus* e enriquecer suas teorias ao incorporar [...] as dimensões da relação com o saber: dimensão epistêmica, a social e a identidade,

que, articuladamente, conferem à questão da desigualdade social e do fracasso escolar nova perspectiva de compreensão e de análise (CHARLOT, 2002, p. 78).

Com base na realidade, reiteramos o exposto, dizendo que, de forma implícita, ao orientador (a) de estágio curricular supervisionado em Pedagogia, ao avaliar na formação inicial, é fundamental compreender as habilidades e competências necessárias à efetiva aprendizagem da docência, dando ênfase à relação que os estagiários têm com o saber e o aprender.

Para Bernard Charlot (2000), em sentido estrito, o saber significa um conteúdo intelectual, enquanto o aprender é mais amplo, implicando diversas situações, como por exemplo: adquirir um saber, dominar uma atividade, estabelecer formas relacionais, dentre outras. Além disso, como mediador do processo, o mais importante é entender que a aprendizagem nasce dos questionamentos e passa por conflitos, na perspectiva de possibilitar a necessária autonomia docente (FRANCO, 2000).

A mobilização e o incentivo aos egressos do curso de Pedagogia, por meio de estágio supervisionado no período da formação inicial docente, antes de tudo, é necessário que o professor orientador de estágio exteriorize com objetivo a relação reflexiva a respeito de sua própria prática de avaliação, possibilitando-lhes adquirir uma postura de auto-observação, autoanálise, questionamento e experimentação.

Em face deste pensamento, o autor evidencia: “Se desejarmos transformar o ofício de professor em uma profissão plena e integral, na formação inicial deve desenvolver a postura reflexiva e oferecer os saberes e o *saber-fazer* correspondente” (PERRENOUD, 2002, p. 44).

No entanto, para torná-los reflexivos, é fundamental ficarem atentos às seguintes exigências:

[...] é preciso reservar tempo e espaço para realizar um procedimento clínico, com resolução de problemas, com a aprendizagem prática da reflexão profissional, em uma articulação entre tempo de intervenção em campo e tempo de análise. Mais [...] fornece todas as respostas possíveis, [...] uma formação orientada para a prática reflexiva que multiplique as oportunidades de que os estagiários elaborem esquemas gerais de reflexão e ajustes. [...]. A formação deve desenvolver as capacidades de auto-socioconstrução do habitus, dos *savoir-faire*, das representações e dos saberes profissionais (PERRENOUD, 2002, p. 45).

Diante do exposto, é indiscutível que tais exigências objetivam incentivar o estagiário no enfrentamento de desafios no processo de ensino e aprendizagem na docência, a partir do confronto entre realidades advindas de aspectos culturais, políticos, econômicos,

sociais e históricos, que envolvem a todos, professores, alunos, gestores, comunidades escolares em geral. Nesse percurso, as dificuldades vão emergindo na troca de experiências e saberes da docência e na parceria entre escolas e Universidade. Diante disso, o desafio é complexo, requer de cada um de nós, o compromisso de oportunizar aos estagiários a efetiva aprendizagem na formação inicial docente.

Do ponto de vista teórico e prático, tais exigências requerem do professor orientador em estágio supervisionado despertar nos estagiários um sentimento de confiança, de competência e valorização de si mesmo, de crença no seu potencial, para assim, se sentirem autossuficientes para lidar com dilemas e conflitos que emergem na prática de avaliação da aprendizagem, tendo por base, a definição de objetivos, a determinação de prioridades de aprendizagem, definição e utilização de diferentes tipos de avaliação, concepção, elaboração e uso de instrumentos de avaliação, em suma, as estratégias e ações pensadas para o seu planejamento (FERNANDES, 2010).

Estas considerações indicam a necessidade de transparência na mediação da prática de avaliação do (a) orientador (a) de estágio. Para tanto, os objetivos, as aprendizagens desenvolvidas nos processos de avaliação devem ser claramente expressos e estar sempre disponíveis para quem a ele quiser ter acesso, em especial, os que se encontram na formação inicial, vitalmente, o aluno que está em estágio supervisionado, aquele que aspira efetiva à aprendizagem e uma futura profissão docente de forma qualitativa.

Os critérios de avaliação da aprendizagem devem ser apresentados abertamente e devem se constituir um elemento fundamental na orientação dada aos alunos. Qualquer apreciação que se faça nas atividades realizadas pelo aluno no estágio, seja na Regência, seja nas demais atividades do plano de curso da disciplina desenvolvido no cotidiano das escolas da educação básica e em parceria com a Universidade, deve ser considerada, todavia, requer do aluno estagiário a capacidade de perceber e identificar sem problemas a sua situação em face das aprendizagens que têm de adquirir, além da necessária competência profissional a desenvolver em âmbito de estágio docente (FERNANDES, 2010).

Torna-se explícito o compromisso que nos impõe devido às características inerentes à avaliação da aprendizagem, em especial a prática de avaliação desenvolvida pelo (a) professor (a) orientador (a) de estágio na formação inicial. Isso requer de nós, professores, uma concepção clara da política de avaliação e de estágio, isto é, uma consciência crítica, pois, lidamos com estagiários que se apresentam criativos, dinâmicos, cheios de expectativas para aprender a docência fundamentada no Projeto Pedagógico do Curso, nos aspectos legais das Diretrizes Curriculares para o ensino superior, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a

lei nº 9394/96, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, baseados no enfrentamento e confronto de diversas realidades oriundas de amplos problemas socioeducacionais, os quais se vivenciam no interior das instituições de ensino, e fora delas.

É inegável a existência de uma perspectiva dialógica sobre o currículo inovador entre os atores, podendo contar com os próprios alunos, com os professores, com os gestores e demais segmentos da escola, envolvidos com o estágio supervisionado no processo de formação inicial docente, cuja intenção é de poder dar respostas a tudo o que hoje se exige dele, isto é, competências e habilidades necessárias para o seu desempenho na docência. Diante disso, a diversificação e a coleta de informação permitem ao professor orientador de estágio avaliar mais os respectivos domínios de aprendizagens do currículo, assim como lidar melhor com a grande diversidade de alunos estagiários, formandos do curso de Pedagogia, além do mais, reduzir os erros inerentes à avaliação (MASETTO, 2018; FERNANDES, 2010).

Aprofundamos a discussão no subitem a seguir sobre o aprender por competência no desenvolvimento e amadurecimento sobre o ser professor no processo de formação inicial docente. Nesse contexto, requer atribuir ao aluno estagiário a preparação profissional por competência na perspectiva de resolver diferentes situações que emergem do conhecimento e levá-lo a compreender o dinamismo da aprendizagem que se materializa na transformação da competência em habilidade.

2.8.3 Estágio supervisionado e aprendizagem docente no curso de Pedagogia da UFPI

O objetivo deste subitem é discutir o estágio supervisionado e os elementos que constituem a sua natureza, bem como aprendizagem docente articulada no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPI. Paralelo a estas informações, será apresentada de forma sucinta, a proposição do novo modelo de ensino e aprendizagem que deverá partir da associação entre conteúdos, competências e habilidades correspondentes ao término da educação básica.

Destarte, a atual política educacional impõe refletir a aprendizagem docente com base no ensino por competência e habilidade. Trata-se de um currículo inovador que permite dialogar com todos os atores no projeto de formação inicial docente, em especial, os formandos do curso de Pedagogia. A intenção desse currículo é estabelecer o perfil profissional que pretendemos formar fundamentado no Projeto Pedagógico do Curso (PPC),

nas Diretrizes Curriculares Nacionais, nas necessidades e exigências do contexto sociocultural, político, econômico e tecnológico, no qual está inserido.

De modo geral, as leituras referenciadas permitem compreender o estágio articulado a uma concepção de formação docente, especialmente, em relação ao desenvolvimento profissional dos egressos, os quais vinculados a concepções de finalidades educativas das instituições de ensino, dos legisladores, dos dirigentes de órgãos públicos e dos pesquisadores da educação. Tais finalidades educativas resultam de uma relação de forças oriundas de sistema de valores e crenças implícitos na complexidade da realidade histórica, social, política, econômica e cultural caracterizada pela sociedade contemporânea.

Nesse viés, é necessário analisarmos de forma sistêmica, com um olhar para além das reformas das políticas educacionais brasileiras, tendo em vista as estratégias elaboradas com base na agenda da política do mundo global. Todavia, essa variedade de fontes de finalidades produz diferentes concepções de educação na escola e na universidade, as quais implicam diferentes formas de funcionamento em ambas as instituições de ensino que, inevitavelmente, vão subsidiar diferentes critérios para avaliação da aprendizagem e estágio supervisionado no processo de formação inicial docente das licenciaturas, em especial, do curso de Pedagogia (LIBÂNEO, 2008; LENOIR, 2016; PIMENTA, 2017).

A partir de uma visão global buscamos respostas ao problema e objetivos da pesquisa, dos quais emergiram as questões norteadoras direcionadas ao objeto de estudo: prática de avaliação no estágio supervisionado. Objeto esse que se insere em diferentes contextos educacionais supramencionados. Importa, contudo, aprofundar o conhecimento sobre a avaliação da aprendizagem dando ênfase às ações e estratégias definidas no PPC do curso de Pedagogia da UFPI. Tais informações são significativas para as questões que subsidiaram o registro e construção da tese de doutoramento do projeto de pesquisa científica encaminhado para submissão, analisado e aprovado no Comitê de Ética da Universidade Federal do Ceará (UFC).

De acordo com a fundamentação legal evidenciada, o estágio supervisionado não pode ter carga horária inferior a 400 horas. Entretanto, a base das alterações propostas pelo Ministério da Educação (MEC) impôs à UFPI, no ano de 2003, fazer alteração na carga horária de todos os currículos dos cursos de licenciaturas, respectivamente, passando de 300 horas para 405 horas.

Através do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPI, Campus Teresina Petrônio Portela foi apresentada também a proposta de alteração do referido curso, fundamentada nas diretrizes, metas e ações da política de formação dos profissionais da

educação baseada na Resolução CNE/CP nº 1, de 15/05/2006, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n.º 9394/96.

No registro do atual PPC da UFPI, a ênfase é dada à proposta que se direciona à Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, tendo por base as Resoluções nº 01 e nº 02/2002 do Conselho Nacional de Educação e o Documento Norteador elaborado pela Comissão de Especialista de Pedagogia – SESU- MEC, o qual permite a Autorização e Reconhecimento do Curso de Pedagogia (PPC/2009). É importante frisar que no PPC do curso em questão, destacam-se ainda, outros documentos que subsidiaram a reformulação da proposta: i) a Resolução 150/06 – CEPEX, que dispõe sobre as atividades científico-acadêmico-culturais (atividades complementares nos cursos de graduação da UFPI); ii) a Lei 11.788, de 25/09/2008, que trata do Estágio de estudantes; iii) a Resolução 22/09-CEPEX, que dispõe sobre o estágio obrigatório no âmbito da UFPI; iv) a Resolução nº 26/09 – CEPEX, que regulamenta o estágio não obrigatório na UFPI.

A base de análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia apresenta diversas mudanças, na busca de superar as limitações recorrentes no atual currículo, para isso, foi proposta a formação de um Pedagogo, na perspectiva de que este possa lidar com as transformações do conhecimento e das práticas educativas que emergem no contexto da nova política social e educacional da sociedade contemporânea.

Na implementação de tais mudanças, as evidências apontam a necessidade de eleger para o currículo de Pedagogia a área de formação que se direciona à Docência na Educação Infantil, à docência anos iniciais do Ensino Fundamental, à formação pedagógica do profissional docente e à Gestão educacional, na perspectiva de garantir ao profissional Pedagogo formado pela UFPI uma sólida formação, com conhecimentos, saberes educacionais, ampla formação teórica da educação e dos fundamentos da Pedagogia (filosóficos, históricos, políticos, psicológicos e sociais), para atuar como docente no magistério nas áreas, em instituições escolares e não escolares.

Ademais, no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia há registro das orientações básicas que perspectivam garantir um processo de formação docente de forma qualitativa, assim descrita:

Instituição da estrutura curricular por bloco fechado, levando o aluno a matricular-se em todas as disciplinas do bloco curricular propiciando condições concretas para a conclusão do Curso no seu tempo ideal de duração; Instituição de curso diurno

(matutino e vespertino) e noturno, com opção para o aluno no momento do vestibular; Determinação como prazo máximo de duração de sete anos, respectivamente para o curso diurno e noturno; Equilíbrio de carga horária das disciplinas curriculares, aquelas de 60 e 75 horas. Desenvolvimento teórico-prática das dimensões: pedagógica, humana, social, ética, política e estética, de modo que se configure em competências no processo de formação dos futuros professores que subsidiem: comprometimento com os valores inspiradores de uma sociedade democrática; compreensão do papel social da escola; domínio dos conteúdos, socializados com os seus significados nos diferentes contextos com articulação interdisciplinar; domínio do conhecimento pedagógico; conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica e gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. A partir de seu fundamento básico, o currículo está centrado na busca de uma visão crítica da realidade educacional que procura articular-se aos princípios e as dimensões: filosófica, histórica, psicológica, sociológica, antropológica e metodológica da práxis educativa. Essa práxis tem como pressuposto essencial à articulação orgânica entre os componentes teóricos e práticos do currículo do Curso (PPC, 2009, p. 17-19).

O nosso entendimento é que no interior das respectivas mudanças no currículo de Pedagogia, o professor orientador de estágio supervisionado elabore práticas avaliativas com conteúdo articulados às vivências, necessidades e experiências dos alunos, mediados pelo diálogo contínuo entre o conhecimento delineado no PPC do curso e os saberes histórico, cultural e social do contexto de ensino das instituições parceiras (Universidade e escolas), de tal modo que os tornem favoráveis à aprendizagem, compreensão crítica da docência e ao desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à formação inicial do profissional docente.

Ao adotar este princípio no processo de formação, o curso de Pedagogia, por meio do seu currículo, deverá propiciar uma compreensão da totalidade do processo educativo, tendo em vista desenvolver estudos que proporcionem ao aluno condições de exercer a análise crítica da realidade educacional em espaços locais, regionais e nacionais. Ainda, no desenvolvimento de tais princípios é necessário aos professores formadores atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no exercício profissional, em âmbitos escolares e não escolares, de modo que se articule ao saber acadêmico, à pesquisa, à extensão e à prática educativa, conforme recomenda a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006.

Assim, tais princípios se articulam tendo por base o paradigma crítico-reflexivo, os quais fundamentam o processo de formação docente, do curso de Pedagogia da UFPI, em atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais do ensino superior, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394 de 26 de dezembro de 1996, além de outros aspectos legais correspondentes. Assim, os princípios curriculares são descritos:

Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; Formação profissional para a cidadania; Interdisciplinaridade; Relação orgânica entre teoria e prática; na sua totalidade, os princípios perpassam o processo ensino aprendizagem, tendo em vista, o caráter interativo, para tanto, requer desenvolver atividades como: instruir, supervisionar, servir e colaborar. As intervenções são mediadas pela linguagem que manifestam a afetividade, a subjetividade e as intenções dos agentes. Além do mais, tais interações de ensino e a aprendizagem são adaptações, (re) significadas por seus atores que engloba o contexto do estágio supervisionado no processo de formação inicial docente. Em síntese, o processo avaliativo se direciona à avaliação da aprendizagem de cada disciplina curricular que refletirá na avaliação do Projeto Pedagógico do Curso na sua integralidade (PPC, 2009, p. 20-31).

O Curso de Pedagogia da UFPI, de modo geral, visa propiciar na sua totalidade a análise crítica dos aspectos contraditórios do contexto socioeconômico e cultural da atual política educacional, com a perspectiva de construir conhecimentos e saberes ancorados numa visão sistêmica de tais realidades, todavia, requer proporcionar aos educandos a disseminação do saber para a produção de novos conhecimentos no campo educacional e demais áreas interdisciplinares e multicurriculares (BEHRENS, 2011; FERNANDES, 2009; MACEDO 2015; TARDIF, 2014).

Nos quadros, apresentamos o cenário do Estágio Supervisionado, sua estrutura nas diversas Licenciaturas da UFPI. Destacamos a Pedagogia que busca atender ao disposto no novo PPC/2009 conforme à natureza do curso e ao contexto social em que se desenvolve:

Quadro 3- Estágio Supervisionado nas Licenciaturas- UFPI

Caracterização	Carga horária	Estágio supervisionado
Estágio I	75h/a	Pressupostos teórico-práticos do campo de estágio
Estágio II	90h/a	Observação (em sala) no EF (anos finais e médio)
Estágio III	120h/a	Período para Regência no EF (anos finais)
Estágio IV	120h/a	Período para Regência no Ensino Médio
Total de horas	405h/a	

Fonte: quadro construído pela pesquisadora (2019).

Quadro 4- Estágio Supervisionado na Licenciatura em Pedagogia- UFPI

Caracterização	Carga horária	Estágio supervisionado
Estágio I	60h/a	Pressupostos teóricos no campo de estágio e Gestão
Estágio II	45h/a	Educação em espaços não escolar
Estágio III	105h/a	Período-Regência-sala de aula na Educação Infantil
Estágio IV	105h/a	Período- Regência- Ensino Fundamental anos iniciais
Total	405h/a	NOVO PPC (135X3 Estágios = 405h/a)

Fonte: quadro construído pela pesquisadora (2019).

O Estágio supervisionado na formação inicial docente desempenha um papel significativo ao tornar-se o campo de aproximação no espaço do exercício profissional numa relação de teoria e prática que se direciona à construção de conhecimentos que se configuram nos saberes: saber, saber fazer, saber ser e saber estar na profissão, que se refletem na construção da identidade do professor.

Dessa forma, a aprendizagem da docência no estágio supervisionado dá-se mediante ampliação do conhecimento teórico prático, que se traduz em atividade docente, momento em que o estagiário está na Regência, nesse período, é necessário mobilizar os saberes teóricos, objetivando construir o repertório de saberes da ação (TARDIF, 2014).

Conforme está explícito, há um grande desafio no desenvolvimento do Estágio supervisionado entre as instituições parceiras. Todavia há relação de significação social do espaço escolar que se torna imprescindível para a aprendizagem no processo de formação inicial docente. Para torná-lo mais produtivo, Passini (2015) afirma que isso depende não só dos sujeitos, mas fundamentalmente dos sujeitos investigadores que o observam e analisam suas possibilidades de mudanças.

No interior desse processo, todos aqueles envolvidos, como por exemplo, professores, alunos, pais, gestores e comunidade escolar, , por meio de da ação colaborativa, podem fazer valer o diálogo com ideias e informações direcionadas aos problemas e desafios pedagógicos, que emergem no dia a dia da escola e assim os impulsionar a reinventar diferentes combinações que contribuem tanto de forma como de conteúdo para a prática de avaliação da aprendizagem da docência dos egressos do curso de Pedagogia da UFPI.

De forma explícita, o Estágio Supervisionado desempenha papel fundamental na formação docente. A evidência ocorre tanto no estágio de observação, de participação quanto de Regência, e isso possibilita ao estagiário a vivência das relações no cotidiano escolar. Portanto no processo, tanto durante a formação de professor quanto na sua atuação em sala de aula, a teoria é indissociável da prática na produção de conhecimentos e habilidades da docência para a sua atuação docente. Assim, reiteramos a sugestão da autora:

[...] a integração com as escolas básicas deve ser contínua durante todo o processo de formação do acadêmico, de tal forma que compreenda a atividade docente como sistemática e científica, na medida em que a torna objetiva (para conhecer) o seu objeto (ensinar e aprender) de forma intencional e não casuística. [...]. O período de estágio, ainda que transitório, é um exercício de participação, de conquista e de negociação do lugar do estagiário na escola (PIMENTA, 2012, p. 116).

Tal fato requer do professor orientador de estágio supervisionado, exposição sobre a ética, a valorização, o compromisso e a seriedade do estágio como componente obrigatório no processo de sua formação inicial. Requer também desenvolvimento de uma prática de avaliação pautada em objetivos claros e precisos da aprendizagem, da docência com critérios significativos, isto é, que promovam mudanças de posturas referentes à responsabilização e à qualidade nos resultados da aprendizagem. A base está na ação metodológica da prática de avaliação no estágio. Prática essa que deve ser diagnóstica na construção de conhecimentos e habilidades e competências para a formação docente, articulada ao diálogo e assim realizar a intervenção contínua no processo de ensino e aprendizagem da docência.

Segundo Libâneo (2002), o diagnóstico consiste no levantamento de dados com informações articuladas na visão de conjunto das necessidades e problemas do processo de formação. No caso específico da nossa pesquisa, referem-se aos problemas que possam surgir no processo de construção das aprendizagens dirigido à docência e o ser professor. Esse movimento requer a intervenção não só do (a) professor(a) orientador(a), mas de todos os envolvidos com as práticas avaliativas no estágio, buscando problematizar os problemas emergentes e refletir coletivamente para tomada das decisões no processo de formação inicial docente.

Isto nos leva a compreender o diagnóstico como ponto de partida para a constante revisão na perspectiva de identificar as necessidades e os desafios que surgem no processo de construção de conhecimentos e aprendizagens formativas. Todavia, o papel do diagnóstico é captar as transformações e as permanências a partir das ações compreendidas e pensadas coletivamente no planejamento.

Apresentamos a seguir a interrelação da prática de avaliação dialógica como possibilidade para efetivação da aprendizagem no estágio supervisionado na formação inicial docente dos egressos do curso em questão.

2.8.4 Prática de avaliação dialógica no estágio supervisionado: discussão da forma efetiva da aprendizagem

O tema impresso neste subitem impõe reflexão sobre outras categorias fundamentais para a compreensão do objeto de estudo. Entretanto, as categorias que, a priori, vêm sendo aprofundadas na discussão, são igualmente utilizadas no percurso da nossa pesquisa.

Não obstante, é inegável que o objeto de estudo, prática de avaliação no estágio supervisionado é constituída na dialética, no confronto de ideias e pensamentos da realidade que configuram a estreita relação entre as categorias, a priori, e as categorias abertas originadas no processo de análise de dados. Tais contradições provocam o movimento da realidade social, histórica e cultural das instituições de ensino em que se desenvolve a referida prática na perspectiva da sua contribuição para efetivar a aprendizagem sobre a docência e sobre o ser professor na formação inicial dos egressos do curso de Pedagogia da UFPI. Aprofundamos a discussão nos seus respectivos itens.

2.8.4.1 Estágio e prática de pesquisa: conceitos, caracterização, entre concepções e prática

Objetivamos no item refletir a contribuição das práticas de avaliação do estágio para efetiva aprendizagem docente integradas às realidades educacionais em âmbito de macro e microsistema nos aspectos legais das Diretrizes curriculares para as licenciaturas pressupostos no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da instituição formadora.

Nesse movimento, o destaque recai na importância da parceria entre a escola e a universidade, designada como espaço fundamental para a aplicabilidade da ação e o ato de avaliar do professor orientador de estágio supervisionado. Esse ato se dá mediado pela observação precisa do desempenho dos estagiários nas atividades previstas para o acompanhamento das ações da formação inicial docente.

As atividades se configuram quando tomamos a realidade social no contexto escolar, mediada pela troca de experiências, de vivências e de saberes confrontados nas relações provocadas no diálogo, por ideias, pensamentos e informações perspectivada para construir conhecimentos, habilidades e competências específicas da aprendizagem para tomada de decisão sobre a identidade profissional dos docentes, em especial, dos egressos do curso inquirido pelas questões norteadoras, objetivos e problema, delineados na tese.

Nessa dinâmica da formação inicial docente efetivada pelos egressos, o estágio supervisionado tornou-se significativo, de modo que lhes propiciou reconhecer como sujeitos ativos no processo de ensino mediante o impacto da aprendizagem, se positivo ou negativo. Todavia, as práticas avaliação no estágio representou-lhes no processo de formação, momentos de afirmação, questionamentos ou dúvidas sobre a opção profissional.

Epistemologicamente, o ato de avaliar é um ato de investigar a qualidade da realidade, fato que implica conhecimento, seja ele adquirido pelos recursos do senso

comum ou em decorrência do uso de procedimentos metodologicamente consistentes, encerrando-se no momento em que revela a qualidade da realidade. O ato de avaliar, como ato de investigar e produzir conhecimento da qualidade da realidade se dá em momentos sucessivos de uma ação, atuando de forma sucessiva. O ato de avaliar, como qualquer outra prática investigativa, tem por objetivo revelar algo a respeito da realidade. “Avaliação é um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão” (LUCKESI, 2018, p. 27).

Importa pensar as práticas avaliativas do professor orientador no estágio como iniciação das formas individuais e coletivas do modo como compreendemos o ensino e os conhecimentos que são extraídos das experiências e significados da vida escolar no desenvolvimento das práticas investigativas subsidiadas pelas posturas intencionalizadas tanto do professor quanto da prática do aluno-estagiário. A diferença da ação reside nos dois papéis que o professor orientador desempenha nas relações que se configuram no acompanhamento, ou seja, nos saberes de seus docentes, na sua cultura, crenças e valores assim como na vida destes professores, na organização, nos hábitos, além dos conhecimentos da realidade, isto é, do nível de ensino em que atuam.

Isso nos leva a questionar: Que papéis se encontram imbricados na ação do professor orientador de estágio supervisionado? Na busca de resposta a essa questão, apoiamo-nos no pensamento enfatizado pelo teórico:

Nesse contexto, importa distinguir os papéis do gestor e do avaliador, desde que esses papéis, no âmbito da sala de aula, são exercidos pelo mesmo profissional; então, importa que o educador tenha clareza de quando está agindo como gestor e quando está agindo como avaliador. O profissional é único, mas os papéis são distintos e importa que assim sejam compreendidos, mantidos e praticados, a fim de que o educador se torne ciente de que, no lugar de gestor da sala de aula, é o responsável pela criação das condições para o sucesso da aprendizagem [...] no papel de avaliador é o responsável pela investigação da qualidade dos resultados da ação de ensinar e de aprender (LUCKESI, 2018, p. 77).

Ao professor orientador do estágio, impõe desenvolver o ato avaliativo com práticas de avaliação que permitam interpretar questões de ensino e aprendizagem, de conceber orientações férteis para o trabalho no espaço do estágio. Avaliar a aprendizagem da docência significa investigar cuidadosamente a qualidade do conhecimento inicial do ser professor, que tem como parâmetros critérios e instrumentos avaliativos definidos, recorrentes às habilidades e competências necessárias à formação. Estes funcionam como fator que subsidia o professor nas suas tomadas de decisão dentro de um processo sucessivo, dialógico e formativo.

Cabe ao professor, se necessário, reorientar os estagiários em direção à satisfação na aquisição das condutas experienciadas e vivenciadas da docência. Caso contrário a essa ação, a maioria de nossas práticas avaliativas continuarão sendo realizadas de forma seletiva e excludente. Oportunidade maior do professor se aproximar e dialogar com os estagiários, verificar o seu modo de intervir, sobretudo, interagir com a sua forma de construir o conhecimento, as habilidades e competências fundamentais da formação inicial docente.

A avaliação da aprendizagem funciona como termômetro para advertir o professor de que suas decisões e seus atos se convergem produzindo resultados significativos, subsidiados pelo alcance da qualidade desejada ou não.

Nesse sentido, há necessidade de se construírem conhecimentos na formação inicial ancorados na produção de pesquisa no estágio supervisionado. A função do professor orientador no acompanhamento de estágio é refletir coletivamente com seus estagiários os novos conhecimentos que surgem. Isso implica problematizar as experiências que eles já trazem. Assim, o espaço se torna significativo em dar respostas às necessidades da realidade em que nos encontramos como sujeitos históricos (GHEDIN, 2015; FRANCO, 2004).

Diante disso, entendemos que problematizar um contexto de formação do ser professor significa não apenas questionar, fazer perguntas e dar respostas a essa pergunta. Mas, vai além de se construírem perguntas, ou seja, é também de forma coletiva o requerimento de reflexões sobre as concepções de conhecimentos da formação em pesquisa, de discussão, de levantamentos, de estudos básicos que os fundamentam, além da seleção de materiais disponíveis que irão subsidiar o processo inicial da docência (FREIRE, 2001).

Uma questão evidente que analisamos são os efeitos reais dessa prática de transformação na formação, visto que ela se efetiva no envolvimento de fato do futuro profissional com o processo docente. Isso implica desempenhar um papel ativo de autoformação e análise de sua própria prática, ainda que não seja a fonte única dos relacionamentos. A base maior do processo está em se apropriar das informações e interpretações analíticas da formação e, a elas aderir (LUCKESI, 2018; PERRENOUD, 2002).

Por conseguinte, a problematização que se articula no estágio com pesquisa, é mais uma das categorias que se configura como estratégia de atividades no contexto metodológico do Projeto Pedagógico do curso em evidência. Assim, a viabilidade e a execução da metodologia encontram-se atreladas à concepção filosófica definida pelo professor orientador na condução de sua ação ao fazer o acompanhamento do estágio.

Vale dizer que este mesmo projeto, prioritariamente, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPI pode se configurar em abordagens filosóficas diversas, o qual depende da postura de quem está conduzindo o processo de formação.

Dessa forma, ações e objetivos propostos no projeto podem se revelar em abordagens diversas: mediadora, dialógica, diagnóstica, dentre outras. Nessa perspectiva, o estágio e a pesquisa possibilitam a problematização da realidade como contexto de formação. Isso requer compreendermos alguns autores a partir de suas concepções relativas a essa questão:

Assumir a pesquisa como atitude de um profissional, que é o que pretendemos em curso de graduação, significa [...] valorizar a atividade de pesquisa como imprescindível para um crescimento inicial, contínuo e permanente na vida de um indivíduo e no exercício de uma profissão [...]. Aprendizagem com pesquisa implica ser crítico com relação às informações, contextualizá-las no tempo e na profissão, vislumbrar as suas aplicações no trabalho e na vida social, compará-las com outras informações que as completam ou contradizem debatê-las, assumir posições diante delas e integrá-las em seu mundo intelectual [...], na sua vida pessoal e profissional (MASETTO, 2018, p. 198).

Consideram-se possível a articulação entre pesquisa e a política de formação de professores, desde o momento em que os envolvidos passam por um duplo processo: o da autoformação ou de autoanálise, permitindo os professores a reelaborarem os saberes utilizados em suas práticas mediadas por uma reflexão crítica; e o processo de formação nas escolas em que atuam baseado numa gestão democrática e num currículo participativo que prioriza a formação contínua a partir da formação inicial. Portanto, refletir sobre a formação de professores nos remete a ideia de suas práticas em sala de aula [...] deve ser tratada como o próprio trabalho docente (PIMENTA, 2005, p. 121).

De fato, as concepções se entrecruzam destacando a importância de se desenvolver a estratégia metodológica do “estágio e pesquisa” no processo de formação inicial, implicando dizer que a atividade é complexa e exige uma reflexão coletiva do ensino e aprendizagem na formação inicial. Explicitamente, é inegável essa realidade nos confrontos dos saberes iniciais do ser professor articulado nas vivências e experiências das práticas avaliativas. Isto implica a construção de novos conhecimentos num processo contínuo, dialógico e sucessivo, impulsionados pela reflexão crítica da docência na formação inicial dos egressos do curso de Pedagogia.

Numa outra perspectiva, a discussão se amplia de tal forma que se inserem vários aspectos da realidade educacional, por meio de estudos e pesquisas sobre duas visões recorrentes à relação entre teoria e prática: uma é a visão dicotômica, onde há fortes evidências da autonomia da teoria em relação à prática e vice-versa. A outra é a visão de

unidade, na qual se enfatiza uma relação que integra teoria e prática em um movimento concomitante de situações em que tais aspectos tornam-se indissociáveis como práxis. Então assim, “a aprendizagem (ou não aprendizagem) precisa ser compreendida enquanto determinada em uma realidade histórico-social” (PIMENTA, 2012, p. 95).

O fomento da discussão acontece quando evidenciam posicionamentos que nos levam a compreender de fato a real significância e valorização da postura e da ação de todos os envolvidos na formação, em especial, o professor orientador de estágio supervisionado tendo em vista que desenvolve como estratégia de ação práticas de avaliação da aprendizagem sobre a docência no processo de formação.

Sobre essa questão, as autoras enfatizam que a identidade do professor se constrói ao longo de sua trajetória como profissional do magistério.” [...] é no processo de formação que são consolidadas as opções e intenções do professor que o curso se propõe “legitimar”. Neste sentido, é que devemos entender o significado fundamental da pesquisa na formação docente, daí a necessidade de o estágio vincular-se à pesquisa (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 62).

Além do mais, o professor que realiza o estágio com pesquisa propicia aos seus estagiários uma formação autônoma e crítica de situações problemas surgidos no contexto escolar. A ação desse professor, no campo educacional, tem contribuição significativa para a construção de um currículo crítico social com conteúdos ajustados na realidade vivenciada pelos seus protagonistas (egressos do curso) e de suas perspectivas teóricas. Desse modo, o ensino com pesquisa na formação pode implicar a “superação da reprodução para a produção de conhecimento, com autonomia, espírito crítico e investigativo” (GHEDIN, 2015, p. 257).

Portanto, as concepções aqui mencionadas se complementam dando ênfase ao estágio como pesquisa, um estágio na formação que propicia aprendizagem a partir de uma visão crítica da docência. Diante disso, a realidade da escola é tomada como meio para reflexão individual e coletiva dentro de uma dinâmica que se configura nas interações que ocorrem entre o professor, as pessoas e o meio social, consideradas como aspectos constitutivos do processo identitário docente.

Assim sendo, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, tais concepções nos impõem a mudança de posturas na forma de avaliar a aprendizagem e o ensino efetivados no estágio supervisionado. Essa análise vai além do sentido, não só de superação da concepção do estágio como aplicação prática da teoria. Devemos, contudo, criar no espaço em que atuamos, ou seja, nas instituições parceiras, escolas e universidade, as

condições de colaboração e de trabalho que privilegiem ações formativas tendo por base a reflexão crítica que se integra à realidade na qual se insere o professor.

Este pensamento continua na discussão abaixo sobre a categoria da mediação, fundamental para a ação e o ato do professor orientador de estágio no processo de formação inicial docente no curso de Pedagogia da UFPI.

2.8.4.2 Mediação constitutiva do professor nas práticas de avaliação do estágio supervisionado da formação inicial docente: reflexões sobre os sentidos e significados

O objetivo do item é compreender a mediação como categoria que se configura na atuação (agir) do professor no campo educacional. Necessária para apreensão do nosso objeto de estudo, ou seja, a prática de avaliação no estágio supervisionado. É importante frisar, não se pode negar a interrelação que esta categoria mantém com categorias, a priori, já discutidas nas seções anteriores deste referencial teórico. São elas: currículo, formação de professores, estágio supervisionado e avaliação da aprendizagem.

No contexto da pesquisa científica em curso, tais categorias são essenciais para mobilização de ações sucessivas, dialógicas, contínuas e diagnósticas, que se integram no trabalho do professor orientador de estágio supervisionado. A mediação caracteriza-se como categoria constitutiva e força motriz das informações dialéticas construídas sobre as práticas de avaliação efetivadas no acompanhamento das estratégias e atividades intencionadas no planejamento.

Nesse contexto, a proposta de ação metodológica do projeto pedagógico do curso só tem real sentido e significado no espaço e no tempo de apropriação de uma cultura historicamente vivenciada pelo público com o qual trabalhamos, uma vez que a dinâmica desse movimento é provocada pelo diálogo vivo das relações mediadas pela troca de experiência e saberes docentes, a fim de que todos se envolvam de forma efetiva no processo de formação inicial.

Tardif (2012), em seus estudos científicos apresenta os saberes docentes, como sendo os saberes da formação profissional articulado aos conhecimentos das ciências da educação e da ideologia pedagógica, incluindo-se aí os saberes pedagógicos (são concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa); disciplinares (são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária, emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes); curriculares segundo o autor, os saberes curriculares apresentam-se sob a forma dos programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os

professores devem aprender e aplicar nas estratégias metodológicas; Ele define, por último, os saberes experienciais ou prático, como saberes específicos desenvolvidos pelos professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, no caso específico da nossa pesquisa, temos os egressos do curso de Pedagogia que se encontram em efetivo exercício profissional docente (NASCIMENTO, 2015).

Nos estudos de Pimenta (2012), a organização dos saberes docentes se articula ao conhecimento dos saberes específicos, dos pedagógicos e experienciais, entretanto, o conhecimento não deve se reduzir a informação, uma vez que implica, estar consciente da sua força para a produção da vida material, social e existencial da humanidade. A autora fala, ainda, que não basta só saber ensinar, é preciso antes de tudo, ter o conhecimento dos saberes pedagógicos e didáticos (PIMENTA, 2012).

Freire (2006) considera o professor, como ser profissional situado no contexto histórico, cultural, o qual produz uma prática pedagógica que pode se tornar cada vez mais rica e significativa na aprendizagem, isto se forem consideradas saberes articulados por ações pedagógicas coerentes com uma concepção democrática.

Diante disso, reiteramos a importância da parceria entre as instituições formadoras para realização do estágio supervisionado em seus espaços. Tais instituições desempenham papel significativo no processo formativo, sobretudo, quando há definição da intenção valorativa e colaborativa na perspectiva de se construir com qualidade as práticas de avaliação para efetivar aprendizagem de habilidades e competências necessárias à formação inicial docente.

A base maior está em desmistificar que estratégias são utilizadas nas práticas de avaliação da aprendizagem, em especial, as estratégias intencionadas pelos atores, ou sejam, aqueles que participam direta e indiretamente das práticas de avaliação das atividades do estágio supervisionado. Os resultados dessa ação implicam de forma positiva ou negativa a aprendizagem da docência, atrelados à participação e ao envolvimento na formação constituída por uma mediação com ações objetivas e subjetivas dos atores, principalmente, do professor orientador de estágio, do professor titular da turma, dos estagiários e da gestão escolar, além de outros segmentos.

Do ponto de vista teórico procuramos compreender a categoria mediação tendo por base a concepção de alguns teóricos do meio educacional. Dessa forma, analisamos o que eles apontam sobre essa questão:

[...] somente o trabalho interativo cotidiano permite compreender as características cognitivas particulares da docência, e não o inverso. [...] o trabalho docente não

consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem (TARDIF& LESSARD, 2014).

Na mediação da docência como trabalho, o professor deve criar condições que possibilitem aos indivíduos no contexto das relações o diálogo contínuo, tendo em vista um resultado de qualidade na aprendizagem, sobretudo, na interação, discutir e analisar coletivamente os itens e/ou os componentes da docência, entendida como trabalho: organização, objetivos, conhecimentos, tecnologias, objetos, processos e resultados (TARDIFF, 2014).

Essa linha de raciocínio contempla o pensamento dos autores ao considerarem a mediação e a interação como o centro organizador das relações humanas. Eles evidenciam quanto é importante refletir com os egressos os conhecimentos das questões recorrentes sobre esta categoria que perpassa o seu processo de formação inicial docente. Desse modo enfatizam, acrescentando que:

[...] a mediação é o centro organizador das relações humanas presentes na consolidação do pensamento permeado pela emoção e diversificado segundo contextos. A transformação do outro surge pelo aprendizado e suas significações, históricas e sociais, tornando possível a transformação do contexto e das pessoas que o cercam. Nessa roda de transformação, as atividades novas que satisfaçam as necessidades dos sujeitos são sempre marcadas por significados que impulsionam para novas necessidades e novos motivos para aprender, ou seja, para transformar-se pela aprendizagem. Pode-se então pressupor que as formas de falar, associadas ao contexto sociocultural permeiam as relações humanas. Em síntese, conduzem a compreensão de que a mediação é essencial para que estabeleçam processo de transformação humana, especificamente, no campo educacional (DRAGONE & GIOVANNI, 2014, p. 68).

Assim, torna-se indispensável estrutura organizacional metodológica bem definida coerente com os objetivos, critérios e instrumentos de avaliação idealizados articulada nas relações da educação vivenciada na escola, das aspirações do público e do nível de ensino no qual se desenvolve o estágio supervisionado.

No item posterior, importa evidenciar a mediação como categoria indispensável na formação inicial docente, sobretudo, no contexto das relações mediadas pelas práticas de avaliação do professor de estágio e uso do diagnóstico contínuo, dialógico e sucessivo, visando obter resultados qualitativos do ensino e da efetiva aprendizagem da docência do aluno egresso desse processo de formação do curso de Pedagogia.

2.8.4.3 Prática de avaliação no estágio supervisionado mediado pelo diagnóstico contínuo, dialógico e sucessivo na busca da qualidade do ensino e aprendizagem docente

No item, o foco da discussão é a reflexão da prática de avaliação realizada no acompanhamento do estágio, dando ênfase à mediação como categoria que possibilita criar condições que potencializam o diálogo, a troca de experiências e a vivência da docência do processo de formação.

É importante ressaltar que o enfoque da avaliação da aprendizagem deve se articular tendo por base a premissa da ação- reflexão-ação, impondo a participação ativa tanto do professor, como o egresso do curso, principalmente, nas relações subsidiadas pela ação e pelo ato de avaliar da formação inicial docente. O ideal é que a mediação das práticas avaliativas do estágio supervisionado seja impulsionada pelo diagnóstico contínuo, dialógico e sucessivo, na perspectiva de uma aprendizagem significativa da docência.

Com base em estudos científicos da literatura referenciada nesta tese de doutoramento, tal realidade engloba inúmeras abordagens no campo educacional. Dentre as quais enfatizamos a fenomenologia, como abordagem que fundamenta a metodologia da pesquisa qualitativa em curso. A justificativa para esta opção direciona-se à natureza da pesquisa, além do mais, é uma abordagem que possibilita ao pesquisador refletir teórico e filosoficamente os problemas que a realidade apresenta. Estes problemas são aqueles relacionados ao objeto de estudo investigado no contexto da educação escolar.

A lógica desse pensamento se converge na perspectiva epistemológica e metodológica da formação experiencial e da vivência do ser professor no estágio como iniciação, as quais se encontram atreladas a uma reflexão filosófica (que o professor realiza). Na verdade, este se volta para as relações que mantém com a realidade (do nível de ensino e local onde acontece o estágio), a exemplo, no nosso caso, o que dizem os professores e os egressos do curso de Pedagogia a respeito do objeto de estudo desta tese, assim como, o que dizem das ações e dos atos de avaliar que o professor orientador de estágio realiza nas relações configuradas na prática de avaliação da aprendizagem docente.

Enfatizamos, portanto que, dependendo da opção política educacional e da atitude filosófica de quem conduz o ensino e a aprendizagem, em especial, no nosso caso, o professor orientador, ao fazer o acompanhamento no estágio supervisionado, mediado pelas práticas de avaliação na formação inicial. Para validar tal ação, antes de tudo, é preciso que ele questione a sua própria prática de avaliação, usando o Por quê? O quê? E para quê? cujos questionamentos se dirigem à capacidade e às finalidades humanas para conhecer e agir.

Este movimento dialético subsidia os objetivos delineados para esta pesquisa, os quais nos levam a compreender o objeto de estudo, enfatizando a integração das categorias, a priori, supramencionadas e as categorias abertas que se originam na análise de dados e com isso compreender os conhecimentos que se articulam com a teoria e a prática propostos no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFPI.

Nesse sentido, a mediação tem grande relevância na autonomia da ação e ato de avaliar do professor, pois, implica o planejamento, a organização de uma prática reflexiva da ação-reflexão- ação, com objetivos direcionados ao estágio supervisionado, entendido como integrante do corpo de conhecimentos no processo do ensinar e do aprender na formação docente. Tais conhecimentos envolvem o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de intervenção em diversas situações do ensino e aprendizagem, bem como ao elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas na sala, mas nos diferentes espaços da escola (SCHÖN, 1992; PIMENTA, 2012).

No acompanhamento do estágio, a mediação é viabilizada pela prática de avaliação que o professor orientador desenvolve a partir de estratégia metodológica que oportuniza ao acadêmico um contato direto e sistemático com a realidade profissional. De certo modo, as relações vinculadas a esse processo devem propiciar o diálogo que se configura na troca de experiências e da vivência histórica social e cultural de saberes da docência.

Vale frisar sobre os diferentes componentes do conhecimento profissional do professor, os quais decorrem de quatro fontes principais: i) a formação acadêmica; ii) os materiais, recursos e o contexto educativo; iii) o acesso e a reflexão sobre as investigações já produzidas sobre os processos de ensino e aprendizagem; e iv) os saberes que advêm da experiência da prática (SHULMAN, 2005, p. 66).

Diante disso, ressaltamos à docência como trabalho que emerge de uma realidade educacional que a cada dia vem exigindo no processo formativo, em especial, dos egressos do curso, os quais tenham se confrontado com problemas e desafios de ampla complexidade, de modo a propiciar-lhes a superação e a transformação no enfrentamento dos desafios com possibilidades do alcance da autonomia na tomada de decisões, com participação ativa na construção da aprendizagem mediada pelas práticas de avaliação qualitativa e crítica da docência. Para Morin (2010):

[...] a palavra complexidade lembra problema e não solução. Não é utilizada para designar ideias simples, nem tampouco se reduz a uma única linha ou vertente de pensamento. Pensamento complexo é aquele capaz de considerar todas as

influências recebidas: internas e externas. O pensamento que é complexo não pode ser linear. A complexidade integra os modos simplificadores do pensar consequentemente nega os resultados mutiladores, unidimensionais e reducionistas. A dificuldade do pensamento complexo é justamente enfrentar a confusão, a incerteza e a contradição e, ao mesmo tempo, conviver com a solidariedade dos fenômenos existentes em si mesmo. [...] o humano que é um ser complexo, concentra fenômenos distintos e diversos capazes de influir em suas ações e transformar-se, sempre, assim também é o conhecimento. [...] a complexidade é o que não atua a partir de suas ações individuais e isoladas, mas suas ações integradas e dependentes assumem outra forma de expressão e adquirem novas faces (MORIN, 2010, p. 59).

Esse pensamento é provocativo impõe a compreensão de questões educacionais recorrentes à formação. Trata-se de questões que no dia a dia do professor continuam a instigar o conflito e o debate entre os educadores e as educadoras. Nesse sentido, a UFPI, privilegia atuação do ser professor iniciante do curso de Pedagogia, em estágios supervisionados na docência da Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dentre estas, enfocamos a Educação de Jovens e Adultos, principalmente, pela necessidade de reflexões coletivas e coerentes acerca do acompanhamento das ações previstas no processo formativo, as quais devem se articular a partir do diálogo contínuo das estratégias metodológicas das práticas de avaliação do estágio sobre a docência e sobre o ser professor, com a perspectiva de efetivar a aprendizagem das habilidades e competências necessárias à formação inicial na respectiva modalidade. Temos também a atuação no Estágio de Gestão de Processos Educativos em Espaços Não Escolares, integrada aos saberes teóricos adquiridos, ao longo da sua vida acadêmica e nos saberes práticos. De fato, tal exigência incide-se na reflexão crítica da prática, isto é, na relação Teoria/Prática da docência (FREIRE, 2011).

Contudo, importa dizer que aprender esta docência tem representado uma dificuldade e um desafio dentro de um cenário cheio de mudanças, de confronto, de negação dos ideais uma formação reflexiva da docência. Isto nos impõe compreender o comportamento que se apresenta, por meio de do medo e das incertezas do futuro professor, na definição da sua identidade profissional docente, uma vez que seu processo de formação é afetado continuamente de forma positiva ou negativa.

É importante enfatizar a contribuição significativa que o professor orientador tem no desenvolvimento dessa profissão, por meio de do estágio supervisionado, cuja mediação se configura, por meio de da prática de avaliação que se realiza no acompanhamento do estágio. Nessa condução, a mediação do professor tem a chance de se tornar eficaz em meio às relações que se integram entre o conhecimento e o aluno-estagiário no ensinar e no aprender.

Além do mais, deve permitir também uma reflexão profunda sobre tal formação, que seja de forma indireta e envolva a todos que participam deste processo.

No espaço de formação, cabe ao professor possibilitar o diálogo, problematizar o fazer, o pensar e o construir a docência com base no diagnóstico contínuo e sucessivo das experiências e vivências das práticas cotidianas. Importa nesta formação centrar-se no sujeito da formação, em suas histórias, singularidades e subjetividades, nas experiências construídas ao longo da vida e no processo de formação e autoformação e, assim, chamaríamos de abordagem existencial da formação.

Porém, nos dias atuais, para aqueles que iniciam a profissão docente, por inúmeras vezes, no seu campo de atuação (ou seja, nas escolas, nos níveis e modalidades de ensino), defrontam-se com realidades diversas, advindas de um contexto social, econômico e cultural impulsionado pelos ideais de uma política neoliberal, que tem como parâmetros o controle e a imposição de educação, de sociedade, de professor, de aluno e, enfim, de organização pedagógica.

Tais ideias são impostas pelo sistema visando, contudo, adotar um processo de formação cuja didática de iniciação se esgota na transmissão de saberes, na reprodução de competências técnicas e profissionais, impedindo, com isso, a transformação e a autonomia do próprio sujeito no seu processo de formação profissional, especificamente, na construção de uma docência crítica com a sua respectiva singularidade e subjetividade. Assim, importa o caráter interativo e intersubjetivo da avaliação que sobrevém do diálogo entre todos os que fazem parte do referido processo, o qual se configura nas relações, entre professores e alunos, entre alunos e os próprios professores (HOFFMANN, 2014; FREIRE, 2011).

Em função dessa lógica de resistência, a mediação que se viabiliza na prática de avaliação do professor orientador de estágio supervisionado é essencial nas relações que articulam o ensino e a aprendizagem da docência. Essa mediação estabelece o processo de transformação humana, no qual se configura a reconstrução e reelaboração reflexiva dessa prática de formação (do ser professor), que pode ser impulsionada pelos múltiplos diálogos, questionamentos e pela problematização do que é idealizado, imposto e instituído como verdade pelo sistema educacional. Então, para exemplificar, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais e uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica à luz das demandas educacionais contemporâneas e das proposições constantes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MACEDO, 2015).

Diante do que é exposto, precisamos sim, refletir de forma profunda e tomar como parâmetro a realidade escolar, em que se realiza o estágio, pois não se trata apenas de “adotar

modelo” do “ser professor,” que pode ser entendido, conforme enfatiza Freire (2011, p. 130): “no exercício crítico de minha resistência ao poder manhoso da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à minha prática docente”.

Na esteira desse pensamento, afirma Marcelo (2009):

[...] ainda que os adultos aprendam (conhecimentos, competências, atitudes e disposições) em situações formais, parece ser por meio da aprendizagem autônoma que a aprendizagem do adulto se torna significativa, uma vez que inclui todas aquelas atividades de formação na qual a pessoa (individualmente ou em grupo) toma a iniciativa, com ou sem ajuda de outros, de planejar, desenvolver e avaliar as suas próprias atividades de aprendizagem, sendo mais frequente em pessoas adultas com um estilo de aprendizagem independente, ou seja, que possuem mais capacidade para tomar decisões e para articular normas e limites da atividade de aprendizagem, assim como com capacidade de autogestão e de aprender com a própria experiência (MARCELO, 2009, p. 87).

Sobre essa questão, Pimenta (1997) acrescenta que o estágio, como componente obrigatório do currículo, possibilita ao aluno uma experiência da prática docente, que não deve vir pronta e acabada, pois deve instigar, em especial, os egressos, a buscar novas maneiras de execução das atividades inerentes à sua profissão docente. Nessa linha de pensamento, Hoffmann (2015) afirma:

Entendemos por aprendizagem reconstrutiva aquela marcada pela relação de sujeitos e que tem como fulcro principal o desafio de aprender, mais do que ensinar, com a presença do professor na condição de orientador “maiêutico.” Têm como contexto central a formação da competência humana, de cunho político, certamente instrumentado tecnicamente, mas efetivada pela ideia central de formar sujeitos capazes de história própria, individual e coletiva. Assim, quando se aproxima esse tipo de aprendizagem, do saber pensar e do aprender a aprender, [...] o propósito ético-político se constitui na razão de ser do processo, permanecendo o manejo do conhecimento e a referência ao mercado como meio. Ou seja, a qualidade política prevalece sobre a qualidade formal, ainda que uma não substitua na outra. [...] a presença do professor é considerada componente intrínseco da aprendizagem, por ser esta habilidade humana e social, não eletrônica ou apenas técnica (HOFFMANN, 2015, p. 13).

O planejamento e abordagem da prática de avaliação docente se fundamentam nos conteúdos obrigatórios à organização da formação que, por sua vez, reflete a imagem que cada professor, como profissional, tem sobre seu ofício e, com isso procura explicitar o seu papel, função e importância social.

Nessa perspectiva, urge compreender a formação inicial docente, no contexto da prática de avaliação da aprendizagem, a qual o professor orientador de estágio supervisionado realiza no decorrer do acompanhamento das atividades docentes no interior das instituições

parceiras, universidade e escolas. Para maior compreensão da metodologia da prática de avaliação, apresentamos alguns caminhos e/ou premissas, fundamentadas em estudo teórico-prático de avaliadores, como: Luckesi (2005; 2018); Hoffmann (2019); Fernandes (2009); Freire (2011); Moreira (2011), dentre outros do campo educacional.

i) O conhecer e o agir constituem-se na ação e ato de avaliar: Toda avaliação da aprendizagem se dirige à capacidade e finalidade humanas. Por isso é fundamental antes de avaliar conhecer o quê, o como, o quando, o porquê será avaliado. Essa premissa remete à forma como a avaliação se organiza e se desenvolve nas salas de aula, nas escolas ou sistemas educacionais, prática essa que se realiza de modo dependente das concepções que se sustentam acerca da aprendizagem.

As respostas ao problema e objetivos da pesquisa perspectivados na mediação das relações articuladas pelas práticas de avaliação do estágio supervisionado, requerendo a efetiva aprendizagem sobre a docência e sobre o ser professor, incursionaram na pesquisa qualitativa uma metodologia fundamentada nas bases teórico-práticas da fenomenologia hermenêutica de Gadamer, viabilizando as contribuições significativas para a construção de conhecimentos que integram as categorias , a priori, e categorias abertas, na busca de interpretar e compreender os sentidos e significados atribuídos ao objeto investigado, produzidos nas falas dos participantes (professores OE e egressos do curso de Pedagogia), no contexto da dimensão histórica, social, cultural e política educacional.

A forma como a prática de avaliação é organizada perpassa as concepções intencionadas para a efetivação da aprendizagem da docência, buscando construir conhecimentos das habilidades e das competências necessárias da formação inicial dos egressos da licenciatura em curso, a partir da reflexão crítica no confronto com as realidades educacionais presentes nas relações provocadas pelo diálogo no campo de estágio, tornando-se significativas para autoavaliação, aprendizagens, crescimento, transformação, gestão e autonomia da própria prática de avaliação do processo formativo.

Conforme vemos, as ações e ato de avaliar são imprescindíveis para a intervenção dos problemas educacionais que emergem no interior da sala de aula ou fora dela. Diante disso, verificamos uma relação de causa-efeito entre o que pensamos e o que sabemos em relação à forma como os alunos aprendem e à forma como avaliamos as aprendizagens deles (LUCKESI, 2018; FERNANDES, 2009).

ii) A avaliação da aprendizagem deve ter sempre uma finalidade exclusivamente diagnóstica, ou seja, ela se volta para o levantamento das dificuldades discentes, com vistas à correção de rumos, à reformulação de procedimentos didáticos pedagógicos, ou até mesmo,

de objetivos e metas. Nesse caminho, é revelada uma concepção de prática de avaliação que perpassa um processo contínuo com aprendizagem paralela ao processo de ensino e aprendizagem da docência no estágio supervisionado. A avaliação é permanente, permite a periodicidade do registro dos avanços e dificuldades que surgiram no processo da aprendizagem da docência, isto é, na forma de aprender do processo de formação do aluno egresso da licenciatura em questão.

A avaliação caracteriza-se como diagnóstica e contínua em todos os momentos (inicial, processual e formal), nos quais, é avaliada a aprendizagem docente, não havendo parâmetros comparativos para julgar as experiências ricas e singulares. O acompanhamento é mediado por uma prática de avaliação do processo inicial docente efetivado pelos egressos partícipes da nossa pesquisa.

Caberá ao professor orientador ampliar a frequência dos seus registros avaliativos na perspectiva do contexto individual e coletivo de conhecimentos construídos pelos egressos no período do estágio, sobretudo, dos diferentes momentos, das experiências educativas vivenciadas, dos passos que deram até certo tempo, dos obstáculos vencidos e das soluções que encontraram para as dificuldades surgidas no processo de aprendizagem da docência para ir adiante.

Em primeiro lugar, para poder conhecer e respeitar indivíduos e grupos na sua maneira de aprender e conviver, é preciso que os ajudem a prosseguir conforme seu ritmo e seus interesses. Em segundo lugar, prossegue com subsídios para planejar os próximos passos, de modo que ajuste o roteiro com a perspectiva de melhores caminhos para o conhecimento e aprendizagem da docência na formação. Avaliar um educando implica, antes de tudo, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para, então, a partir daí, decidir o que fazer (LUCKESI, 2005).

Dessa forma, metas e objetivos não delineiam pontos de chegada absolutos, eles indicam rumos para a continuidade do ensino e da aprendizagem com base na realidade e no contexto que o influenciam. A ocorrência de tais objetivos é determinada pela realidade escolar, respeitada a sua história, os valores sociais e culturais da escola, onde é realizado o estágio. O fundamental é respeitar os limites e possibilidades dispostos no Projeto Político Pedagógico da respectiva instituição (ROMÃO, 2011; HOFFMANN, 2014).

iii) O ato de avaliar implica dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir. Não é possível uma decisão sem um diagnóstico, assim como não faz sentido um diagnóstico, sem uma conseqüente decisão. No que se refere ao objeto de estudo da pesquisa, tomaremos o conceito de diagnóstico a partir do raciocínio dos avaliadores:

Hoffmann (2018); Luckesi (2015); Freire (2005) e Romão (2011). Os autores evidenciam que o conceito se constitui por dois atos: *a constatação e a qualificação do objeto da avaliação*. Tal conceito tem origem etimológica no grego *diagnostikós* que significa capacidade de discernir, de distinguir alguma coisa entre outras, em suma, significa conhecer, por meio de dados. Cabe então compreender que o ato de diagnosticar é um conhecimento, a partir do qual, decisões podem e devem ser tomadas.

Nesse movimento, importa compreender os dois elementos do respectivo diagnóstico. O primeiro deles é a constatação. Constatar, em si, é configurar o estado, forma ou modo de ser de alguma coisa (um objeto, um espaço, um projeto, uma ação, a aprendizagem da docência na formação, uma pessoa.), tomando por base a sua especificidade, ou seja, suas propriedades peculiares. Contudo, é na constatação que é expressa a configuração ou a materialização do objeto com suas propriedades presentes, como estão no momento. É por meio da constatação que uma descritiva do objeto de ato de conhecimento é produzida.

Se analisarmos esta constatação, ela se constitui como “base material” para a efetivação do segundo elemento do diagnóstico, que é o de qualificar. Contudo, significa atribuir uma qualidade, positiva ou negativa ao objeto que está sendo avaliado. No caso da pesquisa, avaliamos as categorias citadas anteriormente, as quais contribuem para a compreensão do objeto de estudo, tendo por base os objetivos delineados para esta investigação.

O acompanhamento do estágio supervisionado materializa-se com a mediação da prática de avaliação do professor orientador, que se desenvolve junto a todos aqueles que participam direta ou indiretamente do processo de formação do aluno estagiário. No interior das relações, a qualificação e a decisão acerca do ensino e da aprendizagem da docência (isto é, do ser professor) necessitam ser dialogadas.

Então, o ato de avaliar não deve ser um ato impositivo, mas dialógico, sucessivo, amoroso e construtivo. Na mediação dessa prática de avaliação, é fundamental refletir os critérios definidos para a qualificação da aprendizagem docente. Sendo assim, torna-se imprescindível a participação dos egressos do curso de Pedagogia da UFPI, em sua própria qualificação docente. Sem essa participação, a avaliação pode se tornar somente um julgamento classificatório, com um olhar voltado apenas para o produto, com isso, deixa de destacar a contribuição significativa da prática de avaliação para a aprendizagem da formação inicial docente. (LUCKESI, 2005; MOREIRA, 2011; FREIRE, 2011, HOFFMANN, 2014; ROMÃO, 2011).

iv) *Quando a ação avaliativa se restringe ao ato de observar atitudes e de corrigir as atividades, atribuindo, então, notas e calculando médias. Tal ação desvela uma visão comportamentalista, no sentido de que se costuma acompanhar para “ver registrar o que viu acerca do aluno”, ou seja, estar ao lado dele sem a preocupação de seguir o seu ritmo, observar sua evolução.* Essa premissa traduz a conclusão de estudos e pesquisas realizadas por Hoffmann (2019). Ela acrescenta: “muitos professores sabem que seus alunos pouco sabem, mas não sabem o que não sabem e nem por que não sabem” (HOFFMANN, 2019, p. 84).

A concepção é limitada a notas e conceitos, significa perder a oportunidade de acompanhar a evolução de conhecimentos e aprendizagens do aluno em todas as suas dimensões (cognitivas, afetivas, psicomotoras, ética, estética, dentre outras). Quando utilizadas no viés comparativo, notas e conceitos se transformam em instrumentos de exclusão. Essa prática da avaliação da aprendizagem representava nos anos de 1990 um grande desafio para muitos educadores do Brasil, devido às críticas severas de uma ação controladora, autoritária e classificatória.

Mas, infelizmente, hoje, mesmo diante da pluralidade de experiências, de estratégias metodológicas e uso de instrumentos tecnológicos diversos, não é difícil encontrar professores, no interior da sala de aula e fora dela, com posturas pedagógicas e práticas avaliativas altamente seletivas e classificatórias, em qualquer nível de ensino, em que está atuando, seja na educação básica, seja no ensino superior.

No envolvimento sucessivo da ação e do ato de avaliar, lembramos do que diz Hoffmann (2019): que não dá para mudar o sistema de avaliação que praticamos, porque outros não deixam. Então, conforme evidenciado anteriormente, essa lógica de resistência, de confronto de ideias, de pensamentos, de práticas, cujas concepções emergem de realidades advindas de contexto histórico escolar, imposto por uma política educacional, econômica, cultural, incisivamente, afeta o pensamento sobre a docência, de forma positiva e negativa na definição da identidade profissional futura do licenciando no seu processo de formação inicial.

Diante disso, impõe-se o papel do professor orientador no estágio supervisionado acerca da avaliação da aprendizagem da docência, do ser professor em sua formação. Na mediação desse processo, é imprescindível criar no interior das relações possibilidades de abertura de múltiplos diálogos, problematizações e outras lógicas de pensamentos que provoquem em cada pessoa o despertar para uma consciência político-pedagógica, sobretudo,

com um olhar cada vez mais crítico da problemática da avaliação seletiva e classificatória nas escolas.

Sabemos, portanto, que há significativas formas de avaliação, caracterizadas como diagnósticas emancipatórias e mediadoras, as quais são apontadas como possibilidades para que todos reflitam e realizem intervenções necessárias aos problemas atinentes ao cotidiano escolar e, com isso, procurem romper com as práticas autoritárias e transformar a ação avaliativa em espaço de apropriação de problemas específicos da aprendizagem, os quais emergem no dia a dia no processo de formação (LUCKESI, 2014; SAUL, 1995; HOFFMANN, 2019).

Todavia, não é a avaliação que, por si só, é diagnóstica ou seletiva; ela simplesmente investiga e revela a qualidade da realidade; ao gestor (no caso, o professor orientador de estágio) caberá a decisão do modo como deverá servir-se dos seus resultados, se de forma diagnóstica ou de forma seletiva (LUCKESI, 2018). Na esteira desse pensamento, a autora acrescenta afirmando que:

É preciso ultrapassar a prática de “controle das condições de realização de uma tarefa” para se proceder, efetivamente, à mediação da experiência educativa, no sentido de observar o aluno estagiário em atividades e ajustá-las às suas possibilidades e necessidades: de tempo, materiais, recursos, de apoios pedagógicos ao longo da atividade, de novas perguntas, entre outros procedimentos. É importante o professor fazer anotações sobre comentários e dúvidas surgidas, observar os alunos individualmente e/ou em grupos para acompanhar o andamento das discussões, acrescentar novos textos e materiais que suscitem novas discussões, levá-los a refletir sobre o que não fizeram sobre o que não deu certo, etc., uma vez que é natural que os alunos estagiários não realizem uma atividade proposta da mesma maneira, em virtude de uma série de razões: Nem tudo o que o professor diz ao estudante é entendido como ele gostaria, é preciso então orientar de outra forma. A estratégia utilizada pelo aluno, ao fazer algo, só pode ser intuída pelo professor, e algumas observações podem ajudá-lo ou confundi-lo. O professor sabe aonde o aluno poderá chegar, mas não deverá dizê-lo, apenas provocá-lo a pensar a partir de um desafio significativo. O aluno nem sempre expressa suas dúvidas ou as expressa claramente, e uma vez que “são dúvidas” o professor precisará interpretar as perguntas dos alunos para oferecer-lhes o apoio adequado. É preciso mais do que apenas ouvir o aluno antes de intervir, observando o que ele faz atentamente e analisando suas estratégias. Algumas intervenções do professor intimidam os alunos em vez de motivá-los a continuar (HOFFMANN, 2014, p. 112).

No acompanhamento da formação inicial, mediado pela prática de avaliação, cabe ao professor a clareza da ação e do ato de avaliar, visto que, ao acompanhar verdadeiramente o caminho trilhado pelos estagiários, perceberá que não há como fazer parâmetros comparativos para experiências tão ricas e singulares. Importa, nos caminhos percorridos pelos estagiários, o percurso singular de cada um, o qual obedece a ritmos e interesses diversos. Nas relações, troca de saberes e experiência vivenciada, é possível identificar que os

mesmos aprendem coisas muito diferentes. No processo, eles descobrem coisas inusitadas em cada passo e estratégias planejadas, cada pessoa a seu tempo, embora vivendo no mesmo tempo das demais (HOFFMANN, 2019).

O controle que se dá no interior desse processo é fundamental, mas a literatura científica indica para nós que, quando controlamos para julgar, basta andar ao lado de alguém, registrando e coletando as observações e provas do caminho trilhado pelos estagiários nas aulas das regências, nas formas de organização, no planejamento e realização das atividades propostas nas fichas de observação, com critérios que concorrem para dizer se o aluno conseguiu chegar ao final, seguindo os padrões preestabelecidos.

Por outro lado, quando controlamos para acompanhar e para ajudar nesse trajeto da formação docente, por assim dizer, este controle caracteriza-se como sendo a favor do aluno. Desse modo, cabe ao professor orientador de estágio percorrer junto ao aluno o processo de construção da docência. Sobretudo, dando apoio, conversando e sugerindo rumos adequados a cada aluno, respeitando o seu nível e o seu ritmo, no sentido de buscar a melhor forma de aprender do ser professor (HOFFMANN, 2014; LUCKESI, 2018).

Esta realidade expõe claramente o compromisso e a valoração de quem faz essa mediação pela prática de avaliação. Contudo, embora trilhando trajetórias distintas relativas à aprendizagem e ao desenvolvimento, nesse contexto, urge a participação tanto do professor quanto dos alunos, na perspectiva de que seja efetivada a real aprendizagem na formação inicial docente.

Sendo assim, fica expresso o fato da compreensão significativa de nós, educadores, , no âmbito desse movimento, desejarmos uma prática educativa a serviço da democratização social. Para tanto, requer uma mediação configurada numa prática de avaliação eficiente, dinâmica e criativa, de modo que todos os discentes aprendam aquilo que necessitam aprender e, por aprender, desenvolvam-se nas relações instituídas por meio do diálogo, troca de saberes e experiências vivenciadas na docência (LUCKESI, 2018).

Importa, nesse movimento, a razão dialógica que representa bem antes uma arte de perguntar do que uma tentativa de encontrar respostas corretas. Por isso, cabe ao diálogo questões da própria prática pedagógica que se encontra articulada no modo de agir. Este é definido por intenções que envolvem o aprender e o ensinar a docência. Todavia, a reflexão dialógico-filosófica ou reflexão hermenêutica que irá levar a todos os envolvidos no processo de formação a qualidade do agir consciente, resultará na tomada de consciência quanto à necessidade de uma postura refletida como constitutiva do procedimento educacional (GEORG, 2010).

A seção que prossegue é constituída de oito (8) subseções/subitens com temas que fomentam o caminho e os procedimentos da pesquisa, os quais demarcam o percurso desta investigação, dando ênfase ao aspecto metodológico da pesquisa, ou seja, o método da fenomenologia-hermenêutica como caminho para desvelar a realidade empírica do objeto de estudo implicado pelos objetivos e questões norteadoras, no intuito de encontrar as respostas suscitadas pelo problema da tese em curso.

3 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O procedimento teórico-metodológico não dogmático de pesquisa não visa a completude das explicações sobre um determinado tema. Sua preocupação é, sim, a adoção de uma postura não dogmática pelo pesquisador na busca de um ferramental analítico que melhor responda às indagações da pesquisa (FAZENDA, 2010, p. 79).

Na esteira desse pensamento, o caminho metodológico da investigação científica em questão está ancorado numa metodologia com abordagem qualitativa, condição premente para compreendermos o objeto de estudo como fenômeno social, no contexto educacional em que se encontra com abrangência dos aspectos, históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais.

Na perspectiva da abordagem do problema, os dados quantitativos e qualitativos, podem ser aproveitados num único plano de estudo da pesquisa, prevalecendo os dados qualitativos sobre os quantitativos, em decorrência da natureza aplicada e do tipo de pesquisa exploratória e descritiva, influenciado pelos objetivos. Neste procedimento contínuo da pesquisa, é possível mesclar o enfoque quantitativo e o qualitativo, centrando-se mais em um ou dando a eles o mesmo “peso”.

Entretanto, para obter a fotografia completa do fenômeno investigado, é preciso antes de tudo, fazer uma discussão conjunta dos dados coletados num processo de integração sistemáticos e críticos da pesquisa, com intuito de realizar as inferências e entender como produto de toda a informação coletada (metainferências) (HERNÁNDEZ SAMPIERI & MENDOZA, 2008).

A percepção holística e profunda, via perspectiva, busca alcançar uma abordagem mais completa e integral do fenômeno investigado com possibilidades do pesquisador fazer associação e complementação das informações adquiridas com os dados qualitativos e quantitativos sobre o objeto de estudo. Na subseção posterior, focalizamos oito (8) subseções/subitens, os quais se integram na estrutura com temas numa sequência articulada aos propósitos da presente pesquisa.

3.1 Opção Metodológica: Tipo de pesquisa

Nesta primeira subseção, evidenciamos a opção metodológica da pesquisa, tendo como fundamento a pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva e exploratória consubstanciada pelo método da fenomenologia hermenêutica em Hans-Georg Gadamer

(1900-2002), método que visa compreender os sentidos e significados dos fenômenos educacionais, atribuídos à mediação das práticas de avaliação dos professores orientadores de estágio no processo de formação inicial dos egressos do curso de Pedagogia da UFPI.

Os objetivos perspectivados apresentam a significativa influência, no sentido de classificar a pesquisa em exploratória e descritiva. Exploratória, porque, em sua fase inicial, buscamos uma maior aproximação com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito e, a partir de então, aprimorar ideias e informações na perspectiva de ampliar o conhecimento a respeito de determinado fenômeno (MOREIRA & CALEFFE, 2008; GIL, 2009).

É descritiva e interpretativa, ao utilizar o método indutivo, objetivando descrever as características de determinada população, ou seja, dos atores sociais envolvidos, professores, alunos egressos do curso em foco e demais colaboradores nesta investigação. Tais estudos examinam em profundidade e extensão os modos e padrões dos fenômenos (MASSONI & MOREIRA, 2016).

Tais conhecimentos têm fundamentos nos estudos de alguns teóricos: Antunes (2014), Bianchetti & Machado (2012), Bicudo (20011), Bardin (2011), Hernández Sampieri e Mendoza, (2008), Lüdke e André (1986), Maanem (1979), Malheiros (2011), Massoni & Moreira (2016), Minayo (2011), Moreira & Caleffe (2008), Oliveira (2010), Orlandi (2013), Richardson (2014), Silvio Oliveira (1997), Ferreira (2011), Flick (2007;2009), dentre outros.

A justificativa para essa opção contempla o pensamento de Triviños (1987, p. 139), ao afirmar que na pesquisa qualitativa “[...] o sujeito é tomado como um dos elementos de seu fazer científico, apoia-se em técnicas e métodos que reúnem características *sui generis*, que ressalta sua implicação e da pessoa que fornece as informações”.

Nesse sentido, Lüdke e André (1986, p. 56) acrescentam que “na pesquisa qualitativa o pesquisador tem a oportunidade de analisar as diversas respostas, as reações dos pesquisados, a intencionalidade da resposta, considerando-se os critérios pré-estabelecidos como sendo os norteadores da pesquisa em curso”.

A partir de tais atributos, a pesquisa qualitativa, é a mais apropriada ao nosso objeto de estudo, os quais não invalidam a associação com os dados quantitativos, que o pesquisador possa fazer, pois, com eles, podemos construir, por exemplo, o perfil dos depoentes e de outros dados da pesquisa que precisam ser configurados por meio de dados qualitativos ou quantitativos. Através de uma visão sistêmica explicitaremos as realidades que abrangem tais dados.

Aliado a esse pensamento, Heidegger (2009), um dos autores da fenomenologia hermenêutica, revela que na fenomenologia os objetos são apreendidos, de modo que entra

em discussão na perspectiva de se buscar o entendimento do ser em geral. Em seus estudos, o conhecimento é algo que individualiza, por isso, apresenta conceitos como a facticidade, a cotidianidade e a circunsvisão, além do círculo hermenêutico, elemento essencial para a apreensão de conteúdo das ideias de um texto.

Não obstante, Gadamer (1997) propõe uma compreensão não das palavras exatas e de seus significados, destacando a individualidade do autor ou orador. Para isso, incentiva “ir às coisas mesmas” para a revelação de opiniões, dificuldades e reações acerca do objeto de estudo. Segundo esse autor, a fusão de horizontes é um ponto importante, pois demonstra a junção das ideias do pesquisador e dos sujeitos da pesquisa, no momento das evidências em resposta ao objeto de estudo.

Com efeito, os dois filósofos, Heidegger e Gadamer, enfatizam o princípio da *história efetual* ou *do horizonte histórico*, com destaque para a importância da dimensão histórica, social e cultural nas/das falas dos sujeitos pesquisados no contexto do fenômeno educacional. Tais sujeitos irão se apresentar nas formas de concepções, posições e visões prévias.

No contexto da abordagem metodológica, importa uma realidade que abarque a complexa relação entre pesquisador e pesquisado. Para tanto, o fundamental é o desdobramento ético e epistemológico, requerendo-se, assim, uma reflexão profunda e bastante intensa, a fim de aprofundar a questão sugerida por Egon Guba ao pesquisador.¹⁰ A este é atribuído o fato de que não se trata de buscar uma solução apenas metodológica, ou melhor, trata sim, de aprender a ver a pesquisa como um processo, cujas partes se integram requerendo o equilíbrio, sobretudo, correndo constantes riscos, na busca da construção do conhecimento (GUBA, 1990).

Na subseção posterior, seguem os fundamentos do método da fenomenologia hermenêutica filosófica, designados como caminho metodológico necessário para desvelar o conhecimento empírico a ser narrado pelos participantes da pesquisa, sobre o fenômeno investigado.

¹⁰.Basicamente o esquema seria o seguinte: i) Em primeiro lugar vem a grande questão sobre o que é cognoscível, o que pode ser conhecido, ou seja, a *questão ontológica*, com todos os pressupostos relativos à natureza da realidade. ii) Em segundo lugar, vêm as relações entre o conhecedor e o conhecido, o que convencionalmente vem sendo chamado de questão epistemológica. Esse processo depende diretamente dos pressupostos assumidos ontologicamente. iii) Finalmente viria à questão que se convencionou chamar de *metodológica*, ou seja, como se pode descobrir as coisas, ou como se faz o conhecimento sobre elas (Guba, 1990, p.86).

3.2 Fenomenologia hermenêutica filosófica: caminho para desvelar a realidade empírica

O objetivo desta segunda subseção é refletir a realidade social como aspecto fundamental para a compreensão que se materializa na relação com o sujeito e o objeto investigado. Sua representação está no modo como o ser humano se relaciona com as coisas, com a natureza e com a vida.

Trata-se de uma relação na qual o estudo e o aprofundamento de problemas educacionais, que surgem e se integram na realidade em diversos contextos. Todavia, são problemas que, de forma específica, abrangem o objeto de estudo da pesquisa, a prática de avaliação no estágio supervisionado. Nesse sentido, a base de conhecimentos para tal processo implica nos fundamentos da pesquisa qualitativa descritiva, por se tratar de uma investigação recorrente à formação humana.

A crença de que a fenomenologia, por ser uma das abordagens da pesquisa em educação, possibilitará ao pesquisador caminhos para refletir teórica e filosoficamente o objeto a ser investigado. Observamos, então, que na fenomenologia hermenêutica tais fundamentos metodológicos têm significativa contribuição para investigarmos, junto aos participantes da nossa pesquisa (professores orientadores e alunos egressos do curso de Pedagogia), levando-os a revelar como percebem e sentem a mediação das práticas avaliativas que vivenciaram. Isso nos impõe a analisar e compreender o fenômeno da avaliação da aprendizagem do estágio supervisionado no processo da formação inicial docente. Os quais incitados pelas questões norteadoras do objeto delineado na tese em curso.

Teoricamente, esse fenômeno mostra-se um ato de intuição ou de percepção dos sujeitos. Isso confirma o que diz a fenomenologia: de que não se trata de um objeto claramente posto e dado no mundo exterior ao sujeito e que pode ser observado, manipulado, medido, experimentado, contado por um sujeito observador. Não se trata, portanto, de tomar sujeito e objeto como geneticamente separados no desenrolar do processo de conhecer (BICUDO, 2011).

Daí a necessidade de ser aprofundada a compreensão sobre o objeto, articulado ao interesse e à resposta do seguinte problema: como a prática de avaliação no estágio supervisionado contribui para o processo de formação inicial docente do curso de Pedagogia? Para isso, é preciso ter conhecimento e saber mergulhar na subjetividade e na sua essência, sem esquecer a objetividade que o permeia.

Neste estudo, então, é exigido, ao pesquisador, fazer a leitura crítica da realidade do fenômeno e da experiência vivida, mostrar sua subjetividade, para compreender a

característica singular desse sujeito, isto é, o aspecto que o constitui como ser humano único, integrado nas interrelações e intersubjetividades com seus pares.

A dinâmica das relações intensifica-se e cada sujeito interage com o outro, compartilhando a visão de mundo, crenças e valores sociais, políticos, históricos e culturais. Logo, nessa abordagem ontológica, definimos a existência do ser e sua essência, revelando o ser como ele é, dando assim, sentido à vida do ser humano.

Diante disso, pomos, então, a seguinte questão: o que é o fenômeno? É aquilo que surge para uma consciência? É aquilo que se manifesta para essa consciência? Resulta de uma interrogação. Algumas pesquisas sinalizam que vem do grego "*phainomenon*," cujo significado é o discurso esclarecedor a respeito daquilo que se mostra para o sujeito interrogador. Tem origem no verbo "*phainesthai*" que significa mostrar-se, desvelar-se. O fenômeno significa tudo o que mostra, manifesta, se desvela ao sujeito que o interroga.

Não obstante, a etimologia torna-se explícita em suas raízes. Assim, a palavra "fenomenologia" vem sendo descrita de várias formas, com significados e sentidos atrelados à interpretação e à compreensão de alguns autores. Embora outros revelem, no cenário histórico, uma fenomenologia, cujo termo foi criado no século XVIII, pelo filósofo J. H. Lambert, que o designou como estudo puramente descritivo do fenômeno, tal como se apresenta à nossa consciência e ou experiência (SURD, 2008).

Já como corrente filosófica, a fenomenologia foi fundada por Edmund Husserl, na Alemanha, entre o fim do século XIX e início do século XX. "É uma fenomenologia contemporânea, cuja consciência não tem o interesse de se dirigir "às coisas" mais sim, aos fenômenos", quer dizer, aos múltiplos modos subjetivos de doação, graças aos quais temos consciência do objeto. A orientação fenomenológica à consciência não se dirige ao objeto "puro simples", mas ao objeto intencional, ao objeto tal qual se manifesta subjetivamente a um eu, segundo seus distintos modos de doação ou fenômeno.

Conforme está explícito, esse objeto intencional, reduzido à constelação dos fenômenos subjetivos que o oferecem a um sujeito, tornar-se-á dependente da consciência. Assim, a consciência fenomenológica dá uma volta ao mundo da experiência, por ser este o fundamento de todas as ciências. A volta ao mundo vivido, termo introduzido por Husserl, rompe definitivamente com a pretensão de uma epistemologia das ciências humanas fundadas a partir do modelo das ciências naturais, em que, antes da realidade e objetividade, há o horizonte do mundo e antes da teoria do conhecimento, há uma vida. É por isso mesmo que o idealismo "delirante", que tanto espantou os discípulos de Husserl, não tem qualquer significado ontológico.

O suposto idealismo revela a confusão entre a orientação natural e a orientação fenomenológica, consumada na indistinção entre os objetos aos quais elas se reportam. Entretanto, para Husserl, a fenomenologia é apenas um dos lados do nosso universo intelectual, que não suprime o outro, isto é, aquele que se desdobra na direção “natural”.

A orientação natural caracteriza-se quando nos situamos espontaneamente em nossa vida cotidiana, também quando nos dirigimos às coisas para manipulá-las. Essa realidade pode se igualar à orientação, em que o cientista, está situado, isto é, quando este se dirige às coisas ou ao mundo para conhecê-los, cujo interesse está em discernir suas propriedades e relações “objetivas.” Ao contrário, na orientação fenomenológica, o interesse não se destina às “coisas”, mas sim aos “fenômenos”, quer dizer, aos múltiplos modos subjetivos de doação, graças aos quais temos consciência dos objetos (HUSSERL, 2006, p. 16).

Com essa realidade, compreendemos que Husserl apresenta uma dupla decifração do objeto. Por sua vez, busca consolidar a fenomenologia como movimento filosófico rigoroso, indicando que se contrapõe ao empirismo e ao psicologismo, na perspectiva de superar a oposição tradicional entre o realismo e o idealismo. Esse suposto idealismo é apenas o produto da confusão entre a orientação natural e a orientação fenomenológica, configurada e consumada na indistinção entre os objetos aos quais elas se reportam.

A fenomenologia, sem fugir de sua rigorosidade, é uma ciência que se preocupa com a realidade tal qual como se mostra que é. Husserl em sua posição explícita e reforça que em fenomenologia não existe uma preocupação em explicar, a ênfase recai na forma de reflexão, que possibilita olhar as coisas como elas se manifestam. A partir dessa concepção, é possível identificar que o fenômeno nunca é visto na sua totalidade.

Seu compromisso é ir além do já demonstrado, ou seja, buscar o de mais fundante presente em todo o comportamento humano. Por isso, há necessidade da redução fenomenológica tão defendida por Husserl. Significa, portanto, que na visão husserliana, a capacidade de se restringir os pressupostos de crenças e atitudes acerca do objeto de pesquisa é uma forma de reduzi-lo a fenômeno.

Ademais, sobre essa questão, Husserl acrescenta que o sujeito é dotado de uma consciência, é pensante, tem uma história e é capaz de apreender objetos. Nesse movimento, a consciência do significado é pra ir ao fenomenal, pois, parte da experiência vivida, não busca somente explicar, mas sim, compreender.

Na abordagem fenomenológica, o pesquisador perguntará aos participantes da pesquisa: qual a essência do fenômeno que envolve a pesquisa em questão? Assim como irá

questionar o modo como esse fenômeno foi experimentado por eles, além do mais, questionará o significado deste para eles.

O fenomenologista, nesse viés, presume que exista uma essência, uma estrutura essencial invariável, que pode ser compreendida, da mesma forma que o etnógrafo presume que as culturas existam. Conforme exposto, o fenomenologista investiga os fenômenos subjetivos na crença de que as verdades críticas sobre a realidade estejam fundamentadas nas experiências vividas pelas pessoas (HUSSERL, 2006).

Os estudos da literatura científica apontam que existem duas “escolas” de fenomenologia: a *fenomenologia descritiva* e a *fenomenologia interpretativa* (hermenêutica). A primeira foi desenvolvida por Husserl (1962) e sua preocupação se resume à seguinte questão: o que sabemos como pessoas? A respeito desse pensamento, ele enfatiza as descrições do significado da experiência humana. Heidegger, discípulo de Husserl, seguiu em direção à fenomenologia interpretativa, no sentido de aprofundar a reflexão mais a relação com o fenômeno, sendo sua indagação principal: o que é ser?

Como vemos, a interpretação e a compreensão vão além da descrição da experiência humana. O enfoque da investigação fenomenológica é, então, o que a pessoa experimenta em relação a um fenômeno (fenomenologia descritiva) e como interpreta essa experiência (hermenêutica). Nesse sentido, o fenomenologista acredita que as experiências vividas dão significado à percepção de cada pessoa sobre um fenômeno particular, sendo a meta da pesquisa fenomenológica descrever a experiência totalmente vivida e as percepções dela surgidas.

Os impulsos da fenomenologia husserliana têm reflexos na hermenêutica de Gadamer, que, em sua obra *Verdade e Método*, enfatiza a importância de Husserl no processo da autocompreensão das ciências humanas, ou seja, para a hermenêutica filosófica.

Gadamer ainda chama atenção para o subjetivismo moderno por parte de Husserl, uma vez que ele converte a consciência do sujeito em vivência intencional. Para ele, a consciência, entendida fenomenologicamente, aparece como uma espécie de coordenação essencial entre sujeitos e objetos, e não mais como objeto a mais.

Outro aspecto que Gadamer avalia da fenomenologia é a informação de horizonte, conceitualmente ancorado na noção de que toda vivência se mostra no fluxo da própria vida do eu, ou seja: “toda vivência implica horizontes do anterior e do posterior e se funde, em última análise, com o continuum das vivências presentes no anterior e no posterior para formar a unidade do fluxo da vida” (GADAMER, 2011, p. 239).

Diante disso, é possível a essa pesquisa articular-se aos fundamentos da fenomenologia hermenêutica filosófica pelas possibilidades de o pesquisador compreender, interpretar e aplicar de forma global conhecimentos que se direcionam ao objeto de estudo. De acordo com Gadamer, o círculo de tal compreensão ganha sua plena explicitação na linguagem.

A linguagem, então, se configura como sendo “a casa do ser,” devendo ser compreendida. E Gadamer acrescenta ser na linguagem que a consciência histórica emerge com toda a sua agudeza. Corroboramos esse pensamento do autor, entendendo que o diálogo se efetiva na linguagem e na história. Para Gadamer, há sentido e possibilidades inesgotáveis na linguagem, que resultam no horizonte último da compreensão das três dimensões nas quais se efetiva: compreensão (estrutura prévia), interpretação e aplicação.

Em um processo dinâmico da ciência e da história, o “diálogo” se configura, por meio da linguagem e da sua efetivação, ocorre a fusão de horizontes. com isso, há ocorrência de outro tipo de fusão, especificamente, aquela que se dá entre compreensão, interpretação e aplicação. Em uma inversão da posição clássica de que, primeiramente, acontece a interpretação, depois a compreensão, em Gadamer compreende-se para interpretar.

Para o filósofo, sempre se interpreta, e, para que isso ocorra, é necessário que exista uma compreensão. No entanto, a aplicação para Gadamer não é um terceiro momento em que primeiro se interpreta, em seguida se compreende e, por fim se aplica. Como ensina Pereira, “Gadamer evidencia, com clareza, a interpretação nada mais é do que a forma explícita da compreensão e não um momento distinto desta. Igualmente, a aplicação não se realiza posteriormente a essas, mas integra o próprio ato de compreender” (PEREIRA, 2001, p. 37).

Outra ideia, no pensamento gadameriano remete ao princípio da história efetual, isto é, a percepção da influência que a história exerce sobre o ser humano e que influencia, molda e fundamenta o modo de compreender. Assim, expressa Gadamer:

[...] cada época entende um texto transmitido de uma maneira peculiar, pois o texto constitui parte do conjunto de uma tradição pela qual cada época tem um interesse objetivo e na qual tenta compreender a si mesma. O verdadeiro sentido de um texto, tal como este se apresenta a seu intérprete, não depende do aspecto puramente ocasional que representam o autor e o seu público originário. Ou, pelo menos, não se esgota nisso. Pois este sentido está sempre determinado também pela situação histórica do intérprete e, por consequência, pela totalidade do processo histórico (GADAMER, 1997, p. 366).

Para Gadamer, a história efetual opera, conscientemente ou não, em toda compreensão, condicionando e controlando a fusão de horizontes. A compreensão humana é dotada de uma temporalidade intrínseca, como ressalta Pereira:

[...] não existe possibilidade de compreensão que se dê fora da história, fora da influência temporal. O compreender humano deita suas raízes no acontecer do tempo, no conjunto de experiências a ele transmitidas historicamente, o que leva à historicidade de toda compreensão (PEREIRA, 2001, p. 32).

Dessa forma, a história efetual compõe a compreensão não só no sentido de que a molda, mas também no sentido de que, dela, o hermenauta participa. Não é a história efetual uma força cega, em face da qual o intérprete seria um ente meramente passivo, não só porque o intérprete, por meio dela se auto interpreta, mas também, porque, por ela, o intérprete é continuamente interpelado. Na lição de Gadamer:

Não é só a tradição e a ordem de vida natural que formam a unidade do mundo em que vivemos como homens; o modo como nos experimentamos uns aos outros e como experimentamos as tradições históricas e as construções naturais de nossas experiências e do nosso mundo formam um autêntico universo hermenêutico com respeito ao qual nós não estamos encerrados entre barreiras insuperáveis senão abertos a ele (GADAMER, 1997, p. 26).

Finalmente, cumpre explicitar o que seja o chamado círculo hermenêutico. Como já foi dito, o horizonte do intérprete envolve necessariamente pré-conceitos e esses se defrontam constantemente com novos espaços de compreensão. Desse confronto, o pré-conceito retorna ao intérprete já modificado. A isso, Gadamer denomina círculo hermenêutico. Conforme ensina Pereira (2001):

O círculo hermenêutico ocorre no instante em que o sujeito, por meio de sua pré-compreensão, participa na construção do sentido do objeto (moldado por tais preconceitos), ao passo que o próprio objeto, no desenrolar do processo hermenêutico, modifica a compreensão do intérprete (PEREIRA, 2001, p. 35).

O círculo hermenêutico é fecundo à criticidade, pois considera que o texto pode trazer elementos que ponham à prova os pré-juízos do intérprete. Em contato com o fenômeno interpretado, o intérprete pode lançar luzes sobre seus pré-conceitos, revisando-os.

Gadamer destaca a consciência histórica como aquela que se propõe à tarefa de compreender todos os testemunhos de uma época a partir do espírito dessa época,

desvinculando-os das realidades atuais que nos prendem à vida presente. Busca ainda conhecer o passado sem preciosismo e superioridade moral, como um passado humano igual ao nosso (GADAMER, 2011).

Com esta discussão, identificamos o significativo papel que Dilthey desempenhou por influenciar as teorias hermenêuticas de Heidegger e Gadamer. Todavia “[...] ampliou o alcance da hermenêutica de expressões linguísticas para todas as expressões dos seres humanos” (SCHMIDT, 2012, p. 48). Nessa perspectiva, Dilthey se contrapôs à matematização das ciências humanas, ao utilizar algumas ideias de seus opositores Leibniz e Wolff. A sua intenção foi questionar Leibniz sobre a explicitação adequada do problema do criacionismo, cujo fundamento religioso foi criado por um agente sobrenatural, isto é, tudo o que lhe diz respeito pode ser considerado como pertencente ao mundo natural. Gadamer contempla, evidenciando que:

Nessa procura por uma fundamentação das ciências do espírito, a hermenêutica não foi para Dilthey apenas um instrumento, mas “o *medium* universal da consciência histórica, para a qual não existe nenhum outro conhecimento da verdade a não ser compreender a expressão e na expressão, a vida” (GADAMER, 1990, p. 245).

Gadamer enfatiza que a hermenêutica histórica de Dilthey significa, portanto, compreender a unificação do interno e do externo, que se tornou vida. Nesse sentido, a expressão da vida não é um raciocínio rigoroso ao qual se chegou por meio de regras da lógica matemática, mas de unidades de significados duradouras que se configuraram através do tempo, mediante um tipo de auto interpretação.

A partir da fundamentação evidenciada, podemos dizer que a vida tem uma estrutura hermenêutica, que vai se modificando conforme se redirecionam os destinos humanos, ou seja, a cada interpretação da vida, encaminhamos uma melhor compreensão de nós mesmos, de tal forma que passamos a ter um horizonte mais amplo acerca da vida, embora não necessariamente melhor.

A terceira subseção segue expondo o contexto, o lócus da pesquisa, onde ocorreu a coleta de dados com as informações empíricas relativas ao objeto de estudo. Tais informações articulam-se aos objetivos e questões norteadoras, as quais foram suscitadas na busca de respostas ao problema da pesquisa em curso. Diante disso, destacamos a importância e a valoração das informações a serem produzidas pelos participantes acerca do objeto em questão. Além do mais, enfatizamos, também, suas significativas contribuições para a tese de doutoramento.

3.3 Contexto empírico da pesquisa: *locus* de investigação

Na subseção em foco, objetivamos discorrer o *campo fenomenal* de Merleau-Ponty¹¹ (1999), formado por vinte e um (21) participantes, distribuídos em cinco(5) professores, que desempenham a docência na Licenciatura de Pedagogia da UFPI, no campus de Teresina-PI, os quais devem atender aos seguintes critérios da pesquisa: i) ter perfil acadêmico; ii) ter atuado, pelo menos, dois semestres letivos como professor(a) orientador(a) em estágio supervisionado¹¹, além dos dezesseis (16) egressos do curso de Pedagogia da UFPI, principalmente, os que trabalham com a docência em instituições públicas ou privadas, independente do tempo de conclusão do curso e do nível de ensino em que estão atuando.

No primeiro instante da elaboração do projeto, não foi definida a participação dos alunos egressos como interlocutores na pesquisa. Após aprofundamento nos estudos e reestruturação do projeto, surgiu o interesse na sua participação de forma *on-line*, com uso da plataforma *Google Forms* na aplicação do questionário sobre o objeto de estudo, a prática de avaliação no estágio supervisionado. A justificativa, para tanto, dirigiu-se à investigação da contribuição dessa prática para a efetiva aprendizagem no processo de formação inicial docente. Os dados coletados junto aos egressos do curso em questão foram utilizados para complementar as reflexões das informações dialéticas produzidas pelos professores sobre o fenômeno investigado, por meio das entrevistas semiestruturadas, visando, contudo, a buscar respostas ao problema e aos objetivos delineados na tese.

A amostra da pesquisa em curso caracteriza-se de modo intencional e espontâneo, com vistas à utilização do método de saturação, o qual permite fazer alteração na quantidade de sujeitos pesquisados. Essa alteração implica na representatividade tanto para mais ou para menos, atendendo à natureza da pesquisa.

O contexto selecionado para a realização da pesquisa em curso refere-se à Universidade Federal do Piauí, Campus Petrônio Portela em Teresina-Pi, Centro de Ciências da Educação (CCE). Essa opção deve-se aos seguintes critérios: a facilidade de acesso ao local da pesquisa, uma vez que a pesquisadora trabalha na referida instituição de ensino como

¹¹ *Campo Fenomenal de Merleau-Ponty*- recebe a ideia de Husserl de que a essência deve ser considerada como possível em relação ao conhecimento da realidade. A essência afirma Merleau-Ponty não é um campo transcendental separado da existência. Ela está no campo fenomenal inerente ao mundo. Segundo ele, a essência nada mais é do que o resultado duma ideação que se faz no espaço-tempo de existência, a qual tem uma história e é a expressão de nossas experiências. Contudo, a essência será a expressão da articulação de um sentido anterior aos fatos. Essência e fatos isolados são abstrações, o que existe é o Ser Bruto, “*facticidade e idealidade indivisas*”. A preocupação principal de Merleau Ponty na fenomenologia da percepção foi a de descrever a estrutura do ser humano nas análises que ele fez da percepção, da corporeidade, da sexualidade, da linguagem, da intersubjetividade, do pensamento, da liberdade, da temporalidade (MERLEAU PONTY, 1974).

professora efetiva e encontra-se lotada no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da UFPI. Os critérios apontados anteriormente integram-se à natureza da pesquisa, principalmente, porque se exige da pesquisadora a participação global na realização e concretização do processo.

O fato de a pesquisadora ser professora do curso de Pedagogia da UFPI torna o lócus um campo fértil para a busca de respostas ao problema suscitado na investigação científica. Por assim dizer, constitui-se também o lócus de formação inicial docente, sobretudo por ser o espaço de realização do estágio supervisionado, como disciplina obrigatória no currículo do curso de Pedagogia.

Cabe reforçar a opção para a seleção dos partícipes da pesquisa, especificamente, no que se refere ao professor, sobretudo, por levar em consideração os critérios definidos para a sua escolha, os quais já foram citados anteriormente. Tais critérios são recorrentes e imprescindíveis na busca de respostas ao objeto, assim como na compreensão dos problemas educacionais específicos, que englobam as realidades no contexto das instituições de ensino, espaço adequado à efetivação do estágio supervisionado.

Já com interesse definido na participação dos egressos via plataforma *Google Forms*, no interior do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, a pesquisadora solicitou à Gerência e à vice de ensino a realização do primeiro levantamento de *e-mails* (2019) de alunos do curso de Pedagogia da UFPI no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA). Porém, não foi possível visualizar, de forma precisa, os dados necessários para verificar se estavam de acordo com os critérios definidos para esse fim. Com obtenção de resultado, houve a necessária comunicação com o Diretor do Centro de Ciências da Educação da UFPI, na perspectiva de atender aos objetivos propostos.

De posse dos e-mails e dos telefones correspondentes aos alunos, dispusemo-nos a fazer as ligações, explicando as razões do contato, o convite relativo à sua participação na pesquisa, cujo objeto de estudo se referia à prática de avaliação no estágio supervisionado. Ao ser mencionado o objeto, eles demonstraram interesse em participar da pesquisa de forma *on-line* com uso da plataforma *Google Forms*. Sendo assim, a pesquisadora esclareceu que o convite seria formalizado com envio de um questionário constituído de perguntas fechadas e polifônicas, envolvendo cinco níveis de respostas e cinco resultados possíveis (concordo plenamente; indeciso (a); discordo parcialmente; discordo plenamente) e informações relativas ao objeto de estudo da pesquisa em curso.

Ao se reportar sobre o interesse de participar da pesquisa, o discente deveria estar de acordo com os seguintes critérios: ser formando ou então egresso do curso de Pedagogia da

UFPI; trabalhar ou não no exercício da docência em instituições de ensino, pública ou privada, independente do tempo de conclusão da graduação e do nível de ensino no qual estava atuando. A opção se justificava desde que os interesses estivessem de acordo com os critérios definidos para a sua participação na pesquisa.

A subseção posterior segue apresentando etapas e procedimentos necessários para a coleta de dados empíricos da investigação. Nesse contexto, tornou-se fundamental a caracterização recorrente aos instrumentos utilizados, objetivando a busca de respostas junto aos investigados da pesquisa, no que diz respeito à apreensão do objeto de estudo da tese de doutoramento em curso.

3.4 Procedimento e construção dos dados: uso de instrumentos e técnicas da pesquisa

Nesta quarta subseção, destacamos o desenho metodológico do estudo, focalizando sobre a opção do tipo de pesquisa e instrumentos utilizados na coleta das informações da pesquisa em curso no campo empírico, no *locus* da população investigada.

Quadro 5- Estratégia metodológica da pesquisa.

TIPO DE PESQUISA	<ul style="list-style-type: none"> •Pesquisa qualitativa exploratória com abordagem hermenêutica fenomenológica gadameriana
PROCEDIMENTO PARA COLETA DE DADOS	<ul style="list-style-type: none"> •Entrevista semiestruturada-docentes •Questionário com questões abertas e fechadas-discentes; •Uso parcial de dados estatísticos •Entrevista no grupo focal
FORMAS DE REGISTRO	<ul style="list-style-type: none"> •Gravador; notebook; multimídia mp3; fotografias.

Fonte: Elaboração própria (2020).

Evidenciam-se, no quadro acima, os dados da pesquisa elaborados, por meio de um processo, o qual teve implicações profundas no modo como se constrói o conhecimento e como o avaliamos. Isso implica na concepção corporificada da opção ética e política de conhecimentos concernentes às realidades que se articulam, prioritariamente, nas relações que integram o contexto do objeto investigado. Em tais relações o impulso ético e o político legitimam o desejo de compreender o outro e, com isso, também a si mesmo.

Lüdke (2010) afirma que não é fácil para o pesquisador, sob o ponto de vista científico e ético, tentar distinguir, claramente, quais são as decisões mais acertadas, pois, não existem receitas ou normas preestabelecidas que possam garantir seguramente o trabalho nesse novo tipo de pesquisa. Isso impôs muitas decisões a serem tomadas ao longo do caminho, na medida em que vai surgindo problemas ou algo de novo.

O movimento dialético da pesquisa qualitativa apresenta características que se articulam aos seus objetivos. Assim, ela é também exploratória, descritiva e interpretativa. Para esse tipo de pesquisa, optamos por trabalhar com o método da fenomenologia hermenêutica de Gadamer. Nesse sentido, a fonte de produção de dados se tornou singular ao pesquisador, uma vez que exigiu dele maior envolvimento e aproximação da realidade dos interlocutores, enquanto estes rememoram dando novos significados aos aspectos temporais e históricos de suas vidas.

A trajetória do procedimento técnico foi definida, visando a coletar dados empíricos sobre o objeto de investigação, os quais deverão articular-se ao interesse de responder o problema que deu origem à pesquisa. A seleção de instrumentos ocorreu a partir de uma reflexão cuidadosa, no sentido de se pensar em instrumentos que dessem conta do fenômeno investigado, especialmente, de valorizar o fenômeno iluminado pelo olhar intencional daquele que o olha, nessa dinâmica, já é fenômeno, pois, segundo a autora, este está enlaçado pela percepção. De fato, o sentido é este na fenomenologia, nada há fora da consciência, mas que tudo abrange (BICUDO 2011).

De acordo com o fenômeno exposto, a opção é por instrumentos adequados com a intenção de oportunizar o sujeito de expor suas experiências e vivências históricas, suas concordâncias e contraposições sobre o objeto investigado. Diante disso, enfocamos o diálogo como fio condutor no processo de negociação e discussão de pensamentos e ideias. Nesse viés, a linguagem se torna autofundante para assim facilitar a compreensão da transformação em relação ao discurso de seus pares (ou seja, dos sujeitos).

Dessa forma, a realidade a qual se apresenta aponta que a experiência não se fechará no âmbito da psicologia individual, por ser geneticamente ligada à esfera do Psicossocial, cuja compreensão passará por sua estrutura ser hermenêutica, uma vez que ela se auto interpreta e dá-se à interpretação. Conforme Dilthey (1992), ela é a própria vida reduzida às suas expressões diminutas e, ao mesmo tempo, imersa no horizonte, no solo da comunidade de vivência, isto é, na realidade histórico-social. É nesse sentido que ela se constitui realidade epistemológica.

No processo de recolha dos dados, foram utilizados como fonte de produção da pesquisa os seguintes instrumentos: i) Diário de Campo; ii) Questionário; iii) Entrevista semiestruturada, e, iv) Grupo Focal. A justificativa para esta opção deve-se aos objetivos da pesquisa, os quais foram descritos anteriormente (ver quadro 4).

Desse modo, urge que busquemos, no contexto social, dados empíricos que possibilitem ao pesquisador analisar as informações narradas pelos participantes de forma consistente, com base no método da fenomenologia hermenêutica de Gadamer. Tais ações devem se integrar ao referencial teórico com o intuito de compreender os elementos e conceitos científicos, fundamentais na construção de conhecimentos relativos ao objeto de estudo investigado. Tal ação materializa-se no desenvolvimento viabilizado pelas etapas da referida pesquisa.

Conforme se apresenta no quadro, a ênfase incide no desenvolvimento das etapas da pesquisa que se integram aos objetivos e procedimentos adotados em cada instrumento, selecionados com a perspectiva de produzir informações e dados concernentes ao fenômeno investigado.

Esse processo foi realizado com o objetivo de cumprir metas e ações delineadas no planejamento de atividades para cada etapa da pesquisa, não importa se de forma linear ou sequenciada. O fundamental no processo visa a atender com prioridade aos seguintes critérios: autenticidade, confiabilidade, credibilidade, representatividade e validação dos respondentes. Tais critérios são essenciais para avaliação e qualidade da investigação. Para obtenção de resultados significativos, os critérios descritos devem articular-se ao problema, aos objetivos, à seleção de instrumentos, bem como, à análise de dados recorrentes ao objeto da pesquisa.

Com relação à autenticidade, todos os documentos selecionados: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura de Pedagogia (PPC/2009 e PPC/2018), Projeto Político Pedagógico (PPP) da UFPI, com fundamento nas Diretrizes Curriculares Nacionais das Licenciaturas e Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e, em especial, na Resolução nº 2/2015, Resolução nº 1 de 2006, Resolução nº 2/2017 e nº 4/2018 ambas definidas com base nos fundamentos dos Pareceres CNE/CP nº 15/2017 e nº 15/2018, os quais definem a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, Resolução do CNE/CP nº 2/2019 dentre outros, apresentam informações relevantes ao estágio supervisionado no processo de formação inicial docente. A sistematização de tais informações se efetivou, mediante a leitura e o registro no Diário de campo, a fim de melhor analisar e organizar a recolha de dados do objeto de estudo da pesquisa.

Os documentos supramencionados são considerados primários, por terem sido elaborados no contexto da instituição investigada, também por exibirem na sua escrita a clareza e a originalidade dos relatórios elaborados com participação do coletivo dos professores, gestores e de outros profissionais, lotados no DMTE da UFPI, informação esta que se conferiu por meio da leitura e análise dos documentos. Os critérios de autenticidade se endereçam ao método, tendo relação com os resultados, sobretudo, com o produto e a negociação, igualmente importantes para apreciação da investigação em curso (GUBA, 2011; FLIK, 2009).

Com relação à confiabilidade, pontuamos no que esta se refere à coerência, previsibilidade, segurança, estabilidade e ou precisão dos instrumentos que foram selecionados para esta investigação. Os avaliadores evidenciam que normalmente o critério da confiabilidade depende da reprodutibilidade, isto é, na verdade, corresponde à aplicação reiterada de um instrumento igual ou equivalente aos mesmos fenômenos, podendo gerar medidas semelhantes (LINCOLN & GUBA, 2011).

Com os critérios de credibilidade e representatividade, procuramos detectar, especificamente, as distorções, erros e ausência de tipicidade. Moreira & Caleffe (2008) chamaram nossa atenção para a natureza das tipificações e percepções, por ser a fenomenologia uma das abordagens de maior influência dentro das ciências humanas nos últimos anos. Eles acrescentam que os professores têm tipificações de seus alunos, baseados nas experiências e nas vivências com os mesmos. Inferimos que tais características são indispensáveis para a seleção de instrumentos e análises de dados.

Quadro 6- Síntese da coleta de dados segundo instrumentos e objetivos.

ETAPAS DE COLETA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	OBJETIVOS
Registro das informações da pesquisa documental.	Diário de Campo	Registrar informações adquiridas, por meio da pesquisa documental.
Aplicação do questionário com os egressos com uso do roteiro.	Questionário	Sistematizar com maior consistência e qualidade as informações produzidas pelos sujeitos; caracterizar o perfil identitário dos participantes da pesquisa.

<p>Aplicação da entrevista semiestruturada com uso do roteiro + gravador.</p> <p>i) Primeira etapa: Teste Piloto</p> <p>ii) Segunda etapa: entrevista de modo individual com os professores orientadores de estágio.</p> <p>iii) Terceira etapa: Entrevista em GF usando notebook, fichas, gravador, painel.</p>	<p>Entrevistas semiestruturadas: uso da técnica da narrativa de modo individual e em Grupo Focal (GF) com os professores orientadores de estágio supervisionado.</p>	<p>Analisar as informações empíricas narradas pelos depoentes a partir de pensamentos reflexivos fenomenológicos sobre o objeto de investigação.</p> <p>Analisar a percepção do grupo acerca do objeto de estudo tendo por base as questões norteadoras da pesquisa.</p>
---	--	--

Fonte: Elaboração própria (2020).

O critério de credibilidade é um processo contínuo, pois, ao surgirem dúvidas sobre os dados recolhidos, o pesquisador poderá requerer de modo formal e informal a validação diretamente com o depoente. Desse modo, surge outro critério, o qual, denominamos de validação de respondentes. De acordo com os autores em evidência, este critério serve pra alicerçar a credibilidade e buscar interpretações diretamente com os depoentes e/ou grupos dos quais as construções originais foram coletadas. Todavia, esta técnica se torna indispensável ao pesquisador para alicerçar a credibilidades das informações empíricas relativas ao fenômeno investigado (FLIK, 2009; LINCOLN & GUBA 2011; MOREIRA & CALLEFE, 2008).

A seguir, destacamos a forma e a descrição dos diferentes momentos utilizados na aplicação dos instrumentos de pesquisa citados anteriormente no quadro:

i) Diário de campo

A seleção deste instrumento para a coleta de dados da pesquisa qualitativa em curso se direciona ao objetivo de organizar, por meio do registro, informações observadas pela pesquisadora a partir do olhar sistêmico da realidade quanto às informações significativas sobre o objeto na pesquisa documental.

Segundo Malheiros (2011), há similaridade entre esse tipo de pesquisa e a bibliográfica. A grande diferença reside na fonte de dados que são extraídos exclusivamente de documentos (escritos ou não). No contexto particular da pesquisa, a coleta de dados tornou-se fundamental por meio da leitura, registro e análise das informações extraídas dos documentos citados anteriormente.

Também por permitir ao pesquisador um contato mais estreito com o objeto investigado a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais das Licenciaturas e das Resoluções

do Conselho Nacional de Educação (CNE), em especial, da Resolução nº1 de 2006, Resolução nº 2/2015 e Resolução nº 2/2019, dentre outros documentos que tratam de informações acerca do estágio supervisionado do curso de Pedagogia (MALHEIROS, 2011). Além de tratar dos registros contínuos da pesquisa, estes foram sistematizados mediante a realização dos acontecimentos, dando ênfase aos objetivos e às ações descritos.

Em suma, importa focalizar a importância do referido instrumento para a realização da pesquisa, respectivamente, por se constituir no processo. Por isso, é denominado de registro contínuo, tendo em vista ser o objetivo maior viabilizado e tornar viável a garantia de não deixar se perderem no meio do caminho as informações necessárias e fundamentais sobre o objeto de estudo da pesquisa. Dentre tantas outras, esta é uma das vantagens significativas do uso do respectivo instrumento da pesquisa qualitativa (RODRIGUES, 2013).

ii) Questionário

A opção por esse instrumento está imbricada nos objetivos, na população envolvida e na busca de resposta ao problema suscitado na investigação, também por ser um dos instrumentos de pesquisa que possibilita ao pesquisador utilizar uma das técnicas de maior aproximação do sujeito com a realidade. Todavia, isso se torna favorável ao pesquisador sistematizar com maior consistência e qualidade as informações concernentes ao objeto de estudo, articuladas no método da fenomenologia hermenêutica de Gadamer.

Nesse sentido, o enfoque incide nos aspectos positivos que a pesquisadora enfatiza com o uso do instrumento, oportunizando compreender, especificamente, a prática de avaliação utilizada pelos professores no acompanhamento das atividades no Estágio Supervisionado. Desse modo, importa à pesquisadora investigar, junto aos egressos do curso em foco, em relação à contribuição das práticas de avaliação do estágio supervisionado, para a efetiva aprendizagem do seu processo de formação inicial docente.

Baseado nessa realidade foi elaborado, então, um questionário aplicado com uso da *Plataforma Google Forms* e, encaminhado via *e-mail*, para dezesseis (16) egressos do curso de Pedagogia da UFPI. Tanto a confecção quanto o preenchimento de dados junto aos discentes, foram feitos pela pesquisadora, porém, sem evidências de problemas que pudessem prejudicar a dinâmica do processo.

A obtenção e o êxito nos objetivos da pesquisa efetivaram-se na coleta de dados, por meio da aplicação do questionário *on-line* com objetivo de obter nas respostas pontuadas por cada egresso do curso de Pedagogia, com uso da escala de medição e registro da

frequência dos cinco níveis de respostas: concordo plenamente; concordo parcialmente; indeciso; discordo parcialmente e discordo plenamente. Após coleta de dados, foi efetuada a verificação, depuração e tabulação de dados. Assim, ficou compreendido o conceito de tabulação no contexto da organização de dados quantitativos descritos em tabelas (MARCONI & LAKATOS (1996); TONET (2018); SANTOS (2012)).

Dessa forma, no caso específico da nossa pesquisa, a tabulação de dados foi realizada considerando a afirmativa pronunciada pelos discentes egressos. Isso se tornou possível, à medida que efetuamos a tabulação, usando a técnica de análise estatística dos dados quantitativos, e o uso eletrônico com os níveis indicados na escala de frequência das respostas, cuja categoria de análise pode ser de mista ou cruzada. A efetivação da sua tabulação pode ocorrer de forma manual, mecânica, eletrônica ou parcialmente manual e eletrônica, conforme IBGE (2013); MATTAR (2001); CHIZZOTTI (2006).

Por essa razão, os dados da pesquisa em curso seguiram o processo da técnica de análise com uso da estatística, no intuito de atender à natureza da pesquisa qualitativa em questão, especificamente, os seus objetivos, de tal modo que não fossem descartados os dados quantitativos sinalizados na frequência das respostas dos egressos do curso em questão, as quais foram registradas no intervalo das assertivas, tendo como reflexão a afirmativa dirigida ao conteúdo no contexto das dimensões questionadas no instrumento questionário. Os critérios, anteriormente citados, tiveram como reflexos a organização e a valoração dos dados empíricos produzidos nesta investigação.

Por fim, o instrumento focalizado ficou também atrelado à opção metodológica que se vinculou ao método da pesquisa e das vantagens do questionário apresentadas pelos autores, as quais se referem: i) ao uso eficiente do tempo; ii) ao anonimato para os respondentes; iii) à possibilidade de uma alta taxa de retorno e, iv) às perguntas padronizadas (MASSONI & MOREIRA (2016); MOREIRA & CALEFFE (2008)).

Tais vantagens contemplaram a investigação, uma vez que, ao analisar os dados no procedimento *on-line*, foram priorizados a disponibilidade e o tempo para os respondentes em todas as questões padronizadas no questionário, isto sem perder de vista o cumprimento da rigorosidade ética e a imparcialidade da pesquisadora na investigação em questão. No contexto particular desta investigação, a garantia do anonimato ocorreu por meio das informações sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Ao apresentar a metodologia da pesquisa, no início de maio de 2019, a pesquisadora explicitou aos egressos das informações específicas do documento, uma vez que este documento posteriormente seria encaminhado ao Comitê de Ética da UFC. Enfatizou,

principalmente, o anonimato das informações produzidas pelos respondentes na sua participação. Ficou esclarecido, ainda, que o anonimato se destinava a não revelar a identificação da pessoa que emitiu as informações, exceto aos responsáveis pela pesquisa, pois tais informações só iriam ser divulgadas entre os profissionais estudiosos.

A estrutura e a organização das questões do questionário têm como fundamento o método da fenomenologia hermenêutica. Tais questões se apresentam claras, concisas e subjetivas, seguidas de uma escala, cujo objetivo é favorecer aos egressos uma análise crítica recorrente à unidade teoria e prática, na perspectiva de possibilitar uma compreensão da realidade no âmbito do objeto de estudo, isto é, da prática de avaliação no estágio supervisionado.

Nessa dinâmica, a base para ação foi investigar se houve aprendizagem no processo de formação inicial docente dos egressos do curso em foco. Dinâmica essa articulada à realidade em volta do objeto de estudo investigado, integrada ao método da pesquisa à perspectiva de compreender na descrição das falas, os modos de estar das pessoas em ação e, ao mesmo tempo, de abranger com elas as dimensões vividas e significativas (BICUDO 2011).

A partir desse atributo, o questionário foi concebido como instrumento necessário à coleta de dados da pesquisa em curso. A interação mediada por *e-mail*, via plataforma *Google Forms* foi conduzida conforme os objetivos e a natureza da investigação, tornando favorável à definição da estrutura do referido instrumento. Esta estrutura constitui-se de questões que englobam uma série ordenada de perguntas fechadas com (sete) dimensões seguidas de uma escala com cinco níveis de respostas já citados, mas de fácil entendimento, possibilitando aos egressos do curso de Pedagogia da UFPI responder sem ajuda da pesquisadora (LAKATOS, 2007).

Tais dimensões suscitaram temas que perpassaram as categorias, a priori, da pesquisa, as quais se integraram aos conteúdos, visando a compreender o objeto de estudo, a prática de avaliação no estágio supervisionado. Trata-se, portanto, do fenômeno da pesquisa qualitativa que abrange o contexto da realidade global de educação, de um fenômeno que não ocorre isolado das questões, históricas, sociais, políticas e culturais.

Decorrente disso, a metodologia utilizada com tal instrumento, não foi aquela que consiste num rol de procedimentos, mas de uma metodologia, cuja abordagem é reflexiva e se caracteriza por ser crítica e organizar a dialética no processo investigativo, que orienta nos recortes e nas escolhas feitas pelo pesquisador. Trata-se, portanto, de uma metodologia imposta pela organização do pensamento reflexivo acerca do objeto investigado, dando ênfase

à realidade que o abrange no movimento existente na sua totalidade (GHEDIN & FRANCO, 2011).

Antes de aplicarmos o questionário foi testado com um grupo de sei (6) discentes do curso de Pedagogia da UFPI, os quais participaram, após convite realizado diretamente pela pesquisadora, objetivando avaliar o nível de compreensão dos itens, o tempo gasto para a emissão das respostas, assim como a objetividade e a clareza dos itens distribuídos em cada dimensão. Após a realização da pré-testagem, o referido instrumento passou por uma revisão, era constituído de trinta (30) itens, passando para vinte e oito (28), havendo correção na ambiguidade da linguagem em alguns itens, provocando uma reestruturação nos níveis da escala. Contudo, acreditamos trabalhar com maior credibilidade, segurança e tempo suficiente, para o participante realizar o preenchimento do instrumento e fazer a devolução.

Ao efetivar o respectivo momento, a pesquisadora usou o seu celular e fez contato com os alunos do curso de Pedagogia da UFPI. Isso se tornou um processo bem extenuante, uma vez que surgiram situações diversas, como: celular na caixa postal; ligação coincidente com o horário de atividade realizada pelo aluno, como também, viagem do alguns naquele instante, havendo a necessidade de realizar até mais de três novas ligações. Em decorrência disso, houve um atraso, levando aproximadamente duas semanas, para que se fizesse a conclusão do contato.

Após a confirmação do contato com os egressos, usamos a plataforma *Google Forms* para o envio de dezoito (18) questionários aos seus *e-mails*. Vale lembrar que enviamos 2 (dois) questionários a mais, do total de dezesseis (16), na perspectiva de garantir a quantidade de participantes para a pesquisa em curso. Do total de correspondentes *on-line*, somente 2 (dois) discentes não deram retorno dos questionários.

iii) Entrevista semiestruturada

Em paralelo ao processo, foi utilizado como instrumento de pesquisa, a entrevista seguida da técnica da narrativa. A justificativa para se trabalhar com esse tipo de instrumento foi a possibilidade do pesquisador recolher as informações mais próximas da natureza do objeto de estudo investigado. Também por ser, dentre outros instrumentos, aquele que, na sua utilização, exigiu do pesquisador o rigor do método e das técnicas necessárias à análise dos dados que traz, embora permita ao entrevistado alguma liberdade (MOREIRA & CALEFFE, 2008).

Do ponto de vista temático, o intuito era de melhor sistematizar as informações empíricas produzidas pelos participantes, com isso, foi utilizado um roteiro de questões reflexivas acerca do objeto de estudo, aplicado pela pesquisadora junto aos docentes, na perspectiva de atender aos critérios implícitos no ato de avaliar. Tais critérios foram articulados aos objetivos definidos para o respectivo estudo.

No contexto particular da investigação em curso, corroboramos o pensamento de Lincoln e Guba (1985), ao destacar a importância dos critérios e padrões concebidos pela avaliação convencional. Eles defendem que, em uma investigação construtivista, normalmente, recorremos aos critérios de fidedignidade e de autenticidade. Por isso, a avaliação deve ser interpretada de forma disciplinar nesta investigação.

Ao tomar como premissa esse atributo, na efetivação da entrevista com os professores tornamo-nos parceiros na troca de informações. Entretanto, para isso, foi muito importante centrarmos na cordialidade e na empatia conduzida numa inter-relação de confiança, a fim de que os partícipes se sentissem à vontade para expor suas ações, comportamentos e formas de raciocínio, mediados pelas práticas de avaliação. Explicitando, sobretudo, atitudes, sentimentos e valores subjetivos atribuídos aos sentidos históricos, social, político e cultural, vivenciados nas relações com o objeto de estudo investigado (MASSONI & MOREIRA, 2016).

No contexto das relações que constituem as práticas de avaliação, importa investigar a contribuição das práticas para a efetiva aprendizagem na formação inicial docente. Diante disso, muitas são as recomendações e cuidados que devemos ter na utilização da entrevista semiestruturada, como técnica para a coleta das informações empíricas junto aos professores participantes da pesquisa.

Sobre esse fato, o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2014), citado pelos autores em evidência, chama a atenção do respeito para com os respondentes. Principalmente no que se refere à sua cultura, à sua posição social, às suas crenças e às suas formas de expressão e linguagem. Ele se refere ao momento de realização da entrevista, no sentido, de que este não seja transformado em uma forma de “extrativismo cultural”, ou seja, de não se tomarem as informações apenas como fonte de dados para a pesquisa. Contudo, o que se deve levar em conta é uma necessária reflexão sobre as transformações das relações sociais envolvidas, aquelas de dominação social (MASSONI & MOREIRA, 2016).

Consubstanciado com os dispositivos mencionados, a entrevista narrativa utilizada, segundo Moreira e Caleffe (2008, p. 169), é um dos dispositivos de coleta de dados que permitem o entrevistador deixar os entrevistados livres para desenvolver as questões da

forma como eles desejarem [...]. “ela também oferece uma oportunidade para esclarecer qualquer tipo de respostas quando for necessário”. Na utilização da hermenêutica como método, entendemos ser possível compreender o objeto a partir de dada particularidade e chegar à universalidade com base nas relações instauradas pelos sujeitos na realidade investigada (GHEDIN & FRANCO, 2011).

O grande desafio está em compreender a intercomunicação entre o objeto e o método da pesquisa, por incidir na garantia da cientificidade. Em razão disso, não podemos perder de vista a interdependência e a confluência entre o objeto e o método nas relações que se integram, mediadas pelo diálogo das experiências vivenciadas no contexto histórico social das instituições parceiras, isto é, nos locais onde se realizam o estágio supervisionado no processo de formação inicial docente. Tendo em vista os conhecimentos que construímos na pesquisa, os quais se vinculam aos critérios de escolhas e interpretações de dados, seja qual for a sua natureza (GATTI, 2002).

Dessa forma, a entrevista tornou-se imprescindível na construção de conhecimentos a partir da ação do (a) professor (a) orientador (a) no âmbito da prática de avaliação do estágio supervisionado, prática esta articulada com as relações que se configuram no ensino e aprendizagem da docência no processo de formação. O reflexo do ato de avaliar está ancorado na ação que se concebe da visão de mundo, de sujeito e de sociedade, em síntese, na concepção política de aprendizagem de quem a conduz.

Na seleção do referido instrumento, objetivamos realizar a investigação dando ênfase aos princípios da pesquisa qualitativa na perspectiva de abranger a realidade como um todo. Isto nos impôs entender o movimento dialético engendrado nas informações produzidas pelos respondentes nas suas narrativas. A partir dessa dinâmica, averiguamos que o fenômeno não é isolado das questões sociais e políticas. Tendo em vista as experiências e as vivências se encontrarem imbricadas na concepção histórico-social e cultural de quem produziu as informações recorrentes ao fenômeno investigado.

Por meio da entrevista, tais situações não foram somente de aproximação da realidade com o entrevistador e o entrevistado, mas algo muito além do envolvimento, no sentido de constituirmos, por meio da interação, o círculo hermenêutico dialético da reflexão e da análise das informações narradas sobre o objeto de estudo investigado, por assim dizer, a prática de avaliação no estágio supervisionado.

O fundamental no uso das entrevistas foi verificar o envolvimento de todos no processo de compartilhar no coletivo, as suas experiências, as suas dificuldades, os conhecimentos, as aprendizagens e sua criatividade, além de tudo, de permitir a autoavaliação.

A dinâmica de tais relações aconteceu no diálogo mediado pela prática de avaliação do professor orientador de estágio, dentro de uma perspectiva de produção e reprodução de conhecimentos que se alternam, transformam a realidade e se transformam com novos conceitos, novas teorias e concepções que vivenciaram a partir da reflexão crítica da docência da sua própria prática da avaliação da aprendizagem no processo de formação inicial (PERRENOUD, 2002; GUBA & LINCOLN, 2011).

A realidade, então, nos impõe considerar a entrevista, dentre outras técnicas a mais relevante para a pesquisa qualitativa, por evidenciar o que de particular tem cada participante ou grupo de participantes na investigação. Entretanto, para compreender as informações produzidas sobre o fenômeno, foi preciso analisar com precisão as particularidades de dados e as informações dos investigados, as quais estão imbricadas na sua concepção política, na cultura, nas atitudes e nas suas disposições.

Assim, corroboramos o estudo de Moreira e Silveira (1993), ao chamar atenção de que a entrevista não é uma técnica trivial, por exigir certo treinamento e cuidados específicos por parte do entrevistador, para que assim a utilize com êxito nos resultados. No entanto, requer um treinamento com a prática fundamental, objetivando aprender de fato a condução da entrevista com mais segurança.

Dessa feita, no contexto do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) da UFPI, procuramos identificar os professores que atuavam como orientadores no estágio supervisionado nos cursos de Licenciaturas da UFPI. A pesquisadora, por ser lotada no referido departamento, solicitou junto à gerência, no mês de agosto de 2018, o registro dos professores que, naquele período, estavam realizando o acompanhamento no estágio supervisionado dos discentes do curso de Pedagogia.

Posteriormente, a pesquisadora conduziu a primeira etapa da entrevista que compreendeu o teste piloto com cinco (5) professores, os quais apresentaram características e critérios semelhantes aos dos professores efetivos envolvidos com a segunda etapa da entrevista. O teste piloto foi realizado na sala de professores no Centro de Ciências da Educação (CCE) do Campus Universitário Ministro Petrônio Portela de Teresina-PI. O procedimento metodológico aconteceu sem registro de ocorrências de dificuldades, uma vez que a seleção dos professores se realizou de forma aleatória, tendo por base o levantamento nominal dos professores do DMTE. De fato, alguns problemas pessoais envolveram dois entrevistados. Surgiram assim as ocorrências que provocaram alteração no agendamento das entrevistas, embora os professores tenham se justificado.

Visando a atingir os objetivos definidos para o teste piloto, a pesquisadora, ao conduzir o processo, solicitou junto aos entrevistados a permissão para gravar as falas no gravador de áudio. No início do teste, os participantes fizeram a leitura do roteiro da entrevista. A partir de então, procedeu-se à intervenção sobre o nível de compreensão da linguagem escrita em cada questão, tais como: a necessária correção nas duas assertivas (7) e (9) do instrumento da entrevista; registro de erro de grafia na digitação; correção na linguagem provocada pela duplicidade de sentidos; modificação na estrutura de duas perguntas com a retirada e/ou acréscimo de itens.

Cabe frisar que essa etapa piloto contribuiu para a validação do instrumento em relação ao conteúdo, implicando a verificação da existência de lógica entre o proposto no instrumento e os objetivos da pesquisa qualitativa. Diante disso, cada entrevistado no teste piloto dispôs de trinta (30) minutos para narrar às informações solicitadas.

Após a validação do instrumento da entrevista semiestruturada, inferiu-se como uma das técnicas que se agregam ao processo de análise de dados e aplicação do método da fenomenologia hermenêutica. Diante disso, foi apresentado o roteiro de entrevista, iniciando com o convite aos participantes. Sua estrutura se encontra distribuída dentre as seções: i) Identificação; ii) situação pessoal; iii) formação profissional; iv) atuação profissional e v) cinco (5) questões direcionadas à docência do professor e, vi) onze (11) assertivas da entrevista de forma individualizada.

As perguntas no roteiro da entrevista são descritivas e interpretativas, permitindo ao entrevistado não só detalhar, mas também refletir de uma forma nova sobre o fenômeno. A última seção da entrevista constitui-se de onze (11) perguntas, as quais foram caracterizadas por sete (7) perguntas de natureza descritiva e interpretativa e duas (2) perguntas avaliativas relativas ao fenômeno investigado.

As questões têm por objetivo favorecer, com máxima clareza, as descrições empíricas narradas pelos depoentes ao pesquisador, entretanto, ao mediar esse movimento, possibilita ao pesquisador ter um olhar sistêmico no círculo hermenêutico das relações provocadas pelo diálogo das informações recorrentes ao fenômeno investigado. As perguntas descritas nas assertivas das entrevistas favoreceram compreender os significados atribuídos às práticas de avaliação, sobretudo, do que os professores, por meio de gestos, expressões e linguagens, pensam e sentem das suas próprias práticas que desenvolvem no processo de formação inicial docente (MANZINI, 2003; MOREIRA & CALEFFE, 2008; TRIVINOS, 1992).

Desse modo, realizamos as entrevistas com os professores no intuito de compreender as três etapas. A primeira, destinada ao teste piloto. A segunda, se direcionou à aplicação da entrevista de forma individualizada, enquanto a terceira etapa da entrevista foi efetuada com o Grupo Focal constituído pelos mesmos professores que participaram da segunda etapa da referida entrevista. A problematização no GF foi mediada pela pesquisadora, por meio das questões norteadoras da pesquisa, realizada no espaço do CCE da UFPI, no turno diurno, considerando a disponibilidade dos participantes do grupo.

Antes de aplicar a entrevista de forma individualizada com os cinco (5) professores da segunda etapa, os quais antecipadamente foram informados a respeito da natureza, do objetivo principal do estudo, bem como do Termo de Compromisso de Livre Esclarecimento (TCLE), o qual lhes dava a garantia e o anonimato, assim como a confidencialidade do conteúdo da entrevista.

Alguns cuidados foram tomados quanto à disposição do roteiro para o (a) entrevistado (a) fazer a leitura de forma precisa; quanto à forma de fazer as perguntas; quanto à sequência das perguntas no roteiro; quanto à disposição para o (a) entrevistado (a) ouvir a sua fala no gravador de áudio, por meio da gravação concedida pelos entrevistados.

Tais considerações tornaram-se favoráveis para melhor organização das narrativas dos participantes, que igualmente possibilitou também ao pesquisador uma maior sistematização das ideias e pensamentos provocados pelo diálogo das informações e da troca de experiências sobre o fenômeno investigado. Dessa forma, o roteiro da entrevista individualizada serviu não só para coletar os dados, mas fez também emergir nos depoentes o sentimento de confiança para que estes narrassem as informações solicitadas nas questões das entrevistas (MANZINI, 2001, 2003; TRIVINOS, 1987).

A ênfase, já citada anteriormente, sobre ao uso da referida entrevista na pesquisa qualitativa incidiu nas relações que se entrelaçaram de forma implícita e explícita. Sobre essa questão, Szymanski (2014) enfatiza as relações que entraram em jogo por meio das percepções tanto da pesquisadora quanto dos entrevistados, no sentido de que a percepção do outro e de si mesmo se configuram como comportamentos revelados nas expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações de ambos os participantes.

De acordo com Bakhtin (2010), cada ser é único e ocupa a sua singularidade, assumindo a responsabilidade da unicidade da existência e isso o coloca em frente à alteridade, nos dois centros de valores diferentes e correlacionados: eu e o outro. Desse modo, o tempo usado pelos professores na segunda etapa da entrevista atingiu em média vinte e cinco

minutos e catorze segundos (25,14) de duração. Dessa forma, as entrevistas foram se efetivando, sem haver, na sua condução, nenhuma recusa por parte dos entrevistados.

iv) Grupo Focal

A terceira etapa da entrevista procedeu-se com uso da técnica do Grupo Focal, constituído por cinco (5) professores, os mesmos que participaram da etapa anterior. Suas características contemplam os critérios definidos como básicos para se tornarem participantes efetivos na referida investigação. A opção por esta técnica vincula-se à natureza do objeto de estudo e o método da fenomenologia hermenêutica.

Anterior à aplicação da referida técnica, houve o planejamento de toda a ação com a intenção de tomar algumas providências, como: agendamento dos participantes com data e horário marcados conforme disponibilidade do grupo; reserva da sala de aula de nº 428 (quatrocentos vinte e oito), localizada no Centro de Ciências da Educação (CCE) da UFPI; ambientação da sala, além de outras providências para coletar as informações junto ao GF selecionado.

O procedimento na coleta de dados da terceira etapa da entrevista ocorreu em uma única sessão, subsidiada pelas questões norteadoras junto ao grupo focal. A problematização deu-se por meio do diálogo conduzido pela pesquisadora, num círculo hermenêutico das informações empíricas narradas pelos participantes, recorrentes ao objeto de investigação, na perspectiva de complementar as informações e produzir dados necessários à pesquisa. As questões propulsoras que subsidiaram a discussão do grupo focal foram: i) Qual a concepção de avaliação manifestada na prática dos professores orientadores de estágio supervisionados? ii) Como se caracteriza a prática de avaliação de aprendizagem utilizada pelos professores orientadores no estágio supervisionado? iii) Como a prática de avaliação produzida pelos professores orientadores de estágio favorece a aprendizagem no processo de formação inicial docente?

A técnica iniciou com a exposição das informações preliminares acerca da investigação no grupo. Para isso, foram destacados os seguintes pontos: i) importância da técnica do grupo focal para viabilizar informações fundamentais sobre as experiências e vivências dos professores no ensino e aprendizagem da docência, , por meio de da sua mediação na prática de avaliação do estágio supervisionado, na formação inicial dos alunos egressos; ii) Explicação sobre os procedimentos e uso didático para otimização do tempo, dando ênfase às questões norteadoras que envolveram o objeto de estudo, problema e

objetivos da pesquisa; iii) Papel da pesquisadora para motivar o GF numa visão crítica sobre as questões problematizadoras, provocando-os ao movimento e diálogo entre os participantes articulados às experiências e vivências nas relações e integração das narrativas sobre o objeto de estudo.

Nesse movimento, a pesquisadora não poderia intervir com informações, a não ser, fazer a mediação, visando a motivar o grupo para manter o diálogo efetivo quando os participantes fugissem ao tema; iv) Por fim, ênfase no conteúdo que emergiu das questões que foram direcionadas ao objeto investigado. A decisão em pauta contempla o pensamento do autor enquanto ele enfatiza:

[...] ao fazer a escolha e estilo da pesquisa para um projeto particular depende dos objetivos finais da pesquisa, da finalidade específica da análise e sua questão da pesquisa associada, do paradigma utilizado, do grau desejado de controle de pesquisa, do nível de intervenção do investigador, da disponibilidade de recursos, do prazo e de questões estéticas (CRABTREE, 1993, p. 140 *apud* BARBOUR, 2009, p. 70).

Após apresentação preliminar das informações expostas, tal prática dispôs ao grupo de professores vários comandos organizados em fichas com o registro das referidas questões norteadoras. A partir da sua flexibilidade, cada professor, fazia a escolha dentre os comandos conforme seu interesse e valoração. Na mediação do processo, a pesquisadora procurou motivar o GF, tendo em vista a reflexividade para a produção de informações empíricas em torno do objeto, de um modo crítico em relação ao pensamento que se direcionava à questão proposta. Os registros científicos de estudos evidenciam ao pesquisador que ao coletar os dados qualitativos e ou quantitativos, com uso da técnica em questão, será permitido aproveitar ao máximo o potencial comparativo das várias bases epistemológicas, considerando o contexto no qual se insere o objeto investigado.

Com o desenvolvimento da técnica no GF, a pesquisadora procurou explorar as perspectivas dos participantes, subsidiada pelas questões norteadoras. A dinâmica no processo deu-se mediante uso de materiais concretos (notebook, fichas, gravador de áudio, quadro, projetor de áudio, etc.) Nesse contexto, o cruzamento da narrativa individual com as informações empíricas ocorreu a partir do objetivo específico e da busca de respostas ao fenômeno investigado. O complemento das informações produzidas nas questões ocorreu de uma forma circular, por meio de fichas com objetivo de montar um painel com as respostas.

Para alguns pesquisadores, o grupo focal, no movimento da pesquisa qualitativa representa uma técnica fundamental utilizada com várias finalidades, podendo constituir-se

como elemento central da investigação, dando apoio também à construção de outros instrumentos, como por exemplo, a observação e o questionário da pesquisa (GIL, 2005). Conforme Gomez (2005), o propósito do grupo focal tem se ampliado, ficando a cargo da criatividade do pesquisador na condução das discussões da referida técnica.

De acordo com Flick (2007), a combinação entre grupo focal e entrevistas individuais proporciona vantagens, ao ser encarada como técnica complementar na produção de bases de dados paralelos à pesquisa. Isso se tornou viável, pois, derivam de abordagens epistemológicas similares. A autora afirma que há também outras possibilidades, como por exemplo, combinar GF com a pesquisa quantitativa. Esta combinação se deu no interior da pesquisa em curso por meio do grupo de pessoas que se reuniram a convite do pesquisador objetivando discutir e comentar o tema e o objeto da pesquisa tendo em vista as experiências e vivências problematizadas pelo investigador.

A discussão amplia-se na literatura científica e muitos termos utilizados na técnica, em pauta, levaram em conta o seu contexto histórico. Dessa forma, o grupo focal passa a ser definido por: “entrevista de grupo” “entrevista de grupo focal” e “discussões de grupo focal”. Para Barbour (2009 p. 20), muitas vezes, os termos são utilizados de forma intercambiável, dentre os quais, o mais antigo citado no texto é o da “entrevista de grupo”.

A realidade requer anunciar os estudos científicos realizados por pesquisadores que possuem registros no banco de Tese da CAPES, efetivados nos Programas de Pós-Graduação no âmbito da educação. Tais pesquisadores enaltecem a produtividade da técnica de grupo focal em suas pesquisas, são eles: Gil, 2009; Gomez, 2005; Gatti, 2005; Barbour, 2009; Lervolino e Pelicione, 2001; Nicaretta, 2013; Flick, 2009; Dal’Igna (2012), dentre outros.

Do ponto de vista histórico, Gil (2009) afirma que o grupo focal teve sua origem a partir dos estudos do sociólogo Robert Merton (1910-2003), os quais registram a moral dos soldados norte-americanos durante a Segunda Guerra Mundial. Já nos estudos de Gomez (2005), o grupo focal ganha destaque na literatura por ser usado como técnica em marketing desde a década de 20. Em 1950, ele aponta que a academia não demonstrou nenhum interesse pelos estudos, mas na década de 80, as universidades mostraram seu interesse para o uso da técnica. Em decorrência, surgiram inúmeras polêmicas relativas à técnica. A partir daí houve reconhecimento da importância do uso da técnica e isso se tornou expressivo nos estudos científicos supramencionados quanto à pesquisa qualitativa no âmbito da educação.

Esta realidade exigiu do pesquisador maior rigor no procedimento da coleta de dados na etapa da entrevista. A contribuição no grupo focal deu-se com os professores

envolvidos com o objeto de estudo da investigação. Isso, de forma teórico-prática, seja na escola, seja no espaço da UFPI. Diante disso, enfatizamos que o GF apresenta iguais características no seu perfil de formação profissional acadêmica, as quais foram direcionadas à natureza do objeto, fundamentais para o levantamento de dados e esclarecimento do problema da pesquisa.

Morgan (1988 p. 25) aponta que “os grupos focais são úteis quando se trata de investigar o que os participantes pensam, mas que eles são excelentes em desvendar por que os participantes pensam como pensam”. O alcance desse nível de entendimento não surge magicamente com as discussões inerentes ao grupo. A contribuição mais completa possível está atrelada ao engajamento ativo do pesquisador. A clareza de tal fato está na atenção dada ao mínimo da interação proposta pelo interacionismo simbólico, representado pelos elementos máximos, isto é, o social, o econômico, o político e o contexto normativo em que os dados estão sendo gerados, os quais devem ser levados em conta nas análises (BARBOUR, 2009).

Tal procedimento favoreceu o estímulo da pesquisadora ao grupo dentro de um nível de habilidade mediado pela reflexão crítica. As produções articuladas ao fenômeno possibilitaram a cada participante narrar as informações sobre a prática de avaliação no estágio supervisionado, com base na sua própria experiência e vivência no contexto da universidade e nas escolas. As respostas do grupo foram gravadas dando oportunidade para ouvirmos, posteriormente, as informações emitidas por eles.

Para não perder as informações produzidas, logo em seguida, a pesquisadora fez a transcrição das entrevistas de forma manual. Não obstante, acreditamos que tais instrumentos tornaram-se essenciais para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa, uma vez que, por meio deles, coletamos os dados dos depoentes quanto a sua prática de avaliação no estágio supervisionado, a partir de suas experiências e vivências, viabilizando assim a compreensão de forma crítica do fenômeno investigado. Isso se tornou fundamental para averiguar a contribuição de tal prática para a efetiva aprendizagem da docência no curso de Pedagogia da UFPI.

Prosseguimos, então, com a análise de dados e sua organização mediada pelas narrativas dos participantes das informações sobre a realidade do fenômeno com uso dos instrumentos e técnicas da pesquisa, já mencionados. Esta seção compreende também o modo de fazer a interpretação dos dados na perspectiva de responder ao problema e aos objetivos da pesquisa.

3.5 Procedimentos de análise dos dados

Seguimos com a análise de dados à luz dos fundamentos da fenomenologia hermenêutica de Gadamer na perspectiva de compreender os dados qualitativos descritos no domínio da linguagem das narrativas dos professores, cuja mediação foi constituída por eles com ênfase nos sentidos e significados das suas próprias práticas da formação inicial docente efetivada pelos egressos do curso em questão.

A fenomenologia hermenêutica de Gadamer possibilitou compreender o objeto de estudo na trajetória metodológica da pesquisa, constituída de três subitens da subseção, na qual foram tomadas as falas dos professores e dos egressos do curso de Pedagogia e do olhar criterioso da pesquisadora no contexto das realidades recorrentes ao objeto, aos objetivos e ao problema da tese. A compreensão do fenômeno efetuou-se nas formas de percepções, posições e visões prévias da realidade histórica social, política e cultural do nosso ser.

Desse modo, buscamos, a partir das práticas de avaliação, compreender a sua contribuição na aprendizagem da docência articulada na concepção crítica do fenômeno investigado, na concepção imbricada na conduta de quem conduziu o processo de ensino e aprendizagem da formação inicial. A estrutura do fenômeno se efetiva nas categorias, a priori, aquelas que se inserem no corpus da pesquisa antes da análise propriamente dita, bem como na sua inter-relação com as categorias emergentes ou abertas àquelas construídas a partir dos dados.

3.5.1 *Interagindo com os participantes da pesquisa*

No subitem dessa seção, destacamos as múltiplas interações materializadas nas ações realizadas nas entrevistas semiestruturadas, de forma individualizada com os professores e no grupo focal. As interações foram ampliadas, por meio da aplicação do questionário com os egressos do curso de Pedagogia, realizadas de forma *on-line* via plataforma *Google Forms*, na perspectiva de maior aproximação da realidade em torno do fenômeno para busca de respostas ao problema e aos objetivos da pesquisa.

A proposição, então, foi expor com maior clareza o perfil dos participantes que se envolveram na segunda etapa da entrevista (QUADRO 7). Para compreensão dos interlocutores, a mediação se efetivou no contexto das realidades, históricas, sociais, políticas, culturais e educacionais. Em tais aspectos, foram se revelando as suas características pessoais e profissionais. Dessa feita, materializados nos modos de expressão, no tom de voz, na

repetição de palavras, nas suas experiências e vivências, dentre outros, por eles sinalizados, porquanto, os aspectos expostos podem refletir diretamente nas relações e interrelações, por sua vez, auxiliados pelo olhar da interlocutora, em sua essência, com valorização e compreensão das informações empíricas recorrentes ao objeto investigado.

Em decorrência, os participantes ficaram no anonimato, os quais, foram designados por nomes de flores na entrevista individualizada e no grupo focal, denominados de Professores Orientadores de Estágio (POE), acompanhados dos números (1, 2, 3,4 e 5), com a finalidade de preservar suas identidades no decorrer das análises de dados das informações produzidas nas referidas entrevistas.

Quadro 7- Perfil dos professores da pesquisa.

Professor (a) Cognomes	Faixa etária	Regime de trabalho	Tempo de Magistério	Período em que foi admitido	Tempo de trabalho como OE em Pedagogia	Disciplinas ministradas no curso de Pedagogia	Pós-Graduação
Rosa (POE5)	50-60	Efetivo	Entre 10 e 20 anos	Desde 2004 (+2períodos)	15 anos	ES; MTM; AVA	Doutorado em Educação
Margarida (POE3)	40-50	Efetivo	+20 anos	Desde 2013 (+2períodos)	07 anos	ESEI ESEF	Doutorado em Educação
Violeta (POE2)	40-50	Efetivo	+28 anos	Desde 2006 (+2períodos)	14 anos	AVA; ES; MTC;	Doutorado em Avaliação da Aprendizagem
Cravo (POE4)	40-50	Efetivo	Entre 20 e 30 anos	2019 (2 Períodos)	2019	Didática; AVA; TC MTG; MTM	Mestrado em Avaliação Educacional
Hortência (POE1)	30-40	Efetivo	Entre 20 e 30	2009 a 2019(+2 períodos)	10 anos	ES; MEH AVA; Didática	Doutorado em História da Educação

Fonte: dados da entrevista (2020).

LEGENDA: OE- Orientador (a) de Estágio; ES- Estágio Supervisionado; MEH_ Metodologia de Ensino de História; AVA- Avaliação da Aprendizagem; MTC- Metodologia do Contexto; AE- Avaliação Educacional; TC- Teoria do Currículo; MTG: Metodologia da Geografia; MTM - Metodologia de Matemática; ESEI -Estágio Supervisionado na Educação Infantil; ESEF- Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental.

Conferem-se, assim, no quadro as múltiplas vozes que ecoaram nas relações que se integraram e se dinamizaram, provocando movimentos dinâmicos com ideias, pensamentos e conhecimentos dialéticos, não somente dos participantes investigados na pesquisa. De modo implícito, envolveu-se também com a subjetividade da pesquisadora, pois, a mesma se influenciou e se deixou influenciar por aspectos focalizados anteriormente, dentre os quais alguns estão inseridos no contexto das realidades que englobam o nosso objeto da pesquisa, a prática de avaliação no estágio supervisionado.

Os dados do grupo de professores apresentam um perfil bastante heterogêneo, sendo mais da metade, 60%, que se incluem na faixa etária entre 40 e 50 anos de idade; 20% formados por Rosa apenas, apresentando idade mais avançada, incluindo-se na faixa etária entre 50-60 anos; 20% formados por Hortência apenas, se inclui na faixa entre 30-40 anos de idade e se apresenta como a mais nova no grupo.

A heterogeneidade do grupo referenciado reside não somente na idade, mas também no tempo de magistério, todos eles envolvidos com a prática da docência. O destaque da faixa etária torna-se positivo na pesquisa, por apresentar um grupo maduro, não somente em relação à idade, mas, principalmente, com relação à experiência e vivência com a prática em pauta, que se somam ao tempo de serviço no magistério com ênfase entre 20-30 anos, correspondendo na sua totalidade a 60% do grupo citado, além de 20% da professora Rosa, no intervalo entre 10-20 anos de docência, dos quais, os 20% da professora Violeta que conta com mais de vinte e oito (+28) anos de experiência na docência. De fato, este é um grupo altamente significativo, uma vez que é formado por professores, todos efetivos, com pós-graduação na área de educação. Além do mais, eles atuam como professores orientadores em estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UFPI.

Outro aspecto que destacamos sobre o grupo de professores nas etapas da entrevista é a importância da produção de informações relativas à experiência na docência, que se soma também ao tempo no acompanhamento de estágio supervisionado, no processo de formação inicial, somada às experiências com outras disciplinas curriculares, que integram o PPC do curso de Pedagogia da UFPI, correspondente aos anos de 2009/2018. Sendo assim, os critérios de tempo do grupo superaram em 80% o que foi definido na pesquisa. A vantagem reside nas possibilidades de ampliação das informações produzidas a partir de questionamentos sobre o objeto de estudo no processo de integração de conhecimentos, de experiências e de vivências histórico-sociais mediado pelo diálogo no grupo, articulado aos objetivos da tese de doutoramento.

Com a intenção de exemplificar pontos significativos da docência, reiteramos o estudo científico de Cunha (2009) citado por Marin (2014), no qual são apresentados resultados que se revelaram na avaliação realizada em diversas aulas assistidas com professores de diferentes áreas acadêmicas. Objetivou, contudo, investigar as dificuldades dos docentes em relação à avaliação.

A partir do resultado desse estudo, a autora o considerou como fundamental na mediação das práticas de avaliação da formação inicial. Algumas habilidades da docência no ensino superior foram assim destacadas:

i) organização do contexto da aula, que envolve o esclarecimento do objetivo da aula, a localização histórica do conteúdo e as relações com outras áreas de conhecimento; ii) habilidades de incentivo de participação dos alunos; iii) trato da matéria de ensino: esclarecimento de conceitos, fazer analogias, estabelecimento de relação de causa e efeito, vinculação da teoria à prática, análise da estrutura de sua matéria, uso de exemplos; iv) variação de estímulos com uso de recursos audiovisuais, movimentação no espaço da sala, estímulo à criatividade e à divergência; v) clareza no uso da linguagem nas explicações, uso adequado de terminologia, voz audível, entre outros pontos (MARIN, 2014, p. 124).

A pesquisa mencionada apresentou-se no Brasil, dentre outros estudos internacionais que discorrem sobre a inserção de professores na docência, que têm sido presente nos Estados Unidos, Canadá e Europa, há muitos anos. Tais estudos estão organizados em um capítulo de livro do Marcelo (1999), com sistematização de dados de pesquisas relativas à docência do ensino superior. Assim, o estudo de Cunha (2009) trouxe dados similares aos dos colegas de outros países, tanto nas dificuldades que enfrentam quanto nas características do ensino com jovens universitários. No seu estudo, em especial, aponta as dificuldades dos docentes com as questões da avaliação da aprendizagem na formação inicial.

A realidade que se evidencia na fala da autora contempla claramente o interesse explícito na pesquisa em questão, uma vez que buscamos compreender ideias e informações empíricas direcionadas à construção de conhecimentos em torno do objeto investigado, por meio das entrevistas.

Para situar essa prática que se direciona ao ensino e à aprendizagem da docência dos egressos do curso de Pedagogia da UFPI; não podemos perder de vista o movimento implicado, pois, acreditamos que a pesquisa qualitativa nos impulsionou a compreender o fenômeno no contexto das relações que entrecruzam o intersubjetivo na comunicação entre a pesquisadora e os investigados, sobretudo, do que proclamamos como espaço onde as mudanças podem ser pressentidas e anunciadas (GHEDIN; FRANCO, 2011).

O pensamento exposto impôs, com essa nova dimensão, um olhar da realidade na perspectiva do professor, e não somente da realidade sobre ele. Por meio da pesquisa qualitativa, a subjetividade torna-se um fator inevitável na relação entre os seres humanos em ação, tornando possível estabelecer contatos mais próximos mediante os questionamentos provocados no Grupo Focal, bem como dos comportamentos narrados por meio das suas emoções, desejos, frustrações e, enfim, das suas representações narradas nas práticas e vivências sobre o objeto investigado.

Explicitamente, o círculo hermenêutico das informações e o pensamento sobre as práticas de avaliação no estágio, num diálogo vivo entre os professores, com as suas experiências, práticas e teóricas, que interagiram de forma leve com acréscimos de

conhecimentos e experiências, foram induzidos com a indagação feita pela pesquisadora na mediação do processo. A dinâmica prosseguiu quando, à mesa, foram dispostas fichas descritas com todas as questões norteadoras. Vale dizer que, por meio da flexibilidade, cada participante retirou a indagação, aquela com a qual se identificava. A pesquisadora fazia o registro e, em seguida, montava o painel de forma sucessiva e dinâmica.

O movimento continuou, à medida que cada um dos participantes fazia suas considerações em relação à questão pronunciada por outro participante do GF. E, assim, o círculo hermenêutico tornou-se vivo com ampliação do diálogo de informações realizadas com a troca de experiências e vivências da sua própria prática de avaliação, como professor orientador no estágio supervisionado, prática esta planejada, que nos permitiu averiguar a fundamental contribuição para a efetiva aprendizagem da docência no processo de formação inicial dos egressos do curso em pauta.

Na fenomenologia hermenêutica priorizam-se tais relações, pois, o processo de pesquisa se configura na fina e apurada percepção do mundo, sistematizado por meio de uma atitude metódica que se efetua, no texto produzido, uma vez que a comunicação é mediada no olhar sistêmico do pesquisador sobre a realidade do objeto investigado. De fato, tanto o processo de construção da pesquisa quanto o processo de investigação do objeto de estudo, fazem parte de um mesmo exercício interpretativo ao penetrar nas relações socialmente construídas e a partir daí, compreende-as, explica-as e interfere em sua constituição (GHEDIN; FRANCO, 2011).

Especificamente, as interações com os egressos se configuraram no questionário, embora aplicado de forma *on-line*, as relações na interação se reverberam nas respostas subsidiadas pela reflexão crítica das suas próprias práticas e foram indagados pelas unidades de sentido das assertivas do referido instrumento. Assim, as análises de dados obtidos com os egressos foram utilizadas para complementação das informações produzidas pelos professores nas entrevistas semiestruturadas de forma individual e em grupo focal.

A relação que se integrou com uso da técnica enfatizada acima se direcionou no saber ouvir por meio da leitura criteriosa do registro das respostas dadas às questões no instrumento questionário. Essa relação integrou-se também ao reavaliar o ponto de vista dos egressos no entorno das respostas produzidas, por meio das reflexões feitas nas assertivas do questionário. Isso se ampliou ainda na compreensão e modo singular dos egressos acerca do fenômeno investigado.

No interior deste movimento, as mediações do professor das suas práticas de avaliação do estágio foram permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, valorização,

compreensão e respeito às formas de aprender dos egressos do curso, das posturas que se revelaram na aprendizagem da sua formação inicial docente. Tais práticas se caracterizaram-se como dialógica, contínua e mediadora no processo a partir dos avanços e dificuldades que surgiram na aprendizagem. Nesse estudo, as pesquisas referenciadas os definem como critérios básicos para avaliação, a justificativa recai nos reflexos que incidem na mediação das práticas, na qualidade do ensino e aprendizagem, podendo gerar ainda diferentes tipos de sentimentos na relação sujeito-objeto.

Conforme visto, a mediação das práticas avaliativas do(a) professor (a) orientador (a) se constitui, basicamente, das suas formas de interação, conceitos, interesses, de suas estratégias para abordar os conteúdos, dos tipos de atividades e instrumentos idealizados, da proposição aos procedimentos de correção, da forma singular para a condução da aprendizagem, podendo apresentar influências e se tornarem decisivas na construção dessa relação na sala de aula e fora dela, sobretudo, nos níveis de ensino em que trabalha à docência inerente ao ser profissional da sua atuação social.

As perguntas do referido questionário foram estruturadas em torno de 02(dois) itens. O primeiro item-identificação corresponde ao perfil dos participantes. O segundo, denominado, itens do questionário é constituído por sete (7) dimensões. Cada uma delas envolveu uma temática assim assinalada: revivendo a prática de avaliação; base da formação inicial no curso de Pedagogia; avaliação da aprendizagem no ensino superior; avaliação da aprendizagem no ensino; prática de avaliação no estágio supervisionado; avaliação da aprendizagem no estágio supervisionado e, por último, conhecimento e avaliação.

O questionário utilizado com os egressos do curso em foco caracteriza-se como um tipo de formulário de estimacão e avaliação na perspectiva de atender a natureza qualitativa da nossa pesquisa, para tanto no seu interior os dados quantitativos apresentados sobrevêm das vivências percebidas e expressas pelos interlocutores. Para cada dimensão o significado efetuado sobre o objeto, baseou-se na interrogação relativa às experiências vividas com a prática de avaliação do (a) professor (a) orientador (a) no estágio supervisionado. Prática esta que se materializa nas relações entre o fenômeno e o sujeito investigado enfatizando a temporalidade, a espacialidade, e o dinamismo do mundo vida, com o qual somos (BICUDO, 2011).

Nesse contexto, a efetuação articulou-se em dados quantitativos, já explicitados acima, objetivando investigar os contributos das práticas de avaliação dos professores orientadores de estágio para a formação inicial docente na licenciatura em Pedagogia da UFPI. Tais dados foram coletados e analisados com base numa escala de respostas de cinco níveis

de frequência inseridos no intervalo de percentuais no contexto das dimensões e de suas respectivas unidades de sentido. O resultado das respostas efetivou-se na pontuação assinalados nos níveis de frequência.

Além do mais, tal procedimento possibilitou à pesquisadora averiguar as respostas, analisar, interpretar e sintetizar as informações narradas, por meio do registro de dados quantitativos, considerando, principalmente, suas relações, ligações e interseções em torno do fenômeno nas dimensões e categorias assinaladas. A teorização e contextualização dos elementos que os participantes enfatizaram, levaram à sistematização de novos saberes e diálogos com outros pesquisadores que discorrem sobre a temática em estudo.

Damos seguimento com o subitem abaixo enfatizando o modo de organização das informações recorrentes ao objeto investigado, por meio das entrevistas semiestruturadas junto aos professores. A análise das suas respostas foi feita à luz da fenomenologia hermenêutica de Gadamer, articulada com as estratégias que visam a compreender, de modo qualitativo e crítico o discurso vivido na docência. Isto nos impôs analisar a linguagem dos professores na mediação feita nas suas práticas de avaliação no estágio na formação inicial docente.

3.5.2 Organização das informações produzidas na pesquisa

O momento aqui descrito é tão fundamental na pesquisa quanto os anteriores. Dessa forma, apresentamos a estratégia da análise para posterior discussão dos resultados e modos que integram às relações que se configuram nas categorias, a priori, e categorias abertas, para a compreensão da estrutura do fenômeno da tese em curso e da sua realidade;

A expressão “método da fenomenologia hermenêutica” necessita ser explicada para melhor entendimento da palavra método, a qual significa caminhos a percorrer; enquanto fenômeno, refere-se ao objeto de estudo a ser investigado. Já a hermenêutica é uma palavra que não é comum. De acordo com *Oxford English Dictionary*, hermenêutica entrou na língua em 1737. Um século antes disso, o alemão Johann Danhauer imprimiu a palavra latina “*hermenêutica*”.

Destarte, a palavra hermenêutica é de transliteração modificada do verbo grego “*herneneuein*,” que significa expressar em voz alta, explicar ou interpretar, e traduzir. Por isso, costumava-se relacionar etimologicamente a palavra “*hermenêutica*”, ao deus Hermes, que expressava os desejos dos deuses para os seres humanos, mas hoje se questiona esta

conexão etimológica. Em síntese, a tradução latina da palavra grega é “*interpretativo*”. (SCHMIDT, 2012).

A discussão da hermenêutica inicia com Friedrich Schleiermacher (1768-1834), que unificou as várias teorias hermenêuticas de disciplinas específicas numa hermenêutica universal. Para ele, a hermenêutica é a arte de compreender a linguagem falada e escrita. A interpretação gramatical trata da compreensão da linguagem usada pelo autor, ou seja, usa as regras gramaticais e semânticas dessa linguagem. A interpretação técnica ou psicológica trata do pensar do autor, o modo como o autor desenvolve seus pensamentos, mas também a forma como tais pensamentos alcançam a expressão.

Martin Heidegger (1889-1976) combina o método de pesquisa fenomenológica de Husserl com aspectos da teoria da compreensão da vida de Dilthey, sobretudo com influência do pensamento de alguns pensadores, como por exemplo: Platão, Aristóteles, Mestre Eckhard, Soren Kierkegaard e Friedrich Nietzsche. Daí então Heidegger afirma que primeiro devemos compreender o significado do Ser, e particularmente o significado do ser dos seres humanos antes de podermos discutir nosso conhecimento sobre entidades.

A questão do significado do ser está intimamente relacionada com a hermenêutica, palavra cuja origem grega é “*hermenêia*” e está atrelada à figura de Hermes, tradutor da linguagem dos deuses, tornando-a acessível aos homens. O deus Hermes estava vinculado a uma função de transmutação, isto é, transformava aquilo que a compreensão humana não alcançava em algo que esta compreensão pudesse alcançar. Heidegger transfigura o sentido de ser e/ou *Desain*. Sobretudo, representando o perfil do seu ser como pessoa que tinha o poder de interpretar, compreender e expor o texto em uma linguagem clara para o povo, que somente ele entendia.

O verbo interpretar, de acordo com o direcionarista mais conhecido, significa ajuizar a intenção, o sentido de explicar, explanar ou aclarar o significado da (palavra, do texto, da lei etc.). A hermenêutica, porém, visa revelar, descobrir, esclarecer qual o significado mais profundo que está oculto, não manifesto, não apenas de um texto ou normas, mas também da linguagem. Dessa forma, podemos afirmar que, por meio da hermenêutica, compreendemos o próprio homem, o mundo em que vive sua história e sua existência.

A proposta de Heidegger é de que a filosofia deve começar com uma descrição cuidadosa de modo como os seres humanos são na vida real. A descrição é fenomenológica, e o exame é hermenêutico, já que é uma autocompreensão interpretativa de nós mesmos na vida. Essa análise culmina em *Ser e tempo*, uma das obras filosóficas mais importantes do século XX.

A ideia de Heidegger é ampliada por Gadamer (1997, p. 42), que entende que a compreensão “[...] começa sempre com conceitos prévios que serão substituídos por outros mais adequados. Hoje, a filosofia contemporânea de Gadamer”. Ele se destaca como primeiro responsável por nosso pensamento sobre a hermenêutica. Teoria essa que teve como fundamento a análise da compreensão de Heidegger, em *Ser e tempo* da obra principal *Verdade e Método*, o que resultou na *teoria hermenêutica filosófica de Gadamer*.

Todavia, na teoria hermenêutica filosófica, a compreensão dá-se na mediação de uma conversa em que o intérprete (pesquisador) precisa ouvir e respeitar as opiniões da outra pessoa. Nessa conversa, várias posições são analisadas. Entretanto, a compreensão correta é obtida quando todos concordam sobre uma posição. Para Gadamer, é preciso que investigue o estatuto ontológico da linguagem, em seu ser especulativo tem a habilidade de convencer os parceiros da conversa de sua verdade.

Nessa direção, Araújo (2016) sublinha que a formação do funcionamento da mente é um processo que se dá do exterior para o interior, na proporção em que o indivíduo participa das relações com os outros. É neste processo que ocorre a produção de signos e de sentidos, os quais compõem e os constituem como sujeitos. Desse modo, os sentidos produzidos nas relações que os sujeitos estabelecem uns com os outros, influenciam-nos de forma profunda no seu processo de formação individual e social.

O subitem que segue esclarece sobre o procedimento da análise de dados qualitativos e quantitativos coletados junto aos professores OE e os egressos do curso de Pedagogia, os quais, interlocutores da nossa pesquisa, à luz dos fundamentos do método da fenomenologia hermenêutica de Gadamer, com intuito de explicitar as informações dialéticas que englobam as realidades do fenômeno da avaliação na perspectiva de interpretar e compreender os dados investigados, sobretudo, dar respostas aos objetivos e ao problema da tese.

3.5.3 Proposta do método de análise interpretativa das informações produzidas

Vejamos, então, o que a proposta hermenêutica de Gadamer propõe para o procedimento de análise dos dados a fim de obter a compreensão correta da linguagem, aquela que se estabelece no diálogo das informações empíricas sobre o objeto investigativo. Linguagens, estas, narradas pelos participantes nas suas estruturas prévias, na compreensão das coisas em si. Gadamer propõe examinar a compreensão epistemologicamente. Segundo

esse teórico, a experiência hermenêutica começa quando o intérprete é questionado pela tradição sobre alguma coisa e busca encontrar uma resposta examinando o texto.

Para Gadamer, a compreensão correta ocorre quando o intérprete consegue legitimar seus preconceitos, fundamentando-os nas coisas em si. Isso implica dizer que a compreensão do intérprete (pesquisador) no círculo hermenêutico não pode fugir do efeito da história para um ponto de vista objetivo. No sentido de fazer com que um texto fale, expandindo seu horizonte de significado, pois, este deverá escutar o que o texto tem a dizer sobre as informações narradas pelos participantes da pesquisa sobre o objeto de estudo investigado.

A concretização da atividade taxonômica será feita mediante critérios de categorização associados à realidade do contexto no qual se encontra o fenômeno investigado. A classificação dos elementos em categorias, porém, impõe à pesquisadora evidenciar o que há em comum nos elementos, ou seja, uns em relação com os outros na unidade de sentido. O processo organizacional procura atender às metas e ações delineadas no estudo investigativo para a busca de respostas ao problema da pesquisa: Como a prática de avaliação no Estágio Supervisionado contribui para aprendizagem no processo de formação inicial dos docentes do curso de Pedagogia da UFPI?

A relação entre a ciência científica e o conhecimento dá-se no movimento dialético de conhecimentos com saber sistematizado, uma vez que não é aquele conhecimento fragmentado, mas circular, no interior das relações que se articulam no diálogo entre o pesquisador e os participantes, mediado pelas experiências e vivências de um conhecer que reflete sobre si mesmo, tendo como suporte a sua própria prática de avaliação. Segundo Morin (1977 *apud* Franco e Ghedin, 2011), conceber a circularidade é possibilitar a existência de um método, no nosso caso, a fenomenologia hermenêutica de Gadamer, no qual se torna possível a produção de um conhecimento complexo, continente de sua própria reflexividade.

Destarte, o círculo hermenêutico reflexivo, no qual se processam os saberes, torna-se gerador de um pensamento complexo da realidade que envolve o nosso objeto de estudo, no cotidiano das escolas e da Universidade, instituições parceiras no ensino e na aprendizagem da docência, no processo de formação inicial. Diante disso, buscamos na complexidade compreender os problemas que abrangem de forma específica o referido objeto no contexto da realidade educacional, naquilo que ela própria revela em sua totalidade.

As relações presentes configuram as expressões de toda a complexidade da sociedade. Isso se confirma em Morin (2010, p. 180), ao apontar que: “podemos ver bem como a existência de uma cultura, de uma linguagem, de uma educação, propriedades que só

podem existir no nível do todo social, recaem sobre as partes para permitir o desenvolvimento da mente e da inteligência dos indivíduos”.

Discorreremos na seção a seguir a análise qualitativa da pesquisa de natureza descritiva, subsidiada pelo método da fenomenologia hermenêutica de Gadamer, imprescindível para compreendermos os sentidos e significados acerca das práticas da avaliação materializados em dados qualitativos e quantitativos, os quais compõem a tese. Tais dados estão registrados em forma de textos das narrativas evidenciadas tanto pelos professores quanto pelos egressos do curso de Pedagogia da UFPI.

Os dados apresentados nesta investigação seguem indicando os resultados concernentes à análise reflexiva crítica do fenômeno inquirido pelas questões norteadoras. Dentre os quais evidenciam os sentido e significados dos ditos e não ditos atribuídos ao objeto pelos participantes nas suas narrativas, por meio da linguagem, que explicitam o que eles sentem e percebem da mediação constituída por eles nas práticas de avaliação, as quais se inter-relacionam com as categorias, a priori, e categorias abertas.

O resultado dos dados nas categorias da pesquisa efetuou-se com uso dos instrumentos e técnicas da coleta de dados no processo de formação inicial docente. Desse modo, os dados quantitativos foram obtidos com aplicação do questionário de forma *on-line*, por meio do *e-mail* dos alunos egressos do curso via plataforma *Google Forms*. Por sua vez, os dados qualitativos foram coletados a partir das análises de documentos e uso da técnica das narrativas nas entrevistas semiestruturadas, aplicadas de forma individual e em grupo focal com os professores orientadores de estágio supervisionado.

4 DISCUSSÕES DOS RESULTADOS NAS CATEGORIAS DA PESQUISA

O princípio de não separar é mais objetivado pelo cuidado em não reduzir o desafio de pesquisa ação a uma ou a algumas dimensões e não isolá-los de um contexto sociocultural [...] A reflexão sobre a prática de reflexão se realiza num duplo movimento: por um lado, pelo questionamento recíproco das subjetividades envolvidas- os referenciais individuais-, e, por outro, pelo questionamento recíproco entre o referencial de experiência e outros referenciais coletivos (JOSSO, 2010, p.122).

Objetivamos, nesta seção, refletir sobre os resultados inquiridos pelo problema e objetivos da tese, subsidiados pelas questões norteadoras referentes ao objeto de estudo investigado, com o propósito de analisar os dados empíricos produzidos no contexto das realidades na dinâmica e movimento, das categorias a priori da pesquisa: o currículo, formação de professores, estágio supervisionado e avaliação da aprendizagem, além das categorias abertas que vão emergir no decorrer das análises de dados.

Como visto, todas as categorias são imprescindíveis para a descrição e análise dos dados qualitativos e quantitativos da pesquisa em foco, os quais devem articular-se nas experiências e práticas da docência dos professores orientadores de estágio supervisionado, assim como dos egressos do curso de pedagogia da UFPI.

Para obtenção de melhores resultados, utilizamos o método da fenomenologia hermenêutica de Gadamer, com a perspectiva de compreender os sentido e significados atribuídos pelos participantes da pesquisa ao objeto de estudo. Sobretudo, ao revelar as percepções e sentimentos das suas próprias práticas no âmbito da docência.

Esta seção compreende dois subitens: i) Análise dos dados quantitativos; ii) Análise dos dados qualitativos à luz da fenomenologia hermenêutica de Gadamer. Vejamos, então, como se efetivou a análise dos resultados das categorias com os temas proposto.

4.1 Análises de dados quantitativos: perfil dos egressos do curso de Pedagogia da UFPI

Conforme já fora explicitado anteriormente, a pesquisa utilizou-se da técnica do questionário constituído de dois (2) itens: no primeiro apresentou seis (6) assertivas fechadas; uma (1) assertiva fechada com justificativa, e duas (2) assertivas abertas. Portanto, as referidas assertivas constituíram informações básicas para definição do perfil dos egressos do curso de Pedagogia da UFPI.

Já do segundo item constam vinte e oito (28) assertivas fechadas, distribuídas em 07(sete) dimensões acompanhadas da escala de medição com 5 níveis de respostas.

Dessa forma, no contexto das dimensões, categorias e unidades de sentido objetivamos averiguar nos escritos dos egressos e nas suas respostas sobre a prática de avaliação no estágio supervisionado, qual foi a real contribuição do estágio para a sua formação, se houve a efetiva aprendizagem da docência, dentre outras questões descritas no questionário.

Na primeira etapa do questionário, as informações concorreram para a definição do perfil dos 16 dezesseis (16) egressos do curso de pedagogia da UFPI. Assim, observamos os dados quantitativos referentes ao item (1) que trata da identificação dos egressos do curso. Eles evidenciaram nas suas respostas, dados representativos. A maioria trabalha em Teresina (81,4%), com atuação nos níveis da Educação Básica (87,5%) e uma representatividade pequena atuando na graduação (12,5%), no ensino superior. Apresentaram tempo de serviço de menos de 1um (1) ano (25%) de vivência com a prática na docência. Porém, verificou-se o maior índice, de 56,3%, dentre os pesquisados que trabalham com a docência, num tempo de experiência de 01 (um) a 05 (cinco) anos, como visto na tabela 1.

Tabela 1- Identificação dos egressos.

	Variáveis	Quantidade
1.Cidade que trabalha	Teresina (81,4%)	13
	Timon (6,3%)	01
	José de Freitas (6,3%)	01
	Paulistana (6,3%)	01
Total		16
2.Nível de ensino que trabalha	Educação Básica (87,5%)	14
	Graduação (12,5%)	02
Total		16
3.Tempo de serviço	Menos de 01 ano (25%)	04
	De 01 a 05 anos (56,3%)	09
	De 05 a 10 anos (1%)	01
	De 10 a 15 anos (1%)	01
	De 15 a 20 (1%)	01
Total		16
4.Período de conclusão do curso	Antes de 1996 (12,5%)	02
	Ano de 1998 (12,5%)	02
	Ano de 1999 (43,8%)	07
	Ano de 2000-2001 (12,6%)	02
	Anos- 2002-2003(18,8%)	03
Total		16

Fonte: elaboração própria (2020).

Os respondentes emitiram respostas às quatro assertivas descritas na tabela 1. Chamou atenção o dado que sinaliza que a maioria concluiu o curso de Pedagogia na UFPI, mas, por algum motivo, o seu ingresso no campo profissional, após a conclusão do curso, deu-se muito tarde, como está indicado na tabela 1, fato bastante expressivo (43,8%), entre os demais.

Na sequência, responderam às duas assertivas fechadas registradas na tabela 1.1. Questionamos ainda os discentes quanto ao nível de contentamento de trabalhar com a docência. A maioria exteriorizou um nível de satisfação moderado (75%), num indicativo de doze (12) discentes. Enquanto 25%, representados por quatro (4) egressos, evidenciaram alto nível de satisfação por trabalharem na docência.

Do total questionado, verificamos, na estatística, um índice de igual atuação, 31,3%, representados por cinco (5) profissionais egressos que trabalham desenvolvendo a referida prática docente em instituições pública e privada, com ingresso, por meio de concurso público (31,3%) e seleção pública de (37,5%, que supera a dinâmica representativa legal de ingresso no trabalho, conforme visto na tabela 1.1.

Tabela 1.1. Identificação dos egressos

Variáveis	Instituição	Quantidade	%
1.5 Instituição de ensino	Municipal	05	31,3%
	Estadual	02	12,5%
	Federal	03	18,8%
	Privada	05	31,3%
	Filantrópica	01	6,3%
	ONG	-	-
	Outros	-	-
Total			100%
1.6 Forma de ingresso	Concurso Público	05	31,3%
	Seleção Pública	06	37,5%
	Análise de Currículo	04	25%
	Outros	01	6,2%
Total		16	100%
1.7 Nível de satisfação na docência	Alto	4	25%
	Moderado	12	75%
	Baixo		
Total			100%

Fonte: elaboração própria (2020).

A assertiva aberta 1.7.1 seguiu com os respondentes justificando, por meio de depoimentos, o nível de satisfação na docência, conforme foi visto na tabela 1.1. Eles se manifestam pelo cognome (discente=D), acompanhado dos números: (1, 2, 3, 4, ... 16 = total de discentes), com intuito de preservar as suas identidades.

(D1) Devido às condições materiais disponíveis; (D2) Minha satisfação está sendo moderada porque ser docente, hoje em dia, está muito difícil, a cada dia as crianças estão sem limites e não sabem respeitar o professor; (D3) Quando se chega à escola é perceptível quanto a realidade é diferente do que estudamos na teoria. O que mais oprime o docente é o sistema que tira a sua autonomia; (D4) Considero alta satisfação, pois, faço o que gosto e me encanto em saber que ensinei algo para alguém. Sinto-me valorizada pelos meus alunos; (D5) Aprendo muitas coisas e ajudo a formar pessoas; (D6) Gosto de ensinar, mas muitas vezes a escola não te dá subsídios para você desenvolver um melhor trabalho; (D7) Aprendendo muito com a docência. É preciso que haja um olhar generoso para o trabalho que o professor desenvolve, além da valorização; (D8) O baixo salário; (D9) São muitas as atribuições do professor na atualidade, em especial do professor graduado em pedagogia. Pois ele carrega a premissa de que deve saber sobre toda a educação, que sempre terá a solução para os problemas educacionais. Mas, a cada dia, novos desafios estão surgindo na educação, pois a sociedade muda. E essa mudança reflete na escola, que tem que acompanhar essas mudanças, e isso se dá pelo professor em sua prática. Enfim, os desafios sobre a ação do professor é o que mais me desanima, resumindo, as expectativas do sistema que procura igualar os modos de aprender; (D10) Sou satisfeita com a profissão que escolhi seguir, mesmo não ganhando o suficiente que a demanda do trabalho oferece; (D11) Amo o meu trabalho, mas a profissão professor está cada dia mais difícil. O alunado, os pais e até mesmo a própria gestão escolar, em muito dificultam nosso trabalho diário; (D12) Possuir limitações no ambiente de trabalho, não ter muita autonomia; (D13) Desafios relacionados à gestão e à família dos educandos, como na maioria dos casos; (D14) Através do meu trabalho contribuo para a melhoria da sociedade e da minha vida em particular; (D15) É uma profissão engrandecedora; (D16) não apresentou justificativa.

Os dados emitidos pelos respondentes à subcategoria docência se materializam nas relações que configuram a realidade e se integram à prática e vivência, com ênfase na unidade de sentido que expressa o lugar que eles ocupam como profissionais no enfrentamento dos desafios na docência. Isso está implícito em suas posturas no âmbito do ensino e aprendizagem, no contexto em que trabalham. Eles disseram assim:

(D4) [...] faz o que gosta [...] me encanto em saber que ensinei alguém; (D5) [...] aprendo [...] ajudo a formar pessoas; (D10) [...] satisfeita com a profissão que escolhi seguir... [...] mesmo não ganhando o suficiente [...] que demanda o trabalho; (D15) [...] profissão engrandecedora.

O nível de satisfação moderado foi representado pela maioria dos respondentes, que se justificaram ao expressar sentimentos que os afetam negativamente:

D1) [...] sobre as condições materiais disponíveis; (D2) [...] muito difícil, a cada dia as crianças estão sem limites e não sabem respeitar o professor; (D3) [...] quanto a realidade é diferente do que estudamos na teoria; (D6) Gosta de ensinar [...], mas, a escola não te dá subsídios [...] desenvolver um melhor trabalho. (D7) [...] aprendo muito com a docência [...] preciso olhar generoso para o trabalho que o professor desenvolve; (D8) [...] baixo salário; (D9) [...] muitas atribuições do professor na atualidade. [...] os desafios sobre a ação do professor é o que mais me desanimam [...] as expectativas do sistema que procura igualar os modos de aprender; (D11) Amo minha profissão [...] está cada dia mais difícil. O alunado, os pais e até mesmo a própria gestão escolar dificultam muito nosso trabalho diário; (D12) [...] ambiente de trabalho [...] não ter muita autonomia; (D13) Desafios [...] à gestão e família dos educandos. (D14) trabalho [...] contribuição para a melhoria da sociedade [...] vida em particular. (D16) não informou.

Ao analisar tais justificativas, verificamos que estão atreladas aos desafios decorrentes de fatores internos e externos, sobretudo, que estão presas à realidade na qual se desenvolve a docência. De forma implícita, afetam, gerando sentimentos positivos e negativos aos discentes, podendo refletir direto ou indiretamente no seu desempenho profissional.

Na sequência, na assertiva aberta 1.8, solicitamos aos respondentes, o registro de dois aspectos satisfatórios no exercício da docência. Estes informaram que:

D1) contribui com aprendizagem das crianças; aprende a ser mais humanas a partir das experiências com as crianças e seus respectivos meios de convivência; (D2) Saber que seu aluno está desenvolvendo suas habilidades. Participar de todo processo de ensino de um sujeito, ver seu desenvolvimento é muito satisfatório; (D3) A relação professor e aluno e os aprendizados dessa relação; (D4) Ensinar e aprender; (D5) Amor ao que faço. Aprendizado dos alunos, uma conquista árdua, mas gratificante; (D6) Empatia e conhecimento; (D7) Satisfação quando ocorre o desenvolvimento na aprendizagem dos alunos e o próprio desenvolvimento profissional do professor; (D8) Realização pessoal e boa interação com os alunos e a família deles; (D9) Quando o aluno aprende o que foi mediado, facilitado a ele. Quando o aluno reconhece a importância do professor; (D10) A experiência de conviver com crianças e o aprendizado que com elas todos os dias se renova. (D11) As formações continuadas são de grande valia. E ver o seu aluno dando retorno do que foi ensinado. (D12) Ensinar e Aprender todos os dias; Aprendizado bilateral e contribuição social. (D13) A certeza de estar contribuindo para o crescimento dos alunos e está em constante aprendizado; (D14) Crescimento; amizades. (D15) e (D16) sem informação.

Os depoimentos, nessa assertiva, surpreenderam a pesquisadora, pois os respondentes apresentaram unidade de sentido, destacando palavras em uma perspectiva de crescimento profissional e pessoal, no contexto das relações configuradas no processo de ensino e aprendizagem, envolvendo pensamento construtivo na convivência consigo mesmo e de transformação contínua, valorizando a mediação que se materializa na categoria docência. Nesse sentido, foram identificadas palavras agregadas aos aspectos satisfatórios que afetaram

o horizonte histórico vivenciado na docência. As palavras foram registradas no questionário de forma expressiva pelos discentes indagados.

Aprendizagem; aprende a ser mais humanas a partir das experiências com as crianças; convivências; participar de todo o processo de ensino de um sujeito; empatia e conhecimento; desenvolvimento na aprendizagem dos alunos e o próprio desenvolvimento profissional; boa interação com e família dos mesmos; as formações continuadas; aprendizado bilateral; contribuição social está em constante aprendizado.

O item (1) - **Descrição dos egressos** teve sua conclusão na questão aberta 1.9. Eles foram indagados sobre sua principal dificuldade no exercício da docência. As respostas deveriam seguir com justificativa. Eles informaram que:

(D1) Contribuir com alguma necessidade diferenciada seja laudo ou não. D2) Conseguir ter o domínio de sala, ser uma professora mais ativa em relação a conseguir estratégias para prender a atenção dos alunos; (D3) O tempo da docência é algo que exige dedicação e, como desenvolvo outras atividades sinto que faço muito, mas poderia fazer muito mais; (D4) Lidar com a subjetividade de cada sala de aula. Às vezes preparamos aula, considerando que ela será um sucesso. Porém cada turma responde de maneira diferente a essa expectativa. Além disso, subjetividade dos alunos, principalmente o aspecto emocional. (D5) A minha letra não é tão bonita; (D6) o apoio por parte da gestão; (D7) Desinteresse de alguns alunos. Como bons professores, sempre queremos que todos obtenham sucesso, aprendam significativamente, porém nem todos se empenham. (D8) Falta de apoio da gestão pedagógica, que muitas vezes exclui determinadas turmas e volta o olhar para aquelas que irão realizar a Prova Brasil; (D9) O cumprimento em tempo hábil com atividades exigidas pela coordenação; (D10) As multitarefas em meio às cobranças e expectativas da escola e dos pais sobre a aprendizagem do aluno. Pois, trabalho em uma turma seriada e tenho que ministrar todos os conteúdos de cada série em uma carga horária regular e com duas alunas com necessidades especiais; (D11) A rebeldia dos alunos; (D12) Ter que limitar os conteúdos programáticos da instituição; (D13) A responsabilidade da família sendo passada para escola de maneira forçada e incompreensiva (D14) As escolas não dispõem de todos os recursos que preciso para desenvolver minhas atividades; (D15) Dificuldade de apoio; (D16) Manter os recursos necessários para exercer a profissão.

Ao pronunciar suas dificuldades, os respondentes falaram do lugar que ocupam no exercício da docência. Por meio de expressões, palavras e sentimentos, eles informaram dando sentido a tudo aquilo que os afetara nas suas relações com o processo de ensino e aprendizagem, dentro de um círculo hermenêutico. Nesse contexto, as dificuldades enfatizadas foram:

Necessidades especiais; Falta de apoio da gestão; Disciplina; Multitarefas em meio às cobranças na aprendizagem do aluno a partir das expectativas, da escola e dos pais; Responsabilidade da família sendo passada para escola; lidar com a

subjetividade e o aspecto emocional dos alunos; Disciplina; Responsabilidade da família sendo passada para a escola.

Dentre as dificuldades informadas foram selecionadas a unidade de sentido que tiveram como critério básico, a similaridade, a complementaridade e a contradição, cuja intenção era agregar as diferentes significações relativas à categoria docência. Dessa forma, buscamos compreender a docência no contexto da realidade social nas instituições onde trabalham os egressos nas suas práticas de ensino e aprendizagem na educação básica e ensino superior.

A análise dos dados quantitativos prossegue na segunda etapa do questionário, com a inserção de (7) dimensões nas assertivas do instrumento que se apresentam conforme a organização em tabelas, dimensões perpassam as categorias com suas unidades de sentido e conteúdo específicos. A indagação efetivou-se, mediante a reflexão sobre os conteúdos das afirmativas assinaladas nas questões do questionário.

4.1.1 Análises dos dados quantitativos por dimensão

No subitem da seção, discorreremos sobre o resultado da análise descritiva dos dados quantitativos articulados nas respostas dos egressos procedidas a partir da reflexão feita em cada dimensão, as quais se efetuaram mediante a opção marcada na escala de frequência com os seus respectivos níveis: (1) Concordo Plenamente; (2) Concordo Parcialmente; (3) Indeciso; (4) Discordo Parcialmente; (5) Discordo Plenamente.

Na efetuação da análise das respostas, consideramos de uma mesma natureza os níveis dos itens (1) e (2) que correspondem ao intervalo dos dados estatísticos inscritos na frequência concordo. Destarte nos níveis de respostas dirigidas à frequência discordo, pertencentes aos itens (4) e (5), considerados de uma mesma natureza. Já no item (3), referentes aos dados estatísticos, inscritos na frequência indeciso, estes, foram registrados só para constar a sequência dos dados estatísticos, visto não ser pontuado, por se apresentar indeciso, incluso e irresoluto na soma de intervalo dos percentuais de respostas inscritas nas tabelas. Diante disso, procedemos à análise de dados em cada dimensão.

4.1.1.1 Dimensão I - Revivendo a prática de avaliação

Todos os dados quantitativos apresentados nas dimensões que seguem foram obtidos com ajuda do Programa Office Microsoft Excel 2010, a fim de analisar os dados estatísticos solicitados nas assertivas do questionário aplicado de forma *on-line* com os discentes. A organização de dados quantitativos é constituída por sete (7) dimensões inscritas nas tabelas, que seguem abaixo, dando ênfase às categorias, *a priori*, que perpassam os conteúdos em cada assertiva do questionário, as quais são analisadas, objetivando buscar as respostas suscitadas pelo problema e pelos objetivos delineados na tese.

A dimensão I, mencionada acima, é constituída de oito (8) assertivas, as quais, revelam os dados significativos que se configuram em dados estatísticos assinalados na *tabela 2- categoria-discente revivendo sua prática de avaliação*. Ao efetuar a análise descritiva, buscamos compreender as informações dialéticas acerca das práticas de avaliação desenvolvidas pelos egressos na sua atuação profissional docente materializada nas aprendizagens, nos conhecimentos básicos da formação sistematizados nas disciplinas curriculares, seja no interior ou fora da sala de aula dos níveis de ensino com os quais trabalham nas escolas.

As respostas recorrentes à unidade de sentido configuram-se como dados estatísticos significativos, em um intervalo de níveis de respostas de 50% -37,5%, dos quais 50% são representados por oito (8) (oito) alunos egressos que responderam de forma clara, ao concordar plenamente com a influência da respectiva experiência de avaliar em sala. Dentre estes, 37,5%, representados por seis (6), discordaram que a prática de avaliação vivenciada não os influenciou. Os outros 12,5%, representados por dois (2) egressos, não estão incluídos, no intervalo, por evidenciarem respostas indecisas.

Os dados inseridos, na segunda assertiva, referem-se à contribuição significativa da vivência da prática de avaliação no processo de formação inicial para o seu exercício profissional docente. Isso se confirmou pelo fato de os egressos destacarem, como unidade de sentido, o correspondente descrito no intervalo percentual das respostas com resultados que se configuraram em dados da estatística descritiva, conforme está sinalizado na tabela 2 abaixo, num intervalo de 62,6%-25%, com indicação de dados bastante expressivos, sobretudo com uma representatividade de 10 (dez) egressos, que concordaram plenamente e parcialmente em relação à categoria da dimensão em curso.

Dentre estes, têm-se os 25%, dos representados por quatro (4) egressos, que, plenamente e parcialmente, discordaram do pensamento que a maioria enfatizou nas

respostas, acerca da contribuição significativa da vivência da prática de avaliação no processo de formação inicial para a sua ação docente. Os outros 12,5%, representados por dois (2) egressos, não estão incluídos no intervalo por evidenciarem informações indecisas.

A ênfase acima, expressa pela maioria, foi reforçada pelos discentes na assertiva (4), uma vez apresentada num intervalo percentual de respostas de 18,8%-68,8%, com indicativo sinalizado em dados altamente significativos. Do total de dezesseis (16) egressos do curso de Pedagogia da UFPI, 68,8%, representados por onze (11) egressos, de forma precisa responderam que discordam, plenamente e parcialmente, pois, não souberam caracterizar as experiências da prática de avaliação que vivenciaram no estágio supervisionado e justificaram dizendo que a referida prática não contribuiu para a sua atuação docente.

O entendimento de tal prática revelou-se, também, nos registros de dados estatísticos e de suas respectivas unidades de sentido, contemplados nas assertivas 3, 5, 6, 7 e 8 descritos na tabela 2, apontando o conteúdo da categoria da dimensão I. Diante disso, apresenta-se o seguinte intervalo dos percentuais de respostas: 50,1%-18,6%; 31,3%-50,1%; 25%-50%; 56,3%-12,5% e 37,5%-43,8%, indicados na tabela 2, sobretudo, com respostas subsidiadas pelas questões feitas aos discentes no questionário. O referido intervalo refere-se à abordagem da avaliação da aprendizagem, tipos e características que permeiam a ação docente no desenvolvimento da prática de avaliação, seja na formação inicial, seja na continuada.

No intervalo de 50,1%-18,6%, os egressos frisaram nas suas respostas que recorrem à pesquisa para elaborar a avaliação, pois, consideram-na difícil. De fato, evidenciaram dados expressivos diante da pouca quantidade (18,6%) de egressos que discordaram da maioria em relação à afirmativa solicitada na indagação. Do total de dezesseis (16), oito (8) discentes concordaram, plenamente e parcialmente, que é difícil elaborar avaliação, por isso, no exercício das suas práticas, recorreram à pesquisa em livros e outras fontes.

Revelaram, portanto, significativa contribuição, por ampliar os conhecimentos e adquirir uma concepção mais clara com possibilidades de transformação na prática de avaliação, conforme se revelaram nos intervalos: 25%-50% e 56,3%-12,5%. A maioria apresentou, nas respostas, uma concepção e um conhecimento recorrente à prática de avaliação que desenvolveram com as turmas nas quais ensinaram.

Porém, precisam acreditar que, por meio de tal conhecimento, podem chegar a idealizar uma prática de avaliação específica, que os transforme no pensamento que se

revelou no intervalo percentual de 31,3%-50,1%, apresentando uma representatividade expressiva de oito (8) egressos que discordaram, admitindo não terem tido uma prática idealizada.

A análise de dados da respectiva Dimensão I, que se apresenta na categoria: Revivendo a prática de avaliação, encerra-se no intervalo percentual de 37,5%-43,8% das respostas dos egressos. Dos dezesseis (16) questionados, 37,5%, correspondentes a seis (6), concordaram plenamente e parcialmente, porém 43,8%, equivalentes a sete (7) egressos, discordaram plenamente. Assim, verifica-se que os profissionais apresentaram um resultado quase equiparado ao considerar insuficientes na instituição em que trabalham as formações continuadas sobre avaliação educacional, principalmente, a avaliação de ensino e aprendizagem. Entre estes, 18,8%, representados por três (3), apresentaram o nível indeciso, por isso não foram incluídos no intervalo. Tais dados encontram-se configurados na tabela a seguir:

Tabela 2- Categoria-discente revivendo sua prática de avaliação.

Unidade Sentido	Qtde.	%	Intervalo percentual das respostas
1-Experiências avaliativas vivenciadas influenciam na forma de avaliar em sala	04	25%	50%-37,5%
	04	25%	
	02	12,5%	
	04	25%	
	02	12,5%	
	16	100%	
2- Contribuição significativa da experiência de avaliação vivenciada no processo de formação inicial para sua ação docente.	05	31,3%	62,6%-25%
	05	31,3%	
	02	12,3%	
	04	25, %	
	-	-	
	16	100%	
3-Recorre à pesquisa para elaborar a avaliação, pois, considera difícil	03	18,8%	50,1%-18,6%
	05	31,3%	
	05	31,3%	
	02	12,5%	
	01	6,1%	
	16	100%	
4-Não caracteriza a experiência da prática de avaliação vivenciada no estágio, pois, não contribuiu para sua atuação docente.	03	18,8%	18,8-68,8%
	-	-	
	02	12,5%	
	03	18,8%	
	08	50%	
	16	100%	
5-Prática de avaliação idealizada.	03	18,8%	31,3%-50,1%

	02	12,5%	
	03	18,8%	
	05	31,3%	
	03	18,8%	
	16	100%	
6-Considera tradicional a prática de avaliação que desenvolve.	02	12,5%	25%-50%
	02	12,5%	
	04	25%	
	04	25%	
	16	100%	
7-Considera emancipatória a prática de avaliação que desenvolve nas turmas que ensina.	02	12,5%	56,3%-12,5%
	07	43,8%	
	05	31,3%	
	-	-	
	02	12,5%	
	16	100%	
8-Considera insuficientes as formações continuadas sobre avaliação educacional e avaliação da aprendizagem na instituição que trabalha.	04	25%	37,5%-43,8%
	02	12,5%	
	03	18,8%	
	03	18,8%	
	04	25%	
	16	100%	

Fonte: Elaboração própria (2020).

4.1.1.2 Dimensão II- Base da formação inicial no Curso de Pedagogia

A tabela 3 apresenta o resultado dos dados quantitativos descritos na dimensão II. Para a obtenção dos dados, recorreu-se ao uso do programa já citado anteriormente, a dimensão em curso, ancorada na categoria, *a priori*, formação inicial que teve como base a análise dos dados estatísticos, enfocados pelos egressos do curso de Pedagogia da UFPI. Assim, seguiu-se com a análise, utilizando a mesma escala de frequência adotada na dimensão anterior.

Tabela 3- Categoria- Compreensão discente sobre formação inicial

Unidade Sentido	Qtde.	%	Intervalo percentual das respostas
9—A formação inicial integrada aos princípios do currículo de Pedagogia propiciou-me aquisição de habilidades e competência no exercício da docência	05	31,3%	50,1%-37,4%
	03	18,8%	
	02	12,5%	
	05	31,3%	
	01	6,1%	
	16	100%	
10- O curso de Pedagogia ofereceu-me pouco conhecimento em Avaliação, implicando o exercício docente.	02	12,5%	43,8%-31,3%
	05	31,3%	
	04	25%	
	03	18,8 %	
	02	12,5	
	16	100%	

Fonte: Elaboração própria (2020).

Os dados expressos implicam esclarecimento das intenções direcionadas à categoria da dimensão em curso. Os discentes, ao serem indagados sobre o seu processo de formação, disseram ter iniciado na vivência com o estágio supervisionado, no que se refere aos conhecimentos que se constroem a partir da reflexão integrada nos princípios do currículo escritos no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPI, com a perspectiva de propiciar uma compreensão da totalidade do processo educativo, sobretudo, de ajudar-lhes na construção de habilidades e competências para o exercício da docência. Diante disso, as informações que afetaram os egressos, no seu espaço de atuação docente, estão evidenciadas nos dados estatísticos que se configuraram no intervalo de frequência das respostas assim apresentados: 50,1%-37,4%.

Do total de dezesseis (16) respondentes, verificou-se que 50,1%, correspondentes a oito (8) egressos, concordaram, parcialmente e plenamente, com tais informações. Estes se revelaram, por meio dos dados estatísticos, conhecimentos adquiridos no processo de formação inicial. A ênfase recaiu sobre as habilidades e competências que afetaram de forma positiva o exercício da docência no contexto das instituições e níveis de ensino em que atuam como professor(a). Estes dados revelaram a ocorrência da aprendizagem no estágio supervisionado mediado por estratégias, metas e ações que se integraram no currículo de Pedagogia da UFPI. Por outro lado, destacou-se também um percentual de 37,4%, equivalente a seis (6) egressos, que discordaram das informações dadas, de um modo não muito expressivo.

Nessa linha de pensamento, o percentual de intervalo representado por 43,8%-31,3%, das respostas da unidade de sentido da categoria, incide na compreensão sobre a formação inicial, originada na indagação feita aos discentes sobre o conhecimento e a execução em avaliação educacional, subsidiada pelo currículo do curso de graduação em Pedagogia. O resultado da análise revela um percentual de 43,8%, isto é, sete (7) egressos que concordaram, parcial e plenamente, em relação ao pouco conhecimento da avaliação educacional adquirido no currículo do curso de Pedagogia.

Os dados informados acima são significativos, pois, consideraram a referida disciplina possuir uma carga horária reduzida no currículo. As consequências foram direcionadas à docência, principalmente, às práticas de avaliação ao lidar com os desafios e realidades do fenômeno no contexto das instituições e níveis de ensino em que trabalham. Nesse intervalo, discordaram de tal pensamento 31,3%, correspondente a cinco (5) egressos do referido curso, dos quais, 25%, igual a quatro (4) egressos, se apresentaram indecisos na

questão. Esse alto índice de indecisos sinaliza um fato, requerendo a discussão coletiva de todos os participantes da pesquisa para a reestruturação do currículo.

4.1.1.3 Dimensão III- Avaliação da Aprendizagem no ensino superior

A tabela 4 abaixo apresenta o resultado da análise dos dados quantitativos da dimensão III. Para analisar tais dados, utilizamos o Programa Office Microsoft Excel 2010, direcionados à categoria da avaliação da aprendizagem no ensino superior. O resultado ocorreu com uso da mesma escala de frequência da dimensão anterior. A base dos dados estatísticos das respostas direcionou para a compreensão da categoria a partir da indagação feita com os discentes no questionário.

Tabela 4- Categoria -Avaliação da Aprendizagem no ensino superior.

Unidade Sentido	Qtde.	%	Intervalo percentual das respostas
11- A contribuição da prática de avaliação de estágio comparada à tomada de decisão no processo de ensino e aprendizagem.	02	12,5%	62,5%-18,6%
	08	50%	
	03	18,8%	
	01	6,1%	
	02	12,5%	
	16	100%	
12- Na prática de avaliação, por falta de uma proposta de instrumento avaliativo padronizado, as avaliações são realizadas sob a forma de observações dos alunos estagiários.	02	12,5%	37,5%-50%
	04	25%	
	02	12,5%	
	06	37,5%	
	02	12,5%	
	16	100%	
13- A prática de avaliação no estágio é realizada de forma pontual e aleatória, sem idealizações de instrumentos avaliativos que envolvam conhecimentos teóricos apurados.	-	-	12,5%-50%
	02	12,5%	
	06	37,5%	
	04	25%	
	04	25%	
	16	100%	
14- É necessário no estágio aplicação de instrumentos de avaliação idealizados, pois, amplia a autorregulação do conhecimento e do papel formativo para o aluno e professor (a).	09	56,3%	62,4%-25%
	01	6,1	
	02	12,5%	
	04	25%	
	00	00%	
	16	100%	

Fonte: Elaboração própria (2020).

Conforme foi visto na tabela 4, a dimensão em curso foi constituída de quatro unidades que se integraram nas relações das informações originadas nas respostas das assertivas que permearam a dimensão III na categoria - avaliação da aprendizagem no ensino superior dentro de um círculo hermenêutico que se configurou em dados estatísticos descritos em cada unidade de sentido. A análise das quatro unidades de sentidos refere-se à prática de avaliação dos professores orientadores de estágio supervisionado, os quais desenvolveram a formação inicial docente.

A primeira unidade de sentido leva os egressos à reflexão sobre a contribuição da respectiva prática para a tomada de decisão no seu processo de ensino e aprendizagem. O intervalo percentual de respostas que se apresentou gira em torno de 62,5%-18,6%, com um índice bastante significativo de 62,5%, representado por dez (10) egressos, os quais revelaram estar de acordo, plenamente e parcialmente, com a significativa contribuição da prática de avaliação do estágio para o processo de ensino e aprendizagem, bem como para a intervenção na tomada de decisão mediada por um olhar sistêmico e crítico da realidade educacional no contexto das instituições, no exercício da sua prática docente. Dentre estes, 18,6%, equivalentes a três (3) egressos, nas suas respostas discordaram do pensamento emitido pela maioria. Porém, os outros três (3) que não estão incluídos no intervalo se apresentaram indecisos nas suas respostas, com índice de 18,6%, igual ao do grupo em discussão.

Na segunda unidade de sentido, a ênfase recai sobre a respectiva prática, na qual se focaliza que, por falta de uma proposta de um instrumento avaliativo padronizado, as avaliações de aprendizagem apresentam poucos fundamentos em sua estrutura e são realizadas apenas sob forma de observação dos conhecimentos dos alunos estagiários. O resultado dos dados revela um intervalo de 37,5%-50%, das respostas informadas pelos egressos. Do total de dezesseis (16) participantes, verificou-se um percentual de 37,5%, representado por seis (6) egressos, que concordaram com afirmativa apontada. Porém, revelou-se um índice de 50% de respostas recorrentes a oito (8) egressos, que discordaram, parcial e plenamente, dentre os quais não corroboraram a afirmativa da assertiva na dimensão que envolveu a categoria prática de avaliação da aprendizagem no ensino superior. Houve, portanto, a prevalência no pensamento da maioria. Dessa forma, revelou-se a contribuição significativa da respectiva prática na atuação docente. Contudo, ainda se apresentaram dois (2) egressos, com respostas indecisas de 12,5%, conforme está sinalizado na tabela. Por se mostrar indecisos, eles não foram incluídos no intervalo da assertiva.

As duas últimas assertivas agruparam as unidades de sentido que se apresentaram comuns na idealização necessária dos instrumentos usados na prática de avaliação da

aprendizagem, no estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UFPI. O intervalo percentual da assertiva referente a 12,5%-50% impôs aos egressos a dizer sobre a prática de avaliação no estágio, ter sido realizada de forma pontual e aleatória, sem idealização de instrumentos avaliativos, envolvendo os conhecimentos teóricos apurados. O índice de 12,5% indicou somente dois (2) egressos, que se revelaram estar de acordo com a referida afirmativa. Porém, os 50% das respostas discordaram do respectivo pensamento. Houve, portanto, uma superação significativa de oito (8) egressos, os quais pontuaram uma diferença gritante. Suas informações indicaram coerência, valoração e efetividade na aprendizagem mediada pela prática em curso. Além do mais, evidenciaram também impactos positivos na sua vivência, isto é, no exercício da docência dos egressos indagados.

O resultado anterior reafirmou o pensamento que se configura na última unidade de sentido no contexto da categoria da dimensão III. A partir daí, os egressos foram levados a refletir sobre a aplicação de instrumentos de avaliação idealizados no estágio, por ampliar a autorregulação do conhecimento e do papel formativo para o(a) aluno(a) e professor (a). O resultado dos dados revela um intervalo de 62,4%-25%, indicando, portanto, um percentual bastante significativo, por a maioria apresentar um índice de 62,4%, correspondentes a dez (10) discentes que concordaram, plenamente e parcialmente, com a afirmativa no contexto da categoria em curso. Os que discordaram do respectivo pensamento sinalizaram, nas suas respostas, um percentual de 25%, igual a quatro (4) egressos.

A diferença apresentada anteriormente explicita de forma contundente a efetividade e a idealização de aspectos que abrangeram o instrumento usado na prática de avaliação dos professores orientadores de estágio. Isso se confere no resultado expresso pelos egressos em sua prática docente, pois focalizaram o reflexo que transcorreu ao usarem o instrumento idealizado no planejamento das atividades e estratégias da avaliação da aprendizagem, na perspectiva de propiciar uma autorregulação, tanto no conhecimento quanto na formação, que se configuram e extrapolam as realidades no contexto das relações da aprendizagem ativa entre professores e alunos na sala de aula e fora dela.

Conforme foi visto na tabela 4, o índice de 12,5% corresponde a dois (2) egressos, que se apresentaram indecisos nas suas respostas. Por esse motivo, não foram incluídos no intervalo percentual da assertiva. De acordo com as informações já registradas, os egressos revelaram os impactos positivos da ação docente, tendo em vista atribuírem à aprendizagem que construíram na experiência e vivência da prática de avaliação da sua formação inicial. Prática esta que, segundo eles, se materializou com uso de instrumentos idealizados, os quais provocaram mudanças de postura na definição de instrumentos da avaliação, sobretudo, para a

condução das suas práticas, objetivando avaliar a aprendizagem no processo de formação, nos níveis de ensino das instituições em que trabalham.

4.1.1.4 Dimensão IV- A prática de avaliação no ensino

A tabela 5 abaixo apresenta o resultado da análise dos dados inscritos na dimensão IV, obtido, por meio do Programa já citado. Tais dados emergem da categoria vivência da prática de avaliação da aprendizagem no ensino que se configura em dados estatísticos relativos ao fenômeno investigado. A análise dos dados se concretizou no uso da escala de frequência utilizada anteriormente.

Tabela 5 - Categoria-Vivência da prática de avaliação no ensino

Unidade Sentido	Qtde	%	Intervalo percentual das respostas
15- Minhas experiências com as avaliações das disciplinas que cursei na Educação Básica foram positivas.	03	18,8%	37,6%-31,3%
	03	18,8%	
	05	31,3%	
	03	18,8%	
	02	12,5%	
	16	100%	
16- Muito do que sei de avaliação de ensino e aprendizagem, aprendi na vivência da Educação Básica	02	12,5%	50%-37,5%
	06	37,5%	
	02	12,5%	
	04	25%	
	02	12,5%	
	16	100%	
17- Muito do que sei sobre avaliação de ensino aprendizagem aprendi na vivência acadêmica de Pedagogia.	05	31,3%	62,6%-31,3%
	05	31,3%	
	01	6,1%	
	03	18,8%	
	02	12,5%	
	16	100%	
18- A prática de avaliação atual reflete mais do que vivenciei em educação básica e Pedagogia.	04	25%	43,8%-43,8%
	03	18,8%	
	02	12,5%	
	04	25%	
	03	18,8%	
Total	16	100%	

Fonte: Elaboração própria (2020).

O objetivo da respectiva dimensão é refletir sobre a prática de avaliação que os discentes vivenciaram na educação básica e no processo de aprendizagem do curso de Pedagogia. A reflexão de cada unidade de sentido que se insere nas quatro assertivas da

dimensão engloba a categoria em curso. Prosseguimos assim com análise dos dados descritos na tabela 5.

A unidade de sentido da primeira assertiva (15) interpela os egressos a evidenciarem a positividade da experiência vivenciada com as avaliações das disciplinas que cursaram na educação básica. Verificamos, no intervalo percentual de 37,6%-31,3% das respostas, um índice maior de 37,6%, igual a seis (6) egressos, que concordaram parcial e plenamente com a afirmativa que se insere na dimensão. O impacto positivo da aprendizagem decorre da experiência materializada na relação teoria e prática docente. Porém, 31,3%, correspondentes a cinco (5), revelaram-se, nas suas respostas, contrários ao pensamento evidenciado na afirmativa. Eles discordaram dando ênfase à experiência vivenciada na prática de avaliação na educação básica, que não os impactou positivamente. Analisa-se, portanto, essa experiência como uma lacuna sem informação de impactos negativos. A afirmativa também se destaca por indicar um elevado índice de 31,3%, equivalente a cinco (5) egressos, que, nas suas respostas se apresentaram indecisos. Por conta disso, eles não estão incluídos no intervalo focalizado.

Na unidade de sentido da segunda assertiva (16), foi atribuída aos egressos uma reflexão: muito do que sei de avaliação de ensino e aprendizagem aprendi na vivência da Educação Básica. Após essa profunda reflexão, os dezesseis (16) egressos apresentaram o percentual equivalente nas suas respostas a 50%-37,5%, dentre os quais se destacaram no intervalo de frequência, com índice significativo de 50%, equivalente à metade, oito (8) egressos, que concordaram com tal afirmativa, parcial e plenamente, enquanto 37,5%, seis (6), apresentaram-se contrários, não concordaram com o pensamento emitido pela maioria. Em síntese, a pesquisa mostra, por meio da análise da temática que o grande desafio do professor, hoje, é desenvolver uma prática de avaliação efetiva, que possibilite aos discentes a aprendizagem significativa para ser lembrada por toda a sua vida acadêmica.

A análise mencionada contempla as duas assertivas que seguem no contexto da dimensão IV, que enfatizam unidades de sentido, envolvendo as categorias que se integram e perpassam as informações numa relação hermenêutica de ideias e pensamentos subsidiados pela indagação junto aos discentes, resultando nos dados estatísticos no intervalo de frequência, indicados na tabela 5 numa mesma intensidade.

Os dados configurados no intervalo percentual de 62,6%-31,3% descrevem o resultado das respostas subsidiadas na afirmativa: muito do que sei sobre avaliação de ensino e aprendizagem, aprendi na vivência acadêmica no curso de Pedagogia. O explícito revela-se no índice de 62,6%, representado por dez (10) egressos, que concordaram, parcial e

plenamente, com a afirmativa em curso. Porém, dentre estes, 31,3%, cinco (5) egressos informaram, em suas respostas, serem contrários ao pensamento expresso pela maioria. A pesquisa mostra de forma incisiva uma reflexão que tem como suporte o diálogo entre a teoria e a prática da avaliação da aprendizagem, propiciando aos egressos uma autorreflexão do exercício da sua própria ação docente.

O pensamento focalizado acima perpassa a unidade de sentido da categoria na assertiva (18). A ênfase recai e se entrelaça na afirmativa: A prática de avaliação atual reflete mais do que vivenciei na Educação Básica e na Pedagogia. A indagação feita aos dezesseis (16) egressos teve, claramente, a intenção articulada por uma reflexão profunda da ação docente atual, a partir da teoria e práticas de avaliação de aprendizagem, que se desenvolvem no processo de ensino da educação básica e no ensino superior, principalmente, na vivência da prática de avaliação do curso de Pedagogia. A tabela 5 apresenta dados descritos no intervalo percentual de 43,8%-43,8%.

Ao analisar tais dados, verificamos que houve níveis de frequência com dados estatísticos iguais, que englobam descritivamente a afirmativa evidenciada na indagação. Portanto, nos dois níveis do percentual, identificou-se 43,8%, representado por sete (7) egressos, que revelaram estar de acordo parcial e plenamente com a devida afirmativa. Contudo, afirmaram aprender mais com o exercício docente da atual prática de avaliação do ensino aprendizagem, sinalizando sobressaírem na aprendizagem da prática que eles vivenciaram na educação básica e no ensino acadêmico.

Contrários a esse pensamento, outros indicam um percentual de 43,8%, sete (7) egressos, informando nas suas respostas não estarem de acordo, uma vez que aprendizagem vivenciada na prática de avaliação, tanto na educação básica quanto no ensino superior, contempla as necessidades que emergem no âmbito de suas práticas docentes. Os demais participantes, envolvendo o índice de 12,5%, equivalentes a dois (2) discentes, encontram-se fora do respectivo intervalo, por apresentarem informações indecisas das suas reflexões.

4.1.1.5 Dimensão V- Prática de avaliação no Estágio Supervisionado

A tabela 6 abaixo descreve a reflexão dos egressos, quando indagados sobre sua ação docente, tendo como referência a prática de avaliação vivenciada no estágio supervisionado no processo de formação inicial no curso de Pedagogia da UFPI. A análise dos dados se insere no contexto da dimensão V, a qual se tornou possível com o auxílio do Programa mencionado anteriormente.

Os dados, na tabela, referem-se à categoria em evidência. Suas relações com as demais categorias na pesquisa se inter-relacionam no círculo hermenêutico, configurada nas informações dos dados estatísticos relativos ao nível de frequência das respostas evidenciadas pelos discentes com uso da escala adotada.

A categoria enfatizada na tabela se constitui de quatro assertivas que visa a refletir, em cada unidade de sentido, a prática de avaliação no estágio supervisionado. Vale dizer que tal unidade contempla o objeto de estudo assinalado na pesquisa. Diante disso, a referência tomada na análise vincula-se às informações empíricas recorrentes ao fenômeno investigado na tese de doutoramento.

O intervalo que engloba a assertiva (19) indica dados com níveis de frequência de percentual igual a 62,5%-37,4%. Os dezesseis (16) indagados na afirmativa refletiram que a prática de avaliação do estágio deve se vincular ao Projeto Pedagógico do Curso e ao projeto da escola. Dentre esses, destacou-se um índice bastante expressivo de 62,5%, dez (10) egressos, que informaram estar de acordo com a recorrente afirmativa. Dos quais 37,4%, representados por seis (6) indicaram não estar de acordo com o pensamento expresso pela maioria em suas reflexões. A pesquisa, então, se vincula aos dados estatísticos descritivos e sinaliza fatores que colaboraram com a medição das opiniões, preferências, atitudes e, por fim, com o comportamento dos participantes na sua totalidade (COLLIS, HUSSEY, 2009).

Tabela 6 -Categoria- Prática de avaliação no estágio supervisionado

Unidade Sentido	Qtde	%	Intervalo percentual das respostas
19-A prática de avaliação do estágio deve vincular-se ao Projeto Pedagógico do Curso e ao projeto da escola.	08	50%	62,5%-37,4%
	02	12,5%	
	-	-	
	05	31,3%	
	01	6,1%	
	16	100%	
20- O professor de estágio desenvolveu as ações avaliativas para o alcance das habilidades necessárias à formação inicial	06	37,5%	75%-18,6%
	06	37,5%	
	01	6,1%	
	02	12,5%	
	01	6,1%	
	16	100%	
21- Analisou ser confusa a prática de avaliação que vivenciou no Estágio supervisionado, por isso, não a caracterizou.	03	18,8%	31,3%-62,6%
	02	12,5%	
	01	6,1%	
	03	18,8%	
	07	43,8%	
		16	
22- O Estágio Supervisionado contribuiu	06	37,5%	56,3%-25%

	03	18,8%
	03	18,8%
	-	-
	04	25%
Total	16	100%

Fonte: Elaboração própria (2020).

A seguir, a assertiva (20) requer dos egressos refletir, em relação à afirmativa: o professor de estágio desenvolveu as ações avaliativas para o alcance das habilidades necessárias à formação inicial. Após a reflexão, apresentou-se na tabela 6, um intervalo percentual que varia entre 75%-18,6% no resultado das respostas dos egressos. A frequência indica um índice bastante significativo de 75% de informações evidenciadas por doze (12) egressos, que se revelaram estar de acordo, parcial e plenamente, com a afirmativa. Tais pensamentos foram construtivos acerca das habilidades da docência, dando ênfase à mediação da prática de avaliação desenvolvida pelo professor (a) orientador (a) do estágio no seu processo de formação inicial.

Vale lembrar que o estágio se inicia com o diagnóstico, tendo por base a realidade da escola na qual é realizado o estágio. A “[...] pesquisa no estágio é uma possibilidade na formação do estagiário como futuro professor” (PIMENTA & LIMA, 2017, p. 79). O impacto positivo é conferido no resultado das respostas dos egressos acerca da efetiva aprendizagem construída na mediação da prática com a teoria, viabilizada pela práxis docente no seu processo de formação inicial. Porém, verificamos, no intervalo, um índice de 18,6%, correspondente a três (3) discentes, que informaram, por meio de suas respostas, serem contrários ao pensamento registrado pela maioria.

Os dados descritos que sobressaíram à assertiva anterior ampliam-se, permitindo à pesquisadora um olhar criterioso na unidade de sentido na assertiva (21), uma vez que impõe aos participantes a reflexão, tendo por base a afirmativa: Analisou ser confusa a prática de avaliação que vivenciou no Estágio supervisionado, por isso, não a caracterizou. Os resultados apresentam um percentual que varia em 31,3%-62,6% nas respostas. Dentre os dezesseis (16) participantes da pesquisa, conforme está descrito, as ocorrências de dados envolvem os 31,3%, cinco (5) egressos que, nas suas respostas, se apresentaram, parcial e plenamente, de acordo com a afirmativa em curso. Tais respostas estão imbuídas de inseguranças e contradições, ao ponto de não deixar claras as características da prática vivenciada. Esse fato é sinalizado pelas pesquisas, as quais apontam que professores recém-formados se rendem facilmente, e abandonam os referenciais da ciência que os formou (RODRIGUES, 2013; CARVALHO, 2012; GHEDIN, 2010).

Porém, no mesmo intervalo acima, há um percentual de 62,6% nas respostas, que corresponde à relação de maior índice apontado na assertiva (20). A unidade de sentido, que se evidencia, coaduna-se com o pensamento de dez (10) egressos que se revelaram firmes na aprendizagem mediada pela prática de avaliação no estágio. Eles se apresentaram contrários em relação à afirmativa. Desse modo, reafirmaram, em suas respostas, um resultado significativo e coerente sobre a aprendizagem da docência no processo de formação inicial. O dado não incluído no intervalo corresponde a 6,1% no nível de frequência de somente um (1) egresso, que se apresentou indeciso nas suas respostas vinculadas à afirmativa solicitada.

O intervalo no contexto da dimensão prossegue com o percentual de 56,3%-25% nas respostas dos egressos referentes à afirmativa: O estágio supervisionado contribuiu de forma positiva em conhecimento e modo de lidar com a realidade da escola. Nesse contexto, identifica-se um índice significativo de 56,3%, representado por nove (9) egressos, que se revelaram estar de acordo com a afirmativa da assertiva (22), a ênfase da unidade de sentido vincula-se à contribuição significativa que os egressos adquiriram no estágio na sua formação inicial.

Todavia, a materialização dá-se, por meio de conhecimentos com habilidades e competências, pessoais e profissionais docentes. Dentre os quais, 25%, contemplam quatro (4) egressos, os quais registraram, nas suas respostas, opiniões contrárias ao pensamento da maioria. Foi analisada, nos dados registrados, a diferença sinalizada entre ambos, esta que não estava só nos dados descritos, mas também na consciência plena evidenciada no conhecimento reflexivo da afirmativa.

Conforme foi visto na tabela 06, os 18,8%, correspondentes a três (3) egressos, revelaram-se em suas respostas indecisos sobre tal afirmativa. Por isso, eles não foram incluídos no intervalo percentual apresentado.

No instrumento questionário, os egressos revelaram como contribuição do estágio, a efetiva aprendizagem que se configura em suas respostas no enfrentamento da realidade educacional das políticas atuais vivenciadas no contexto da escola e fora dela. A aprendizagem construída ocorreu na mediação feita pelo(a) professor(a) no desenvolvimento das práticas de avaliação no processo de formação inicial. Práticas estas que, de forma reflexiva, permearam a categoria da dimensão em curso. As respostas na assertiva contemplaram preliminarmente os objetivos e o problema suscitados na tese de doutoramento.

4.1.1.6 Dimensão VI- Avaliação da Aprendizagem no Estágio Supervisionado

A tabela 7 abaixo registra três assertivas que contemplam a dimensão VI. De forma implícita, a categoria avaliação da aprendizagem no estágio engloba as unidades de sentidos, as quais enfatizam: i) O planejamento da avaliação como estratégia importante para uso de instrumentos adequados; ii) No exercício da docência, o fundamental é o professor ter a clareza, o conhecimento e a intencionalidade da avaliação; iii) As estratégias teóricas e práticas de conteúdos devem atender as reais necessidades dos alunos, nos níveis e modalidades, na educação básica e ensino superior, para que haja efetiva aprendizagem.

Para compreender tais unidades, foi necessário recorrer à análise dos dados quantitativos articulados na reflexão da afirmativa da assertiva que interpela os egressos do curso de Pedagogia da UFPI.

Tabela 7-Categoria-Avaliação da aprendizagem no estágio

Unidade Sentido	Qt	%	Intervalo percentual das respostas
23- A contribuição e o tipo de instrumento estão atrelados ao planejamento da avaliação.	08	50%	56,1%-31,3%
	01	6,1%	
	02	12,5%	
	02	12,5%	
	03	18,8%	
	16	100%	
24- O professor deve ter a clareza na concepção de avaliação que torna favorável ao alcance de resultados significativos e efetiva aprendizagem.	08	50%	56,1%-31,3%
	01	6,1%	
	02	12,5%	
	02	12,5%	
	03	18,8%	
	16	100%	
25-Aprendi muito no estágio, nas relações (intra/extra) com os colegas, crianças e professores. Na ação docente nas dificuldades de aprendizagem. Para efetiva aprendizagem, é preciso que as estratégias teóricas e práticas de conteúdo atendam às reais necessidades e aspirações do público com o qual trabalho.	07	43,8%	56,3%-37,5%
	02	12,5%	
	01	6,1%	
	02	12,5%	
	04	25%	
Total	16	100%	

Fonte: Elaboração própria (2020).

Nesse sentido, o percentual de 56,1%-31,3% das respostas na assertiva (23) impôs aos egressos reflexão sobre a afirmativa: contribuição e o tipo de instrumento estão atrelados ao planejamento da avaliação. Diante disso, apresentou-se então um expressivo índice de 56,1% correspondente à frequência de nove (9) egressos, os quais, em suas respostas,

evidenciaram estar de acordo com a afirmativa que se direciona à categoria que permeia a dimensão sinalizada. A indagação provocou avaliação da sua própria prática no contexto em que exerce a docência, independentemente do nível de ensino e instituição na qual trabalha.

Conforme foi visto na tabela, apresentou-se um percentual menor de 31,3% nas respostas de cinco (5) egressos, os quais se mostraram contrários ao pensamento da maioria que se refere acerca da afirmativa. Sem contar que, fora do respectivo intervalo, há 12,5% de frequência equivalentes aos dois (2) egressos, que se mostraram duvidosos nas suas respostas. Tais respostas revelaram pensamentos que se tornam polêmicos ao requerer do (a) professor (a) um olhar relativo à valorização e à importância do planejamento para a definição das práticas e instrumentos de avaliação no processo de formação inicial e continuada (BEHRENS, 2011).

Este pensamento amplia-se na afirmativa posterior, cuja unidade de sentido leva os egressos à reflexão de que, no exercício da docência, o professor deve ter a clareza da concepção de avaliação que realiza no processo de formação. Isso se torna favorável ao alcance de resultados significativos com reflexos na efetiva aprendizagem. O intervalo sinalizado gira em torno de 56,1%-31,3% de frequência das respostas, diante da igualdade descrita no percentual que se evidenciou nos intervalos das assertivas (23) e (24).

Portanto, do total de dezesseis (16) egressos que participaram da investigação com uso do questionário e de forma *on-line* foi possível identificar, claramente, a reflexão crítica que se ancora na afirmativa de modo coerente, a qual se revelou em pensamentos que caracterizam a inexistência no distanciamento do conhecimento e na aprendizagem recorrentes à prática de avaliação no estágio supervisionado. Prática essa que se configura na objetivação de aspectos positivos e negativos, cujos reflexos vinculam-se à mediação feita pelo (a) professor (a) no processo de ensino e aprendizagem, isto é, no exercício de sua ação docente.

A análise imposta coaduna-se com a unidade de sentido que se apresenta na assertiva (25), na qual se convocam os egressos a refletir com base na afirmativa: Aprendi muito no estágio, nas relações com os colegas, crianças e professores. Na ação docente nas dificuldades de aprendizagem. Para efetiva aprendizagem é preciso que as estratégias teóricas e práticas de conteúdos atendam às reais necessidades e aspirações do público com o qual trabalha.

Assim, o intervalo do percentual estatístico de 56,3%-37,5%, sinalizado nas respostas, indica uma maioria que se expressa em 56,3%, correspondentes a nove (9) discentes, que se revelaram estar de acordo com a afirmativa relativa à aprendizagem

construída por meio da prática de avaliação que o (a) professor (a) de estágio desenvolveu no processo de formação inicial.

As relações enfatizadas nas experiências e vivências da docência se configuraram no diálogo da realidade do ensino e aprendizagem que se integram no Projeto Pedagógico da escola, no qual foi realizado o estágio. Porém, verificou-se também um índice de 37,5% representado por seis (6) egressos que, nas suas respostas, revelaram não estar de acordo com a referida afirmativa, sinalizando, por meio de seus pensamentos uma aprendizagem inexpressiva, adquirida no estágio supervisionado. No entanto, fora do intervalo apresentaram-se somente 6,1%, ou seja, um (1) egresso, que revelou estar indeciso sobre a afirmativa. Isso reafirma a importância da pesquisa durante o estágio, por ser um momento que pode favorecer aos egressos do curso em questão, uma melhor compreensão das teorias aprendidas na academia, ao se deparar com a realidade da escola. Fato este que possibilita ampliar o conhecimento no desenvolvimento profissional docente (RODRIGUES, 2013; GONZAGA, 2012).

4.1.1.7 Dimensão VII- Conhecimento e Avaliação

A tabela 8 apresenta o resultado da análise de dados quantitativos, focalizando a necessidade de ter o conhecimento da avaliação e da sua importância como disciplina no currículo de formação, não só na Licenciatura de Pedagogia, mas também em outras licenciaturas. Evidencia a epistemologia, a metodologia e diversas abordagens da avaliação da aprendizagem baseadas nos conceitos, princípios e tipos de avaliação, dentre outros. A partir daí a avaliação torna-se fundamental no exercício da docência, no processo de formação inicial. Conforme foi visto, na dimensão em curso, a categoria que perpassa, enfatiza a importância e a valoração do conhecimento da avaliação.

Os conteúdos que se entrelaçam na categoria descrita visam a atingir os objetivos e a natureza da pesquisa. Por esta razão, os egressos foram indagados sobre o conhecimento da avaliação no estágio supervisionado. Eles revelaram, nas respostas, a importância do nível de compreensão, sobretudo, da sua valoração como disciplina curricular do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPI recorrente aos anos de 2009/2018.

Nesse sentido, objetivamos na dimensão, identificar o grau de conhecimento dos egressos, vivenciado nas relações que se articularam com a teoria e as práticas de avaliação desenvolvidas nos seus processos de formação inicial docente.

A análise tem como resultado o índice mostrado no intervalo percentual das

respostas relativas às unidades de sentido das assertivas, que constituem a dimensão VII, as quais estão configuradas em dados estatísticos analisados com auxílio do Programa Office Microsoft Excel 2010 e com uso da escala adotada anteriormente.

A análise de tais dados inicia-se na assertiva (26), que focaliza como unidade de sentido a categoria que permeia a dimensão em curso. De forma implícita, os egressos são levados a refletir com base na afirmativa: Tenho domínio de conteúdo da avaliação educacional, principalmente, de ensino e aprendizagem. O dado percentual que se apresenta no resultado da reflexão indica, no intervalo, um índice que gira em torno de 62,6%-25% das respostas dos egressos. Do total de dezesseis (16) participantes, verificou-se, no intervalo, um dado quantitativo expressivo de 62,6%, representados por dez (10) egressos, que confirmaram estar de acordo com a afirmativa. Dentre os quais 25%, equivalentes a quatro (4) discentes, discordam, parcialmente, apresentando-se contrários ao pensamento da maioria em relação à afirmativa.

Conforme foi visto, a diferença em relação às informações da afirmativa no contexto do intervalo revela a importância e a necessidade do (a) professor (a) de manter o diálogo nas relações que configuram e integram o processo do ensino e aprendizagem.

Por sua vez, significa colocar os alunos nas relações sociais estabelecidas entre eles e por eles com a sociedade mais ampla, que são efêmeras e inclassificáveis, caracterizando uma permanente condição de que ainda não sabem. Isto implica pensar a avaliação como investigação do saber fazer dos alunos, de tal forma que não fique reduzida aos ideais das propostas oficiais nem aos desempenhos individuais, mas sim que contemple a própria dinâmica do conhecimento em sua tessitura, exigindo dos professores uma desconstrução do que seja entendida, até então, por avaliação (ESTEBAN & AFONSO, 2010).

Nessa dinâmica, professores(as) e alunos(as) devem interagir na mediação das práticas de avaliação, com um olhar sistêmico da realidade que engloba o fenômeno da avaliação, vinculado aos avanços e dificuldades que surgem no cotidiano com a perspectiva de alcançar objetivos definidos de modo consciente, por meio da prática docente para a efetiva aprendizagem da formação inicial.

[...] a Pedagogia só pode ser ciência prática da e para educação enquanto se compreende [...] ação educativa dirigida à humanização da geração em desenvolvimento, consciente do fato de que seu saber da e para a educação é mediatizado pelo educador. Ela não é teoria da educação por vontade própria, mas está a serviço dos educadores. Ela não possui capacidade de interferir na práxis por si mesma, mas apenas mediante o educador colocado sob o primado prático de suas

tarefas educativas. Por isso ela é ciência prática da e para a educação unicamente quando se submete ao primado da prática em que o educador exerce a sua práxis (PIMENTA, 2012, p. 119).

A reflexão que se evidencia nas palavras da autora, reafirma a necessidade de entender a atividade docente pelo viés da prática de avaliação como uma prática social (práxis). Isso se confere nas respostas dadas pelos egressos como profissionais docentes que desenvolvem, atualmente, essa prática em níveis de ensino da educação básica e ou ensino superior, no cotidiano dos espaços públicos e ou privados, onde a maioria, representada por 62,6% dos egressos, revelou a contribuição da prática de avaliação desenvolvida no estágio, tendo como parâmetro o conhecimento sistemático do ensino e da aprendizagem da avaliação, adquiridos no processo da formação do curso de Pedagogia da UFPI. A Pedagogia (teoria) e educação (prática) estão em uma relação de interdependência recíproca, pois, a educação depende de uma diretriz pedagógica prévia e a Pedagogia depende de uma práxis anterior (PIMENTA, 2012). Registramos, ainda, fora do intervalo, um índice de 12,6%, equivalente a dois (2) egressos, que se apresentaram duvidosos em relação à afirmativa em curso.

Tabela 8-Categoria- Importância e valoração do conhecimento da avaliação

Unidade Sentido	Qt	%	Intervalo percentual das respostas
26-Tenho domínio de conteúdo da avaliação educacional, principalmente, de ensino e aprendizagem.	03	18,8%	62,6%-25%
	07	43,8%	
	02	12,5%	
	04	25%	
	-	-	
	16	100%	
27- A disciplina avaliação educacional é muito importante, tem base teórica de avaliação do ensino-aprendizagem no exercício da docência.	09	56,3%	62,4%-37,6%
	01	6,1%	
	-	-	
	03	18,8%	
	03	18,8%	
	16	100%	
28- A disciplina de avaliação deve ter carga horária suficiente pra discutir conceitos e particularidades do campo da avaliação educacional e avaliação do ensino-aprendizagem	09	56,3%	56,3%-31,3%
	-	-	
	02	12,5%	
	02	12,5%	
	03	18,8%	
Total	16	100%	

Fonte: Elaboração própria (2020).

Na sequência, as unidades de sentidos que pertencem às assertivas (27) e (28) estão contempladas na análise dos dados quantitativos que se configuram em dados estatísticos descritos anteriormente. Estas assertivas se integram aos conteúdos e conhecimentos que perpassam a dimensão VII, cuja categoria enfatiza a importância e a

valoração do conhecimento da avaliação como disciplina curricular do Projeto Pedagógico do Curso (PPC)2009/2018, de Pedagogia da UFPI. No currículo acadêmico do referido curso, as disciplinas são trabalhadas de forma interdisciplinar e multidisciplinar para a construção do conhecimento crítico da docência no âmbito do desenvolvimento profissional.

Nesse contexto, a avaliação funciona como a base teórica do ensino e aprendizagem na perspectiva de se construir habilidades, competências e atitudes para além da aprendizagem dos conteúdos, necessários à formação inicial profissional (MASETTO, 2018). Sendo a liberdade pessoal e intransferível, aqui o respeito à pessoa humana é necessário; como sujeito capaz de tomar posições, de avaliar, fazer opções e engajamento a elas, assim também aquele que vive ao nosso lado, perto ou longe, é igualmente um sujeito e jamais um objeto (SAVIANI, 2013).

Os dados estruturantes da reflexão na afirmativa da assertiva (27) inserem-se no intervalo de 62,4%-37,6% das respostas dos egressos, dentre os quais se apresentou o dado significativo de 62,4%, correspondente a dez (10) discentes, que se revelaram estar de acordo, plenamente e parcialmente, corroborando a discussão assinalada pela maioria sobre o conhecimento teórico e prático construído no currículo de Pedagogia em sua formação inicial docente. Por outro lado, verificamos o índice 37,6%, equivalente a seis (6) egressos, que se revelaram, nas suas reflexões, contrários ao pensamento evidenciado pela maioria na indagação da afirmativa solicitada.

Na exposição desse fato, revela-se, com precisão, a necessidade de seguir um procedimento investigativo, embasado nas práticas de avaliação da aprendizagem vinculada à contínua atitude reflexiva do agir compreensivo, no sentido de agir com competência e eficácia na mobilização de um processo avaliativo integrado à própria intervenção, permitindo identificar até onde a situação foi resolvida e que outros aspectos ainda exigem mobilização de novos recursos. Além do mais, com a ajuda de outros profissionais, de outras pesquisas e ou de outras formações e treinamentos, com intuito de encontrar uma solução completa dos problemas de aprendizagem da docência, decorrentes de aspectos históricos, políticos, sociais e culturais no contexto da realidade institucional, no qual trabalham (MASETTO, 2018).

Ao tratar da definição do currículo escolar, universitário ou de uma outra qualquer formação profissional, questiona-se sempre o perfil do “produto” resultante do processo formativo. Antes de tudo parecem dois interesses principais: em primeiro lugar uma convicção exclusiva quanto à pretendida capacitação dos educandos. Encontramos aí ideias prefiguradas, deduzidas às vezes da expectativa do mercado do trabalho ou de resultados das investigações científicas, que servem para legitimar uma determinada concepção, que visam garantir segurança e certezas quanto ao processo de formação a ser percorrido (HANS-GEORG, 2010, p. 135).

As considerações acima se coadunam na categoria, cuja unidade de sentido se insere na assertiva (28), que impõe aos egressos a reflexão da afirmativa: a disciplina de avaliação deve ter carga horária suficiente para discutir conceitos e particularidades do campo da avaliação educacional e, avaliação do ensino-aprendizagem. Esta reflexão leva os participantes da pesquisa à autoavaliação das suas práticas de forma incisiva, perpassando a categoria- importância e valoração do conhecimento da avaliação. A partir do pensamento técnico implicado na indagação, os dados descritos pontuam no intervalo o índice de 56,3%-31,3% de frequência nas repostas dos egressos.

No resultado apresentado na tabela 08, descrevemos o índice que se destaca em 56,3%, correspondente a nove (9) egressos, informando estarem de acordo com a afirmativa, recorrente à preservação e à valoração do conhecimento de que eles possuem na prática e desenvolvem nas suas experiências, atuando na realidade do ensino e aprendizagem com os níveis de ensino da educação básica e do ensino superior, em instituições públicas, privadas e ou filantrópicas, de acordo com o perfil profissional de tais egressos, descritos anteriormente. Porém, ainda persiste no resultado dos dados um percentual de 31,3% de respostas representadas por cinco (5) discentes, que discordam parcialmente e plenamente do registro de pensamentos referentes a esta mesma afirmativa.

Isso mostra, claramente, a amplitude da mediação que é feita pelo professor no âmbito da elaboração e desenvolvimento das práticas de avaliação no processo de formação. Embora ainda persistam os problemas e estes tenham que ser considerados, tais demandas impõem a todos os envolvidos no processo, em especial, ao professor, que compreendam as práticas de avaliação de formação integradas no contexto da realidade em que se apresentam, isto é, no local onde foi realizado o estágio supervisionado.

Diante disso, urge elaborar um plano de ação focalizado no planejamento coletivo com metas e ações descritas, as quais devem se integrar às atividades com a perspectiva de realizar uma intervenção de forma sinérgica, a partir da combinação de uma série de recursos cognitivos comportamentais e atitudinais, relativos à aprendizagem da docência, ancorados numa visão crítica no contexto de sua formação (MASETTO, 2018; FERNANDES, 2010; SAVIANI, 2013).

Em síntese, por meio do questionário foram refletidos os conteúdos e categorias, *a priori*, que perpassam a realidade no contexto das dimensões analisadas nos dados quantitativos da pesquisa. Assim, para o pesquisador qualitativo, todas as perspectivas são valiosas, principalmente, o entendimento detalhado das perspectivas de outras pessoas em

relação ao objeto de estudo investigado que abrange as categorias da pesquisa qualitativa sem desconsiderar os dados quantitativos. Sobretudo, porque a análise dos dados quantitativos possibilitou à pesquisadora preservar com validade os dados da pesquisa e, assim, realizar o complemento e apanhado de tais informações e juntar com os dados qualitativos produzidos pelos professores, nas entrevistas de modo individual e no grupo focal.

O processo de análise dos dados quantitativos teve como parâmetro o intervalo de frequência¹² referenciados em dados da estatística descritivos¹³, que se configuravam nas dimensões e nas suas respectivas categorias, exigindo da pesquisadora uma compreensão contínua e retomada na leitura dos fundamentos teóricos do arcabouço do referencial da tese, cujo propósito era analisar com profundidade o registro das respostas dos egressos, a partir dos temas e conteúdos situados nas unidades de sentido de cada dimensão. É importante enfatizar que o conhecimento descrito nas respostas se originou da compreensão singular do sujeito acerca da categoria no contexto das dimensões em curso.

No entanto, como egressos e profissionais que atuam em diversos níveis de ensino, na educação básica e no ensino superior, em instituições públicas, dentre outras, foi observado que, por meio do registro das suas respostas no questionário, eles revelam pensamentos reflexivos que se ancoram na prática de avaliação da aprendizagem que desenvolvem, atualmente, com o público com o qual trabalham. Nesse sentido, a avaliação se caracterizou como um fenômeno que requer de todos um mostrar de si mesmo, situando-se no

¹² Frequência percentual (%): na estatística representa o valor percentual de certo valor na amostra. Utilizada para os dados de uma variável qualitativa ou discreta. Consideram-se os diferentes valores das observações ou categorias e o número de vezes (frequência) que cada valor aparece nos dados. Ocorre a distribuição de frequência quando se estuda uma massa de dados que é de frequente interesse resumir as informações de variáveis. A distribuição é feita de modo frequente, para uma melhor compreensão dos mesmos, distribuí-los em classes ou intervalos determinando-se o número de indivíduos pertencentes a cada classe ou intervalo *DISTRIBUIÇÃO DE FREQUENCIA NOS INTERVALOS*: Os dados são agrupados em classes e/ou categoria; Considera-se a frequência em cada classe e ou categoria (número de observações pertencentes); São mais comuns nas tabelas com intervalos iguais (<http://www.de.ufpb.br/luiz>, pesquisado em 13 de Jan. 2021). *INTERVALO DE CONFIANÇA*: a ideia básica por trás dos intervalos de confiança é construir uma gama de valores dentro dos quais achamos que o valor da população, ou seja, (número total de participantes na pesquisa) estará (ANDY, 2009, p.44).

¹³ A própria ferramenta que a **estatística** coloca à disposição já informa o grau de certeza e confiabilidade dos resultados obtidos, sustentando graus de Generalizações. Entretanto, é importante considerarmos nuances de modalidades desses processos de transferência e de Generalização de compreensões que ocorrem com investigações efetuadas qualitativamente (BICUDO, 2011, p.16). **Generalização**- no sentido de que um estudo de caso apresentado na investigação efetuada pode ser um representante, entendido no caso Matemática, de todos os casos semelhantes. **A Transferabilidade**- entendida no sentido de ações efetuadas no desenrolar daquela pesquisa específica podem ser efetuadas em outras situações com possibilidades de sucesso similares. Pode ser imaginada como um paralelo da validade externa e generalizabilidade (BICUDO, 2011, p. 16-17; GUBA & LINCOLN, 2011, p. 267).

ato de avaliar a sua própria prática, de modo que os impulse a uma prática reflexiva e um envolvimento crítico formativo (SOBRAL, 2006; PERRENOUD, 2013).

Segue abaixo a subseção com a análise de dados qualitativos coletados a partir das entrevistas semiestruturadas, realizadas de modo individual e em grupo focal. Em tais entrevistas, estiveram envolvidos cinco (5) professores efetivos da UFPI que acompanharam o estágio supervisionado no curso de Pedagogia. De acordo com o perfil descrito anteriormente, todos eles contemplam os critérios definidos na pesquisa, isto é, para a participação efetiva nas etapas das entrevistas.

4.2 Análises dos dados qualitativos à luz da fenomenologia hermenêutica de Gadamer

O tema da subseção objetivou compreender o diálogo nas subjetividades das relações que se configuraram nas experiências e vivências de modo noemático, ou seja, dando conta dos aspectos estruturais das experiências por eles vividas, explicitando a mediação feita nas práticas de avaliação das aprendizagens no estágio supervisionado no processo de formação inicial docente (BICUDO 2011).

Desse modo, procuramos compreender nas descrições e no diálogo os significados e sentido recorrente a tais experiências na sua totalidade. Isto é, compreendendo a totalidade, não só na soma dos aspectos das experiências vividas pelos sujeitos, mas também em um *link* com a busca de respostas que surgiram na interrogativa do problema da tese de doutoramento. Tais análises foram realizadas com recorrências simultâneas aos métodos indutivos e dedutivos nas ações de leitura e interpretação do contexto analisado (SOBRAL, 2006).

O registro das narrativas referentes às falas dos participantes, com ênfase nas entonações das vozes expressas nas gravações, como respostas às questões feitas tanto nas entrevistas com as assertivas individualizadas quanto nas questões norteadoras dirigidas ao grupo focal. Suas gravações foram ouvidas repetidas vezes de forma criteriosa pela pesquisadora, cuja finalidade era captar a originalidade de todos os dados do material.

Após o momento da digitação, foi necessário fazer a releitura dos textos para a viabilização e entendimento do significado e sentido das falas emitidas na linguagem dos sujeitos. Este movimento contribuiu para a compreensão e familiarização do conteúdo e da linguagem apresentada nos textos, os quais contribuíram para a análise qualitativa de dados à luz da fenomenologia hermenêutica de Gadamer.

Tais dados não foram tomados como dados pragmáticos, ou seja, no sentido de que os significados já estariam ali contidos. Porém, seguimos o caminho na busca de

respostas à questão do problema da pesquisa e dos seus objetivos mediante o diálogo estabelecido pela pesquisadora consigo mesma e com todos os participantes da investigação em curso, valorizando o sentido do que se foi construindo a cada movimento. O diálogo, portanto, é aquele configurado, por meio da linguagem e sua efetivação dá-se na fusão de horizontes entre compreensão, interpretação e aplicação.

A partir da fundamentação hermenêutica, efetuamos as leituras no âmbito da análise dos dados, sendo realizadas num movimento de idas e vindas, ouvindo as gravações. De um modo paralelo, registramos também as respostas dos professores produzidas no diálogo provocado pela reflexão crítica das questões das duas entrevistas semiestruturadas.

Nesse movimento, a mediação focalizada os levou a refletir sobre a formação como um campo de ação e de pesquisa, além de incentivá-los ao desenvolvimento pessoal e coletivo, vinculada às experiências do indivíduo e do grupo. Por sua vez, os modos de produção e circulação desses conhecimentos devem permear as relações nos contextos e realidades dos sujeitos, baseado nas experiências ao longo da vida como um processo de formação (BERNARD HONORÉ, 1980; PETERS, 1979).

Em todo o escrito da análise dos dados quantitativos e qualitativos da respectiva pesquisa, tornou-se visível o movimento dinâmico na construção de conhecimentos mediados pelo diálogo vivo de pensamentos e de reencontro categorial do ser profissional e pessoal, uma vez que o próprio diálogo impôs refletir e não congelar o pensamento, nem a si próprios em frente aos desafios implicados nas políticas educacionais nas quais vivemos. De fato, isso nos impulsionou a um renovado movimento na busca da plenitude de conexões internas do ser nas possibilidades de inovação da concepção teórico-prática e nas mudanças de postura, da ética profissional das práticas de avaliação das aprendizagens, em especial, no estágio supervisionado da formação inicial docente.

Na análise de dados foi necessário a pesquisadora fazer esclarecimento de alguns conceitos nas entrevistas, como por exemplo: unidade de sentido, significação, fenomenologia, hermenêutica, percepção, experiência e vivência. Esses conceitos são fundamentais para a compreensão das informações evidenciadas pelos professores em suas narrativas acerca do objeto investigado. A explicitação articulou-se nos fundamentos filosóficos de alguns pesquisadores como: Heidegger (1967), Husserl (1970), Merleau Ponty (1994), Gadamer (1999), Grass (2019), dentre outros.

Bicudo (2011) focaliza no seu estudo a relação entre o fenômeno e o sujeito, aponta que os mesmos estão unidos no próprio ato de aprender. A intenção é apresentar um fenômeno que não é negado na fenomenologia, porém, entendido como aquilo a que não

temos acesso. Evidencia que, na fenomenologia, o fenomenal, ao ser iluminado pelo olhar intencional, já é fenômeno, já está enlaçado pela percepção. Segue afirmando que, na fenomenologia, nada há fora da consciência, que tudo abrange.

Seguindo esse pensamento, Merleau Ponty (1994) ressalta, acrescentando que é na percepção que a verdade do existente, como tal, mostra-se a nós como presença. Isso nos leva a não duvidar do percebido pela percepção. Desse modo, nós a compreendemos como ausência de dúvida sobre o percebido, quando a percepção se dá no aqui e no agora.

Como foi visto, a percepção perpassa de forma implícita o objeto de estudo da pesquisa, no fluxo das vivências e das experiências dos seus participantes. A partir das intenções da investigação, a prática de avaliação no estágio supervisionado já foi o objeto enlaçado na percepção, na verdade isto ocorreu com a definição dos seus objetivos. Assim, outros atos cognitivos, articuladores e de comunicação são solicitados na consciência, oportunizando aos participantes produzirem conhecimentos das suas próprias práticas. Esses atos ocorrem na subjetividade do sujeito, na esfera da consciência, e podem ocorrer mais nas dimensões psicológica, cognitiva e espiritual.

Ao considerar os depoimentos dos professores, por meio da entrevista em GF, os atos assinalados acima não são estritamente subjetivos, eles se apresentam de modo objetivo, de forma a percepção ter enlaçado também o percebido e o seu entorno, “[...] foram abarcados os sujeitos com quem está no mundo naquele contexto e seus respectivos modos de expressão”, bem como os produtos culturais e suas formas de materialização, outros seres vivos e de natureza em geral (BICUDO, 2011, p. 33).

Os significados das práticas devem ser compartilhados no acompanhamento do estágio, tanto na escola quanto na Universidade para efetivar a socialização e integração das atividades específicas da formação inicial desenvolvida no campo de estágio. Essa realidade já acontece no interior das salas e fora da sala, por meio das produções científicas realizadas pelos estagiários, os quais apresentam nos seminários de estágios promovidos pela coordenação de estágio do DMTE/UFPI, com envolvimento de todos os professores integrados a outras licenciaturas.

A análise qualitativa de dados utilizou-se da compreensão da linguagem em movimento de informações dialéticas que se configuraram nas relações no círculo hermenêutico. Explicitamente, hermenêutico, por ter caráter interpretativo e dialético, porque representa comparação, complemento, contraposição de pontos de vista divergentes propiciadores da construção de conhecimentos críticos das realidades em torno do objeto

investigativo na busca de respostas aos objetivos e problemas suscitados na tese de doutoramento.

No pensamento exposto, a análise de tais dados contribuiu para compreender o sentido do dito buscado na totalidade do descrito de todas as narrativas dos professores. Todavia, emitidas no depoimento individual e nos significados que os transcenderam articulados nas expressões culturais de sentidos percebidos e trabalhados pelos atos da consciência (HANS GEORG, 2010; GRASS, 2019).

Os sentidos situados acima ecoaram nas vozes dos participantes em meio às entrevistas sobre a prática de avaliação no estágio supervisionado. De modo explícito, no interior do respectivo movimento, a mediação se destaca como unidade de sentido na realização das práticas de avaliação no processo de ensino e aprendizagem da docência, no estágio supervisionado, na formação inicial dos egressos do curso de Pedagogia da UFPI.

Com essa perspectiva, os textos das narrativas foram organizados, objetivando efetivar a análise das respostas dadas à linguagem que foi se constituindo nos ditos e não ditos em torno do objeto de estudo e realidades que os cercam, sobretudo, buscando revelar o que repousa ‘sobre’, ‘entre’ e por ‘de trás’ daquelas palavras que foram ditas e, assim, traduzir, ou ao menos se aproximar da verdade de mundo, do contexto e do fenômeno pela lente dos entrevistados (GADAMER, 1997, p. 331).

Prosseguimos, portanto, com a análise de dados ancorada na fenomenologia hermenêutica. A justificativa se definiu por ser o método adequado e satisfatório para a pesquisa com aspectos fundantes para a descrição, interpretação e compreensão das respostas que buscamos para o problema e os objetivos da tese. Na sequência, realizamos a análise de dados qualitativos em cada etapa das entrevistas aplicadas junto aos professores.

4.2.1 *Dados qualitativos da entrevista em Grupo Focal*

O subitem da subseção anterior discorre sobre os dados qualitativos da pesquisa obtidos na utilização da técnica da entrevista em grupo focal. O procedimento dessa técnica resultou na integração das categorias, *a priori*, e de outras categorias que surgiram pelo olhar dos entrevistados com ênfase nas unidades de sentidos à luz da fenomenologia hermenêutica.

Tal movimento foi conduzido no diálogo vivo com mediação da linguagem com as partes e com o todo, identificadas, como expressão viva do vivido pelos sujeitos nas práticas de avaliação desenvolvidas no estágio supervisionado. Explicitamente, a linguagem decorre do percebido, ao sentido e ao pensado no GF, ou seja, no encontro com o outro, na

inteireza das relações e das interrelações impulsionadas pelas questões norteadoras na busca de respostas ao problema e aos objetivos delineados na tese.

Objetivou-se, pois, analisar qualitativamente as informações dialéticas movidas pelo diálogo sobre o objeto no contexto das realidades que o cercam. Num movimento que se fortaleceu na troca das experiências e vivências dos professores no âmbito das práticas de avaliação, em especial, no ensino e aprendizagem da docência no estágio supervisionado no processo de formação inicial dos egressos do curso de Pedagogia da UFPI.

A análise da narrativa de dados seguiu-se com a interpretação fundamentada na fenomenologia hermenêutica objetivando compreender os dados estruturais do fenômeno da avaliação no contexto das categoria, *a priori*, e de outras categorias que emergirem com uso da técnica da entrevista em GF, técnica essa articulada nos trechos das narrativas, no diálogo provocado pelas questões norteadoras da pesquisa em curso com intuito de compreender os sentidos e significados das unidades implícitas no discurso.

Para tanto, neste movimento de análise do conteúdo, optamos por utilizar a análise ideográfica da linguagem falada, aproximando-nos da linguagem do falante. Sua raiz no termo da ideografia se refere às ideias representadas em símbolos. O seu estudo penetra nas descrições ingênuas, revelando a estrutura do discurso do sujeito (MERLEAU PONTY, 1994).

A partir de então, avançamos na análise dos aspectos noemáticos da descrição, dirigindo-nos à transcendência do individual articulado às compreensões abertas pela análise ideográfica, num movimento que se efetua nos insights, ou seja, nas abstrações, comparações, articulações, reunindo e separando os aspectos que expressam o compreendido na linguagem, adquirido na clareza ou então na dúvida.

Como visto, os dois movimentos incidem no pensar e no percorrer dos meandros do pensamento investigativo, dando ênfase às palavras, bem como aos aspectos ontológicos no processo da análise e interpretação de dados qualitativos situados na tese (GADAMER, 1997; HUSSERL, 2006; RICOUER, 1978; MERLEAU PONTY, 1994; HEIDEGGER, 2014; SPÓSITO, 1991).

De acordo com o exposto, o espaço de reflexão objetiva tornar visível o modo como procedemos ao diálogo das narrativas produzidas, por meio da entrevista em grupo focal. A efetivação dessa técnica dá-se com a participação dos cinco (5) professores orientadores em estágio supervisionado, que fizeram a mediação no desenvolvimento das práticas de avaliação no processo de ensino e aprendizagem da docência na formação inicial dos egressos do curso de Pedagogia da UFPI.

A análise do respectivo fenômeno partiu da escuta sensível nas gravações recorrentes às informações produzidas no diálogo da entrevista focalizada. Sua efetivação deu-se com a leitura criteriosa apoiada nos dados qualitativos das narrativas, dentre os quais, os transcritos e organizados em textos, imprescindíveis às descrições, reflexões e interpretações no contexto das realidades que perpassam os objetivos da tese.

Dessa forma, o movimento do pensar avançou no diálogo propiciado em círculo hermenêutico constituído no todo das vozes que ecoaram as experiências vivenciadas nas práticas de avaliação, na perspectiva de compreender a constituição do conhecimento mediado pelo olhar sistêmico da pesquisadora e dos entrevistados, tendo sempre a pergunta da pesquisa como base, os sentidos e os significados constituídos nas unidades de significação à luz do método da fenomenologia hermenêutica.

A análise e interpretação dos dados da entrevista seguiram os dois movimentos mencionados, ou seja, a *análise ideográfica e a análise nomotética*, os quais permitiram o esclarecimento das convergências e similaridades dos sentidos e significados encontrados no processo da redução fenomenológica hermenêutica. Vale enfatizar que os 5 (cinco) professores que responderam às 5(cinco) questões do questionário se envolveram efetivamente no movimento das unidades de sentido (US) e unidades de significado (USG), resultando num total de 25 USG.

As análises das respectivas unidades se efetivaram com a inclusão do *Enxerto Hermenêutico*, por apresentar no seu interior termos ou expressões de sentidos e significados, e por entender serem os mais bem compreendidos no contexto das narrativas. Assim, a descrição de dados se articula no movimento subsidiado pelos atos da consciência. “Ela se limita a relatar o visto, o sentido, ou seja, a experiência como vivida pelo sujeito” (HUSSERL, 2006, p. 45). E com isso ampliamos hermeneuticamente, por meio da interpretação e compreensão crítica das unidades de sentido no contexto dos discursos (GADAMER, 2012).

Análise Ideográfica

Inicialmente, procedemos à análise ideográfica de dados qualitativos, em cujas narrativas foram tomadas, como mergulho de muitas possibilidades, com intuito de compreender as percepções de termos ou expressões nas falas, dando ênfase aos sentidos e significados configurados nas relações e inter-relações no diálogo vivo, provocado pela reflexão crítica sobre o objeto investigado, envolvendo a troca de experiências e vivências dos

professores nas suas práticas de avaliação no estágio supervisionado da formação inicial docente.

Nessa esteira, tomamos o diálogo como exemplar para a análise ideográfica inicial das categorias, *a priori*, nos conteúdos que atravessam as questões norteadoras à luz da fenomenologia hermenêutica. Dessa forma, procedemos, registrando o perguntado pelo dito na unidade de significado (US) e, em seguida, a pesquisadora registrou a compreensão do dito, fazendo a interpretação e analisando as respostas suscitadas pelas questões norteadoras. Para cada unidade da fala, a compreensão se dirige às unidades de significado (US), ou seja, ao que é dito. O processo de descrição se amplia com a inclusão do Enxerto Hermenêutico para analisar de forma crítica, interpretar e compreender as realidades que englobam o objeto investigado.

Assim, a análise ideográfica se efetuou articulada ao discurso dos professores, dando respostas à primeira questão: *Qual a sua concepção de estágio supervisionado?* Essa interrogação levou o grupo a refletir criticamente a concepção que transcorre na categoria estágio supervisionado mediado pelas práticas de avaliação na formação docente.

Desse modo, seguimos analisando a linguagem falada, identificada como fio condutor do diálogo. Todavia, é uma linguagem que incide nos ditos e não ditos expressos nas falas dos sujeitos, nas respostas dadas à compreensão e argumentação dos sentidos e significados produzidos nos discursos assim apresentados:

É a experiência e vivência da docência, e pode se constituir em momento definidor dos desafios e possibilidades de ser professor (a) (GF, 2019) (Narrativa do POE2, serviu de base pra discussão coletiva; O espaço da docência [...] A disciplina estágio supervisionado no curso de formação de professores é o momento desse deslocamento necessário, né [...]. Em que nós tomamos a escola como ponto de experiência e nesse movimento a gente experimenta à docência, se envolve com a escola, com os sujeitos que participam dela, pra gente poder experimentar esse ser professor. [...] Eu só acrescentaria POE2, a expressão de que o estágio é o lugar da práxis né. [...] Pra gente pensar também nesse constructo que é a base conceitual deles aqui dentro da universidade e a escola tomada como o espaço em que eu vou dialogar com os saberes que eu construí aqui (UFPI) em evidência com os saberes que a gente constrói dentro escola, né [...]. E quando você toma essa experiência como lugar de reflexão. Pensando como a PO2 falou, que você volta para lá não como um amador, mais como um profissional, não é [...]. Então, a gente precisa lembrar que o estágio supervisionado é o lugar da práxis (POE1, 2019); [...] Eu também concordo [...], pelos próprios relatos dos alunos e pela experiência da gente enquanto aluno e agora enquanto professora de estágio, é uma experiência bem diversificada, daquelas outras pesquisas que os alunos vão fazer na escola, por exemplo, na disciplina de avaliação, na disciplina de metodologia, eles também vão até a escola, mas eles não conseguem estabelecer uma relação de local de futuro exercício da profissão e na disciplina estágio supervisionado, eles já conseguem estabelecer pela própria natureza do trabalho, né [...] Por aquele momento daquela vivência, daquela integração. Então, assim, a concepção de estágio mesmo [...]. Eu acho que essa vivência real da futura profissão dele, né [...] é o momento decisivo.

É um divisor de águas, é onde eles realmente decidem se eles querem ou não exercer o magistério (POE2, 2019); Bom, pensando na concepção de estágio, né [...] pelo que o estágio foi pra nós enquanto estudante [...] pelo que o estágio é pra os alunos. E a gente vai acompanhando isso [...] e vai percebendo pelos questionamentos que eles nos fazem, pelos relatos que eles nos fazem, pelas dúvidas que surgem, pelos confrontos diários que eles enfrentam lá na escola e são confrontos tanto de natureza objetiva como de natureza subjetiva. Porque eles estão lá [...] E é um espaço que já têm toda uma organização, tem toda uma estrutura. E eles precisam conhecer isso... e tentar acompanhar isso no desenvolvimento das atividades deles. E aí é subjetivo, porque nesse momento, é que parece que eles ampliam a consciência do que eles realmente estavam fazendo na Universidade, de todas as disciplinas cursadas, de todos os conhecimentos aprendidos. Por isso, coloquei Experiência e Vivência, mesmo! E quando a POE1 colocou a questão da práxis, era o que eu ia colocar no final. Mas assim [...] pra enfatizar, a teoria e prática. Teorias que se discute aqui são ideias que foram produzidas sobre o ser professor, sobre as áreas de conhecimentos e que devem ser todas mobilizadas nesse momento para o aluno pensar em como fazer, em como agir. Experiência e Vivência é o conteúdo principal que constitui o estágio para o aluno. [...] (POE3, 2019); O Estágio para mim é uma oportunidade de descoberta para o aluno, é um passo na vida dele, que ele vai realmente decidir se de fato ele quer aquilo que ele escolheu como profissão (POE4, 2019); O estágio supervisionado para mim se configura como o espaço de formação teórico-prático, em que o discente experimenta diferentes saberes, conhecimento, aproxima-se da realidade de forma objetiva com a possibilidade de vivenciar uma gama de situações, onde encontra o sentido e o significado real da profissão. Em síntese, o estágio supervisionado se configura também como espaço de construção da identidade profissional (POE5, 2019).

Podemos inferir que as unidades da fenomenologia hermenêutica utilizadas no bloco de pensamento coletivo do GF, que compunham a linguagem em torno da compreensão da resposta à concepção de estágio supervisionado, identificado como categoria , *a priori*, da pesquisa que se integra ao conteúdo da questão da respectiva entrevista, demonstra nas unidades de sentido, a linguagem viva do experienciado por eles no estágio supervisionado, configurada nas relações que se estabelecem na teoria-prática no contexto educacional das realidades, da universidade e da instituição escolar onde foi realizado. Notamos, na linguagem expressa, a concepção de estágio focalizado na unidade de sentido, relativa às experiências e vivências configuradas nas relações e inter-relações conduzidas por ações de enfrentamento de confrontos de natureza tanto objetiva quanto subjetiva, mediada pelas práticas de avaliação no ensino aprendizagem da docência na formação inicial dos egressos do curso em foco.

Nas falas foi possível perceber, por um lado, a importância dada ao estágio supervisionado na formação inicial dos egressos, principalmente, por constituir-se o espaço real para a construção da sua formação profissional. Por outro lado, a linguagem expressiva no pensamento crítico, dirigido à credibilidade necessária que o estágio precisa ter, entre professores e comunidade discente, uma vez que o estágio não pode entrar em descrédito.

Inferimos, com isso que tais relações, conseqüentemente, se fragilizam pela falta de assistência da mediação nas práticas professorais junto aos discentes no interior das escolas. Isso foi apontado como verdadeiro, na existência de professores universitários que não cuidam do estágio como ele deveria ser cuidado no processo formativo. Por trás do dito, urge fazer mudanças de postura de ambas as partes, articuladas no compromisso integral, imbuídas de concepções significativas e de valorização de um estágio supervisionado efetivo na formação inicial docente da UFPI.

A linguagem como mediação crítica no diálogo provocado pela entrevista em GF, revela um compromisso que influenciará no desempenho da profissão docente. Visto que, no início da carreira docente, este compromisso pode tornar-se um dos principais fatores no desenvolvimento e sucesso da profissão de professor, pois, ele tem grande influência no reconhecimento social e profissional. Dessa forma, a profissão docente vincula-se “[...] ao interesse pelo próprio desenvolvimento profissional, sendo concretizado nos processos de aprendizagem dos professores, na sua visualização nas instituições, no desejo de ser docentes e no envolvimento com os alunos” (SANCHO GIL, HERNANDEZ-HERNANDES, 2016, p. 111).

No quadro, apresentamos a síntese do diálogo das partes e do todo que se entrecruzam na linguagem das unidades de sentido à luz da fenomenologia hermenêutica.

Com o olhar focado no diálogo anterior das informações viabilizadas pela entrevista em GF, as quais foram analisadas ideograficamente a partir da redução fenomenológica das primeiras afirmações dos professores, expressando com mais significado a concepção de estágio supervisionado, identificado como momento de experiência e vivência da docência, como lugar da práxis, como espaço de diálogo com os saberes inerentes à profissão, como tomada de decisão para a profissão e, espaço de formação teórico-prática.

Inferimos que um dos pressupostos educacionais no estágio supervisionado está na articulação entre teoria e prática, ou seja, na experiência e vivência como definidora do processo na qualidade da formação do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, permitindo-lhe uma permanente investigação, na busca de respostas ao fenômeno e às contradições vivenciadas no ambiente escolar (BARREIRO & GEBRAN, 2006; FRANCO & GHEDIN, 2011).

Com a redução fenomenológica hermenêutica, procuramos compreender a linguagem falada, aproximando-a da linguagem falante, mediante análise ideográfica, buscando respostas ao problema suscitado na questão definidora na tese. Para tanto, foi incluído o Enxerto Hermenêutico às unidades de sentido, para explicitar a conversa com as

partes e com o todo, nos ditos e não ditos dos participantes, dando ênfase às informações produzidas em diferentes temas, os quais dão origem às novas categorias com incidência de novas afirmações, num trânsito contínuo entre elas e o conjunto de textos das narrativas.

Quadro 8- Análise ideográfica das “US” à luz da fenomenologia hermenêutica

Narrativas	Unidades de sentidos (US)
<p><i>O espaço da docência [. é o momento desse deslocamento necessário, né [...] em que nós tomamos a escola como ponto de experiência e nesse movimento a gente experimenta a docência, se envolve com a escola, com os sujeitos que participam dela para a gente poder experimentar esse ser professor. [...] estágio supervisionado é o lugar da práxis [...] para a gente pensar também nesse constructo que é a base conceitual deles aqui dentro da universidade e a escola tomada como o espaço em que eu vou dialogar com os saberes que eu construí aqui (UFPI) em evidência com os saberes que a gente constrói dentro escola, né [...] (POE1, 2019).</i></p>	<p><i>US-Lugar da práxis U US-Espaço de formação teórico-prático US-Espaço para dialogar com os saberes</i></p>
<p><i>[...] na disciplina estágio supervisionado, eles já conseguem estabelecer pela própria natureza do trabalho, né [...] Por aquele momento daquela vivência, daquela integração. Então, assim, a concepção de estágio mesmo! [...] Eu acho que essa vivência real da futura profissão dele, né [...] é o momento decisivo. É um divisor de águas, é onde eles realmente decidem se eles querem ou não exercer o magistério. (POE2, 2019).</i></p>	<p><i>U US- Aproximação da realidade e experiência de saberes US-Momento de Vivência e integração US-Tomada de decisão para exercer o magistério</i></p>
<p><i>Experiência e Vivência, mesmo! E quando a POE1 colocou a questão da práxis. Era o que eu ia colocar no final. Mas assim [...] pra enfatizar, a teoria e prática. Teorias que se discutem aqui são ideias que foram produzidas sobre o ser professor, sobre as áreas de conhecimentos e que devem ser todas mobilizadas nesse momento para o aluno pensar em como fazer, em como agir. Experiência e Vivência é o conteúdo principal que constitui o estágio para o aluno (POE3, 2019).</i></p>	<p><i>US-Vivência e experiência da identidade profissional US-Vivência e experiência da docência</i></p>
<p><i>O Estágio para mim é uma oportunidade de descoberta para o aluno, é um passo na vida dele, que ele vai realmente decidir se de fato ele quer aquilo que ele escolheu como profissão (POE4, 2019)</i></p>	<p><i>US-Oportunidade para descoberta; US- Tomada de decisão da futura profissão;</i></p>
<p><i>[...] o espaço de formação teórico-prático em que o discente experiencia diferentes saberes, conhecimento, aproxima-se da realidade de forma objetiva com a possibilidade de vivenciar uma gama de situações, onde encontra o sentido e significado real da profissão. Em síntese, o estágio supervisionado se configura também como espaço de construção da identidade profissional (POE5, 2019).</i></p>	<p><i>US-Espaço de formação teórico-prático; US-Aproximação da realidade e experiência de saberes US-Vivência e experiência da identidade profissional</i></p>

Fonte: elaboração própria (2021).

A partir de então, foi construído o processo de generalização de conhecimento sem deixar de lado o particular, mas, procurando ampliar o conhecimento hermenêutico, nos objetivos da pesquisa em curso, inserindo-o nas asserções articuladas. A produção de tais asserções se efetivou com a análise nomotética, usando critério de intersecção do similar com o comum no tema. Essa intersecção também pode ser entendida como um centro de referência

da qual emanam as relações, encadeamento de raciocínios desenvolvidos em volta de um mesmo tema ou ideia. Na efetivação da referida análise, temos a possibilidade de fazer a transcendência na origem de núcleos formados, ou seja, na junção de diferentes expressões ou de uma mesma coisa do fenômeno investigado (BICUDO, 2011; MERLEAU PONTY, 1997; GADAMER, 2002).

A análise nomotética procedeu-se com a interpretação da intersecção das unidades de sentido, dando ênfase às respostas dos professores indagados pela entrevista em GF, sobre a concepção de estágio supervisionado. A interpretação da intersecção das experiências e vivências originou três possibilidades que se reuniram e se conectaram em asserções articuladas conforme critério descrito em cada possibilidade. O movimento da análise nomotética objetivou construir a Rede de significação de acordo com as possibilidades apresentadas: (i) Unidades de sentido referentes a uma mesma coisa. (ii) Unidades de sentido expressando uma mesma ideia e (iii) Unidades de sentido expressando um encadeamento de raciocínio ou transcendência.

A *análise nomotética* caracteriza-se pelo agrupamento das *asserções articuladas* e pela construção da *Rede de Significação*. No seu interior ocorre a formação de núcleos de certas asserções. Ao se preencherem com os sentidos das asserções, tornam explícito o entrelaçamento das vivências que descortinam regiões de significação dirigidas às ideias comuns de cada núcleo ou categoria, bem como de falas que retratam outras diferentes categorias, indicando a intersecção nuclear. Tais categorias advêm dos sentidos que constituem as denominadas categorias abertas, ou seja, novas categorias que revelam a estrutura do fenômeno investigado (GADAMER, 2002).

Seguimos apresentando a Rede de significação construída no movimento efetivado pela análise nomotética. Inicialmente, as unidades de sentido foram tomadas na análise ideográfica com a linguagem expressa no diálogo provocado pelas questões da entrevista em GF. A análise nomotética efetivou-se dando ênfase às unidades de sentido no movimento da redução fenomenológica que procurou atender aos critérios ou possibilidades descritas no interior das questões da entrevista. Nesse sentido, a redução fenomenológica empregada pela análise nomotética, objetivou não só utilizar a descrição de dados, mas também fazer a inclusão do enxerto hermenêutico na perspectiva de interpretar e compreender as unidades de sentido somadas a tantas outras constituídas no todo.

A comparação de todas as unidades obtidas na análise ideográfica deu-se na efetivação da análise nomotética, considerando as possibilidades descritas em A, B e C, com

objetivo de construir a Rede de significação, originando a categoria aberta. Vejamos como ocorreu a efetuação da análise:

Nas três categorias abertas, a Rede de Significação foi construída, evidenciando a estrutura do fenômeno estudado, bem como os fenômenos por eles revelados. Inferimos na interpretação e compreensão hermenêutica a necessidade de rebuscar a questão: Como a prática de avaliação no estágio supervisionado contribui para aprendizagem no processo de formação inicial docente do curso de Pedagogia da UFPI? A busca de resposta ao problema efetivou-se na entrevista em GF, por meio da questão que impôs ao professor revelar a sua concepção de estágio supervisionado, articulada à reflexão crítica do pensamento e do olhar do horizonte histórico, social e cultural da experiência e da vivência que se configurou na relação e na fusão do horizonte na mediação das práticas de avaliação no processo da formação inicial docente.

Quadro 9 – Análise nomotética para construção da Rede de Significação I: Qual a sua concepção de estágio supervisionado?

<i>Categorias</i>	
Possibilidade A- Discurso referente a uma mesma coisa. <i>US- Lugar da práxis</i>	Práxis
Possibilidade B- Refere-se a expressão a uma mesma ideia <i>US- Espaço para dialogar com os saberes.</i>	Saberes dialogados
Possibilidade C- Expressa um encadeamento de raciocínio ou transcendência. <i>US- Vivência e experiência da identidade profissional</i> <i>US- Vivência e experiência da docência</i> <i>US- Tomada de decisão da futura profissão</i>	Vivência e Experiência: Identidade profissional Docência Tomada de decisão

Fonte: Elaboração própria (2021).

Dando atenção ao sentido das categorias expressas na linguagem das falas dos professores (POE1, POE2, POE3, POE4 e POE5), realizou-se a redução fenomenológica, analisando as categorias que convergissem para o mesmo sentido. Foram obtidas as categorias abertas surgidas na Rede de Significação, em um conjunto mais amplo: (1) Práxis, (2) Saberes dialogados e (3) Vivência e Experiência: identidade profissional, docência e tomada de decisão. Tais categorias são carregadas de significação e sentido nas narrativas, as quais revelam as percepções dos professores sobre a concepção de estágio supervisionado.

A análise prosseguiu com a inclusão do enxerto hermenêutico. Mas, antes, destacamos as unidades de sentido supramencionadas nas narrativas dos professores no diálogo provocado em círculo hermenêutico. A ênfase é dada na fusão do horizonte histórico, social e cultural nas falas que se configuraram em suas preconcepções, posições e visões sobre o fenômeno interpelado.

Horizonte em Gadamer: As unidades de sentido se entrecruzam nas nuvens de palavras:

Lugar da práxis; constructo como a base conceitual discente dentro da universidade, a escola tomada como espaço pra dialogar com saberes construídos na UFPI em evidência com os saberes na escola; tomar a experiência lugar de reflexão; vivência real da futura profissão; momento decisivo; divisor de águas; tomada decisão para exercer magistério; teoria-prática; teoria são ideias produzidas sobre ser professor; áreas de conhecimentos; mobilização de como fazer; como agir; experiência e vivência; conteúdo principal do estágio; oportunidade de descobertas para o aluno; passo na vida docente; decidir se de fato; espaço construção identidade profissional (POE1; POE2; POE3; POE4 e POE5).

Fusão de Horizonte em Gadamer:

Horizonte positivo: Em busca da práxis do estágio supervisionado articulada à prática de avaliação mediadora no processo de formação inicial docente.

Inferimos nas unidades hermenêuticas produzidas na fusão de horizonte, reveladas no diálogo, enfatizando o estágio supervisionado pautado na concepção suscitada pela vivência e experiência dos professores. Explicitamente, o objetivo é compreender a linguagem singular na mediação feita na vivência e experiência do estágio supervisionado na formação inicial dos egressos do curso de Pedagogia da UFPI.

Ontologicamente, verificamos nas falas em GF o pensar e o agir dos professores de um estágio positivo, mediado no planejamento das atividades pedagógicas que se integram nas relações que se materializam nas diferentes formas de aprender sobre a docência no estágio, no enfrentamento das realidades em sala de aula no interior das parcerias firmadas entre a escola e a universidade, nas orientações mediadas pelos professores nas suas práticas de avaliação, em especial, no ensino e aprendizagem da docência na formação inicial docente.

Na fusão de horizonte, inferimos um estágio que produz resultados positivos. Porém, expressando uma linguagem que se insere no ato de avaliar atrelada às políticas curriculares educacionais que, muitas vezes, impõe currículos não condizentes, com a realidade vivenciada pela clientela que frequenta, sobretudo, alunos, professores, gestores, e demais segmentos que constituem a escola e a universidade, dinamizando as relações no ensino. Estas instituições se veem afetadas com dificuldades diversas, originadas por fatores institucionais, externos e internos implicados pelos aspectos, históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos, dentre outros.

Tais problemas incidem na valoração e no compromisso, desempenhados tanto pelos professores quanto pela comunidade discente e demais envolvidos no ensino e na

aprendizagem sobre a docência, os quais podem influenciar a motivação, a tomada de decisão profissional dos egressos, da sua atuação no magistério, além de afetar, a sua aprendizagem. Em síntese, tudo isso pode implicar, decisivamente, na qualidade da formação inicial docente realizada por eles.

Nesse sentido, é necessário providenciar no estágio supervisionado uma base suficiente de conhecimentos com habilidades e competências necessárias à formação inicial docente, sobretudo, com os conhecimentos articulados à pesquisa, pois, acreditamos ser capazes de promover a transformação e a autonomia dos egressos. Isso se torna fundamental para que se caminhe numa longa carreira, muito embora saibamos que a isso se vincula a disposição da pessoa de continuar aprendendo para adquirir novos conhecimentos. Com este pensamento, reiteramos a afirmativa:

Atualmente, na sociedade globalizada, no lugar de conhecimentos objetivos e de habilidades instrumentais, exige-se uma competência reflexiva, ou seja, a disponibilidade de questionar as certezas antes construídas, e de redefinir, sempre de novo, o próprio papel supostamente estável dentro da organização do processo de trabalho (GADAMER, 2010, p. 181).

Para dar sequência ao processo, procedemos realizando a análise das respostas dadas na entrevista em GF, por meio da segunda questão norteadora assim descrita: *Que concepção de avaliação se manifesta nas práticas dos professores orientadores de estágio supervisionados?* A análise em curso seguiu o mesmo procedimento utilizado na questão anterior.

Mediadora: permear as diversas relações inerentes; Facilitadora: perceber as melhores estratégias; Integradora: aproximar teoria/prática; Funcional-possibilitar a compreensão do ser professor; Estrutural- propiciar visualização do processo ensino aprendizagem (GF, 2019); Narrativa da POE2 serviu de base pra discussão no coletivo do GF; [...] acredito que a concepção que envolve a avaliação no estágio é essa combinação entre essas perspectivas que a professora elencou ali, né [...] é [...] só que a gente não descreve nesses aspectos instrumentais, né. [...] Ah! É mediadora sim. É facilitadora sim [...] Essa combinação, o estágio, ele é um espaço tão produtivo de fabricação de conhecimento que a gente consegue elencar todos esses elementos no nosso modo de avaliar, né [...] Olha o tanto de coisa que o estágio consegue provocar em nós professores e neles alunos também, né [...] Então eu acredito que é essa combinação mesmo [...] em que a gente não instrumentaliza não cria itens pra exemplificar cada um deles, mas combina todas as ideias, não é [...] E desenvolve estratégias pra gente poder problematizar tomar a escola como esse lugar de aprendizagem, né [...] E provocar essas reflexões todas, NE [...] Em cima das nossas relações das estratégias dessa discussão teoria e prática da compreensão sobre o ser professor do pensamento sobre as relações de ensino-aprendizagem, então eu concordo que seja essa combinação mesmo desses itens que tinha sido colocado: Mediação, facilitação, integração. É uma avaliação funcional estrutural. Agora o interessante, né [...] (POE1, 2019); [...] Por ser professora de

avaliação eu coloquei de forma estruturada, mas não tem como a gente isolar, fazer isso de forma cada uma de um momento, mais assim a nossa prática seja no momento em que o aluno ainda está aqui na universidade, momento inicial, a gente vai permitir [...] orientar esse aluno que ele vai estabelecer relações diferentes do que ele vivia aqui na universidade, porque lá no campo de estágio, ele vai viver uma relação onde ele agora vai ser o professor, então assim a gente termina orientando pra que ele consiga já sair daqui com essa noção, porque não tem como aprender tudo. A prática é que te propicia isso [...] ele vai vivenciar relações do ser professor, de ter a responsabilidade de conduzir o processo ensino aprendizagem. A gente não tem como estar conduzindo o processo de orientação de estágio sem trazer essa relação teoria-prática, né[...] A gente puxa lá a filosofia, a gente puxa a sociologia, a psicologia né [...] Pra eles lembrarem que elas se fazem presentes no dia a dia, né [...] Então a gente termina é [...] Integrando esses diversos saberes que são inerentes à prática O ser professor não é só o planejar, o ser professor é você planejar e chega lá tá tudo errado, porque você pega e diz assim hoje é prova. Então eles passaram a noite toda preparando o material e chega lá não dá certo, não executa, né [...] Então são os desafios que foram colocados inicialmente pela professora (POE2,2019); Podemos estabelecer duas relações. O que buscamos explicitar em nossas relações. Mediação no que se refere ao aprender o que é o ser professor. A prática de avaliação, o aluno vai conhecer a docência. No desenvolver das atividades do estágio, a prática avaliativa ela tem isso que é colocado no discurso e tem isso que é explicitado nas nossas ações, né [...] então, o que a gente busca explicitar nas nossas ações é que no momento do estágio, a prática avaliativa, ela se constitua mesmo nessa mediação do processo de desenvolvimento do aluno. Mediação no sentido de ele aprender sobre ser professor [...] aprender sobre a docência [...] é uma formação inicial [...] aprendizagem é no nível de conhecimento, de compreensão. E não do ser professor [...] que é onde têm muitos questionamentos: Ah, não dá conta[...]. Foi muito pouco. Ah, eu não aprendi o que deveria [...] ah, eu não sei se eu vou conseguir ser professor [...] E a prática avaliativa ela tem que tá relacionada a isso [...] todo esse detalhamento colocado aí, de mediação, de facilitação de integração, de função, de estruturação, né [...], mas aí quando eu coloquei mediadora é que ela atravessa o facilitar, o integral, o funcional e o estrutural. A gente chega na sala e ele sabe que naquele acompanhamento, a gente está avaliando, então nessa avaliação eles querem retorno e querem que a gente diga pra eles, a gente recebe o plano e avalia todo o plano e aí nesse momento eles querem saber e aí como foi? E desse retorno eles são afetados positivamente ou negativamente, sobre as próximas aulas que ele vai planejar do que ele vai fazer (POE3, 2019); Avaliação é processo e envolve: A - a compreensão que os sujeitos do processo, avaliador e avaliados, possuem de si no contexto; B – a compreensão que os sujeitos (AVALIADOR E AVALIADO) possuem do processo avaliativo, no qual estão envolvidos, em seus objetivos, métodos, instrumentos, função, caráter pedagógico etc.; C – as dimensões sociais, políticas, humanas e econômicas que constituem o cenário do processo (POE4,2019); Desenvolvimento de um processo de avaliação formativa, ou seja, o aluno participa desde o princípio do percurso de estágio. Oportunizo o aluno produzir o seu conhecimento de tal modo que possibilite compreender o seu ponto de partida e o seu ponto de chegada ao estágio. Descrição reflexiva da sua formação, por meio da avaliação de desempenho das atividades propostas no estágio. Ele traça pontos de conquistas e de dificuldades no percurso formativo. Ele pode rever, procurando refazer de forma significativa a aprendizagem (POE5, 2019).

A análise ideográfica das unidades de sentido integra-se à linguagem das partes no todo com o diálogo vivo em círculo hermenêutico, impondo aos participantes refletir sobre o pensar e o agir na mediação das práticas de avaliação, em meio às discordâncias e concordâncias das informações produzidas sobre avaliação. Nessa dinâmica, POE2 revelou uma concepção que se vinculou ao seu modo singular, evidenciando os valores, princípios e

conhecimentos críticos em torno da experiência e da vivência, não só do estágio supervisionado, mas também da avaliação educacional, por ser especialista na área. Essas informações podem ser conferidas no seu perfil profissional, citados anteriormente.

As narrativas mencionadas acima contemplam as informações dialéticas que constituem a concepção evidenciada pelos professores (POE1, POE2, POE3, POE4 e POE5) sobre as suas práticas que, muitas vezes, enfatizaram uma linguagem caracterizada no modo objetivo e no modo subjetivo, cujos pensamentos e ações são apregoados nas influências das realidades que afetam às relações das experiências e vivências mediadas nas aprendizagens da docência e do ser professor no processo de formação inicial.

No quadro abaixo, apresentamos a síntese do diálogo das partes no todo, entrecruzando-se à linguagem das unidades de sentido, tendo como subsídio o movimento da análise ideográfica com efetuação na redução fenomenológica hermenêutica. Objetivamos com tal procedimento não só descrever, mas também interpretar o sentido das informações acerca do objeto de estudo, bem como compreender as respostas em volta do problema e dos objetivos da pesquisa em curso. A fim de analisar de forma crítica as realidades no contexto dos aspectos educacionais, políticos, econômicos, culturais e sociais, dentre outros, que afligem o fenômeno da avaliação investigado.

A redução fenomenológica hermenêutica efetuou-se, com as primeiras unidades de sentidos, dando ênfase às expressões, percepções, sentido e significação, onde nas falas dos participantes, muitas vezes, apresentaram símbolos com marcas da oralidade, da repetição de palavras. Sua efetivação integrou-se ao diálogo vivo das partes com o todo, considerando a similaridade do que é comum na expressão, no sentido amplo, com possibilidades de acoplar outros símbolos no movimento da redução sucessiva das unidades de sentido. Unidades estas representadas por palavras reveladoras da estrutura do fenômeno investigado, como: Mediadora, facilitadora, integradora, funcional e estrutural; Vivência e experiência da docência; Mediação do aprender sobre o ser professor; diagnóstica contínua e formativa.

Quadro 10- Análise ideográfica das “US” à luz da Fenomenologia Hermenêutica

Narrativas	Unidades de sentidos
<p>[...] Em cima das nossas relações das estratégias dessa discussão teoria e prática da compreensão sobre o ser professor do pensamento sobre as relações de ensino-aprendizagem, então eu concordo que seja essa combinação mesmo desses itens que tinha sido colocado [...]. É uma avaliação funcional estrutural [...] agora o interessante né [...] combina todas as ideias, não é [...] E desenvolve estratégias para a gente poder problematizar, tomar a escola como esse lugar de aprendizagem, né [...] E provocar essas reflexões todas, né (POE1,2019).</p>	<p><i>Mediadora; facilitadora, Integradora, funcional e estrutural Vivência e experiência da docência</i></p>
<p>[...] Por ser professora de avaliação, eu coloquei de forma estruturada, mas não tem como a gente isolar, fazer isso de forma cada uma de um momento [...]. A prática é que te propicia isso [...] ele vai vivenciar relações do ser professor de ter a responsabilidade de conduzir o processo ensino aprendizagem. A gente não tem como estar conduzindo o processo de orientação de estágio sem trazer essa relação teoria-prática, né [...]. Então a gente termina é [...] integrando esses diversos saberes que são inerentes à prática O ser professor não é só o planejar, o ser professor é você planejar e chega lá tá tudo errado[...] (POE2,2019).</p>	<p><i>Vivência e Experiência na relação teoria e prática.</i></p>
<p>Podemos estabelecer duas relações. O que buscamos explicitar em nossas relações. Mediação no que se refere ao aprender o que é o ser professor. A prática de avaliação, o aluno vai conhecer a docência. No desenvolver das atividades do estágio a prática avaliativa ela tem isso que é colocado no discurso e tem isso que é explicitado nas nossas ações, né [...]. A prática avaliativa ela tem que tá relacionado a isso [...] todo esse detalhamento colocado aí, de mediação, de facilitação de integração, de função, de estruturação, né [...] (POE3,2019).</p>	<p><i>Prática de avaliativa na mediação do aprender sobre o ser professor</i></p>
<p>Avaliação é processo e envolve: A- a compreensão que os sujeitos do processo, avaliador e avaliados, possuem de si no contexto; B – a compreensão que os sujeitos (AVALIADOR E AVALIADO) possuem do processo avaliativo no qual estão envolvidos, em seus objetivos, métodos, instrumentos, função, caráter pedagógico etc.; C – as dimensões sociais, políticas, humanas e econômicas que constituem o cenário do processo (POE4,2019).</p>	<p><i>Formativa</i></p>
<p>Na avaliação [...] o aluno participa desde o princípio do percurso de estágio. Oportunizo o aluno produzir o seu conhecimento de tal modo que possibilita compreender o seu ponto de partida e o seu ponto de chegada ao estágio. Descrição reflexiva da sua formação através da avaliação de desempenho das atividades propostas no estágio. Ele traça pontos de conquista e de dificuldades no percurso formativo. Ele pode rever procurando refazer de forma significativa a aprendizagem (POE5,2019)..</p>	<p><i>Diagnóstica</i></p>

Fonte: Elaboração própria (2021).

Ressaltamos, que tais unidades possibilitaram à pesquisadora a realização da análise ideográfica, na perspectiva de compreender a linguagem produzida em diálogo com os ditos e não ditos, dando respostas à questão norteadora descrita na entrevista em GF, na qual

impôs ao professor refletir sobre a concepção de avaliação manifestada nas práticas de estágio supervisionado no processo de formação inicial docente.

As falas das professoras, POE1, POE2 e POE3, dirigidas em seus pensamentos, coadunam-se, revelando a concepção da prática de avaliação que se manifesta nas estratégias de atividades, as quais são planejadas e problematizadas no espaço da escola, tomada como reflexão na teoria-prática do ensino e aprendizagem da docência, que se configurou nas vivências e experiências do estágio realizado pelos egressos do curso de Pedagogia da UFPI.

Nas relações explicitadas, identificamos uma concepção que se integra às práticas de avaliação das professoras no estágio na formação. Elas revelaram ações articuladas às práticas conduzidas, ora de modo objetivo, ora de modo subjetivo, dando ênfase às aprendizagens sobre a docência. Apresentam dados concretos acerca das aprendizagens que são construídas nas relações e interrelações, envolvendo as condutas, tanto dos professores, quanto dos egressos, configurados no compromisso e na valorização do estágio supervisionado, tomado como espaço de reflexão no contexto das instituições de ensino, ou seja, na universidade e nas escolas, perspectivado na efetivação da aprendizagem sobre o ser professor no processo de formação inicial docente.

Verificamos, no discurso dos professores, POE4 e POE5, um envolvimento sutil no diálogo, dando ênfase à concepção de uma prática de avaliação, cuja mediação foi feita com estratégias mediadoras de ensino e aprendizagem, na formação inicial. Esses professores apontam ações estratégicas articuladas às relações com os discentes de se tornarem protagonistas no processo com conhecimentos reflexivos específicos dirigidos às habilidades e competências necessárias à docência e ao ser profissional com mediação efetivada nas práticas de avaliação do estágio supervisionado.

Observamos ainda, nas falas dos professores, um processo flexível de avaliação, possibilitando aos discentes o mapeamento da sua própria aprendizagem, por meio do registro dos avanços e dificuldades no processo da formação inicial, revelando práticas de avaliação diagnóstica, contínua, mediadora e de autoavaliação do ensino e aprendizagem. Tais práticas propiciaram também o *feedback* imprescindível para a melhoria da avaliação baseada no planejamento de novas ações e estratégias curriculares, mediadas pelas práticas avaliativas no estágio supervisionado dos egressos do curso de Pedagogia da UFPI (HOFFMANN, 2019; LUCKESI, 2005;2018; FERNANDES,2009).

Além do mais, por meio da redução fenomenológica na análise ideográfica das unidades de sentido, identificamos diversos temas das narrativas assim apresentadas: Mediadora, facilitadora, integradora, funcional e estrutural; vivência e experiência da

docência; mediação do aprender sobre o ser professor; diagnóstica contínua e formativa. Dentre as quais existe um trânsito contínuo entre elas e o conjunto de textos, com informações dialéticas em volta do objeto investigado. Nesse movimento do ir e vir, a compreensão foi se constituindo do todo para a parte e desta para o todo (GADAMER, 2002).

Conforme foi visto, as unidades de sentido apontadas anteriormente contribuíram de forma significativa para a inserção das informações críticas sob o olhar da pesquisadora, via análise ideográfica dos sentidos e significados focalizados nas respostas dadas à questão norteadora sobre a concepção de avaliação manifestada na prática de avaliação do Estágio Supervisionado, assim as asserções articuladas foram também construídas.

Nesse contexto, a análise nomotética efetuou-se com a interpretação e intersecção das unidades de sentido situadas nas asserções articuladas intencionando construir a Rede de significação de acordo com as possibilidades descritas na questão: (i) Unidades de sentido referente a uma mesma coisa. (ii) Unidades de sentido expressando uma mesma ideia e (iii) Unidades de sentido expressando um encadeamento de raciocínio ou transcendência. A redução fenomenológica empregada na referida análise nomotética, objetivou não só fazer a descrição de dados, mas também a inclusão do enxerto hermenêutico para interpretar e compreender as unidades de sentido somadas a tantas outras constituídas no todo.

Diante disso, seguimos com o quadro abaixo, destacando a comparação das unidades obtidas na análise ideográfica para a efetivação da análise nomotética, considerando as possibilidades assinaladas em A, B e C e dirigindo-se para construção da Rede de significação, dando origem a novas categorias abertas. Vejamos como ocorreu essa análise:

Quadro 11 – Análise nomotética da Rede de Significação II: Que concepção de avaliação se manifesta nas práticas dos professores orientadores de estágio supervisionado?

	Categorias
Possibilidade A- Discurso referente a uma mesma coisa. <i>Mediadora; facilitadora, Integradora, funcional e estrutural Formativa, diagnóstica</i>	<i>Mediadora; facilitadora, Integradora, funcional e estrutural</i>
Possibilidade B- Refere-se à expressão a uma mesma ideia <i>Vivência e experiência da docência Vivência e Experiência na relação teoria-prática.</i>	<i>Vivência e experiência da docência</i>
Possibilidade C- Expressa um encadeamento de raciocínio ou transcendência. <i>Prática de avaliação na mediação do aprender sobre o ser professor</i>	<i>Mediação</i>

Fonte: Elaboração própria (2021).

Analizamos, contudo, as categorias elencadas acima, que surgiram atravessando de forma implícita o objetivo específico da tese em curso, na busca de compreender a

concepção que professores têm da avaliação que se encontra imbricada na conduta de quem a utiliza, não só, pra conduzir às práticas de avaliação, mas também para agregar valores e princípios que se integram às relações das vivências mediadas pelas práticas avaliativas no processo de ensino e aprendizagem da formação profissional.

Tais relações se ampliaram nos modos de tratar as ações no estágio supervisionado, devendo articular-se aos aspectos legais disciplinados pela Lei 9394/96, Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em especial, das Diretrizes Curriculares da formação inicial de professores, a partir de ações que contemplem as realidades educacionais no contexto das dimensões históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas, éticas e estéticas, as quais estão inseridas no interior das instituições de ensino fundamentais para efetivação de uma prática de avaliação mediadora, diagnóstica, contínua e transformadora. Em síntese, significativa, para a construção das habilidades e competências necessárias à formação inicial docente.

Categoria 01- Mediadora; facilitadora, integradora, funcional e estrutural atravessam todas as relações no processo de formação inicial.

Todas as narrativas produzidas nas falas dos participantes, POE1, POE2, POE3, POE4 e POE5, contemplam as respostas para a questão que os interpelou na entrevista em GF, sobre a concepção da avaliação que se manifesta nas práticas de avaliação desenvolvida no estágio supervisionado. Analisamos que os aspectos estruturais da linguagem em discurso concorrem para uma mesma coisa, os quais se constituem como ativadores implícitos nas ações, revelando concepções de avaliação que se manifestam no ensino e aprendizagem da docência. Explicitamos nos aspectos que seguem a característica que revela a concepção de avaliação indicada pelos professores no grupo.

Então, a avaliação é ***Mediadora***, quando permeia as relações inerentes que se mobilizam de acordo com sua formação; é ***facilitadora***, quando conduz as estratégias e atividades significativas articuladas aos interesses e necessidades dos egressos no campo de estágio; ***integradora***, quando são sistematizados os conhecimentos teóricos acadêmicos com a realidade educacional integrada ao contexto da escola onde se desenvolveu o estágio; ***funcional***- quando propicia aos discentes a compreensão do ser professor, integrado às ações para a sua intervenção nos problemas que emergem no âmbito da prática de ensino e aprendizagem e, por fim, ***estrutural***, quando possibilita no grupo avaliação das suas próprias ações, aquelas conduzidas e aprendidas no processo de formação inicial.

Dessa forma, inferimos que, ao tomar a escola como espaço de reflexão no estágio, urge que nos aprofundemos nos problemas diagnosticados. Que possamos analisá-los criticamente, frente às questões educacionais considerando os seus condicionantes políticos, econômicos, sociais e culturais, os quais são pontuados na troca das vivências e experiências mediadas nas práticas de avaliação e, assim, considerá-las como possibilidade para a construção de projetos protagonizados por professores e egressos articulando com as ações do PPC do curso de Pedagogia no processo de formação inicial docente.

Categoria 02- Vivência e experiência da docência

A categoria que se apresenta atravessa todo o conteúdo no diálogo que se configurou em círculo hermenêutico com informações dialéticas, as quais produziram as respostas suscitadas pela questão norteadora da entrevista em GF. A base dessa discussão dirigiu-se à concepção de avaliação que se manifesta na prática de avaliação no estágio supervisionado. Concepção esta, que se articulou nas vivências que se estabeleceram nas relações, sujeito-objeto, na relação com o ensino e aprendizagem sobre a docência, nos elos com as disciplinas curriculares, com os saberes inerentes à sua formação; nas conexões ensino e pesquisa, sobretudo, na teoria e prática, as quais constituem o processo interdisciplinar, mediado pela prática de avaliação no estágio supervisionado da formação inicial dos egressos do curso de Pedagogia da UFPI.

Tais vínculos se revelaram em demasia no diálogo vivo com os professores em GF. A vivência e a experiência do fenômeno investigado enfatizaram a concepção de uma avaliação mediadora formativa, que se integra aos aspectos citados anteriormente. Inferimos nas suas experiências o sentido de resgatar o compromisso de ambos, professores e egressos do respectivo curso, superar nas suas associações as dificuldades emergentes do processo formativo, principalmente, de superar a dificuldade que os discentes têm de perceber a armadilha em que podem cair quando não conseguem trabalhar com a compreensão, diferentemente, dos discentes dos outros cursos, eles se apresentam como sujeitos e como objetos de sua aprendizagem ao mesmo tempo. Este fato torna-se explícito no estágio, quando o aluno se encontra no interior da sala ou fora dela, experimentando a docência sobre o ser professor. Isso se amplia na aprendizagem dirigida a outras atividades pedagógicas das disciplinas curriculares do curso de Pedagogia.

Na relação que se configura com o ensino-aprendizagem, o aluno de Pedagogia estabelece uma vinculação com o professor. Desse modo, ele não percebe que participa dela

como sujeito e ao mesmo tempo como objeto de sua aprendizagem, situação que vivenciamos continuamente com o aluno no ensino, materializada na aprendizagem. De modo implícito, sem o aluno perceber, esta ligação professor-aluno torna-se objeto da sua aprendizagem. Para tanto, no processo formativo, a confiança é fator preponderante nas relações, pois, se amplia em outros espaços, com outros pares, seja com os alunos, seja com os colegas de trabalho, no interior da sala de aula ou fora dela, nas escolas ou na universidade.

Já para o discente de outras licenciaturas, como por exemplo, de Física, de Matemática, ao estabelecer essa relação com o seu professor, ele se vê como sujeito, numa relação de aprendizagem, diferente do objeto da aprendizagem, que são as leis, princípios, conteúdos matemáticos e conteúdo da Física. No processo de ensino e aprendizagem, como foi visto, as relações sujeito-objeto tornam-se diferentes das do curso de licenciatura em Pedagogia.

Categoria 03- Mediação

Como categoria aberta, é possível identificar as possibilidades criadas pela mediação no sentido de permitir à pesquisadora conhecer e compreender o objeto como algo produzido nas relações que se estabelecem com o sujeito e não como algo que surgiu de uma ordem natural. Essa relação ocorre ao que defendemos na tese: Que as práticas de avaliação do professor orientador de estágio supervisionado são desenvolvidas com critérios e instrumentos idealizados na aprendizagem da formação inicial docente dos egressos com ênfase nas objetivações e subjetivações implícitas na postura de quem conduz a avaliação. A contribuição social desse estudo pauta-se na ação-reflexão-ação da prática sobre a docência, como estratégia impulsionadora da formação para humanizar, socializar e singularizar.

A mediação de tais relações no diálogo com os professores na entrevista em GF, juntamente com eles, fomos chamados a refletir a nossa própria prática de avaliação do estágio supervisionado. Sabemos que a prática reflexiva não é suficiente para a resolução de todos os problemas, porém, é uma condição essencial para enfrentar sua complexidade. Isso significa dizer que, por meio da reflexão-ação-reflexão, adquirimos o poder de persuasão, para opinar e criticar os inúmeros desafios, que emergirem no processo de avaliação no ensino e aprendizagem da docência. Para isso, é fundamental estarmos articulados e assentados na ampla cultura das ciências humanas.

É no interior dessa mediação, portanto, que instigamos os discentes a entender que a prática reflexiva não se limita ao bom senso e à experiência pessoal de cada um, pois, se

assim fosse, não produziríamos resultados satisfatórios. O profissional, no desempenho das suas funções, mobiliza os saberes inerentes à sua profissão. Uma vez que ele não deve se reinventar sozinho, é preciso que se integre aos demais colegas na perspectiva de obter bons resultados na sua formação, pessoal e profissional.

Nesse sentido, a ênfase recai na mediação como categoria que surge da necessidade que o professor tem de organizar o ensino, tendo por base os objetivos, ações e operações que se articulam como atividades orientadoras nas aprendizagens da docência viabilizadas pelas práticas de avaliação no estágio supervisionado, no processo de formação inicial dos egressos do curso de Pedagogia da UFPI.

As ações focalizadas perpassam as três categorias abertas sobre as quais acabamos de refletir, ou seja, tiveram origem na rede de significação, com desvelamento da estrutura do fenômeno investigado mediado pela redução sucessiva das unidades de sentido e significados via análise nomotética com possibilidades descritas na assertiva da entrevista em GF, visando a interpretar e a compreender as informações produzidas nas respostas dos professores acerca da concepção de avaliação manifestada nas práticas de avaliação do estágio supervisionado perspectivando a aprendizagem da docência.

As unidades de sentido e significado foram tomadas como premissas no diálogo com os professores (POE1, POE2, POE3, POE4 e POE5), evidenciando o que eles construíram nas narrativas da entrevista em GF. Nas conversas hermenêuticas, inferimos concepções de avaliação de estágio com enfoque no pensamento crítico reflexivo, uma vez que ressaltam a contribuição das práticas do estágio com mediação subsidiada na orientação metodológica planejada e organizada com atividades do PPC do curso com base no diagnóstico, na sistematização dos conhecimentos acadêmicos das disciplinas, considerando as realidades do cotidiano das instituições formadoras, sem perder de vista o horizonte histórico, social, político, econômico, cultural, dentre outros, bem como, a avaliação das suas próprias práticas realizadas no estágio.

Horizonte em Gadamer: Discorremos sobre as unidades de sentido que se entrecruzam nas nuvens de palavras, dando ênfase aos sentidos e significados expressos em linguagem nas narrativas supramencionadas.

[...] avaliação mediadora, facilitadora, integradora, funcional e estrutural. [...] o estágio consegue provocar em nós, professores, e neles, alunos, também, né [...] eu acredito que é essa combinação mesmo [...] E provocar essas reflexões todas, né [...] Em cima das nossas relações das estratégias dessa discussão teoria e prática da compreensão sobre o ser professor do pensamento sobre as relações de ensino-aprendizagem, então eu concordo que seja essa combinação mesmo. [...]. Por ser

professora de avaliação, eu coloquei de forma estruturada, mas não tem como a gente isolar, fazer isso de forma cada uma de um momento [...] nossa prática seja quando o aluno ainda está aqui na universidade, momento inicial, a gente vai permitir [...] orientar esse aluno que ele vai estabelecer relações diferentes do que ele vivia aqui na universidade, porque lá no campo de estágio, ele vai viver uma relação em que ele agora vai ser o professor. [...] ele vai vivenciar relações do ser professor, de ter a responsabilidade de conduzir o processo ensino aprendizagem. Então a gente termina é [...]. Integrando esses diversos saberes que são inerentes à prática. O ser professor não é só o planejar, o ser professor. [...] estabelecer duas relações. O que buscamos explicitar em nossas relações. Mediação no que se refere ao aprender o que é o ser professor. A prática de avaliação, o aluno vai conhecer a docência. [...] A prática avaliativa se constitui mesmo nessa mediação do processo de desenvolvimento do aluno. Mediação no sentido de ele aprender sobre ser professor [...] sobre a docência na formação inicial [...] a prática avaliativa [...]. É mediadora porque ela atravessa o facilitar, o integral, o funcional e o estrutural. [...] o aluno sabe que naquele acompanhamento que a gente está avaliando, então, nessa avaliação eles querem retorno [...] a gente recebe o plano e avalia todo o plano e aí nesse momento eles querem saber e aí como foi? [...] Avaliação é processo e envolve: A - a compreensão [...] avaliador e avaliados, possuem de si no contexto; B - a compreensão que os sujeitos (avaliador e avaliado) possuem do processo avaliativo ao qual estão envolvidos, em seus objetivos, métodos, instrumentos, função, caráter pedagógico etc.; C - as dimensões sociais, políticas, humanas e econômicas que constituem o cenário do processo. [...] a avaliação é formativa, o aluno participa desde o princípio do percurso de estágio. [...] produzir o seu conhecimento [...] compreender o seu ponto de partida e o seu ponto de chegada ao estágio. Descrição reflexiva da sua formação através da avaliação de desempenho das atividades propostas no estágio. Ele traça pontos de conquistas e de dificuldades no percurso formativo. Ele pode rever procurando refazer de forma significativa a aprendizagem (POE1, POE2, POE3, POE4 e POE5).

Fusão de Horizonte em Gadamer:

Horizonte positivo: Em busca de uma prática de avaliação mediadora, dialógica e contínua na formação inicial docente

É notória nas falas a ênfase dos sentidos e significados dados à importância no processo de formação inicial, uma vez que eles entendem que as experiências e vivências se encontram configurados nas relações que se integram no processo de ensino e aprendizagem da docência. Explicitam nas suas narrativas, um movimento decorrente da fusão de horizontes, de quem conduz e planeja as ações das práticas de avaliação no estágio. Sobretudo, com práticas que provoquem nos professores uma forma de estar juntos, de tomar a escola, no estágio, como espaço de reflexão, de pesquisa e, a partir dela, no coletivo, construir representações de ensino, de aprendizagem, de cultura escolar, das relações materializadas e dos sujeitos que protagonizam o ensino das suas próprias práticas avaliativas.

No diálogo configurado em círculo hermenêutico em GF, denotam-se informações que reverberam as práticas de avaliação, apresentando características dialógicas e contínuas, com feedback imediato aos alunos sobre suas ações na aprendizagem. Isso requer do

professor, no acompanhamento do estágio, uma rigorosidade metódica, mediada pelas práticas de avaliação formativa ancoradas em objetivos da efetiva aprendizagem docente.

No entanto, é imposto um resultado de tais práticas, não só materializado em notas, mas também problematizado com os discentes em relação aos conhecimentos construídos sobre a docência, de modo que os possibilite realizar o replanejamento de metas e ações das práticas da avaliação formativa, previstas tanto no PPC/2009 quanto no PPC/2018 do Curso de Pedagogia da UFPI.

Em suma, percebemos nas falas dos professores orientadores de estágio, uma prevalência das práticas avaliativas pautadas nos objetivos da aprendizagem sobre a docência da formação inicial efetivadas pelos egressos do curso em questão, do papel do(a) professor(a), com imposição de um acompanhamento mediado pelas atividades das práticas da avaliação mediadora, contínua e dialógica com ênfase nos avanços e dificuldades emergentes na aprendizagem no processo de formação inicial (TYLER, 1942; DEMO, 1994; HOFFMANN, 2014; VIANNA, 2000; LUCKESI, 2018).

Demos continuidade à análise das narrativas dos professores indagados na terceira questão norteadora da entrevista em GF: *A prática de avaliação realizada pelo(a) professor (a) Orientador (a) de Estágio favorece a efetiva aprendizagem na formação profissional docente? Justifiquem.* As respostas foram analisadas seguindo com o mesmo procedimento das questões anteriores.

No princípio da integralização do grupo focal, atentamos na fala da professora POE3, ao evidenciar que o objetivo é favorecer a aprendizagem. Para tanto, é necessário avaliar e cumprir a função diagnóstica e formativa. As informações reflexivas desse pensamento se ampliaram de modo que se entrelaçaram nas experiências e vivências sobre o fenômeno investigado na questão em curso. O diálogo das conversas hermenêuticas da parte com o todo e do todo com as partes contribuiu para a compreensão do modo singular de cada participante em relação à avaliação, tornando-se, assim, a reflexão coletiva mais dinâmica com os ditos e não ditos das suas narrativas.

As relações em foco têm papel fundamental na mobilização de todos os envolvidos no processo formativo, especificamente, na busca de construção de conhecimentos da aprendizagem significativa e crítica recorrente à docência do estágio supervisionado na formação inicial.

Na análise ideográfica, tomamos as falas dos professores nas narrativas das respostas dadas à questão provocada pelo diálogo em círculo hermenêutico na entrevista em GF. Na efetuação da referida análise, buscamos compreender a linguagem implícita das

informações que integram os sentidos e significados das unidades que se vinculam às experiências e vivências das suas práticas da avaliação com a perspectiva de saber a sua contribuição para a efetiva aprendizagem da formação inicial docente dos egressos do curso em questão.

Nesse sentido, a pesquisadora, realizou a análise ideográfica com intuito de não só descrever, mas também de interpretar o sentido empírico das informações interpeladas na terceira questão norteadora do instrumento de pesquisa, visando a compreender, à luz da fenomenologia hermenêutica, o entrecruzamento de conhecimentos produzidos nas respostas dadas ao problema e aos objetivos da tese. Assim, a análise ideográfica articulou-se nos discursos das narrativas apresentados:

Mas, professora POE3 tem alguns aspectos de ordem subjetiva que interfere na relação que estabelecemos no processo de formação, nesse nosso encontro, isto é, entre o professor e o aluno na escola, por exemplo, cheguei cedo à escola, incomodada naquela manhã porque a aluna já atrasada se aproximava em passos lentos, ao observar, eu disse você vai voltar lá no portão... Dê uma meia volta e se movimente pra que fique motivada [...] levante os pés [...] levante a cabeça. Sabe por quê? Olha! É lamentável eu te dizer isso, porque, para ser professora no Brasil tem que ter coragem! Na formatura dela [...]. Ela se lembrou desse fato, acredita? Isso demonstra uma dimensão de muita subjetividade (POE1, 2019); [...] na questão anterior, já discutimos sobre o feedback imediato envolvendo avaliação da postura e aprendizagem do aluno[...] no desenvolvimento da aula é perfeita a questão da avaliação no estágio quando a gente consegue isso se você corrige o plano de aula dele[...], se tem objetivos errados[...] você corrige, faz a intervenção, daí então, o aluno pensa, refaz, reelabora[...]. Essa aprendizagem é a favor do aluno (POE2, 2019); [...] eu resolvi colocar, o objetivo é favorecer a aprendizagem. O objetivo é esse, ele vai para o estágio pra isso, né [...] pra essa aprendizagem do ser professor. Mas pra isso, eu coloquei [...] é necessário cumprir essa função de diagnosticar que tá nesse acompanhamento, como que ele tá fazendo? O que ele tá pensando? E aí nessa conversa com ele [...] nessa devolutiva com ele [...] deve haver esse processo formativo, por isso que eu coloquei é favorecer, mas precisa diagnosticar como que está sendo essa prática dele e tudo [...] E precisa é [...] imprimir estratégias e ações do professor orientador para que isso seja formativo mesmo. Mas, se a função não for aquela de formar. O que vai acontecer? Vai acontecer que o professor faz o acompanhamento na escola ele solicita sim o plano, ele avalia o aluno, mas só para quantificar depois. Na compreensão dele. Ele registra as quatro notas no Sigaa. Ele tem a preocupação de dizer o que falta, ele não vai discutir porque falta. Ele vai só colocar as notas e pronto (POE3, 2019); favorece na construção de uma percepção do meio em que estes irão atuar ao passo em que propicia a oportunidade de estabelecimento de uma base para a análise da relação entre teoria discutida em sala de aula e prática, desenvolvida no campo de estágio (POE4, 2019); [...] sim. A partir do uso de instrumentos avaliativos que possibilitam uma avaliação formativa aos discentes na construção de uma aprendizagem crítico reflexivo sobre a docência. Dentre estes destacamos: Portfólio; Memorial; Autoavaliação; Oficina Pedagógica microaulas, construção de planejamento das aulas de Regência (POE5, 2019).

Inferimos nas respostas dos professores (POE1, POE2, POE3, POE4 e POE5) que eles comungam do mesmo pensamento, ao afirmarem sobre a ocorrência da efetiva

aprendizagem da docência, mediada pelas práticas de avaliação no estágio na formação inicial. Notamos o objetivo da avaliação atrelado à mediação de quem conduz as estratégias metodológicas das respectivas práticas do ensino e aprendizagem. Diante disso, os professores asseveram, nas suas narrativas, as condições disponibilizadas para efetivação da mediação como categoria aberta da nossa pesquisa.

POE1 enfatiza as relações objetivas e subjetivas provocadas pelas práticas de avaliação, tendo como subsídio a mediação das ações e metas planejadas na organização didática, com estratégias metodológicas dirigidas ao acompanhamento no estágio supervisionado. Ela explicita o compromisso e leva o professor ao enfrentamento das realidades no contexto das relações e inter-relações no ensino e aprendizagem sobre a docência, principalmente, entre professores, alunos, escola, universidade e todos os envolvidos no processo de formação inicial.

Os resultados dessa mediação nas práticas avaliativas, positivos ou negativos afetam, significativamente, as relações na formação do ser humano, pessoal e profissional. Todavia, os resultados perpassam o currículo, nas dimensões: cognitiva, histórica, social, cultural, afetiva e ética, dentre outras. Afetam, sobretudo, na qualidade da aprendizagem da docência efetivada pelos egressos do curso de Pedagogia da UFPI.

Conforme o exposto, a mediação que se materializa na compreensão do ato educativo, incentiva mais ainda a nós, professores, propiciar aos discentes, na sua formação profissional, o crescimento pessoal e autônomo com instrumental teórico metodológico suficiente para a construção das habilidades e competências, para que eles compreendam teoria e prática, sujeito e objeto, ensino e pesquisa, dentre outras estratégias e metas que se integram à mediação do nosso referencial teórico e de nossas práticas avaliativas, as quais estão vinculadas ao fenômeno da avaliação que nos impõe à compreensão, no ensino e aprendizagem, da interdisciplinaridade dos conteúdos curriculares acadêmicos, sistematizados às realidades que se articulam aos conhecimentos da Sociologia, Filosofia, Economia, Política e História. Em suma, esse pensamento infere a superação de toda e qualquer dicotomia no processo de ensino e aprendizagem na formação inicial docente.

A professora POE2 se alinha às informações produzidas pela mediação nas práticas anteriormente focalizadas. Ela prossegue dando ênfase aos sentidos e significados necessários tanto para o professor quanto para o aluno no ensino e aprendizagem e, com isso, imprime ao professor realizar a mediação com o feedback imediato dos resultados obtidos, dando ênfase aos avanços e dificuldades na construção das habilidades e competências, alcançados pelos egressos no aprender sobre o ser professor e no aprender sobre o processo

formativo da docência. Em síntese, verificamos uma concepção de avaliação contínua e formativa.

Como foi visto, as relações apresentadas nas narrativas de POE3 se entrelaçam. Ela enfatiza a função diagnóstica e formativa que a avaliação deve ter para atingir o objetivo requerido, por meio da indagação na entrevista em GF. Focaliza funções que atravessam a mediação nas vinculações de compromisso de ambos, professor e comunidade discente. Tal compromisso se integraliza no acompanhamento das relações que o aluno estabelece com o professor orientador no estágio, dos elos com o ensino e aprendizagem e da própria organização com as práticas avaliativas, da valorização com o estágio na formação inicial. Além do mais, refere-se ao compromisso firmado nas associações entre as instituições parceiras, universidade e escola.

Nesse contexto, Giroux (1997), sugere a nós, professores, e a outros que se encontram engajados no compromisso de analisar dois problemas de interesse para melhorar a qualidade da “atividade docente”, incluindo-se todas as tarefas administrativas, atividades extras e as práticas em sala de aula. Primeiramente, devemos examinar as forças ideológicas e materiais que têm contribuído para a “proletarização” do trabalho docente, ou seja, reduzir o status dos professores ao de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função é administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos.

Em segundo lugar, há necessidade de defender as escolas como instituições públicas para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, tendo em vista defender os professores como intelectuais transformadores, que combinam a reflexão e a prática acadêmica com o intuito de se tornarem cidadãos reflexivos e ativos. Essa perspectiva teórica contempla a fala de POE3, ao evidenciar que o professor deve considerar a escola como espaço de reflexão e, nesse contexto, de modo coletivo, junto com os alunos, problematizar as realidades do ensino e aprendizagem articulada aos aspectos: histórico, social, cultural, econômico, ético e estético em torno do fenômeno investigado, do problema e dos objetivos da pesquisa em curso (GIROUX,1997).

Efetuada a análise ideográfica de todos os depoimentos nas narrativas, o passo seguinte foi a efetivação das reduções, organizando as unidades de sentido e de significado no quadro síntese das informações enfocadas pelos professores nos ditos e não ditos, com características singulares de quem conduz o processo da formação inicial docente. Na intersecção das unidades, objetivou compreender as características do fenômeno percebido

pelo olhar de ambos, professores e pesquisadora, no contexto histórico, cultural e social, articulados ao problema e aos objetivos da pesquisa em curso.

A redução fenomenológica sucessiva das unidades de sentidos se efetivou com o movimento ideográfico, que resultou no discurso articulado de informações produzidas sobre o objeto interrogado por meio da entrevista em GF, à luz da fenomenologia hermenêutica. As respostas do grupo, em círculo hermenêutico, provocaram o diálogo reflexivo de conhecimentos que nos impuseram o desenvolvimento de uma prática de avaliação dialógica no processo de formação inicial, prática esta que, para se tornar efetiva, na aprendizagem, deve estar articulada às estratégias metodológicas e *feedback* imediato sobre a docência e sobre o ser professor, sobretudo com estratégias que propiciaram aos discentes, autonomia na construção de conhecimentos críticos dirigidos à sua formação. Desse modo, a avaliação se torna explícita nas funções, dialógica, mediadora e contínua da aprendizagem. Pois, estas funções devem ser mediadas por práticas de avaliação que se integrem e se interrelacionem às relações de ensino e aprendizagem da docência, tendo como base a problematização da realidade escolar onde foi realizado o estágio (ESTEBAN, 2010; HOFFMANN, 2014; LUCKESI, 2011).

As unidades de sentido enfatizadas pelo grupo revelam a estrutura do discurso ou asserções articuladas construídas pela análise ideográfica. Com o intuito de ampliar a singularidade que se apresenta sobre a prática de avaliação, efetuamos, então, a redução fenomenológica da análise nomotética, indicando a transcendência de compreensões abertas da estrutura do fenômeno interrogado.

A análise nomotética se efetuou no movimento de interpretação e intersecção das unidades de sentido, enfatizadas pelos professores na troca das experiências e vivências de suas práticas. A partir da redução fenomenológica, surgem três possibilidades e/ou critérios indispensáveis para a construção da rede de significação. Tais critérios apresentam-se descritos no interior da questão: (i) Unidades de sentido referentes a uma mesma coisa. (ii) Unidades de sentido expressando uma mesma ideia e (iii) Unidade de sentido expressando um encadeamento de raciocínio ou transcendência. Portanto, objetivamos com essa análise não só utilizar a descrição de dados, mas fazer a inclusão do Enxerto Hermenêutico na perspectiva de interpretar e compreender as unidades de sentidos somadas a tantas outras constituídas no todo.

Quadro 12-Análise ideográfica das “US” à luz da Fenomenologia Hermenêutica

Narrativas	Unidades de sentidos
<p><i>Mas, a professora POE3 tem alguns aspectos de ordem subjetiva que interfere na relação que estabelecemos no processo de formação, nesse nosso encontro, isto é, entre o professor e o aluno na escola, por exemplo, cheguei cedo na escola, incomodada naquela manhã porque a aluna já atrasada, se aproximava em passos lentos, ao observar, eu disse, você vai voltar lá no portão[...]. Dê uma meia volta e se movimente para andar motivado [...] levante os pés [...] levante a cabeça. Sabe por quê? Olha foi lamentável eu te dizer isso, porque para ser professora no Brasil tem que ter coragem! Na formatura dela [...] ela se lembrou de tal fato. Acredita? Isso demonstra uma dimensão de muita subjetividade (POE1, 2019).</i></p>	<p><i>US- Avaliação tem aspecto de ordem objetiva e subjetiva no processo de formação;</i></p> <p><i>US- A prática de avaliação Mediadora e contínua.</i></p>
<p><i>[...] na questão anterior, já discutimos sobre o feedback imediato, sobretudo envolvendo avaliação da postura e aprendizagem do aluno no desenvolvimento da aula, é perfeita a questão da avaliação no estágio quando a gente consegue isso se você corrige o plano de aula dele, se tem objetivos errados você corrige, faz a intervenção, daí então, o aluno pensa, refaz, reelabora, essa aprendizagem é a favor do aluno (POE2,2019).</i></p>	<p><i>US- Prática dialógica com intervenção no processo</i></p> <p><i>US- Feedback imediato da aprendizagem a favor do aluno</i></p>
<p><i>POE3 se pronuncia novamente: [...] eu resolvi colocar, o objetivo é favorecer a aprendizagem. O objetivo é esse, ele vai pra o estágio pra isso né [...] pra essa aprendizagem do ser professor, mas pra isso eu coloquei [...] mais pra isso é necessário cumprir essa função de diagnosticar que tá nesse acompanhamento como que ele tá fazendo? O que ele tá pensando? E aí nessa conversa com ele, nessa devolutiva com ele deve haver esse processo formativo, por isso que eu coloquei é favorecer, mas precisa diagnosticar como que tá sendo essa prática dele e tudo [...] E precisa é [...] imprimir estratégias e ações do professor orientador pra que isso seja formativo mesmo. Mas, se a função não for aquela de formar o que vai acontecer? Vai acontecer que o professor faz o acompanhamento na escola ele solicita sim o plano, ele avalia o aluno, mas só pra quantificar depois. Na compreensão dele. Ele registra as quatro notas no SIGAA. Ele tem a preocupação de dizer o que falta, ele não vai discutir por que falta. Ele vai só colocar as notas e pronto (POE3,2019).</i></p>	<p><i>US- Função diagnóstica formativa</i></p>
<p><i>Favorece na construção de uma percepção do meio em que estes irão atuar ao passo em que propicia a oportunidade de estabelecimento de uma base para a análise da relação entre teoria discutida em sala de aula e prática, desenvolvida no campo de estágio (POE4,2019).</i></p>	<p><i>US- Unidade teoria e prática na relação formação docente</i></p>
<p><i>A partir do uso de instrumentos avaliativos que possibilita uma avaliação formativa aos discentes na construção de uma aprendizagem crítico-reflexivo sobre a docência. Dentre estes destacamos: Portfólio; Memorial; Autoavaliação; Oficina Pedagógica, micro aulas, construção de planejamento das aulas de Regência (POE5,2019).</i></p>	<p><i>US- Crítico- reflexivo</i></p>

Fonte: Elaboração própria (2021).

Na construção da rede de significação, originaram-se categorias abertas, dando respostas ao problema e aos objetivos da pesquisa em curso. Na perspectiva de obter bons resultados, prosseguimos com a redução fenomenológica hermenêutica viabilizada pela

análise nomotética das unidades de sentidos, segundo as possibilidades ou critérios focalizados acima.

Seguimos, então, comparando as unidades ideográficas descritas na linguagem dos participantes em suas narrativas, dentre os quais os ditos e não ditos das respostas direcionadas à questão norteadora (3) da entrevista em GF. Assim, foi construída a rede de significação decorrente da primeira redução das unidades ideográficas (em anexos), efetuadas com análise nomotética, conforme foi descrita no quadro síntese. Todavia, no movimento fenomenológico ocorre a transcendência do aspecto individual da análise ideográfica, ampliando-se para compreensões abertas, atentando para as convergências e divergências das informações produzidas no pensamento dos investigados sobre o objeto de estudo da pesquisa em questão.

Quadro 13- Análise nomotética para construção da Rede de Significação III: A prática de avaliação realizada pelo professor (a) Orientador (a) de Estágio favoreceu a efetiva aprendizagem dos egressos do curso de Pedagogia? Justifiquem.

	Categorias
Possibilidade A- Discurso referente a uma mesma coisa. <i>US- A prática de avaliação</i> <i>Mediadora e contínua.</i>	<i>Mediadora dialógica com intervenção</i>
Possibilidade B- Refere-se na expressão a uma mesma ideia <i>US- Feedback imediato da aprendizagem a favor do aluno</i> <i>US- Função diagnóstica formativa</i> <i>US- Prática dialógica com intervenção no processo</i>	<i>Avaliação da aprendizagem com feedback imediato</i>
Possibilidade C- Expressa um encadeamento de raciocínio ou transcendência. <i>US- Avaliação tem aspecto de ordem objetiva e subjetiva no processo de formação;</i> <i>US- Unidade teoria e prática na relação formação docente</i> <i>US- Crítico-reflexiva</i>	<i>Unidade teoria e prática na relação formação docente</i>

Fonte: Elaboração própria (2021).

No agrupamento da possibilidade A- **Discurso referente a uma mesma coisa**. A análise na redução segue dando ênfase à práxis no processo de formação inicial, cuja mediação se efetiva com a avaliação mediadora e contínua das experiências e vivências dos professores provocados pelo diálogo em GF. A função mediadora dialógica permeia intervindo no processo em nível de conhecimento, por ser formação inicial que propicia orientação sobre a docência e sobre o ser professor dos egressos do curso de Pedagogia da UFPI. Por isso, essa função se sobressai como categoria às demais no diálogo em círculo hermenêutico, com evidências de respostas ao problema e ao objetivo geral da tese. Na reflexão em grupo, os professores tomaram como conceito mais amplo a mediação realizada por eles em suas práticas avaliativas, no estágio supervisionado do processo de formação docente.

No agrupamento de possibilidades B- **Expressão a uma mesma ideia** foram acolhidas as unidades de sentido que enfatizam o *feedback* imediato da aprendizagem do discente, direcionando a função diagnóstica, a formativa e a dialógica, mediadas pelas práticas de avaliação, contribuindo para a efetiva aprendizagem da docência no estágio supervisionado. Além do mais, contribui também para a autoavaliação das estratégias metodológicas pensadas pelo professor, com metas e ações dirigidas ao ensino e à aprendizagem. As relações no interior da respectiva possibilidade expressam uma ideia unificadora com efetiva aprendizagem na formação, originando a categoria aberta, avaliação da aprendizagem com *feedback* imediato. A referida categoria contempla respostas dirigidas aos objetivos específicos da tese em curso.

No agrupamento das possibilidades C-Expressando encadeamento de raciocínio ou transcendência, a ênfase recai nas unidades de sentido contemplando as práticas de avaliação dos professores, pautadas em aspectos objetivos e subjetivos que subjazem às relações que se materializam no processo de formação inicial docente. A concretização desse fato deu-se com exemplos surgidos em âmbitos teórico-práticos na troca das experiências e vivências da avaliação no estágio supervisionado. As unidades de sentido supramencionadas fizeram emergir a nova categoria aberta, unidade teoria e prática, na relação formação. Essa categoria se direciona dando respostas ao problema e ao objetivo geral da tese em curso.

O registro das três categorias abertas, anteriormente citadas, originou-se do movimento da análise nomotética realizada a partir da redução fenomenológica das unidades de sentido, enfatizando o pensamento do investigado pela entrevista em GF. Analisamos assim cada categoria com intuito de responder aos objetivos suscitados pela pesquisa.

Categoria 01- Mediadora dialógica com intervenção

A categoria aberta revela a estrutura do fenômeno investigado junto aos professores no âmbito de suas práticas e vivências na formação inicial docente. Inferimos, com essa categoria, a caracterização das práticas de avaliação dos professores na orientação no estágio supervisionado do curso de Pedagogia da UFPI. Essa dinâmica nos levou ao desenvolvimento de práticas mediadoras dialógicas no processo de formação, , por meio de estratégias metodológicas articuladas ao ensino e à aprendizagem, a partir da problematização das realidades com objetivo de entender os caminhos utilizados na construção da aprendizagem dos egressos do curso em questão.

A mediação de tais relações contribui para que a aprendizagem se efetive sobre a docência e sobre o ser professor no processo formativo. As observações de tarefas e manifestações dos discentes se constituem em si, não um instrumento, mas uma ação do professor. Como bem foi enfatizado em círculo hermenêutico, isso nos impôs a fazer o registro das observações e intervenções para, posteriormente, dialogar com os discentes sobre a progressão nas aprendizagens (HOFFMANN, 2014; LUCKESI, 2018).

Categoria 02- Avaliação da aprendizagem com feedback imediato

Essa categoria atravessa todo ato avaliativo do professor no processo de ensino e aprendizagem. De forma implícita, envolve as intenções definidas ao fazer a mediação das experiências e vivências subsidiadas pelas práticas de avaliação do estágio na formação inicial docente. Tal categoria nos levou ao desenvolvimento de uma prática de avaliação mediadora, a partir de uma metodologia clara, articulada aos objetivos da aprendizagem, requerendo do professor, explicitar a sua forma de intervenção ao avaliar o progresso das aprendizagens da formação docente. Nessa ação, devemos utilizar instrumentos avaliativos adequados à realidade escolar e ao nível de ensino, no qual foi realizado o estágio.

Conforme está exposto, no grupo de professores foi revelado o pensamento relativo à caracterização das práticas de avaliação, desenvolvido no estágio com os egressos do curso de Pedagogia da UFPI, os quais colocaram, em evidência, os ditos e os não ditos, implicados, nas relações das experiências e vivências, e provocados pelo diálogo, com informações dialéticas das suas formas de intervenção no processo de formação. Esta reflexão crítica nos impulsionou valorizar a materialização da avaliação que se vincula na metodologia da ação-reflexão-ação, com *feedback* imediato da aprendizagem a favor dos discentes na sua formação inicial docente.

Categoria 03-Unidade teoria e prática na relação formação docente

Inferimos na categoria em foco a estrutura do fenômeno que se revelou no diálogo das experiências e vivências em GF, as quais foram tomadas a partir da reflexão crítica da sua própria prática avaliativa no estágio. A inter-relação dessa categoria ampliou-se com as categorias , *a priori*, da pesquisa em curso, principalmente, quanto à construção da aprendizagem sobre a docência e sobre o ser professor, por meio das práticas metodológicas de uma avaliação mediadora, que busca superar nas relações de ensino a desarticulação entre

a teoria e a prática, uma vez que identificamos reflexos dessa realidade na educação básica e no ensino superior, os quais apresentam impactos negativos que afetam diretamente a qualidade da aprendizagem no processo de formação inicial docente.

Além do mais, nas práticas de avaliação, por meio do estágio impõe-se aos professores tomar a escola como espaço de reflexão juntamente com os discentes. A partir de então, refletir sobre as situações de aprendizagens articuladas aos problemas diagnosticados em volta dos aspectos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos das realidades, contemplando metas e ações (isto é, competências e habilidades específicas), que subjazem o currículo de Pedagogia da UFPI, intencionadas na Lei 9394/96, Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores da Educação Básica e no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia, isto é, PPC recorrente aos anos de 2009/2018 em voga.

Esse movimento requer dos professores a realização de acompanhamento rigoroso, no sentido de dialogar com os discentes conceitos teóricos iniciais da sua formação, articular os saberes acadêmicos, aqueles oriundos das aprendizagens das disciplinas curriculares, orientá-los a realizar o encadeamento dos problemas e a sua complementaridade, propiciando-lhes, pouco a pouco, no desenvolvimento das competências, habilidades e saberes específicos para a formação profissional docente. Nesse viés, portanto, tornam-se explícitos contributos preliminares das práticas de avaliação da aprendizagem sobre o ser professor, desenvolvidos pelos docentes orientadores no estágio supervisionado.

As três categorias sobre as quais refletimos tiveram origem na Rede de significação. Elas podem se ampliar nas conversas hermenêuticas com os professores. Por serem categorias abertas e contínuas, se inter-relacionam fazendo surgir outras questões na construção de conhecimentos sobre as aprendizagens da docência e sobre o ser professor. Portanto, na mediação das práticas, urge refletir com os discentes os resultados alcançados nos avanços e dificuldades de aprendizagens construídas na formação. Isso se torna possível por caracterizar uma avaliação contínua e dialógica no processo, com dados analisados à luz da fenomenologia hermenêutica de Gadamer. Desse modo, requer que todos entendam a aprendizagem que se construiu no contexto da formação inicial docente.

Diante dessa perspectiva positiva, subsidiada pelos sentidos e significados das práticas avaliativas no estágio, segue-se enfatizando:

Horizonte em Gadamer: As unidades de sentidos integram as relações de aprendizagem:

[...] favorece a aprendizagem, mas é necessário cumprir a função diagnóstica e formativa. Avaliação tem aspecto de ordem objetivo e subjetivo no processo de formação; a prática de avaliação é mediadora e contínua e dialógica com intervenção no processo de formação; feedback imediato da aprendizagem a favor do aluno; função diagnóstica formativa unidade teoria e prática na relação formação docente; crítico-reflexiva.

Fusão de Horizonte em Gadamer.

Horizonte Positivo: Em busca da unidade teoria-prática no estágio supervisionado para efetivação da aprendizagem na formação inicial docente.

Sobre essa linguagem dinâmica das narrativas evidenciadas com o olhar dos professores em torno do objeto interpelado. Na efetuação do enxerto hermenêutico, denota-se uma análise qualitativa crítico-reflexiva realizada na mediação das práticas no estágio supervisionado. Sinalizando as múltiplas dimensões ancoradas nas vivências e experiências sobre a docência e sobre o ser professor, configuradas no interior da sala de aula e fora dela, com possibilidades de analisar as ocorrências dos aspectos positivo e negativo implícitos nas relações não só do professor, mas também dos discentes, referentes à aprendizagem no seu processo formativo.

Como foi visto, a ênfase dirigiu-se também aos aspectos negativos que se encontram atrelados a uma concepção estanque da avaliação, pois, na maioria das vezes, alguns professores priorizam a nota, revelando assim a sua forma de lidar com os resultados. Contrário a esse pensamento, impõe-se, na ação do professor, problematizar a aprendizagem na formação inicial docente. Pela própria natureza das práticas de avaliação do estágio supervisionado, urge realizar análise epistemológica didática e relacional pautada em uma concepção mediadora de conhecimentos sistematizados na unidade teoria e prática com a problematização dialógica e contínua do processo formativo. Além de tudo, imprime-se incentivar os egressos a serem protagonistas autônomos e ativos das suas aprendizagens, propiciando-lhes o seu crescimento e transformação pessoal e profissional docente.

Prosseguiu-se realizando a análise ideográfica nas narrativas que constituem as respostas dos professores, inquiridas pela norteadora (4): *Como se caracterizam as práticas de avaliação da aprendizagem que o professor Orientador desenvolve no Estágio? Justifiquem.*

[...] é a dimensão formativa mesmo [...], é entender que ao tomar esse momento de experiência de análise e de intervenção. Quando os alunos estão na escola, eles

estão não só pra analisar, refletir [...], eles estão também pra organizar um trabalho, então é uma análise de intervenção [...] São práticas formativas pelas experiências, tomamos a escola e seus sujeitos como lugar de análise/intervenção. A práxis é operacionalizada no estágio ao provocar no aluno e em nós professores uma ação/reflexão/ação. Não é à toa a ideia de dimensão, a dimensão formativa da avaliação é um alargamento dessa ação qualitativa, né [...] O que a gente entende por formação? É a ideia desse nosso inacabamento mesmo, dessa evidência da experiência como lugar produtivo de fabricação desse conhecimento. Eu gostei da fala da professora POE3 porque quando a gente diz assim, são práticas formativas, [...] essa dimensão formativa, ela tem esse alargamento, é importante a gente fazer esses descritores. POE3 fala sobre esses descritores, esses critérios de rigorosidade metódica são importantíssimos [...] por exemplo, como é que nós vamos instrumentalizar essa ida do nosso aluno pra escola? Porque isso também entra nos aspectos de instrumentalização alternativa. Ele sabe que tem que fazer um plano, ele sabe que tem que descrever a escola, ele sabe que vai ter que registrar essas imagens, descrever as questões da aula, nué [...], pensar o seu projeto, tirar uma fotografia, nué [...], fazer uma produção pra anexar dentro do relatório final, acompanhar essa frequência, pedir pra o professor monitorar pra escola registrar [...]. É massa POE2 essa ideia de dizer que, na efetivação da avaliação do estágio, o aspecto continuidade é constante, né [...]. Por exemplo, nué [...] chegamos nós... Cadê seu plano? Vamos ver o planejamento da aula... Não, professora, eu esqueci! Como é? [...] Não, a gente não pode fazer isso não. Nué [...] Próxima aula eu quero ver seu planejamento com antecedência. Você não pode chegar à escola pra inventar uma aula sem o planejamento prévio, nué? [...] olha como o feedback é imediato! (POE1, 2019); [...] o desenvolvimento na prática integradora do aluno é o feedback imediato, porque nem nas outras disciplinas o aluno tem esse retorno imediato da avaliação do professor, né [...], porque isso na disciplina de estágio, essa prática avaliativa nossa é cotidiana, porque a partir do momento que eu estou dentro da sala de aula, eu assisto o aluno e na hora do recreio, quando termina a aula, eu já o chamo o aluno [...] olhe, você poderia ter melhorado nisso! [...] na próxima aula, faça assim [...], é uma das poucas disciplinas que a avaliação é realmente cotidiana e o feedback é imediato. Porque na próxima aula, se você for visitar o mesmo aluno, ele melhorou aquela prática dele (POE2, 2019); [...] Jo que vai caracterizar essa prática da avaliação da aprendizagem no estágio é o acompanhamento rigoroso, sistemático, e o diálogo, são os confrontos de ideias que a gente trava entre aquilo que é proposto pelo professor efetivo da sala, aquilo que os alunos estão pensando em realizar e aquela avaliação que a gente faz naquele momento do que eles querem fazer do que tá aparecendo, de como as coisas são organizadas [...] porque nesse momento, eles se sentem mais seguros sabendo que você vai [...] tá lá, sabendo que você observa, sabendo que você conversa. Então, isso para mim traz muito do que é a característica da avaliação no estágio supervisionado, não que avaliação em outras áreas de conhecimento não seja isso. [...] como a professora POE1 colocou, ele tem que ir pra escola sabendo que tem toda uma estruturação das atividades. Mas aí esse acompanhar [...] eu tô sendo acompanhado. O professor olhou e anotou. Isso não é pra ser materializado só na nota que vai jogar lá no diário do SIGAA. Isso tem que ser materializado pra eles, problematizado pra eles, pra eles repensarem pra eles saberem o que de bacana eles conseguiram fazer lá no estágio [...] quando se fala assim [...] o que caracteriza essa prática avaliativa é esse acompanhamento mesmo [...] bem rigoroso é esse diálogo com eles, essa confrontação com eles de tudo que foi visto, de tudo que foi bom, de tudo que é necessário quando se pensa em ser professor. Faz-se necessário um monte de coisas (POE3, 2019); No modelo atual, baseada em dados obtidos a partir de fichas de estágio obrigatórias, visitas ao campo de estágio, para observação das condições de atuação dos estagiários e levantamento das questões que envolvem o fazer pedagógico dos alunos, diálogo com os atores da prática pedagógica na escola, para levantamento de questões (feedback) inerentes à prática educativa a qual ambos, gestores e estagiários, estão desenvolvendo, planejamento de estágio por parte dos alunos estagiários e construção de relatório final, tendo por base a prática desenvolvida (POE4); Investigativa, dinâmica, crítica, formativa e de autoavaliação. Avaliação formativa crítico-reflexivo. Promove o

desenvolvimento da sua capacidade crítica reflexiva de tal modo que permite ele se tornar uma pessoa mais segura, autônoma, encorajada pra tomada de decisões (POE5, 2019).

Infere-se, das unidades hermenêuticas utilizadas no bloco de pensamento, ideias que se integram nas narrativas com palavras emitidas pelos professores (POE1, POE2, POE3, POE4 e POE5), que enunciam os sentidos e significados que atribuem às práticas avaliativas no estágio supervisionado. Desse modo, caracterizam a avaliação, ação formativa, contínua e dialógica com *feedback* imediato da aprendizagem. Nesse movimento, a escola e os sujeitos são tomados como lugar para intervenção e análises dos aspectos recorrentes à formação inicial (PERRENOUD, 2002; GADAMER, 2002; LUCKESI, 2018).

Nesse contexto, verifica-se uma práxis mediadora que se vincula à ação-reflexão-ação, provocando nas relações entre professor e discentes um olhar sistêmico e atento, não somente no aspecto continuidade da avaliação, mas também na possibilidade de problematizar situações práticas na perspectiva de elaborar projetos específicos com temas diversos originados no diagnóstico da escola.

Sobretudo, para compreender e definir as habilidades e competências específicas à formação dos egressos, articuladas às mudanças implementadas pelas Diretrizes Curriculares da formação inicial da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena (MEC, 2019), tais práticas os motivam a produzir conhecimentos reflexivos críticos sobre a docência e sobre o ser professor, com significados e sentidos atribuídos às relações objetivas das experiências vivenciadas no contexto de aspectos históricos, culturais, sociais, políticos, éticos e estéticos, entre outros; efetivar aprendizagem qualitativa de uma docência e do ser professor, na busca de responder aos objetivos e problema da tese, além disso, responder, construtivamente, às exigências e possibilidades da sociedade atual (HOFFMANN, 2011; PERRENOUD, 2002; GADAMER, 2002; LUCKESI, 2018).

Por trás das falas, analisamos a “positividade” da práxis. A ênfase recai na mediação das relações que se estabelecem no processo, impondo ao professor analisar/agir/intervir consoante os objetivos específicos da ação que coincidem com os motivos (necessidade/objeto) da atividade e relações entre as ações e seus fins. Desse modo, conferem-se sentidos e significados das ações mediadas pelas práticas de avaliação por meio da entrevista em GF. Denotamos, contudo, uma preocupação do professor quando expressa a necessidade de efetivar a aprendizagem de tais práticas, por meio do estágio supervisionado. Em decorrência, impôs-se, ao professor, definir ação de acompanhamento e orientação com metodologia criteriosa, sistemática, rigorosa e dialógica. Para tanto, é preciso definir, no

planejamento, ações estratégias para instrumentalização de atividades com os estagiários sobre o desenvolvimento das práticas formativas iniciais nas instituições parceiras, universidade e escolas (GADAMER, 2002).

Diante disso, na operacionalização da práxis em torno das relações que materializam a avaliação da aprendizagem, conforme se revela acima, a atividade se torna consciente na construção de conhecimentos críticos reflexivos articulados a partir da problematização das realidades, no confronto de ideias que os professores orientadores provocam nos discentes sobre o que é proposto pelo professor efetivo da sala e sobre aquilo que eles estão pensando em realizar, principalmente, o que pensam da avaliação sobre o seu processo de formação. Todavia, o diálogo no estágio permite compreender hermeneuticamente as finalidades individuais e o próprio conhecimento propiciado pela reflexão, tornando-os ativos nas aprendizagens sobre a formação inicial docente. Em suma, isto pode garantir a atividade consciente (VÁSQUEZ, 1997; MARTINS, 2001).

Nessa linha de pensamentos, o professor POE4 enfatiza na sua narrativa os sentido e significados atribuídos às características da prática de avaliação como diagnóstica e dialógica no processo, acrescentando em tais relações os gestores da escola e egressos do curso em foco. Inferimos, portanto, uma ação avaliativa formativa que se coaduna com as práticas mencionadas anteriormente. Denotamos observação/intervenção no fazer pedagógico, dando ênfase ao *feedback* das questões problematizadoras, acerca das condições de atuação dos estagiários, do fazer pedagógico dos alunos, das questões originadas no diálogo com os atores da prática pedagógica na escola, das questões inerentes à prática educativa, do planejamento de estágio realizado pelos estagiários e da construção do relatório final.

POE5, nas suas narrativas, enfatiza os sentidos e significados atribuídos às experiências que vivencia para caracterizar as práticas avaliativas do estágio como avaliação formativa crítico-reflexiva, visando a propiciar aos egressos a autoavaliação das aprendizagens que se efetivaram em sua formação inicial. Revela-se uma ação, cujas intencionalidades implícitas na observação/intervenção motiva-os às aprendizagens mediadas pelas práticas interativas, propiciando-lhes serem ativos e autônomos na construção das habilidades/competências necessárias à formação inicial docente. Além do mais, analisamos na experiência das práticas de POE5 uma ação que valoriza o registro com possibilidades para ambos, professor e discente, para interpretar e compreender a construção de conhecimentos e aprendizagens, assim como, para se autoavaliarem nas suas ações e pensamentos, tornando-os mais seguros para uma tomada de decisão na sua profissão docente.

Conforme foi descrito na análise ideográfica das narrativas, objetivamos construir o discurso articulado que contempla a conversa hermenêutica das partes com o todo em GF, enfatizando os sentidos e significados para atribuição das características das práticas de avaliação com foco nas suas experiências e vivências da formação inicial docente. Com tais informações empíricas e dialéticas produzidas no lócus da pesquisa em curso, é mister destacar na análise de conteúdos a importância da fenomenologia hermenêutica de Gadamer, para interpretação e compreensão holística dos ditos e não ditos que constituem a linguagem das narrativas citadas anteriormente acerca das práticas de avaliação formativa, nas quais se revelam estratégias metodológicas na perspectiva de se efetivar aprendizagem sobre a docência e sobre o ser professor. Com a referida análise, buscamos responder ao problema e aos objetivos delineados na tese.

Os sentidos e significados expressos nas narrativas dos professores revelam, de forma implícita, a contribuição das práticas formativas no estágio supervisionado no processo inicial docente. Por sua vez, o sentido na linguagem empregada nas falas se materializa nas relações com pensamentos e palavras dirigidos para as suas atividades e experiências particulares, evidenciando os motivos e afetos vivenciados com tais práticas. No interior dessas relações, constituem-se os significados das palavras, construídos pelas realidades históricas e sociais humanas. Em suma, o sentido se refere à compreensão individual da palavra pela pessoa, enquanto os significados se referem à compreensão da palavra constituída ao longo da história nas relações humanas, sociais no contexto das transformações da sociedade (BICUDO, 2011; IBIAPINA, 2011; GADAMER, 2009).

Seguimos, então, com o quadro da organização das unidades de sentido para efetuar a análise ideográfica, via redução sucessiva das unidades, à luz da fenomenologia hermenêutica de Gadamer. As leituras e releituras feitas dos textos contribuíram para as primeiras análises (em anexo), nas quais buscamos, por meio da interpretação, compreender nas falas/palavras dos partícipes da entrevista em curso suas expressões e percepções evidenciadas nos sentidos e significados, atribuindo características às práticas avaliativas dos professores orientadores de estágio no processo de formação inicial docente.

Quadro 14 – Análise ideográfica das “US” à luz da fenomenologia hermenêutica

<i>Narrativas</i>	<i>Unidades de sentido</i>
<p>[...] São práticas formativas pelas experiências, tomamos a escola e seus sujeitos como lugar de análise/intervenção. A práxis é operacionalizada no estágio ao provocar no aluno e em nós professores uma ação/reflexão/ação. [...] a dimensão formativa da avaliação é um alargamento dessa ação qualitativa, né [...] eu gostei da fala da professora POE3 porque quando a gente diz assim, são práticas formativas [...], essa dimensão formativa tem esse alargamento, é importante a gente fazer esses descritores, POE3 fala sobre esses descritores, esses critérios de rigorosidade metódica são importantíssimos [...], por exemplo, como é que nós vamos instrumentalizar essa ida do nosso aluno pra escola? Por que isso também entra nos aspectos de instrumentalização alternativa. Ele sabe que tem que fazer um plano [...] ele sabe que tem que descrever a escola, ele sabe que vai ter que registrar essas imagens, descrever as questões da aula, nué [...] pensar o seu projeto, tirar uma fotografia, nué [...] fazer uma produção pra anexar dentro do relatório final, acompanhar essa frequência, pedir pra o professor monitorar pra escola registrar, então tem essa rigorosidade metódica, ela é importante, não é ir pra escola por ir [...]. É massa POE2 essa ideia de dizer que na efetivação da avaliação do estágio o aspecto continuidade ele é constante, né [...]. Por exemplo, nué [...] chegamos nós[...] cadê seu plano? Vamos ver o planejamento da aula[...]. Não, professora, eu esqueci! Como é? [...] Não[...]a gente não pode fazer isso não. Nué? [...] Próxima aula [...] eu quero ver seu planejamento com antecedência. Você não pode chegar à escola pra inventar uma aula sem o planejamento prévio, nué? [...] Então olha só naquele momento [...] olha como o feedback é imediato!! Nué [...] então, essa dimensão da continuidade, de ser uma prática contínua de avaliação é um aspecto também bem importante (POE1, 2019).</p>	<p>US- Dimensão formativa, tomar o espaço escolar como momento de experiência, análise e intervenção</p> <p>US- Acompanhamento rigoroso e metódico, dialógico;</p>
<p>Eu vejo outra característica que é específica do estágio é o feedback imediato porque nem as outras disciplinas o aluno tem esse retorno imediato da avaliação do professor né![...] na disciplina de estágio essa prática avaliativa nossa [...] ela é cotidiana [...]estou dentro da sala de aula eu assisto o aluno e na hora do recreio, quando termina a aula, eu já chamo o aluno[...] olhe você poderia ter melhorado nisso![...] na próxima aula você faça assim [...] é uma das poucas disciplinas que a avaliação é realmente cotidiana e o feedback é imediato. Porque na próxima aula se você for visitar o mesmo aluno ele melhorou aquela prática dele (POE2, 2019).</p>	<p>US- Avaliação cotidiana com feedback imediato (prática de avaliação integradora do aluno)</p> <p>US- Prática dialógica, contínua e formativa.</p>

Quadro 14 – Análise ideográfica das “US” à luz da fenomenologia hermenêutica

<i>Narrativas</i>	<i>Unidades de sentido</i>
<p><i>Na minha compreensão [...] tem o que a professora POE1 colocou né [...] essa questão da formação. Mas assim [...] o que vai caracterizar essa prática da avaliação da aprendizagem no estágio é o acompanhamento rigoroso, sistemático é o diálogo, são os confrontos de ideias que a gente trava entre aquilo que é proposto pelo professor efetivo da sala aquilo que os alunos estão pensando em realizar e aquela avaliação que a gente faz naquele momento do que eles querem fazer do que tá aparecendo de como que as coisas são organizadas,[...]esse acompanhamento rigoroso, sistemático, nesse momento eles se sentem mais seguros sabendo que você vai [...] observa, sabendo que você conversa. [...]é a característica da avaliação no estágio supervisionado não que avaliação em outras áreas de conhecimento não seja isso. Mas pela natureza do estágio de vivenciar e de experienciar a docência há necessidade desse acompanhamento os alunos se sentem inseguros, né [...] Muitas dúvidas [...] Então, você observa que como a professora POE1 colocou, ele tem que ir pra escola sabendo tem toda uma estruturação do que vai fazer do que vai observar e como vai se organizar sabendo que ele vai ser avaliado que você vai lá acompanhar e receber o plano, que esse plano é o indicativo de que ele pensou a aula de que ele organizou a aula, de que ele sabe o que quer. Mas aí esse acompanhar [...] eu tô sendo acompanhado. O professor olhou e anotou. Isso não é pra ser materializado só na nota que vai jogar lá no diário do SIGAA. Isso tem que ser materializado pra eles problematizado pra eles, pra eles repensarem pra eles saberem o que de bacana eles conseguiram fazer lá no estágio [...] quando se fala assim [...] o que caracteriza essa prática avaliativa é esse acompanhamento mesmo [...] bem rigoroso é esse diálogo com eles essa confrontação com eles de tudo que foi visto, de tudo que foi bom de tudo que é necessário quando se pensa em ser professor. Faz-se necessário um monte de coisas (POE3, 2019).</i></p>	<p><i>US- Prática mediadora na experienciar e vivencia da docência: acompanhamento rigoroso, sistemático, diálogo de confronto</i></p>
<p><i>No modelo atual, baseada em dados obtidos a partir de fichas de estágio obrigatórias, visitas ao campo de estágio, para observação das condições de atuação dos estagiários e levantamento das questões que envolvem o fazer pedagógico dos alunos, diálogo com os atores da prática pedagógica na escola, para levantamento de questões (feedback) inerentes à prática educativa à qual ambos, gestores e estagiários estão desenvolvendo, planejamento de estágio por parte dos alunos estagiários e construção de relatório final, tendo por base a prática desenvolvida (POE4).</i></p>	<p><i>US- Avaliação diagnóstica dialógica com gestores da escola e alunos.</i></p>
<p><i>Investigativa, dinâmica, crítica, formativa e de autoavaliação. Avaliação formativa crítico-reflexivo. Promove o Desenvolvimento da sua capacidade crítica reflexiva de tal modo que permite ele se tornar uma pessoa mais segura, autônoma, encorajada pra tomada de decisões (POE5).</i></p>	<p><i>US- Autoavaliação, avaliação formativa e crítico-reflexivo.</i></p>

Fonte: Elaboração própria (2021).

02/02

Na análise ideográfica realizada a partir da redução fenomenológica resultaram as unidades de sentido, as quais revelam a estrutura do fenômeno das práticas formativas compreendidos pelos professores em GF, por meio da entrevista. Na efetivação da respectiva análise, foram considerados os critérios de similaridade, ou seja, o que é comum na expressão

e no sentido amplo que permite acoplar outros símbolos no movimento da redução sucessiva fenomenológica das unidades de sentido na análise.

Reiteramos, contudo, que cada discurso constituinte do texto foi lido tantas vezes quanto necessário para que o sentido do dito na questão norteadora em curso se fizesse para a pesquisadora, com o seu olhar atento, dirigido para o que o sujeito estava expressando, de modo que compreendesse a forma de expressão e conhecimentos produzidos na sua resposta, procurando, principalmente, articular tais conhecimentos à fenomenologia hermenêutica de Gadamer, sobretudo, com o princípio basilar dessa proposta, isto é, com a história efetual ou horizonte histórico. Dessa forma, a ênfase, recai na dimensão histórica, social e cultural em volta das informações construídas pelos partícipes da pesquisa em curso sobre as práticas avaliativas da formação inicial docente dos egressos do curso em pauta.

Após a análise ideográfica, resultaram as unidades de sentidos mencionadas acima, revelando informações produzidas pelos professores sobre o objeto investigado, por meio da entrevista provocada em diálogo no círculo hermenêutico. Suas narrativas revelam a linguagem enfatizada nos sentidos e significados atribuídos às características da sua própria prática. Tais unidades foram tomadas para efetuação da análise nomotética, utilizando a redução sucessiva dessas unidades com objetivo de fazer a transcendência do aspecto individual, para generalização dos sentidos e significados articulados à compreensão aberta pela análise ideográfica. Para isso, é preciso atentar às convergências e divergências articuladas no movimento do pensar investigativo.

Na análise nomotética a Rede de Significação foi construída a partir das asserções articuladas, considerando as possibilidades e/ou os critérios definidos na entrevista em GF. No quadro que se segue, tais possibilidades foram assim assinaladas: (A) Unidade de sentido referente à mesma coisa; (B) Unidade de sentido expressando uma mesma ideia; (C) Unidade de sentido expressando um encadeamento de raciocínio ou transcendência. Essa organização em si contribuiu para efetivação da análise nomotética mediante comparação das unidades de sentido obtidas pela análise ideográfica.

Vale ressaltar que, após a construção da Rede, originaram-se no seu interior, novas categorias, denominadas abertas. Desse modo, o alcance do objetivo almejado recai na perspectiva de não somente descrever dados das respostas dirigidas à indagação feita na entrevista, mas interpretar e compreender as relações entre as unidades de sentidos somadas a tantas outras unidades construídas no todo, com a inclusão do Enxerto Hermenêutico. Vejamos, no quadro abaixo, como se procedeu esse movimento.

Quadro 15- Análise nomotética para construção da Rede de Significação IV: Como se caracterizam as práticas de avaliação de aprendizagem que o professor (a) Orientador (a) desenvolve no Estágio Supervisionado? Justifique.

	Categorias
<p>Possibilidade A- discurso referente à uma mesma coisa.</p> <p><i>US- Práticas formativa: a escola é tomada como lugar de análise/intervenção. Práxis operacionalizada: ação-reflexão-ação.</i></p> <p><i>US- Prática mediadora na experiência e vivência da docência: acompanhamento rigoroso, sistemático, dialógico e de confronto</i></p>	<p>1. Práxis operacionalizada ação-reflexão-ação na dimensão formativa</p> <p>2. Prática mediadora na experiência e vivência da docência: acompanhamento rigoroso, sistemático, dialógico.</p>
<p>Possibilidade B- Refere-se a expressão a uma mesma ideia</p> <p><i>US- Avaliação com feedback imediato no cotidiano</i></p> <p><i>US-Prática Contínua</i></p>	<p>3. Prática mediadora contínua</p>
<p>Possibilidade C- Expressa um encadeamento de raciocínio ou transcendência.</p> <p><i>US- Autoavaliação, avaliação formativa e crítico-reflexiva.</i></p>	<p>4. Autoavaliação, avaliação formativa e crítico- reflexiva.</p>

Fonte: elaboração própria (2021).

As quatro categorias abertas revelam a estrutura do fenômeno compreendido pelos professores nas reflexões dialogadas em círculo hermenêutico, a partir da sua experiência e vivência das práticas de avaliação no estágio. Essas categorias abertas configuram-se indicando continuidade para outras indagações que possam surgir, envolvendo outros temas em volta do objeto investigado na pesquisa em curso. Com isso, buscamos analisar, no contexto de tais categorias, as respostas dirigidas à questão da entrevista, sem perder de vista o problema e os objetivos delineados na tese.

Na análise de cada categoria aberta, é mister destacar a importância do método ou proposta da fenomenologia hermenêutica de Gadamer. Uma vez que possibilitou à pesquisadora, na pesquisa qualitativa, além da descrição, interpretar e compreender as informações dialéticas sob as formas de concepções, posições e visões prévias da linguagem das narrativas, articulada no princípio da história efetual ou horizonte histórico no contexto da dimensão histórica, social e cultural, em torno do fenômeno, em que foi realizado o estágio supervisionado. Assim sendo, tal perspectiva possibilitou analisar as categorias abertas citadas no quadro a seguir.

Categoria 1- Práxis operacionalizada com foco na ação-reflexão-ação na dimensão formativa

Apresentamos em dada categoria uma prática que se vincula à concepção da avaliação da aprendizagem que diverge dos modelos tradicionais, por compreender que nada está terminado quando se trata de experiência, que se arranja em um processo *continuum*, na qual se materializa ação metodológica dos professores das suas práticas com foco na reflexão crítica para avaliar os avanços e dificuldades surgidos em cada momento presente e, com *feedback* imediato da aprendizagem no diálogo com os discentes, motivando-os no coletivo à construção das habilidades e competências necessárias à formação inicial docente.

Além de informar sobre o que foi realizado e replanejar ações recorrentes aos objetivos perspectivados no Plano Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da UFPI, configurando as relações da aprendizagem, a partir da práxis da ação-reflexão-ação; isto demanda uma re(orientação) do planejamento didático que impõe ao professor a capacidade de acessar e julgar as informações pertinentes à construção de novas aprendizagens com estratégias metodológicas de acompanhamento e orientação do estágio definição de critérios coerentes mediados pela avaliação dialógica, contínua, diagnóstica, mediadora e crítico-reflexiva na autoavaliação, com possibilidades de crescimento e transformação das condutas subsidiadas por ações de ambos, professores e alunos, incluindo-se nas estratégias das respectivas práticas avaliativas, condutas específicas, abrangendo as realidades dos alunos e níveis de ensino das turmas das instituições públicas ou privadas onde foi realizado o estágio. Nesse percurso, nos lembramos da afirmação de Luckesi (2010 p. 78): “avaliar significa juízo de qualidade sobre os dados relevantes numa tomada de decisão”.

Categoria 2- Prática Mediadora da Vivência e experiência da docência: acompanhamento rigoroso, sistemático e dialógico

A categoria em curso revela a estrutura do fenômeno construída pelos professores a partir da reflexão provocada no diálogo vivo em círculo hermenêutico, ancorada na experiência vivenciada, impulsionando a quem dele fez parte, a sentir-se valorizado, na troca de suas práticas dando ênfase aos sentidos e significados atribuídos à característica das práticas de avaliação revelando, sobretudo, metas e ações que impõem aos professores a realização de um acompanhamento, rigoroso sistemático com mediação no dialógico junto aos discentes no seu processo de formação inicial explicitando as formas de observação e

intervenção dos problemas emergentes a fim de construir aprendizagens qualitativas dirigidas à docência e ao ser professor.

Outro destaque revelado na pesquisa diz respeito às possibilidades que os egressos tiveram na realização do estágio, ou seja, na efetivação das práticas formativas articuladas na pesquisa do diagnóstico dos problemas emergentes no ensino e aprendizagem no cotidiano do espaço escolar. Tais resultados são tomados e dialogados no processo de formação, dando ênfase aos conceitos básicos da docência, tendo como subsídios os fundamentos teórico-práticos de dados científicos, imprescindíveis para a construção de conhecimentos críticos sobre a docência e sobre o ser professor, perspectivando efetivar, com qualidade, as práticas de aprendizagens, além de intencionar-se em busca de respostas ao problema e aos objetivos da tese.

Categoria 3 - Prática mediadora contínua

A categoria aberta em curso atravessa todo o processo na formação inicial docente nas relações que integram as categorias, *a priori*, analisadas, por meio dos dados quantitativos articulados no referencial teórico-prático da presente investigação, integrando-se nas intenções implicadas pelo problema e objetivos da tese. A sua materialização é concretizada na categoria aberta, enfatizada anteriormente, na qual se revelam as relações produzidas no coletivo impulsionada pela reflexão crítica direcionada à docência e ao ser professor, mediada no diálogo vivo em círculo hermenêutico, com ênfase nos sentidos e significados atribuídos pela caracterização e troca das suas próprias experiências vivenciadas com as práticas formativas do estágio supervisionado.

Trata-se, explicitamente, do caráter circular na construção da compreensão, pois, o trânsito é contínuo no movimento de ir e vir entre o todo e as partes, destacando informações dialéticas ancoradas nas experiências das práticas da avaliação docente com revelação de afirmações objetivas e subjetivas materializadas na necessidade de ampliar as competências e habilidades da formação inicial docente, sobretudo, com mediação nos fundamentos teórico-práticos no contexto dos aspectos legais disciplinados pelas Diretrizes curriculares da formação de professores para atuação na Educação Básica e Ensino Superior; nos conteúdos curriculares propostos pelo PPC do curso de Pedagogia, bem como no Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino, aquelas que firmaram parcerias com a UFPI. Objetivando, assim definir ações com estratégias metodológicas de intervenção qualitativa das aprendizagens dos egressos do referido curso na formação inicial docente.

Desse modo, a mediação revela-se como categoria, *a priori*, e categoria aberta na investigação do objeto de estudo, ou seja, na prática de avaliação do estágio supervisionado. A referida categoria torna-se como a principal na totalidade das interrelações com as outras categorias na pesquisa, por incidir na materialização de condutas e saberes diversos (dos professores, gestores, egressos do curso e demais segmentos, envolvidos com o processo de formação), com evidência de ações construídas, de princípios, concepções e valores educacionais presentes nas relações de ensino com reflexos que incidem direta e indiretamente na qualidade das aprendizagens e na tomada da decisão para atuação profissional no magistério. Isto implica no compromisso com desenvolvimento efetivo e eficaz de uma função social humana, democrática e transformadora pautada nos princípios fundamentais da Constituição Federal de 1988 (BRUNER, 1997; MOREIRA & CANDAU, 2010; MACEDO, 2015).

É necessário esclarecer que esse tipo de reflexão sobre a mediação no interior das práticas avaliativas do professor no estágio, não esteve contida apenas nas análises de dados anteriormente efetuadas, ocorreu também em todo o processo de realização da pesquisa consubstanciada pelo olhar crítico da pesquisadora e dos partícipes. Usamos a linguagem como mediação no processo reflexivo contínuo para materializar fatos que caracterizam as experiências e vivências das suas práticas formativas no estágio, por meio das narrativas em GF. Assim, no diálogo em círculo hermenêutico, a reflexão crítica ocorreu como possibilidade para o indivíduo criar condições, a partir daí, analisar a realidade social, histórica e cultural, atrelada à ação e à compreensão dos fatos revelados, objetivando, contudo, ampliar o seu nível no processo emancipatório como ser humano (ANDRIOLA, 2005; BRUNER, 1997; MARTINS, 2019).

Categoria 4: autoavaliação, avaliação formativa e crítico-reflexiva.

A categoria em evidência dá respostas ao problema e objetivos da tese, porém, com ressalvas, requerendo de nós um olhar amplo, sistêmico, avaliativo e crítico-reflexivo sobre as mediações que constituem as práticas de avaliação no estágio supervisionado. O foco direciona-se às relações que englobam não só os aspectos individuais do ensino e aprendizagens sobre a docência e o ser professor, mas, também aos aspectos históricos, sociais, culturais e políticos, dentre outros.

Nesse sentido, os aspectos revelam-se implicados pela visão e conduta de quem conduz tais práticas, perpassando as realidades presentes nas relações internas e externas, no

cotidiano da sala de aula e fora da sala, na escola e universidade, balizando-se na categoria em foco, relações articuladas na ação-reflexão-ação, numa complexa relação além do aluno-aluno; professor-aluno, professor-professor na formação inicial.

Nesse contexto, os sentidos e significados da linguagem das narrativas evidenciados pelos professores, as características da avaliação de modo objetivo apresentaram as realidades que influenciaram a mediação das suas práticas, as quais, muitas vezes, determinadas pelo subjetivo na observação e intervenção, na consciência, sobretudo, em saber lidar com os problemas emergentes das relações no processo formativo.

Como vemos, o próprio nome da categoria aberta revela a estrutura do objeto investigado articulado numa concepção de avaliação, contínua, crítico-reflexiva, visando a superar toda e qualquer dicotomia ou fragmentação da prática vivenciada por eles próprios (egressos/professores) no mesmo instante em que buscaram sistematizar para compreender os conhecimentos acadêmicos das disciplinas pedagógicas construídos na universidade, no confronto com a realidade educacional escolar.

Para a efetivação das aprendizagens qualitativas sobre a docência e sobre o ser professor, urge que sejam utilizados instrumentos metodológicos suficientes articulados na ação-reflexão-ação via estratégias de atividades intencionadas no estágio a partir das relações ensino/pesquisa, teoria/prática, simultaneamente (SCHÖN, 1992; SACRISTÁN, 2011; ZABALZA, 2014; MOREIRA & CANDAU, 2010; MACEDO, 2015).

Seguimos com apresentação das unidades de sentidos e significados atribuídos e sinalizados às características das práticas dos professores orientadores no estágio junto aos discentes da UFPI. A ênfase é dada no horizonte histórico social e cultural que, implicitamente, perpassa a linguagem das informações dialéticas produzidas na troca das experiências e vivências mediadas pelas práticas do processo da formação inicial docente.

Horizonte em Gadamer: discorreremos sobre o entrecruzamento das unidades de sentidos nas nuvens de palavras a seguir.

[...] a grande caracterização da prática avaliativa no estágio supervisionado é a dimensão formativa mesmo; momento de experiência de análise e de intervenção; Práticas formativas. A escola é tomada como lugar de análise e intervenção. Práxis operacionalizada ação/reflexão/ação. A dimensão formativa, tomar o espaço escolar como momento de experiência, análise e intervenção. Acompanhamento rigoroso e metódico dialógico; avaliação com feedback imediato. Prática contínua [...] experiência de análise e de intervenção. Quando os alunos estão na escola, eles estão não só pra analisar, refletir [...] eles estão também pra organizar um trabalho. Avaliação cotidiana com feedback imediato (prática de avaliação integradora do aluno); prática dialógica, contínua e formativa; acompanhamento rigoroso, sistemático e dialógico na experiência e vivência da docência no estágio supervisionado; prática mediadora no momento de experienciar e vivenciar à

docência a partir do acompanhamento, bem rigoroso, diálogo, confrontação de tudo que foi visto, de tudo que foi bom de tudo que é necessário quando se pensa em ser professor. Avaliação de processo formal com uso de fichas, visitas ao campo de estágio, observações das condições de atuação dos estagiários na escola, questões do fazer pedagógico, planejamento de estágio (alunos) e relatório final; Avaliação diagnóstica dialógica.

Fusão de Horizonte em Gadamer:

Horizonte positivo: *Em busca da qualidade na efetividade das aprendizagens das práticas de avaliação na formação inicial docente.*

A fusão do horizonte em círculo hermenêutico com os professores resultou na caracterização de uma prática formativa, dialógica, contínua, diagnóstica, mediadora com feedback imediato da aprendizagem, por meio do acompanhamento sistemático, rigoroso, com definição de critérios na estratégia metodológica articulados à reflexão crítica dos problemas surgidos nas experiências e vivências na mediação das práticas avaliativas do estágio. Revelaram conhecimentos materializados com informações dialéticas, entrecruzando ideias, acordos, desacordos, acréscimos e complemento de conhecimentos atribuídos aos sentidos e significados com aspectos positivos e negativos, contemplando atividades, como: uso de fichas da observação e intervenção; visitas ao campo de estágio, diagnóstico dos problemas, elaboração de projetos de pesquisa, planejamento das atividades pedagógicas, explicitando estratégias metodológicas da Regência; análise da intervenção em grupo no campo de estágio e nos encontros programados na UFPI para a integração das atividades realizadas, registro e produção do relatório final.

Cabe frisar que na pesquisa qualitativa em curso, o método da fenomenologia hermenêutica articulado ao procedimento metodológico dos referidos instrumentos: questionário (com os egressos do curso focalizado) entrevista em grupo focal e entrevista individual (com os professores OE), de forma significativa favoreceram a análise de dados, quantitativos (com uso da estatística) e análise de dados qualitativos a partir da redução fenomenológica das unidades de sentido, usando dois movimentos: o ideográfico e o noemático. Nesse último, é construída a Rede de significação das unidades de sentidos e significados originando novas categorias abertas.

No horizonte histórico das experiências focado nas conversas com os professores em GF, inferimos que em momentos diversos no diálogo em círculo hermenêutico, eles revelaram a necessidade de melhor se organizarem e reservarem um espaço na equipe docente do DMTE/ UFPI para refletir, por meio da autoavaliação, metas e ações no coletivo, com outros professores sobre a organização, estrutura de acompanhamento do estágio, além de

outras demandas do curso, na busca de melhorar a qualidade das aprendizagens viabilizadas pelas práticas de avaliação do estágio supervisionado da formação inicial docente efetivada pelos egressos do curso de Pedagogia da UFPI.

Um motivo de críticas nessa tese, frente à análise das categorias abertas diante da revelação das características da avaliação formativa do estágio, configuradas nas relações das experiências dialogadas entre os professores em GF, enfatizado, por eles, em suas práticas pontos positivos que superaram os negativos, permitindo com isso, identificar condutas que podem afetar direta e indiretamente o próprio professor na mediação de tais práticas. Aos egressos, implicaram o efetivo alcance das aprendizagens sobre a docência e sobre o ser professor recorrente a sua formação inicial docente.

Explicitamente, para professores universitários, não só os que trabalham com o estágio, mas em geral, os professores do DMTE/UFPI, urge uma valorização significativa das práticas formativas no processo inicial docente, de modo que motive os demais envolvidos com tais práticas a uma orientação integral dos estagiários com acompanhamento mais criterioso, sistemático, e dialógico, dando ênfase às questões reflexivas dos saberes e aprendizagens construídos nas regências no contexto da sala de aula e, em outras atividades fora de sala. Contemplando, sobretudo as habilidades e competências necessárias à sua formação profissional (BARBIER, 2007; FREIRE, 2006; GATTI, 2009; PACHECO, 2013; NÓVOA, 2011).

A sequência da análise ideográfica das narrativas dos professores em GF prossegue com apresentação de três contribuições das práticas formativas realizadas no estágio supervisionado.

i) Refletir sobre concepções de ensino e aprendizagem (o que eu ensino, quando ensinar); ii. Pensar sobre a cultura escolar em seus múltiplos aspectos: didáticos /pedagógicos contextos/sujeitos, políticos; iii. Refletir sobre a profissão docente: condições de trabalho, desafios da profissão, modos de trabalho, impacto deste trabalho (POE1, 2019); A grande contribuição [...] é eles conseguirem perceber aquelas situações de ensino que são bem características e bem, digamos, desafiadoras, é a questão daqueles alunos especiais pra eles montarem uma aula e aí a contribuição vai ser exatamente uma prática avaliativa é [...] não vai ter nota. Mas avaliativa no sentido de que a gente vai levá-los a resgatar as outras disciplinas pra concretizar e pra pôr em prática aquilo que eles aprenderam. A grande contribuição é fazer com que o aluno consiga estabelecer esses links entre o processo formativo como um todo que ele teve aqui, né. [...] E no momento final, digamos assim, quando a gente volta da escola, aquele momento de socialização, aonde eles realmente chegam e dizem eu não quero ser professor da educação infantil ou eu quero ser professor da educação infantil, eu quero ser professor, ali onde eles vão repensar e reviver todos aqueles três meses que eles passaram dentro de uma sala de aula a gente propicia aqueles momentos de quatro oito horas de análise coletiva e eles começam a se identificar como professores,[...] contribui

pro aluno identificar no seu processo de formação a sua identidade profissional (POE2, 2019); Aí do que a professora POE1 colocou, eu tinha pensado no seguinte aspecto, quando você vai pra o estágio você vive a escola e você vive a docência e essa prática avaliativa que você tem, o aluno também tem, porque ao viver a escola, ao viver à docência, ele avalia o espaço onde ele está de uma forma mais aprofundada ele vê as condições, ele vê o que ele tem, ele vê o que falta, ele pensa que algumas coisas poderiam ser reorganizadas tanto em nível de escola em si, como em nível de sala de aula e de prática pedagógica, eu penso que isso é uma contribuição muito importante do Estágio [...] ele faz uma avaliação que é esse olhar dele e aí ele traz isso quando a gente tá fazendo esse acompanhamento, ele traz e ele coloca isso para o professor orientador [...] nesse diálogo, nessa conversa que a gente tem, aquilo em si se caracteriza como processo formativo do estágio, então, a contribuição que eu colocaria atravessa os três pontos que a POE1 colocou, é viver a escola, é viver à docência e daí ele tira N desafios e possibilidades (POE3, 2019); [...]possibilita ao licenciando desenvolver aprendizagem numa perspectiva da prática enquanto educativa; (ii) enquanto pedagógica, querendo ou não ele está colocando em ação, aquilo que ele aprendeu, é o que nós entendemos por currículo em ação se nós temos oportunidade de questionar sobre isso vai depender do ponto de vista e da linha de pesquisa ou dos teóricos que se está utilizando pra abordar esses alunos; iii) possibilita interagir com os saberes e experiências que tenho como ex-aluno da Universidade enquanto estágio confrontando com a realidade [...] com as dificuldades[...] vivenciadas como aluno[...] no campo de estágio [...] essa troca possibilita retroalimentar a formação deles, ao passo em que eu me coloco à disposição pra ouvi-los sobre aquilo que eles estão passando no processo de formação[...] busco ajudá-los[...] com os textos, fazendo pesquisas sobre os temas e trazendo pra eles temas que possam contribuir pra formação deles (POE4, 2019); Contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e ressignificação do aprendizado, estimulando a busca de novos conhecimentos. ii) Propicia no processo de construção da aprendizagem a autonomia para mediar os conflitos pedagógicos e realizar as intervenções necessárias; iii) No processo possibilita assumir o seu próprio erro, na busca de superação das dificuldades, (Autoavaliação). possibilita o movimento de reflexão, autonomia e conhecimento no desenvolvimento da sua trajetória formativa, leva a refletir a sua capacidade de agir e ser com melhor grau de segurança (POE5, 2019).

Conforme o exposto, os professores (POE1, POE2, POE3, POE4 e POE5) apontaram a realização das atividades metodológicas mediadas pelas estratégias das práticas formativas. Para efetuação da análise buscamos o problema da pesquisa: Como a prática de avaliação no Estágio Supervisionado contribui para a aprendizagem no processo de formação inicial docente do curso de Pedagogia da UFPI? Nesse sentido, inferimos que, desde as primeiras reflexões, houve coerência das falas nas conversas hermenêuticas, principalmente, em se tratando das informações dialéticas da troca das experiências e vivências de suas práticas, revelando argumentos reflexivos de modo saudável e impulsionador com evidência dos sentidos e significados atribuídos ao objeto interpelado nas assertivas da entrevista em Grupo Focal.

Nos discursos das narrativas, observamos também pontos comuns implicados nas relações e interações na mediação de todos os professores, no sentido de impor uma preocupação em compreender e dialogar com os discentes, focar as contribuições que o estágio disponibiliza, nas oportunidades de experienciar a vivência da docência e do ser

professor com “o pé no chão da escola e da universidade” no contexto das realidades que agregam a construção de conhecimentos, saberes históricos, políticos-educacionais, culturais, econômicos e sociais, entendendo de forma consciente a importância dessa parceria que dispõe possibilidades diversas, propiciadas pelo olhar dinâmico e holístico nos anseios que incorporam o processo formativo inicial no fomento das práticas de avaliação do estágio supervisionado.

Em suas narrativas, os professores apresentaram diversas contribuições do estágio supervisionado articuladas a um movimento que por si só jamais se tornariam significativas no contexto das relações no tempo e espaço das aprendizagens. Verificamos que tais contribuições estão atreladas à mediação utilizada no processo, no modo de conduzir as estratégias metodológicas intencionadas pelo ensino e aprendizagem das práticas de avaliação docente.

Identificamos nas estratégias elencadas por POE1, POE2, e POE3 a ênfase às relações que se materializam nos objetivos específicos, englobando as concepções: O que ensinar? Como ensinar? Quando ensinar? Com que ensinar? Por que e para quem ensinar? Essas concepções filosóficas constituem os percursos de aprendizagens individualizadas, subsidiadas pelo Plano Pedagógico do Curso (PPC) e pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, além dos aspectos legais da formação inicial dos professores implementados nas Diretrizes curriculares, já mencionadas anteriormente.

Demos continuidade com a análise ideográfica a partir da redução fenomenológica das unidades de sentido situadas no quadro síntese abaixo. As primeiras análises foram feitas com as leituras e releituras das narrativas, na busca de compreender as linguagens emitidas pelos participantes em suas palavras, percepções, sentidos e significados, os quais atribuíram com o olhar sistêmico focado no problema e nos objetivos à luz da fenomenologia hermenêutica, que fundamenta a metodologia da pesquisa, na perspectiva de interpretar e compreender os ditos e os não ditos que perpassaram a dimensão histórica, social e cultural, cujos aspectos objetivos e subjetivos foram materializados no pensamento humano.

Quadro 16 - Análise ideográfica das “US” à luz da Fenomenologia Hermenêutica

Narrativas	Unidades de sentidos
<p>i) Refletir sobre concepções de ensino e aprendizagem (o que eu ensino, quando ensinar); ii. Pensar sobre a cultura escolar em seus múltiplos aspectos: didáticos /pedagógicos contextos/sujeitos, políticos; iii. Refletir sobre a profissão docente: condições de trabalho, desafios da profissão, modos de trabalho, impacto deste trabalho (POE1, 2019).</p>	<p>US- Refletir concepções de ensino. US- Pensar sobre os múltiplos aspectos: didáticos, pedagógicos, contextos sujeito/político da cultura escolar.</p> <p>US- Refletir a profissão docente</p>
<p>A grande contribuição da prática avaliativa no momento inicial é o desafio da questão[...] daqueles alunos especiais [...]montarem uma aula e aí a contribuição vai ser exatamente uma prática avaliativa é [...] não vai ter nota. Mas avaliativa no sentido de que a gente vai levá-los a resgatar as outras disciplinas pra concretizar e pra pôr em prática aquilo que eles aprenderam. [...] a grande contribuição da nossa prática avaliativa é fazer com que o aluno consiga estabelecer esses links entre o processo formativo como um todo que ele teve aqui, né [...] E no momento final[...]da socialização, aonde eles realmente chegam e dizem eu não quero ser professor da educação infantil ou eu quero ser professor da educação infantil, eu quero ser professor, do fundamental eu não quero ser professor, porque aquele momento avaliativo ali onde eles vão repensar e reviver todos aqueles três meses que eles passaram dentro de uma sala de aula a gente propicia aqueles momentos de quatro oito horas de análise coletiva e eles começam a se identificar como professores,[...]essa prática avaliativa contribui pro aluno identificar no seu processo de formação a sua identidade profissional (POE2, 2019).</p>	<p>US- Refletir as diversas situações do ensino no contexto social mais amplo (alunos especiais);</p> <p>US-Resgatar os saberes e conhecimentos das disciplinas curriculares.</p> <p>US-identificação da identidade profissional docente</p>

01/02

Quadro 16 - Análise ideográfica das “US” à luz da Fenomenologia Hermenêutica

Narrativas	Unidades de sentidos
<p>Aí do que a professora POE1 colocou, eu tinha pensado no seguinte aspecto, quando você vai pra o estágio você vive a escola e você vive a docência e essa prática avaliativa que você tem o aluno também tem porque ao viver a escola ao viver à docência ele avalia o espaço onde ele está de uma forma mais aprofundada, ele vê as condições, ele vê o que tem, ele vê o que falta, ele pensa que algumas coisas poderiam ser reorganizadas tanto em nível de escola em si, como em nível de sala de aula, e de prática pedagógica, eu penso que isso é uma contribuição muito importante do Estágio [...] ele faz uma avaliação que é esse olhar dele e aí ele traz isso quando a gente tá fazendo esse acompanhamento, ele traz e coloca isso para o professor orientador [...] nesse diálogo, nessa conversa que a gente tem, aquilo em si se caracteriza como processo formativo do estágio, então, a contribuição que eu colocaria atravessa os três pontos que a POE1 colocou: que é viver a escola, viver à docência, e daí, ele tira “N” desafios e possibilidades (POE3, 2019).</p>	<p>US- Vivência e experiência da docência.</p> <p>US- Reorganizar tanto em nível de sala de aula quanto de prática pedagógica.</p> <p>US- Dialogar com o processo formativo de estágio</p> <p>Us- A contribuição atravessa três pontos: viver a escola; viver a docência e daí o professor tira “N” possibilidades.</p>

<p><i>i)A avaliação na experiência de estágio é válida mesmo, dentro daquele espaço[...] está desenvolvendo uma prática numa perspectiva da prática enquanto educativa; (ii) enquanto pedagógica,[...]coloca em ação aquilo que ele aprendeu, é o que nós entendemos por currículo em ação, se nós temos oportunidade de questionar sobre isso, vai depender do ponto de vista e da linha de pesquisa ou dos teóricos que se está utilizando pra abordar esses alunos; iii) [...] propicia interagir com os saberes que eu possuo tendo em vista a experiência que tenho como ex-aluno da Universidade, enquanto estágio confrontando com a realidade, falando das minhas dificuldades como aluno, dificuldades vivenciadas, falando sobre o campo de estágio [...] na troca de experiência possibilita, a retroalimentação da formação deles, ao passo em que eu me coloco à disposição pra ouvi-los sobre aquilo que eles estão passando no estágio enquanto processo de formação e ao mesmo tempo busco ajudá-los com a minha experiência com os textos, fazendo pesquisas sobre os temas e trazendo pra eles temas que possam contribuir pra formação deles (POE4, 2019)</i></p>	<p><i>US- Experiência e vivência formativa no currículo</i></p> <p><i>US-Retroalimentação no processo formativo docente</i></p> <p><i>US-Interação com os saberes e confronto das realidades do estágio (vivência e experiência).</i></p>
<p><i>i)Contribuí para o desenvolvimento do pensamento crítico e ressignificação do aprendizado e estimula a busca de novos conhecimentos. ii)Desenvolver no processo de construção da aprendizagem a autonomia para mediar os conflitos pedagógicos e realizar as intervenções necessárias. iii) Desenvolver o processo de assumir o seu próprio erro, de buscar a superação das dificuldades, (autoavaliação). Para finalizar contribuí, principalmente, para o movimento de reflexão, autonomia e conhecimento que o discente desenvolve na sua trajetória formativa, reflete na sua capacidade de agir e ser com melhor grau de segurança (POE5, 2019).</i></p>	<p><i>US- Desenvolvimento do pensamento crítico com ressignificação da aprendizagem.</i></p> <p><i>US- Reflexão no agir e ser na formação</i></p> <p><i>US- Autonomia no conhecimento formativo</i></p>

Fonte: Elaboração própria (2021).

02/02

Na redução sucessiva de tais unidades, fizemos a inclusão do Enxerto Hermenêutico, explicitando o diálogo com as partes e com o todo, revelando as contribuições do estágio supervisionado nas aprendizagens mediadas pelas práticas de avaliação formativa articulada em uma metodologia, cujas estratégias atravessam as relações e ultrapassam os muros da escola e da Universidade. Tais vínculos abrangem o ensino e aprendizagem efetivada pelos egressos do curso de Pedagogia, bem como as associações de parcerias, a próprias estrutura das instituições formadoras, a gestão escolar, as condições oferecidas para execução das ações de planejamento das atividades pedagógicas, isto é, elaboração dos planos de aula das Regências, diagnóstico dos problemas de ensino, elaboração de projetos com temas específicos, reestruturação das fichas de avaliação, contendo as habilidades e competências articuladas no PPC do curso, estudo e análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, diálogo dos resultados das aprendizagens e saberes construídos, replanejamento com ressignificação das aprendizagens, elaboração e planejamento de artigos para publicação de pesquisas nos seminários ofertados pela coordenação de estágio supervisionado na UFPI, dentre outras.

Abrangem ainda, a definição do espaço para dialogar com os problemas das aprendizagens, sobre a docência e o ser professor, procurando, contudo, atender às realidades impostas pelas políticas de formação de professores, as Diretrizes curriculares implementadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei 9394/96. Em síntese, tais relações influenciam de forma positiva ou negativa a qualidade das aprendizagens no processo de formação inicial docente.

Analizamos as linguagens que incidem nas falas dos professores, POE1, POE2, POE3, POE4, e POE5, em suas narrativas, enfatizando os sentidos e significados, os quais contemplam parte das realidades descritas acima, referentes às experiências das práticas que se desenvolvem no interior e fora das salas de aulas com orientação e acompanhamento aos estagiários, atuando nos níveis de ensino escolar, em que é realizado o estágio supervisionado.

Diante disso, inferimos que ações e metas com estratégias metodológicas claras e positivas, possibilitam aos discentes às aprendizagens da docência, com enfoque na reflexão crítica, porém, sem deixar de explicitar também a necessidade de melhorar, coletivamente, as observações e intervenções no processo de formação inicial. Às vezes, denotam, requerendo das instituições parceiras maiores condições logísticas ao estágio tanto para os egressos, quanto para a sua atuação profissional com mais qualidade no contexto das práticas de avaliação da formação inicial docente.

Partimos, agora, para a construção do processo de generalização de conhecimentos viabilizados pela análise nomotética, que indica o movimento de reduções sucessivas das unidades de sentido que transcendem o aspecto individual da análise ideográfica. Assim, a transcendência se efetiva por meio de compreensões abertas propiciadas pela análise ideográfica. Com isso, devemos atentar para as convergências e divergências situadas nas “asserções articuladas” construídas no movimento de conhecimentos que se ampliaram em relação aos sentidos e significados atribuídos pelos participantes ao objeto investigado. Por meio da análise da descrição, o sentido do dito foi buscado na totalidade dos descritos nesse depoimento individual e nos significados que os transcendem, os quais estão articulados às expressões históricas, culturais e sociais de sentidos percebidos e trabalhados pelos atos da consciência, das suas próprias práticas na formação inicial docente (MERLEAU PONTY, 1997).

A efetivação da análise nomotética é realizada a partir da interpretação e intersecção das unidades de sentido enfatizadas nas respostas dos professores, as quais estão descritas no quadro acima. A análise se efetuou na redução fenomenológica, considerando os seguintes critérios: (i) Unidades de sentido referentes a uma mesma coisa. (ii) Unidades de

sentido expressando uma mesma ideia e (iii) Unidades de sentido expressando um encadeamento de raciocínio ou transcendência. Tais critérios estão inseridos na assertiva, visando não só analisar de forma descritiva os dados, mas fazer a inclusão do Enxerto Hermenêutico para interpretar e compreender as unidades de sentidos somadas a tantas outras constituídas no todo.

No movimento exposto, construímos a rede de significação, na qual originaram as categorias abertas, reveladoras do fenômeno investigado na pesquisa. Com isso, destacamos a sua importância da rede de significação para efetuação da análise nomotética indicada pela redução sucessiva das unidades dando ênfase aos ditos e não ditos que perpassam às experiências e vivências das práticas de avaliação dos professores nas contribuições diversas e significativas do estágio supervisionado na formação inicial docente.

Quadro 17-Análise nomotética para construção da Rede de Significação V: Registrem pelo menos três contribuições da prática de avaliação dos(a) professores (a) orientadores (a) de Estágio no processo de formação inicial dos egressos do curso de Pedagogia da UFPI.

	Categorias
<p>Possibilidade A- Unidades de sentido referentes a uma mesma coisa. <i>US- Refletir as diversas situações do ensino no contexto social mais amplo (alunos especiais);</i> <i>US- Reorganizar tanto em nível de sala de aula quanto de prática pedagógica</i></p>	<p><i>Ensino no contexto social mais amplo (alunos especiais).</i> <i>Reorganização da prática pedagógica em sala de aula.</i></p>
<p>Possibilidade B- Unidades de sentido referentes a uma mesma ideia <i>US- Reflexão no agir e ser na formação</i> <i>US-Identificação da identidade profissional docente</i> <i>US-Interação com os saberes e confronto das realidades do estágio (vivência e experiência).</i></p>	<p><i>I - Identidade profissional docente</i></p>
<p>Possibilidade C- Unidades de sentido expressando um encadeamento de raciocínio ou transcendência. <i>US-Resgatar os saberes e conhecimentos das disciplinas curriculares.</i> <i>US- Experiência e vivência formativa no currículo</i> <i>US- Pensar sobre os múltiplos aspectos: didático, pedagógicos, contextos sujeito/político da cultura escolar.</i> <i>US- Desenvolvimento do pensamento crítico com ressignificação da aprendizagem.</i> <i>US-Retroalimentação no processo formativo docente</i></p>	<p><i>Saberes e conhecimentos curriculares na formação</i></p>

Fonte: Elaboração própria (2021).

As categorias abertas são reveladoras do fenômeno investigado na pesquisa. Com isso, destacamos a importância da Rede de Significação para efetuação da análise nomotética indicada pela redução sucessiva das unidades, dando ênfase aos ditos e não ditos que perpassam as experiências e vivências das práticas de avaliação dos professores, revelando contribuições diversas e significativas do estágio supervisionado da formação inicial docente.

Notamos que as categorias abertas originadas, transcendem o diálogo da conversa hermenêutica, requerendo um olhar sistêmico das realidades no contexto do objeto investigado, impõem a valoração, o compromisso de todos no processo de formação, a partir da reflexão crítico-reflexiva dos problemas que afligem as relações das aprendizagens em torno dos múltiplos aspectos referentes ao planejamento, à organização das ações didático-pedagógicas, elaboração das estratégias de avaliação, definição dos instrumentos de avaliação com as habilidades e competências dirigidas aos níveis de ensino com base nos aspectos legais das Diretrizes para a formação inicial dos professores, ao PPC do curso de Pedagogia, articulado ao PPP das instituições parceiras, universidade e escolas, onde foi realizado o estágio, sem perder de vista o problema e os objetivos delineados na tese. Analisamos, a seguir, as categorias abertas apresentadas no quadro síntese.

Categoria 1-Ensino no contexto social mais amplo (alunos especiais)

Essa categoria revela a necessidade de ampliar o conhecimento dos egressos do curso de Pedagogia sobre o ensino, no confronto da realidade em frente aos problemas diagnosticados. No estágio, é fundamental que eles reconheçam a importância da sua própria presença e do papel que desempenharam no campo de estágio. O diagnóstico consiste no levantamento de dados e informações para adquirir uma visão ampla das necessidades e problemas da escola na perspectiva de realizar a intervenção com metas e ações específicas para o ensino e aprendizagem do processo de formação inicial docente.

No contexto social mais amplo, o ensino no estágio perpassa por diversas aprendizagens, como por exemplo: aprendizagem do projeto político pedagógico da escola (PPP); dinâmica interativa de saberes; vida e trabalho dos professores nas escolas (condições de trabalho, jornada, salários etc.); investigação (elaboração de projetos de pesquisa); gestão escolar, níveis, turnos, salas especiais de ensino; alunos com necessidades especiais; educação de adultos; programas de educação inclusiva, dentre outras modalidades e níveis de ensino, além da sistematização das teorias estudadas na universidade, mediada pela realidade educacional, em que circulam as práticas das escolas.

No âmbito da nossa pesquisa, os professores orientadores, organizam e planejam suas ações e metas, mediados pelas práticas de avaliação do estágio, contemplam a ementa do curso e fazem adequação ao processo formativo inicial, atendendo, sobretudo à realidade de cada turma, articulando ao projeto correspondente. Atualmente, convivemos com dois

projetos pedagógicos do curso de pedagogia da UFPI, correspondentes aos anos de 2009 e 2018.

Nesse sentido, a categoria em discussão revela um estágio que traduz características específicas do projeto político pedagógico do curso, dos seus objetivos, do movimento histórico, político, social e cultural, das concepções, do interesse e preocupação formativa dos professores orientadores, das tendências pedagógicas por eles adotadas nas práticas de avaliação, das relações mediadas no espaço organizacional acadêmico a que está vinculado, do movimento viabilizado pelas duas instituições parceiras, universidade e escola, sobretudo da efetuação das metas e ações em torno das aprendizagens do processo de formação inicial docente.

A perspectiva enfocada na categoria nos impõe a desenvolver o estágio com pesquisa, de modo que possamos compreender a pesquisa componente essencial das práticas de estágio e, assim, refletir criticamente sobre os problemas diagnosticados, apontando novas possibilidades de ensinar e aprender junto com os egressos do curso. Isto se torna favorável para todos nós, professores formadores, pois, nessa dinâmica, somos convocados a rever nossas certezas, concepções e valores do ensinar e aprender, principalmente, do modo de compreender, de analisar e interpretar os aspectos positivos e negativos que afetam as aprendizagens das atividades de estágio. Dessa forma, urge no estágio uma autoavaliação contínua das relações que materializam condutas, tanto do discente quanto do(a) professor(a) orientador(a), dando ênfase às possibilidades para o crescimento, transformação e autonomia pessoal e profissional (GHEDIN, 2015; PIMENTA & LIMA, 2017).

Categoria 2- Reorganização da prática pedagógica em sala de aula.

A categoria assinalada revela uma das características básicas do estágio supervisionado por inserir-se no espaço acadêmico organizacional, requerendo do professor orientador atenção aos objetivos e ações entre universidade e escolas, para compreensão do que é planejado para o trabalho escolar e para a produção de conhecimentos sobre a profissão docente. Nesse sentido, a reorganização da prática pedagógica em sala de aula, é fundamental, tendo em vista o confronto das realidades no encontro entre os professores do ensino fundamental e do médio, entre os próprios professores da universidade e os professores efetivos das turmas, nas quais os estagiários desenvolvem a Regência.

Enfatizamos que por trás das propostas metodológicas, perpassam as relações, valores, princípios históricos, culturais e sociais, que traduzem as marcas dos professores

orientadores no processo de ensinar e aprender, revelando concepções de conhecimentos e de ciência que norteiam suas práticas de avaliação da formação inicial docente (ZABALA, 1998; CUNHA, 2011).

Conforme foi focalizado, revelamos, nessa categoria, um nível bastante complexo que incide nas relações do estágio, citadas anteriormente. A partir da contribuição do método da fenomenologia hermenêutica, buscamos interpretar e compreender as contradições existentes no processo de formação dos egressos do curso de pedagogia da UFPI. Nesta mediação das práticas de avaliação, propiciamos o diálogo para reflexão das suas aprendizagens, vinculadas às histórias de vida, às diferentes linguagens culturais, sobretudo à abertura dos espaços favoráveis à convivência crítica, para além da rotina e dos espaços organizados, na perspectiva de compreender os desafios e dificuldades vivenciados pelos estagiários na sua formação inicial docente (ZEICHNER, 1993).

Categoria 3- Identidade profissional docente

Essa categoria se configura no pensar e agir dos estagiários no processo de formação inicial. A vinculação do estágio à pesquisa contribuiu para que os egressos se aproximassem da sua realidade social com possibilidades de interagir com o conhecimento teórico das práticas de avaliação no estágio, além de promover uma reflexão crítica da realidade educacional do contexto no qual foi realizado o estágio.

Como bem foi enfatizado pelos professores orientadores, no processo de formação inicial, essa construção de conhecimento sobre a identidade profissional ocorre de forma mais lenta, em nível de conhecimento, porém prolonga-se por toda a sua trajetória profissional. Como já frisado acima, este processo se constitui de ações coletivas planejadas e articuladas no PPC do curso, no projeto pedagógico das escolas, onde acontece o estágio, que discutem principalmente a identidade, a autonomia, a profissionalização e os saberes dos professores (GHEDIN, 2015)

No caso específico da nossa investigação, a ênfase recai na organização da prática formativa, cujas intenções são mobilizadoras de ações e metas que se configuram na mediação das práticas de avaliação do estágio vinculado à pesquisa ao compreender que, , por meio da pesquisa no estágio, possibilitamos aos egressos do curso o contato que inicia a construção da identidade docente, além do mais, nos seminários do estágio supervisionado das licenciaturas, realizados no espaço da UFPI, os egressos do curso de Pedagogia tiveram a

oportunidade de publicar suas pesquisa com temas referenciados aos problemas do ensino diagnosticados no cotidiano da escola.

Tais eventos encontram-se registrados na plataforma da instituição de ensino promovido pela Coordenação de estágio supervisionado do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE), do Centro de Ciências da Educação (CCE), do Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, de Teresina-PI. Desse modo, partimos do princípio, por acreditar que, na articulação dos saberes presentes na formação, motivamos os discentes a problematizar com autonomia profissional a sua formação inicial docente.

Categoria 4- Saberes e conhecimentos curriculares na formação

Essa categoria desvela a estrutura do fenômeno investigado, ao mesmo tempo dá continuidade às informações acima, agora revelando a particularidade do curso de Pedagogia da UFPI, referente aos saberes e conhecimentos curriculares da formação inicial articulada ao Plano Pedagógico do Curso (PPC). Como já foi informado, há dois planos, um correspondente a 2009, outro a 2018, os quais são denominados plano antigo/plano novo, em decorrência das mudanças da nova política educacional. Assim, no Campus enfocado anteriormente, é ofertado o curso de Pedagogia de licenciatura curta, criado em 1973, cujo currículo foi reformulado em 1975, passando a funcionar como licenciatura plena, por força do “Ato da Reitoria nº 237/1975 e Ofício 237/1975” (PPC/2018, p. 13).

No ano de 2018, o currículo foi reformulado passando a funcionar como “licenciatura em Pedagogia”. Esta mudança foi provocada pela Resolução CNE/CP nº2, de 01 de julho de 2015, na qual são definidas as Diretrizes Nacionais para a formação inicial em nível superior, como cursos de licenciatura, cursos de formação para graduados, cursos de segunda licenciatura e, formação continuada. Essa mudança no PPC do referido curso ocorreu um ano após o início da pesquisa em curso.

De acordo com o exposto, a fundamentação do currículo de Pedagogia para a formação dos profissionais de educação deve-se alinhar às ações políticas da resolução mostrada acima, devendo articular-se aos princípios específicos do curso de Pedagogia estabelecidos pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, bem como às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/96, que visam à Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Vale ressaltar que a Resolução nº 2 de 2015, institui e orienta a implantação

da Base Nacional Comum (BNCC). Tais mudanças ocorreram no processo de desenvolvimento do curso de Pedagogia da UFPI (PPC, 2018, p. 18).

Conforme foi registrado no Plano Pedagógico do Curso (PPC/2018) em questão, essa mudança no currículo de Pedagogia teve como subsídio o Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024), a Lei nº 13005/2014, a Resolução CEPEX/UFPI nº 177/2012, que estabelece as normas gerais de funcionamento da UFPI, a Resolução CEPEX/UFPI 220/2016, que dispõe as diretrizes curriculares para a formação em nível superior de profissionais para a educação, a lei nº 11.788, de 25/09/2008, que dispõe sobre o estágio supervisionado, Resolução CEPEX/UFPI nº 22/09, enfatizando o Estágio Obrigatório no âmbito da UFPI, a lei nº 13.415/2017, que faz alteração das leis nº 9394/96 e nº 11494/2007; PDI 2015-2019 e a Resolução CEPEX/UFPI nº 26/09, que regulamenta o Estágio não obrigatório na UFPI (PPC, 2018, p. 16).

Com base nas informações reveladas pela categoria aberta, destacamos os saberes e conhecimentos curriculares da formação inicial enfocada no Projeto Pedagógico do Curso (PPC/2009). Antes de adentrar no tema, o professor seja orientador de estágio, seja atuante em outra área, na sua ação docente, recorre aos conhecimentos das áreas em que é especialista, ao conhecimento pedagógico, bem como ao conhecimento dos sentidos e significados atribuídos, por ele, à formação humana. Nesse movimento, os saberes são mobilizados em suas experiências sobre o ser professor, sobre a escola e o discente. Desse modo, as experiências se tornam significativas para a construção coletiva da identidade docente que se vincula à ação-reflexão-ação, valorizando os docentes como profissionais reflexivos.

De forma implícita, na categoria em curso, os conhecimentos e saberes curriculares se revelaram em diálogo, impulsionados pela reflexão crítica da realidade vivenciada pelos professores nas práticas de avaliação do estágio, configuradas no currículo em ação. As relações que as constituem não ficam imunes aos conflitos e contradições do mundo cultural, que, por vezes, afetam de modo positivo e negativo o processo de ensino, com reflexo nas aprendizagens da formação inicial docente.

Nessa direção, os princípios que fundamentam o currículo de Pedagogia da UFPI, descritos no PPC/2009, apresentam um currículo que norteia a atuação do professor, no sentido de possibilitar as aprendizagens das habilidades e competências específicas, necessárias à formação inicial dos egressos do curso, e enfatizar a construção coletiva das aprendizagens, priorizando as relações mediadas pela troca das experiências e vivências das práticas de avaliação, oportunizando a todos os envolvidos a descoberta de horizontes que

ampliam e recriam conhecimentos articulados aos avanços e dificuldades das aprendizagens, além de lhes oportunizar tornarem-se protagonistas na formação da sua identidade docente.

Tal pensamento nos leva a compreender o processo reflexivo empreendido pelos professores do curso de Pedagogia, em especial, os professores orientadores de estágio, que atuam articulados na ação-reflexão-ação, mediados pelas práticas de avaliação formativa, consubstanciada nos processos de consciência da *práxis* defendidos por Vásquez (1997), o qual evidencia que a “verdadeira consciência da *práxis* só é alcançada no trabalho coletivo” (PPC, 2009, p. 10).

Diante do que foi explicitado, a categoria assinalada revela as respostas inquiridas pelo problema e objetivos específicos da tese, por meio da redução das unidades de sentidos e significados que os professores atribuíram ao objeto investigado. Para efetuação da redução, recorremos a esses dois movimentos: análise ideográfica e análise nomotética. Nessa última, foi construída a rede de significação e, nela, originaram-se as categorias abertas, dentre as quais revelaram a estrutura do fenômeno sobre a contribuição das práticas de avaliação dos professores orientadores de estágio desenvolvidas com os egressos do curso de Pedagogia da UFPI, no seu processo de formação inicial docente.

Continuamos com o enfoque do horizonte histórico, social e cultural que perpassam a linguagem nas narrativas das informações dialéticas produzidas pelos professores em suas experiências e vivências com as práticas de avaliação no estágio supervisionado.

Horizonte em Gadamer: interrelações no horizonte das unidades de sentidos atribuídos ao objeto investigativo nas nuvens de palavras.

Refletir sobre concepções de ensino e aprendizagem (o que eu ensino, quando ensinar); pensar sobre a cultura escolar em seus múltiplos aspectos: didáticos /pedagógicos contextos/sujeitos, políticos; refletir sobre a profissão docente: condições de trabalho, desafios da profissão, modos de trabalho, impacto deste trabalho. Refletir as diversas situações do ensino no contexto social mais amplo (alunos especiais); resgatar os saberes e conhecimentos das disciplinas currículo; identificação da identidade profissional docente. Vivência e experiência da docência; reorganizar tanto em nível de sala de aula quanto de prática pedagógica; dialogar com o processo formativo de estágio; a contribuição atravessa três pontos: viver a escola; viver à docência e daí o professor tira “N” possibilidades. Experiência e vivência formativa no currículo; retroalimentação no processo formativo docente; interação com os saberes e confronto das realidades do estágio (vivência e experiência). Desenvolvimento do pensamento crítico com ressignificação da aprendizagem; reflexão no agir e ser na formação; autonomia no conhecimento formativo.

Fusão de Horizonte em Gadamer:

Horizonte positivo: Contribuições das práticas avaliativas do estágio supervisionado no processo da formação inicial docente.

As informações dialéticas que constituem o círculo hermenêutico revelam contribuições significativas das práticas de avaliação dos professores orientadores de estágio, conforme narrativas utilizam estratégias diversas com foco no coletivo, tomam a escola como espaço de reflexão e, juntos com seus pares e discentes, possibilitam a apropriação da realidade para analisá-la e questioná-la criticamente à luz de teoria que embasa a respectiva pesquisa.

Desse modo, o estágio se vincula à pesquisa, possibilitando aos egressos adquirir a autonomia conceitual. Para tanto, foi necessário que todos os envolvidos desempenhassem atitudes de valoração, principalmente a direção da instituição, no sentido de tratar o estágio como uma disciplina curricular composta de uma carga horária teórica e prática, mediada pela metodologia articuladora de todo o processo de formação inicial e não somente como uma disciplina para o cumprimento de créditos e horários obrigatórios à docência. (PIMENTA & LIMA, 2004; GHEDIN & OLIVEIRA, 2015).

Sendo assim, os ditos e os não ditos das unidades de sentido das narrativas transcendem à fusão de horizonte, dando ênfase às informações produzidas sobre o objeto de estudo, as quais revelam a proposta do professor pesquisador no processo de formação inicial docente, uma vez que o defendemos no interior da pesquisa qualitativa, com base na fenomenologia hermenêutica de Gadamer. Portanto, ao analisar tais respostas, verificamos que as mesmas contemplam os objetivos e o problema da tese.

A terceira etapa em grupo focal se encerra dando prosseguimento à entrevista semiestruturada no subitem que se apresenta fazendo indagação dos mesmos professores, objetivando atingir resultados significativos tanto o quanto os obtidos no diálogo em círculo hermenêutico mediado pela entrevista em GF sobre o fenômeno investigado na pesquisa em curso.

4.2.2 Dados da entrevista semiestruturada com os professores

Articulado ao problema e aos objetivos da tese, visamos discorrer neste subitem a análise qualitativa de dados das respostas subsidiadas pela reflexão crítica dos professores orientadores de estágio ao serem provocados pelas interrogativas da entrevista semiestruturada mediada pela pesquisadora na aplicação de forma individualizada com cada

investigado, referenciando, sobretudo, às intenções dirigidas ao objeto de estudo da nossa pesquisa.

A análise da entrevista compreendeu os dois movimentos já utilizados anteriormente no grupo focal: análise ideográfica e análise nomotética indicados com a redução sucessiva das unidades de sentidos e significados atribuídos pelos professores ao objeto de estudo, a prática de avaliação do estágio supervisionado, com base teórica vinculada na pesquisa qualitativa à luz do método da fenomenologia hermenêutica de Gadamer, nesse movimento contemplamos também os dados quantitativos.

No procedimento da técnica em curso, 4 (quatro) das assertivas do instrumento foram inseridas na entrevista em GF, por apresentar linguagem comum no interior da interrogativa. Isto pode ser conferido no instrumento anexo à pesquisa.

Ao analisar os dados na ótica da percepção de Gadamer (1997) e Merleau Ponty (1994) verificamos que esta não deve assumir posição dogmática, uma vez que as práticas de avaliação no estágio são desenvolvidas num espaço mutante de relações e interrelações que se configuram e enlaça cada passo do processo formativo sinais de reflexos positivos ou negativos nas aprendizagens da docência e sobre o ser professor, os quais afetam o percebido e o sentido. De acordo com Merleau Ponty (1971, p. 54 citado por SARAIVA 2013, p. 14), “o visível é o que se percebe com os olhos, o sensível é o que se percebe pelos sentidos”.

Quando perguntamos aos professores, como eles caracterizam as experiências das práticas de avaliação que viveram como alunos, no estágio supervisionado, notamos olhares de completude, ao mesmo tempo contraditórios, em relação aos modos de conduzir as ações, implicados na sua grande maioria pela conduta do(a) professor(a). Conferimos nas suas falas:

[...] minhas lembranças revelam que não havia claramente formas diferenciadas de avaliação do estágio. Na verdade, nunca houve supervisão/monitoramento do professor orientador, este apenas encaminhou a turma para o campo de estágio e solicitou a entrega do relatório, que acredito ter utilizado como instrumento avaliativo (Rosa, 2019); [...] fragilizada porque necessitava de um acompanhamento maior por parte do professor orientador e na realidade isso não aconteceu. [...] estratégia mais voltada para reprodução, e mais voltada mesmo eu diria que dentro da prática avaliativa pra aquela função somativa mesmo da avaliação de estipular uma média de 0 (zero) a 10 (dez) pra o aluno que estava fazendo o estágio, então não se levava muito em consideração como estava fazendo? Por que estava fazendo? (Margarida, 2019); [...] Eu, caracterizo como uma atuação enquanto a minha professora de estágio que realmente me ajudou na formação porque a gente tem que disciplinar o aluno não disciplinar bitolar, mas disciplinar por que a gente vai ser exemplo, digamos assim, o professor ele é um modelo a ser copiado. E aí desde essa época ainda quando eu fiz o Normal essa disciplina como eu fui avaliada me ajudou na minha formação e depois também quando eu vim pra UFPI eu vivi a experiência. Lá naquela época era prática de ensino, uma carga horária bem extensa, 150 horas já foi mais flexível, uma relação de parceria (Violeta, 2019); Precária. Por que na minha época como concludente aqui na UFPI,

o Estágio na verdade eu atuei como professor no Instituto de Educação de duas disciplinas, em dois semestres, fazendo um relatório muito simples, eu não me lembro de Supervisão na época não (Cravo, 2019); [...] O estágio supervisionado era diferente, acontecia no formato de uma prática de ensino ao final do curso. a experiência da prática de ensino proporcionava uma experiência pontual na escola, uma vez que não tínhamos oportunidades de dar uma devolutiva sobre essa experiência em tempo hábil de refletir sobre o significado desta (Hortência,2019).

A mediação, no modo como conduz o processo, pode revelar empatia, repúdio, confiança, desconfiança, valorização, desvalorização, dentre outros aspectos que afetam direta e indiretamente às aprendizagens no estágio ou em outras áreas do ensino. Dessa forma, é possível identificar no potencial educacional de uma sociedade, se houve influência educativa ou não. Na verdade, isso dependerá da organização das ações e práticas que deverão vincular-se aos projetos sociais de formação.

Nesse sentido, ao analisar as falas de Rosa, Margarida, Violeta, Cravo e Hortência, percebemos a potencialização na fusão de horizontes das experiências avaliativas que vivenciaram como aluno(a) na formação inicial docente, revelaram tais práticas como tradicional, conservadora, burocrática, reprodutiva, somativa e pontual. A análise ideográfica se efetuou na redução sucessiva das unidades de sentido e significados, as quais resultaram em ações estratégicas tradicionais.

Desse modo, no contexto das narrativas do grupo, identificamos pontos negativos em relação à experiência da prática de avaliação vivenciada no cenário como alunos do ensino superior na licenciatura em Pedagogia, em contraposição, Violeta apresentou pensamento positivo na condução da prática de avaliação, por enfatizar a aprendizagem significativa da sua formação, ela faz questão de frisar que tem como modelo a ação disciplinada, conduzida pela professora da época quando estudante. A fusão de horizonte é valorizada por Violeta, tanto é que, até hoje, ela acredita ter adquirido hábitos da professora, que tem como modelo na sua vida profissional.

Baseados nessa realidade, frisamos que não podemos descartar como sendo um dos desafios das instituições de ensino, tanto da escola quanto da universidade. No sentido de requerer de todos nós um olhar criterioso nas ações das estratégias metodológicas de tais práticas com objetivo de superar a conduta que se revelou na mediação dos professores orientadores do estágio na sua formação docente. Na nossa pesquisa, enfatizamos a necessidade de unir pensamentos e ideias articulados à reflexão crítica dos problemas de ensino que perpassam as relações e interrelações que configuram ações não só do professor, mas de todos os envolvidos no processo de formação dos egressos do curso de Pedagogia da UFPI.

O movimento em foco nos impõe a compreender a prática da avaliação, baseados na sua complexidade transcendendo o caráter burocrático para romper com as resistências e ampliar o seu conceito na perspectiva de reduzir o preconceito para valorizar com intensidade o seu histórico, social e cultural, o seu ritmo no âmbito das gerações da avaliação, isto nos impõe fazer uma reestruturação de modo efetivo e eficaz dos seus aspectos quantitativos e qualitativos, priorizando as aprendizagens do processo de formação inicial, com valorização do tempo e espaço, nos quais a realizamos. A ampliação desse conhecimento ocorreu na inserção da análise nomotética indicada pela redução fenomenológica das unidades de sentido e significados atribuídos ao objeto pelos participantes da entrevista, articulados nas suas vivências sentidas e descritas, como componentes invariantes, reveladores da estrutura do fenômeno investigado.

Nessa análise, consideramos o caráter qualitativo da pesquisa que advém das vivências percebidas, as quais carregam, já em sua estrutura, a hermenêutica na medida em que se autointerpreta e dá-se pela linguagem a interpretação, isto é, a descrição é sempre explicitada pela linguagem. Dessa forma, o movimento de reduções indica a transcendência do aspecto individual articulada mediante compreensões abertas viabilizadas pela análise ideográfica, atentando, sobretudo, para as divergências e convergências que possam ocorrer nos meandros do investigativo (MERLEAU PONTY, 1994).

Apresentamos a seguir, no quadro, o encaminhamento da análise para compreensão e interpretação constitutiva das asserções articuladas que revelam a linguagem falante no processo de generalização de conhecimento, sem o abandono do particular das narrativas dirigidas ao objeto investigado. O processo da análise nomotética efetivou-se, considerando os seguintes critérios: (i) Unidades de sentido referente a uma mesma coisa. (ii) Unidades de sentido expressando uma mesma ideia e (iii) Unidade de sentido expressando um encadeamento de raciocínio ou transcendência. Tais critérios encontram-se registrados no interior da assertiva visando analisar não só de forma descritiva, mas também fazer a inclusão do Enxerto Hermenêutico a fim de interpretar e compreender as unidades de sentidos somadas a tantas outras constituídas no todo.

Diante da organização exposta, o movimento se caracteriza pelo agrupamento das asserções articuladas para construção da Rede de Significação que dá origem às categorias abertas reveladoras da estrutura do fenômeno investigado. Para isso, foram realizadas as primeiras reduções da análise nomotética da pesquisa em curso, vinculadas nas conversas hermenêuticas, dando ênfase aos ditos e não ditos da linguagem das narrativas, no ir e vir entre as partes e o todo com a perspectiva de ampliar as ideias e informações das unidades de

sentido e significados configurados nas afirmações dirigidas ao tema da questão da entrevista num trânsito contínuo entre as unidades e o conjunto de texto. Diante disso, verificamos como se efetivou a respectiva análise.

Quadro 18-Análise nomotética para a construção da Rede de Significação (1) *Como você caracteriza as experiências da prática de avaliação que viveu como aluno no estágio supervisionado?*

<p>Possibilidade A- Discurso referente a uma mesma coisa. <i>US- Tradicional</i> <i>US- Burocrática</i></p>	<p><i>Categorias abertas</i></p>
<p>Possibilidade B- Refere-se na expressão a uma mesma ideia <i>US-Reprodutiva</i> <i>US-Somativa</i></p>	<p><i>Tradicional</i></p>
<p>Possibilidade C-Expressa encadeamento de transcendência. <i>US- Conservadora</i> <i>US- Tradicional</i></p>	<p><i>Somativa</i></p>
	<p><i>Tradicional</i></p>

Fonte: elaboração própria (2021).

Na análise nomotética efetuada, visando a construir a Rede de Significação, na qual originaram-se categorias abertas, as quais confirmam o pensamento dos professores em relação as práticas de avaliação no estágio dando ênfase no sentido e nos significados atribuídos ao fenômeno da avaliação oriundos das percepções na relação hermenêutica mediada pelas práticas no cotidiano da sala de aula, seja na escola ou na universidade. Tais concepções agregaram-se aos conhecimentos explicitados pelos avaliadores no referencial teórico dessa pesquisa, advindo de outras pesquisas científicas. Conforme se revela nas categorias, essa marca é bastante forte, porque fomos educados num contexto histórico social e cultural de abordagem meramente tradicional, jamais podemos negar a nossa história de vida.

Horizonte em Gadamer: A maioria dos professores apresentou horizonte com visão negativa da experiência vivenciada, em razão disso, sobressaíram-se características da prática de avaliação do estágio que se entrecruzaram na nuvem de palavras. Essa ocorrência é conferida nas visões apregoadas em suas narrativas.

[...] não havia claramente formas diferenciadas de avaliação do estágio; nunca houve supervisão/monitoramento do professor orientador; fragilizada porque necessitava de um acompanhamento maior por parte do professor orientador e na realidade isso não aconteceu; estratégia mais voltada para reprodução, e mais voltada mesmo eu diria que dentro da prática avaliativa pra aquela função somativa mesmo da avaliação de estipular uma média de 0 (zero) a 10 (dez) pra o aluno que estava fazendo o estágio; [...] não se levava muito em consideração como estava fazendo? Por que estava fazendo? [...] caracterizo como uma atuação enquanto a minha professora de estágio que realmente me ajudou na formação. Lá naquela época era prática de ensino, uma carga horária bem extensa, 150 horas, já

foi mais flexível, uma relação de parceria. [...] Precária. Por que na minha época como concludente aqui na UFPI, [...] eu não me lembro de Supervisão na época não. [...] O estágio supervisionado era diferente, acontecia no formato de uma prática de ensino ao final do curso com uma experiência pontual.

Fusão de Horizonte em Gadamer:

Horizonte com visão negativa da avaliação: o método da filosofia hermenêutica nos impõe compreender as práticas de avaliação na sua complexidade de modo a transcender o caráter burocrático e romper com as resistências, ampliar o seu conceito na perspectiva de redução do nosso preconceito, no sentido de acreditar e valorizar com intensidade o seu histórico, social, político e cultural, respeitando o seu ritmo no âmbito das gerações da avaliação, além do mais, nos ajuda na reestruturação e análises descritiva dos aspectos quantitativos e qualitativos priorizando a efetividade das aprendizagens no processo de formação inicial docente dos egressos do curso em questão.

O pensamento hermenêutico em foco nos impulsionou a questionar: Como você define o papel do Estágio Supervisionado na formação inicial docente? Quais são as funções do estágio? A assertiva da entrevista impôs aos professores a uma reflexão maximizada da sua concepção de estágio no âmbito das práticas de avaliação no processo formativo.

[...] exerce o relevante papel de oportunizar a vivência da prática docente, de tal modo que o estagiário desenvolve habilidades, competências para ensinar, enfrentar desafios, conflitos e tomadas de decisões que contribuem para seu amadurecimento e da identificação ou não com a profissão docente (Rosa, 2019); [...] a função de caracterizar, de detalhar, o que é a escola, o que é organizar o ensino, o que é ser professor hoje na realidade que se tem. [...] ele tem essa função de ajudar o aluno ver o que é ser professor e na hora que ele faz isso. A outra função entra em jogo em conflito [...]. Tudo o que o aluno viveu na academia de todas as disciplinas cursadas, de todos os conhecimentos produzidos, de todos os textos lidos. Qual é a relação que ele vai estabelecer de todo esse conhecimento de todo esse trajeto dele na hora de planejar a aula, na hora de ter atitudes perante a turma [...]. É um momento fundamental pra formação do professor. Então, não se tem como pensar em formação do professor sem o estágio supervisionado. Não existe isso! (Margarida, 2019); [...] é o momento do aluno experienciar sua futura profissão, [...] a carga horária é relativamente pequena, [...] é prejudicial pra sua formação inicial. [...]. A função é de fazer com que o aluno relacione a teoria com a prática, [...] ele vai viver o dia a dia daquela instituição e aí ele vai precisar lançar mão de conhecimentos de todas as outras disciplinas [...] ele vai recorrer a Filosofia a Sociologia, a Psicologia principalmente, ele vai é[...]recorrer as metodologias de ensino, didática e avaliação[...]. A outra função é auxiliar na identificação do seu perfil do seu ser enquanto docente (Violeta, 2019);O estágio contribui pro desenvolvimento do aluno enquanto identidade profissional o estágio vai contribuir para essa pesquisa que ele faz sobre a prática porque até então ele só teoriza então ele vai poder confrontar essa teoria que ele discute aqui com a prática de fato, então é uma descoberta (Cravo, 2019);O papel do estágio é de fundamental importância uma vez que este é um eixo articulador entre os professores em formação e a realidade escolar. Sua função consiste em aproximar os alunos em formação da realidade escolar e tornar problema todas as questões alusivas a ela (Hortência, 2019).

Diante da linguagem das narrativas de Rosa, Margarida, Violeta, Cravo e Hortência, é possível identificar a concepção que cada professor tem em relação ao estágio supervisionado. De fato, na análise ideográfica das unidades de sentido e significados, efetuada na interrelação com as demais unidades, com o objetivo de realizar a interpretação e a compreensão do pensamento reflexivo construído na resposta da interrogativa da entrevista em foco.

Quadro 19- Unidades de sentido das concepções de estágio supervisionado dos professores nas narrativas do seu pensamento ideográfico.

Professores	Unidades de sentido e significados
Rosa	1-Relevante. 2- Oportuniza vivência da prática docente; 3-Estagiário desenvolve habilidades e competências para ensinar, enfrentar desafios e tomada da decisão profissional.
Margarida	1-Função de caracterizar, detalhar a escola, organizar o ensino; 2-Ajuda o aluno ter a visão do ser professor; 3- Fazer a relação teórico-prática com a realidade da formação docente; 4- Papel fundamental na formação do professor.
Violeta	1-Momento do aluno experienciar sua futura profissão; 2-Função de fazer o aluno relacionar teoria com a prática; 3-Auxiliar na identificação do perfil do ser professor enquanto docente.
Cravo	1-O estágio contribui pro desenvolvimento do aluno na sua identidade profissional; 2-Permite confrontar teoria e prática.
Hortência	1-Papel de fundamental importância; 2- É o eixo articulador entre os professores em formação e a realidade escolar; 3- Aproximar o aluno da realidade e torná-la problema.

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Na efetuação da análise das unidades, tomamos a similaridade que se apresentou no domínio da linguagem do que é comum na expressão na narrativa do pensamento ideográfico dos professores. Isso possibilitou que fizéssemos a inserção de outros símbolos no movimento da redução fenomenológica das unidades de sentido.

A descrição dessa análise teve início na leitura das sínteses e respostas dos egressos registradas no questionário, assim como, das falas dos professores evidenciadas nas entrevistas semiestruturadas, cujo objetivo é compreender a linguagem expressa nos sentidos e significados atribuídos por eles ao fenômeno investigado nessa etapa da entrevista.

Após efetuação do momento em foco, realizamos o segundo passo da redução sucessiva das unidades de sentido, buscando novamente a principal do conjunto de ideias, condensando as respostas sem perder de vista o conteúdo específico da entrevista.

Consoante o contexto hermenêutico das informações produzidas sobre o objeto, das quais perpassaram à redução sucessiva das unidades de sentido subsidiado pelo pensamento ideográfico dos investigados:

Rosa: Estagiário desenvolve habilidades e competências para ensinar, enfrentar desafios e tomada da decisão profissional. Margarida: Função de caracterizar, detalhar a escola, organizar o ensino; Violeta: Auxiliar na identificação do perfil do ser professor enquanto docente. Cravo: Permite confrontar teoria e prática. Hortência: É o eixo articulador entre os professores em formação e a realidade escolar.

A partir da redução fenomenológica descritiva, identificamos a unidade de sentido que abrange e suprime, ao mesmo tempo, as demais unidades nas suas interrelações. Nesse contexto, Rosa, enfatizou uma visão global de estágio supervisionado, viabilizado pelas práticas da docência, implementada pelas Diretrizes curriculares da formação de inicial dos professores, com mediação impulsionadora das experiências e práticas junto com o estagiário, de modo que ele se reconheça protagonista na construção de conhecimentos das habilidades e competências para sua carreira profissional, humana e social.

Partimos para o movimento nomotético efetuado a partir da redução fenomenológica das unidades de sentido, as quais foram analisadas de acordo com os critérios definidos no interior da assertiva na perspectiva de construir a Rede de significação que emergem as categorias abertas, com as quais se revelam a estrutura do fenômeno investigado, por meio da entrevista. Visualizamos, assim, como se procedeu à análise de tais unidades.

Quadro 20-Análise nomotética para construção da Rede de Significação (2) Como você define o papel do Estágio Supervisionado na formação inicial docente? Quais são as funções do estágio?

Possibilidade A- Discurso referente a uma mesma coisa.	<i>Categorias abertas</i>
<i>US-Estagiário desenvolve habilidades e competências para ensinar, enfrentar desafios e tomada da decisão profissional.</i>	<i>1-Construção de habilidades e competências da docência</i>
Possibilidade B- Refere-se na expressão a uma mesma ideia <i>US-Função de caracterizar, detalhar a escola, organizar o ensino; US-Auxilia na identificação do perfil do ser professor enquanto docente.</i>	<i>2-Identificação do perfil do ser professor enquanto docente.</i>
Possibilidade C-Expressa encadeamento de transcendência. <i>US- Permite confrontar teoria e prática.</i> <i>US-É o eixo articulador entre os professores em formação e a realidade escolar.</i>	<i>3-Eixo articulador teoria e prática.</i>

Fonte: elaboração própria (2021).

Conforme já mencionado, as categorias abertas que se apresentam, originaram-se na asserção articulada das unidades de sentido da Rede de significação. Tais categorias

revelam a estrutura do fenômeno decorrente da indagação feita com os investigados requerendo respostas articuladas na reflexão crítica da sua própria prática. Para efetuação da análise de suas respostas atentamos para os objetivos e problema da tese, dando ênfase também ao método da fenomenologia hermenêutica, uma vez que buscamos compreender a percepção dos professores sobre o estágio supervisionado mediado pelas práticas de avaliação no processo inicial docente realizada pelos egressos do curso em questão.

Categoria 1-Construção de habilidades e competências da docência

No Parágrafo único da Resolução nº 2/2019 definem-se as Diretrizes Curriculares para formação inicial em nível superior de professores para a Educação Básica e a BNC-formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

No capítulo III da Resolução nº 2/2019, no art. 7, inciso II, é enfatizado o reconhecimento da exigência na formação inicial docente, de um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes inerentes alicerçados na prática, a qual deve ir muito além do Estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso abrangendo conteúdos educacionais e pedagógicos referentes ao conteúdo específico da área de conhecimento.

No inciso VIII da Resolução exposta à centralidade da prática, por meio de estágios priorizando o planejamento, a Regência e avaliação da aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola de campo do estágio supervisionado em consonância com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) das instituições formadoras.

A categoria evidenciada se insere no contexto da realidade, pressupondo como competência da docência, as competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como as aprendizagens essenciais garantidas aos estagiários, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, sobretudo, perspectivando o desenvolvimento pleno dos discentes numa visão global direcionada para formação integral humana. As competências específicas abrangem as três dimensões fundamentais na formação docente quais sejam: conhecimento profissional; prática profissional e engajamento profissional (Art. 2º/Resol. nº2/2019).

No caso específico da nossa pesquisa, a Resolução nº 2/2015 tem a sua prevalência na formação dos egressos do curso de Pedagogia da UFPI, ou seja, é no interior

dessa Resolução que enfocamos o estágio supervisionado mediado pelas práticas de avaliação dos professores orientadores na formação inicial docente.

Categoria 2-Identificação do perfil do ser professor enquanto docente.

O contexto que se apresenta na categoria aberta, vem fortalecer afirmações já sinalizadas por outras categorias enfatizadas na voz dos professores, no que se refere ao envolvimento ativo dos egressos no estágio supervisionado. Eles caracterizam como momento significativo propiciado pela vivência das práticas de avaliação no processo de formação a partir de uma visão crítica da docência contribuindo-lhes para a identificação do seu perfil profissional docente.

Conforme visto, nessa categoria revela-se um estágio supervisionado mediado por uma concepção de avaliação construtiva, mediadora, dialógica e emancipatória que, segundo os pesquisadores referenciados na nossa pesquisa, é aquela que faz com que as pessoas envolvidas em uma ação educacional, direta ou indiretamente, escrevam a sua própria história que, na troca das experiências das práticas avaliativas, analisam, escrevem e criticam, coletivamente, uma dada realidade, se autoavaliam e produzem as suas alternativas de ações, com o objetivo de melhorá-la e/ou transformá-la no movimento do estágio.

Categoria 3-Eixo articulador teoria e prática

Essa categoria revela o estágio supervisionado, eixo articulador da unicidade teoria e prática do pensamento ideográfico com enfoque na linguagem das narrativas, cuja reflexão crítica deu-se nas respostas provocadas pelo diálogo em GF na terceira etapa da entrevista semiestruturada com os professores em círculo hermenêutico. Os quais apresentaram o seu modo de atuação no acompanhamento do estágio supervisionado dando prioridade à mobilização dos conhecimentos e incentivo aos egressos de se tornarem protagonistas das suas práticas de avaliação, isso, talvez, seja decorrente do perfil de formação citado anteriormente (quadro 6). Todos eles têm pós-graduação em educação e tempo significativo com longa experiência nas diversas áreas de ensino, ou seja, na área de Didática, em Avaliação Educacional, Estágio Supervisionado, Teoria do Currículo, dentre outras, que contribuem para o alcance da efetiva aprendizagem na formação inicial docente.

Ao questionar os professores: Quais as implicações da prática de avaliação do Estágio Supervisionado na formação inicial docente? Eles apresentaram nas suas narrativas a

linguagem constituída no pensamento ideográfico dando respostas ao que fora interpelado na assertiva da entrevista em curso.

...Implica principalmente no movimento de reflexão, autonomia e conhecimento que o discente desenvolve sobre sua trajetória formativa, isto que reflete na sua capacidade de agir e ser com melhor grau de segurança (Rosa, 2019);[...] ele é afetado positivamente porque a gente vive numa realidade no Brasil de desvalorização constante da profissão de professor né [...] no estágio e nas outras áreas de conhecimento você também avalia tentando acompanhar [...] mediar fazer aquele aluno avançar olhar pra realidade da escola né... Pensar nessa realidade pra intervir você faz com que ele comece a construir um processo de identificação com a docência [...] é um ponto que você precisa ir construindo essa identidade com a docência [...] quanto mais esse estágio ele é conflituoso ele é problemático e não tem um professor que acompanhe que faça essa mediação que mostre quais são os entraves o que esse seu olhar de professor orientador tá percebendo pontos positivos que ele tá fazendo o que poderia ser melhorado de que forma poderia ser melhorado isso faz com que você diga que a docência não é uma atividade isolada, solitária precisa sempre ter um olhar de um par mais experiente precisa sempre ser problematizado as coisas precisam ser discutidas(Margarida, 2019);[...] é o momento que o discente realmente para e diz, não é isso que eu quero para minha vida profissional ou é isso que eu quero para minha vida profissional, então essa é a grande implicação da avaliação da aprendizagem da disciplina de estágio no seu processo de formação inicial. (Violeta, 2019); A avaliação ela serve como suporte pra que ele possa compreender em que estágio ele se encontra enquanto profissional. Então ele sendo bem avaliado entendendo os parâmetros pelos os quais ele foi avaliado ele pode tomar aqueles pontos ou aqueles tópicos de avaliação como referência para que ele possa aprimorar a sua prática pra que ele possa crescer profissionalmente investir na própria formação (Cravo, 2019); [...] provocar reflexões sobre a práxis. As avaliações são elementos de reflexão e precisam ser entendidos assim. Não construo um momento específico para avaliar, construo vários momentos no início quando construímos as primeiras impressões, no decorrer quando observamos e desenvolvemos a regência e no final quando pensamos sobre a experiência (Hortência, 2019).

As narrativas em foco subjazem as intenções específicas delineadas na tese, com a perspectiva de averiguar se as práticas de avaliação produzidas pelos professores orientadores de estágio favorecem a aprendizagem no processo de formação inicial docente. As falas dos entrevistados explicitam o seu modo de conduzir a ação na construção de conhecimentos sobre a docência.

No entanto, eles apreçoam uma mediação constituída para definição das estratégias metodológicas das suas práticas de avaliação, priorizam as realidades das turmas e dos níveis de ensino em que atuam, tanto na educação básica, quanto no ensino superior, articulam às experiências e vivências dos estagiários nos contextos das instituições formadoras (universidade/escolas), onde praticam o ensino e são instigados a refletir sobre o ensino na construção da aprendizagem a partir dos avanços e dificuldades que emergirem no seu processo formativo.

As implicações provocadas pelas práticas são explicitadas no pensamento ideográfico de todos os investigados da entrevista, porém não podemos esquecer de que o conhecimento sobre a docência inicial vai sendo construída no processo de formação dos egressos, visto o estágio possuir essa função de preparação orientada para o seu exercício profissional docente. Destacamos, nesse movimento, a importância do papel do supervisor, ou seja, do(a) professor(a) orientador (a) para o acompanhamento das práticas de avaliação do estágio supervisionado. Segundo Lima (2011), o seu reconhecimento como orientador (a) encontra-se atrelado às suas possibilidades e condições ofertadas no âmbito do trabalho. Esse pensamento é usurpado na fala de Margarida, ao evidenciar que, no estágio, as práticas precisam ser problematizadas, ou seja, pensar essa realidade para intervir de modo que possibilite, a construir um processo inicial de identificação com a docência.

Apresentamos, a seguir, as unidades de sentido e significados atribuídos pelos professores em suas narrativas, respondendo de forma reflexiva sobre as implicações das práticas de avaliação na formação.

Quadro 21- Unidades de sentido das narrativas dos professores sobre as implicações das práticas de avaliação na formação inicial docente.

Professores	Unidades de sentido e significados
Rosa	1- Reflexão, autonomia e conhecimento que o discente desenvolve sobre sua trajetória formativa, 2-Conhecimento formativo
Margarida	1-Vivência; 2-Mediação; 3-Construção da docência; 4- Diagnóstica; 5- Afeta de forma positiva o aluno; 6- Dialógica; 7-Intervenção; 8- Identificação da identidade docente
Violeta	1-Tomada de decisão; 2- Identificação profissional docente 3-Suporte pra compreender em que estágio profissional se encontra; 4- Aperfeiçoamento da prática profissional
Cravo	1-Reflexões da práxis
Hortência	2- Reflexões dos vários momentos de avaliação: inicial (diagnóstica) processual (formativa) e final (somativa).

Fonte: elaborado pela autora (2021).

As implicações pontuadas instigam-nos a promover a reflexão das práticas de avaliação no próprio contexto em que ela ocorre. Impulsionam a mobilização dos diversos conhecimentos construídos na formação, os quais são articulados nas experiências e vivências das aulas de Regência que os estagiários ministraram no cotidiano das instituições formadoras junto com os diversos níveis de ensino da educação básica e do ensino superior.

A análise ideográfica das unidades efetuou-se no procedimento já utilizado anteriormente, nesse movimento, buscamos compreender hermeneuticamente o sentido e o significado da linguagem expressa nos textos das narrativas, por meio da leitura efetivada por diversas vezes sempre estabelecendo relação com o problema da pesquisa, buscando compreender as informações reflexivas das respostas implicadas pela questão da entrevista com ênfase no resultado da análise sucessiva das unidades:

Rosa: Reflexão, autonomia e conhecimento que o discente desenvolve sobre sua trajetória formativa; Margarida: Identificação da identidade docente; Violeta: Tomada de decisão; Aperfeiçoamento da prática profissional; Cravo: Reflexões da práxis; Hortência: Reflexões dos vários momentos de avaliação: inicial (diagnóstica) processual (formativa) e final (somativa).

Com base no pensamento ideográfico, efetuamos a análise nomotética indicada na redução das unidades configurada nas relações e interrelações, em que cada unidade de sentido foi tomada de acordo com os critérios da assertiva no intuito de construir a Rede de significação que fez emergir a categoria aberta, revelando a estrutura do fenômeno investigado. Essa análise partiu dos fundamentos da fenomenologia hermenêutica de Gadamer articulada nos objetivos e no problema da tese. Nesse movimento, verificamos como ocorreu a redução sucessiva de tais unidades.

Quadro 22-Análise nomotética para construção da Rede de Significação (3): Quais as implicações da prática de avaliação do Estágio Supervisionado na formação inicial docente?

Possibilidade A- Discurso referente a uma mesma coisa. <i>US-Reflexão, autonomia e conhecimento que o discente desenvolve sobre sua trajetória formativa;</i> <i>US-Aperfeiçoamento da prática profissional;</i>	<i>Categorias abertas</i>
	<i>1-formação inicial docente</i>
Possibilidade B- Refere-se na expressão a uma mesma ideia <i>US-Tomada de decisão;</i> <i>US- Identificação da identidade docente;</i>	<i>2-Tomada de decisão</i>
Possibilidade C-Expressa encadeamento de transcendência. <i>US- Reflexões da práxis;</i> <i>US-Reflexões dos vários momentos de avaliação: inicial (diagnóstica) processual (formativa) e final (somativa).</i>	<i>3-Reflexão da práxis</i>

Fonte: elaboração própria (2021).

As três categorias da Rede de Significação apresentam o domínio do sentido das implicações das práticas de avaliação mediadas pelos professores orientadores de estágio supervisionado. Essas vêm confirmar o objetivo da pesquisa, intencionado na indagação, por meio da entrevista, revelam, sobretudo, o favorecimento da aprendizagem da formação inicial dos egressos, sinalizado em suas terminologias: formação inicial docente, tomada de decisão e reflexão da práxis. Nesse pensamento, compreendemos que todos os envolvidos no processo,

foram impactados de forma positiva nas relações com o ensino e aprendizagem da sua formação profissional docente.

Horizonte de Gadamer: A maioria dos professores apresentou uma visão positiva em relação às implicações das suas práticas de avaliação, os quais asseveraram uma mediação contínua de avaliação nas áreas de conhecimento, não somente no estágio, mas também em outras áreas do curso de Pedagogia da UFPI. Explicitam, no sentido de fazer com que os estagiários adquiram o olhar sistêmico pra realidade da escola, sobretudo, de pensar nessa realidade, de tal forma que os possibilitam intervir e, ao mesmo tempo, construir um processo de identificação com a docência.

Fusão de Horizonte em Gadamer:

Horizonte positivo: das práticas de avaliação produzidas pelos professores orientadores de estágio no favorecimento da efetiva aprendizagem da docência na formação inicial.

Os professores asseguram uma visão positiva das implicações das suas práticas de avaliação reveladas nas categorias abertas. A mediação é explicitada por eles como vetor eficaz no ensino e aprendizagem da formação inicial docente realizada pelos egressos do curso em questão. A mediação, que os professores orientadores utilizam, no acompanhamento do estágio, abrange as relações e as interrelações das categorias, *a priori*, e categorias abertas da pesquisa, as quais são advindas das suas experiências, vivências e saberes já discutidos anteriormente por outras categorias, em seu conteúdo específico. Vejamos a ocorrência dessa fusão de horizonte no entrecruzamento da nuvem de palavras nas narrativas descritas pelos investigados.

[...] implica principalmente no movimento de reflexão, autonomia e conhecimento que o discente desenvolve sobre sua trajetória formativa, isto que reflete na sua capacidade de agir e ser com melhor grau de segurança (Rosa, 2019); [...] ele é afetado positivamente [...], fazer aquele aluno avançar olhar pra realidade da escola né?[...] quanto mais esse estágio ele é conflituoso ele é problemático [...] faça essa mediação que mostre quais são os entraves o que esse seu olhar de professor orientador tá percebendo pontos positivos que ele tá fazendo o que poderia ser melhorado de que forma poderia ser melhorado isso faz com que você diga que a docência não é solitária. [...] precisa sempre ter um olhar de um par mais experiente precisa sempre ser problematizado as coisas precisam ser discutidas (Margarida, 2019); [...] é o momento que o discente realmente para e diz, não é isso que eu quero para minha vida profissional ou é isso que eu quero para minha vida profissional, essa é a grande implicação da avaliação da aprendizagem da disciplina de estágio no seu processo de formação inicial (Violeta, 2019). A avaliação [...] suporte pra que ele possa compreender em que estágio [...] encontra enquanto profissional. [...] bem avaliado [...] entendendo os parâmetros pelos os quais foi avaliado... [...] tomar aqueles pontos ou aqueles tópicos de avaliação como referência para[...] aprimorar a sua prática [...]crescer profissionalmente investir na própria formação (Cravo, 2019). [...] provocar reflexões sobre a práxis.

As avaliações são elementos de reflexão e precisam ser entendidos [...] vários momentos, no início quando construímos as primeiras impressões, no decorrer quando observamos e desenvolvemos a regência e no final quando pensamos sobre a experiência (Hortência, 2019).

A fusão de horizonte enfatiza o papel do professor(a) orientador(a) de estágio fundamental na mediação do processo de formação, imprime uma formação inicial reflexiva articulada no confronto das realidades educacionais do cotidiano que vivenciamos na formação juntamente com os discentes. Conferimos este pensamento na fala dos professores, eles materializam suas práticas e experiências que desenvolveram no acompanhamento do estágio supervisionado dos egressos. Isto nos impôs rever nossas condutas, valores, crenças e concepções acerca das práticas avaliativas, requerendo de todos os envolvidos no processo discutir coletivamente os avanços e dificuldades emergentes na formação com atenção voltada para as mudanças requeridas pelas Diretrizes Curriculares da Formação inicial dos professores.

No entanto, não é uma tarefa fácil, precisamos compreender as implicações das práticas de avaliação como abrangentes e impulsionadoras no ensino e aprendizagem da docência e do ser professor. É nesse sentido que Rios (2005 citada por FRANCO 2016 p. 112) define “a avaliação como uma ação pautada na capacidade de desenvolver uma atitude crítica”, ou seja, impulsionar os discentes a terem um olhar para dada realidade e vê-la com profundidade e abrangência, instigando-os a compreender nas limitações do presente, relacionando-as com a capacidade de construir o conhecimento sobre a docência no confronto de tais realidades, problematizá-la e assim adquirir autonomia, lançar-se na ação com a perspectiva de fazer o melhor. Portanto, é uma dinâmica definida pelos próprios sujeitos envolvidos no processo educativo.

Nessa linha de pensamento, interpelamos os professores levando-os a refletir sobre a questão: Que estratégias de avaliação (recursos dispositivos) você utiliza no acompanhamento do estágio supervisionado objetivando aprendizagem significativa dos futuros professores na relação entre os conhecimentos teóricos e a prática? Eles apregoaram o pensamento ideográfico articulado na percepção, cujo sentido foi atribuído às experiências e práticas desenvolvidas no estágio no processo da formação inicial dos egressos. Diante da análise, buscamos compreender, hermeneuticamente, o sentimento evocado na linguagem descrita em suas narrativas:

[...] tenho utilizado produções com análise crítica de textos; artigos, resenhas, portfólio; memorial; relatórios de experiências; autoavaliação; registro [...] monitoramento do estagiário desde a fase de preparação à vivência na escola, a avaliação que o professor supervisor (campo) de estágio realiza sobre o

desempenho do discente; dentre outras formas (Rosa, 2019); [...] temos quatro atividades para estipular uma nota, [...] eles produzem plano de aula, o relatório final. mas o professor também precisa produzir informação, [...] na devolutiva do plano [...], por exemplo, mas só isso é insuficiente, [...] então eu sempre tenho o meu caderno de acompanhamento [...] como se fosse o meu diário [...] anoto tudo que eu percebi tudo que pensei ao assistir à aula daquele aluno né? Questionamentos, elogios [...] Antes eu sentava com o aluno para conversar sobre essas coisas, e sobre o plano, mas a realidade da escola te impossibilita de fazer [...] Então com todas as informações produzi o material que especificava o geral e o específico do observado nas aulas de estágio [...] trouxe isso pra problematizar com a turma,[...] resultado foi imediato então imediato o que a gente estava discutindo[...] a forma como eles acompanhavam e entrevistavam dizia aquilo que estava sendo no processo de produção de conhecimento sobre a docência [...] dentro desse espaço da sua mediação que você fez deu pra perceber essa relação teoria e prática [...] deu pra perceber esse momento que você favoreceu pro aluno desenvolver e perceber [...] autoavaliação que você faz da sua própria prática né? [...] o mais importante nesse processo é a mediação que você fez esse olhar que você despertou tornando-o ativo no processo da docência. (Margarida, 2019); [...] O recurso é a ficha né. uma ficha com vários critérios né[...]desde a pontualidade a frequência dele, o domínio de conteúdo, os recursos que ele utiliza na sala de aula,[...]o instrumento é essa ficha, e aí que estratégias eu faço para preencher essa ficha, eu converso com a coordenação,[...] com a professora e principalmente [...] observo o aluno chego antes da hora da aula começar[...]eu cobro o plano de aula, na hora que eu entro na sala[...] é outro instrumento que eu vejo para verificar se a forma como ele está ministrando a aula foi o que ele se planejou[...]aí eu vejo se ele está realmente desempenhando bem se ele está tendo o domínio, [...] às vezes ele escreve errado, às vezes ele fala errado então assim na conversa que tenho com ele, no final da aula eu chamo atenção desses pontos[...] tudo que ele vai fazendo eu vou anotando[...] caderninho[...] com o nome dele, a sala, a quantidade de alunos, então, tudo isso (Violeta, 2019);[...] A estratégia corresponde à verificação via sondagem com o titular da sala, sobre o desenvolvimento do aluno, através do gestor da escola sobre como esse aluno está desenvolvendo o estágio, através do contato com alguns pais [...] E também por meio dos instrumentos: o relatório e a ficha de avaliação que o professor titular utiliza para avaliar o estagiário (Cravo, 2019);Minhas estratégias de avaliação/dispositivos instrumentais (portifólios, memoriais, oficinas de planejamento, exposição fotográfica, planos de aula, projetos didáticos) (Hortência, 2019).

Inferimos, nas linguagens que se configuram nas vozes dos professores, uma realidade decorrente das suas práticas experienciadas nos saberes educacionais, sobretudo, das vivências nas áreas de conhecimentos acadêmicos do currículo do curso de Pedagogia da UFPI. Eles descrevem ações metodológicas desenvolvidas no acompanhamento do estágio supervisionado da formação inicial docente realizada pelos egressos do curso em foco.

Nesse sentido, enfatizam um pensamento ideográfico tão claro, revelam as peculiaridades das suas ações, das estratégias utilizadas no uso dos instrumentos, no atendimento das dificuldades das turmas nas quais atuam. Diante disso, observamos algo em comum, ou seja, a preocupação de fazer valer a mediação que tais professores constroem, no sentido de instigar os discentes a se tornarem ativos no confronto das realidades e problemas, de impulsioná-los a questionar os conflitos que vivenciam no seu processo de formação, para que, de forma consciente, eles venham a construir os conhecimentos necessários das

habilidades e competências sobre a docência e o sobre o ser profissional, a partir da reflexão crítica dessa docência ancorada nas realidades educacionais do cotidiano das instituições formadoras, ou seja, da escola e da universidade.

Como vimos, a promoção de tais ações parte da mediação e do olhar do professor orientador de estágio com a perspectiva de favorecer o crescimento e a transformação de todos os envolvidos no processo formativo. Nesse contexto, o papel da avaliação é fundamental, uma vez que no estágio, ela é propiciadora da autoavaliação da própria prática tendo por base a concepção pautada na ação-reflexão-ação, com evidência de resultados significativos na unicidade teoria e prática, revela, sobretudo, a efetiva aprendizagem com características inerentes da docência abrangendo um ser profissional humano e social.

A partir do pensamento exposto, de forma sucinta, apresentamos as unidades de sentido e significados expressos na linguagem das narrativas dos investigados. O quadro que segue visa a efetuar a análise de tais unidades, mediante redução fenomenológica dos pensamentos idealizados por eles, nas suas respostas, os quais revelam o modo de conduzir as experiências vivenciadas com uso dos instrumentos e estratégias metodológicas em suas práticas de avaliação no acompanhamento do estágio supervisionado da formação inicial docente.

Quadro 23- Unidades de sentido com ênfase no uso de instrumentos e das estratégias metodológicas das práticas de avaliação dos professores Orientadores de Estágio.

Professores	Unidades de sentido e significados
Rosa	1- Produção de textos; 2- Artigos, resenhas; 3- Portfólio, Memorial; 4- Relatórios de experiências e Autoavaliação.
Margarida	1-Avaliação Mediadora; 2- Formativa; 3- Planos de aula 4- Relatório final; 5-Caderno de registro das observações diárias; 6-Produções de conhecimentos sobre a docência no processo de formação; 7- Mediação na relação no processo de construção da docência; 8- Mediação dialógica da docência
Violeta	1- Fichas de observação diária; 2- Planos, relatórios; 3- Avaliação dialógica, mediadora; 4- Caderno de registro; 5- Estratégia de avaliação diagnóstica no processo de formação.
Cravo	1-Relatório; 2- Diagnóstico; 3- Ficha de avaliação 4- Dialógica
Hortência	1-Portfólio; 2- Memoriais; 3- Oficina de Planejamentos, 4- planos; 5-Projetos didáticos.

Fonte: elaborado pela autora (2019).

No movimento da redução, foram tomadas as unidades na sua interrelação com o todo. Para que assim a análise se constituísse na compreensão de um processo contínuo tomado na similaridade do que é comum na descrição de tais unidades, na perspectiva de compreender a essência do significado atribuído ao que foi questionado pela entrevista, sem perder de vista as respostas relativas aos objetivos e problema da pesquisa em curso. As unidades apresentadas são recorrentes às especificidades da metodologia utilizada no

acompanhamento do estágio e uso de instrumentos citados pelos professores. No processo de redução, a ênfase dirigiu-se às estratégias, no resultado das análises das unidades, tendo em vista considerarmos os instrumentos da entrevista comuns ao processo avaliativo. Assim, destacamos tais unidades: *Autoavaliação; mediação dialógica da docência; avaliação dialógica mediadora; avaliação diagnóstica no processo de formação; Diagnóstica; Dialógica.*

O pensamento ampliou-se com a inserção da análise nomotética das unidades de sentido e significado indicando a redução fenomenológica conforme os critérios descritos na assertiva da entrevista. Sua compreensão deu-se na relação estabelecida entre as unidades, cuja intenção foi construir a Rede de significação, na qual emergiram as categorias abertas, as quais revelam a estrutura do fenômeno investigado articulado ao problema e aos objetivos da tese, sobretudo, na busca das respostas das percepções e sentimentos recorrentes ao uso dos instrumentos e estratégias direcionadas às práticas de avaliação dos professores de estágio supervisionado.

Quadro 24- Análise nomotética na construção da Rede de Significação (4): Que estratégias de avaliação (recursos dispositivos) você utiliza no acompanhamento do estágio supervisionado objetivando aprendizagem significativa dos futuros professores na relação entre os conhecimentos teóricos e a prática?

<p>Possibilidade A- Discurso referente a uma mesma coisa. US- Autoavaliação US- Mediação dialógica da docência US- Avaliação dialógica mediadora</p>	<p>Categorias abertas 1-<i>Autoavaliação</i></p>
<p>Possibilidade B- Refere-se na expressão a uma mesma ideia US- <i>Avaliação diagnóstica no processo de formação.</i></p>	<p>2-<i>Avaliação diagnóstica</i></p>
<p>Possibilidade C-Expressa encadeamento de transcendência. US- Diagnóstico US-Dialógica</p>	<p>3-<i>Dialógica</i></p>

Fonte: elaboração própria (2021).

As três categorias presentes focalizam a estrutura do fenômeno nas suas relações e interrelações com as categorias, *a priori*, da pesquisa em curso. Isto é indispensável para a compreensão hermenêutica das respostas que os professores construíram a partir das experiências e práticas vivenciadas por eles usando estratégias de avaliação no processo de com a perspectiva de efetivar a aprendizagem da formação inicial docente.

Categoria 1-*Autoavaliação*: essa categoria, na relação teoria e prática, é fundamental para a construção de conhecimentos, uma vez que propicia, aos egressos, a autoavaliação das suas próprias práticas permitindo o feedback para qualificá-las em sua formação.

Na relação exposta, as contribuições da hermenêutica gadameriana, no processo de aprendizagem, indica a linguagem como possibilitadora do diálogo e, conseqüentemente, da aprendizagem, tendo o diálogo como atributo natural do homem. A evidência desse fato conferiu-se na efetivação do círculo hermenêutico em GF, no qual a linguagem desenvolveu-se de forma viva nas reflexões críticas construídas pelos investigados sobre o sentido e significado das práticas de avaliação no estágio supervisionado.

Nesse contexto, percebemos também que a aprendizagem das habilidades e competências da docência, efetivaram-se na fusão de horizontes intermediada pela linguagem do horizonte do professor orientador e dos egressos, entendida como fusão de concepções que propiciaram a construção de conhecimentos críticos sobre a docência e sobre o ser professor no interior da sala e fora dela, das instituições formadoras, onde foi realizado o estágio.

De modo explícito, a filosofia de Gadamer pode contribuir como grande potencial de descoberta e de abertura intelectual, de tal forma que os envolvidos no processo (por meio da linguagem) possam chegar à aprendizagem mediada pelas práticas de avaliação do estágio, podendo também contribuir na superação dos obstáculos que possam emergir nas estratégias metodológicas e no uso dos instrumentos pelo viés do diálogo.

Categoria 2- Avaliação diagnóstica: Essa categoria teoricamente vem confirmar a compreensão das leituras das narrativas dos investigados, das respostas reflexivas dirigidas às estratégias de avaliação dos professores orientadores efetuadas no acompanhamento de estágio.

Por meio das narrativas, a linguagem se configura na leitura de mundo, expressa pela entonação de voz, por palavras e gestos, revelam a necessidade da avaliação diagnóstica no processo de ensino e aprendizagem, categoria essa, já discutida anteriormente, isto nos impõe interpretá-la como estratégia essencial no processo de formação inicial docente, além de a caracterizarmos como ferramenta relevante no diagnóstico de acompanhamento da aprendizagem.

Categoria 3- Dialógica: A categoria enfatizada interconecta-se com a produção de conhecimentos, nas relações de unicidade entre a teoria e a prática do ensino e aprendizagem, essencial nas estratégias de interações e uso dos instrumentos avaliativos.

Todavia, o diálogo permite problematizar hermeneuticamente situações controversas, complexas, dentre outras, na construção das respostas interpeladas pelas questões da entrevista em curso, a partir da troca das experiências vivenciadas por todos os envolvidos no processo formativo.

De acordo com Gadamer, este processo educativo ocorre pela interação mediada pela linguagem com outros indivíduos, a qual se destaca como meio que facilita e que articula as experiências de compreensão, constituindo abertura de significação em que a produção de sentidos por meio do diálogo e da interpretação, ocorre numa perspectiva de produção de conhecimento, denominada de “compreensiva” e não “explicativa”. Portanto, nesse movimento, o fundamental é estar sempre disposto de ir em busca de espaço para o diálogo, para o autoesclarecimento e para a produção de novos conhecimentos (GADAMER, 1997).

Horizonte de Gadamer: Os professores investigados evidenciaram nas suas narrativas as estratégias que usam nos instrumentos descritos por eles, cuja mediação constitui-se nas práticas de avaliação do estágio supervisionado, contribuindo hermeneuticamente, para aprendizagem da formação inicial docente realizada pelos egressos do curso em questão.

Fusão de Horizonte em Gadamer: esta ação se confere na fusão de horizontes que impôs aos egressos e a todos os envolvidos na formação, problematizar as realidades em torno do objeto de estudo, impulsionando-os a construir o conhecimento crítico da docência, por meio do diálogo da ação-reflexão-ação das experiências e vivências das suas práticas. Entretanto, resultou numa fusão de horizonte com pensamentos positivos das estratégias de avaliação que utilizam no acompanhamento do estágio, explicitando o favorecimento da efetiva aprendizagem da docência da sua identidade profissional. Diante disso, verificamos a fusão de horizonte que se entrecruza nas narrativas dos professores orientadores de estágio, dando ênfase ao sentimento hermenêutico das estratégias que eles utilizam com os instrumentos das práticas de avaliação do estágio supervisionado.

[...], produções de textos a partir da análise crítica de textos; artigos, resenhas, portfólio; memorial; relatórios de experiências; autoavaliação; registro que realizo do monitoramento do estagiário desde a fase de preparação à vivência na escola, a avaliação que o professor supervisor (campo) de estágio realiza sobre o desempenho do discente; dentre outras formas (Rosa, 2019); [...] quatro atividades no estágio para estipular uma nota: produção plano de aula, o relatório final [...] mas o professor também precisa produzir informação [...] produz informação quando a gente dá devolutiva do plano [...], mas só isso é insuficiente, [...] tenho o meu caderno de acompanhamento [...] meu diário onde eu anoto tudo que eu percebi tudo que pensei ao assistir à aula daquele aluno né... Questionamentos, elogios [...] Antes eu sentava com o aluno para conversar sobre essas coisas, e sobre o plano, mas a realidade da escola te impossibilita de fazer [...], todas as informações e produzi o material que especificava o geral e o específico do que tinha sido observado nas aulas de estágio [...] trouxe isso pra problematizar com a turma [...] eles deram resultado imediato então imediato o que a gente estava discutindo a forma como eles acompanhavam e entrevistam dizia que aquilo ali estava sendo o processo de produção de conhecimento sobre a docência [...] dentro desse espaço da sua mediação que você fez deu pra perceber realmente essa relação teoria e prática deu pra perceber esse momento que você favoreceu pro aluno

desenvolver e perceber esse momento de autoavaliação que você faz da sua própria prática né [...], mais importante nesse processo é essa mediação que você fez esse olhar que você despertou tornando-o ativo no processo da docência. (Margarida, 2019); [...] O recurso é a ficha né. uma ficha com vários critérios né[...]desde a pontualidade a frequência dele, o domínio de conteúdo, os recursos que ele utiliza na sala de aula,[...]o instrumento é essa ficha[...] as estratégias para preencher essa ficha, eu converso com a coordenação, eu converso com a professora e principalmente eu observo o aluno eu chego antes da hora da aula começar[...]eu cobro o plano de aula, na hora que eu entro na sala[...] é outro instrumento que eu vejo para verificar se a forma como ele está ministrando a aula foi o que ele se planejou[...]vejo o desempenho se ele está tendo o domínio, às vezes ele escreve errado, às vezes ele fala errado então assim na conversa que eu tenho com ele no final da aula eu chamo atenção desses pontos[...] tudo que ele vai fazendo eu vou anotando um caderninho [...]com nome dele, a sala, a quantidade de alunos, então tudo isso.(Violeta, 2019); [...]A estratégia corresponde à verificação via sondagem com o titular da sala, sobre o desenvolvimento do aluno, através do gestor da escola sobre como esse aluno está desenvolvendo o estágio, através do contato com alguns pais [...] por meio dos instrumentos: o relatório e a ficha de avaliação que o professor titular utiliza para avaliar o estagiário(Cravo, 2019);[...] portfólios, memoriais, oficinas de planejamento, exposição fotográfica, planos de aula, projetos didáticos (Hortência, 2019).

Inferimos uma fusão de horizonte que se revela nas categorias abertas, nas quais, a mediação do(a) professor (a) orientador (a) tem papel fundamental na mobilização das ações metodológicas do processo formativo. É notório nas vozes dos professores que se encontram articuladas em suas experiências e práticas, recorrentes na valorização das práticas de avaliação do estágio, os quais caracterizam como espaço favorável das possibilidades determinantes para todos os que se encontram imbuídos dessa corresponsabilidade da formação.

Para finalizar, essa etapa da entrevista, fica aqui registrada a resposta que buscamos na questão da assertiva, além dos objetivos e problema delineados na tese, com vista nas estratégias viabilizadas pelas práticas com uso dos instrumentos no acompanhamento do estágio, sobretudo, no favorecimento dessa ação da efetiva aprendizagem dos egressos no seu processo de formação inicial docente.

4.3 Horizonte das práticas de avaliação na perspectiva do(a) professor(a) orientador (a) de estágio e dos egressos do curso de Pedagogia da UFPI.

No subitem da seção, discorreremos sobre o horizonte das práticas de avaliação a partir da perspectiva dos professores orientadores de estágio e dos egressos do curso, ancorado nas suas experiências e vivências de tais práticas. Nesse sentido, as categorias, *a priori*, e categorias abertas da pesquisa destacam-se nas relações que se estabelecem com o

objeto de estudo, o problema, e com os objetivos da tese. De forma sucinta, os dados perspectivados foram organizados nos quadros a seguir:

Quadro 25- Horizonte dos egressos do curso de Pedagogia da UFPI

Dimensões	Categorias	Unidade de sentido	Horizonte positivo	Horizonte negativo
<i>Dimensão I</i>	<i>Revivendo sua prática de avaliação.</i>	1-Experiências avaliativas influenciam na forma de avaliar em sala.	50%-37,5% (8) (6) A maioria concordou com a US.	*12,5% (2) Egressos indecisos acerca da US.
		2-Contribuição significativa da experiência de avaliação vivenciada no processo de formação inicial para sua ação docente.	62,6%-25% (10) – (4) A maioria concorda com a Unidade de Sentido.	12,5% (2) egressos se apresentaram indecisos sobre a US.
		3-É difícil elaborar avaliação, por isso, no exercício de suas práticas recorrem à pesquisa em livros e outras fontes.	50,1-18,6% (8)-(3) A maioria concorda que é difícil na prática elaborar avaliação.	***31,3% (5). Índice elevado de egressos indecisos sobre a US, urge reavaliar.
		4-Não caracteriza a experiência da prática de avaliação vivenciada no estágio, pois, não contribuiu para sua atuação docente.	18,8%-68,8% (3) (11) A maioria discorda da US enfatizada.	12,5% (2) egressos indecisos, não souberam caracterizar a prática de avaliação vivenciada no estágio.
		5-Prática de avaliação idealizada.	31,3%-50,1% (5) (8) A maioria discorda da referida US.	18,6% (3) egressos indecisos sobre a US.
		6-Considera tradicional a prática de avaliação que desenvolve.	25%-50% (4) (8) A maioria discorda com a US focalizada.	*12,5% (2) Egressos indecisos/ US.
		7-Considera emancipatória a prática de avaliação que desenvolve nas turmas que ensina.	56,3%-12,5% (9) (2) A maioria concorda com a US enfatizada.	31,3% (5) índice elevado de egressos indecisos, urge reavaliar a US.
		8-Considera insuficientes as formações continuadas sobre avaliação educacional e avaliação da aprendizagem na instituição que trabalha	37,5%-43,8% (6) (7) Os dados apresentados quase equiparados em relação a US.	31,3% (5) egressos apresentaram-se indecisos. H. Negativo elevado, urge reavaliar a US.
<i>Dimensão II</i>	<i>Base da formação inicial no curso de Pedagogia</i>	9. A formação inicial integrada aos princípios do currículo de Pedagogia propiciou-me aquisição de habilidades e competência no exercício da docência	50,1%-37,4% (8) (6) A maioria concordou com a US.	12,5% (2)
		10- O curso de Pedagogia ofereceu-me pouco conhecimento em Avaliação, implicando o exercício docente.	43,8%-31,3% (7) (5) A maioria concordou com a US.	25% (4) ***(4) índice elevado no HN, urge avaliação na US.

Quadro 25- Horizonte dos egressos do curso de Pedagogia da UFPI

<i>Dimensões</i>	<i>Categorias</i>	Unidade de sentido	Horizonte positivo	Horizonte Negativo
<i>Dimensão III</i>	<i>Categoria - Avaliação da Aprendizagem no ensino superior.</i>	11- A contribuição da prática de avaliação de estágio comparada à tomada de decisão no processo de ensino e aprendizagem	62,5%-18,6% (10) (3) Unidade de Sentido com o Horizonte elevado acerca da US.	18,8% (3) *** US, crítica, urge reavaliar de forma coletiva.
		12- Na prática de avaliação, por falta de uma proposta de instrumento avaliativo padronizado, as avaliações são realizadas sob a forma de observações dos alunos estagiários.	37,5%-50% (6) (8) A maioria discordou da US apresentada.	12,5 *(2) egressos indecisos em relação a US.
		13- A prática de avaliação no estágio é realizada de forma pontual e aleatória, sem idealizações de instrumentos avaliativos que envolvam conhecimentos teóricos apurados.	12,5%-50% (2) (8) A maioria discordou da US enfatizada.	37,5 (6) *** Elevado nº de egressos indecisos.
		14- É necessário no estágio, a aplicação de instrumentos de avaliação idealizados, pois, amplia a autorregulação do conhecimento e do papel formativo para o aluno e professor (a).	62,4%-25% (10) (4) A maioria concordou com a US.	*12,5% (2) indecisos na US.
<i>Dimensão IV</i>	<i>A prática de avaliação no ensino</i>	15- Minhas experiências com as avaliações das disciplinas que cursei na Educação Básica foram positivas	37,5%-31,3% (6) (5) A maioria concordou com a US.	31,3% (5) *** US crítica
		16- Muito do que sei de avaliação de ensino e aprendizagem, aprendi na vivência da Educação Básica.	50%-37,5% (8) (6) A maioria concordou com essa US	*12,5% (2) egressos Indecisos
		17- Muito do que sei sobre avaliação de ensino aprendizagem aprendi na vivência acadêmica de Pedagogia.	62,6%-31,3% (10) (5) Conhecimento acadêmico efetivo em Pedagogia.	6,1% (1) Baixo nº de egresso indeciso.
		18- A prática de avaliação atual reflete mais do que vivenciei em educação básica e Pedagogia.	43,8%--43,8% (7) (7) Dados equiparados em relação a US.	*12,5% (2) egressos indecisos.

Quadro 25- Horizonte dos egressos do curso de Pedagogia da UFPI

<i>Dimensões</i>	<i>Categorias</i>	Unidade de sentido	Horizonte Positivo	Horizonte Negativo
<i>Dimensão V</i>	<i>Prática de avaliação no Estágio Supervisionado</i>	19- A prática de avaliação do estágio deve vincular-se ao Projeto Pedagógico do Curso e ao projeto da escola.	62,5%-37,4% (10) (6) A maioria concordou com a US.	Nenhum indeciso *
		20- O professor de estágio desenvolveu as ações avaliativas para o alcance das habilidades necessárias à formação inicial	75%- 18,6% (12) (3) A maioria concordou com a US.	6,1% (1)
		21- Analisou ser confusa a prática de avaliação que vivenciou no Estágio supervisionado, por isso, não a caracterizou.	31,3%- 62,6% (5) (10) A maioria discordou da referida US.	6,1% (1)
		22- O Estágio Supervisionado contribuiu de forma positiva em conhecer a realidade da escola e saber lidar com ela.	56,3%- 25% (9) (4) US significativa no Estágio dos egressos.	18,8% (3) *** Alto índice de indecisos, urge reavaliar
<i>Dimensão VI</i>	<i>Avaliação da aprendizagem no Estágio Supervisionado</i>	23- A contribuição e o tipo de instrumento estão atrelados ao planejamento da avaliação.	56,1%- 31,3% (9) (5) A maioria se apresentou consciente sobre a US.	12,5% (2) * indecisos acerca da US.
		24- O professor deve ter a clareza na concepção de avaliação que torna favorável ao alcance de resultados significativos e efetiva aprendizagem.	56,1%- 31,3% (9) (5) A maioria concordou com a US.	12,5% (2) * indecisos acerca da US.
		25- Aprendi muito no estágio, nas relações (intra e extra) com os colegas, crianças e professores. Na ação docente nas dificuldades de aprendizagem. Para efetiva aprendizagem, é preciso que as estratégias teóricas e práticas de conteúdo atendam às reais necessidades e aspirações do público com o qual trabalho.	56,3%- 37,5% (9) (6) A maioria apresentou efetiva aprendizagem no estágio vivenciado. É consciente desempenho da ação docente que desenvolve.	6,1% (1)

Quadro 25- Horizonte dos egressos do curso de Pedagogia da UFPI

<i>Dimensão</i>	<i>Categoria</i>	Unidade de sentido	Horizonte positivo	Horizonte Negativo
<i>Dimensão VII</i>	<i>Importância e valorização do conhecimento e avaliação</i>	26-Tenho domínio de conteúdo da avaliação educacional, principalmente, de ensino e aprendizagem.	62,6%-25% (10) (4) A maioria concordou com a US focalizada.	*12,5% (2) egressos indecisos.
		27- A disciplina avaliação educacional é muito importante, tem base teórica de avaliação do ensino-aprendizagem no exercício da docência.	62,4%-37,6% (10) (6) A maioria concordou com essa Unidade de Sentido.	Nenhum indeciso *
		28- A disciplina de avaliação deve ter carga horária suficiente pra discutir conceitos e particularidades do campo da avaliação educacional e avaliação do ensino-aprendizagem.	56,3%- 31,3% (9) (5) A maioria concordou com essa US.	*12,5% (2)

Fonte: elaborado pela autora (2021)

04/04

Nas unidades de sentido, a ênfase recai no horizonte positivo construído no pensamento dos egressos nas categorias que se interrelacionam com as categorias, *a priori*, da pesquisa nas dimensões que se destacaram na análise dos dados. Referente ao horizonte negativo, consideramos o sentido que os egressos enfatizaram no intervalo estatístico dos dados quantitativos. Nesse sentido, o horizonte negativo relaciona-se aos indecisos indicados no contexto da categoria. No entanto, sinalizado por (*), significa dizer que o horizonte negativo é abrangente na categoria, ao ser indicado por (***) na categoria, isto nos impõe a necessidade de uma intervenção, requerendo de todos nós, uma reflexão coletiva da unidade no âmbito das práticas de avaliação da formação inicial docente dos egressos do curso de Pedagogia da UFPI.

Destacamos a seguir o horizonte dos professores dirigido ao objeto da pesquisa nas entrevistas semiestruturadas em respostas às questões norteadoras, aos objetivos e ao problema suscitado pela tese. Dessa forma, pontuamos as unidades de sentido e significados atribuídos ao fenômeno investigado em suas narrativas. Focalizamos, então, no âmbito das categorias, as quais revelaram a estrutura do objeto de estudo, ou seja, a prática de avaliação no estágio supervisionado. O objetivo, nesse instante, não é fazer a comparação dos dados dos egressos e dos professores, mas é, antes de tudo, estabelecer uma associação das unidades de sentido, para compreendermos a mediação das estratégias metodológica com intuito de interpretar os dados resultantes do processo formativo e averiguar a real contribuição de tais práticas, para efetiva aprendizagem dos egressos da sua formação inicial docente.

Quadro 26- Horizonte dos professores nas categorias abertas sobre as práticas de avaliação no estágio supervisionado.

Entrevistas semiestruturadas	Categorias abertas	Horizonte positivo	Horizonte negativo
Em Grupo Focal	<p>Concepção de estágio</p> <p>Práxis; Saberes dialogados</p> <p>Vivência e Experiência: identidade profissional, docência e tomada de decisão</p>	Em busca da práxis do estágio supervisionado articulada à prática de avaliação mediadora no processo de formação inicial docente.	Linguagem atrelada às políticas educacionais impõe currículos que não condiz com a realidade do nível de ensino.
	<p>Concepção de avaliação que se manifesta em suas práticas no estágio.</p>	[...] agregam valores e princípios que se integram às relações das vivências no ensino e aprendizagem sobre a docência e sobre o ser professor;	[...] a prática reflexiva não é suficiente para a resolução de todos os problemas, porém, é uma condição essencial para enfrentar sua complexidade. Isto significa dizer que, através da reflexão-ação-reflexão, adquirimos o poder de persuasão na consciência, para opinar e criticar os inúmeros desafios, que emergirem no processo de avaliação no ensino e aprendizagem da docência. Para isso, é fundamental estarmos articulados e assentados na ampla cultura das ciências humanas.
	<p>Categorias reveladas: Mediadora; facilitadora, Integradora, funcional e estrutural; Vivência e experiência da docência e Mediação.</p> <p>Horizonte positivo: ***Inferimos nas suas experiências o sentido de resgatar o compromisso de ambos, professores e egressos do respectivo curso, superar nas suas relações as dificuldades emergentes do processo formativo, principalmente, de superar a dificuldade que os discentes têm de perceber a armadilha em que podem cair quando não conseguem trabalhar com a compreensão, diferentemente, dos discentes dos outros cursos, eles se apresentam como sujeitos e como objetos de sua aprendizagem ao mesmo tempo. Este fato torna-se explícito no estágio, quando o aluno se encontra no interior da sala ou fora dela, experimentando à docência sobre o ser professor. Isto se amplia na aprendizagem dirigida a outras atividades pedagógicas das disciplinas curriculares do curso de Pedagogia.</p>	<p>Ao tomar a escola como espaço de reflexão no estágio, urge aprofundamento nos problemas diagnosticados. Que possamos analisá-los criticamente em frente às questões educacionais considerando os seus condicionantes, políticos, econômicos, sociais e culturais.</p>	

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Quadro 27-Horizonte dos professores nas categorias abertas sobre as práticas de avaliação no estágio supervisionado.

Entrevista em Grupo Focal	Categorias abertas	Horizonte Positivo	Horizonte Negativo
	<p>Práticas de avaliação do Professor O.E. favorece a efetiva aprendizagem dos egressos de Pedagogia da UFPI?</p> <p>Categorias reveladas: Mediadora dialógica com intervenção; Avaliação da aprendizagem com <i>feedback</i> imediato; Unidade teoria e prática na relação da formação inicial docente.</p> <p>Horizonte positivo: ***Em busca da unidade teoria-prática no estágio supervisionado para efetivação da aprendizagem na formação inicial docente.</p> <p>Esta reflexão crítica nos impulsionou valorizar a materialização da avaliação que se vincula na metodologia da ação-reflexão-ação, com <i>feedback</i> imediato da aprendizagem a favor dos discentes na sua formação inicial docente.</p>	<p>Tais categorias nos levou ao desenvolvimento de uma prática de avaliação mediadora, a partir de uma metodologia clara, articulada aos objetivos da aprendizagem, requerendo do professor, explicitar a sua forma de intervenção ao avaliar o progresso das aprendizagens da formação inicial docente. Nesta ação devemos utilizar instrumentos avaliativos adequados à realidade escolar e ao nível de ensino onde foi realizado o estágio.</p>	<p>[...] práticas metodológicas de uma avaliação mediadora, que busca superar nas relações de ensino a desarticulação entre a teoria e a prática, uma vez que identificamos reflexos dessa realidade na educação básica, e ensino superior, dentre os quais apresentando impactos negativos que afetam diretamente a qualidade da aprendizagem no processo de formação inicial docente.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Quadro 28 - Horizonte dos professores nas categorias abertas sobre as práticas de avaliação no estágio supervisionado.

Entrevista em Grupo Focal	Categorias abertas	Horizonte positivo	Horizonte negativo
	<p>Como se caracterizam as práticas de avaliação de aprendizagem que o professor Orientador desenvolve no estágio supervisionado?</p> <p>Categorias reveladas: Práxis operacionalizada numa ação-reflexão-ação na dimensão formativa; Prática mediadora na experiência e vivência da docência: acompanhamento rigoroso, sistemático, dialógico; Prática mediadora contínua; Autoavaliação, avaliação formativa e crítico-reflexiva.</p> <p>Horizonte positivo:***[...] em círculo hermenêutico com os professores resultou a caracterização de uma prática formativa, dialógica, contínua, diagnóstica, mediadora com feedback imediato da aprendizagem por meio do acompanhamento sistemático, rigoroso, com definição de critérios nas estratégias metodológicas articulados à reflexão crítica dos problemas com mediação nas experiências das práticas avaliativas do estágio;</p> <p>Diálogo das informações dialéticas a partir da reflexão crítica das ideias, dos acordos e desacordos, acréscimos e complemento de conhecimentos dando ênfase aos aspectos, positivos e negativos que surgiram no processo de formação com as atividades: uso de fichas da observação e intervenção; diagnóstico dos problemas de ensino emergentes no campo de estágio; elaboração de projetos de pesquisa, planejamento das estratégias metodológicas da Regência; análise em grupo de dados das práticas, construídos no estágio, em sala e fora da sala; efetuação dos encontros programados /UFPI, para a integração e troca das experiências vivenciadas; registro e produção do relatório final.</p>	<p>A linguagem das narrativas, foi usada como mediação no processo reflexivo contínuo para a materialização dos fatos que se caracterizam nas experiências e vivências das suas práticas de avaliação do estágio.</p> <p>O diálogo tornou-se fator preponderante no processo, instigando o indivíduo, a criar condições para intervenção e análise da realidade social, histórica e cultural, oportunizando-o compreender ação atrelada aos fatos, além de contribuir na elevação do seu nível emancipatório como ser humano (ANDRIOLA, 2005; BRUNER, 1997; MARTINS, 2019).</p>	<p>****No horizonte histórico das experiências enfatizadas pelos professores em GF, diversos momentos no diálogo, revelaram a necessidade de melhor se organizarem e reservarem um espaço na equipe docente do DMTE/ UFPI para autoavaliação e reflexão de metas e ações no coletivo, com outros professores sobre a estrutura de acompanhamento do estágio, além de outras demandas do curso, na busca de melhorar a qualidade das aprendizagens viabilizadas pelas práticas de avaliação do estágio supervisionado dos egressos do curso de Pedagogia da sua formação inicial docente.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Quadro 29- Horizonte dos professores nas categorias abertas sobre as práticas de avaliação no estágio supervisionado.

Entrevista em Grupo Focal	Categorias abertas	Horizonte positivo	Horizonte negativo
	<p>Registro de três contribuições das práticas de avaliação dos professores orientadores no processo de formação inicial dos egressos do curso de pedagogia da UFPI.</p> <p>Categorias reveladas: Ensino no contexto social mais amplo (alunos especiais); Reorganização da prática pedagógica em sala de aula; Identidade profissional docente; Saberes e conhecimentos curriculares na formação.</p> <p>Horizonte positivo:*** nos leva a desenvolver o estágio com pesquisa, possibilitando compreender a pesquisa componente essencial nas práticas avaliação do estágio e assim refletir criticamente os problemas diagnosticados, apontando novas possibilidades de ensinar e aprender junto com os egressos do curso. Isto se torna favorável para todos nós, professores formadores, pois, nessa dinâmica, somos convocados a rever nossas certezas, concepções e valores do ensinar e aprender, principalmente, do modo de compreender, de analisar e interpretar os aspectos positivos e negativos que afetam as aprendizagens das atividades de estágio. Dessa forma, urge no estágio uma autoavaliação contínua das relações que materializam as condutas, tanto do discente quanto do(a) professor(a) orientador(a), com ênfase nas possibilidades para o seu crescimento, transformação e autonomia, pessoal e profissional (GHEDIN, 2015; PIMENTA & LIMA, 2012).</p>	<p>[...] impõem a valoração, o compromisso de todos no processo de formação, a partir da reflexão crítico-reflexiva dos problemas que afligem as relações das aprendizagens em torno dos múltiplos aspectos referentes ao planejamento, à organização das ações didático-pedagógicas, elaboração das estratégias de avaliação, definição dos instrumentos e critérios de avaliação com as habilidades e competências dirigidas aos níveis de ensino com base nos aspectos legais das Diretrizes para a formação inicial dos professores, ao PPC do curso de Pedagogia, articulado ao PPP das instituições parceiras, universidade e escolas, onde foi realizado o estágio, sem perder de vista o problema e os objetivos delineados na tese.</p>	<p>Tais categorias revelam a necessidade de ampliar o conhecimento dos egressos do curso de Pedagogia sobre o ensino, no confronto da realidade em frente aos problemas diagnosticados. No estágio, é fundamental que eles reconheçam a importância de sua própria presença e do papel que desempenham no campo de estágio.</p> <p>Desse modo, o estágio que se vincula à pesquisa, possibilita aos egressos adquirir a autonomia, conceitual, pessoal e profissional. Para tanto, foi necessário que todos os envolvidos desempenhassem atitudes de valoração, principalmente, a direção da instituição, no sentido de tratar o estágio como disciplina curricular composta de carga horária teórica e prática, mediada por uma metodologia articuladora de todo o processo de formação inicial e, não somente como uma disciplina para o cumprimento de créditos e horários obrigatórios à docência.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Quadro 30-Horizonte dos professores nas categorias abertas sobre as práticas de avaliação no estágio supervisionado.

Entrevista semiestruturada	Categorias abertas	Horizonte positivo	Horizonte negativo
Individual com os professores	Como você caracteriza as experiências das práticas de avaliação que viveu como aluno no estágio?		Há necessidade de unir forças para refletir coletivamente os problemas de ensino e aprendizagem que emergiram nas práticas de avaliação do estágio mediante análise crítica das ações que se constituíram nas relações e inter-relações do processo de formação inicial docente dos egressos do curso de Pedagogia da UFPI.
	<p>Categorias reveladas: Tradicional e Somativa</p> <p>Horizonte positivo: a fenomenologia hermenêutica nos impôs compreender as práticas de avaliação na sua complexidade de modo a transcender o caráter burocrático e romper com as resistências, ampliar o seu conceito na perspectiva de redução do nosso preconceito e, assim acreditar e valorizar com intensidade o seu histórico, social, político e cultural, respeitando o seu ritmo no âmbito das gerações da avaliação, além do mais, nos ajuda na reestruturação e análises descritiva dos aspectos quantitativos e qualitativos, priorizando a efetividade das aprendizagens no processo de formação inicial docente.</p>		

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Quadro 31-Horizonte dos professores nas categorias abertas sobre as práticas de avaliação no estágio supervisionado.

Entrevista semiestruturada	Categorias abertas	Horizonte positivo	Horizonte negativo
Individual com os professores	<p>Papel e função do estágio na formação inicial docente.</p> <p>Categorias reveladas: Construção de habilidades e competências da docência; Identificação do perfil do ser professor enquanto docente; Eixo articulador teoria e prática.</p> <p>Horizonte positivo: apresentaram o modo singular a atuação no acompanhamento do estágio supervisionado enfatizando a prioridade na mobilização de conhecimentos e incentivo aos egressos de se tornarem protagonistas das suas práticas de avaliação, isto talvez é decorrente do perfil de formação dos professores. Todos eles têm pós-graduação em educação e tempo significativo com longa experiência nas diversas áreas de ensino, ou seja, na Didática, na Avaliação Educacional, no Estágio Supervisionado e na Teoria do Currículo, dentre outras, fundamental para o alcance da efetiva aprendizagem da formação docente; O estágio supervisionado foi definido como momento significativo para os egressos articulado nas experiências e vivências de suas práticas a partir de uma visão crítica da docência, contribuindo-lhes para a identificação do seu perfil profissional docente.</p>	<p>[...] revela-se um estágio supervisionado mediado por uma concepção de avaliação construtiva, mediadora, dialógica e emancipatória que, segundo os pesquisadores referenciados na nossa pesquisa, é aquela que faz com que as pessoas envolvidas em uma ação educacional, direto ou indiretamente, escrevam a sua própria história.</p>	<p>[...] há necessidade de melhorar, coletivamente, as observações e intervenções no processo de formação inicial. Às vezes, denotam, requerendo das instituições parceiras maiores condições logísticas ao estágio tanto para os egressos, quanto para a sua atuação profissional com mais qualidade no contexto das práticas de avaliação da formação inicial docente.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Quadro 32-Horizonte dos professores nas categorias abertas sobre as práticas de avaliação no estágio supervisionado.

Entrevista semiestruturada	Categorias abertas	Horizonte positivo	Horizonte negativo
Individual com os professores	<p>Implicações das práticas de avaliação dos professores orientadores de estágio na formação inicial docente.</p> <p>Categorias reveladas: formação inicial docente; tomada de decisão e reflexão da práxis.</p> <p>Horizonte positivo:***visão positiva em relação as implicações das suas práticas, com ênfase na mediação contínua de avaliação nas áreas de conhecimentos do curso de pedagogia da UFPI, não somente no estágio supervisionado;</p> <p>Através das práticas, procuram instigar os estagiários na aquisição do olhar sistêmico para a realidade da escola, de pensar nessa realidade, de modo que os possibilitem intervir e ao mesmo tempo, a construir o conhecimento crítico da docência, impulsionando-lhes na identificação com a docência, sobretudo, na sua definição profissional.</p>	<p>A mediação é vetor eficaz no ensino e aprendizagem da formação docente.</p> <p>Neste processo o professor(a) orientador(a) de estágio tem papel fundamental.</p> <p>Autoavaliação das nossas condutas, valores, crenças e concepções acerca das práticas de avaliação do estágio, requerendo de todos os envolvidos na formação, discutir coletivamente os avanços e dificuldades emergentes no processo, intencionalizar as mudanças requeridas pelas Diretrizes Curriculares da Formação inicial dos professores.</p>	<p>[...] não é uma tarefa fácil, precisamos compreender as implicações das práticas de avaliação como abrangentes e impulsionadoras no ensino e aprendizagem da docência e do ser professor. Imprime uma formação inicial reflexiva no confronto com as realidades vivenciadas no cotidiano das instituições formadoras (universidade/ escola) e das políticas educacionais impostas pelo Sistema.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Quadro 33-Horizonte dos professores nas categorias abertas sobre as práticas de avaliação no estágio supervisionado.

Entrevista semiestruturada	Categorias abertas	Horizonte positivo	Horizonte negativo
Individual, com os professores.	<p>Que estratégias de avaliação (recursos dispositivos) você utiliza no acompanhamento do estágio supervisionado com objetivo da aprendizagem significativa do futuro professor na relação entre os conhecimentos teóricos e a prática?</p> <p>Categorias reveladas: autoavaliação; avaliação diagnóstica e dialógica.</p> <p>Horizonte positivo: preocupação de fazer valer a mediação que tais professores constroem, no sentido de instigar os discentes a se tornarem ativo no confronto com as realidades e problemas emergentes, de impulsioná-los a questionar os conflitos que vivenciam no seu processo de formação, para que de forma consciente, eles venham a construir os conhecimentos necessários das habilidades e competências sobre a docência e o sobre o ser profissional, a partir da reflexão crítica dessa docência ancorada nas realidades educacionais do cotidiano das instituições formadoras.</p> <p>Avaliação diagnóstica, definida como estratégia essencial no processo de formação inicial, ferramenta relevante no diagnóstico de acompanhamento da aprendizagem, seja no estágio supervisionado, ou outras áreas do PPC do curso em questão.</p>	<p>Contribuições da hermenêutica Gadameriana no processo de aprendizagem indica a linguagem como possibilitadora do diálogo e, consequentemente da aprendizagem, como atributo natural do homem, a evidência desse fato conferiu-se na no círculo hermenêutico em GF, onde a linguagem desenvolveu-se de forma viva nas reflexões críticas sobre o sentido e significado das práticas de avaliação no estágio supervisionado.</p>	<p>[...] os envolvidos no processo (por meio da linguagem) possam chegar à aprendizagem mediada pelas práticas de avaliação do estágio, podendo também contribuir na superação dos obstáculos que possam emergir nas estratégias metodológicas e uso dos instrumentos pelo viés do diálogo.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2021).

As produções de conhecimentos dos professores e egressos do curso de Pedagogia da UFPI interrelacionam-se com as categorias a priori e categorias abertas da pesquisa. A associação e complemento de tais conhecimentos subsidiaram nas respostas implicadas pelas questões norteadoras dos instrumentos utilizados nesta pesquisa, com o olhar focado nos objetivos e problema da tese. Para os resultados explicitados nas categorias abertas apontamos o desvelamento do objeto referente a contribuição das práticas para efetividade da aprendizagem do processo de formação inicial docente dos egressos. Os atos de avaliar expõem, claramente, as concepções, valores e princípios éticos articulado nas suas

experiências e vivências com as práticas, o modo singular de cada professor (a) para conduzir as ações dirigidas as habilidades e competências específicas do processo formativo.

As ações caracterizadas pelos professores revelam a mediação das práticas de avaliação do estágio, explicitam as atividades mobilizadoras que instigaram os egressos a construir os conhecimentos formativo educacionais a partir dos conteúdos do PPC do curso, e das realidades presentes no cotidiano das instituições formadoras, com abrangência dos aspectos, históricos, culturais, sociais, político, ético e estético, os quais constituem e materializam-se nas relações e interrelações com o ensino e aprendizagem sobre a docência e sobre o ser professor, do seu processo de formação identitária.

A seção que prossegue é constituída de duas subseções, as quais compreendem o movimento provocado pelas questões norteadoras que emergiram do problema e dos objetivos da pesquisa, fundamentais para apresentação dos resultados e dos impactos provocados nas relações entre o objeto estudo e os participantes da pesquisa, principalmente, da pesquisadora, referente ao registro de suas intenções após essa pesquisa, do registro dos impactos para a sociedade, ao se tornar público este estudo científico, de apontar nas considerações finais, as contribuições das práticas de avaliação do estágio supervisionado, para a efetiva aprendizagem da docência na formação inicial.

5 CAMINHO INCONCLUSO

O termo impõe refletir um caminho que nele sempre surgirão desafios e possibilidades para o alcance de algo intencionado por alguém que galga ações transformadoras de si e de todos com os quais se relaciona (autora, 2021).

A epígrafe expõe o pensamento de um caminho com marcas de continuidade, com o desejo de transcender às ações pretendidas com as experiências vivenciadas e intencionadas na materialização de modo coletivo e integral, na busca das respostas suscitadas pelas questões norteadoras no contexto das realidades presentes com as práticas de avaliação, impulsionadas pelo movimento carregado de anseios e sentimentos dirigidos aos desafios e confrontos com as informações dialéticas construídas no diálogo, em círculo hermenêutico, propiciando a todos os envolvidos no processo de formação a se interrelacionar nesse caminho de constante renovação, crescimento e transformação das nossas concepções, dos valores e princípios os quais defendemos, com a atitude singular do ser humano, pessoal e profissional. Para tanto, houve a necessidade de abranger os dois subitens integrantes da seção em foco.

5.1 Rebuscando as questões norteadoras e os objetivos da pesquisa

A partir das questões norteadoras, foram elaborados os objetivos específicos indispensáveis nas relações estabelecidas com o conhecimento produzido pelos participantes sobre as práticas de avaliação do estágio supervisionado da formação inicial docente dos egressos do curso de Pedagogia da UFPI.

Enfatizamos, no subitem a seguir, ações articuladas na reflexão crítica inquiridas por questões decorrentes das categorias, *a priori*, e categorias abertas da pesquisa, nas quais a estrutura do objeto se revelou a partir das relações e interrelações do ensino e aprendizagem, no processo de construção das habilidades e competências necessárias ao estágio, no confronto dos problemas emergentes no cotidiano das instituições formadoras, universidade/escolas, os quais afetaram a aprendizagem na Educação Básica, no Ensino Superior e na aprendizagem dos diversos níveis e modalidades de ensino, nas realidades do local, onde foi realizado o estágio supervisionado da formação inicial docente dos egressos do curso em questão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações estabelecidas entre o sentimento apregoado nos sentidos e significados revelados pelos professores em relação à sua própria prática de avaliação vinculada às experiências e vivências das estratégias metodológicas utilizadas na formação inicial docente e, aos fundamentos da fenomenologia hermenêutica de Gadamer. Nessa dinâmica, a fusão de horizontes tornou-se o ponto básico que demonstrou a junção das ideias do(a) pesquisador(a) com a dos participantes da pesquisa em volta do objeto de estudo, ou seja, da prática de avaliação no estágio supervisionado.

Tudo isso possibilitou à pesquisadora ter um olhar sistêmico nas relações de saberes e conhecimentos decorrentes da sua experiência e vivência da carreira profissional docente, principalmente, da relação genuína com o objeto na formação acadêmica e profissional, ao atuar como formadora, Pedagoga e professora da educação infantil, ensino fundamental, Educação Básica, Ensino Superior e modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Nesse contexto o diálogo funcionou como suporte para incentivar o uso do método da filosofia hermenêutica “ir às coisas mesmas”, no sentido de impulsionar a revelação de opiniões, dificuldades e reações com informações dialéticas acerca do objeto de estudo.

Conforme está explícito, as intenções da autora da tese abrangeram a reflexão crítica sobre os conhecimentos produzidos nas atividades metodológicas do estudo em curso, para a produção do relatório final desta investigação.

Contudo, rebuscamos os objetivos da nossa pesquisa, os quais foram: investigar os contributos das práticas de avaliação dos professores orientadores de estágio para a formação inicial docente da Licenciatura em Pedagogia da UFPI, especificamente, identificar a concepção de avaliação manifestada na prática dos professores orientadores de estágio supervisionado; caracterizar a prática de avaliação de aprendizagem utilizada pelos professores orientadores no estágio supervisionado e, averiguar se as práticas de avaliação produzidas pelos professores orientadores de estágio favorecem a aprendizagem no processo de formação inicial docente.

Todo o processo investigativo foi dinamizado com os objetivos na busca de respostas ao problema, bem como da tese. Com este movimento, conseguimos atingir à defesa da tese: as práticas de avaliação do professor orientador de estágio são desenvolvidas a partir de critérios e instrumentos idealizados na aprendizagem formativa com ênfase nas objetivações e subjetivações implícitas na postura de quem conduz a avaliação.

Desse modo, no contexto da respectiva tese, a contribuição científico social tornou-se explícito na ação-reflexão-ação das próprias práticas dos professores sobre a docência, como estratégia impulsionadora da formação inicial para humanizar, socializar e singularizar.

Para tanto, a pesquisa empírica foi desenvolvida com abordagem qualitativa descritiva e exploratória. Contou com vinte e um (21) participantes, dentre os quais, dezesseis (16) egressos do curso de Pedagogia da UFPI, mais cinco (5) professores orientadores de estágio supervisionado. A metodologia da pesquisa teve início com o envio do questionário *on-line* para os discentes, via plataforma *google forms*; para os professores, foram aplicadas as entrevistas semiestruturadas com o uso da técnica individual e entrevista em grupo focal.

A análise descritiva dos dados quantitativos dos egressos contemplou sete dimensões distribuídas numa escala de frequência de quatro níveis de respostas (concordo plenamente, concordo parcialmente, indeciso, discordo plenamente, discordo parcialmente), com resultados apresentados em dados estatísticos, analisados com ajuda do programa *Office Microsoft Excel 2010*. O procedimento de análise dos dados qualitativos se efetuou nos dois movimentos (ideográfico e nomotético), com fundamentação em Merleau Ponty, utilizando a redução fenomenológica dos sentidos e significados atribuídos pelos professores ao fenômeno da avaliação nas suas narrativas. Na análise nomotética, foi construída a Rede de Significação que deu origem às categorias abertas, as quais revelaram a estrutura do objeto investigativo.

O princípio básico da fenomenologia hermenêutica é a fusão de horizontes, o qual, no caso da nossa pesquisa, vinculou-se às experiências e vivências das práticas de avaliação do estágio supervisionado, com abrangência de fatores internos e externos, dentre os quais influenciaram na mediação das práticas da avaliação da aprendizagem na formação inicial dos egressos, sendo revelados no desenvolvimento da pesquisa, por meio das necessidades dos professores, provocados pelas questões norteadoras no diálogo em círculo hermenêutico, a partir da reflexão crítica da ação-reflexão-ação das suas práticas sobre a docência e sobre o ser professor.

Tais princípios estão materializados no pensamento dos professores nos sentidos e significados direcionados ao fenômeno da avaliação no contexto das realidades experienciadas e vivenciadas no cotidiano das instituições formadoras universidade/escola, com a influência dos fatores externos e internos, os quais perpassaram as relações e inter-relações no processo de organização do trabalho pedagógico, sobretudo, na compreensão e interpretação do fenômeno da avaliação, além do mais, tais fatores impactaram a fusão de horizontes com ações positivas e negativas, motivadas pela visão de homem, de mundo, de

sociedade, de valores e de princípios, decorrentes não só do professor que as conduz em sala de aula e fora dela, mas também de ações específicas de todos os envolvidos no ensino e aprendizagem sobre a docência no processo de formação inicial docente.

Na esteira desse pensamento, registramos, neste relatório, ações resultantes do diálogo das informações dialéticas sobre a significação das práticas de avaliação do estágio supervisionado na formação inicial, dando respostas às questões norteadoras, ao problema e aos objetivos delineados na tese. Isto propiciou validar as intenções perspectivadas no referido estudo, principalmente, o de refutar ou confirmar a tese descrita acima. Então, vejamos a que se referem:

i) Aos instrumentos da pesquisa- o questionário, a entrevista semiestruturada com uso da técnica individualizada com os professores e entrevista semiestruturada em GF, contribuíram para reflexão-ação-reflexão das práticas, por meio do diálogo em círculo hermenêutico, para a autoavaliação da sua ação docente no processo de formação inicial e para refletir junto aos seus pares sobre a necessidade de melhor organização e estruturação das estratégias metodológicas, conforme as reais dificuldades apresentadas pelos alunos, contribuiu ainda para escrever, analisar e produzir os dados narrativos da pesquisa.

ii) Em relação ao perfil dos professores orientadores de estágio colaboradores da pesquisa: contribuíram de forma significativa com as experiências e vivências dos saberes da prática docente, propiciaram analisar, compreender e interpretar a linguagem implícita na percepção, nos sentidos e significados que atribuíram ao objeto de estudo nas suas narrativas. A partir da análise e desvelamento do perfil dos entrevistados foi possível identificar as concepções das aprendizagens essenciais ao longo das etapas da Educação Básica, constituída no conhecimento, nas habilidades, valores e atitudes, na capacidade dos egressos de se tornarem ativos, mobilizando e integrando-os, com relação à intervenção dos problemas emergentes no cotidiano das salas de aula e fora dela, articulados aos princípios da formação inicial, isto é, da unidade teoria-prática, da sólida formação teórica e interdisciplinar, do trabalho coletivo, do currículo inovador, da valorização do profissional, da avaliação mediadora e dialógica contínua e da gestão democrática, entre outros.

iii) Concepção de Estágio supervisionado- categoria, *a priori*, da pesquisa demonstra a linguagem viva do vivido pelos professores orientadores de estágio no diálogo em círculo hermenêutico materializado nas relações teoria-prática no contexto educacional das realidades vividas nas instituições formadoras universidade/escola. Revelaram concepções de estágio como lugar da práxis, como espaço de diálogo com os saberes inerentes à profissão, como tomada de decisão para sua profissão, espaço de formação teórico-prático. É necessário que,

no Estágio supervisionado, providenciemos a base suficiente de conhecimento, habilidades e competências necessárias à formação inicial docente, sobretudo, com os conhecimentos articulados à pesquisa, pois, acreditamos serem capazes de promover a transformação e a autonomia aos discentes do curso de Pedagogia da UFPI.

iv) Concepção de avaliação manifestada nas práticas dos professores orientadores de estágio supervisionado: como resultado, destacaram nas relações do ensino aprendizagem, avaliação problematizadora no espaço da escola, tomada como reflexão da unidade teoria-prática; ações avaliativas articuladas nas práticas ora conduzida de modo objetivo, ora de modo subjetivo com ênfase nas aprendizagens sobre a docência e o ser professor. As concepções reveladas foram: diagnóstica, contínua, mediadora, de autoavaliação, avaliação com *feedback* imediato. Houve prevalência da concepção das práticas de avaliação pautada nos objetivos da aprendizagem sobre a docência na formação inicial dos egressos do curso em questão (TYLER, 1942; LUCKESI, 2018; HOFFMANN, 2014; VIANNA, 2000; DEMO, 1994).

v) Vivência e experiência da docência: categoria aberta originada na Rede de significação, na qual se revelou a estrutura do objeto de estudo, ou seja, a prática de avaliação do estágio supervisionado, com ênfase na avaliação mediadora formativa que atravessa os aspectos estruturais, os quais funcionam como ativadores implícitos nas ações específicas dos professores orientadores de estágio, revelando, na mediação das práticas, a sua concepção de avaliação (mediadora, facilitadora, integradora, funcional e estrutural).

vi) Mediação - como categoria, surge da necessidade que o professor tem de organizar o ensino, com base nos objetivos, ações e operações articuladas como atividades orientadoras nas aprendizagens sobre a docência viabilizadas pelas práticas de avaliação da formação inicial docente dos egressos do curso de Pedagogia.

vii) Favorecimento das práticas de avaliação do professor orientador de estágio para a efetiva aprendizagem na formação profissional docente: as percepções reveladas nos sentidos e significados dos professores em GF sobre as suas práticas de avaliação nos impuseram a fazer valer a função diagnóstica da avaliação com ênfase no diálogo tomado pela reflexão coletiva na compreensão e interpretação da aprendizagem, do modo singular que os egressos utilizaram no processo de aprender sobre a docência da sua formação inicial.

viii) Na mediação, destacou-se o compromisso dos professores orientadores no acompanhamento do estágio supervisionado, enfatizaram seus desafios e dificuldades no enfrentamento e confronto dos problemas diagnosticados nas realidades educacionais no contexto das relações e interrelações com impactos no ensino e aprendizagem sobre a

docência e sobre o ser professor, principalmente, entre professores, alunos, escola, universidade e todos os envolvidos no processo da formação inicial.

ix) Os resultados da mediação nas práticas avaliativas, positivas ou negativas, afetam, significativamente, as relações na formação do ser humano, pessoal e profissional. Os resultados perpassam o currículo nas dimensões: cognitiva, histórica, social, cultural, afetiva e ética, dentre outras. Afetam, sobretudo, na qualidade da aprendizagem conforme dados da categoria/ dimensão II do questionário-discente, dos dezesseis (16) egressos indagados 43,8% - sete (7) - revelaram que, na sua formação inicial, o curso de Pedagogia pouco ofereceu conhecimento em avaliação, com implicações na sua prática docente.

x) Já na categoria avaliação da aprendizagem no ensino superior (dimensão III), 62,5% - onze (11) egressos - revelaram aprendizagem significativa das práticas de avaliação no estágio supervisionado com desvelamento da sua contribuição na tomada de decisão da formação profissional docente.

xi) No entanto, ficou constatado na dimensão acima, por meio do registro dos dezesseis (16) egressos indagados, dos quais 62,5% - dez (10) – concordaram, plenamente e parcialmente, com a necessidade de aplicação de instrumentos idealizados nas práticas de avaliação do estágio supervisionado, pois contribuem para ampliar a autorregulação de conhecimentos e o papel formativo do discente e do professor.

xii) Avaliação da aprendizagem com *feedback* imediato- categoria aberta que nos impõe ao desenvolvimento de práticas de avaliação mediadora a partir de uma metodologia articulada aos objetivos da aprendizagem, requerendo do professor orientador de estágio explicitar a sua forma de intervenção ao avaliar o progresso das aprendizagens na formação docente. Por meio dessa ação ficou revelado que devemos utilizar instrumentos avaliativos com critérios de aprendizagem adequados à realidade escolar e ao nível de ensino e modalidades, com os quais foi realizado o estágio.

xiii) A partir da reflexão crítica nos impulsionou valorizar a materialização da avaliação vinculada à ação-reflexão-ação com *feedback* imediato a favor da aprendizagem dos egressos da sua formação inicial. Com essa mediação nas relações e interrelações, revelaram-se as contribuições das práticas de avaliação do estágio supervisionado para a efetiva aprendizagem da formação profissional docente.

xiv) As práticas de avaliação, por meio do estágio nos impuseram a tomar a escola como espaço de reflexão da práxis junto aos estagiários. Para tanto, ficou definido, como necessário, refletir sobre situações de aprendizagem articuladas aos problemas diagnosticados que abrangem os aspectos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos das realidades

presentes, com inserção de metas e ações recorrentes as competências e habilidades específicas, que subjazem o currículo de Pedagogia da UFPI, intencionadas na Lei de Diretrizes e Bases da educação, lei 9394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Inicial de professores da Educação Básica, implementada pela Resolução nº 2/2019, bem como no Projeto Pedagógico do Curso/PPC, referente aos anos de 2009/2018.

xv) Ao tratar das experiências das práticas de avaliação que os professores viveram como alunos: Evidenciaram pontos negativos em relação à experiência da prática de avaliação vivenciada no cenário do ensino superior na licenciatura em Pedagogia. De modo expressivo, revelaram práticas com estratégias tradicional, conservadora, burocrática, reprodutiva, somativa e pontual. Contrário a esse pensamento, a professora Violeta apresentou sentido e significado positivos, enfatizou ter aprendido, de forma significativa na formação inicial, fez questão de frisar que, quando estudante, teve, como modelo da época, a prática conduzida pela professora de estágio. A fusão de horizontes foi valorizada por Violeta, até hoje, ela acredita ter adquirido hábitos da professora, na sua vida profissional docente.

xvi) Dos dezesseis) egressos interpelados no questionário, 62,6% -10) - responderam ter contribuição significativa da experiência e vivência das práticas de avaliação do processo de formação inicial, para a sua ação docente.

xvii) No sentido de requerer de todos nós um olhar criterioso nas ações das estratégias metodológicas das práticas de avaliação do estágio com objetivo de superar a conduta que se revelou na mediação dos professores orientadores de estágio na sua formação docente. Esse é um dos desafios das instituições de ensino, tanto da escola quanto da universidade.

xviii) Na nossa pesquisa, enfatizamos a necessidade de unir pensamentos e ideias articulados à reflexão crítica dos problemas de ensino que perpassam as relações e interrelações configuradas em ações não só do professor, mas de todos os envolvidos no processo de formação do curso de Pedagogia da UFPI. Essa necessidade emergiu das reflexões sobre as práticas de avaliação do estágio, por meio do diálogo em círculo hermenêutico com os professores colaboradores da pesquisa de ampliar a discussão no coletivo dos professores do referido curso, não somente com os professores que acompanham o estágio supervisionado.

xix) Ao tratar das implicações da prática de avaliação do Estágio Supervisionado na formação inicial docente, constatou-se que os professores priorizam as realidades das turmas e os níveis de ensino em que atuam, tanto na educação básica, quanto no ensino superior; articulam as experiências e vivências dos estagiários nos contextos das instituições formadoras (universidade/escolas), onde praticam o ensino, mobilizando e instigando-os a

refletir sobre a aprendizagem com base nos avanços e dificuldades que emergem no seu processo formativo.

xx) Impulsionam na mobilização dos diversos conhecimentos construídos na formação, articulados nas experiências e vivências das aulas de Regência que os estagiários ministraram no cotidiano das instituições formadoras, junto com os diversos níveis de ensino da educação básica e do ensino superior.

xxi) Fica assegurada, pelos professores, uma visão positiva das implicações das suas práticas reveladas nas categorias abertas (Formação inicial docente; Tomada de decisão; Reflexão da práxis); no acompanhamento do estágio, a mediação foi explicitada por eles como vetor eficaz no ensino e aprendizagem da formação inicial docente realizada pelos egressos do curso em questão. Essa mediação abrangeu as relações e as interrelações das categorias, *a priori*, e categorias abertas da pesquisa, as últimas, originadas da análise de dados.

xxii) Constatou-se, nas práticas, experiências e vivências dos professores orientadores de estágio no acompanhamento do estágio supervisionado dos egressos, as quais nos impuseram uma autoavaliação das nossas condutas, valores, crenças e concepções das práticas de avaliação, requerendo de todos os envolvidos na formação, discutir coletivamente os avanços e dificuldades que emergirem no processo com as mudanças requeridas pela BNCC e Diretrizes Curriculares da Formação inicial dos professores implementadas pela Resolução do CNE/CP N° 02, de 20 de dezembro de 2019.

xxiii) Características das práticas de avaliação da aprendizagem que o professor Orientador desenvolve no Estágio: práxis mediadora vinculada à ação-reflexão-ação, com consequências nas relações entre professor e estagiário de um olhar sistêmico e atento, não somente no aspecto de continuidade da avaliação, mas com possibilidades de problematizar situações práticas, com o intuito de elaborar projetos específicos com diversos temas decorrentes do diagnóstico da escola, contribuindo para a análise e construção das habilidades e competências específicas da formação inicial docente, considerando as mudanças implementadas pelas Diretrizes Curriculares da formação inicial da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena (MEC, 2019).

xxiv) Ficou revelado em círculo hermenêutico, por meio da entrevista em GF com os professores, o desenvolvimento das práticas no estágio, com características da avaliação e práxis mediadora na ação formativa, contínua e dialógica, com feedback imediato da aprendizagem. Nessa ação, a escola e os sujeitos são tomados como lugar de intervenção e análises dos aspectos recorrentes à formação inicial. Isso impõe a todos nós, professores,

definirmos ações de acompanhamento e orientação com metodologia criteriosa, sistemática, rigorosa e dialógica. Para tanto, urge definir, no planejamento, ações estratégicas na instrumentalização de atividades com os estagiários sobre o desenvolvimento das práticas formativas iniciais nas instituições parceiras, universidade e escolas.

xxv) Com a operacionalização da práxis nas relações configuradas na avaliação da aprendizagem, a realização de atividades torna-se consciente na construção de conhecimentos críticos reflexivos, os quais, articulados na problematização das realidades, no confronto de ideias que os professores orientadores provocam nos estagiários sobre o que é proposto pelo professor efetivo da sala e sobre aquilo que eles estão pensando em realizar, principalmente, o que pensam da avaliação do seu processo de formação. Dessa forma, o diálogo no estágio permite compreender hermeneuticamente as finalidades individuais e o próprio conhecimento propiciado pela reflexão, tornando-os ativos nas aprendizagens sobre a formação inicial docente.

As ações realizadas possibilitaram ratificar os objetivos da pesquisa, que provocaram movimentos na busca de respostas ao problema e às questões norteadoras, os quais foram rebuscados no interior das entrevistas semiestruturadas em grupo focal, nas respostas dadas ao questionário pelos egressos do curso e na entrevista individualizada com os professores orientadores de estágio. A análise de tais ações possibilitou perceber a contribuição significativa da fenomenologia hermenêutica de Gadamer, para compreender e interpretar o sentido e o significado atribuído pelos investigados ao objeto de estudo, além de propiciar o olhar sistêmico das ações propostas para realização e execução do projeto analisado pelo comitê de ética.

Ao tornar pública essa produção científica para a sociedade, após avaliação da tese pela Banca Examinadora, confirmamos de fato, a tese da nossa pesquisa científica, além do mais, com a investigação realizada nos bancos de dados de periódicos, tese/dissertação da CAPES, a referida pesquisa tornou-se inédita, por não ter sido encontrado publicações no recorte de tempo compreendido entre os anos de 2015 a 2019 que se assemelhassem com o seu objeto de estudo.

Portanto, nessa mediação registramos a necessidade de a pesquisadora aprofundar o conhecimento acerca desse objeto, ou seja, a prática de avaliação no estágio supervisionado que emergiu no contexto da sua formação acadêmica e profissional. Tal movimento a impôs, um caminho de ampliação dos conhecimentos articulados em estudos científicos de teóricos referenciados neste estudo.

De fato, a ampliação deu-se com maior vigor na elaboração do projeto de doutoramento para o ingresso na pós-graduação do PPGE/UFC. Nessa dinâmica, o estudo foi aprofundado sobre abordagem da pesquisa qualitativa e do método da fenomenologia hermenêutica de Gadamer, sobretudo, das categorias, *a priori*, abrangentes da fundamentação teórica da pesquisa, além das categorias abertas decorrentes das análises de dados, nas quais se revelaram a estrutura do objeto investigado, construída na percepção dos participantes sobre os sentidos e significados que eles atribuíram ao objeto, em suas narrativas.

Com o caminho inconcluso, finalizamos este relatório, compartilhando pretensas ações específicas, como por exemplo, apresentação da pesquisa no espaço do DMTE/CCE/UFPI, após tornar público os resultados da pesquisa para a sociedade, em seguida, elaboração de projetos de extensão com temas específicos para formação inicial docente com estagiários do curso de Pedagogia da UFPI, segundo os resultados elencados no interior desse relatório, além de outras pretensões concretas acerca da avaliação, buscaremos a colaboração da pós-graduação do PPGED/UFPI, para refletirmos sobre a definição de uma linha de pesquisa da avaliação, em consonância com o resultado apresentado pelos egressos do curso, em relação à carga horária reduzida no currículo de Pedagogia. Contamos com o apoio da coordenação de Pedagogia da UFPI, considerando a realidade na qual vivemos no momento atual com dois planos - Plano Pedagógico do Curso - recorrentes aos anos de 2009/20018.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo J. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 1, p. 11-22, 2007.
- AFONSO, Almerindo J. Um olhar sociológico em torno da *accountability* em educação. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo J. (org.). **Olhares e interfaces**. Reflexões críticas sobre avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.
- ALKIM, M. C. Curriculum Evaluation Models. *In*: WALBERG, H. J. (*et al.*). **The international Encyclopedia of Educational Evaluation**. Oxford, Programon Press, 2004
- ALLAL, L; CARDINET, J, PERRENOUD, P. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina, 1998.
- ALVES *et al.* (org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira. **Avaliação: múltiplos olhares em torno da educação**. Fortaleza: Editora UFC, 2005.
- ANTUNES, Celso. **Relações interpessoais e autoestima: a sala de aula como um espaço de crescimento integral**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ARAUJO, Raimundo Dutra de. **O acompanhamento do Estágio Supervisionado na formação docente: concepções e condições de trabalho dos supervisores**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2016.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel G. **Estrutura de poder local e política educacional**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo, SP: HUCITEC, 2010.
- BARBIER, J. M. **Savoirs théoriques et savoirs d'action**, Paris, PUF. *In*: BARBIER J. M. *et al.* (dir.) (1996), Situations de travail et formation, Paris, L'Harmattan.
- BARBOSA, Waldirene Maria. **Projeto Veredas: vozes docentes sobre a prática reflexiva**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2006.
- BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Tradução de Marcelo Figueiredo Duarte; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição de Leandro Miletto Tetto. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. *In*. BARREIRO, I. M. F. GEBRAN, R. A. **Prática de ensino: elemento articulador da formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. **Constituição 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174p.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, MEC, 1999.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares para o Curso Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. **Lei 11.788, de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes [...]** e dá outras providências. Brasília, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em 22abr.2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura-MEC/CNE/CP. **Resolução CNE/CP nº 2/2002**. Institui duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: jan.de 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Edições Câmara, 2010.

BRASIL. Conselho Pleno. **Resolução n. 2**, de 1º de julho de 2015, Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciaturas, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 27/2001**. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em Nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>. Acesso em jan.2022

BRASIL. **Parecer CNE/CP 28/2001**, 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: jan.2022

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura-MEC/CNE/CP. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação básica (BNC-Formação). Resolução CNE/CP 2/2019. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp 46-49.

BECKER, F. & MARQUES, T. B. I. (org.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010. (2 ed. atual. ortog.)136p.

- BEHRENS, Marilda Aparecida. Docência universitária: formação ou improvisação? **Revista Educação**. Santa Maria. v. 36, n. 3, p. 441-454, set/dez.2011.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: 4 ed. Vozes, 2010.
- BIANCHETTI & MACHADO, A. M. N. (Des) fetichização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador pesquisador. **RAE**, v.51, n.3, p. 244-254, 2012.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. (org.). **Pesquisa qualitativa segundo visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BONNIOL, Jean Jacques; VIAL, Michel. **Modelos de avaliação**. Textos fundamentais. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BOUCHARD, M.; FONTAN, J. M. **L`économie sociale à la loupe**. Problématique de l`évaluation des entreprises de l`économie sociale. Université do Québec à Montréal. Canadá, 2008.
- BRUNER, J. **Cultura da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. (Tradução de Abílio Queirós).
- BRUNER, J. S. **Uma Nova Teoria de Aprendizagem**. 2 ed. Rio de Janeiro. Bloch. 1973b.162
- CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar y salir de la modernidade**. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2003.
- CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP& A, 2000.
- CARDINET, J. Linhas de desenvolvimento dos trabalhos actuais sobre a avaliação formativa. *In*: ALLAL, L.; CARDINET, J; PERRENOUD, P. **A Avaliação Formativa num Ensino diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina, 1989.
- CARVALHO, A.M.P. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012 (Coleção Ideias em Ação).
- CARVALHO, W. R. L. **Tessituras da formação em avaliação educacional: os desafios à cultura de avaliação e a busca por uma educação crítico-reflexiva**. Tese de doutorado. 280p. Fortaleza, UFC; 2016.
- CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Tradução Ruth Rissin Josef. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. *In*. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e escrita de um conceito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, N. O professor ideal. *In*: DORIA F. A. (coord.). **A crise da universidade**. Rio de Janeiro: Revan, 2015.

CRONBACH, L. J. **Course Improvement Through Evaluation**. Teachers College Record, 64, p. 672-673, 1963.

CRONBACH, L. J. **Designing Evaluation of Educational and social Programs**. San Francisco, Jossey-Bass, 1975.

CUNHA, M. I. Aprendizagem ao longo da vida e Avaliação do desempenho profissional. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n.3, p. 559-572, 2011.

CUNHA, M. I. **Trajetórias e lugar de formação de docência Universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

DALBOSCO, C.A.; PAGNI, Pedro Ângelo; GALLO, Silvio Donizetti; "**Filosofia da Educação como práxis humana**", "Filosofia da Educação como práxis humana- homenagem a Antônio Joaquim Severino", 09/2016, ed. 1, Cortez, pp. 20, pp.7-26, 2016.

DELORS. J. Y. COLS. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre "Educação para o século XXI". São Paulo: Cortez, MEC, UNESCO, 1998.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

DEMO, Pedro. **Conhecer & aprender: sabedoria dos limites e desafios**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento**. Metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: fundamento docente e discente**. Campinas, Unianhanguera, 2009.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DILTHEY, Wilhelm. **El mundo histórico**. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

DRAGONE, M. L. S.; GIOVANNI, L.M. O Professor Iniciante e a Comunicação Oral em Sala de Aula: Algumas Reflexões em Direção a Políticas de Inserção Profissional Docente. *In*:

GIOVANNI, L. M.; MARIN, A.J. **Professores Iniciais: Diferentes Necessidades em Diferentes Contextos**. 1 ed. Araraquara, SP. 2014. p. 144.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas, Autores Associados, 2004.

DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. Trad. Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2002. (Educação em Pauta.).

ELLIOTT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción**, Madrid: Morata, 1993.

ESCUADERO ESCORZA, T. Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. **Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa**. Valencia, v. 9, n. 1, p. 11-43, 2003.

ESCUADERO ESCORZA, T. Los estudiantes como evaluadores de la docencia y de los profesores: Nuestra experiencia. **Revista Interuniversitaria de formación del profesorado**, 34, pp. 69-86, 2013.

ESTEBAN, M.T. Diferença, aprendizagens e avaliação: perspectiva pós-colonial. *In*: ESTEBAN, M. T.; AFONSO (org.). **Olhares e Interfaces**. Reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Ed. Cortez, pp. 45-70, 2010.

FAZENDA, Ivani (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 7 ed. aum. São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDES, Claudia de O. (org.). **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FERNANDES, D. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. *In*: M. T. Esteban, & A. J. Afonso (org.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre avaliação** (pp. 9-14). São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDES, D. Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. *In*: ALVES, M. P.; DE KKETELE, JM. (org.). **Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo**. (Coleção Educação e Formação). Porto/Portugal: Porto Editora, pp. 131-142, 2011.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Unesp, 2009.

FERREIRA, A.B. de H. **Miniaurélio Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa**. 10 ed. revisada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

FERREIRA, K.S. **Ser professor em cursos de direito em Fortaleza: visão fenomenológica**. 168f. Doutorado (tese) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.

FIELD, ANDY. **Descobrimo a estatística usando SPSS**. Trad. Lorí Viali. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FIGARI, G.; ACHOUCHE, M. Dix années de travaux de recherche en évaluation (1986-1996). **Mesure et évaluation en éducation**, 1997, 20 (2), 27-40

FIRME, T. P. Avaliação: resposta, responsabilidade, integração. *In*: PENNA FIRME, Thereza. Educação superior e educação básica. Uberlândia: UFM, 1999, p. 135-164.

FIRME, T. P. Avaliação: tendências e tendenciosidades. **Ensaio**: Revista da Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p. 5-12, jan./mar. 1994.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa, consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (coleção Educação contemporânea).

FRANCO, M. S. Prática Docente Universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformação no processo ensino-aprendizagem. *In*: PIMENTA, Selma. **pedagogia Universitária**. Editora Cortez, 2016.

FRANCO, Maria Santoro. Dinâmica compreensiva: Integrando identidade e formação docente. *In*: ENDIPE, 10., Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro, 2000.

FRANCO, Maria Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papyrus, 2004.

FRANCO, Maria Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo. Cortez Editora. 2018.

FRANCO, Maria Santoro. Prática Docente Universitária e a construção coletiva de conhecimento: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. *In*: PIMENTA, Selma: **Pedagogia Universitária**. Editora Cortez, 2011.

FRANCO, Maria Santoro. **Relação com o saber, formação de professores e globalização. formação de professores e globalização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2016.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: paz e Terra. 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2005.

GADAMER, H. G. **Hegel-Husserl-Heidegger**. Trad. Marco Antônio Casanova. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GADAMER, H. G. **Hermenêutica em retrospectiva**: a posição da filosofia na sociedade. Trad. Marco Antônio Casanova. Vol. IV. Coleção Textos Filosóficos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GADAMER, H. G. **Verdade e Método II**. Trad. Eunio Paulo Giachini: revisão da tradução de Marcia Sá Cavalcante. Schuback. 6ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2011.

GADAMER, H. G. **Verdade e Método**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica (vol. 1). São Paulo :Vozes, 2002.

GADAMER, H. G. **Verdade e Método**. Trad. Flávio Paulo Meurer. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GADAMER, H. G. **Verdade e Método**: Complemento e Índices (Vol. 2). São Paulo: Vozes, 2002b.

GATI, Bernadete A.; TARTUCE, Gisela. L. B. P.; NUNES, Marina. M. R. Almeida, Patrícia C. A. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, outubro de 2010.

GATTI, Bernadete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Editora Plano, 2002, 86p.

GATTI, Bernadete A. Pesquisar em Educação: Considerações Sobre Alguns Pontos Chaves. **Diálogo Educação**. Curitiba, v.6, nº 9, p25-35, set/dez2005.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba. **Professores no Brasil**: impasses e desafios. Brasília, Unesco, 2009.

GHEDIN, E. & FRANCO, M. A. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2012.

GHEDIN, E. & FRANCO, Maria Amélia Santoro. Refletindo sobre pressupostos da pesquisa em educação. In. GHEDIN, Evandro; GONZAGA, Amarildo Menezes. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Manaus: BK Ed.,2011. p. 33-59.

GHEDIN, Evandro; WASHIGTON, Elisangela s. de Oliveira. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GHEDIN, Evandro. **O estágio com pesquisa na formação inicial de professores**. São Paulo: FE-USP, 2010. (Relatório de pós-doutorado, sob supervisão de Selma Garrido Pimenta).

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

GODOY, C. K.; COELHO, A. L. A. L. Análise Sociológica do Discurso: Aproximação dos Elementos Epistemológicos, Metodológicos e Técnicos ao Campo Organizacional. *In*: encontro nacional da ANPED, 34, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: Em ANPED, 1995.

GONZAGA, A. M. **Experiências curriculares: uma aproximação entre teoria e prática**. Manaus: BK Editora, 2012.

GRASS, G. V.; WORTHEN, B. **Evaluation and research: similarities and differences**. Curriculum Theory Network, Toronto, v.3, p. 149-165, 2019.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Yvonna S. **“Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiri,”** Educational Commucation and Tecnology Journal, 30, 1982, pp. 233-52.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Yvonna S. **“Types of inquiri,** “monografia não publicada. Bloomington, Universidade de Indiana, 1985.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Yvonna S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Yvonna S. **Fourth Generation Evaluation**. Newbury Park: Sage, 1990.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Yvonna S. Trouble in the land - The paradigma revolution in the academic disciplines. *In*: John C. Smart (ed.), **Higher education-** Handbook of theory and research. Nova York, Agathon Press, 1989, vol.5.

HADJI, C. A avaliação de professores em França: da inspeção da inspeção ao acompanhamento pedagógico. *In*: FLORES, M. A. (org.) **A avaliação de professores numa perspectiva internacional: sentidos e implicações**. Porto: Areal, 2010. p. 114-139.

HADJI, C. **A avaliação na escola de ensino fundamental: continuidade de padrões e tendências**. 2002. Tese (Doutorado)- Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, R.C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2008.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Tradução: Márcia de Sá Cavalcante Schuback. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

HOFFMANN, Jussara & SAUL. A.M. **Avaliação Emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 5 ed. São Paulo: Cortez, editora, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação desmitificada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2018.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção -da pré-escola à universidade. 32 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação, mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. 43 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliando relações**: da escola ao vestibular. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar**: respeitar primeiro, educar depois. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. 12 ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

HONORÉ Bernarde. **Vers l'oeuvre de formation**. Paris: L' harmattan, 1980.

HUBERT, C. J. "Issues in the Use and Interpretation of Discriminant Analysis." **Psychological Bulletin**. n. 95, p. 156-171., 1984.

HUMBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: Nóvoa, Antonio. **Vida de professores**. Porto, 2000.

HUSSERL, Edmund. **Europa**: crise e renovação. Tradução: Pedro M. S. Alves e Carlos Aurélio Morujão- 1ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1962.

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma Fenomenologia Pura e para uma Filosofia Fenomenológica**: Introdução Geral à Fenomenologia pura. Tradução: Márcio Suzuki. Aparecida, SP. Ideias e Letras, 2006.

HUSSERL, Edmund. **The crisis of European Science and Transcendental Philosphis**. Evanston, II-linois: Northwestern University Press, 1970.

HUSSEY, S. Hoddinott, P. Dowell, j. Wilson, P. and BARBOUR, R. S. "The sickness certification system in the UK: a qualitative study of the views of general practitioners. *In*: **Scotland, British Medical Journal**, 2009, 328: 88-92.

IBGE, **Atlas Geográfico escolar**. Rio de Janeiro: Instituto de Geografia e Estatística, 2013.

IBIAPINA, I. M. L. de M. Análise crítica de narrativas: dispositivo teórico e metodológico para compreender a identidade, *In*: CARVALHO, M. V. C. de. (org.). **Identidade**: Questões contextuais e teórico-metodológicas. Curitiba: Editora CRV, 2011. p. 115-138.

IMBERNÓN, F. (org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Trad. Ernani Rosa. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. Uma experiência formadora: a abordagem biográfica como metodologia de pesquisa-formação. *In*: JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de Pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LENOIR, Yves. Les finalités éducatives scolaires: un enjeu socio-éducatif crucial. *In*: ADIGUZEL, Oktay; LEBRUN, Johanne; LENOIR, Yves; LIBÂNEO, J. C.; TUPIN, Frédéric (org.). **Les finalités éducatives scolaires**. Pour une étude critique des approches théoriques, philoso-phiques et idéologiques. Québec, Canadá: Groupéditions Éditeurs, 2016.

LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.27, n.94, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Autonomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. *In*: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática: teoria e pesquisa**. 2 ed. Araraquara: Junqueira & Marin; Fortaleza: EdUECE, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA FILHO, G. D. de; TROMPIERI FILHO, N. As cinco gerações da avaliação educacional: características e práticas educativas. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, ano MMXII, Nº. 000011, 10/07/2013. Disponível em: <http://semanaacademica.org.br/artigo/cinco-geracoes-da-avaliacao-educacional-caracteristicas-e-praticas-educativas>. Acessado em: 24/06/2016.

LIMA, A. O. **Avaliação Escolar: julgamento x construção**. Petrópolis: Vozes, 2011.

LIMA, M. S. **A formação contínua dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

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

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Sobre notas escolares: distorções e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?** 7 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campina, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2010.

MAANEN, John, Van. Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface, *In: administrative Science Quarterly*, vol. 24, nº 4. dez. 1979, pp 520-526.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ.Socio.** Campinas, v, 36, n.133, P. 981-908, out.-dez., 2015.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo: Contribuições da Pedagogia Histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MALHEIROS, B.T. **Metodologia da pesquisa em educação.** 2 ed. Rio de janeiro: LTC, 2011.

MANZINI, E. J.; & SIMÃO, L. M. Formas de raciocínio apresentadas por adolescentes deficientes mentais: um estudo através de interações verbais. *In: E. J. MANZINI (org.) Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência.* Unesp. Marília, SP, 2001.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. *In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (org). Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial.* Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

MARCELO, C. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre o aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 9, 2009, p. 51-75.

MARIN, A. J. O trabalho docente: núcleo de perspectiva globalizadora de estudo sobre o ensino. *In: MARIN, A. J. (coord.) Didática e trabalho docente.* Araraquara: JM, 2014, p. 23-43.

MARTINS, Maria de Nazareth Fernandes. **Prática pedagógica da educação Infantil mediada pelo brincar: de estratégia de ensino à atividade guia do desenvolvimento integral da criança.** 2019, p. 312f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Piauí, Teresina-Piauí, 2019.

MASETTO, Marcos T. **Desafios para a docência universitária na contemporaneidade: professor e aluno em inter-ação adulta.** 1 ed.- São Paulo: Avercamp, 2015.

MASETTO, Marcos T. **Trilhas abertas na universidade: inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores-** São Paulo: Summus, 2018.

MASSONI & MOREIRA. **Pesquisa qualitativa em educação em Ciências: projetos, entrevistas, questionários, teoria fundamentada, redação científica.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

MATEO (*et. Al*). **La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas.** Barcelona: ICE Universidade de Barcelona, cuadernos de educación, 2002.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MERLEAU-PONTY, M. **O homem e a comunicação.** A prosa do mundo. Trad. Celina Luz. Rio de Janeiro: Bloch, 1974.

MERLEAU-PONTY, M. O Olho e o Espírito. *In:* MERLEAU-PONTY, M. **O Olho e o Espírito.** São Paulo: Martins Fontes, 1971.

MERLEAU-PONTY, M. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas.** Campinas: Papirus, 1997.

MERLEAU-PONTY, M. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas.** Tradução. Constança M. Cesar. Campinas: Papirus, 1999.

MILHOLAN, Frank; FLORISHA, Bill E. **Skinner e Rogers: maneiras contrastantes de encarar a educação.** 3 ed. São Paulo: Summus, 1978.

MINAYO, M.C.S. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. *In:* DESLANDES, S.F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 30 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 61-77.

MORAIS, Regis de. **Evoluções e Revoluções da ciência atual.** Campinas: Alínea, 2007.

MOREIRA & F. L. SILVEIRA, **Instrumentos de pesquisa em ensino e aprendizagem.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1993.

MOREIRA, A. F. & MACEDO, E. Currículo, identidade e diferença. *In:* MOREIRA A. F. & MACEDO, E. (org.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades.** Porto: Porto Editora. p. 11-33. 2011.

MOREIRA, A. F. O currículo como política cultural e a formação docente. *In:* MOREIRA A. F. & SILVA, T. T. (org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis: Vozes, 2009.

MOREIRA, H; CALEFFE, L. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

MOREIRA, M. A. Da narrativa (dialogada) na investigação, supervisão e formação de professores. *In:* M.A. Moreira (org.). **Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores.** Rio de Janeiro, DP&A, 2010.

- MORGAN, D. L.; KRUEGER, R. A. "When to use focus groups and why, *In*: D. L. Morgan (ed.). **Successful Focus Groups: Advancing the state of the art**. London: Sage, pp. 1-19, 1988.
- MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- MORIN, Edgar. **Ética, cultura e educação**. São Paulo: Cortez, 2010.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2011.
- MORIN, Edgar. **O pensar complexo e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. (Coletânea organizada por Alfredo Pena-Vega e Elimar Pinheiro do Nascimento).
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul. Dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em: 13 nov. 2021.
- MOURA, D. H. Ensino médio e educação profissional no Brasil: contradições e perspectivas de avanço. *In*: FRANÇA; Maura Costa Bezerra M. (org.). **Política Educacional. Gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Líber livro, 2016.
- NASCIMENTO, L. *et al.* A prática pedagógica histórico-crítica e seu olhar sobre a dimensão política da educação. *In*: GHEDIN, Evandro; GONZAGA, A. M; BORGES, H. da S. (org.). **Currículo e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Menvavmem, 2015, p. 170-87.
- NÓVOA, Antônio. (org.) **Profissão professor**. Porto: Portugal, 2009.
- NÓVOA, Antônio. (org.). **Avaliação em educação: novas perspectivas**. Porto: Porto Editora, 1993.
- NÓVOA, Antônio. **O regresso dos professores**. Pinhais: Editora Melo, 2011.
- OLIVEIRA, Nythamar de; SOUZA, Draiton G. de (org). **Hermenêutica e filosofia primeira: Festschrift para Ernildo Stein**. Ijuí: UNIJUÍ, 2010.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. A materialidade do gesto de interpretação e o discurso eletrônico. *In*. DIAS, Cristiane. **Formas de mobilidade no espaço e-urbano: sentido e materialidade digital** [online]. Série e-urbano. Vol. 2, 2013.
- PACHECO, José A. Avaliação da aprendizagem. *In*: ALMEIDA, L.; TAVARES, J. (org.). **Conhecer, aprender e avaliar**. Porto: Porto Editora, 2013, pp. 111- 132.
- PASSINI, E. Y.; ROMÃO, P; SANDRA, T. M. (org.). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. 2 ed. 3ª reimpressão- São Paulo: Contexto, 2015.

PEREIRA, M. B. “O século da hermenêutica filosófica”. *In: Revista Filosófica de Coimbra*. nº 19, 2001a.

PÉREZ GOMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

PERRENOUD, P. **A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos**. Portugal: Porto, LDA, 1994.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**. Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da Excelência à Regulação das Aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, Ph. & CARDINET, J. **À avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina (trad. em português de L'évaluation formative dans un enseignement différencié. Berne: Lang, 1979, 6e éd. 1991).

PETAGLIA, Izabel. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. /Izabel Petaglia. 13.ed.-Petropolis, RJ: Vozes, 2011.

PETERS, S., In consequence of Speaking. *In: R. Butts and J. Hintikka (Eds.), Basic problems in methodology and linguistics*. Dordrecht: Reidel, 1979.

PIMENTA, Selma Garrido. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes e identidade. *In: PIMENTA, S. G. (org.) Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In: PIMENTA; GHEDIN (org.) Professor reflexivo no Brasil*. Gênese e crítica do conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.*

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. O estágio nos cursos de licenciatura e a metáfora da árvore. *In: Pesquiseduca*. Santos, v, 1, p. 45-48, jan./jun. 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Porque estágio para quem já exerce o magistério: uma proposta de formação contínua. *In: Estágio e docência*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 219-246.

RIBEIRO, F. D. **A aprendizagem da docência na prática de ensino e no estágio**: contribuições da teoria da atividade. 2011, 196p. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo-USP, Faculdade de educação. São Paulo, 2011.

RICHARDSON, R. J. (*et. al*). **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3 ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2014.

RICOEUR, P. “**A tarefa da hermenêutica**” (the task of hermeneutics). *From Text to Action: Essays in Hermeneutics*. Vol. II. Evanston: Northwestern University Press, 1978.

RICOEUR, P. **Interpretação e ideologias**. 3 ed. Trad. de H. Japiassu. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, A. C. C. **Formação de professores dos anos iniciais da escolarização**. Um estudo da disciplina didática no curso de Pedagogia. São Paulo, 2014. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

RODRIGUES, M. A. Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. **Rev. Bras. Educ.**, v.18, n.55, p. 1009-1034, 2013.

ROGERS, Carl. **Liberdade de aprender em nossa década**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

ROMÃO, J. E. **Avaliação Dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2003.

ROMÃO, J. E. **Avaliação qualitativa**. Juiz de Fora: Prefeitura de Juiz de Fora/SME, 2011.

SACRISTAN, J. G. A avaliação no ensino. *In: GOMES, A. I. P. Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 295- 351.

SACRISTAN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. *In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). Professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2011.

SAMPIERI, Hernández Roberto; MENDOZA, Paulina Christian. **Metodología de la investigación**: las rutas cuantitativas, cualitativas y mixta. 1 ed. México, DC: McGraw-Hill, 2018.

SANCHO GIL, J. M.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. **Professores na incerteza**: aprender a docência no mundo atual. Porto Alegre, RS: Penso, 2016.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica, tempo, razão e emoção. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 14 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. *In*: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (org.). **Formação do educador dever do Estado tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 2003.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHMIDT, Lawrence K; tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 63-92.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner**: How professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

SCRIVEN, M. **Evaluation thesaurus**. Newbury Park, CA: Edgepress, 1991.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. *In*: **Perspectives of curriculum evaluation**. Chicago, Rand Mc, Nally, 2000.

SHULMAN, L. **Those Who understand**: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), p. 4-14, 2005.

SILVA, J. F. (org.) (*et al*). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

SILVA, R. S. R. **Caminho das pedras em espiral**: mosaico dos significados e sentidos de ensinar artes visuais. Teresina: EDUPI, 2016.

SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade. **Curso de Pedagogia**: avanços e Limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVIO, L. O. **Tratado de metodologia científica**. 1 ed. São Paulo: Editora Pioneira, 1997.

SOBRAL, Adriana Eufrásio Braga. **Ensino, aprendizagem e prática avaliativa de professores de matemática, em escolas de ensino médio, na cidade de Fortaleza-Ceará**. 2006. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação, **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**: v.13 n.1 (2011).

SOUSA, Ana Cléa Gomes de. **Avaliação de desempenho docente**: o que esperam os envolvidos? Fortaleza: Imprece, 2016.

SOUZA, S. Z. L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. *In*: SOUSA, C. P. (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 3 ed. Campinas: Papirus, 1998. p. 27-49.

SPÓSITO, Vitória H. A primazia da percepção como fundamento do ato criador e o fazer pedagógico. *In*: MARTINS, Maria Anita; ESPÓSITO, Vitória H. **Pedagogo-artesão**: construindo a trama a partir da sala de aula. São Paulo: Educ, 1991.

STAKE, R. E. **The countenance of educational evolution**. Teachers College Record, 68, nº 7, p. 523-540, 1967.

STENHOUSE, L. **La investigación del currículo y el arte del profesor**: investigación em la escuela. Madrid: Morata, 1991.

STUFFLEBEAM, D. L. The CIPP model for evaluation. *In*: D. Stufflebeam, G. Madaus & T. Kellaghan (eds.). **Evaluation Models**: Viewpoints on educational and human services evaluation (pp. 279-317). Massachusetts: Kluwer Academic Publishers, 2000.

SZYMANSKI, L. O encontro reflexivo como prática psicoeducativa: Uma perspectiva fenomenológica. **Educação, Ciência e Cultura**, 19(1), 9-12. (Links), 2014.

TARDIF, M. & LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas/ Maurice Tardif, Claude Lessard: tradução de João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

THORNDIKE, E. L. (1948). The measurement of twins. *In*: W. Dennis (ed.), **Readings in the history of psychology** (pp. 399–406). Appleton-Century-Crofts, 1904.

TONET, Ivo. **Método Científico**: uma abordagem ontológica. 2 ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1992.

TYLER, R. W. A Rationale for program Evolution: *In: MADAUS, G. F. (et al).* (ed.) **Evolution Models.** Viewpoints on Educational and Human Services Evolution. Boston, Kluewer-Nijhoff Publishing, 1999.

TYLER, R. W. Avaliando Experiências de Aprendizagem. *In: GOLDBERG. M. A. A.; SOUZA, C. P. (org.).* **Avaliação de Programas Educacionais:** vissitudes, controvérsias, desafios. EPU, São Paulo, 1981.

TYLER, R. W. **General Statement on Evolution** *Journal of Educational Research*, 35, p. 492-501, 1942.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Projeto pedagógico do curso de Pedagogia.** Centro de Ciências da Educação. Departamento de Método e Técnicas de Ensino. Departamento de Fundamentos da Educação. PiauÍ- Teresina, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Projeto pedagógico do curso de Pedagogia.** Centro de Ciências da Educação. Departamento de Método e Técnicas de Ensino. Departamento de Fundamentos da Educação. PiauÍ - Teresina, 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação:** concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1998.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 1977.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis.** Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VIANNA, Heraldo M. **Avaliação Educacional:** teoria, planejamento, modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

YOUNG, M. **O currículo do futuro:** da “Nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas: Papirus, 2002.

ZABALA, M. A. **A prática educativa.** Como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária.** São Paulo: Cortez, 2014.

ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. *In.* Antonio Nóvoa (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1988, pp 115-138.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

APÊNDICE A - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA EM GRUPO FOCAL

QUESTÕES NORTEADORAS

1. Qual a sua concepção de estágio supervisionado?
2. Que concepção de avaliação se manifesta na prática dos professores orientadores de estágio supervisionados?
3. A prática de avaliação realizada pelo professor(a) Orientador(a) de Estágio favorece a efetiva aprendizagem do futuro professor? Justifiquem
4. Como se caracterizam as práticas de avaliação de aprendizagem que o professor orientador desenvolve no estágio supervisionado? Justifiquem
5. Registrem pelo menos três contribuições da prática de avaliação dos professores orientadores de estágio no processo de formação inicial dos egressos do curso de Pedagogia da UFPI.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

APÊNDICE B - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DOCENTE.

Caro (a) professor (a), sou doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará-UFC, sob a orientação da Prof^a Dra. Adriana Eufrásio Braga. Estamos realizando uma pesquisa intitulada: **Avaliação da aprendizagem no estágio supervisionado: contributos da prática dos professores orientadores para a formação inicial docente em Pedagogia da UFPI**. Junto aos professores que atuam ou atuaram em estágio supervisionado nas licenciaturas. A pesquisa tem como objetivo, investigar os contributos da prática de avaliação dos professores orientadores de Estágio para a formação inicial docente em Pedagogia da UFPI. Contamos com a sua valiosa colaboração para responder esta entrevista, enfatizamos que sua contribuição é fundamental para a concretização dessa pesquisa.

I-IDENTIFICAÇÃO

Função que ocupa na instituição _____pseudônimo_____

II-SITUAÇÃO PESSOAL

Sexo:

() Masculino

() Feminino

Idade:

() 20 a 30 anos

() 30 a 40 anos

() 40 a 50 anos

() Mais de 50 anos

III-FORMAÇÃO PROFISSIONAL

➤ Curso de graduação:

() Especialização - Área _____

➤ () Mestrado – Área _____

➤ () Doutorado –Área _____

➤ () Pós-Doutorado – Área _____

IV-ATUAÇÃO PROFISSIONAL

➤ **Cargo:** efetivo, substituto: _____

➤ **Regime de trabalho:** _____

➤ Tempo de serviço no Magistério

() Menos de um ano

() Entre 01 e 10 anos

() Entre 10 e 20 anos

() Entre 20 e 30 anos

() Mais de 30 anos

➤ Turno em que trabalha:

() Manhã

() Tarde

() Noite

() Manhã e Tarde

() Tarde e Noite

() Manhã e Noite

() Manhã, Tarde e Noite

➤ Disciplinas ministradas no curso de Pedagogia: _____

➤ Em quais períodos ministrou e/ou ministra a disciplina de Estágio supervisionado?

➤ Há quanto tempo você trabalha como professor Orientador de estágio nas Licenciaturas? E no curso de Pedagogia? (a disciplina foi atribuída?) Escolheu? Em que condições começou?

➤ De que forma você programa suas atividades de Orientação de Estágio? No primeiro instante, o que é levado em consideração para isso?

➤ Entrada no serviço público:

() Concurso público.

() Seleção pública.

() Outros. Qual?

V INTERROGATIVAS PARA ENTREVISTA

- 1) Como você caracteriza as experiências de prática de avaliação que viveu como aluno (a) no período de Estágio supervisionado? Por quê?
- 2) Qual a sua concepção sobre Estágio Supervisionado?
- 3) Como você define o papel do Estágio Supervisionado na formação inicial docente? Quais são as funções do estágio?
- 4) Qual a sua concepção sobre avaliação da aprendizagem no processo de formação inicial docente?
- 5) Caracterize a prática de avaliação que você utiliza na disciplina de Estágio Supervisionado.
- 6) Quais as implicações da prática de avaliação do Estágio Supervisionado na formação inicial docente?
- 7) Como você identifica que sua prática de avaliação favorece a aprendizagem no processo de formação inicial docente? Justifique sua resposta.
- 8) Que estratégias de avaliação (recursos dispositivos) você utiliza durante o acompanhamento no estágio supervisionado objetivando aprendizagem significativa dos futuros professores na relação entre os conhecimentos teóricos e a prática?
- 9) Como se dá sua relação como professor da classe onde o aluno realiza o estágio? Existe algum tipo de preocupação com o trabalho desse professor? Quais intervenções você realiza para que o trabalho desse professor se articule aos conhecimentos relacionados no seu trabalho?
- 10) Enquanto professor orientador de estágio supervisionado, como se dá sua relação com os professores das demais Licenciaturas?
- 11) Além dessas informações, você gostaria de acrescentar algo?

OBRIGADA!



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO - DISCENTES

Caríssimo aluno (a), o questionário que se destina via endereço eletrônico email, é o instrumento de Coleta de dados da Pesquisa de Doutorado de Maria Noraneide Rodrigues do Nascimento, cujo tema é: **“Avaliação da aprendizagem no estágio supervisionado: contributos da prática dos professores orientadores para a formação inicial docente em Pedagogia da UFPI”**.

A finalidade deste documento é colher informações acerca da prática de avaliação vivenciada na disciplina em estágio supervisionado, prática esta que se integra ao Currículo disciplinado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei 9394/96, nela está incluso o Parecer CNE/CP da Resolução nº 2/2005, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior dos cursos de licenciaturas, cursos de formação pedagógica para graduados, cursos de segunda licenciatura, além destes, cursos para formação continuada.

Em atendimento aos preceitos disciplinados na lei em vigor, encontra-se no Projeto Político Pedagógico da Universidade Federal do Piauí (UFPI), o detalhamento descrito nos Planos de Cursos de todas as Licenciaturas. Desse modo, temos o interesse de aplicar através do Google, via online o respectivo questionário com alunos egressos do Curso de Pedagogia da UFPI, especialmente, aqueles que se encontram no exercício da docência em instituições de ensino, pública ou privada, independente, do tempo de conclusão do curso e do nível de ensino no qual atua.

Portanto, se você está incluso em quaisquer dos critérios mencionados, sinta-se honrado (a) em participar dessa pesquisa de doutoramento. Vale dizer que a base para análise das informações empíricas constitui-se de dados qualitativos e quantitativos. Contudo, a dinâmica deste processo, direciona-se para a busca de resposta do seguinte problema: Como a prática de

avaliação no Estágio Supervisionado contribui para aprendizagem no processo de formação inicial dos docentes do curso de Pedagogia da UFPI?

Prosseguimos com os itens da presente investigação, os quais são constituídos de questões claras, concisas e relevantes ao objeto de estudo da referida pesquisa. Para respondê-las, você terá **cinco** alternativas descritas numa escala, assim, denominadas: Concordo Plenamente; Concordo Parcialmente; Indeciso; Discordo Parcialmente, por último, Discordo Plenamente.

I-IDENTIFICAÇÃO

Cidade em que trabalha: _____

Instituição de Ensino: () Municipal () Estadual () Federal
() Privada () Filantrópica () ONG

Nível de ensino em que trabalha: _____

Tempo de serviço _____

Período de conclusão do curso: _____

Forma de ingresso no trabalho: () Concurso Público () Seleção Pública
() Análise de Currículo () Outros

Nível de satisfação na docência com justificativa: _____

Registre, pelo menos, dois aspectos satisfatórios no exercício da docência:

Registre a sua principal dificuldade no exercício da docência. Justifique sua resposta.

II- ITENS DO QUESTIONÁRIO

Seguem os itens que permitem você refletir sobre o objeto de estudo da pesquisa: avaliação da aprendizagem no estágio supervisionado. Para tanto, é fundamental estabelecer um nível de compreensão dos itens por meio da leitura. Sendo assim, para cada item que você ler, escreva ao lado o número correspondente na escala indicada abaixo.

ESCALA: (1) Concordo Plenamente (3) Indeciso (a)
(2) Concordo Parcialmente (4) Discordo Parcialmente
(5) Discordo Plenamente

DIMENSÃO I- REVIVENDO A PRÁTICA DE AVALIAÇÃO

- 1) As experiências avaliativas que vivenciei quando aluno (a) na Educação Básica influenciam diretamente na minha forma de avaliar em sala de aula. ()
- 2) A experiência avaliativa que vivenciei no processo de Formação Inicial contribui de forma significativa na minha ação docente. ().
- 3) Considero muito difícil elaborar a avaliação. Por isso, recorro à pesquisa em livros e outras fontes diversos, para assim, eu definir com precisão, o que, como, com que e porque avaliar()
- 4) Eu não tenho como caracterizar as experiências da prática avaliativa que vivenciei como aluno (a) no período de Estágio supervisionado. Por que em nada contribuiu para à minha atuação docente. ()
- 5) Admito que tenho uma prática de avaliação bem específica, idealizada por mim mesmo(a). ()
- 6) Considero que minha prática avaliativa é bem tradicional nas turmas que ensino. ()
- 7) Considero a minha prática avaliativa emancipatória, transformadora e participativa nas turmas que ensino. ()
- 08) As formações continuadas disponibilizadas na instituição que trabalho não são suficientes para suprir o conhecimento sobre avaliação educacional e avaliação do ensino-aprendizagem. ()

DIMENSÃO II-BASE DA FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA

- 09) No meu processo de formação inicial, através do estágio supervisionado que se integrava aos princípios do currículo de Pedagogia, propiciou-me uma compreensão da totalidade do processo educativo. Por isso, no exercício profissional da minha docência adquiri habilidades e competências para analisar de forma crítica à realidade, não só com a qual trabalho, mais visualizar também, outros contextos, multiculturais. ()
- 10) O curso de graduação em Pedagogia ofereceu-me em termos de conhecimento e execução em Avaliação Educacional, pouco conhecimento, pois, considero a carga horária restrita no currículo, implicando, assim, no efetivo exercício como docente ().

DIMENSÃO III-AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

- 11) A análise que faço da prática avaliativa desenvolvida pelos professores orientadores de estágio supervisionado quando comparada a minha execução docente em sala de aula hoje, em termos de Avaliação Educacional, afirmo que contribuiu de forma significativa para

tomada de decisão, especificamente, em adquirir um olhar sistêmico da realidade no processo de ensino e aprendizagem. ()

12) Na prática de estágio supervisionado, por falta de uma proposta de instrumento avaliativo padronizado, o que vemos, por vezes, são avaliações de aprendizagem realizada pelos professores orientadores, com poucos fundamentos em sua estrutura, sendo realizada apenas sob forma de observações a respeito dos conhecimentos dos alunos estagiários. ()

13) A prática de avaliação realizada pelos professores orientadores de estágio supervisionado, na maioria das vezes, são registradas de forma pontual e até aleatória, sem idealizações de instrumentos avaliativos que envolvam conhecimentos teóricos apurados e suas categorias, buscando relacionar as concepções sobre a prática pedagógica, a avaliação do ensino-aprendizagem e suas aplicações à realidade da sala de aula, como inter-relações necessárias à formação inicial do discente do ensino superior ()

14) A aplicação de instrumentos de avaliação, bem idealizados para um percurso durante o estágio supervisionado em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), torna-se necessário ao processo de formação inicial docente, uma vez que favorece e amplia a autorregulação do conhecimento e do papel formativo, tanto para o professor-orientador, quanto para o aluno-estagiário. ()

DIMENSÃO IV- AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO

15) Durante os meus anos escolares como estudante na Educação Básica, minhas experiências com as avaliações de ensino-aprendizagem (das disciplinas que cursei) foram positivas. ()

16) Muito do que sei de avaliação do ensino-aprendizagem aprendi durante a minha vivência escolar na Educação Básica. ()

17) Muito do que sei sobre avaliação do ensino-aprendizagem aprendi durante a minha vivência acadêmica no curso de Pedagogia. ()

18) Considero que minha prática atual em avaliação do ensino-aprendizagem reflete mais o que vivenciei na educação básica e na graduação em Pedagogia. ()

DIMENSÃO V- PRÁTICA DE AVALIAÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

19) A importância da prática de avaliação no projeto de estágio deve estar vinculada ao Projeto Político Pedagógico do Curso, ao projeto geral dos estágios, assim como ao projeto da escola onde se realiza o estágio supervisionado. ()

20) O professor orientador de estágio mediou o desenvolvimento das ações avaliativas no estágio supervisionado para o alcance das habilidades necessárias à formação inicial. ()

21) A prática de avaliação que vivenciei no período de Estágio supervisionado foi muito confusa, tanto é, que não sei como caracterizá-la. ()

22) O Estágio Supervisionado na formação inicial docente contribuiu de forma positiva em termos de conhecimento, sobretudo, como eu lidar com a realidade da escola. ()

DIMENSÃO VI- AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

23) Na minha prática docente entendo que a contribuição de instrumento está atrelada ao planejamento da avaliação, pois é este que indicará o tipo de instrumento avaliativo a ser utilizado no processo de ensino e aprendizagem. ()

24) No exercício da docência compreendo o quanto é fundamental o professor ter a clareza e conhecimento da intencionalidade da avaliação, isto é, da concepção (se formativa, diagnóstica, processual, classificatória, tradicional etc.). Além de contribuir para identificação do nível de aprendizagem do aluno. É um procedimento favorável ao alcance de resultados significativos na aprendizagem ()

25) No Estágio Supervisionado, aprendi muito com as crianças, colegas e professores, com os quais me relacionei intra e extraescolar. Percebi diante das dificuldades que surgiram durante a execução das atividades pedagógicas (ação docente) que para haver efetiva aprendizagem, é preciso que as estratégias teóricas e práticas de conteúdos estejam articuladas às reais necessidades e aspirações do público, com o qual trabalho ()

DIMENSÃO VII- CONHECIMENTO E AVALIAÇÃO

26) Domino os conteúdos relativos à avaliação educacional, principalmente, os de avaliação do ensino-aprendizagem. ()

27) Uma disciplina de avaliação educacional é muito importante como base teórica sobre os conceitos de avaliação do ensino-aprendizagem e a sua prática no exercício docente. ()

28) Uma disciplina de avaliação deve ter carga horária suficiente que aborde todos os conceitos e particularidades do campo da avaliação educacional, principalmente, da avaliação do ensino-aprendizagem. ()

Obrigada pela sua grandiosa contribuição!



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

APÊNDICE D- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO-TCLE

Você está sendo convidado (a) como participante da pesquisa: “AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CONTRIBUTOS DA PRÁTICA DOS PROFESSORES ORIENTADORES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM PEDAGOGIA DA UFPI” da pesquisadora MARIA NORANEIDE RODRIGUES DO NASCIMENTO. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos sejam esclarecidos.

Solicito sua participação na pesquisa, nesse sentido, você estará envolvido (a) numa metodologia que será desenvolvida da seguinte forma: Com o professor será aplicado (01) uma entrevista semiestruturada composta por 02 (duas) páginas, constituídas de 05 (cinco) partes. A primeira consta das informações específicas da pesquisa, dando ênfase à contribuição significativa dos participantes para concretização da pesquisa.

Para tanto, os itens da pesquisa apresentam-se assim: I- identificação: função que ocupa; pseudônimo; II- Situação Pessoal: sexo; idade; III- Formação Profissional: acadêmica (graduação, mestrado, área; doutorado, área; Pós-doutorado, área); IV- Atuação Profissional: constam de 05 questões abertas que se referem: ao cargo, Regime de trabalho, tempo de serviço no magistério, turno que trabalha; disciplinas ministradas no curso de Pedagogia; período em que ministrou; tempo como orientador em estágio nas Licenciaturas e, no curso de Pedagogia; forma de como se planeja nas atividades de orientação; V- Interrogativas para entrevista- contemplam 11 questões que se direcionam aos professores sobre o objeto de estudo da pesquisa: prática de avaliação no estágio supervisionado.

A entrevista será desenvolvida em duas etapas a partir do grupo focal, momento a ser utilizado como alternativa para estimular os professores orientadores em estágio supervisionado no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Na primeira etapa haverá uma dinâmica para apresentação dos objetivos, justificativa, problemas e

questões norteadoras da pesquisa, os quais constituem pontos básicos desta investigação. A segunda etapa compreenderá de fato a aplicação da entrevista, nesse instante, será solicitada a autorização para a gravação individual das falas dos professores, considerando a necessidade de se fidelizar a fala no processo de transcrição e análise do conteúdo que ocorrerá posteriormente, num tempo estimado de 20 a 30 minutos, entretanto, enfatizamos que o referido momento ocorrerá de acordo com o tempo e disponibilidade de cada participante da pesquisa.

Para analisar os dados empíricos dessa entrevista usaremos o processo software Atlas.ti7 como ferramenta para o auxílio de análise das unidades de sentido, os quais irão compor a amostra desta investigação científica. A ênfase e dinâmica do processo deverá possibilitar à pesquisadora um olhar direcionado ao círculo hermenêutico das informações reflexivas no contexto da realidade e conhecimento que será configurado no encontro entre as questões norteadoras da pesquisa, os participantes e o pesquisador.

Ao discente, se fará uso de (01) questionário, que será aplicado através da Plataforma Google, encaminhado, via *email*, para 16 (dezesesseis) egressos do curso de Pedagogia da UFPI. O questionário discente é composto de 05 (cinco) páginas, nas quais se inserem os seguintes itens: **I- Identificação-** solicita cidade em que trabalha; Instituição de ensino; nível de ensino que trabalha; tempo de serviço, período de conclusão do curso, forma de ingresso no trabalho; justificativa do nível de satisfação na docência, registro de pelo menos 02 (dois) aspectos satisfatórios no exercício da docência e registro de dificuldades com justificativa;

II- Itens do questionário- apresenta a escala contendo 05 (cinco) opções: Concordo Plenamente; Concordo Parcialmente; Indeciso, Discordo Parcialmente e Discordo Plenamente. Os discentes irão ler as questões e em seguida irão marcar fazendo a escolha do item na escala de acordo com o entendimento do tema da questão lida.

Posterior a essa escala destacamos os 28 (Itens) do questionário discente, os quais se caracterizados pelas seguintes dimensões:

Dimensão I- Revivendo a prática de Avaliação: (do 01 aos 08 itens);

Dimensão II- Base da formação inicial no curso de Pedagogia: (itens, 09 e 10)

Dimensão III- Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: (11 aos 14 itens)

Dimensão IV- Avaliação da Aprendizagem no ensino: (15 aos 18 itens)

Dimensão V- Prática de Avaliação no Estágio Supervisionado: (19 aos 22 itens)

Dimensão VI- Avaliação da Aprendizagem no Estágio Supervisionado (23 aos 25 itens)

Dimensão VII- Conhecimento e Avaliação: (26 aos 28 itens)

Diante disso, após a coleta de dados faremos uso do Programa Office Microsoft Excel 2010 na perspectiva de analisar dados estatísticos das informações empíricas, ou seja, as discussões tendo por base os autores que fundamentam a pesquisa. Evidenciamos que para participar do referido estudo, você deverá assinar o respectivo termo de consentimento livre e esclarecido. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Entretanto, é relevante dizer que este estudo apresenta benefício social aos participantes, bem como o baixo risco de constrangimento, dada à pretensão de se realizar nas dependências do próprio Campus Petrônio Portela em Teresina-PI, prioritariamente, em uma das salas de aulas do Centro de Ciências da Educação da UFPI com manuseio de material comum como papel, caneta e gravador de voz. Por sua vez, equivale comparar o risco de estar em qualquer outro momento em sala de aula na estrutura física que se dispõe atualmente.

Diante do exposto, o compromisso da pesquisadora é utilizar os dados e/ou material coletado somente para esta pesquisa. Vale dizer que a pesquisadora pretende mediar a entrevista de forma dinâmica e tranquila deixando os participantes à vontade para pensar e produzir as informações relativas ao objeto de estudo investigado.

Quanto os dados e instrumentos utilizados na pesquisa estes ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 05(cinco) anos e, após esse tempo, serão destruídos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você. Portanto assim, a qualquer momento o participante poderá recusar a continuar participando da pesquisa, além de retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. Você como participante dessa pesquisa a qualquer momento poderá ter acesso a informações referentes a mesma, pelos telefones e endereços abaixo.

Nome: MARIA NORANEIDE RODRIGUES DO NASCIMENTO

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Endereço: RUA SÃO PEDRO, Nº 3330, APTO 301, EDIFÍCIO CLARICE LISPECTOR.
Teresina-Piauí

Telefones para contato (86) 988089904

Orientadora: ADRIANA EUFRÁSIO BRAGA

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Endereço: Rua Saldanha Marinho, 750, Apartamento 403, Bairro de Fátima, CEP: 60040-280, Fortaleza- Ceará

Telefones para contato: (85) 3366 7300

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, ____ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, 10/10/2020.

Nome do participante da pesquisa _____

Assinatura

Data:

Nome da pesquisadora: _____

Assinatura

Data:

Nome da testemunha _____

Assinatura

Data:

Nome do profissional _____

que aplicou o TCLE

Assinatura

Data:



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ-UFC

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL: Investigar os contributos da prática de avaliação dos professores orientadores de estágio para a formação inicial docente na Licenciatura em Pedagogia da UFPI.

Pesquisador: MARIA NORANEIDE RODRIGUES DO NASCIMENTO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 35814419.8.0000.5054

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.501.857

Apresentação do Projeto:

O fenômeno a ser investigado se insere no contexto amplo de uma sociedade contemporânea, globalizada e tecnológica, repleta de inúmeras informações que têm sua origem num processo histórico multiescalar e multicultural de espaços geográficos que englobam fatores, quais sejam: educacional, político, social, econômico, cultural, ético, estético, dentre outros.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Investigar os contributos da prática de avaliação dos professores orientadores de estágio para a formação inicial docente na Licenciatura em Pedagogia da UFPI.

Objetivo Secundário: A partir daí foram delineados os objetivos específicos: i) Compreender a concepção de avaliação manifestada na prática dos professores orientadores de estágio supervisionados; ii) Caracterizar a prática de avaliação de aprendizagem utilizada pelos professores orientadores no estágio supervisionado; iii) Identificar se a prática de avaliação produzida pelos professores orientadores de estágio favorece a aprendizagem no processo de formação inicial docente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

É de baixo risco Benefícios:

Benefício Social

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto em questão está escrito de forma razoável, de boa leitura e entendimento. Está incluído desenho do estudo, introdução, revisão, objetivos, metodologia, cronograma de atividades, orçamento e outros. A documentação exigida pela RESOLUÇÃO 466/2012/CNS/MS que regulamenta os estudos aplicados aos seres humanos está incluída.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação do trabalho estão coerentes com o tema abordado e o rigor da ética em pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não se aplica.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1438794.pdf	01/09/2020 10:23:03		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	proj_de_pesquisa.pdf	01/09/2020 10:20:10	MARIA NORANEIDE RODRIGUES DO NASCIMENTO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	19/08/2020 15:00:42	MARIA NORANEIDE RODRIGUES DO NASCIMENTO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_institucional.pdf	29/07/2020 14:37:04	MARIA NORANEIDE RODRIGUES DO NASCIMENTO	Aceito
Cronograma	declaracao_do_cronograma.pdf	29/07/2020 14:32:06	MARIA NORANEIDE RODRIGUES DO NASCIMENTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	29/07/2020 14:31:28	MARIA NORANEIDE RODRIGUES DO NASCIMENTO	Aceito

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo - **CEP:**
60.430-275

UF: CE **MUNICÍPIO:** Fortaleza

TELEFONE: (85) 3366 – 8344 **E-MAIL:**
comepe@ufc.br