

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CENTRO INTERDISCIPLINAR DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

Eliana Rela

**AVALIAÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO:
INTERSUBJETIVIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
EM CURSOS NA MODALIDADE EAD**

Porto Alegre
2010

Eliana Rela

**AVALIAÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO:
INTERSUBJETIVIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
EM CURSOS NA MODALIDADE EAD**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Informática na Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marie Jane Soares Carvalho

Coorientadora: Profa. Dra. Magda Bercht

Linha de Pesquisa: Ambientes Informatizados e Ensino a Distância

Porto Alegre
2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Prof. Carlos Alexandre Netto

Vice-Reitor: Prof. Rui Vicente Oppermann

Pró-Reitora de Pós-Graduação: Profa. Valquíria Link Bassani

Diretora do Cinted: Profa. Rosa Maria Vicari

Coordenador do PPGIE: Prof. José Valdeni de Lima

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R382a Rela, Eliana

Avaliação no estágio supervisionado: intersubjetividades na formação de professores em cursos na modalidade EAD / Eliana Rela; orientador: Profa. Dra. Marie Jane Soares Carvalho; coorientador: Profa. Dra. Magda Bercht. - Porto Alegre, 2010.

206 f. : il. ; 30 cm.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, 2010, Porto Alegre, BR-RS.

1. Tecnologia educacional - Avaliação. 2. Educação - Ambientes informatizados. 3. Ensino a distância – Formação de professores. I. Título.

CDU: 37.018.43

Índice para o catálogo sistemático:

- | | |
|---|-----------|
| 1. Tecnologia educacional – Avaliação | 37.018.43 |
| 2. Educação – Ambientes informatizados | 37:004 |
| 3. Ensino a distância – Formação de professores | 371.13 |

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Michele Marques Baptista – CRB 10/1633

Eliana Rela

**AVALIAÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO:
INTERSUBJETIVIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM
CURSOS NA MODALIDADE EAD**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutor em Informática na Educação.

Aprovada em 27 de setembro 2010.

Profa. Dra. Marie Jane Soares Carvalho – Orientador

Profa. Dra. Magda Bercht – Coorientador

Profa. Dra. Denise Leite – UFRGS

Profa. Dra. Lucia Maria Martins Giraffa – PUCRS

Prof. Dr. Eliseu Reategui - PGIE

Agradecimentos

Aos professores supervisores/orientadores de estágio, sujeitos desta pesquisa, empreendedores da mudança na concepção de supervisão.

À minha orientadora, Professora Dra. Marie Jane Soares Carvalho, o estímulo e as importantes interações que possibilitaram as reconstruções desta pesquisa.

À Professora Dra. Magda Bercht as primeiras direções e interlocuções a este texto.

Ao Professor Dr. Luciano Galliani a acolhida no estágio do doutorado no Exterior.

À coordenação, aos professores e acadêmicos do PEAD a oportunidade de ressignificar esta pesquisa.

À Universidade de Caxias do Sul o apoio ao meu trabalho no curso de Pedagogia na modalidade EAD.

À Professora Ms. Jussara Marchioro Stumpf o apoio e a interlocução no mundo do estágio.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes pela acolhida ao projeto de estágio do doutorado no Exterior.

Ao Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação pela acolhida ao projeto.

Aos leitores e interlocutores que ajudaram na construção deste texto.

E, em especial, à minha família no Brasil e na Itália.

RESUMO

A presente pesquisa propõe considerações e reflexões sobre a intersubjetividade e a construção social das lógicas de avaliação no estágio de professores em formação continuada, em contextos tecnológicos de cursos de Licenciatura em Pedagogia de duas universidades, sendo uma privada e outra pública. O estudo parte da premissa de que ferramentas e ambientes digitais para aprendizagem são domínios de convivência. As ações e o movimento intersubjetivo dos atores envolvidos no processo de avaliação das competências desenvolvidas no estágio são discutidos a partir da análise da comunicação que ocorre em tal contexto de ação, da linguagem como expressão da intersubjetividade para *si* e para o *outro*. A investigação procurou analisar o processo de mediação profissional, com base em uma reconceituação da supervisão de estágio e da dimensão da avaliação, como parte do processo sistemático e dinâmico da reconstrução social, de concepções e experiências educativas, em níveis diversos de constituição profissional. A elaboração de conhecimentos, na formação docente, constitui-se como uma produção que ocorre na dinâmica interativa das relações sociais, envolvendo a linguagem e o funcionamento interpessoal, sendo historicamente situado e suscetível de novos processos de (re)construção, pensamento esse sustentado em Gregory Bateson. A questão de pesquisa é: Como supervisores e estagiários vivem, percebem e concebem a avaliação da práxis no estágio de professores em formação continuada de dois cursos de pedagogia, na modalidade a distância, cujas interações são mediadas com apoio de ambiente virtual de aprendizagem? Os procedimentos metodológicos de construção e análise qualitativa de dados abrangem: (a) os registros das mediações realizadas por oito supervisores de estágio no acompanhamento, na orientação e avaliação de estágio; (b) as produções de cento e quarenta e quatro professores experientes em situação de estágio curricular; (c) pareceres de autoavaliação. O processo comunicativo registrado na vida cotidiana da avaliação e da supervisão de estágio é aqui compreendido como realidade social, possibilitando à investigação o caráter de pesquisa-ação, tomando como referencial teórico a fenomenologia do sociólogo Alfred Schütz sobre intersubjetividade, cotidiano e realidade. A partir da discussão dos resultados, emergiram algumas linhas guias do novo papel da supervisão e da dimensão da avaliação, no estágio de professores em formação continuada, apoiada em AVA, relacionando a maior eficácia do modelo, com base na intersubjetividade, à formação de competências.

Palavras-chave: Avaliação. Estágio. Intersubjetividade. Supervisão. Competências.

ABSTRACT

This research proposes considerations and thoughts about intersubjectivity and social construction of the assessment logics at teachers' probation in continuing training, under technological contexts of Majoring Course in Pedagogy from a private and a public university. The study assumes that the tools and digital environments for learning are areas of coexistence. The actions and intersubjective movement of actors involved in the assessment process of developed competences in the probation are discussed from a communication analysis that occurs in such acting context and language as expression of intersubjectivity for *themselves* and *others*. The research sought to examine the professional mediation process, based on a reconceptualization of probation supervision and scale of assessment as part of a systematic and dynamic process of social reconstruction, concepts and educational experiences, on various levels of professional formation. The development of knowledge in teacher education constitutes itself as a production that occurs in the interactive dynamics of social relations, involving language and interpersonal relationship, historically contextualized and susceptible to new processes of (re) construction, which thought is sustained by Gregory Bateson. The research question is: How supervisors and trainees experience, perceive and conceive the praxis assessment at teachers' probation in continuing training of two courses in Pedagogy, in the distance modality, whose interactions are mediated with the help of virtual learning environment? The methodological procedures of construction and qualitative data analysis include: (a) the records of mediations performed by eight probation supervisors in the monitoring, orientation and assessment of probation, (b) the works of a hundred and forty-four experienced teachers in curricular probation, (c) self-assessment advice. The communication process recorded in the daily life of the assessment and probation supervision is understood here as a social reality, enabling to the study the action research quality, and taking the phenomenology of sociologist Alfred Schütz as theoretical reference for intersubjectivity, life-world and social reality. From the discussion of results, some line guides emerge in regard to the new role of supervision and the scale of assessment at teachers' probation in continuing training, supported by AVA, relating larger effectiveness of the model to competence training, based on intersubjectivity.

Keywords: Assessment. Probation. Intersubjectivity. Supervision. Competences.

SUMÁRIO

PRÓLOGO	12
1 INTRODUÇÃO	16
2 O CENÁRIO E O ESPAÇO DO PROBLEMA	22
2.1 Formação docente na educação a distância	28
2.2 Aprendizagem e formação	30
2.3 Avaliação e Intersubjetividade na formação continuada de professores na EAD	33
2.4 Formação, estágio e supervisão: revisão teórica	36
2.5 Formação continuada de professores, supervisão e avaliação de estágio mediados em ambientes virtuais de aprendizagem	46
3 PRÁTICA EDUCATIVA: MODELOS DE AÇÃO E INTERSUBJETIVIDADE	52
3.1 Avaliação e intersubjetividade relacionados ao modelo de ação com base na interação	52
3.2 Contexto histórico e o pensamento de Alfred Schütz	56
3.3 A Dinâmica intersubjetiva no contexto educacional	61
3.4 O estágio para quem já é professor: a crise da <i>routine</i> nessa pesquisa	63
3.5 A mediação e o abandono do comportamento natural e espontâneo da rotina: categorias de análise	66
4 AVALIAÇÃO EM IDADE ADULTA	76
4.1 Avaliação e EAD: questões de interação	76
4.2 Avaliação em idade adulta: vetores da aprendizagem e do agir profissional	79
4.3 Avaliação: uma revisão do modelo classificatório ao modelo por competência	85
4.3.1 Conceituando autoavaliação	88
4.3.2 O contexto da metacognição	89
4.3.3 Contexto da avaliação por competências	91
4.3.4 Avaliação com base em competências no contexto educacional	93
5 A PROPOSTA DE ORIENTAÇÃO, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO E O DESENHO DO ESTUDO	101
5.1 Estrutura curricular	103
5.2 Estrutura do estágio	104
5.2.1 Concepções de estágio	104
5.2.2 Campo de estágio	104
5.2.3 Etapas de estágio	105
5.2.4 Estrutura da orientação de estágio	106
5.3 A proposta de avaliação no estágio de professores profissionais: metodologia e pressupostos	106
5.3.1 O balanço de competências como método da avaliação	108
5.3.2 Pressupostos da avaliação	109
5.3.2.1 Escritas autobiográficas	109
5.3.2.2 Escritas do diário, do portfólio e da autoavaliação	110
5.3.2.3 Mediação e intersubjetividade como construção dos processos reflexivo	113
5.3.2.4 Modelo de ação: escritas antes da Ação, Durante a ação, Depois da Ação	113
5.3.2.5 Ambiente virtual de aprendizagem como espaço de autoria e de relações	113
5.4 O Estudo	115
5.5 Desenho do estudo	116
5.5.1 Sujeitos	118
5.5.2 Descrição do desenho aplicado em ambos os estágios	118
5.5.3 Encontros presenciais	119
5.5.4 Orientação e acompanhamento a distância	119
5.5.5 Visitas <i>in loco</i>	120

5.5.6	Produções de autoria dos professores profissionais em situação de estágio	121
5.6	Coleta de dados	122
5.6.1	Desenho da análise dos dados	122
5.6.2	Desenho da análise do movimento dialógico da mediação	123
5.7	Definição da denominação para os sujeitos	128
6	ANÁLISE E PREMISSAS CRÍTICAS	128
6.1	Desenvolvimento da experiência	129
6.1.1	Participação na organização, coordenação do grupo de professores orientadores de Estágio nas Instituições	129
6.1.2	Coleta de dados da Instituição 1 e da Instituição 2	130
6.1.3	Critérios para definição dos grupos e sujeitos da observação deste estudo	130
6.1.4	Leitura das escritas autobiográficas	130
6.2	Sujeitos do estudo: características observadas	132
6.3	Categorias emergentes na proposta de avaliação	136
6.3.1	Categoria da complexidade: professores, profissionais, em situação de estágio	136
6.3.1.2	Experiência docente em Educação Básica: professores orientadores e tutores	137
6.3.2	As lógicas e os instrumentos de avaliação colocados em ação pelos professores orientadores de estágio	137
6.3.2.1	Diferentes percepções sobre as lógicas da avaliação	146
6.3.3	Ambiente virtual de aprendizagem como espaço de autoria e de relações	150
6.3.4	Desejo do encontro	154
6.3.4.1	Encontros presenciais	155
6.3.4.2	Visitas <i>in loco</i>	155
6.3.5	Orientação e acompanhamento a distância a partir das biografias: explicitação dos processos de mediação para a construção, o aprimoramento das competências	157
6.3.5.1	Antes da ação: biografias dos projetos e <i>feedback</i>	159
6.3.5.2	Durante a ação: o encontro com a experiência	164
6.3.5.3	Após a ação: revisitando as narrativas	180
6.3.5.4	Intersubjetividade – considerações relacionadas ao processo de <i>feedback</i> dos professores orientadores e tutores	181
6.4	Crítica aos pontos de força e aos frágeis da proposta de avaliação	187
6.4.1	Mapa dos pontos de força e dos frágeis da proposta	189
6.5	Onde fazer a superação: saberes docentes e competências em modelo de ação intersubjetivo em idade adulta	190
6.5.1	Critérios e instrumentos para uma cultura circular da avaliação em modelo de ação intersubjetiva em idade adulta – linhas orientadoras	191
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	195
	REFERÊNCIAS	201
	ANEXOS	
	ANEXO A – INSTITUIÇÃO 1 – CURSO DE PEDAGOGIA SÉRIES INICIAIS E ED. INFANTIL/ MODALIDADE EAD	208
	ANEXO B – FICHA COM INDICADORES PARA OBSERVAÇÃO DAS VISITAS DE ESTÁGIO <i>IN LOCO</i> – INSTITUIÇÃO 1	210
	ANEXO C – INDICADORES PARA OBSERVAÇÃO DAS VISITAS DE ESTÁGIO <i>IN LOCO</i> – INSTITUIÇÃO 1I	212
	ANEXO D – MAPA CONCEITUAL APORTE TEÓRICO	214
	ANEXO E – MAPA CONCEITUAL APORTE METODOLÓGICO	215
	ANEXO F – MAPA CONCEITUAL BALANÇO DE COMPETÊNCIAS	216

PRÓLOGO

A gestação deste estudo acompanha minha trajetória profissional desde 2004, quando vivenciei a experiência de atuar como professora orientadora da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado nos Cursos de Licenciatura em História e de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul. Embora os dois cursos tenham como objeto a formação de professores para atuar na Educação básica, cada um apresenta características e especificidades próprias de cada habilitação, como por exemplo, a característica de formação inicial na modalidade presencial no Curso de História e, a formação continuada na modalidade a distância no Curso de Pedagogia.

Minha área de formação profissional é História e atuar como professora formadora, especialmente na orientação dos estágios foi, desde o início, um desafio permeado de muitas inquietações, dúvidas que, no momento do planejamento, convergia para uma questão essencial: quais estratégias formativas seriam promotoras do desenvolvimento de competências profissionais necessárias a profissão docente? Como identificar o desenvolvimento, ou não, de tais competências? Qual o perfil dos estudantes?

Juntamente a tais dúvidas, a necessidade deste estudo foi motivada também pela rotina, própria dos processos de estágio que, após um período de encontros presenciais, afastava os acadêmicos do espaço de encontro. Ao se deslocarem até as unidades de ensino – campo de estágio – e iniciarem a aplicação dos projetos de ensino e aprendizagem, os estagiários sentiam falta de referencial quanto ao espaço de encontro; de relatos; de trocas afetivas, emocionais e cognitivas. A cada visita da supervisão, uma pergunta fazia eco: Quando o grupo conseguirá se encontrar novamente?

O uso dos espaços diários, fórum e webfólio, no ambiente virtual, como apoio às aprendizagens propostas pela disciplina, foi a hipótese de trabalho estabelecida como tentativa de construção de um espaço efetivo para o vácuo ocasionado, passando a ser, também, o campo de observação e análise da categorização de indicadores para a supervisão de estágio e prática pedagógica.

Na perspectiva acima, o curso de formação de professores, o ambiente virtual, os estudantes em situação de estágio, o professor supervisor constituíram uma rede por meio da qual foi possível perseguir objetivos como: a) identificar, a partir dos registros nos espaços do ambiente virtual, pressupostos metodológicos para acompanhamento do diálogo didático em situações de estágio; b) construir referenciais teóricos e metodológicos superadores da

concepção tecnicista de supervisão e prática de estágio, vigente, atualmente, na formação de professores.

As experiências vivenciadas oportunizaram reflexões e sistematizações a partir das quais ocorreu uma primeira apropriação conceitual e dos referenciais teóricos e metodológicos da supervisão *online*.¹ A partir da experiência vivenciada inicialmente, nos dois cursos, foi possível pensar uma proposta de estágio apoiada em uma concepção de supervisão a ser desenvolvida, sendo que minhas reflexões se direcionaram para as situações de estágio nos cursos de licenciatura desenvolvidos na modalidade EAD, pela complexidade existente em tais situações. Complexidade essa dada pelo grande número de acadêmicos e de atores envolvidos no processo de formação, pelas recentes iniciativas de formação na modalidade EAD com apoio das ferramentas de comunicação via Internet e, pela dificuldade de encontrar estudos sistematizados sobre supervisão e avaliação de estágios na modalidade a distância.

A dificuldade para encontrar estudos no Brasil me levou a busca por estudos realizados no Exterior, os quais me colocaram em contato com a pesquisa *Tirocinio online*.²

No encontro com outros pesquisadores envolvidos com a mesma temática, e com ampla experiência no desenvolvimento do estágio em cursos de formação de professores, com o apoio de ambiente virtual, consolidou-se a ideia de olhar para o estágio como campo de conhecimento a ser investigado.

O ingresso em um Núcleo de Educação a Distância, como docente de estágio supervisionado, possibilitou a identificação de elementos definidores da arquitetura pedagógica para a supervisão de estágio, com interação em ambiente virtual. Ainda de forma empírica, foi possível observar que o registro das reflexões no espaço diário e as produções publicadas no webfólio eram ressignificadores como elementos indicadores para a supervisão do estágio curricular.

Vislumbrar a superação do conceito hierárquico de supervisão e supervisor, apoiada pelo trabalho pedagógico em AVA, foi uma brecha oportunizadora do rompimento individualista/competitivo condicionante do modelo vigente na própria história das propostas de estágio.

¹ RELA, Eliana. “Tecnologia, internet e paradigmas pedagógicos: supervisão *online* na prática de estágio curricular em curso de licenciatura”. Artigo apresentado no Workshop de Arquiteturas Pedagógicas para Suporte à Educação a Distância, Mediada pela Internet, evento realizado paralelamente ao XVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE, 2005), Juiz de Fora – MG.

² *Tirocinio online* é traduzido por *Estágio online*. Professor responsável Ettore Felisati, com coordenação geral do professor Luciano Galliani, presidente da Faculdade de Ciências da Formação de Padova (UNIPD). Disponível em: <<http://multifad.formazione.unipd.it/tirocinioonline/>>. Acesso em: 26 ago. 2007.

Tais vivências³ motivaram minha opção pelo curso de Doutorado (PGIE/UFRGS), dentro da linha de pesquisa Ambientes Informatizados e Ensino a Distância, com o objetivo de aprofundar e sistematizar o estudo da proposta de avaliação em processos de estágio curricular de professores profissionais, em formação continuada, em ambientes digitais. Buscar um curso de doutorado em Informática na Educação e uma linha de pesquisa em ensino a distância fez parte de um processo natural para a consolidação de algumas ideias e à ressignificação de outras.

Durante o curso de doutorado, o processo de reflexão ajudou colocar foco no estudo. Ao mesmo tempo em que se ampliou o processo de reflexão foi possível perceber os nós que formam a rede do estágio. A supervisão do estágio curricular inseriu-se nos contextos da formação do profissional reflexivo,⁴ da avaliação de competências em idade adulta⁵ e das interações intersubjetivas, na formação com apoio em ambientes virtuais de aprendizagem.

A pesquisa inicialmente desenhada para analisar e interpretar a proposta de avaliação de estágio curricular de professores, profissionais,⁶ em formação continuada, do curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a Distância, desenvolvido pela Universidade de Caxias do Sul, sofreu alteração devido à ampliação do contexto de análise. Realizada a coleta de dados prevista e a partir da análise dos dados, senti a necessidade de ampliar o contexto com dados de outra experiência. Assim, minha orientadora, Prof^a Dra. Marie Jane Soares Carvalho, oportunizou-me acompanhar a implantação e o desenvolvimento do estágio curricular obrigatório no curso de Pedagogia, na modalidade EAD, da UFRGS.

A ampliação do contexto para coleta de dados não se sustenta em estudo comparativo, mas no aporte teórico da obra de Bateson (2008), que explicita que o sujeito, ao realizar distinções, constrói o mundo, como uma maneira de conhecê-lo e, também, como forma de conhecer o seu conhecer.

Saliento que essa ampliação foi fundamental para a qualidade do estudo, o qual conferiu um olhar de reconhecimento das potencialidades e fragilidades de ambos os

³ Importante ressaltar que a autora do presente estudo atuou como professora orientadora de estágio no Curso de Pedagogia na modalidade EAD da UCS nas edições dos anos de 2004, 2005, 2006 e 2007. Na experiência da UFRGS, a autora, integrou a equipe de coordenação do estágio, participando da implantação, acompanhamento e assessoria do estágio para o Curso de Pedagogia na modalidade EAD. A atuação profissional direta sobre o objeto de estudo possibilitou a vivência cotidiana sobre as problemáticas da supervisão de estágio e da avaliação.

⁴ Tal termo apoia-se, sobretudo na concepção da ação-reflexão-ação de Schön (2000), segundo a qual as experiências refletidas em situações de vida e em contextos sociais desempenham papel fundamental na construção e no desenvolvimento de conhecimentos e competências.

⁵ Apoiados em Capperucci (2007) idade adulta é aqui entendida como a condição existencial em um processo contínuo de construção da identidade, situado em nível individual como também em nível social.

⁶ Professor profissional é entendido como o sujeito que, antes mesmo do ingresso em curso universitário, atua no contexto de formação do curso. Contexto no qual são construídos conhecimentos e competências e, ao mesmo tempo, se constitui em campo de experimentação das próprias aprendizagens.

processos. E foi esse movimento que tornou possível a discussão dos resultados, no sentido de perceber quais linhas-guias emergem do novo papel da supervisão e da dimensão da avaliação no estágio de professores, profissionais, em formação continuada apoiada em AVA, relacionando a maior eficácia do modelo com base na intersubjetividade à formação de competências.

Considero que o estudo apresentado nas próximas páginas procura auxiliar na inserção de novos horizontes sobre avaliação no estágio supervisionado, com novas bases metodológicas e novas concepções, a fim de delinear uma nova cultura da avaliação, isto é, uma cultura circular da avaliação em processos de estágio curricular supervisionado.

Dentre as reflexões já publicadas estão:

RELA, E. . Formação de professores do ensino superior: o desafio de repensar o fazer pedagógico no contexto tecnologias e da modalidade semipresencial. Educação UNISINOS. 3 ed. Porto Alegre: UNISINOS, 2008, v. 12, p. 196-204

RELA, E. . Estágio na Formação de professores no contexto das novas tecnologias de informação - princípios norteadores e desafio as serem enfrentados. Informática na Educação: teoria e prática Aprendizagens, interfaces e tecnologias. 1ª ed. UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007, v. 10, p. 29-40.

RELA, E. . Supervisão e Construção da Avaliação em Situações de Estágio em Cursos de Licenciatura na Modalidade a Distância. Informática na Educação: teoria e prática Singularidades, coletivas e éticas. 1ª ed. UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006, v. 9, p. 57-72.

RELA, E.; SOARES, M. J. C. ; ROCHA, K. M. . Estágio em rede: a cooperação na prática. In: XVII SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO / Workshop de Jogos Digitais na Educação(SBIE), 2006, Brasília. IIWAPSEDI, 2006.

RELA, E. ; ROCHA, K. M. ; SOARES, M. J. C. ; Zini, Melissa . Supervisão e construção da avaliação em situação de estágio em cursos de licenciatura na modalidade a distância. Informática na Educação. Informática na Educação, v. 9, p. 57-70, 2006.

RELA, E.. Intersoggettività e costruzione sociale delle competenze e delle logiche valutative nel tirocinio online degli insegnanti: uno studio di caso in Brasile. Biennale della Didattica Universitaria, 2008, Padova-Italia. Resumo disponível em http://www.educazione.unipd.it/biennale/biennale2008//download/abstract_sessione3.pdf Acesso em 15/11/2010.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida a fim de contribuir no estudo da avaliação das competências docentes, em situações de estágio curricular supervisionado, de professores profissionais, em formação continuada. O estudo concentra-se, em particular, na interpretação e análise de uma proposta de avaliação construída, a partir do modelo de ação intersubjetivo, nos processos de orientação, acompanhamento e avaliação das aprendizagens.

O cenário utilizado para desenvolver esta investigação foi formado por duas experiências de estágio desenvolvidas em dois cursos de Licenciatura em Pedagogia na modalidade EAD, cujo público é formado por professores, profissionais, sendo que 93% são mulheres; 43% dos acadêmicos atuam como professores na faixa entre 15 e 25 anos; isso significa: adultos com larga experiência profissional.

O percurso do estudo se deu juntamente à implantação do curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade EAD, da Universidade de Caxias do Sul (UCS), instituição privada, cujo currículo previa a realização de estágio docente ao longo do processo de formação, sendo a carga horária distribuída em três módulos. O estudo ganha continuidade com a segunda experiência cuja realização se deu no Curso de Pedagogia na modalidade a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cujo currículo prevê a realização do estágio no VIII semestre.

A partir da primeira experiência, teve início um processo desafiador: buscar referenciais existentes em nível nacional para a construção de uma proposta para o estágio docente a ser desenvolvido bem como a avaliação das aprendizagens, a partir de uma modalidade que contemplasse a orientação e o acompanhamento de professores profissionais, na modalidade a distância. A busca em nível nacional se fazia necessária, uma vez que o curso da UCS foi a primeira experiência no Estado do Rio Grande do Sul.

O desafio ganhou proporções internacionais quando, ao buscar as experiências inovadoras, essas não foram encontradas em nível nacional. Partiu-se então para buscas em experiências internacionais. Alguns referenciais orientadores foram oferecidos por um grupo de professores orientadores do *estágio online*, desenvolvido no curso de Pedagogia da Universidade de Padova, na Itália. No entanto, a realidade italiana apresentava algumas variáveis que se distanciavam da realidade brasileira, como, por exemplo, as distâncias geográficas no Brasil, as quais precisavam fazer parte dos cálculos operacionais, uma vez que

as *visitas in loco* deveriam ser parte dos princípios norteadores, ou, ainda, o número de acadêmicos brasileiros matriculados – superior a 360 (trezentos e sessenta) estagiários.

Com tal realidade, a proposta de estágio, e conseqüentemente de avaliação das aprendizagens, necessitava de princípios articuladores específicos, para também ultrapassar a concepção de racionalidade técnica da supervisão de estágio presente na cultura acadêmica. Dessa forma, concomitantemente às ações de estágio, a proposta inicialmente desenhada foi se reestruturando. As dificuldades inerentes à construção da nova lógica surgiram de imediato: professores orientadores sem conhecimentos sobre a operacionalização e o uso das TICs; descrédito por parte de algumas instâncias internas à estrutura universitária sobre a “impossibilidade” de se realizar um estágio com orientação e acompanhamento, com suporte tecnológico, para interação e comunicação. O grupo responsável pela construção da proposta ouvia, frequentemente, a seguinte pergunta: *Como vocês pretendem fazer a avaliação?*

A pergunta desafiadora se transformou em estudos para uma tese, e a reflexão sobre a ação foi desenhando uma proposta de orientação, de acompanhamento e de avaliação para o estágio de cursos na modalidade EAD.

O problema, delimitado a partir da vivência, buscou conhecer nos atores, concepções de avaliação, cujas interações são mediadas com apoio de ambiente virtual de aprendizagem, e com inserir novos horizontes, justificados cientificamente, sobre avaliação, especialmente no estágio supervisionado, com novas bases metodológicas, novas concepções, e chegar a uma nova cultura da avaliação, isto é, uma cultura circular da avaliação em processos de estágio curricular supervisionado de profissionais em formação continuada.

Considerando tal problema, a hipótese estabelecida pautou por buscar uma cultura circular da avaliação, assentada em base dialógica e intersubjetiva cuja evidencia se dá pelo movimento mediador entre os diferentes atores envolvidos no processo de avaliação das competências desenvolvidas no estágio.

A proposta construída foi estruturada a partir dos seguintes princípios orientadores: (a) estágio como campo real da ação docente; (b) professor profissional, como sujeito adulto, sendo a categoria *adulto* concebida como condição da complexidade; (c) modelo intersubjetivo como eixo mediador para a construção e reconstrução dos saberes docentes, dentre eles as competências percebidas como aprendizagens dinâmicas em contextos mutáveis cotidianamente; (d) ressignificação do papel e do agir da supervisão de estágio em direção a uma atuação como consorciada na relação da aprendizagem; (e) avaliação como processo tecido, tramado, articulado com e na aprendizagem, cujos instrumentos são sustentados em

modelos autobiográficos, sendo a integração de seus dados a essência para o balanço de competências a ações de formação continuada de adultos que aprendem.

Em um segundo momento deste estudo, a proposta de estágio e o modelo de avaliação foram compartilhados com o curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – na modalidade EAD –, universidade pública no Estado do Rio Grande do Sul. Os princípios norteadores aplicados foram os mesmos da experiência originada na UCS, porém com o acréscimo do princípio norteador voltado ao uso dos ambientes de aprendizagem abertos, bem como tal princípio deveria fazer parte dos projetos de estágio desenvolvidos pelos estagiários, nos respectivos campos de atuação docente.

Na perspectiva descrita acima, os cursos de formação de professores não podem mais propor espaços isolados para a experiência prática, que faz com que, por exemplo, o estágio se configure como algo com finalidade em si mesma e se realize de modo desarticulado com o restante do curso. Nesse sentido, cabe aos professores planejar a organização curricular de forma a possibilitar a articulação entre o saber e o saber-fazer. Um projeto de estágio curricular necessita buscar novas formas de organização em contraposição a formas lineares; os professores orientadores necessitam promover ações direcionadas para o desenvolvimento de uma atitude responsável do sujeito sobre sua própria avaliação.

Atualmente, na literatura, os estudos sobre a formação docente enfatizam que a lógica que se constrói é a de uma rede de atores, a qual busca a superação do *eu solitário* para o *eu solidário*. (AMARAL; SÁ-CHAVES, 2000). O *eu solitário* retrata a supervisão enraizada no paradigma de racionalidade técnica, permeado por preocupações como: cumprir o programa, elaborar as provas; avaliar os alunos – tarefa dolorosa, pois a subjetividade dessa ação leva ao receio natural de cometer injustiças. O *eu solidário* retrata o conceito de orientação reflexiva, hoje mais abrangente do que quando apenas se referia à supervisão dos estágios pedagógicos.

A rede de atores⁷, inserida no terreno do estágio e exercitando a reflexão sistemática sobre a ação que desenvolve, está diante de uma formação com base na investigação-ação,

⁷ Os atores são: (a) **professor orientador** é o responsável pela orientação e avaliação dos estudantes sob sua responsabilidade. O professor orientador responderá pelo estágio de um grupo de 12 alunos no pólo; (b) **Tutor de Acompanhamento de Estágio** é aquele que acompanha diretamente um grupo de 12 discentes em estágio. O objetivo desse acompanhamento é ajudar a criar condições que qualifiquem os estágios e os discentes estagiários; (c) **Interlocutor do Sistema Escolar** é o profissional designado pelo diretor da unidade escolar, ou pela entidade mantenedora da escola, para mediar a comunicação entre o aluno-estagiário, o campo de estágio e a Universidade; (d) **Professor profissional** é o discente que possui uma bagagem de vivências, experiências, sonhos e conquistas, ou seja, um sujeito historicamente situado.

estratégia desenvolvida num clima de reflexão partilhada, ou seja, na busca da superação do ser solitário.

A partir do desafio posto passou-se (a) a investigar como se dão os sentidos do avaliar no cotidiano da supervisão de estágio curricular desenvolvido na modalidade EaD, das práticas dos sujeitos sociais que atuam em tal realidade, de modo a identificar os princípios gerais organizadores de tais experiências; (b) identificar as lógicas de avaliação, colocadas em ação pelos atores envolvidos no processo, a fim de mapear os pontos frágeis e os pontos de força dos procedimentos de avaliação utilizados; (c) inserir novos horizontes justificados cientificamente, sobre avaliação, especialmente avaliação no estágio supervisionado, com novas bases científicas, novas bases metodológicas, novas concepções, e chegar a uma cultura circular da avaliação; (e) construir parâmetros para os atores compartilharem o conceito de avaliação, os critérios e as evidências e; (f) avaliar a proposta de balanço de competências em situação de estágio de docência, originariamente concebida pelo grupo de professores orientadores de estágio do curso de Licenciatura em Pedagogia – modalidade EAD – da Universidade de Caxias do Sul e, aplicada, ampliada e aprofundada pela equipe de professores orientadores de estágio do curso de Licenciatura em Pedagogia – modalidade EAD – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O percurso deste estudo foi articulado em seis capítulos, os quais caracterizam as revisões pertinentes ao temas; as discussões sobre os fundamentos da proposta; o desenho metodológico do estudo e as premissas críticas a partir da análise das experiências observadas.

O segundo capítulo, intitulado *O cenário e o espaço do problema*, tem como objetivo desenhar o cenário que envolve o papel da supervisão e da dimensão da avaliação no estágio de professores em formação continuada, apoiada em AVA, relacionando a maior eficácia do modelo com base na intersubjetividade à formação de competências docentes. Para tanto, são apresentados os atuais cenários a respeito da formação docente na EAD, cujo perfil de público está se voltando aos profissionais em atuação no mercado e, também, é apresentado um percurso histórico e epistemológico sobre estágio e supervisão na formação docente.

O terceiro capítulo, intitulado *Prática educativa: modelos de ação e intersubjetividade*, tem como objetivo apresentar teorias que embasam os modelos de ação, o conceito de intersubjetividade e as contribuições de Alfred Schütz à renovação da Teoria da Ação. Esse estudo se apoia no pensamento desse sociólogo, Alfred Schütz como opção teórica para apresentar os pressupostos referentes à categoria de ação, aos modelos de ação, à intersubjetividade, à realidade e ao cotidiano. O pensamento de Donald Schön apoia a

concepção de formação do profissional reflexivo; as pesquisas da portuguesa Isabel Alarcão subsidiam as concepções acerca do supervisor como formador em cursos de nível superior, e o pensamento de Reuven Feuerstein subsidia as categorias da mediação em experiências de aprendizagem.

O quarto capítulo recebe o título de *Avaliação em idade adulta* e tem como objetivo apresentar a problemática da avaliação em idade adulta, a partir da reflexão sobre seus pressupostos. Tais pressupostos serão transversalizados pela concepção de avaliação como interação na ação e sua dimensão investigativa e pela compreensão de idade adulta. Explicita o conceito de racionalidade reflexiva, de prática profissional, com base em reflexões sobre a ação e no decorrer da ação, como princípios de modelos de avaliação em idade adulta, tais como a autoavaliação; a avaliação de competências; problemas e possibilidades; balanço de competências. Completa o texto a revisão teórica sobre avaliação e sobre o tema das competências.

O quinto capítulo, intitulado *A proposta de organização, acompanhamento e avaliação do estágio e o desenho do estudo*, apresenta a metodologia que foi posta em movimento para avaliar as competências docentes de professores, profissionais, em situação de estágio. O texto detalha o processo do estágio quanto aos aspectos curriculares, de princípios orientadores e das etapas operacionais. Os aspectos curriculares dizem respeito à carga horária, ao período em que o estágio é realizado. Os princípios orientadores são descritos como: o balanço de competências, como método de avaliação; o método autobiográfico e as escritas de autoria, a partir do diário, do portfólio e da autoavaliação; a mediação e intersubjetividades, como construção do processo reflexivo; o ambiente virtual de aprendizagem, como espaço de autoria e de relações; a orientação e o acompanhamento a distância. As etapas operacionais do estágio são descritas a partir da teoria da ação, como forma também para a coleta de dados, ou seja, escritas antes da ação, durante a ação, depois da ação, cujo desenho da análise do movimento dialógico da mediação, com a descrição das categorias utilizadas *a priori*, finaliza o quadro metodológico.

O sexto capítulo, intitulado *Análises e premissas críticas*, aborda a investigação desenvolvida, que procurou analisar o processo de mediação profissional com base em uma reconceituação da supervisão de estágio e da dimensão da avaliação; isso como parte do processo sistemático e dinâmico da reconstrução social, de concepções e experiências educativas, em níveis diversos de constituição das competências profissionais, na formação continuada de adultos, bem como as premissas críticas referentes à proposta do balanço de competências, implementada por ambas as instituições observadas. Integram o texto o perfil

dos estagiários e seus mundos da vida, geradores de uma nova categoria de análise, a da *complexidade*. A interpretação dos escritos autobiográficos revela os elementos para a construção dos mapas referentes aos pontos de força e frágeis da proposta estudada.

As referencias utilizadas para escrita deste texto estão disponíveis ao final do volume.

2 O CENÁRIO E O ESPAÇO DO PROBLEMA

Este capítulo tem como objetivo desenhar o cenário que envolve o papel da supervisão e da dimensão da avaliação no estágio de professores em formação continuada, apoiada em AVA, relacionando a maior eficácia do modelo, com base na intersubjetividade, à formação de competências docentes. Para tanto, serão apresentados os atuais cenários a respeito da formação docente na EAD, cujo perfil de público está se voltando aos profissionais em atuação no mercado e, também, será apresentado um percurso histórico e epistemológico sobre estágio e supervisão na formação docente.

A temática voltada ao processo de avaliação das competências construídas e/ou desenvolvidas pelos professores em formação continuada,⁸ em situação de estágio supervisionado nos cursos de formação continuada de professores, desenvolvidos na modalidade a distância, é necessária no atual momento histórico da educação, tendo em vista, por um lado, a atenção dada à educação em nosso País, por meio das políticas públicas para a qualificação dos profissionais da educação, e, de outro, a constituição de um ambiente de aprendizagem que parte da experiência profissional, colocando no centro do processo de formação as aprendizagens contextualizadas.

O presente estudo parte da problemática acima colocando a avaliação do estágio em foco de análise e abordando o seguinte questionamento: Como supervisores e estagiários vivem, percebem e concebem a avaliação da práxis no estágio de professores em formação continuada, na modalidade a distância, cujas interações são mediadas com apoio de ambiente virtual de aprendizagem?

Algumas questões de apoio estarão norteando a investigação, entre elas:

Como se faz a avaliação do estágio para quem já é profissional do magistério? Como supervisores e professores profissionais em situação de estágio, aqui entendidos como sujeitos sociais presentes na vida cotidiana da supervisão e avaliação, revelam subjetividades de sentidos, de forma a tornar possível a compreensão da avaliação? Quais pensamentos são divergentes acerca da compreensão da avaliação? Tendo por base os instrumentos de avaliação utilizados, que tipo de lógica avaliativa está presente nos procedimentos

⁸ Esse estudo compreende formação continuada como “formação acompanhante”. O pesquisador Charles Hadji (2000) defende o fim da dicotomia entre formação inicial, ministrada a iniciantes e novatos, com o fim de armá-los bem para o exercício da profissão, e uma formação continuada oferecida após alguns anos de atuação. Hadji enfatiza a necessidade de uma melhor repartição do esforço de formação no tempo da vida dos profissionais. A “era da formação acompanhante” é definida por ele como uma formação concebida com fazer contínuo de desenvolvimento profissional.

avaliativos? Tal lógica de avaliação fornece elementos para ressignificar a ação docente do professor em situação de estágio?

Inicialmente, cabe esclarecer que neste estudo a abordagem sobre estágio curricular será a de campo de conhecimento. E, por se tratar de formação continuada de professores em exercício, o estágio será compreendido como campo de construção e ressignificação dos saberes profissionais, cujo objetivo não é a inserção do estudante no campo de trabalho, mas sim ser o tempo e o espaço de continuadas experiências a serem refletidas.

Na compreensão de estágio descrita acima, a avaliação é entendida como ação mediadora. Ela é o tipo de avaliação que ocorre no processo, como processo e é do processo da construção do conhecimento. Inclui todos os temas e conceitos essenciais de dado eixo ou módulo de estudo⁹, fornece *feedback* ao estudante do que aprendeu e do que precisa aprender; fornece *feedback* ao orientador, identificando as necessidades e quais aprendizagens devem ser ainda mais trabalhadas, busca o atendimento especializado às diferenças individuais e o planejamento de medidas alternativas às lacunas de aprendizagem. Perrenoud (1999, p. 107), defende que “todo feedback é formador, venha de onde vier e qualquer que seja sua intenção, visto que contribui para a regulação da aprendizagem em curso”.

A formação de professores a partir dessa perspectiva de estágio situa-se nos versantes da retrospectiva e da projeção ao mesmo tempo, pondo em relação experiências refletidas no presente, com um patrimônio obtido com a experiência existente em cada sujeito, as quais representam a memória histórica, o vivido, o acervo de conhecimento construído, graças à continuidade da experiência.

As universidades brasileiras vivem, atualmente, um período de transitoriedade na profissionalização docente, seja ela inicial, seja continuada. Nosso País, por meio de medidas públicas, propõe reformas educacionais, dentre as quais se destaca a ênfase na formação de professores com a oferta de cursos para docentes em serviço. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96 – retomou as discussões sobre a formação de professores. Os debates sobre formação continuada de professores ganham espaço a partir do texto legal, o qual remete à necessidade da formação de todos os docentes em nível superior. A perspectiva de tais debates acentua a necessidade de mudanças substanciais nas concepções e nas práticas vigentes em relação à formação de professores.

⁹ Módulos são projetos integrados de trabalho, apoiados em eixos transversais, que têm como referentes as competências a serem desenvolvidas. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia/UCS.

Do ponto de vista histórico, repensar a formação de professores, a partir das práticas pedagógicas, tem se revelado uma das demandas importantes dos anos 90. E pensar a formação contínua de professores é um procedimento bastante recente. Perrenoud (2002), salienta que tal formação foi inicialmente organizada em torno da atualização de saberes disciplinares, das referências didáticas, dos procedimentos tecnológicos. No caso dos professores, o professor formador, em tese, deveria estar à frente de seus colegas para levá-los novos elementos, dos quais os outros professores deveriam se apropriar e transpor para a sala de aula. Dessa forma, as formações contínuas de professores desconsideraram a prática dos professores em exercício.

Além das rupturas epistemológicas, no caso do Brasil, são necessárias rupturas sociais, como a formação de 166 mil professores que estão atuando sem a formação necessária para atuar em escolas de educação básica.

Com o intuito de impulsionar mudanças efetivas à melhoria da Educação Básica, o Ministério da Educação vem fomentando diversos programas de formação inicial e continuada para professores, em parcerias com os Sistemas Estaduais e Municipais de Ensino e Instituições de Ensino Superior. Um deles é o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio: Pró-Licenciatura.

A área geográfica do Brasil é de 8.514.876,599 km², uma dimensão continental, que apresenta cinco regiões com características sociais, culturais e econômicas diferenciadas. Nesse conjunto, a situação educativa necessita de fortes programas de formação a distância, como estratégia para o acesso e a democratização à educação ao grande número de professores, profissionais, que ainda não puderam realizar seus estudos superiores.

Ainda, em nível nacional, a reforma universitária, no âmbito dos cursos de licenciatura, regulamentou os currículos na forma de eixos profissionalizantes, ou seja, focados no desenvolvimento de competências.¹⁰ Assim, a prática de ensino deverá ocorrer ao longo do curso e dentro de cada unidade de aprendizagem, completando 300 horas até o final do curso de formação.¹¹ Isso significa uma modificação considerável na organização curricular.

No contexto nacional, na vigência curricular das últimas décadas, o estágio, parente pobre de todas as disciplinas, não obteve reconhecimento, seja em nível de atividade, seja em

¹⁰ Conforme proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em cursos de nível superior do Ministério da Educação (MEC), maio de 2000.

¹¹ Conforme Resolução CNE/CP 2, de 19.2.2002.

nível de dimensão para auxiliar o estudante a relacionar teoria e prática e a servir-se desse conhecimento para aplicá-lo na resolução de problemas em processos de ensinar e aprender.

As discussões sobre estágio curricular começam a surgir início da década de 60, quando o currículo dos cursos de licenciatura foi constituído, em sua maior parte, por disciplinas teóricas, e o estágio foi visto como a parte prática do curso. Do estagiário era esperada a reprodução de aulas-”modelo”, colocando em prática os conteúdos aprendidos durante o curso.

O modelo de formação que evidencia a dicotomia teoria/prática passou por modificações nos textos legais, a partir da Resolução CNE/CP 1, de 2002, quando esse texto evidenciou que o caráter da prática deveria ser articulado a todo o curso. O próprio estágio curricular supervisionado deveria ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso, articulado com as demais disciplinas curriculares, evidenciando a tentativa de aproximação entre a racionalidade reflexiva da formação docente e o próprio estágio curricular supervisionado como concepção para a formação.

As mudanças ocorridas, na concepção da formação e do estágio de professores, são fruto também das discussões em nível nacional, empreendidas por pesquisadores como Pimenta (apud PIMENTA, 2005), Freitas (1996), Fazenda (2006) com acento para a formação inicial de professores, seja no aspecto da construção de identidades e saberes da docência, seja nas concepções para os estágios e as práticas educativas. Em nível internacional, contribuíram para tais mudanças pesquisadores como Perrenoud, com a obra *Formando professores profissionais*; Schön, com a obra *Educando o profissional reflexivo*; e Alarcão, com a obra *Escola reflexiva e supervisão*. Embora se percebam avanços nas discussões para a formação inicial, o estágio curricular na formação continuada de professores ainda é tímido.

Às mudanças essenciais abordadas anteriormente, como a superação do paradigma de formação tecnicista para o profissional reflexivo; à compreensão do estágio curricular, como campo de construção de saberes e de continuada experiência e da avaliação, e como ação mediadora para a construção de saberes, associa-se a integração sistemática das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), nas ações aplicadas à formação.

No último decênio, o desenvolvimento prodigioso da Internet tem inserido a telemática, conjugação dos meios informáticos com os meios de comunicação a distância, em som e imagem, utilizando a rede telefônica e o computador no mundo da educação. O acesso à rede (Web), por parte do sistema educativo, vem sendo ampliado gradativamente, demonstrando que a potencialidade desse meio para fins didáticos, ainda tem muito a oferecer (GALLIANI, 2004).

Os espaços educativos e de aprendizagem estão cada vez mais permeados de recursos tecnológicos, chamando os sujeitos da aprendizagem (professores e estudantes) a se apropriarem desses recursos e construir novos contextos de interação. Conforme Nevado (2008) os processos de formação de professores, em geral, tem levado à pseudoinovações, reduzindo a inserção das tecnologias à mera otimização de práticas pedagógicas tradicionais.

No contexto desta pesquisa, as dimensões de acompanhamento, orientação e avaliação dos processos de estágio analisados foram realizadas com apoio de ambiente virtual de aprendizagem. A organização do processo de supervisão, com apoio de AVA, atuou no âmbito da formação não presencial, a fim de romper com o sentido de isolamento, frequente nos períodos de docência do estagiário na escola. As funções de facilitador e de mediador são direcionadas sobretudo para focar os percursos de aprendizagem ancorados às necessidades de cada sujeito.

O entendimento para ambiente virtual de aprendizagem não está ligado tão somente ao desenvolvimento de materiais pedagógicos destinados ao ensino, mas a um contexto de interações, a partir das quais os sujeitos possam refletir sobre situações da práxis educativa e promover processos metacognitivos. Segundo Rivoltella (2001), aqui está em jogo a reconceituação da Rede, como um *sistema de ações* (para fazer coisas). A imagem tradicional da Internet, como mundo paralelo ao real, é substituída por outra imagem, aquela da Internet como contexto de ações que integram os dois mundos.

Berger e Luckmann (2007) escrevem que a expressividade humana é capaz de objetivações, isto é, manifesta-se em produtos da atividade humana, que estão ao dispor tanto dos produtores quanto dos outros homens, como elementos que são de um mundo comum. Dentre as objetivações está a linguagem, cujo sistema mantém primordialmente as objetivações comuns da vida. É possível dizer que a linguagem faz “mais real” uma subjetividade para o próprio sujeito e também para seu interlocutor.

Tal processo, segundo os autores, evidencia que um sujeito não pode existir na vida cotidiana sem estar continuamente em interação e comunicação com os outros. Sanna (2007) chama a atenção sobre o fato de que o processo comunicativo sobrevive somente entre indivíduos envolvidos em uma igualdade de interesses, que é a base da compreensão recíproca sobre que objetivos se devem atingir. Isso equivale a dizer que a comunicação entre grupos sociais acontecerá quando estes compartilharem um sistema de atribuição de importância substancialmente similar.

O processo comunicativo registrado na vida cotidiana da avaliação e da supervisão de estágio é aqui compreendido como realidade social, possibilitando à investigação o caráter

de pesquisa-ação e tomando como referencial teórico a fenomenologia do sociólogo Alfred Schütz (2003 a) sobre cotidiano e realidade.

Sachetti (2007) salienta que, no pensamento de Schütz, o mundo da vida cotidiana é o universo de significados culturais presente em um tempo e um espaço, e é intersubjetivo porque se vive nele como homens entre outros homens, interligados por influências recíprocas em um mundo cotidiano, âmbito em que ocorre a intersubjetividade, interpretada por Schütz como uma ação realizada por alguém quando se coloca, ao menos em pensamento, em situação similar a que está vivenciando o Outro. Ele afirma ainda que nossos atos são motivados para a ação do Outro. A intersubjetividade, portanto, está relacionada com a observação, com o olhar, que é um olhar que tem o Outro como foco.

A construção das intersubjetividades se dá pelo “cimento” entre o projeto comum do homem, o mundo e o tempo, formando assim mundos culturais circundantes. Nesse sentido, os professores-estagiários produziram sínteses reflexivas sobre suas atuações docentes durante o estágio – mundos da vida –, a fim de construir e analisarem suas múltiplas realidades sociais. Tais produções, ao serem interpretadas evidenciam o porquê e o para quê das atitudes naturais. O ambiente virtual de aprendizagem, então, não é um espaço dado, mas uma relação social e, dessa maneira, a partir de relações dialógicas, os sujeitos humanos se constituem em múltiplas realidades sociais.

Apoiamos nosso estudo na reconceituação da formação docente, percebida como processo sistemático e dinâmico de reconstrução social, ao mesmo tempo de experiências educativas, com base na perspectiva histórico-cultural. Assim, compreende-se que a construção de conhecimentos se dá na interação das relações sociais, envolvendo a linguagem e o funcionamento interpessoal. É nesse processo intersubjetivo que se apoia a avaliação.

Capperucci (2007), na tentativa de superar a lógica de avaliação do produto, na lógica da avaliação mediadora, a auto e a heteroavaliação procuram identificar e/ou certificar o nível de adequação dos recursos e das habilidades de um sujeito em relação a um específico ou possível âmbito de atividade, para auxiliar na promoção de níveis sempre maiores de consciência sobre suas capacidades.

Nesse contexto da formação de professores já em exercício, que ocorre na modalidade EAD, no contexto da avaliação dos saberes docentes experienciados em processo de estágio curricular, os atores do processo são reconhecidos como sujeitos do conhecimento, e a lógica da avaliação estará apoiada na análise das práticas, das atividades e dos conhecimentos dos professores de profissão.

Nesse sentido, entender o processo de interações sociais constitutivas de sujeitos em formação continuada é o desafio que se coloca ao investigar processos de avaliação dos saberes do profissional-professor.

2.1 Formação docente na educação a distância

O cenário contemporâneo demanda uma abordagem pedagógica dos processos educativos, de forma sistêmica, integrada e multidisciplinar, que requer a integração entre especialistas de diferentes áreas, para juntos construir alternativas compatíveis com uma visão de educação não mais caracterizada por princípios de transmissão e fonte privilegiada de informação. Os sujeitos contemporâneos estão envolvidos em um *continuum* processo de aprendizagem, e a visão de educação coerente com tal processo será aquela cujos princípios valorizam o sujeito quanto aos aspectos de sua inteligência criativa e plástica, de sua capacidade de aprender para a vida, isto é, de aprender a aprender.

Em geral, os processos educativos, com base em modelos de transmissão de conhecimento, permeiam os cursos de formação: durante os anos de vida acadêmica, o estudante convive num contexto focado no discurso do professor, no qual lhe cabe uma conduta passiva, não contribuindo para uma formação capaz de dar conta das demandas do ambiente de atuação profissional, e que, na maioria das vezes, não desenvolve o ser e o estar-no-mundo.

A Educação a Distância (EAD), no campo da formação de professores, vem se constituindo em modalidade-foco de críticas e também de defesas. Independentemente do foco das diferentes posições, ainda são necessários estudos mais acurados das potencialidades e fragilidades da formação a distância no cenário atual, marcado pelo acelerado crescimento do uso das tecnologias da informação e comunicação na educação.

Tratando-se especificamente da formação continuada, é bastante oportuno ressaltar a importância da EAD, considerando que o paradigma da sociedade do conhecimento e da tecnologia demanda das pessoas uma nova postura acerca dos processos de aprendizagem. O ser e o estar-no-mundo, hoje, tem sido caracterizado por rápidas mudanças, haja vista (i) o crescimento exponencial dos saberes que, apenas nos últimos cinquenta anos, superou indiscutivelmente a quantidade de saberes produzidos no milênio precedente; (ii) uma capilar

e maciça difusão dos meios de informação, reduzindo o planeta à condição de *global village* e obrigando a uma reinterpretação dos conceitos de próximo e distante; e, ainda, (iii) o impacto das mensagens veiculadas pelos diferentes meios de comunicação, impulsionando sujeitos de diferentes faixas etárias a buscar formação continuada.

Ainda que se tenha consenso sobre a necessidade de formação profissional, durante todo o arco da vida, o fato de a formação ocorrer a distância pode indicar distintas propostas com diferentes princípios educacionais. Atualmente, o foco de análise, no contexto da formação em EAD, gira em torno de reflexões envolvendo abordagens pedagógicas e ambientes virtuais de aprendizagem.

No sentido das abordagens pedagógicas da EAD, pode-se destacar como possibilidades desde concepções que reproduzem a transmissão de conhecimentos até concepções que priorizam as interações e o processo de construção de conhecimentos.

Sob esse enfoque, Prado e Almeida (2009), retomam o pensamento de Valente (2009), que defende uma nova perspectiva da EAD, denominada “estar junto virtual”, que se caracteriza por uma concepção de ensino que enfatiza o ato de aprender por meio das interações, que se estabelecem na rede, ou seja, no contexto do ambiente virtual de um curso e no desenvolvimento de atividades reflexivas e de autoria, que favorecem o processo de reconstrução do conhecimento. Nessa abordagem, a qualidade da mediação pedagógica é fundamental, pois está centrada no acompanhamento e na interação do professor com o estudante e entre os estudantes. O professor, no ambiente virtual, pauta as ações no acompanhamento investigativo do processo de aprendizagem dos estudantes e na intencionalidade pedagógica, para fazer as intervenções necessárias, recriando novas estratégias didáticas, desafiando cognitivamente e apoiando emocionalmente os alunos na busca de superações e de novos patamares de aprendizagem.

Destaca-se que não é suficiente agregar recursos tecnológicos a processos educativos que não mais atendem às necessidades sociais. O desafio que o cotidiano apresenta, portanto, é construir uma experiência que permita passar pela variedade e pela multiplicidade de exigências quanto às modificações necessárias nos ambientes de aprendizagem, considerando o uso de tecnologias da informação e as novas formas de aprender.

A formação de professores na EAD tem o desafio de desenvolver saberes capazes de promover a construção de ambientes de aprendizagem, que considerem o processo de aprender; apresentem arquiteturas pedagógicas inovadoras e utilizem adequadamente tecnologias da informação e comunicação (TICs) de forma a produzir impacto no fazer docente.

Os cursos de formação continuada de professores não podem mais propor um espaço isolado para a experiência prática, que faz com que, por exemplo, o estágio se configure como algo com finalidade em si mesmo e se realize de modo desarticulado, como o restante do curso. Também não é mais aceitável deixar ao futuro professor a tarefa de integrar e transpor seu *saber* para o *saber fazer*, sem ter oportunidade de participar de uma reflexão coletiva e sistemática sobre o processo. (PIRES, 2002).

No atual momento do processo de formação de professores, nos cursos de licenciatura, a tônica tem sido as propostas de professor reflexivo. Essa proposta, aceita com simpatia por boa parte dos educadores, parte do trabalho de Schön (2000). Esse autor propõe que o pensamento reflexivo do(a) professor(a), no enfrentamento das situações divergentes da prática, se desenvolve na competência de refletir sobre a ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inovando, por meio do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. A reflexão é, portanto, base para o desenvolvimento do profissional e, em se constituindo numa espiral, retorna a reflexão sobre a reflexão na ação. (SILVA, 2002).

2.2 Aprendizagem e formação

Ao falar sobre formação continuada, é imprescindível abordar o tema da aprendizagem do adulto. A pesquisadora italiana Alberici (2008) realizou estudos sobre as diferentes teorias e os diferentes modelos acerca do tema, assim como estudou as pesquisas mais recentes sobre as dimensões que caracterizam a aprendizagem dos adultos, segundo as diferentes escolas de pensamento. Embora as escolas pertençam a pensamentos diferentes, apresentam pontos relevantes em comum, como a capacidade de autogestão e de autonomia diante dos objetivos de aprendizagem; a profundidade e a extensão das experiências precedentes (saberes funcionais, saberes tácitos), como desencadeadores de novas aprendizagens; a capacidade reflexiva ou a análise (reflexões da prática, autoanálise, reflexões sobre a ação), como condições imprescindíveis para a aprendizagem e para a conscientização das mudanças verificadas a partir da aprendizagem.

Os estudos de Alberici (2008) originaram a obra *A possibilidade de mudança: aprender a aprender como ferramenta estratégica para a vida*.¹² Na obra, Alberici apresenta

¹² O título original da obra é Franco Angelo, *La possibilita di cambiare: apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano, 2008.

as principais abordagens teóricas que compõem o atual quadro cultural e científico das reflexões desenvolvidas, e que se apresentam como referência para o quadro teórico da aprendizagem e da formação em idade adulta, na perspectiva do paradigma de uma aprendizagem em processo continuado, isto é, aprendizagem durante toda a vida.

É com base na referida obra que se apresenta os principais estudos.

Trata-se de linhas de pesquisa e teorias que observam a *aprendizagem a partir da experiência* (D. A. Kolb, 1984); *andragogia e características da aprendizagem do adulto* (Knowles, 1997); *aprendizagem contextualizada e ecológica* (Bateson, 2001); *método autobiográfico e da competência narrativa* (Bruner, 1997); *aprendizagem reflexiva* (Schön, 2007); a comunidade de prática (Wenger, 2006) e as teorias sobre autoformação (Knowles, 1997). (ALBERICI, 2008, p. 40).

Alberici ressalta que cada uma das teorias mencionadas evidencia a importância de conceitos como reflexão, motivação, competência, processo, experiência, protagonismo e responsabilidade dos sujeitos sobre a própria aprendizagem, a força dos contextos e o papel da mediação cultural e formativa.

É possível dizer que tais linhas de pesquisa nascem do novo cenário da formação e da aprendizagem sobre o viés teórico do agir formativo, de tal forma que o processo de aprendizagem se dá a partir de relações, da comunicação, do compartilhamento de experiências, ações, reflexões; dá-se de forma contextualizada; realiza-se como processo dentro de uma dimensão ecológica do desenvolvimento; como aprimoramento da capacidade de pensar e aprender, a partir do exercício de sistematização de ações da vida cotidiana.

Nesse sentido, o paradigma da aprendizagem por toda a vida requer a resignificação dos sistemas de formação. Uma vez que o que tradicionalmente foi o campo da educação de adultos e da formação profissional e continuada está se transformando profundamente nos planos conceituais e práticos em razão das mudanças que ocorrem, seja nos percursos de vida e de estudo dos adultos, seja no mundo do trabalho. Trata-se da resignificação das atividades de formação para os adultos, na direção de uma continuidade e flexibilidade nos planos das estratégias e das políticas de formação.

Na lógica do desenvolvimento em espiral – aprender a aprender –, a formação e a aprendizagem em idade adulta podem ser compreendidas como acréscimo e modificação qualitativa, e não simplesmente como acréscimo quantitativo em relação aos processos de aprendizagem, ocorridos no tempo de vida e de trabalho.

Os sujeitos são guiados por teorias em uso, em sentido mais amplo, em princípios inseridos em suas epistemologias. (SCHÖN, 2007). Pensamentos e ações encontram explicações no interior de construções culturais – perspectivas, conhecimentos, valores – produzidos por outros sujeitos, com diferentes graus de conhecimento e refinamentos conceituais, que regulam suas relações com o mundo, ou melhor, com a complexa trama de relações que os conectam aos sistemas vivos. Essa pode ser a definição de estruturas contextuais que, conforme o caso ou o ponto de vista, pode limitar, bloquear, aprisionar, possibilitar a aprendizagem, favorecendo processos de crescimento e transformação. (BATESON, 2008).

Com o conceito de aprender a aprender se entra na dimensão das relações: do sujeito consigo mesmo, com os outros, com o mundo. É um princípio heurístico, que se aplica às relações recursivas no interior da mente. O mundo mental é o mundo dos seres vivos: um mundo intangível de ideias, caracterizado por relações e por processos comunicativos. (BATESON, 2008).

Aprender a aprender representa uma modalidade de comunicação, um processo de criação de significados postos em relação com um sistema ainda mais complexo, no qual o sujeito está inserido. Bateson (2008) sustenta que, por meio do aprender a aprender, atribui-se significado ao universo de relações que caracterizam um contexto. Tal contexto é conhecido e reconhecido com base no hábito, que gera o fluxo da sedimentação da experiência.

Como fenômeno relativo à comunicação, a aprendizagem faz parte das categorias de casos nos quais é necessária a gestão de uma pluralidade de níveis. Tal gestão é apreendida em sentido recursivo, do momento que aprender a aprender é, ao mesmo tempo, processo que condiciona e produto condicionado à experiência: a disposição subjetiva das estruturas contextualizadas por relações interpessoais cria e utiliza o contexto para estabilizar os significados em relação com a história individual, na qual se consolidam modalidades típicas de estabilização de sequências no fluxo dos acontecimentos.

Assim, entra em cena também a formação com a difícil tarefa de criar as condições possíveis à mudança de hábitos. Na hipótese de Bateson (2008), as formas de mudança epistemológica estão diretamente relacionadas a experiências desafiadoras encontradas pelo sujeito. Experiências a partir das quais o enfrentamento das premissas epistemológicas atinge um nível tal, que possibilitem perceber os aspectos inadequados.

Está-se falando da condição gerada deliberadamente pela predisposição de um conflito comunicacional, de espelhamento com a imagem da nossa epistemologia, para dar um impulso à mudança. Pode-se dizer que aqui está o constructo do aprender a aprender.

2.3 Avaliação e intersubjetividade na formação continuada de professores na EAD

A questão da avaliação na formação dos adultos é um tema complexo, embora avaliar seja sempre uma questão desafiadora em qualquer fase da vida escolar de uma pessoa. Trata-se de um âmbito do saber e da prática, que apresenta aspectos críticos que emergem da transformação dos cenários sociais e das profundas modificações das concepções sobre desenvolvimento humano e sobre o adulto. Nos paradigmas de formação, centrados na categoria de adultos, entendidos como sujeitos dotados de dinamismo e plasticidade, a avaliação é uma questão central.

A concepção de formação de adultos, ligada à ideia de compensação ou à perspectiva instrucionista, propõe uma concepção de avaliação, na maior parte das vezes, concebida como teste produzido de forma desvinculada do processo de desenvolvimento, entendido como transformação e mudança. Essa é uma versão técnico-racionalista focada no ensino e na reprodução/transferência de conhecimento.

No entanto, do ponto de vista do sujeito que aprende – entendido como presença biográfica que intervém no processo –, se observada a estruturação de um modelo, a partir da experiência, da prática, das crenças, dos saberes, das expectativas, da responsabilidade e das potencialidades. A avaliação se desloca para o terreno das relações de redes complexas, que se estabelecem entre as pessoas, em uma perspectiva permanente de mudanças, que ocorrem em um movimento de continuidade-descontinuidade.

Quando se fala em aprendizagem, é importante colocar-se em uma dimensão de pensamento, a qual permita pensar em formas complexas que deem conta das necessidades dos sujeitos e, de modo especial, dos adultos, de construir significados sobre a própria experiência.

A aprendizagem pensada como valor a partir da experiência, da biografia, do contexto, implica processos de produção de significados de transformação para o indivíduo.

No paradigma da complexidade, que resgata pressupostos cognitivistas e construtivistas em uma perspectiva cultural, reconhecem-se as diferentes formas de aprendizagem, as quais requerem interpretação e sistematização do fluxo de aprendizagem da parte dos próprios sujeitos. Trata-se de formas complexas de pensamento, cujas capacidades de autoavaliação, de compreender os micromundos das relações – o contexto – e de atribuir

significado às ações, demonstram características de construção e autonomia. (BATESON, 2008). Atribuir sentidos é, portanto, estar em relação com a característica de identificar o fluxo das múltiplas experiências, no sentido de organização do complexo sistema de relações e estar em condições de criar novos contextos possíveis.

A dimensão da reflexão faz referência aos processos de aprendizagem, que percorrem todo ciclo de vida, e possibilita construir os significados das experiências em uma perspectiva de consciência crítica, de cidadania global e de responsabilidade planetária. Nessa dimensão da aprendizagem, a avaliação possui sentido metacognitivo, de autoavaliação, podendo resgatar um papel fundamental no processo das ações transformadoras e vivenciar mudanças significativas.

Alberici (2008) ressalta que, na perspectiva de aprendizagem permanente, a capacidade dos indivíduos de aprender a aprender se torna central; a avaliação então resgata o papel de promotora da autonomia dos sujeitos no processo avaliativo, como forma estratégica do aprender a aprender. Assim, o objeto da formação de adultos será expresso em termos de competências e não apenas como conhecimento. Essa transformação na perspectiva define uma visão integrada de saberes (definidos como saber o que, saber como, saber ser, saber agir) e uma nova visão da prática, entendida como expressão contextualizada da competência. É dessa compreensão que surge a atenção aos modelos de ação com base na experiência.

A avaliação de competências, portanto, não pode coincidir com a prática muito difundida de solicitação de *réplicas* ou *reprodução* de conhecimentos de forma estática e com base em critérios isolados ao universo de significados dos sujeitos envolvidos. Aqui se está pensando em modelos de ação da avaliação, caracterizados por processos compartilhados e orientados à finalidade de construção e ação dos saberes.

Aprender a aprender está na base de processos de formação, os quais possibilitam aos sujeitos aprendentes a compreensão de seu papel em relação aos saberes, em relação ao processo de conhecimento, em relação aos contextos sociais e de construção de significados. Partindo desse ponto de vista, a avaliação é entendida como pesquisa de tipo reflexivo, um mérito possível de reconhecimento está nas teorias construtivistas de aprendizagem e na contribuição à passagem do conceito de avaliação, como instrumento de controle da aprendizagem ao conceito de avaliação, como instrumento de apoio à aprendizagem.

Capperucci, em sua obra *A avaliação das competências em idade adulta*¹³ (2007), argumenta que a avaliação, dessa forma, assume um valor que não se limita a medidas de

¹³ O título original em língua italiana é *La valutazione delle competenze in età adulta*.

níveis de aprendizagem disciplinares, ou a eficiência na execução de uma performance profissional. Porém se configura como um processo de investigação sobre a experiência do sujeito, a fim de promover níveis sempre maiores de consciência sobre suas capacidades cognitivas, afetivas e sociais. Nesse modo de agir avaliativo, a pesquisa intrínseca a ele assume, de um lado, uma função preferencialmente formativa e emancipatória, à medida que contribui para a criação de estruturas e modelos interpretativos em condições de ativar e sustentar um processo contínuo de assunção, o qual estimula os sujeitos a refletirem de maneira crítica sobre suas vivências. De outro lado, orienta a ação social, mobiliza as potencialidades dos sujeitos, expressando-as em comportamentos intencionais, eficazes e competentes.

Para a concepção de avaliação acima, é importante entendê-la como processo intersubjetivo. (PONTECORVO; AJELLO; ZUCHERMAGLIO, apud ALBERICI, 2008). Ao pensar a avaliação da aprendizagem em contextos complexos e caracterizados pelo diálogo, entre diferentes experiências a que está sujeito um adulto que vive em situação de trabalho, de tempo livre de construção cultural, de participação social e política, são os significados em transição que devem ser identificados, ao invés de, unicamente, conhecimentos mecânicos estabelecidos por um esquema de objetivos e resultados.

Ao assumir-se o conceito de transição, como critério para compreender a avaliação, assume-se que, no processo de avaliação, ocorrem mudanças nos atores de tal processo, e que ela existe não por necessidade mas por reconhecimento recíproco. Assim se compreende que, na avaliação, não se expressa um ponto de vista unilateral, mas a complementaridade resultante de um processo significativo de mediação aberto e compartilhado pelos atores.

A partir dessa concepção, a avaliação passa a fazer parte do processo de construção de significados em um nível lógico mais abstrato, ou seja, orientado à reconstrução das fases que caracterizam o próprio processo, encontrando sua essência na pesquisa, entendida como compreensão metacognitivo das dimensões do *como* e do *que coisa*, dentro das experiências de aprendizagem.

A avaliação adquire um significado novo de pesquisa, quando os sujeitos se colocam em jogo como objeto de estudo, que é a compreensão das próprias formas de aprender. Então, se o esforço da avaliação é orientado ao conhecimento de tal processo, é possível ocorrer a modificação da concepção de avaliação, que, na prática técnico-racionalista, é associada a percepções de controle e a estruturas rígidas de comunicação. Compreender um novo modo de o sujeito colocar-se no interior das relações de transformação com o contexto – (forma complexa de aprendizagem e competência de aprender a aprender, que se evidencia nas

experiências de formação) – constitui a principal tarefa da avaliação, que se realiza na promoção do exercício de conversação reflexiva do sujeito consigo mesmo e com os outros, dentro de um processo de construção de significados.

Nesse sentido, a avaliação se torna uma questão prática, na qual estão em relação capacidades cognitivas de reconstrução e características metodológicas, com base em formas dialógicas e narrativas de representação.

2.4 Formação, estágio e supervisão: revisão teórica

No atual momento do processo de formação de professores, nos cursos de licenciatura, a tônica tem sido as propostas de professor reflexivo. Essa proposta, aceita com simpatia por boa parte dos educadores, parte do trabalho de Shön (2007). Esse autor propõe que o pensamento reflexivo do(a) professor(a), no enfrentamento das situações divergentes da prática, se desenvolve na competência de refletir sobre a ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inovando por meio do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. A reflexão é, portanto, base para o desenvolvimento do profissional e, em se constituindo numa espiral, retorna a reflexão sobre a reflexão na ação.

Na perspectiva de atender às Diretrizes Nacionais (CNE/CP, 2002), os colegiados dos cursos de licenciatura debatem concepções e estratégias capazes de articular currículos acadêmicos, potencializadores na formação de professores, levando em consideração as dimensões teóricas e práticas, como fundamento da ação pedagógica, e a competência como concepção nuclear na orientação do curso. As Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia prevê 300 (trezentas) horas de estágio curricular supervisionado, a partir do início da segunda metade do curso.

Em dezembro de 2005, na Pontifícia Universidade de São Paulo, ocorreu o Encontro Nacional – Estágio Curricular nas Licenciaturas, em cujo relatório é apresentada a seguinte concepção de estágio supervisionado em licenciatura: pode ser compreendida como um processo didático-pedagógico, intencional, que possibilita a formação crítica do educador (professor), a partir da articulação teoria/prática, por meio de intervenções contextualizadas de caráter emancipatório. Nesse sentido, a intervenção dos atores da atividade de estágio deve estar pautada pela ética. Caracteriza-se por um tempo de formação, que deve ocorrer no mundo real do trabalho, sendo componente curricular supervisionado por um docente. O

supervisor atua no sentido de considerar o estágio como um momento de síntese, um dos eixos articuladores do curso.

A tendência na formação de professores posta acima, e recortando o estágio curricular supervisionado, pressupõem articulação sistêmica, noções centrais de sujeito, de diálogo, de conhecimento. As dimensões teóricas e prática pressupõem uma abordagem reflexiva, de natureza construtivista que, ao desafio de implementação de um currículo com tais características, impõe-se a necessidade de construção de um novo paradigma para o estágio curricular supervisionado.

Retornando ao pensamento de Schön, presente em Alarcão (2000), tal abordagem entende o conhecimento profissional em seu contexto, e sistematizado em uma permanente dinâmica interativa entre a ação, e o pensamento ou a reflexão. Reflexão entendida, neste momento histórico, aquela que tem como ponto de partida e de chegada um projeto de emancipação humana. Entendida dessa maneira, a reflexão não é uma atitude individual, ela pressupõe relações sociais, revela valores e interesses sociais, culturais e políticos, é antes uma prática que deve expressar o poder de reconstrução social. (LIMA, 2002).

Tradicionalmente, quando se fala em estágio, muitas vezes se pensa em um momento de formação, que habilita para o exercício de uma profissão. Também é comum pensar tal momento como uma decorrência do momento de formação teórica. Ao longo da história dos estágios, é possível identificar esse modelo como predominante.

Um segundo modelo de estágio está associado àquelas instituições formadoras, que possuem campos de estágio próprios. Num terceiro modelo, presente em realidades inovativas, os currículos de estágio propõem momentos de teoria intercalados com momentos de prática, existindo interdependência entre eles.

Os dois modelos primeiramente citados são os que tradicionalmente constituíram a trajetória histórica do estágio em relação à formação. Na maior parte dos casos, não se explicitavam como interdependência teórico-prática, mas como uma separação, como total descontinuidade entre os dois momentos. O momento do estágio, ao invés de estar vinculado ao momento da prática pela concepção de interdependência, configurava-se como uma experiência concreta realizada em campo profissional, muitas vezes “descolado” e até contrário ao momento teórico. Exemplo dessa afirmação são as falas de estagiários registradas em relatórios: “Ao chegar à escola, fui advertido pelo coordenador pedagógico de que deveria esquecer o mundo da teoria, pois, ali, a realidade era outra!”

O modelo no qual a instituição formadora possui o próprio campo de estágio é um modelo operacional a partir do qual há uma prática em um campo predefinido, no qual, na

maior parte dos casos, não é facultado ao estagiário ler a tensão existente entre modelos teóricos diferentes, isto é, na inexistência de tensões e de diferenças, não ocorrem mudanças.

O terceiro modelo de estágio, aquele que sustenta este estudo, como modo de compreender o estágio, é um modelo interpretativo ou da “integração problematizadora”. (GUERRA, 2007). Integração problematizadora, pois, é um estágio que produz evidências dos saberes da práxis, que se integra com a experiência acadêmica e da formação, pautada também pelos saberes da teoria. É a ideia de uma formação que vive dialeticamente em seu interior os momentos dos saberes provenientes da teoria e os saberes provenientes da práxis, do agir, que também são saberes e não meras aplicações.

Tal modelo não é fácil, pois não pode ser dado como um modelo definitivo, pois pertence à lógica da pesquisa-ação e concebe a formação como possibilidade dialética entre os dois momentos, isto é, provoca ressonância da práxis sobre a teoria e da teoria sobre a práxis. Guerra (2007) destaca que é necessário haver integração entre dois modelos científicos, um cuja sequência é teoria-práxis-teoria, e outro que é práxis-teoria-práxis. Segundo o autor, tal integração é a matriz do pensamento científico, e essa poderá levar à formação de um profissional reflexivo.

Para atingir tal modelo, o estágio precisa ser organizado de tal modo a possibilitar uma experiência, mas uma experiência sobre a qual seja possível fazer reflexão. Não é verdade que a experiência é sempre um elemento operacional sobre o qual se reflete. A reflexão não é automática sobre a experiência. Guerra salienta que não é suficiente ter sido professor durante 20 anos, isto é, ter experiência, para demonstrar que refletiu sobre a experiência realizada.

Por esse motivo, o estágio não pode ser proposto unicamente como experiência nem colocado no final de um percurso formativo, mas deve ser previsto durante a formação e como uma experiência, sobre a qual é possível refletir. (GUERRA, 2007).

Sustentado ainda pelo pensamento de Guerra, o pesquisador argumenta que o campo de estágio é importante como espaço para a experiência, mas que em se tratando de refletir sobre a experiência, torna-se questão central a escolha de orientadores capazes de acompanhar e promover reflexão sobre a experiência:

[...] o ponto de partida não é selecionar o local, mas escolher os orientadores. Ou então formá-los: se há um bom orientador, o campo de estágio é bom. O sistema de acompanhamento é efetivamente o ingrediente mais importante. (GUERRA, 2007, p. 33). (Tradução livre do autor).

No contexto das pesquisas nacionais, cujo objeto é o estágio, são relevantes os estudos de Piconez, Fazenda, Ribeiro, Bizzo, Pontuschka, Kulcsar, Kenski e Boulos, 1991; de Freitas, 1996; Pimenta e Lima, 2004; Barreiro e Gebran, 2006.

A obra de Freitas (1996), intitulada *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios* apresenta importante resgate sobre os estudos da área, cujo marco temporal inicia em 1983 com os estudos realizados por Fracalanza até 1991 com as contribuições de Piconez. É desnecessário retomar aqui tal percurso histórico, uma vez que a abordagem de Freitas é minuciosa por incluir problemáticas apresentadas em dissertações e teses.

O estudo apresentado por Freitas (1996) foi realizado com base na opção metodológica do *trabalho*, que, segundo a pesquisadora:

[...] vem do entendimento e da compreensão de que a atividade prática é o ponto de partida para o conhecimento da realidade (Vasquez, 1977), ao mesmo tempo em que é também ela o critério de verdade da teoria. O trabalho desenvolvido com a disciplina, a reflexão sobre a prática, permitirá estabelecer as relações entre os dados e a teoria, em um processo de conhecimento e de construção de sínteses e generalizações sobre o trabalho como elemento articulador da relação teoria-prática que possibilita a produção e a construção do conhecimento novo sobre a sala de aula, a escola e o ensino. (FREITAS, 2007, p. 56).

Embora o estudo da pesquisadora tenha como centro da problemática o elemento trabalho, o viés abordado aponta para a crítica marxista das relações estabelecidas nas escolas, que por decorrência levaria à dicotomia teoria-prática, existente na formação de futuros professores. A obra evidencia tal problemática na formação inicial.

Outro estudo de referência é *A prática de ensino e o estágio supervisionado*, coordenado pela pesquisadora Stela C. B. Piconez, cuja primeira edição foi publicada em 1991. A obra apresenta uma coletânea de texto sobre a prática de ensino e o estágio supervisionado, focando problemáticas como a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão (PICONEZ, 2006); vivências escolares de estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados (KENSKI, 2006); o papel do estágio nos cursos de formação de professores (FAZENDA, 2006); o estágio supervisionado como atividade integradora (KULCSAR, 2006).

A organizadora ressaltava que a grande contribuição daquele período teria sido em relação aos estudos desenvolvidos na direção de uma Didática Fundamental, estudo que se

tornou fonte inspiradora à realização da obra cujo objetivo foi refletir sobre a realidade teoria-prática-teoria, não isoladamente, mas na totalidade, complexidade e problematicidade, na perspectiva concreta das experiências de cada um.

As experiências apresentadas têm o mérito de dialogar com reflexões fundamentais da relação estágio supervisionado e realidade escolar. O enfoque crítico se dá sobre

[...] a relação escola-trabalho, percebida de fundamental importância para o estágio supervisionado, uma vez que poderia ser desencadeadora da relação entre pólos de uma mesma realidade e preparar mais convenientemente o aluno de estágio para o mundo do trabalho, desde que escola e trabalho façam parte de uma mesma realidade social e historicamente determinada. (KULCSAR, 2006, p. 64).

Pimenta, em 1993, apresentou o texto de sua tese de livre-docência em Didática. O texto foi publicado com o título *O estágio na formação de professores – unidade, teoria e prática?* A temática central é a unidade entre teoria e prática na formação de professores para as séries iniciais da escolaridade básica. Inicialmente, a pesquisadora salientou que o estudo não versaria sobre as mazelas do estágio, uma vez que tal tema estava sendo já discutido em outros estudos, mas trataria de identificar possíveis avanços na direção da unidade teoria e prática, uma vez que o projeto investigado por ela andava nessa perspectiva.

A primeira diferenciação apresentada é a revisão conceitual feita sobre *práxis*, a qual registrou que o estágio não é *práxis*, mas é uma atividade teórica preparadora de uma *práxis*. Possivelmente, tal relação foi estabelecida diante da compreensão do estágio como formação de futuros professores e não de professores, profissionais, em formação continuada.

Um segundo aspecto é a exposição sistemática do percurso histórico-legal, histórico-teórico e histórico-social pertinentes aos cursos de formação de professores para séries iniciais. Tal exposição é apresentada de forma a contextualizar as legislações em seu contexto histórico e as modificações conceituais ocorridas, na tentativa de compreensão do estágio como prática. A pesquisadora registra algumas conclusões:

1. O estágio (ou a prática de ensino) em nenhum momento foi considerado desnecessário como elemento formador;
2. Os diferentes sentidos que essa prática tem para a formação variaram conforme o entendimento histórico-social da profissão de professor, embutido nas finalidades histórico-sociais que se atribuem à própria educação escolar;

3. A necessidade de repensar o currículo de formação dos professores das Séries Iniciais, que entenda a prática profissional como prática social, ou seja, a visão de que a prática profissional pode modificar a realidade social;

4. O referencial teórico marxista respaldava a dimensão política da prática docente, ao referendar que teoria e prática são indissociáveis;

5. A necessidade de se trabalhar o conceito de práxis para haver o entendimento de indissociabilidade.

As obras citadas situam-se nos anos 90; são importantes por registrarem debates a cerca do lugar do estágio na formação de professores. Como fruto de seu tempo, os registros evidenciam a historicidade da própria época.

No ano de 2004, Pimenta e Lima (2004) publicam a obra *Estágio e docência*. Nessa obra, além da revisão das diferentes concepções de estágio, a construção da identidade profissional docente, dos aspectos metodológicos no interior do estágio, as autoras abordam o estágio para quem já exerce o magistério. Surge, assim, um importante registro para o necessário debate acerca do tema.

As pesquisadoras iniciam o debate a partir do questionamento de que muitos professores, que já exercem o magistério, ao ingressarem em cursos de licenciatura, perguntam aos supervisores de estágio: Por que o estágio para quem já exerce o magistério? A resposta a tal questão é dada da seguinte forma: o estágio é a possibilidade de ressignificação da identidade em uma proposta de formação continuada. Pimenta nomeia Lima (2001), que apresenta a formação continuada como uma prática reflexiva dinamizada pela práxis, como um movimento metodológico e como uma política de desenvolvimento profissional de professores.

Nesse processo, o estágio, percebido como o movimento para ressignificar a identidade profissional, segundo Pimenta, salienta que é também o movimento no qual são ressignificados saberes tecidos no convívio com situações muitas vezes adversas, testadas, aproveitadas, “experenciadas”. A autora salienta ainda que os professores-alunos necessitam investigar a própria atividade pedagógica. E, com isso, transformar seu saber-fazer docente numa contínua construção e reconstrução de suas identidades, a partir da ressignificação social da profissão, bem como pelo significado que cada professor confere à docência em seu cotidiano e nas relações com seus pares em escolas, associações, sindicatos e em outros agrupamentos.

O pensamento de Pimenta e Lima (2004) está em consonância com o pensamento sistêmico, pois a mesma enfatiza a importância da luta por melhorias no estágio, melhorias

que são colocadas em relação com a melhoria pela formação de professores, pela valorização do magistério e por processos mais democráticos na escola.

A obra de Pimenta e Lima (2004), ao resgatar a legislação brasileira sobre estágios, faz uma crítica à noção de competências como núcleo orientador dos cursos. A crítica se fundamenta na posição

[...] de que competência pode significar ação imediata, refinamento do individual e ausência do político, diferentemente da valorização do conhecimento em situação, a partir do qual o professor constrói conhecimento. O que só é possível se, partindo de conhecimentos e saberes anteriores, tomar as práticas, coletivamente consideradas e contextualizadas, como objeto de análise, problematizando-as em confronto com o que se sabe sobre elas e em confronto com os resultados sociais que delas se esperam. Os saberes são mais amplos, permitindo que se critiquem, avaliem e superem as competências. (p. 85).

As autoras concluem alertando que as referidas resoluções podem provocar a redução dos professores a meros consumidores de cursos, em busca de permanente atualização de competências, como forma de competirem no mercado de trabalho da educação. Essa perspectiva se contrapõe à valorização dos professores, como produtores de saber.

A obra *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*, foi publicada em 2006, pelas pesquisadoras Iraíde Marques de Freitas Barreiro e Raimunda Abou Gebran. O estudo das autoras procurou evidenciar a prática de ensino como elemento articulador da formação do professor, isto é, o lugar de relevância nos campos teórico e prático, e explicitar como vem sendo trabalhada. Apresentam também reflexões acerca do estágio como momento privilegiado de questionamento e investigação, para se intervir na realidade em que se atua.

Ao circundarem a temática das práticas de ensino e do estágio supervisionado, as autoras apresentam reflexões sobre o atual momento da prática de ensino. Para tanto, discutem as diretrizes nacionais para a formação de professores, dando ênfase à questão das competências. Ao discuti-las, resgatam a obra de Pimenta e Lima (2004) e a crítica as competências, como nuclear à formação de professores.

Barreiro e Gebran (2006) redigiram um arrazoado para argumentar sobre concepção de competências definidas pelo Parecer CNE 09/2001, na tentativa de demonstrar que a concepção de competência, presente nas diretrizes curriculares e no parecer da relatora, parte do pressuposto de que a competência necessária ao professor não se pauta somente no conhecimento técnico e reprodutor, também requer a compreensão das questões envolvidas no

trabalho docente; sua identificação e a busca de resolução, além de avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua.

O artigo “O estágio supervisionado na formação continuada docente a distância: desafios a vencer e construção de novas subjetividades”, de Eloiza da Silva Gomes de Oliveira e Vera Lúcia Cunha, apresenta o relato de experiência desenvolvida no ano de 2004, por um curso universitário, no Rio de Janeiro, desde a criação da disciplina de Estágio Supervisionado na formação docente a distância, até a vivência do estágio. O artigo destaca alguns aspectos do processo, entre eles as dificuldades singulares de interação como novos companheiros de trabalho e dificuldades relacionadas à compreensão política do real significado do lugar ocupado pelo estágio na formação docente. Outra dificuldade enfrentada foi referente à tecnologia. As autoras destacam dificuldades desde um grande número de alunos não possuir computador pessoal; a falta de apropriação tecnológica, bem como a falta de uma rede estável e economicamente viável para uso de banda larga.

O estágio desenvolvido ao longo de cinco semestres utilizou temas, como o fio condutor, entre eles. O material didático produzido para a disciplina foi organizado de forma a abrir espaço à participação coletiva, à inserção de material produzido pelo próprio aluno, a fim de ser compartilhado com todos.

A formação dos tutores também foi elemento fundamental para que desenvolvessem o papel de incentivadores da aprendizagem. Os tutores foram responsáveis pela avaliação presencial, por conhecerem melhor a realidade do aluno, no dizer das autoras. O sistema de avaliação da disciplina previa avaliações a distância e avaliações presenciais. O uso do portfólio compôs as produções (preenchimento de fichas) constantes do material didático.

Apesar de o artigo relatar a experiência do estágio e utilizar como aporte teórico a pedagogia da autonomia de Paulo Freire, em momento algum foi descrita a possibilidades de mediação, diálogo e intervenção ao longo do processo. O relato traz evidências de uma concepção de EAD centrada no material escrito e não no uso das ferramentas de comunicação e interação, via Internet.

Até o momento, tem-se acompanhado a revisão teórica sobre o estágio e as práticas de ensino. No processo de estágio, seja formação inicial, e/ou continuada, seja presencial ou na modalidade a distância, a orientação e o acompanhamento do estudante, em situação de estágio, são realizados por profissionais tradicionalmente denominados supervisores. A seguir será realizada a revisão teórica sobre a dimensão histórica e social do papel do supervisor de estágio.

No contexto da prática de supervisão, tem-se apontado uma série de questões para serem pensadas ao longo da trajetória de formação docente. A literatura tem focado na importância curricular e de conhecimentos de conteúdos, que o professor tem que dominar, mas muito pouco se trata da dimensão interacional desse sujeito e dos sentimentos por ele experimentados em seu processo de formação.

Os aspectos humanos e relacionais, envolvidos no processo de formação de professores, revelam a complexidade do fazer pedagógico. Daí resulta a importância de o professor em formação e o supervisor, como facilitador do desenvolvimento pessoal e profissional daquele, refletirem acerca dos fantasmas e receios que envolvem e povoam a situação de estágio pedagógico. (COIMBRA; FERREIRA; MARTINS, 2001).

O estágio supervisionado, por característica, é um tempo de avaliação (do supervisor em relação ao estagiário, do estagiário em relação ao seu aluno) e de autoavaliação (do estagiário e do supervisor). É um tempo de constantes enfrentamentos, e comumente o estagiário tem a tendência de esperar do supervisor respostas e soluções absolutas para os problemas do cotidiano. Por outro lado, o supervisor, em alguns casos, poderá sentir-se ameaçado por não ter “a” resposta.

Essa rápida descrição assinala, por um lado, a amplitude do tema e a complexidade crescente das funções do supervisor de estágio curricular, de outro, a esteira de um novo paradigma pedagógico focado sobre o sujeito que aprende.

Toma-se como ponto de partida, os conceitos de supervisão e supervisor no pensamento de Alarcão et al. (1996), por apresentar cenários de supervisão e formação conferidos por dimensão pedagógica ao termo. No pensamento da pesquisadora, supervisão é um processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional. No cenário apresentado, o supervisor é percebido como alguém que auxilia, acompanha, cria condições de sucesso, orienta o desenvolvimento de aptidões e capacidades.

A história da atuação dos supervisores apresenta três grandes modelos de formação profissional: o modelo com base no “mestre”, o modelo da ciência aplicada e o modelo reflexivo. O primeiro modelo é centrado na perspectiva de que o mestre detém o saber que transmite aos formandos; parte de princípios rígidos, da imutabilidade da sociedade, sem considerar a efemeridade do conhecimento e o desenvolvimento de áreas de saber das profissões.

No segundo, preconiza-se que o conhecimento prático de algo é a aplicação dos meios mais adequados aos objetivos propostos. Assim, a natureza de qualquer profissão é,

acima de tudo, instrumental. Os resultados do conhecimento científico são apresentados ao formando pelos peritos nessas áreas, e espera-se que estes apliquem os resultados da investigação à prática. Esse cenário é também conhecido como racionalidade técnica.

O terceiro cenário ou modelo reflexivo está ancorado em noções de conhecimento na ação, reflexão e ação e na reflexão sobre a reflexão na ação. Nesse modelo de formação, o supervisor deverá organizar as situações nas quais o professor possa praticar e confrontar-se com problemas reais, para cuja resolução necessita da reflexão. O papel do supervisor será então o de facilitar a aprendizagem, de encorajar, valorizar as tentativas e os ensaios do professor, incentivando a reflexão sobre a ação. O objeto da reflexão é tudo o que está relacionado com a docência durante a ação educativa: conteúdos, contextos, métodos, finalidades do ensino, conhecimentos e capacidades, que os alunos estão desenvolvendo, fatores que inibem a aprendizagem, o envolvimento no processo de avaliação e os papéis assumidos.

Avançando um pouco mais em relação à concepção e o papel de supervisor, apresentada por Alarcão et al. (1996), pode-se pensar na construção ampliada para o orientador em rede, termo que deve ser lido no cenário da educação a distância e do desenvolvimento das ações de supervisão, com apoio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), no contexto de aprendizagem em rede.

Romano e Perna (2007) sublinham a ideia de que o orientador em rede atua no âmbito da formação não presencial, a fim de romper com o sentido de isolamento, frequente nos períodos de docência do estagiário na escola. Enriquecer a experiência de formação do estagiário, orientar, informar, auxiliar quando em dificuldades e atuar como facilitador são algumas das características dessa figura em construção. As funções de facilitador e de mediador são direcionadas sobretudo para focar os percursos de aprendizagem ancorados às necessidades de cada sujeito aprendente.

Sublinha-se em especial que o orientador em rede desenvolve sua função de mediação na gestão dos processos relacionais e de comunicação, a maior parte do tempo em espaços virtuais apoiados pela comunicação mediada, favorecendo os processos de aprendizagem em/na rede, seja na promoção de processos reflexivos com suporte de fóruns, seja a partir da orientação apoiada em ferramentas, como webfólios ou portfólios.

Essa nova forma para a supervisão, interpretada à orientação em rede, envolve indivíduos em situação de cooperação e em busca de objetivos comuns de formação e, como tal, torna-se o próprio motor de todos os processos de formação em rede.

2.5 Formação continuada de professores, supervisão e avaliação de estágio mediados em ambientes virtuais de aprendizagem

Delimitação do problema

A revisão teórica anteriormente apresentada demonstrou que, no Brasil, na vigência curricular das últimas décadas, o estágio não obteve reconhecimento, quer no nível de atividade, quer no nível de dimensão, para auxiliar o estudante a relacionar teoria e prática e a servir-se desse conhecimento para aplicá-lo na resolução de problemas dos processos de ensinar e aprender.

Outra questão demonstrada pela revisão é que os debates abordam prioritariamente concepções para a formação inicial de professores, estando limitado, ao menos em nível nacional, o debate sobre as concepções do estágio para professores, que já atuam na profissão. Certamente, que tais estudos focam a formação de professores na modalidade presencial.

Nos últimos anos, a EAD tem se consolidado como modalidade, oferta e também procura. O público que busca tal modalidade, em sua maioria, é de profissionais, o que atribui um caráter de formação continuada.

De outro lado, a integração sistemática das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), nas ações aplicadas à formação, tem possibilitado a aprendizagem, quer individual, quer social. A pesquisa didática tem demonstrado como os sistemas educativos, baseados nessas tecnologias, oportunizam significativos avanços nos processos de aprendizagem, favorecendo especialmente a dimensão do aprender a aprender. Dimensão esta posta por vários autores, como condição essencial para um adequado percurso na formação de todo sujeito aprendente.

No cenário apresentado, insere-se o estudo proposto relacionado à avaliação de estágio, cuja dimensão avaliativa é componente fundamental da atividade formativa, tendo em vista as competências para a docência. Para a educação a distância, o tema ainda é objeto de conversas e controvérsias. A tarefa de avaliar é subjetiva e, portanto, com alto grau de complexidade para os atores envolvidos. Tais atores, como os supervisores e os próprios professores profissionais em formação continuada, enfrentam grau de dificuldade ainda maior, quando o processo de avaliação do estágio possui, como sujeito social, um professor profissional, com vários anos de atuação docente.

No decorrer do percurso formativo, a avaliação do estágio produz uma cultura interna própria (expressão de significados, crenças, valores partilhados coletivamente e com suporte em estilos individuais de desempenho de papéis e de comportamentos coletivos), o que lhe confere identidade, embora semelhante a outras organizações, ao mesmo tempo diferente das demais. Os protagonistas são atores sociais como o orientador em rede, os professores, profissionais, em formação, os tutores, os interlocutores,¹⁴ todos auxiliares da ação de avaliar, a qual que se caracteriza pelo seu aspecto de acontecimento e pela situação concreta sempre complexa.

Para melhor compreender as necessidades, exigências, os papéis e pressupostos, está sendo revisitado o sentido da ação, ou seja, identificar significações, intencionalidades, atitudes, emoções, expectativas, crenças, valores e representações que compõem a face interna da ação de avaliar a construção das competências no estágio de duas instituições de ensino superior.

O modelo de avaliação processual construído para o estágio¹⁵, em ambas as propostas, optou pela comunicação didática relacional e, como categoria, a avaliação formativa (GALLIANI, 2008), com estratégias de interação e cooperação entre os atores sociais. A comunicação entre todos os integrantes da comunidade – equipe de supervisão; professores, profissionais, em formação – e orientadores se processou com o ambiente virtual de aprendizagem, formando um verdadeiro arquivo das construções das práticas avaliativas. Como estratégia para orientação em rede, todas as produções dos professores em situação de estágio foram compondo um portfólio *online*. Carvalho e Porto (2005) lembram que, com o portfólio educacional, faz-se presente uma ferramenta que ajuda a sistematizar o acompanhamento e a avaliação dos professores em formação, tanto nas suas especificidades disciplinares quanto nas suas necessidades de aprofundamento sobre os fundamentos da escolarização básica.

O estágio supervisionado, por sua vez, é compreendido como um momento essencial e privilegiado do processo de formação, que oportuniza ao licenciado o desenvolvimento de conhecimentos e competências necessárias ao seu desenvolvimento profissional e à construção de uma identidade profissional docente, que corresponda às exigências e demandas da sociedade contemporânea. Outro pressuposto é a busca de um profissional reflexivo; e foi originado na proposta do pesquisador Schön (2000). Sua hipótese é que o

¹⁴ Professor, profissional, atuando no sistema escolar, cujo papel é receber e acompanhar as ações do professor em situação de estágio. O papel desenvolvido por essa figura assemelha-se ao *mentore*, profissional presente na estrutura italiana.

¹⁵ A apresentação completa do modelo está referida no capítulo cinco deste trabalho.

pensamento reflexivo do(a) professor(a), no enfrentamento das situações divergentes da prática, desenvolve-se na competência de refletir sobre a ação, criando uma nova realidade, experimentando e corrigindo, por meio do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. A reflexão é, portanto, base para o desenvolvimento do profissional e, em se constituindo numa espiral, retorna a reflexão sobre a reflexão na ação.

A concepção desenhada pressupõe articulação sistêmica, noções centrais de sujeito, de diálogo, de conhecimento. As dimensões teórica e prática pressupõem uma abordagem reflexiva, de natureza construtivista que, no desafio da implementação de um currículo com tais características, referenda essa tendência na qual a análise da experiência constitui a metodologia proeminente na educação do adulto.

Capperucci (2007) ressalta que a avaliação de produtos cognitivos, bem como de competências em idade adulta, requer procedimentos e soluções que valorizem os elementos que estão na base do processo heurístico, por meio do qual se originam conhecimentos e competências, ou seja, a experiência e a reflexão. As formas como a atual mudança conceitual dos processos de aprendizagem do adulto, que vêm se estruturando, requerem necessariamente modalidades de avaliação coerentes com o atual pensamento. O autor prossegue lembrando que um mérito possível de reconhecimento as teorias construtivistas de aprendizagem é sua contribuição à passagem do conceito de avaliação, como instrumento de controle da aprendizagem, ao conceito de avaliação, como instrumento de apoio à aprendizagem.

A avaliação, dessa forma, assume um valor que não se limita a medidas de níveis de aprendizagem disciplinares, ou à eficiência na execução de uma performance profissional, mas se configura como um processo de investigação sobre a experiência do sujeito, a fim de promover níveis sempre maiores de consciência sobre suas capacidades cognitivas, afetivas e sociais. Nesse modo de agir avaliativo, a pesquisa intrínseca a ele assume de um lado, uma função preferencialmente formativa e emancipatória, à medida que contribui à criação de estruturas e modelos interpretativos em condições de ativar e sustentar um processo contínuo de assunção, o qual estimula os sujeitos a refletirem de maneira crítica sobre suas vivências. De outro lado, orienta a ação social, mobiliza as potencialidades dos sujeitos, expressando-as em comportamentos intencionais, eficazes e competentes.

Esse estudo considera como fonte para investigação os elementos de escuta de si e do outro, elementos do diálogo, da intersubjetividade, as práticas dos sujeitos, de modo a identificar os princípios organizadores da experiência. Cada um desses elementos será

abordado com o detalhamento necessário no segundo capítulo intitulado *Prática educativa: modelos de ação e intersubjetividade*.

A partir desse pressuposto, este estudo delimita como instrumentos fornecedores de dados, para a observação, análise e interpretação, o movimento de comunicação e interação, registrados nos diferentes espaços do ambiente virtual da aprendizagem, a saber: os pareceres de *feedback* elaborados pelos supervisores, pareceres de autoavaliação, diários e sínteses reflexivas.

Tais registros da comunicação em rede entre os sujeitos são palavras de autorias, geradoras de pensamentos de sentido dos múltiplos mundos culturais.

A linguagem se constitui em um discurso, ou seja, na articulação do sentido que o mundo faz para o sujeito que o percebe. Um texto escrito veicula essa articulação. Cabe ao leitor buscar o sentido que o texto tem para ele no mundo horizonte, ou seja, no mundo dos co-sujeitos da cultura. Nesse sentido, busca-se na leitura atenta e rigorosa a compreensão dos sentidos culturais da avaliação e da construção das competências da docência no processo de estágio de professores, profissionais, em formação. Tais sentidos são históricos, daí resulta a necessidade de compreender a rede de significados objetivados e mantidos como objetos culturais da avaliação em conjunto com os demais sujeitos presentes nesse mundo.

As principais estratégias metodológicas mobilizadas para esta investigação partiram com o projeto de estágio e construção da avaliação, a saber: a) constituição da comunidade de estágio com acompanhamento, orientação e avaliação, cuja ação recebeu o nome de orientação em rede e com potencialização das trocas interindividuais, alargando o processo de supervisão, na perspectiva de cooperação; b) o exercício de um processo de escritas de si e do Outro, compreendido como escrita do projeto didático, dos diários, das sínteses reflexivas sobre a prática e as competências emergentes das ações empreendidas no campo de estágio, dos pareceres de *feedback* elaborados pelo orientador e pareceres de autoavaliação.

A análise dos dados é realizada em documentos com dados qualitativos, sendo estes informações que possibilitam, por meio da narrativa e da retrospectiva, o aflorar de opiniões, expectativas, experiências subjetivas, reconstruções da realidade avaliada. Com esse método, responde-se à necessidade de dar voz a cada ator envolvido no processo de avaliação, para recolher elementos que façam emergir os aspectos fundamentais da experiência vivida.

A avaliação como processo científico, isto é, processo de investigação sobre a experiência do sujeito no estágio, aponta para um novo significado e a uma nova função formativa da avaliação para a construção de indícios e dispositivos, capazes de certificar as competências em idade adulta. Capperucci (2007) recorre às pesquisas na área da avaliação,

para reconhecer que os instrumentos de avaliação, herdados da escola tradicional, como provas e testes objetivos, são inadequados para avaliar competências em idade adulta.

Neste estudo, a análise da proposta da avaliação, como processo para construção de competências, busca apontar caminhos aos seguintes **problemas de pesquisa**:

- 1. Como, no cenário dos estágios de professores profissionais em formação continuada na modalidade EaD, professores orientadores, tutores e estagiários vivem, percebem e concebem a avaliação da práxis, cujas interações são mediadas com apoio de ambiente virtual de aprendizagem?**
- 2. Como inserir novos horizontes, justificados cientificamente, sobre avaliação, especialmente no estágio supervisionado, com novas bases metodológicas, novas concepções, e chegar a uma nova cultura da avaliação, isto é, uma cultura circular da avaliação em processos de estágio curricular supervisionado de profissionais em formação continuada?**

A partir dos problemas especificados anteriormente, faz-se a seguinte hipótese:

Uma cultura circular da avaliação, assentada em base dialógica e intersubjetiva poderá ser evidenciada pelo movimento mediador entre os diferentes atores envolvidos no processo de avaliação das competências desenvolvidas no estágio.

Como objetivo geral é proposto:

Inserir novos horizontes justificados cientificamente, sobre avaliação no estágio supervisionado, com novas bases científicas, novas bases metodológicas, novas concepções, em direção a uma cultura circular da avaliação.

Como objetivos específicos, são propostos:

Investigar como se dão os sentidos do avaliar no cotidiano da supervisão de estágio curricular desenvolvido na modalidade EAD, das práticas dos sujeitos sociais que atuam em tal realidade, de modo a identificar se os princípios gerais organizadores de tais experiências se operacionalizam.

Identificar as lógicas de avaliação, colocadas em ação pelos atores envolvidos no processo, a fim de mapear os pontos frágeis e os pontos de força dos procedimentos de avaliação utilizados.

Inserir novos horizontes justificados cientificamente, sobre avaliação, especialmente avaliação no estágio supervisionado, com novas bases científicas, novas bases metodológicas, novas concepções, e chegar a uma cultura circular da avaliação.

Construir parâmetros para os atores compartilharem o conceito de avaliação, os critérios e as evidências.

Avaliar a proposta de balanço de competências em situação de estágio de docência apoiada em ambiente virtual de aprendizagem, originariamente concebida pelo grupo de professores orientadores de estágio do curso de Licenciatura em Pedagogia – modalidade EAD – da Universidade de Caxias do Sul e, aplicada, ampliada e aprofundada pela equipe de professores orientadores de estágio do curso de Licenciatura em Pedagogia – modalidade EAD – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

3 PRÁTICA EDUCATIVA: MODELOS DE AÇÃO E INTERSUBJETIVIDADE

Este capítulo tem, como objetivo, apresentar teorias que embasam os modelos de ação, o conceito de intersubjetividade e as contribuições de Schütz (2003a) à renovação da Teoria da Ação.

Este estudo se apoia no pensamento do sociólogo Schütz, como opção teórica para apresentar os pressupostos referentes à categoria de ação, modelos de ação, intersubjetividade, realidade e cotidiano. O pensamento de Schön (2000) apoia a concepção de formação do profissional reflexivo, as pesquisas da portuguesa Isabel Alarcão, subsidiam as concepções acerca do supervisor, como formador em cursos de nível superior, e o pensamento de Feuerstein (2002) subsidia as categorias da mediação em experiências de aprendizagem.

Inicialmente, será contextualizada a hipótese de ancoragem entre avaliação e intersubjetividade, relacionadas ao modelo de ação, com base na interação. Em seguida, é apresentado o contexto histórico e teórico do pensamento de Schütz. Na sequência, o texto apresenta alguns apontamentos sobre a dinâmica intersubjetiva no contexto educacional. Por fim, são apresentadas as categorias de análise da mediação intersubjetiva, apoiada no pensamento de Feuerstein.

3.1 Avaliação e intersubjetividade relacionados ao modelo de ação com base na interação

A avaliação no estágio curricular, em cursos de formação de professores, tem se mostrado como um espaço de tensões entre várias subjetividades, no qual ocorrem diferentes exercícios de reflexão. São várias indagações que podem ser levantadas sobre tal problemática: Em relação ao processo de estágio, o que o supervisor pretende demonstrar ao fazer a avaliação de um sujeito que já atua como profissional? Que materiais o supervisor utiliza para obter evidências para avaliação? Como analisa esses materiais? Os indicadores da avaliação são dados de conhecimento comum? O que o supervisor compreende por *avaliação*? Tal compreensão é compartilhada pelo professor em situação de estágio?

Como já descrito anteriormente, o estágio é momento de tensão, expressão de acúmulo de tarefas, momento de avaliação da prática. Embora os esforços das últimas décadas para modificar tal cenário, a história construída pelos atores dos estágios deixou marcas

difíceis de serem transformadas, no que se refere ao papel do supervisor, como observador que realiza uma avaliação classificatória. Nesse paradigma, ainda vigente em boa parte das práticas, é desconhecida a categoria de sujeito histórico presente no estagiário. De tal forma que a concepção de estágio, como momento de prática, denota outra concepção, a de que o estudante chega com as aprendizagens construídas ao longo do curso e, no tempo do estágio, deve aplicá-las. Nessa prática é eliminada a perspectiva de construção e/ou resignificação de competências passíveis à categoria de sujeito histórico, isto é, situado temporal e espacialmente, portanto em constante construção.

O paradigma de supervisor racionalista-técnico contribui para tal construção histórica. Segundo Alarcão et al. (1996) tal paradigma, calcado sobre uma prática de julgamento das aulas elaboradas e desenvolvidas por um estagiário, afastou atitudes de percepção dos valores humanos em processos de estágio. A pesquisadora, apoiada na obra de Schön, apresenta em seu livro, *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*, alguns cenários, os quais ilustram bem a prática de supervisão racionalista-técnica.

O cenário apresentado para ilustrar tal racionalidade se refere a um jovem veterinário, que, deitado sob uma fêmea prestes a parir e, sem saber o que fazer, o jovem repassa mentalmente todas as figuras dos livros de obstetrícia nos quais havia estudado durante seu estágio, o qual havia sido marcado por aulas teóricas. A partir desse cenário, Alarcão faz uma alusão à situação em que se encontra a maioria dos estagiários, devido ao modelo de formação existente nas últimas décadas. Acrescenta que tal situação ocorre porque os modelos não foram capazes o suficiente para preparar os estudantes a lidar com situações novas, ambíguas, problemáticas, para as quais nem as teorias aplicadas nem as técnicas de decisão e os raciocínios aprendidos fornecem soluções.

Em outro cenário, a autora apresenta a situação de uma estudante de arquitetura com dificuldades ao desenvolver um projeto para uma escola situada em um terreno com declive acentuado. Diante das dificuldades, a estudante procura o professor supervisor. Este, refletindo em voz alta, procura abordar o problema de maneira diversa da abordada pela estudante. Formulando perguntas para que a estudante as ouça, estabelece um diálogo, a fim de que ela relacione as partes, avalie cada uma delas e avalie também as reações que ela estabeleceu durante o processo, na busca de soluções para o projeto com tal grau de dificuldade. No diálogo realizado entre ambos, há um componente formativo, isto é, a medição para a aprendizagem.

Um terceiro cenário apresenta um formando psicanalista com dificuldades para compreender os problemas da cliente com quem estava praticando, a qual, por sua vez, apresentava dificuldades de relacionamento com o próprio psicanalista e, curiosamente, o relacionamento entre o psicanalista formando e o formador também não era bom. O psicanalista profissional, ao tentar ajudar o formando a identificar e compreender o problema da cliente, estabeleceu um paralelismo entre as dificuldades de relacionamento desta com o psicanalista formando que, por sua vez, percebeu o problema existente entre ambos. Com esse cenário, a autora registra que, por meio de aproximações e distanciamentos, alternando a reflexão sobre o vivido e a reflexão sobre o observado, o formando compreendeu do exterior (por meio do olhar sobre o Outro) o que se passava consigo e como deveria agir em relação à situação.

No conjunto de cenários apresentados, está presente uma prática racionalista-técnica cujo enfoque predominante é colocar em prática a teoria aprendida ao longo do currículo de formação e verificar se o estudante a coloca em prática de forma eficiente. Em outro cenário, está presente o agir profissional do supervisor, entendido como conhecimento na ação. Nessa perspectiva construtivista e situada, a experiência e a reflexão são elementos de auto e heteroformação, isto é, desempenham um papel de primordial importância na direção de que ninguém educa um formando, se ele não souber educar a si mesmo. O educando precisa perceber suas potencialidades, buscar em seu acervo de conhecimento¹⁶ o que já sabe e, sobre esse conhecimento, construir seu presente e seu futuro, precisa ser capaz de interpretar o que vê, de ressignificar, de transformar.

Nessa segunda perspectiva, a do paradigma de formação reflexiva, destacam-se pressupostos como estar em interação, formando e formador lado a lado, dialogando sobre ações realizadas no cotidiano da realidade profissional; abordar os problemas ocorridos na ação; escolher estratégias formativas que melhor correspondem às características e aos conhecimentos dos formandos com quem trabalha, na tentativa de estabelecer com eles uma relação propícia à aprendizagem. Tais pressupostos apontam para uma visão de formação, que se dá em espaços de interação social, com sujeitos que reconstróem concepções e ampliam horizontes acerca de si, de suas realidades, de seu processos de formação.

¹⁶ Schütz (2003a, p. 275) define acervo de conhecimento como o conjunto de indicadores que o sujeito transforma em técnicas, a partir dos quais compreende ou enfrenta aspectos da sua experiência, das situações problemáticas que se apresentam na vida cotidiana.

O sentido de profissional, situado na ação formativa, coaduna-se com a própria definição de estágio presente em documentos oficiais,¹⁷ considerando o estágio curricular como atividade de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionada ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio. Assim, o estágio é uma situação de formação incorporada à prática, cujas representações conferem sentido à atividade educativa, oferecendo significações, pontos de referência e orientações relativas às diversas ações. Ao agir, os sujeitos fazem algo em função de certas representações de sua própria ação e da natureza, modalidades, efeitos e fins dessa ação. Portanto, tais representações caracterizam a relação entre saberes e ações.

Relações do tipo lado a lado, entre atores sociais, são estruturantes dos modelos de ação que identificam a prática educativa a uma interação. Para conceituar interação, Tardif (2002) apoia-se em teóricos contemporâneos da ação, tais como Schütz, Goffman, Habermas e Parsons, referindo tal conceito como toda forma de atividade na qual seres humanos agem em função uns dos outros; portanto, o agir interativo não é orientado para a manipulação dos objetos ou para o controle dos fenômenos do ambiente circundante, mas por um confronto com o Outro.

Ao interagir com os outros sujeitos, mediado pela linguagem, aquele se torna participante ativo de seu contexto. E é na mudança do paradigma racionalista técnico para o reflexivo, que as relações intersubjetivas, em processos de elaboração conceitual, como modo de articulação de reciprocidades, se produzem como processo de intermediação didática.

Conceber o papel do supervisor de estágio como um profissional situado na ação formativa, realizando e acompanhando reflexões, resignificando seu conhecimento concomitante ao processo que busca promover com o Outro, sinaliza para a valorização de modalidades de interação intersubjetiva, nas quais ideias e pontos de vista são problematizados e possíveis de serem reelaborados por meio de mediações, que permitam a produção de significados em novos níveis. Nessa concepção, não se trata de convencimento ou persuasão, mas de entendimento novo sobre algo, de forma cooperativa.

Conceber o estágio como modelo de ação, que identifica a prática educativa a uma interação é conceber também que os saberes docentes não são mensuráveis entre si. Agir segundo as normas, agir conforme os fatos, agir conforme os afetos, saber argumentar são tipos de ação que exigem dos professores competências que não são idênticas nem mensuráveis. Os vários saberes mobilizados na prática educativa desenvolvem certos *habitus*

¹⁷ Art. 2º do Decreto 8.7497/82.

(isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), os quais possibilitam o enfrentamento das mais diferentes situações no cotidiano da profissão. Nesse sentido, segundo Tardif (2002), a prática é como um processo de aprendizagem, por meio do qual os professores e professoras retraduzem sua formação anterior e se adaptam à profissão.

A partir dessa compreensão da prática, como processo de aprendizagem, do papel da supervisão, como um estar lado a lado em processo de intermediação didática, será possível pensar em uma nova concepção para avaliação no estágio realizado por professores, profissionais, em formação continuada.

3.2 Contexto histórico e o pensamento de Alfred Schütz

Alfred Schütz nasceu em Viena em 1899. Em 1932 publicou a obra *A construção de sentido do mundo social*, na qual procurou estabelecer alguns princípios fundamentais da vida e da consciência, conectando a sociologia compreensiva de Max Weber com a fenomenologia transcendental de Husser. Convidado por este último, compartilhou estudos e discussões.

Com a eclosão da Segunda Guerra Mundial, migrou para os Estados Unidos, onde atuou como professor na *New School for Social Research* e participou da fundação da *International Phenomenological Society*. No período transcorrido na América, dedicou-se, especialmente, ao estudo da intersubjetividade. Após sua morte, ocorrida em 1959, seu discípulo e amigo Maurice Natanson, compilou os escritos do mestre nas obras *O problema da realidade social* e *Estudos sobre teoria social*. Posteriormente, Thomas Luckmann concluiria a obra, tomando por base os manuscritos deixados por Schütz, surgindo então a obra *As estruturas do mundo da vida*.

As principais pesquisas de Schütz giram em torno do ator social, o âmbito no qual este se relaciona com os outros atores e as características que possuem os projetos de ação formulados por tais atores, cuja vida se desenvolve em um mundo cotidiano. Por meio dos textos desse autor, a Fenomenologia Social é entendida como o estudo dos modos pelos quais as pessoas vivenciam diretamente o *cotidiano* e imbuem de significado suas atividades. As preocupações de Schütz recaem, assim, sobre a “atitude natural”, isto é, ações da *routine* desenvolvidas sem uma reflexão sobre por que ela é feita e para que é feita. O autor pressupõe que as pessoas se defrontam umas com as outras em um mundo já constituído, significativo e intersubjetivo, que é a *realidade* para os seres humanos.

A intersubjetividade como categoria de mediação foi amplamente estudada por esse autor, que se interessou especialmente pela relação entre a postura reflexiva e as ações sociais, sendo ambas percebidas como complementares à construção do indivíduo. O autor buscou estudar o processo que leva um ator social a “abandonar” o comportamento natural do senso comum, para assumir o comportamento reflexivo caracterizado pela autonomia em relação às formas espontâneas da vida cotidiana. Uma das premissas, segundo Schütz, para que o comportamento reflexivo venha a ocorrer, é a interrupção da *routine* da vida cotidiana. O caráter retrospectivo do comportamento reflexivo possibilita ao sujeito conscientizar-se dos motivos que levaram a ação a transcorrer de uma determinada forma e não de outra.

Sobre o tema da intersubjetividade, Schütz escreveu, em 1955, obra com título original: *Don Quixote and the problem of reality*. Escolheu a história de Cervantes para introduzir o problema da construção intersubjetiva da realidade. No texto, ambos os personagens são representados como heróis por Schütz. Sancho é o representante do pensamento do senso comum e de suas inabaláveis certezas. D. Quixote é o representante dos conflitos decorrentes das diferenças existentes entre os esquemas de interpretação predominantes nos diferentes mundos da vida.

A todo o momento, o sociólogo coloca frente a frente os mundos da cavalaria e do senso comum, traduzindo cenas hilárias, como, por exemplo, quando Don Quixote conta ao barbeiro e a seu fiel escudeiro sobre o elmo encantado que o protegia dos males circundantes. Schütz analisa o pensamento do barbeiro e do escudeiro quando ambos dizem se tratar de uma simples bacia, então instrumento de trabalho do barbeiro.

O problema entre percepção e ilusão, e intersubjetividade, como elemento constitutivo da realidade, pode ser interpretado em outros momentos do livro. O texto transcorre entre enfrentamentos do fiel escudeiro tentando convencer o cavaleiro sobre suas “fantasias” e, de outra parte, Don Quixote procurando convencer o escudeiro de que ele é que sonhava. Para explicar a dialética intersubjetiva da realidade, de dois mundos diferentes, Don Quixote recorria a um terceiro (o do sonho), na condição de que se deve recorrer às regras interpretativas de um terceiro, mesmo sabendo que cada esfera da realidade é separada das demais.

No caso, Don Quixote tentava realizar o valor ético da cavalaria no seu mundo social. Dessa forma, ele entrava em contradição com o mundo de seus companheiros, ocorrendo o mesmo com esse e o do cavaleiro. Tais atores sociais deveriam enfrentar os conflitos surgidos a partir das diferenças de esquemas interpretativos predominantes nos dois mundos. Posto o conflito, é possível resolvê-lo?

Segundo Schütz, é possível diante da seguinte interpretação: Don Quixote estava convencido de que somente o “eu” que faz experiência pode dizer em qual mundo foi ancorada a própria escolha da realidade. A experiência intersubjetiva, a comunicação, o compartilhar algo comum pressupõe, em última instância, a crença na sinceridade do Outro. Deve ser condição a possibilidade que “eu” dou ao “Outro”, para ele dizer em qual dos mundos está a realidade (sonho? fantasia? vida real?), e vice-versa.

Quem teve a oportunidade de ler o conto de Cervantes sabe que Don Quixote, no final, retorna para casa como quem retorna a um mundo ao qual não pertence, fechado em sua realidade cotidiana, torturado pelo mais cruel dos guardiães: a razão do senso comum, e a consciência de seus limites. Schütz observa que Cervantes descreve alguns episódios nos quais parece que o projeto de Don Quixote encontrará formas de consenso por parte de alguns personagens, no curso das aventuras. No entanto, a relação comunicativa é “falsa”, pois, da parte dos interlocutores, não emerge credibilidade diante do projeto do cavaleiro. A atenção destinada por alguns personagens às palavras de Don Quixote é movida unicamente pelo interesse ao fantástico, isto é, construir no interior de seus mundos da vida cotidiana um mundo de faz de conta, de fantasias.

O sociólogo Schütz considera que os conflitos vividos pelos dois atores sociais – Sancho e D. Quixote – poderiam ser resolvidos somente por meio de uma intercomunicação garantida pela crença recíproca dos valores entre ambos. O autor também considera a tragédia pessoal de Don Quixote um exemplo paradigmático, o qual revela a crise instalada quando o sujeito não consegue estabelecer um universo de reciprocidade compreensiva com os Outros, tornando-se involuntariamente prisioneiro de seu mundo privado, abdicando de sua identidade e também dos sujeitos consorciados.

Sachetti (2007) salienta que, no pensamento de Schütz, o mundo da vida cotidiana é o universo de significados culturais presente em um tempo e um espaço, e é intersubjetivo porque se vive nele como homens entre outros homens interligados por influências recíprocas em um mundo cotidiano, âmbito em que ocorre a intersubjetividade, interpretada por Schütz como uma ação realizada por alguém, quando se coloca ao menos em pensamento, em situação similar a que está vivenciando o Outro. Ele afirma ainda que nossos atos são motivados para a ação do Outro. A intersubjetividade, portanto, está relacionada com a observação, com o olhar, que é um olhar que tem o Outro como foco.

Ainda segundo o pensamento de Schütz (2003), o mundo da vida cotidiana de um sujeito não é um mundo privado, mas desde o começo é um mundo intersubjetivo, compartilhado com outros sujeitos, experimentado e interpretado por Outros; portanto, é um

mundo comum a todos, historicamente dado como um mundo sociocultural. Um sujeito ao agir sobre Outro, também recebe as ações dele, reconhece essa relação mútua, e esse conhecimento também se reflete neles, de maneira que experimentem o mundo comum de modo substancialmente similar. A realidade é produto dessa relação e depende de um observador que olhará para a experiência e a compartilhará com outros observadores do mesmo domínio de realidade. O observador humano, o sujeito, só existe em interação com o mundo e com outros sujeitos com quem compartilha o mesmo domínio de realidade, o que tende a uma recursão da experiência vivida.

É fundamental conhecer a interpretação subjetiva de sentido, que o próprio ator atribui a sua ação, os motivos *por que* e *para*. Subjetividade aqui se refere à relação existente entre a ação com a consciência do ator. Assim, Schütz (2003) propõe que tais aspectos sejam acessados pela investigação e descrição fenomenológica. Esse autor escreve que a percepção é temporal, e dá-se no mundo e pelo sujeito, sendo um ato que ocorre num presente. Percepção e percebido se dão no mundo horizonte, em perspectiva, quando o sentido vai se dando e a percepção se processando. É assim que a realidade do mundo da vida passa pela subjetividade.

Os sujeitos sociais em relação no tempo presentificam percepções tecendo a rede da intersubjetividade, são cossujeitos da experiência do mundo, formando o horizonte onde é possível o encontro do eu consigo mesmo e com o outro. A construção das intersubjetividades se dá pelo “cimento” entre o projeto comum do homem, o mundo e o tempo, formando, assim, mundos culturais circundantes.

Nesse sentido, no contexto da pesquisa em questão, os professores, estagiários, produziram sínteses reflexivas sobre suas atuações docentes, durante o estágio – mundos da vida –, a fim de interromperem a *routine* e construir os sentidos das ações. Tais produções, ao serem interpretadas, evidenciam o por que e o para quê das atitudes naturais. Nesse processo, o orientador de estágio registra um *feedback*.¹⁸ O ambiente virtual de aprendizagem, então, não é um espaço dado, mas uma relação social e, dessa maneira, a partir de relações

¹⁸ *Feedback*: o termo teve origem, em 1920, na engenharia elétrica e seria o retorno de uma fração de sinal de *output* de um estágio de um circuito, amplificador, etc., ao *input* do mesmo estágio ou do precedente, [...], de forma a alterar sua performance. [...] outro significado mais adequado ao nosso propósito, *feedback* seria uma resposta, ou seja, comentários na forma de opiniões e reações a algo, com o propósito de fornecer informação útil para futuras decisões e desenvolvimento. [...] Eu gostaria de definir *feedback* no contexto da interação online como reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino-aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, controlá-la, ou avaliá-la. (PAIVA apud LEFFA, V. (Org.) *Interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: Educat, 2003. p. 219-254. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/feedback.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2010.

dialógicas, os sujeitos humanos se constituem em múltiplas realidades sociais. Nas palavras de Schütz:

Quero que se entenda por 'realidade social' a soma total de objetos e acontecimentos dentro do mundo sócio cultural, tal como os experimenta o pensamento de sentido comum dos homens que vivem sua existência cotidiana entre seus semelhantes vinculados por múltiplas relações de interação. É no mundo de objetos culturais e instituições sociais que nascemos, e dentro da qual devemos nos movimentar e nos entendermos. Desde o começo, todos nós, atores do mesmo cenário social, experimentamos o mundo como um mundo natural e cultural ao mesmo tempo, como um mundo não privado, mas intersubjetivo, ou seja, comum a todos nós, realmente dado ou potencialmente acessível a cada um. Isto pressupõe a intercomunicação e a linguagem. (2003b, p. 74-75).

Os indivíduos, nesse caso, não sendo exclusivamente produto de condicionamentos e determinações sociais, teriam, no entanto, sua expressão efetiva através de uma linguagem social articulada à constituição das referidas redes. Nessa linha de raciocínio, está se valorizando a singularidade individual, que, ao expressar-se através de um universo comum de símbolos de culturas específicas, teria não só a possibilidade, mas a característica básica de, mesmo fazendo parte de grupos e categorias sociais englobantes, poder agir e representar-se como sujeito e ator. Portanto, na essência do mundo da vida e da cultura, estão a linguagem, a história e a tradição.

Linguagem, na fenomenologia, destaca Schütz (2003b), é processo organizador e estruturante do pensar, sendo entendida como comunicação entre sujeitos. É processo organizador dos atos geradores de sentido e de significação, como expositora desses significados gerados na fala, como articuladora de sentido, como mantenedora de significados e dos processos de pensamento.

A linguagem se constitui em um discurso, ou seja, na articulação do sentido que o mundo faz para o sujeito que o percebe. Um texto escrito veicula essa articulação. Cabe ao leitor buscar o sentido que o texto faz para ele no mundo-horizonte, ou seja, no mundo dos co-sujeitos da cultura. Nesse sentido, busca-se na leitura atenta e rigorosa a compreensão dos sentidos culturais da avaliação e da construção das competências da docência, no processo de estágio de professores, profissionais, em formação. Tais sentidos são históricos, daí resulta a necessidade de compreender a rede de significados objetivados e mantidos como objetos culturais da avaliação, em conjunto com os demais sujeitos presentes nesse mundo.

3.3 A Dinâmica intersubjetiva no contexto educacional

A dinâmica intersubjetiva no contexto educacional faz parte da tese interpretativa segundo a qual a aprendizagem é um processo socialmente constituído. Goés (1997) salienta que essa tese requer que se conceba o conhecer como processo que se realiza na relação entre Sujeito Cognoscente, Sujeito Mediador e Objeto de Conhecimento – num esquema teórico referido como “modelo SSO”.

Na obra *Mente e natura* (2008), Bateson escreve que a aprendizagem, em qualquer contexto da vida, deve ser discutida tanto como uma questão interna do sujeito e, também, como uma questão de relações entre sujeitos. Sobre *relações*, o autor destaca que *é sempre um produto de uma dupla descrição*.

O autor afirma ainda que é correto pensar na interação como duas partes que separadamente fornecem uma visão monocular daquilo que está acontecendo e, juntas, se transformam em uma visão binocular com profundidade.

Para explicar o processo intersubjetivo, Bateson recorre ao exemplo da visão, ou, mais precisamente, de como se processa a dupla descrição da visão, cujo produto é a visão binocular em profundidade. O autor descreve da seguinte forma:

Que coisa se ganha confrontando os dados recolhidos por um olho com aqueles recolhidos pelo outro? Geralmente ambos os olhos estão direcionados à mesma área do universo circundante, o que pode parecer como um desperdício para os órgãos do sentido. Mas a anatomia mostra como a partir desse uso deriva uma vantagem notável. A superfície de cada retina é uma superfície aproximadamente semi-esférica sobre a qual uma lente projeta uma imagem invertida daquilo que é visto. Portanto, a imagem daquilo que está à frente, do lado esquerdo será projetado sobre a parte externa da retina direita e sobre a parte interna da retina esquerda. Assim, as informações levadas pela parte externa do olho direito se encontram, no hemisfério cerebral direito, com as informações provenientes da parte interna do olho esquerdo. De forma semelhante, as informações da parte externa da retina esquerda e da parte interna da direita se fundem no hemisfério esquerdo. [...] A imagem, completa, que surge, é na realidade uma complexa síntese elaborada no hemisfério direito, com informações provenientes do lado esquerdo e, outra correspondente síntese, de materiais provenientes do lado direito. Sucessivamente, estes dois conjuntos de informações sintetizados se transformam em uma única imagem subjetiva da qual desaparecem todos os traços anteriores. (BATESON, 2008, p. 97-98).

O autor sugere que a visão binocular oferece a possibilidade de uma nova ordem das informações, assim como a compreensão do comportamento, por meio da relação, oferece uma nova aprendizagem. Salienta que tudo isso é um pouco difícil de ser apreendido,

especialmente pelo fato de a aprendizagem ter sido concebida, durante muito tempo, como um fenômeno em duas partes: o professor que ensina e o estudante que aprende. Porém, Bateson ressalta que tal modelo linear é superado no momento em que se compreende a existência de circuitos¹⁹ de interação.

Eu sustento que existe uma aprendizagem do contexto, uma aprendizagem que é diferente daquilo que é visto pelos sujeitos envolvidos na experiência, e que essa aprendizagem do contexto ocorre de uma espécie de descrição dupla acompanhada de relações e interações. (BATESON; 2008, p. 181).

Bateson apresenta dessa forma a dimensão epistemológica da aprendizagem, que é também da intersubjetividade em contextos educativos. O sociólogo Schütz, por sua vez, afirma que o mundo da vida cotidiana no qual nascemos é, desde seu início, um mundo intersubjetivo. Isso implica, de um lado, que tal mundo não é o meu mundo privado, exclusivo, mas é comum a todos nós. De outro lado, em tal mundo estão meus semelhantes, aos quais estou ligado por uma multiplicidade de relações sociais. A pergunta que faço ao Outro, por exemplo, é feita com a intenção de provocar uma resposta, e o seu responder é motivado pela minha pergunta. Segundo esse sociólogo, esse é um dos muitos tipos de “ação social”, e toda ação social implica comunicação.

Desse modo, a intersubjetividade é uma construção social abrangente, não se limitando apenas a um ou outro aspecto comunicacional. Certamente, comunicação aqui se refere a toda ação que promove o contato entre dois ou mais sujeitos interagentes. Parte desse entendimento depende do estudo de Berger e Luckmann (2007), uma vez que seus autores defendem que a comunicação cria a realidade social que seria intersubjetiva. Para esses autores, a relação intersubjetiva origina-se da resposta que o sujeito dá com respeito à atitude que o outro manifesta em relação a si. A reflexão sobre si mesmo origina-se da manifestação do outro.

A visão binocular descrita por Bateson, para relacionar a dinâmica da intersubjetividade nos contextos educacionais, pode ser espelhada na dinâmica da comunicação como ação social. Possenti e Iacano (2005), utilizando como referência os textos de Schütz, diz que o discurso de quem comunica é um evento do mundo externo, e, enquanto se desenvolve, é um elemento comum ao presente vivido pelos sujeitos envolvidos no processo comunicacional em andamento. Cada um é simultâneo aos demais, isto é, a minha participação simultânea ao processo comunicacional do Outro estabelece uma nova dimensão

¹⁹ Retornando ao conceito de *feedback*, nota 17, nota-se a convergência entre a ideia de circuito, proposta por Bateson e a de circuito proposta para a definição do termo *feedback*.

temporal. Ele e eu, *nós*, compartilhamos a duração de tempo do processo vivido em comum, isto é, o *nosso* vivido presente ou *tempo comum*. O tempo comum é interpretado como uma intersecção entre tempo cósmico (medido pelo relógio e pelo calendário) e tempo interior (aquele dado pelas experiências de nossas ações). O tempo comum (ou comportamento natural ou ainda senso comum) é um mundo intersubjetivo, no qual não há interesse teórico, apenas prático.

As ações sociais, na dimensão intersubjetiva do tempo comum, são compartilhadas por atores que não interpretam os objetos da vida cotidiana por meio de comportamento reflexivo. O mundo social parece acontecer de forma espontânea e *a-problematizada*: todas as circunstâncias se apresentam na forma de *rotinas*, que não impõem ao indivíduo um esforço interpretativo sobre quais deveriam ser os meios e os fins, com os quais resolver as situações da vida cotidiana. É suficiente aplicar os esquemas de referência, aprovados pelo grupo social, no qual o indivíduo apreendeu e os verificou a partir das relações comunicacionais. Isto é, ao agir, os indivíduos, não são guiados por considerações metodológicas, nem por esquemas conceituais relacionados aos fins e meios, nem pela ideia de valores sobre aquilo que devem realizar.

Uma ação de rotina é definida por Schütz como aquela ação que utiliza esquemas de referência utilizados anteriormente, tornando-se produto de um modo automático. O contrário de uma ação de rotina é o agir racionalmente, isto é, o agir que evita a aplicação mecânica de esquemas preconcebidos, que levam ao abandono do uso de analogias e a motivação para pesquisar um novo modo de dominar a situação. A diferença entre ambas as ações é motivada pela finalidade ética de resolver um novo problema que se apresenta em uma sequência de rotinas.

O sociólogo descreve que o abandono do comportamento natural e espontâneo da rotina e a assunção do comportamento reflexivo ocorrem diante de momentos críticos da vida cotidiana, aqueles momentos em que o indivíduo para e pensa em seus problemas, pela necessidade de dominar uma nova situação. A “crise” da rotina adquire valor positivo, pois é a oportunidade para interromper o fluxo cotidiano. Sem essa interrupção, o indivíduo não teria a oportunidade de refletir sobre a exigência ética de resolver um novo problema.

3.4 O estágio para quem já é professor: a crise da *routine* nessa pesquisa

A experiência realizada, com as tensões características do cotidiano do estágio e da avaliação, está sendo objeto de análise, interpretação e sistematização. Como objeto de investigação, os elementos de escuta de si e do outro, de diálogo, de intersubjetividade, são fontes para a construção²⁰ do processo vivido e a interpretação das lógicas elaboradas no percurso avaliativo, no cotidiano da supervisão de estágio curricular, desenvolvido na modalidade EAD, das práticas dos sujeitos sociais, que atuam em tal realidade, de modo a identificar os princípios gerais organizadores de tais experiências.

As produções dos atores sociais envolvidos foram intercambiadas com constante diálogo, ou seja, quando existe a expressão de si como sujeito, ocorre a *pronúncia* do mundo, e esta retorna, por sua vez, problematizada aos sujeitos *pronunciantes*, exigindo destes um novo *pronunciar*. Como propõe Freire (2005), os homens se fazem na palavra, no trabalho, na ação-reflexão-ação. Com esse pressuposto, cada produção recebe acompanhamento da supervisão de estágio, cujas intervenções e *feedback* procuram promover ações de reflexão sobre os *scripts* profissionais.

Fabbri (2006) conceitua *script* como estruturas de conhecimento relacionadas a cenários e objetos: a hipótese que está por trás é que parte do conhecimento humano se constrói sobre um número consistente de situações rotineiras, nas quais o papel dos atores, os objetos, as ações, as sequências de cenas se estruturam sobre um esquema invariável. O *script* representa então aquele conhecimento, aquelas representações mentais esquemáticas que os membros pertencentes a uma mesma cultura construíram sobre a base de repetidas experiências. O fato de ser uma estrutura tacitamente compartilhada por membros de uma mesma cultura, consente falar de *scripts* profissionais, os quais caracterizam o agir de uma comunidade de profissionais. Nesse caso, o *script* ou copião profissional, pode ser compreendido como um conjunto de “pistas” articuladas das ações que o professor dispõe para ensinar conteúdos, conceitos, habilidades.

O conceito de *script* está diretamente ligado ao de *expertise*, isso é o mesmo que falar em competência especializada e, como tal, considera um conjunto de habilidades cognitivas complexas. Essa referência é sobre aquelas competências que consentem a um sujeito profissional por-se questões coerentes, possuir estratégias para respondê-las, saber onde procurá-las, e, sobretudo, o que é previsível, o que é novo e o que é original. É possível dizer que o *script* é o produto da chamada memória episódica ou memória autobiográfica. A

²⁰ Construção do processo histórico compreendido na concepção de Agnes Heller, cujo pressuposto é de que, no cotidiano, se processa uma “revolução social”, que concede a possibilidade de história ao cotidiano, inscreve a possibilidade de narrar e interpretar aquilo que parece ter sido sempre o mesmo.

descrição do mundo implica alguém que o descreva, exigindo também um contexto intersubjetivo e autorreflexivo, no qual os conceitos, o mundo e os sujeitos sejam construídos e não descobertos. As escritas analisadas nesta investigação, como escritas do projeto didático, do diário e das sínteses reflexivas, fazem parte dessa categoria.

Os diálogos ocorrem nos espaços de relações de um ambiente virtual de aprendizagem, cujo entendimento não está ligado ao desenvolvimento de materiais pedagógicos destinados ao ensino, mas a um contexto de interações a partir das quais os sujeitos possam refletir sobre situações da práxis educativa e promover processos metacognitivos. Segundo Rivoltella (2008), aqui está em jogo a reconceitualização da Rede como um *sistema de ações* (para fazer coisas). A velha imagem da Internet, como mundo paralelo àquele real, é substituída por outra imagem, aquela da Internet como contexto de ações. Da ideia de dois mundos se passa à ideia de um único mundo e de vários contextos de ação. O contexto de ação da comunicação da comunidade de estágio investigado é o ambiente na perspectiva descrita acima, como sistema de ações.

Berger e Luckmann (2007) referem que a expressividade humana é capaz de objetivações, isto é, manifesta-se em produtos da atividade humana, que estão ao dispor tanto dos produtores quanto dos outros homens, como elementos que são de um mundo comum. Dentre as objetivações está a linguagem, cujo sistema mantém primordialmente as objetivações comuns da vida. É possível dizer que a linguagem faz “mais real” uma subjetividade para o próprio sujeito e também para seu interlocutor.

Tal processo, segundo os autores, evidencia que um sujeito não pode existir na vida cotidiana sem estar continuamente em interação e comunicação com os outros. Sanna (2007) chama a atenção sobre o fato de que o processo comunicativo sobrevive somente entre indivíduos envolvidos em uma igualdade de interesses, que é a base da compreensão recíproca sobre que objetivos se devem atingir. Isso equivale a dizer que a comunicação entre grupos sociais acontecerá quando estes compartilharem um sistema de atribuição de importância substancialmente similar.

O processo comunicativo registrado na vida cotidiana da avaliação e da supervisão de estágio é aqui compreendido como realidade social, possibilitando à investigação o caráter de pesquisa-ação, tomando como referencial teórico a fenomenologia do sociólogo Schütz sobre cotidiano e realidade.

Sachetti (2007) salienta que, no pensamento de Schütz, o mundo da vida cotidiana é o universo de significados culturais presente em um tempo e um espaço, e é intersubjetivo porque se vive nele como homens entre outros homens, interligados por influências

recíprocas em um mundo cotidiano, âmbito em que ocorre a intersubjetividade, interpretada por Schütz como uma ação realizada por alguém quando se coloca, ao menos em pensamento, em situação similar a que está vivenciando o Outro. Ele afirma ainda que nossos atos são motivados para a ação do Outro. A intersubjetividade, portanto, está relacionada com a observação, com o olhar, que é um olhar que tem o Outro como foco.

É evidente que todo homem participa da vida cotidiana e participa de maneira determinada, social e historicamente. Essa primeira afirmação evidencia dois aspectos importantes que comporta a estrutura da vida cotidiana: o aspecto espacial que possibilita ao homem a plena realização de suas atitudes, na medida em que certa “localização social” é configurada para o seu agir, o agir do sujeito, e o aspecto temporal, como uma propriedade intrínseca da historicidade do homem (cada homem é um homem de seu tempo) marcado, num primeiro momento, pelos níveis de temporalidade intrassubjetiva, fundando-se nos ritmos fisiológicos do organismo e, num segundo momento, perpassando a intersubjetividade dos homens e fornecendo a historicidade que determina a situação dos mesmos na vida cotidiana. Ocorre, por extensão, a partir daí, dessa capacidade de estar no mundo, a configuração de uma cotidianidade.

As experiências imediatas de outros surgem num “ambiente de comunicação comum”. A simultaneidade é a essência da intersubjetividade. Para Schütz, não interessava a interação física das pessoas, mas o modo como a consciência de cada um compreende a outra reciprocamente, isto é, a maneira pela qual se relacionam intersubjetivamente umas às outras.

3.5 A mediação e o abandono do comportamento natural e espontâneo da rotina: categorias de análise

O ensino e a aprendizagem estão intrinsecamente vinculados à necessidade de relações entre os sujeitos, instaurando-se como processos essencialmente sociais. A natureza social de ambos, relacionada à possibilidade de os seres humanos se beneficiarem da experiência socialmente elaborada, dá um novo matiz à prática pedagógica, entendida como mediadora desses processos.

O pensamento de Feuerstein²¹ subsidia o conceito de mediação neste estudo. Feuerstein nasceu na Romênia no ano de 1921. Em Bucareste, estudou Psicologia e

²¹ GIUGNO, Jane Dal Pai. Desvelando a mediação do professor em sala de aula: uma análise sob as perspectivas de Vygotsky e Feuerstein. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2002.

Pedagogia. Chegando a Genebra, fez seus estudos sob a orientação de Jean Piaget, completando-os em 1952. Dedicou parte de seus estudos a crianças com dificuldades de aprendizagem, acreditando que tais dificuldades seriam decorrentes da carência de experiências de aprendizagem mediada e do uso ineficaz das funções cognitivas que, no seu entender, são prerrequisitos básicos para o adequado funcionamento cognitivo.

Os resultados que foram sendo obtidos, no decorrer da aplicação dos programas de mediação, apontaram evidências suficientes para a formulação de conceitos básicos, como o da mudança estrutural e da experiência de aprendizagem mediada (EAM), atribuindo a esta última grande relevância no desenvolvimento cognitivo, o que elevou a desenvolver um conjunto de pressupostos teóricos, definindo e sistematizando, assim, as formas de interação.

Mediação é um processo de intenções no qual são compartilhados significados e processos superiores de pensamento, capazes de criar estruturas cognitivas, que organizam o indivíduo, criando, também, a possibilidade de transformação. Assim, a produção de conhecimento, decorrente do espaço pedagógico, configura-se como criação estabelecida em um diálogo coletivo. Nesse processo, cabe ao mediador (orientador/supervisor) orientar e acompanhar o modo de apropriação, colocando à disposição dos orientandos os instrumentos necessários, geradores de crises para que, em um movimento do interpessoal para o intrapessoal, possam interromper o comportamento da rotina, assumindo um comportamento reflexivo.

Feuerstein confere à *experiência de aprendizagem mediada* (EAM) o *status* de pressuposto, apontando-a como condição fundamental para mudanças na estrutura cognitiva do indivíduo. A EAM representa a qualidade da interação, ou seja, o *como* da interação da EAM depende do *quem* está mediando, para *quem* e o *quê* de um conhecimento particular da intervenção mediacional. (GIUGNO, 2002).

A sigla EAM é apresentada no trabalho de Giugno, a partir dos escritos de Feuerstein, como

[...] uma interação qualitativa entre o organismo e seu meio ambiente. Esta qualidade é assegurada pela interposição intencional de um ser humano que media os estímulos capazes de afetar o organismo. Este modo de intervenção é paralelo e qualitativamente diferente das modalidades de interação mais generalizadas e difusas entre o mundo e o organismo, conhecido como contato direto com o estímulo. (FEUERSTEIN apud GIUGNO, 2002, p. 66).

Um orientador mediador terá sua atenção voltada para a interpretação do caminho que o estudante percorre para chegar à resolução de situações desafiadoras na aprendizagem e, como numa garimpagem, detectar as estratégias que aquele dispõe ou que lhe faltam, para que a aprendizagem seja contemplada. (GIUGNO, 2002).

No processo apresentado acima, mediação, intersubjetividade e avaliação se entrelaçam. A mediação pode ser entendida como o plano de ações gerador de crise, com a intencionalidade de interromper ações de rotina; a intersubjetividade pode ser compreendida como temporalidade histórico-cultural da ação, e a avaliação como processo emancipatório no qual o sujeito evidencia transcendência do comportamento de atitude natural para o comportamento reflexivo.

Na abordagem de Feuerstein, três critérios são apontados como condições necessárias para qualificar uma experiência de aprendizagem mediada: a mediação da intencionalidade e reciprocidade, do significado, e da transcendência. Esses critérios constituem o tripé da dimensão estrutural, que possibilita estabelecer a diferença entre a forma de intervenção enfatizada na teoria feuersteiniana e as técnicas de mobilidade cognitiva, dentro de um paradigma comportamentalista. (GIUGNO, 2002, p. 71).

A partir dos critérios propostos por Feuerstein, são estabelecidas algumas categorias componentes da mediação da aprendizagem. As mesmas são relacionadas a seguir e acompanhadas de uma síntese. Na sequência do texto, há desdobramentos de tais categorias, apoiados na obra *Intersoggettività e educazione* (2000), do pesquisador Bruno Rossi.

As categorias componentes da mediação da aprendizagem, propostas por Feuerstein,²² são:

1 – Mediação da intencionalidade e reciprocidade

A aprendizagem decorre de uma atividade organizada e selecionada de forma intencional e com o intuito de desenvolver determinados conhecimentos e habilidades. O mediador compartilha com o educando os objetivos e as metas que deseja alcançar. Esse processo de corresponsabilidade e reciprocidade possibilita um redimensionamento no ato de ensinar e aprender, deixando de ser unilateral para tornar-se interativo.

Constata-se a intencionalidade do mediador nas diferentes ações que o mesmo apresenta, entre as quais: manter a atmosfera de aprendizagem; preparar o material; suscitar a motivação sobre os conteúdos; investir tempo na verificação dos esforços dos mediados;

²² As categorias são apresentadas conforme texto de GIUGNO, Jane Lourdes Dal Pai. Desvelando a mediação do professor em sala de aula: uma análise sob as perspectivas de Vygotsky e Feuerstein. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre, 2002.

revelar satisfação quando estes são bem-sucedidos nas tarefas, evidenciando progresso; explicar novamente quando algo não foi compreendido; dedicar tempo aos mediados, auxiliando-os em suas dúvidas; multiplicar as interações na situação de aprendizagem.

O mediador procura assegurar que sua interação seja eficaz, enquanto que o mediado, ao interagir, desenvolve seus processos cognitivos, tornando-se consciente dos mesmos. A reciprocidade impele o indivíduo a agir e cooperar no processo da própria aprendizagem, que se consolida a partir da interação com o Outro.

2 – Mediação da transcendência

Possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de princípios, conceitos e estratégias, que podem ser generalizados e transferidos a outras situações. Amplia a compreensão do mundo por meio das relações que estabelece entre as diferentes atividades e conteúdos, estabelecendo conexão entre tais relações.

Pela mediação da transcendência²³, o mediador dá realce aos processos subjacentes na atividade e/ou ao próprio conteúdo em abordagem e, conscientemente, estabelece relações e destaca sua aplicabilidade a outras situações problematizadas, quer da vida real, quer de áreas de conhecimento.

3 – Mediação do significado

A EAM não é uma simples resolução de tarefas. Necessita ter significado, fazer parte de um contexto de aprendizagem relevante para o sujeito. Cabe ao mediador provocar no mediado a busca de significados, evitando que a aprendizagem se torne um ato repetitivo e mecânico, isto é, uma rotina. As significações permitem que os critérios de intencionalidade e reciprocidade e da transcendência se inter-relacionem, agindo, no sujeito, como fator energético. O processo de orientação e acompanhamento do estágio de professores, profissionais, contém em si a própria significação, uma vez que a ação desenvolvida em campo real, no cotidiano do fazer docente, é a própria experiência da aprendizagem mediada.

4 – Mediação da regulação e controle do comportamento

²³ Transcendência aqui compreendida como a transferência do aprendido para situações do cotidiano, para a resolução dos problemas. A transcendência (ou generalização) representa a ponte que liga atividades e idéias correlacionadas, conectando necessidades imediatas com outras necessidades ou demandas do aprendiz, sempre em expansão.

Essa categoria consiste em desenvolver no indivíduo a capacidade de controlar a impulsividade (ou atitude natural) pela resolução de problemas, os quais se apresentam no processo. A ação do mediador direciona-se para orientar os sujeitos a interpretarem o que, como, quando, e por que fazê-lo, desenvolvendo-se processos metacognitivos mediados.

A impulsividade, como conduta pertencente à rotina, é o oposto da conduta reflexiva. Essa segunda conduta potencializa a transcendência.

5 – Mediação da conduta partilhada

Essa categoria diz respeito à mediação entre mediado e mediador, sendo que o segundo necessita compartilhar as experiências de aprendizagem, colocando-se no lugar do primeiro, intensificando as interações reflexivas. Ambos buscam interpretações e alternativas a cerca dos problemas da vida real.

O mediador suscita uma discussão passível de interromper o fluxo das ações rotineiras, procurando orientar o mediado na utilização de seu acervo de conhecimento, de forma própria e independente.

6 – Mediação das diferenças individuais

Consiste em identificar a subjetividade do mediado, as funções cognitivas bem-desenvolvidas e as que necessitam de aprimoramento. Nessa categoria, a mediação possui como fins incentivar respostas divergentes e críticas; destacar a importância das diferentes manifestações culturais; desenvolver a consciência da singularidade de cada sujeito respeitando diferentes pontos de vista.

7 – Mediação da busca, planificação e realização dos objetivos

Esta mediação encontra-se relacionada aos critérios de mediação da competência, da autorregulação e do controle da conduta. Aqui, o mediador apoia e orienta a planificação de objetivos, encoraja a perseverança; propõe a necessidade de revisão de metas traçadas e dos procedimentos selecionados para alcançá-los. A busca, o planejamento e a realização de objetivos requerem processos de autorregulação e autocorreção da conduta, levando ao exercício responsável sobre a avaliação do próprio processo.

8 – Mediação da busca da novidade e da complexidade

Consiste em orientar o sujeito, a fim de que identifique na ação experienciada o que é novo e o que é complexo. O mediador procura selecionar pontos que abarquem novidade e/ou complexidade, na tentativa de promoção da capacidade de lidar com novas situações.

É competência o mediador encorajar os sujeitos a solucionarem os problemas a partir de novos esquemas referenciais.

9 – Mediação do conhecimento da mudança

Diante da crença de que o ser humano possui capacidade de transformar sua estrutura cognitiva e responder aos desafios frente a novas situações, a mediação dessa capacidade implica auxiliar o sujeito no processo de conscientização dessa possibilidade, percebendo-se como corresponsável no processo de transformação do próprio funcionamento cognitivo. É importante que o mediador promova *feedbacks* facilitadores à percepção desse processo, isto é, que o mediado perceba seus sucessos e as mudanças, a fim de que, gradativamente, acione mecanismos de autorregulação e controle da conduta.

10 – Mediação do sentimento de competência

Aqui, sentimento de competência está relacionado à crença em relação à capacidade de aprender que o sujeito possui ou não. Essa categoria está relacionada à motivação para a ação, a qual implica, para o mediador, apresentar propostas de aprendizagem promotoras da autoestima e da apreciação das próprias possibilidades e limitações.

A partir das categorias propostas para mediação, é possível interpretar os processos intersubjetivos, utilizando-se a comunicação registrada durante o processo de avaliação do estágio.

O instrumento mais utilizados pelo homem na interação com o(s) Outro(s) é a linguagem, que, segundo Rossi (2000), é também o elemento basilar e estruturante da arquitetura da intersubjetividade. Berger e Luckmann (2007) salientam que a linguagem não é de um, mas de muitos, é entre, pois manifesta o ser relacional que existe no homem, sendo a linguagem, ela mesma, intersubjetividade. A comunicação possibilita a cada ser humano a manifestação de “si” na relação recíproca.

Rossi evidencia que a comunicação autêntica não deve ser reduzida a uma mera troca de palavras, isto é, palavras que não envolvem e não capturam ninguém. A comunicação necessita do completo envolvimento do um com o(s) Outro(s), destes com o um, e cada um consigo mesmo. Ao falar me reconheço e ao mesmo tempo reconheço o Outro na e pela palavra.

Três categorias são intrínsecas ao processo de comunicação: intencionalidade, esperança e desejo do encontro.

Retornando à categoria da *intencionalidade* proposta pelo pensamento de Feuerstein, o pesquisador Rossi, em sua obra *Intersoggettività e educazione*,²⁴ registra que a intencionalidade do educador se concretiza, sobretudo, no conteúdo de sua palavra.

Aqui, intencionalidade também necessita de reciprocidade, isto é, a intersubjetividade – que é ela mesma linguagem – se dá a partir da crença recíproca em um mundo social compartilhado, o que pressupõe comunhão em relação às interpretações, elasticidade, diálogo e energia argumentativa. Ao decodificar a mensagem, o mediador deve demonstrar um comportamento que é compreensivo antes de avaliativo, comportamento que denote intenção de comunicar-se e considere o interlocutor em sua subjetividade e intencionalidade e não como mero objeto. A comunicação assim caracterizada pressupõe compreensão e respeito recíproco.

A categoria *esperança* é definida pelo autor como o diálogo conduzido até o momento em que se torna discurso na comunicação. Essa compreensão é o mesmo que dizer “eu falo”, pois espero que o Outro organize o conhecimento em direção a um estrato superior. É um convite para retornar ao discurso, argumentar de tal forma que a palavra possibilite ver sempre mais longe, antecipando um futuro crescimento.

No momento em que o receptor reconhece o significado e a intenção da mensagem, atendo-se às solicitações implicadas, ele reconhece o emissor como pessoa. Caso a mensagem não seja adequada, implicará a não validação da resposta, bem como da mensagem e a rejeição à personalidade do emissor. Mensagens contraditórias, mudança de argumentos, superficialidade, uso de frases incoerentes ou incompletas, uso de um estilo confuso, uso de “meias-palavras” ou de metáforas representam algumas técnicas para desqualificar a comunicação.

A categoria **desejo de encontro** remete à própria intersubjetividade, por assim dizer, é o encontro entre dois sujeitos em interação, isto é, em ação recíproca. O encontro entre

²⁴ Publicação em língua italiana cuja tradução para o português é *Intersubjetividade e educação*.

sujeitos, em processos de EAD, ocorre em ambientes virtuais de aprendizagem apoiados em ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas. O ambiente virtual de aprendizagem é um contexto de interações a partir das quais os sujeitos refletem sobre situações da práxis educativa e podem promover processos metacognitivos. Assim, pode ser concebido como contextos de ação.

Em tais contextos de ação, as experiências imediatas dos outros surgem num ambiente de comunicação comum. Se a simultaneidade é a essência da intersubjetividade, como pode ser compreendida quando o contexto da ação é um contexto virtual?

Retornamos ao pensamento de Schütz para construir tal reflexão. O sociólogo registrou em sua obra *O problema da realidade social*, que não interessava a interação física das pessoas, mas o modo como suas consciências se compreendem reciprocamente, isto é, a maneira pela qual se relacionam intersubjetivamente umas às outras.

A palavra possui força de presença, que se manifesta positivamente quando comunica pensamento e afeto; isso equivale a dizer: quando veicula uma real vontade de comunicar (ROSSI, 2000, p. 51). A palavra veiculada dessa forma manifesta desejo de encontro, cujo sentido também e, sobretudo, realiza-se na devolução, no retorno, no *feedback*, no diálogo.

Em contextos de interação *online*, o *feedback* é percebido pelo outro como reação à ação, pela presença ou ausência. (PAIVA, 2003, p. 221). A autora acrescenta que, nas interações *online*, o *feedback* pode funcionar como avaliação do processo de aprendizagem ou como mecanismo que impulsiona, inibe ou calibra a interação. Podem ser categorizados em dois tipos básicos: um avaliativo e outro interacional. Nas palavras da autora:

Denomino de ***feedback* avaliativo** aquele que informa sobre o desempenho acadêmico do aluno ou do professor e ***feedback* interacional** aquele que registra reações ao comportamento interacional do aluno ou do professor e que pode contemplar o que Vigil e Oller denominam de *feedback* afetivo. (p. 22).

O *feedback* exerce um papel importante nas relações, sejam elas em contextos face a face ou de interação *online*. Quando ocorrem processos de interação, é importante que o Outro demonstre estar prestando atenção à fala que está sendo proferida, por isso há a necessidade da manifestação de algum sinal de que se está prestando atenção. A ausência desse sinal, geralmente causa desconforto no interlocutor. Em ambientes *online*, é importante

a presença dos dois tipos de *feedback*, o avaliativo e o interativo, pois é o combustível da interação em todo e qualquer contexto.²⁵ (PAIVA, 2003, p. 224).

A concepção de aprendizagem, com base na interação social, como princípio em um curso EAD, faz do *feedback* elemento fundamental à avaliação. Um *feedback* que respeita categorias de uma comunicação competente promove reflexões, encaminha mudanças de atitudes, promovem a ressignificação de conceitos e gera novas mensagens. De outro lado, nesse contexto, a ausência de *feedback* pode ser vista como silêncio que reduz o processo de comunicação e construção de evidências para a avaliação.

Para quem orienta processos de aprendizagem, é indispensável a reflexão crítica sobre as próprias modalidades interativas com os educandos e o próprio papel no interior de tais modalidades. Rossi escreve que, para quem está na condição de mediador, o sucesso da comunicação parece estar amparado na possibilidade de colocar em discussão a mensagem, o código e as premissas, em considerar de modo atento e próximo a relação que liga significante e significado, tanto nas próprias produções verbais quanto nas dos outros. Portanto, a competência comunicativa é prerequisite para que haja intersubjetividade. A assunção do comportamento do outro é orientação metodológica para a prática.

Se, em contextos de interação *online*, o *feedback* é percebido pelo Outro como reação à ação, pela presença ou ausência, podendo ser identificado como elemento fundamental à avaliação, quais evidências são acertivas da qualidade comunicacional de um *feedback*?

Rossi, na obra *Intersoggettività e educazione*, registra a simplicidade, a organização e o estímulo como evidências que possibilitam aos sujeitos organizar as próprias mensagens, adaptando-as ao sujeito que está na condição de ouvinte. O pesquisador faz alguns desdobramentos das evidências, como elementos essenciais, para que ocorra uma comunicação competente. Os elementos essenciais são: (a) comunicação com ênfase, isto é, reforçar a reflexão realizada, empenhar-se para compreender o ponto de vista do outro; (b) organização das orientações adaptando-as à pessoa do interlocutor; (c) conteúdo relevante; (d) riqueza lexical; (e) uso eficaz das palavras; (f) escuta do outro.

De outro lado, há elementos que atuam como barreiras à comunicação. Segundo Rossi (2000), os elementos são: (a) comunicação a partir do princípio da palavra normativa,

²⁵ O computador nos informa que o sistema está ocupado, que está processando algo, ‘fala’ que recebeu a mensagem, mas não pode responder naquele momento – e quando não o fazem, o usuário, geralmente, repete o comando dado. [...] a correção automática de uma palavra digitada errada, quando usamos um processador de texto; a barrinha azul que vai preenchendo um retângulo indicando que uma tarefa (*download*, gravação de arquivo) está sendo completada [...]. Todos esses exemplos demonstram a preocupação em se dar *feedback* ao usuário de forma a evitar que ele aborte uma ação que está sendo processada pela máquina sem nenhum problema. (PAIVA, V.L.M.O. *Feedback em ambiente virtual*. In: LEFFA.V. (Org.). *Interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: Educat, 2003. p. 225-229).

isto é, a palavra comunica regras; (b) práxis mecânica com palavras repetitivas; (c) comunicação a partir de generalizações banalizantes; (d) assunto não formulado, dando a falsa aparência de linguagem para todos; (e) apresentação confusa; (f) comunicação egocêntrica, caracterizada pelo predomínio de um ponto de vista anunciado e desconsideração à tarefa metacognitivo; (g) linguagem hermética, caracterizada por um discurso peculiar e compreensível, apenas ao mundo privado do emissor; (h) linguagem da rejeição, que utiliza expressões como *é sempre o mesmo*; *fique quieto*, entre outras.

A concepção de aprendizagem, com base na interação social como princípio em um curso EAD, faz do *feedback* elemento fundamental à avaliação. Em contextos de interação *online*, o *feedback* é percebido pelo outro como reação à ação, pela presença ou ausência. Nesse sentido, a competência comunicativa é prerequisite para que ocorra a intersubjetividade. Em síntese, essa competência está relacionada à capacidade de codificar a mensagem para o Outro, ao recorrer a uma linguagem que o Outro esteja em condições de compreender; a capacidade de ter consciência do contexto dos significados e dos valores que sustentam o universo linguístico do interlocutor e seu atual esquema de referências; a disponibilidade para acolher o ponto de vista do outro, colocando provisoriamente em suspenso o próprio, a fim de manter a perspectiva do Outro no decorrer da comunicação, e a capacidade de realizar operações de verificação do código e do contexto, ou seja, de elaborar funções metacognitivas.

4 AVALIAÇÃO EM IDADE ADULTA

O terceiro capítulo possui como objetivo apresentar a problemática da avaliação em idade adulta, a partir da reflexão sobre seus pressupostos. Tais pressupostos serão transversalizados pela concepção de avaliação como interação na ação e sua dimensão investigativa, e pela compreensão de idade adulta; explicitar o conceito de racionalidade reflexiva, de prática profissional, com base em reflexões sobre a ação e no decorrer da ação, como princípios de modelos de avaliação em idade adulta, tais como: a autoavaliação; a avaliação de competências; problemas e possibilidades; balanço de competências. Completa o texto a revisão teórica sobre avaliação e sobre o tema das competências.

4.1 Avaliação e EAD: questões de interação

Ao se analisar os sistemas de avaliação em processos de aprendizagem, apoiados por sistemas *online*, nota-se como tais sistemas estão estreitamente conectados ao conceito de interatividade.

Interatividade, nesse caso, significa propor ao sujeito aprendente a possibilidade de interagir com o sistema para obter o *feedback* necessário à avaliação e autoavaliação do nível das aprendizagens e do desenvolvimento/aprimoramento das competências. As formas de interação, no interior de um curso EAD, apoiado por sistemas *online*, são múltiplas, como, por exemplo, todas aquelas que se situam, sobretudo articuladas, no âmbito da comunicação *online*. Os ambientes informatizados estão contribuindo para a transformação das estratégias didáticas da avaliação, ao introduzirem, dentre outros, um componente fundamental que é aquele da interação entre os atores envolvidos no processo de aprendizagem. Quando se olha para os diferentes sistemas, mesmo que de forma rápida, percebe-se imediatamente que a comunicação e a colaboração entre as partes se constituem como um dos principais ingredientes para uma eficaz formação em rede, bem como sua avaliação. Ocorre que também a comunicação, ou seja, a interação entre os sujeitos, constitui um importante elemento para a avaliação.

Para melhor ilustrar a tese acima, deve-se retomar às origens da relação distância/interação, que, durante longo tempo, foi um dos aspectos considerados mais críticos na modalidade a distância, devido à escassez de recursos tecnológicos avançados, os quais

disponibilizassem, no interior dos percursos de aprendizagem, espaços nos quais os sujeitos pudessem estar inseridos no “meio” de contexto de ação das aprendizagens. Com o desenvolvimento das TICs e com o refinamento das metodologias didáticas para EAD, chega-se a uma situação na qual é possível organizar e realizar diferentes contextos, nos quais os sujeitos aprendentes podem agir concretamente, articulando conhecimentos e competências e registrando assim evidências do que foi construído ou não durante o processo. Tais ações se apresentam, no plano didático, com dupla função: de uma parte ser o terreno no qual ocorre a mediação entre sujeito(s) com o objeto de aprendizagem em situação significativa; de outra parte, concomitantemente, são situações significativas para a avaliação das aprendizagens.

Como é possível observar no aspecto distância/interação, o desenvolvimento das TICs possibilita formas de interação no interior dos cursos a distância, apoiados em tais ferramentas. Dessa forma, é possível afirmar que a comunicação, ou seja, a interação entre sujeitos se constitui em importante elemento para a avaliação. (BRUSCHI; ERCOLE, 2005, p. 104).

As autoras Bruschi e Ercole registram que, na didática *online*, é necessário prestar atenção a todas as possíveis formas de mediação e intervenção que os sujeitos colocam em ação, durante o processo de formação. Somente dessa forma há a possibilidade de dar *feedback* ao estudante, possibilitando-lhe sentir-se um sujeito que, ao fazer intervenções, está contribuindo para a transformação do sistema, do qual ele mesmo faz parte, e também é modificado.

A ideia de sistema em um curso de formação *online* pode ser traduzida na concepção de sujeitos aprendentes em condições de: se expressarem recorrendo à palavra escrita; de compartilharem conhecimentos; de participarem de atividades em grupo; de considerarem a frequência ao curso um benefício individual, mas também como um benefício colegiado, benefício no qual a aprendizagem ocorre por meio do compartilhar e da negociação de conteúdos.

Pense-se em uma situação real de um curso a distância, com apoio das TICs, no qual os estudantes têm a possibilidade de desenvolver diferentes ações como, por exemplo: testar a própria aprendizagem por meio de sistemas de autoavaliação; participar dos fóruns propostos; participar de *chats*, com os demais atores; solicitar informações complementares e orientações. Em torno a essas ações estão as possibilidades que são oferecidas ao professor de identificar as evidências para a avaliação do estudante, não apenas em termos de conteúdos, mas de competências, habilidades e posicionamentos adotados diante de situações. Tais possibilidades existem quando há propostas de comunicação no interior dos espaços

destinados a ela. Por meio de tais ações, os estudantes da EAD evidenciam suas competências, colocando em ação estratégias de trabalho, sejam elas individuais ou colaborativas, gerenciando de maneira, preferencialmente autônoma, a própria aprendizagem.

Em ambiente de formação *online*, de acordo com situações sociais propostas, são construídos instrumentos apropriados para a análise e a avaliação das intervenções e das produções. Poder contribuir para tais avaliações a construção de tabelas com indicadores de avaliação dos diálogos em um fórum, em um ambiente de *chat*, ou para cada uma das competências a serem identificadas nas produções propostas com tal fim. Assim, ao se falar em avaliação e autoavaliação na modalidade EaD, é necessário considerar as formas clássicas de avaliação da aprendizagem, mas também aquelas situações nas quais os sujeitos, interagindo com o sistema de aprendizagem ou com os sujeitos envolvidos na ação formativa, são desafiados a evidenciar o que e como aprenderam.

Até aqui se registraram pontos de força da avaliação na modalidade EAD, apoiada em TICs. Embora exista consenso sobre as vantagens oferecidas pelos sistemas de avaliação na formação *online*, não se pode negar a existência de pontos críticos com os quais é necessário defrontar-se, especialmente na fase de planejamento das mediações *online*. Geralmente, tais pontos críticos se referem aos problemas naturais a qualquer formação a distância, ou seja, a dificuldade apresentada pela reduzida ou até mesmo ausente comunicação não verbal, ou ainda, o sentimento de abandono pela falta de *feedback* e, pelas dificuldades impostas pela tecnologia. A avaliação, como um sistema complexo, exige uma cuidadosa atividade de planejamento, a qual não se limita a incluir, no percurso de formação, momentos de verificação, mas que integre a avaliação ao processo de aprendizagem.

A discussão sobre o papel que desempenham a comunicação e o registro do *feedback* foi abordada no capítulo anterior, e as dificuldades impostas pela tecnologia é objeto de estudo desta pesquisa.

Sobre o planejamento da avaliação no interior do processo de aprendizagem, a pesquisadora australiana (KIBBY, 1999 apud BRUSCHI; ERCOLE, 2005, p. 108) identifica nove decisões a serem tomadas durante o processo de planejamento do sistema de avaliação, em cursos apoiados na *Web*. Ela apresenta tais decisões na forma de perguntas que o professor deve fazer. São elas:

1. Quais aspectos da aprendizagem serão objeto da avaliação?
2. Quais atores serão envolvidos no processo de avaliação: tutor, pares, ou somente o estudante?

A pesquisadora registra que, na formação tradicional, o ator principal da avaliação é o professor que decide o que, como e quando avaliar os estudantes. Na formação colaborativa, a tendência está em envolver o estudante, desde o início, também no planejamento das atividades de verificação, a fim de favorecer sua integração ao processo, para auxiliar os sujeitos aprendentes na reflexão sobre as atividades desenvolvidas e sobre as escolhas realizadas.

3. A atividade de verificação representará, ela mesma, um momento de aprendizagem, ou não?
4. A escolha será por uma avaliação de tipo formativa ou somatória?
5. Os resultados serão expressos segundo um padrão ou conforme indicadores?
6. De que modo será realizada a mediação entre uma avaliação muito estruturada e uma de tipo flexível?
7. O processo de verificação será contextualizado a partir de situações reais?
8. A avaliação terá como foco a verificação de conhecimentos e competências, ou será do tipo vertical?
9. Quais práticas serão utilizadas para garantir validade e autenticidade?

Segundo a pesquisadora, esse aspecto é tão crítico no modelo EAD, apoiado nas TICs quanto o é em situações de formação presenciais. Porém na EAD, a problemática ganha maior dimensão, uma vez que, não havendo a observação direta, reduzem-se as condições de correções referentes ao aspecto autenticidade e validade.

4.2 Avaliação em idade adulta: vetores da aprendizagem e do agir profissional

Considerando a formação de professores em serviço, neste estudo registramos diversas vezes a categoria de sujeito aprendente adulto/a, o/a qual já é profissional e possui uma bagagem de vivências, experiências, sonhos e conquistas, ou seja, um sujeito historicamente situado. Para especificar a categoria de sujeito adulto, busca-se, no trabalho das pesquisadoras Fiorio e Massa (2005), as evidências para tal categoria.

As pesquisadoras desenvolveram um trabalho com a finalidade de contextualizar os sujeitos aprendentes, professores/as envolvidos/as no processo de aprendizagem, como estudantes do curso de Pedagogia na modalidade EAD. Utilizando a aplicação de questionário

com perguntas de múltipla escolha para os acadêmicos do curso, fizeram a coleta de dados no polo de Caxias do Sul, um dos nove de EAD da Universidade Caxias do Sul (UCS). No total, 73 (setenta e três) acadêmicos responderam, sendo 72 do sexo feminino e um do sexo masculino, traçando assim um perfil do conjunto desses aprendentes.

Nesta parte do texto são apresentadas somente as evidências relacionadas ao tempo de carreira e ao número de horas trabalhadas semanalmente, pois o objetivo aqui é desenhar o contexto característico do/a estudante adulto/a, o qual justifica a opção do modelo teórico da ação-reflexão-ação,²⁶ a qual embasa as análises da pesquisa. Segundo tal modelo, as experiências maturadas em situações reais da vida, e em contextos sociais, desenvolvem importante papel para a construção de conhecimentos e competências.

Posteriormente, no texto pertinente às análises, serão apresentadas as evidências referentes à idade, ao tempo de afastamento dos bancos escolares como estudante, ao tempo semanal de dedicação aos estudos, ao número de filhos. Evidências essas que complementam o perfil do estudante adulto.

Em relação ao regime de trabalho, os dados publicados por Fiorio e Massa (2005), informam que 65% dos estudantes do curso da UCS passam 40 horas semanais em escolas exercendo seu trabalho docente e 35% trabalham 20 horas na semana. Sobre o tempo de magistério, o resultado foi obtido da seguinte forma: 43% atuam em escolas de 15 a 25 anos; 39% atuam em escolas de 7 a 15 anos; 10% atuam em escolas de 25 a 35 anos; 3% atuam em escolas de um a 3 anos; 3% atuam em escolas de 4 a 6 anos; 2% atuam em escola de 35 a 40 anos.

Os dados informam, também, que mais da metade atua como profissional 8 horas/dia em média, e quase a metade dos estudantes é docente no mínimo há 15 (quinze) anos. Tal realidade é elemento estruturante quando se refere ao aporte construtivista, no qual aprendizagem é concebida como expressão de construções autônomas e pessoais, que são estruturadas a partir de experiências e de operações mentais ressignificadas constantemente. Essa atividade de construção que o sujeito realiza (ação), no interior de interações sociais, expressa um conhecimento situado, é o resultado de uma construção recíproca entre um ator (sujeito pensante) e o repertório de conhecimento histórico e cultural produzido no tempo

²⁶ Schön, um dos principais representantes, considera a aprendizagem um processo construtivo, no qual as experiências passadas e aquelas do presente se integram enriquecendo e resignificando constantemente o acervo de conhecimento dos sujeitos. Neste sentido, as experiências vividas não se configuram como a soma de eventos e de circunstâncias externas ao sujeito, mas o pressuposto fundamental para se dar a aprendizagem. (CAPPERUCCI, Davide. *La valutazione delle competenze in età adulta*. Pisa: Edizioni ETS, 2007. p. 23).

(sociedade). Assim, é possível afirmar que cada aprendizagem começa e se estrutura na experiência.

O sujeito aqui identificado como adulto é, segundo Capperucci (2007), percebido então como uma condição existencial em contínuo movimento de construção da própria identidade. O pesquisador ressalta que o termo *adulto*, na sociedade e cultura contemporâneas é estático, pois define *adulto* como pessoa que exerce papéis e funções em contextos socialmente determinados e em uma faixa etária específica da vida, ou, então, a idade adulta é percebida como o ponto de chegada de um ciclo existencial caracterizado pelo desenvolvimento fisiológico e psíquico, que conduz à maturidade cognitiva e afetiva. Ambas as interpretações veem o adulto como *produto*, resultado de experiências e de estágios de desenvolvimento da maturidade. Nessas interpretações, pouca atenção é dada ao processo de aprendizagem, que se verifica na idade adulta, processo que leva a uma reorganização continuada, à reestruturação dos conhecimentos e das competências, que contribuem para definir a identidade de todo e qualquer indivíduo e, por isso mesmo, um sujeito em constante transformação.

O adulto, então, não será considerado como a fase conclusiva da vida, mas como um processo continuado, no qual os sujeitos se colocam novos objetivos pessoais, sociais, profissionais, redefinindo, assim, de forma processual, a própria imagem, os valores e as estratégias para realizar seus projetos de vida. A idade adulta não representa mais um momento de tranquilidade, mas um contínuo trabalho de tessitura de si, como uma condição existencial complexa, especialmente porque os atributos de estabilidade, plenitude, responsabilidade, maturidade, que historicamente foram associados ao conceito de *adulto*, parecem não ser mais funcionais, para interpretar a multifuncionalidade da vida contemporânea de homens e mulheres.

Mesmo estando em transição a interpretação de *adulto*, alguns traços são recorrentes, tais como o ingresso no mundo do trabalho, a construção da carreira profissional, a construção de novos núcleos familiares; no entanto, tais traços não devem ser adotados como elementos reguladores, uma vez que a incerteza, a pluralidade de escolhas e sua reversibilidade sublinham a importância que há quanto à redefinição dos fundamentos da noção de *adulto(a)*.

A pesquisadora Alberici, em seu trabalho *La possibilita di cambiare* (2008), corrobora o pensamento de que, nas últimas décadas, houve um aprofundamento das mudanças sociais, culturais, profissionais, caracterizadas pela crescente complexidade, e tais mudanças vêm demonstrando, progressivamente, a impossibilidade de se falar, ao menos em sentido metafórico, de uma identidade de seres humanos adultos, homens e mulheres,

conscientes que cada possível definição, mesmo sendo provisória a relação identidade/fase adulta, deve ser apresentada unicamente como a descrição e o resultado – em movimento – de um processo: o processo da *adulterez*. Um processo que se expressa na dinâmica da construção da identidade em suas múltiplas dimensões e figuras: identidade plural, identidade em transição, identidade de gênero, de papéis, profissional. Um processo que precisa levar em consideração o aqui e o agora de cada sujeito.

Alberici (2008) lembra que, nos anos 90, a crítica mais radical feita pelas mulheres era contra a definição de modelos de identidade adulta, construídos a partir dos modelos de vida masculinos da sociedade capitalista ocidental.

Atualmente, o universo feminino se descortina cada vez mais, a partir de uma realidade complexa, composto em suas diferentes tramas, histórias, experiências; expectativas, nos diferentes modos do privado e do político, da resolução dos problemas familiares, dos estudos, da vida em sentido geral, dos cuidados do corpo; na dimensão social e na organização do trabalho.

Pode-se falar de mulheres adultas, que constituem, ou melhor dizendo, o surgimento de uma, diversas, múltiplas identidades de gênero, marcadas pela diferença sexual nos contextos cultural, social, familiar, profissional. O modelo de identidade masculino também passa por mudanças, o que leva a perceber uma superação do conceito de identidade, como identidade cuja base é dois sexos, ou seja, um dado que se apresenta como a simples identificação de dois sexos. O conceito que está se apresentando é o conceito da diferença,²⁷ para o qual identidade e diferença se apresentam como processos que se constroem durante toda a existência humana.

No horizonte de sentido aqui proposto para o conceito de adulto/a, no qual está incluída a necessidade de olhar para o desenvolvimento humano e a possibilidade de um número cada vez maior de homens e mulheres produzirem pensamento reflexivo, inovativo, divergente, então a natureza da formação também se modifica na direção de uma teoria e de uma prática voltadas cada vez mais ao crescimento de indivíduos responsáveis e autônomos, também como atores sociais.

Tal formação necessita como princípios da ideia de um sujeito como elemento central do processo; a aprendizagem como processo marcado pela biografia de cada indivíduo; o papel da autonomia como autoformação; a importância da experiência como

²⁷ Diferença entendida como ferramenta contra o pensamento único e os processos de homogeneização da sociedade globalizada; ferramenta para romper com os limites impostos pelo estereótipo dos papéis impostos pela questão de gênero, como recurso contra a lógica do puro funcionalismo econômico, como capacidade para atribuir sentido ao próprio agir e ao agir dos outros. (ALBERICI, 2008, p. 24).

recurso para a formação; a competência como saber em ação e as dimensões procedimentais do agir humano como estratégias para enfrentar as mudanças. Como dimensões qualitativas da formação, estão os conceitos de acolhida, orientação, reflexão e relações.

A formação no contexto de aprendizagem do/a adulto/a necessita adotar como objetivo o desenvolvimento de competências de tipo reflexivo e proativo, inerentes aos papéis individuais e sociais, nos quais se definem socialmente o ser adulto(a) em seus diferentes contextos.

O estado de constante mudança que acompanha a idade adulta reconhece e justifica o papel estratégico da formação, de uma formação contínua, isto é, constante, como aprendizagem, estendida durante toda a existência. Considerando as múltiplas oportunidades de fazer experiências ao longo da vida, é oportuno falar em “estágios de conscientização” ou “fases de significação”, entendidos como resultados dos percursos de releitura, reestruturação e reconstrução das próprias experiências.

Capperucci (2007) ressalta que a avaliação de produtos cognitivos, bem como de competências em idade adulta, requer procedimentos e soluções que valorizem os elementos que estão na base do processo heurístico, por meio do qual se originam conhecimentos e competências, ou seja, a experiência e a reflexão. As formas como a atual mudança conceitual dos processos de aprendizagem do adulto veem se estruturando requerem necessariamente modalidades de avaliação coerentes com o atual pensamento. O autor prossegue lembrando que um mérito possível de reconhecimento às teorias construtivistas de aprendizagem é sua contribuição à passagem do conceito de avaliação como instrumento de controle da aprendizagem, ao conceito de avaliação como instrumento de apoio à aprendizagem.

A avaliação, dessa forma, assume um valor que não se limita a medidas de níveis de aprendizagem disciplinares, ou à eficiência na execução de uma performance profissional, mas se configura como um processo de investigação sobre a experiência do sujeito, a fim de promover níveis sempre maiores de consciência sobre suas capacidades cognitivas, afetivas e sociais.

Nesse modo de agir avaliativo, a pesquisa intrínseca a ele assume, de um lado, uma função preferencialmente formativa e emancipatória à medida que contribui à criação de estruturas e modelos interpretativos, em condições de ativar e sustentar um processo contínuo de assunção, o qual estimula os sujeitos a refletirem de maneira crítica sobre suas vivências. De outro lado, orienta a ação social, mobiliza as potencialidades dos sujeitos, expressando-as em comportamentos intencionais, eficazes e competentes.

Alberici (2008, p. 132) registra que a avaliação representa um aspecto constitutivo e estrutural para o funcionamento dos sistemas complexos nos cenários globais da atualidade. Em particular, a avaliação na formação de adultos/as implica reconhecer que se trata de uma dimensão dos saberes e da prática que apresenta aspectos críticos emergentes da transformação nos cenários sociais e de profunda mudança na concepção de desenvolvimento humano e sobre o(a) adulto(a).

No momento em que o sujeito é levado ao centro do processo da avaliação – entendido como presença biográfica que intervém no processo, carregado de experiências, práticas, saberes, desejos, responsabilidades, potencialidades –, a avaliação se transfere para um terreno no qual as relações de uma rede complexa de emoções se estabelece entre sujeitos, em uma perspectiva permanente de mudanças, que ocorre em um processo de continuidade/descontinuidade.

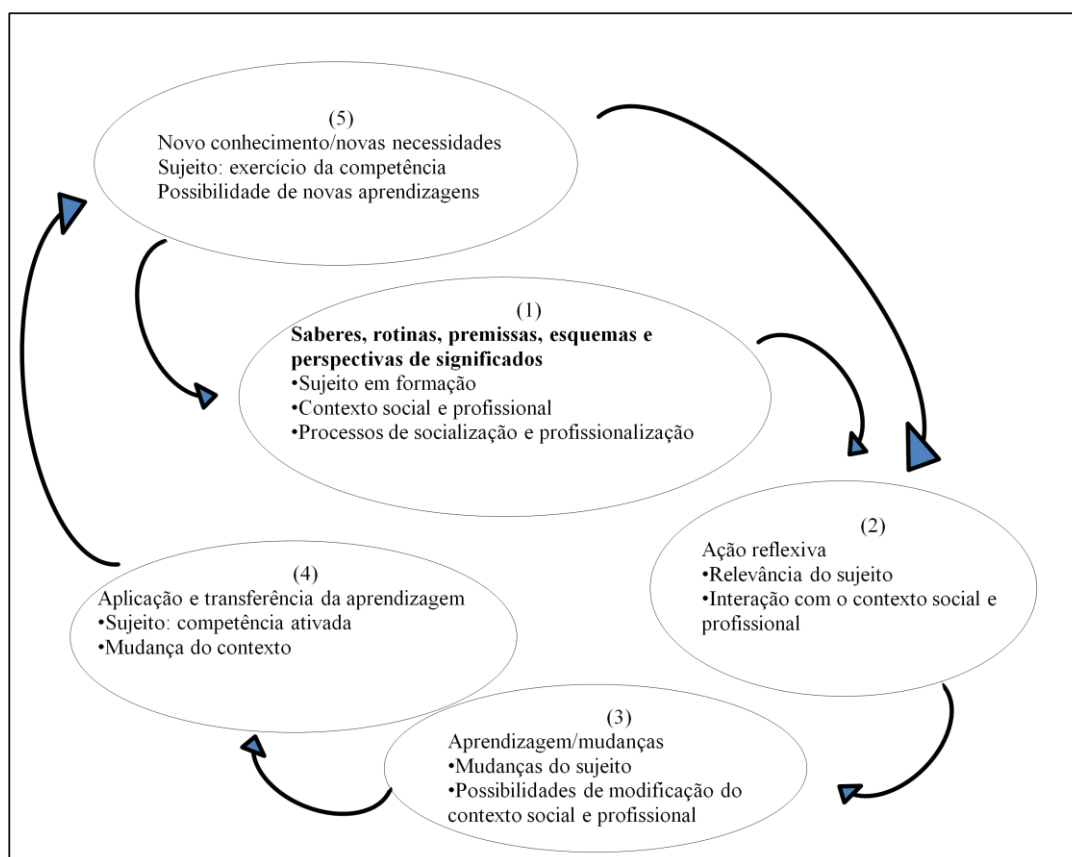


Figura 1: Movimento reflexivo da formação
 Fonte: ALBERICI (2008, p. 64, livre tradução).

A dimensão reflexiva se refere a processos de aprendizagem que se dão pelo curso de toda a vida e que possibilitam construir significados de sentido sobre a ação vivida, isto é,

sobre a experiência, em uma perspectiva de criticidade, de cidadania global e responsabilidade planetária.

O conceito de reflexão está associado normalmente às categorias lógicas do pensamento hipotético-dedutivo (dimensão racional) ou à consciência sobre o funcionamento dos processos cognitivos. Nesse sentido, este estudo propõe a interpretação do conceito de reflexão crítica para indicar a ideia de recuperar a dimensão cognitiva do ser humano, como um sistema de relações, que supera distinções e recortes.

Nesse sentido, entende-se que a ação formativa precisa estar voltada ao desenvolvimento de competências estratégicas, a fim de promover a dimensão do pensamento crítico-reflexivo dos atores sociais sobre os processos em que estão envolvidos. Nessa dimensão, a avaliação se apresenta como estratégia do aprender a aprender. O objeto da formação de adultos se expressa então em termos de competências e não simplesmente de conhecimentos. Essa mudança de perspectiva pressupõe uma visão que integra saberes com uma visão de prática, entendida como a expressão situada de competências. Desse quadro é que se propõe a atenção estratégica sobre modelos da ação focados sobre a experiência. A avaliação de competências não pode coincidir com a prática, ainda difundida, que requer uma reprodução do conhecimento. Aqui se propõem modelos de ação de avaliação, caracterizados por processos de decisão compartilhados e orientados, a fim de oportunizar a construção e operacionalização dos saberes. (ALBERICI, 2008, p. 134).

4.3 Avaliação: uma revisão do modelo classificatório ao modelo por competências

Atualmente, é possível perceber como a avaliação passou a ser aplicada em um número cada vez maior de contextos que envolvem sujeitos individuais bem como institucionais. Os processos de avaliação se estruturam cada vez mais no interior dos processos de formação profissional, da educação de adultos e do mundo do trabalho.

Como já apresentado anteriormente, a recente reforma universitária prevê a formação por competências, o que tem se caracterizado como um desafio, e se torna ainda mais complexo quando se refere à avaliação. Para melhor focalizar o objeto de análise a ser desenvolvido nos parágrafos sucessivos, é importante a retomada do conceito de avaliação até os recentes estudos sobre avaliação por competências, dentro da ampla reflexão educacional já elaborada sobre os processos de avaliação.

Na história recente da educação, alguns modelos de avaliação foram desenvolvidos e aplicados. Uma primeira geração de modelos pode ser classificada como mensuração, ou seja, aquela realizada no final de um processo, com a finalidade de verificação quantitativa baseada essencialmente em atribuição de nota/valor e cujo resultado torna-se essencialmente classificatório. Uma segunda geração é classificada como descritiva, em que os objetivos educacionais eram descritos para serem posteriormente verificados. Esse foco nos objetivos educacionais introduz a avaliação *diagnóstica*, que tem a finalidade de verificar se o estudante possui os conhecimentos e as aptidões necessárias para poder acompanhar uma nova aprendizagem; e a *formativa*, que ocorre ao longo do processo e tem por finalidade informar sobre o processo de aprendizagem do estudante e sobre o processo de ensino, para ajustes nas estratégias, se necessário.

Nesse patamar, surge a avaliação mediadora. Ela é o tipo de avaliação que ocorre no processo como processo e é do processo da construção do conhecimento. Inclui todos os temas e conceitos essenciais de dada etapa ou módulo de estudo; fornece *feedback* ao aluno do que aprendeu e do que precisa aprender; fornece *feedback* ao professor, identificando as necessidades dos alunos e quais aprendizagens devem ser ainda mais trabalhadas; busca o atendimento especializado às diferenças individuais dos alunos e a prescrição de medidas alternativas de recuperação das lacunas de aprendizagem.

Esse tipo de avaliação exige constante envolvimento dos sujeitos do dueto ensino e aprendizagem, aluno e professor, além da relação dos mesmos com o conhecimento. O educador deve agir na mediação de toda aprendizagem do aluno, intervindo sempre quando houver necessidade, analisando, percebendo e registrando cada melhora e a construção do estudante. A avaliação mediadora também considera o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes na pluralidade integrada das disciplinas do currículo como um todo.

Ao se referir sobre mediação na avaliação, Moretto (2002) planifica que o educador, para ser um mediador, deve: conhecer psicossocial e cognitivamente seus alunos; definir claramente os objetivos de ensino e da avaliação da aprendizagem, delineando os objetivos que quer atingir com determinado trabalho; escolher estratégias adequadas na intervenção pedagógica; saber questionar e ouvir seus alunos. Além disso, o estudioso defende a importância do papel da linguagem, que é de ligar conceitos, e dos conteúdos e suas tipologias, tanto na aprendizagem como na sua respectiva avaliação.

Vasconcellos (1994) defende a avaliação como uma prática social e política, que deve ser reflexiva, crítica e emancipatória. Assim, ele explicita todas as mudanças que devem acontecer na educação e como o professor deve trabalhar para alcançar uma avaliação mais

libertadora. Para o pesquisador, a avaliação é entendida como processo, analisado para o desenvolvimento histórico e social do sujeito aprendente, que ocorre em suas inúmeras relações e facetas. Além disso, Vasconcellos argumenta que deve ser realizada uma avaliação socioafetiva durante a aprendizagem, que tem como base atitudes, valores, interesses, esforço, relacionamento e outras particularidades a serem observadas nos estudantes.

E uma avaliação mediadora deve partir do pressuposto de que ela está a serviço das aprendizagens dos sujeitos. Perrenoud (1999) trata da necessidade de se avaliar para a formação e não para a seleção, avaliar com observação e descrição analítica dos métodos de trabalho, dos procedimentos e dos processos intelectuais do aluno. O estudioso defende que uma avaliação formativa só pode acontecer adequadamente, se o sistema educacional todo, incluindo a parte didática e as abordagens pedagógicas, pensar na mesma direção. Ademais, avaliar faz parte de uma abordagem global dos processos de regulação das aprendizagens, sendo essa regulação individualizada, contínua e respeitando as diversidades dos aprendizes.

Para Mendez (2002), a avaliação é uma atividade crítica e reflexiva da aprendizagem, porque, por meio dela, adquire-se conhecimento. Ele argumenta que uma avaliação adequada deve ser estruturada e apresenta tipos de técnicas e/ou recursos para uma avaliação alternativa em sua obra *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Mendez também defende que avaliar para a formação envolve a qualidade do ensino em sentido global, diferente da tradicional, que acaba enfocando a quantidade e a competição na educação.

A avaliação deve ser observada como movimento e transformação, assim explica Hoffman (1994). A pesquisadora retrata que avaliar é uma tarefa ampla e que ultrapassa o simples ato de observar. O processo de avaliar excede e muito o de conhecer os alunos; é, sim, reconhecê-los como pessoas dignas de respeito e de interesse. O processo de aprender envolve o desenvolvimento pleno deles: interesse e curiosidade, sua autoria como pesquisador, escritor e leitor. Ela defende que a aprendizagem deve ser vista nessas múltiplas dimensões, que não pode ser somada ou quantificada num valor (nota), mas sim analisada pelo todo, ou no conjunto de saberes e de fazeres dos aprendizes. O educador tem a tarefa de tornar o mundo melhor, que implica um processo de interação educador e educando, num engajamento pessoal que nenhum educador pode deixar de fazer.

Isso é o que propõe Freire (2005). Para esse pensador, a aprendizagem é um processo social, acontece na comunhão com o outro, sendo que o ser humano se desenvolve no contato com a sociedade. Isso pode ser observado, na EAD, nos trabalhos em grupo, em discussões no

fórum (local de crescer na relação com o outro). Nesses locais de troca e de interação, podem ser encontrados os indicadores para uma avaliação.

Ao refletir sobre o que será avaliado em cada área do ser humano, ou seja, do aprendente em rede digital, Zabala (1998) discrimina as tipologias dos conteúdos pedagógicos. Ele os divide em factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. Outrossim, Piaget (1972) argumenta sobre outra característica do conhecimento, no seu processo de construção, que é o sociomoral, a relação do sujeito com os demais participantes do processo (outros sujeitos e o próprio educador).

4.3.1 Conceituando autoavaliação

Pensando nos instrumentos de avaliação, no âmbito da aprendizagem, surge a autoavaliação, que é um tipo de avaliação da aprendizagem ou do progresso efetuado pelo próprio estudante, por meio da descrição das estratégias pessoais de investimento no desenvolvimento profissional, realizadas num período de curso (LOCATELL apud ROQUE, 2001). E, juntamente a ela, há o parecer descritivo, que pode consistir na análise diagnóstica do aprendente, expressa mediante um conjunto de informações registradas por escrito, no qual se apontam facilidades e dificuldades que o aluno apresenta, em relação a determinados assuntos, conteúdos e área.

Em processos de avaliação com estudantes adultos, a autoavaliação deve ser realizada na interação, durante a elaboração de trabalhos em grupo, como reflexão sobre as produções realizadas, analisando as ações, a fim de os alunos perceberem aspectos comuns em suas aprendizagens e apreciarem o valor das produções de cada aprendente. O confronto da autoavaliação de um estudante com a avaliação realizada pelos demais colegas do grupo pode oferecer subsídios à verificação de aspectos de valores afetivos e sociais de cada estudante.

Em processos de formação mediados, em ambientes virtuais de aprendizagem, a autoavaliação ganha aliados, como a ferramenta webfólio. Para os pesquisadores Carvalho, Nevado e Menezes:

O webfólio é, sobretudo, um instrumento de auto-avaliação e de avaliação coletiva. Dessa forma, a avaliação se incorpora ao processo de construção do conhecimento, abandonando o seu caráter controlador, punitivo ou mesmo reforçador e passa a ser um elemento favorecedor das tomadas de consciência. Os erros, que

costumeiramente são encarados como resíduos a serem eliminados, serão entendidos como “erros construtivos” na medida em que esses se tornam “observáveis” para o sujeito e, dessa forma, se tornam fontes importantes de reconstrução. Os portfólios se apresentam como excelentes suportes à avaliação participativa, na qual cada sujeito será avaliado por si mesmo (auto-avaliação), pelos seus colegas e pelos professores, dentro de critérios estabelecidos de forma cooperativa pelo grupo. Para sustentar esse processo participativo, os portfólios deverão oferecer facilidades para a apresentação das evidências ou “testemunhos” da aprendizagem na sua dimensão processual, desde as perturbações que desequilibram as certezas do sujeito, até a criação de novas formas de pensar, decorrentes da construção de novos instrumentos cognitivos. [...] O portfólio educacional busca refletir a fusão entre processo e produto. É um artefato que mostra as realizações em processo. De um modo geral, o portfólio educacional pode ser visto como um memorial, um registro qualificado, diferentemente de um currículo em que simplesmente nomeamos o que fizemos e o que foi certificado. (2006).

Na autoavaliação, surge a ideia de metacognição, que pode ser definida como o conhecimento das operações mentais: o que são, como se realizam, quando se usa uma ou outra, que fatores ajudam ou interferem na sua operatividade. Atualmente, se está enfatizando a função autorreguladora (e não só a cognitiva) da metacognição e se diz então que é conhecimento e autorregulação.

4.3.2 O contexto da metacognição

Nesse âmbito, para aprender verdadeiramente é necessário, antes de tudo, saber aprender. E, por consequência, esse saber-aprender exige muito do conhecimento e da reflexão sobre as nossas cognições (metacognição). Várias investigações têm demonstrado que o uso da metacognição por parte dos alunos é a principal causa de diferenciação nas estratégias usadas pelos educadores, e que os indivíduos com melhor crescimento, em qualquer idade, são os que têm a capacidade de monitorar e conhecer o seu próprio desempenho em determinada tarefa. Isso é primordial em redes digitais.

O estudante de cursos na modalidade a distância necessita regular sua aprendizagem porque é chamado a produzir pareceres de autoavaliação sobre o processo que ele percorre no curso. Nesse sentido, conhecer estratégias que oportunizem reflexões metacognitivas é fundamental para aquela regulação e, ao mesmo tempo, é princípio para a construção da autonomia.

Os sistemas simbólicos das diferentes mídias exigem habilidades mentais específicas, influenciando fortemente, os processos de aprendizagem, as quais se dão de

maneira eficaz quando o sujeito aprendente autorregula sua aprendizagem, de modo a tomar consciência sobre aquilo que sabe e o que deve ainda conhecer.

O exercício metacognitivo e o conceito de metacognição podem ser compreendidos no âmbito da fenomenologia de Husserl, de Merleau-Ponty e de Schütz como consciência. Para a fenomenologia consciência é intencionalidade. (HUSSERL apud BICUDO, 1999).

É o ato de se estar atento a..., dirigido para... Intencionalidade é a essência da consciência. Vem do verbo latino intendo, tendi, tentum, ere que quer dizer tender em uma direção, estender, tender para abrir, tornar atento, sustentar, dar intensidade, afirmar com força. Esses significados permitem que se compreenda consciência como expansão para o mundo, abrindo-se para... Aqui está a diferença entre consciência entendida, na atitude natural, como coisa, como recipiente, como formadora, como parte do mundo e consciência entendida pela fenomenologia como intencionalidade, como movimento de estender-se a [...]. Esse algo a que a consciência se estende não se trata apenas do visualmente presente, mas abrange o próprio desejo de efetivação do ato em que a vivência se dá. (BICUDO, 1999, p. 32-33).

Schütz (2003) trata a consciência como um motivo para captar o pensamento do meu semelhante. Na ação natural, a consciência realiza pontes com o presente vivido, por meio de um “arco intencional”, nosso passado, nosso futuro, nosso contexto humano, situação física, ideológica e moral. Esse arco intencional unifica nossos sentidos entre si e com nossa inteligência; nossa sensibilidade com nosso mecanismo motor. O autor reforça seu pensamento na tese de Merleau-Ponty, que aponta a consciência como o estado da diferença ou a ruptura entre a evidência espontânea da coisa dada no mundo que “sempre foi assim”, para um âmbito de estrutura significativa.

Um processo avaliativo pode ser planejado de forma a permitir que a rede de atores envolvida na avaliação reveja o processo percorrido pelo estudante, desde o início de certo módulo, disciplina ou unidade de estudo cursada, como também o desenvolvimento da aprendizagem no decorrer do mesmo e o fechamento com os apontamentos para o estudo e a reconstrução de conceitos.

Além disso, a eficácia da aprendizagem depende da construção de estratégias cognitivas e metacognitivas, que possibilitem ao aluno planejar e monitorar seu desempenho escolar, isto é, que permitam a tomada de consciência dos processos que utiliza para aprender e a tomada de decisões apropriadas sobre que estratégias utilizar em cada tarefa e, ainda, avaliar sua eficácia, alterando-as quando não produzem os resultados desejados. (SILVA; SÁ, 1993).

Buscando a contribuição da pesquisadora Esteban (2003), a avaliação como processo de reflexão sobre e para a ação contribui para que o professor se torne cada vez mais capaz de colher indícios, de atingir níveis de complexidade na interpretação de seus significados, e de incorporá-los como eventos relevantes para a dinâmica do ensino e aprendizagem/metacognição.

Define-se conhecimento metacognitivo como o conhecimento ou a crença que o estudante possui sobre si próprio e sobre o modo como as variáveis da pessoa, da tarefa e da estratégia afetam o resultado dos procedimentos cognitivos. E, como ressalta Vygotsky (1989, apud FIORENTINI, 2006), se o sujeito chega a captar e prestar atenção aos processos mentais que utiliza, poderá tornar-se consciente do que faz e de como se organiza para realizar dadas atividades. A palavra consciência, nesse caso, designaria *a percepção da atividade da mente – a consciência de estar consciente*.

De forma a estimular a metacognição, o professor poderá propor situações abertas de investigação, resolução de problemas no decurso dos quais o sujeito é levado a escolher entre várias alternativas e formular hipóteses sobre as consequências das escolhas.

Em geral, estudantes adultos não possuem o hábito de fazer autoavaliação ou ainda autorregulação por meio da competência metacognitiva. É necessário aprender ambos os processos.

4.3.3 Contexto da avaliação por competências

Até aqui foi apresentado o contexto relacional entre uma interpretação possível para a concepção de adulto/a na sociedade atual; as exigências de formação continuada daquele sujeito, com base em competências; o modelo da teoria da ação, com base na experiência, e a reflexão sobre tal experiência, como recurso para a aprendizagem, além da avaliação, como elemento articulado à aprendizagem.

Agora será feita a apresentação de algumas linhas interpretativas sobre o termo *competências*, a fim de organizar o referencial para, na sequência, apresentar novas fronteiras da pesquisa em avaliação, com base em competências.

Com base nos estudos de Capperucci (2007, p. 187-199) serão apresentadas duas linhas para interpretação da ideia de competências.

Uma primeira linha de estudos sobre competências é aquela que vincula recursos humanos a finalidades e objetivos estratégicos no mundo empresarial, transformando a ideia de competências em instrumento de gestão. Nesse caso, faz-se referência a uma concepção de listas de referências, que destacam categorias de competências a partir das quais os sujeitos portadores das mesmas “garantem” o sucesso da empresa e, portanto, são percebidas como prioritárias na manutenção de padrões competitivos. Desse padrão de competitividade são estabelecidas as competências individuais e os planos de formação para aquisição das mesmas.

Nesse sentido, as empresas estruturam portfólios de competências, os quais dão vida a rotinas organizacionais, cuja eficácia foi experimentada no tempo e veiculada aos funcionários com ajustes, modificações e reelaborações contínuas, constituindo-se em um sistema de aprendizagem organizacional. Nesse tipo de competência, uma vez identificadas as habilidades e os conhecimentos que se combinam para a realização de uma dada ação, essas são mantidas em forma de hierarquia para que se faça uso como processo competitivo.

Com tal propósito, uma das principais tarefas dos gestores de empresas é identificar novos recursos humanos competentes e elevar o nível de competências dos sujeitos já empregados, caso a competitividade não ocorra automaticamente pela atualização das estratégias de mercado, econômicas ou de formação.

Uma segunda linha de estudos sobre competências é aquela que se estrutura a partir das dimensões cultural-individual-psicológica, que representam um dos primeiros percursos de reflexão sobre competências, apresentando um caminho diferenciado daquele apresentado na linha anterior, seja no plano teórico, seja no plano metodológico. Isto é, as competências são identificadas por meio de pesquisas empíricas, as quais indicam competências relevantes efetivamente expressas por sujeitos em ação, na prática profissional, sem que tenham sido estabelecidas *a priori*.

Nessa linha interpretativa, as competências são “encontradas” no interior de cada sujeito, no sistema de conhecimentos conceituais e operativos, em valores, atribuição de significados, representações da própria identidade profissional e dos demais sujeitos. É a partir de tais elementos, colocados em ação diante dos desafios profissionais, que o sujeito elabora soluções originais e personalizadas, e constrói competências. O uso de competências em contextos profissionais requer que estas possam ser analisadas em profundidade e decompostas segundo esquemas de ação, procedimentos claros, reaplicáveis, até que se tornem patrimônio difundido dentro do que se está chamando comunidade de prática.

Enquanto no primeiro modelo as competências individuais são vistas em função das competências da organização/empresa; no segundo, são as competências construídas pelos sujeitos que fornecem indicações sobre como estruturar possíveis percursos profissionais. É possível afirmar, então, que a competência não pode ser limitada à performance ou unicamente à expressão de um comportamento manifestado em dada situação: a competência, mesmo sendo expressa por meio de uma ação visível ou observável e, portanto, passível de avaliação, é produto da integração entre as dimensões de valores, representações de si, formas de conhecimento, estilos de aprendizagem que, nem sempre, a ação consegue evidenciar.

A explicitação das principais linhas de estudos sobre competências coloca em evidência a complexidade sobre tal objeto de estudo. O presente trabalho não ambiciona resolver a questão da competência, nem encontrar uma definição compartilhada por todos. O presente estudo quer apontar algumas linhas-guia para a avaliação do estágio supervisionado em cursos de licenciatura, cujos estudantes são professores, profissionais; portanto, estão carregados de experiências no campo profissional. Assim, a avaliação com base em competências é apresentada como um possível na tessitura do agir profissional e da formação continuada.

4.3.4 Avaliação com base em competências no contexto educacional

A propósito do agir profissional, serão apresentadas, nos próximos parágrafos, as principais ideias e seus autores, acerca das competências no âmbito da profissão docente. Os autores e as ideias apresentados são estudos originais, portanto referências para a temática das competências e saberes docentes.

Perrenoud é sociólogo e professor na Universidade de Genebra. Seu nome e trabalhos estão associados às temáticas das competências na formação de professores e à prática reflexiva dos docentes. Segundo Perrenoud et al. (2001, p. 28-30), competências profissionais são um conjunto formado por conhecimentos, *savoir-faire* e posturas, mas também por ações e atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor. Pressupõem também capacidades relacionais do professor, sendo de ordem técnica, afetiva, prática, e implicam a capacidade de atualização de saberes. São capacidades que se apoiam em conhecimentos e se revelam na ação.

Perrenou et al. (2007) na obra *Formando professores profissionais*, propõem uma tipologia de saberes indissociáveis, que se constroem por meio da experiência prática, cujas verbalizações dos professores sobre suas ações e suas explicações informam acerca desse tipo

de saber, que constituía as competências. Tal tipologia é apresentada em saberes teóricos e saberes práticos.

Os saberes teóricos são da ordem do declarativo, e dentre os quais se distinguem os saberes a *serem ensinados* e os *saberes para ensinar*. Os saberes a serem ensinados, compreendem os disciplinares, os constituídos pelas ciências e os tornados didáticos, a fim de permitir aos alunos a aquisição de saberes constituídos e exteriores. Os saberes para ensinar, incluem os pedagógicos sobre a gestão interativa em sala de aula; os didáticos, nas diferentes disciplinas e os saberes da cultura que os está transmitindo.

Já os saberes práticos são originados nas experiências cotidianas da profissão, contextualizados e construídos em situação de trabalho; são também chamados saberes empíricos ou da experiência. Nessa ordem de saberes, os autores distinguem

- os Saberes Sobre A Prática, isto é, saberes procedimentais sobre o “como fazer” ou formalizados;
- os Saberes Da Prática, aqueles oriundos da experiência, produto da ação que teve êxito, da práxis e, ainda os saberes condicionais de Sternberg (1985) (saber quando e onde): *os savoirs-faire*²⁸ e os saberes de ação muitas vezes implícitos; situa-se neste nível o saber do professor profissional que permite distinguir o novato do especialista. (PERRENOUD, et al. 2007, p. 30).

Sobre avaliação por competências, Perrenoud registra que mobilizar seriamente as competências é um ato demorado, que passa pelo contrato didático e pela avaliação. A avaliação requer a integração dos saberes e o exercício de sua mobilização à prática. Normalmente, os formadores têm pouco tempo para interagir com o sujeito aprendente e com os saberes indispensáveis à ação docente. O autor acrescenta:

Um formador de adultos não é um professor que se dirige a adultos. Ele renuncia a virar com pressa as páginas do texto do saber e oportuniza situações em que se aprende “a fazer o que não se sabe fazer fazendo” (Meirieu, 1996), em que se analisa a prática e os problemas profissionais encontrados. Um adulto pode aprender sozinho, por meio de reflexões pessoais e de leitura. Na formação, é preciso não o deixar dependente do formador, mas acelerar seu processo de autotransformação por meio de uma prática reflexiva contextualizada, com fundamentos teóricos e conceituais e com procedimentos mais metódicos. (PERRENOUD, 2002, p. 181).

²⁸ N. de T. Essa expressão refere-se ao saber-fazer em determinada situação.

Completando o papel da avaliação construído na tessitura da aprendizagem de competências, o papel do formador é observar, chamar a atenção, sugerir, motivar, por vezes ilustrar um gesto difícil. O formador estimula em vez de controlar.

Saberes e competências sociais dos atores são objetos de estudo também para o pesquisador Tardif, da Universidade Laval de Quebec. O pesquisador possui orientação teórica no campo da sociologia da ação e sublinha que o saber é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações, que constituem a fonte de julgamentos, escolhas e decisões. Nessa perspectiva, acredita que as competências do professor, na medida em que se trata mesmo de competências profissionais, estão diretamente ligadas as suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões do agir. As competências se constroem por meio de um enfoque argumentativo e deliberativo, e não somente cognitivo, ou seja, na prática.

Segundo Tardif, para se chegar aos saberes dos professores, devem ser observados/ analisados: representações mentais, opiniões, percepções, razões do agir, a fim de identificar os saberes explícitos e os saberes implícitos. Para isso, deve ser observado o Antes da Ação (projeto didático), o Durante a Ação (diários), e o Após a Ação (sínteses reflexivas/portfólio).

Nessa proposta metodológica, Tardif coloca no centro das pesquisas a subjetividade dos professores,²⁹ sendo que tais estudos devem procurar se interessar pelos processos de negociação, de ajustamento e de estruturação das representações mentais subjetivas e intersubjetivas dos professores relacionados com o contexto da ação, com as interações entre os sujeitos e, também, com outras dimensões simbólicas da docência, como, por exemplo, os programas curriculares.

Sobre avaliar competências, esse pesquisador diz que só os profissionais são capazes de avaliar, em plena consciência, o trabalho de seus pares. O profissionalismo acarreta uma autogestão do conhecimento pelos seus pares. A competência ou incompetência só pode ser avaliada por pares.

²⁹ Subjetividade dos professores compreendida como categorias, regras e linguagens sociais, que estruturam a experiência dos atores nos processos de comunicação e de interação cotidiana.[...] Nas atividades e profissões de interação humana como o magistério, o trabalhador está presente pessoalmente no local de trabalho e sua pessoa constitui um elemento fundamental na realização do processo de trabalho em interação com outras pessoas, isto é, com os alunos, os estudantes. Noutras palavras, nas profissões de interação humana, a personalidade do trabalhador é absorvida no processo de trabalho e constitui, até certo ponto, a principal mediação da interação. (TARDIF, 2002, p. 265).

Torre e Ricchiardi são pesquisadoras da Universidade de Torino. Na obra *Le competenze dell'insegnante*,³⁰ consideram competência os sistemas de conhecimento e os processos para a construção daqueles; a capacidade de utilizá-los nos momentos necessários, em tempo real e de modo coerente com a situação; a velocidade, a potência e a originalidade do esquema escolhido para a solução; o uso da metacognição.

As pesquisadoras italianas definem competência como a orquestração de esquemas de ação, isto é, usam a figura da orquestra a fim de exemplificar como os esquemas de ação, ou o conjunto de elementos anteriormente descritos, operam. Elas aprofundam a explicação dizendo que o exercício da competência se dá por meio de operações mentais complexas, as quais possibilitam identificar e realizar uma ação necessária à resolução de dada situação.

O conceito de esquemas de ação, de matriz piagetiana, se refere aos modelos de ação que a pessoa utiliza para agir. Esses modelos se constituem em estratégias que orientam e guiam a resolução de um conjunto de problemas semelhantes. Assim, a ideia de competência está relacionada as possibilidades que ela teve e tem de agir, pois quanto mais ela age, mais condições ela desenvolverá para identificar rapidamente as estratégias que precisa utilizar na resolução dos problemas de forma eficaz. A padronização de tais esquemas é dada pelo tempo de “prática”, que possibilita ao sujeito realizar experiências; e é dada também pela reflexão crítica, que possibilita categorizar e classificar os problemas com os quais se depara.

Devido à natureza complexa do construto da competência, sua avaliação exige a construção de um sistema de referências, que identifique quais conhecimentos e quais ações caracterizam o conjunto de competências que constituem o perfil esperado. Poderão ser definidos, também, diferentes níveis de aquisição ou desenvolvimento das competências identificadas.

As pesquisadoras ressaltam que poderão ser utilizados como instrumentos de avaliação os elaborados a partir de situações-problema contextualizadas, as quais comportem a ativação de determinada competência ou de um conjunto de competências; ou situações do próprio campo de trabalho no qual o sujeito está envolvido em situações concretas, ou seja, atividades autênticas e significativas, uma vez que são relativas a contextos reais e de aplicação concreta. Ressaltam ainda que, para uma avaliação coerente, é necessário considerar três dimensões:

³⁰ Nota de livre tradução. *As competências do professor: instrumentos e percursos para auto-avaliação*. Torino: Erickson, 2007.

- a subjetiva, que tem como base a autopercepção do sujeito;
- a intersubjetiva, que está relacionada ao contexto social de pertencimento, isto é, as interações e os critérios de valor;
- a objetiva, que se refere aos indicadores de competência validados, os quais possibilitam a validação, da avaliação mesmo fora do contexto de pertencimento.

A sugestão metodológica para avaliação, na perspectiva de Torre e Ricchiardi, é de tipo recursivo ou modelo narrativo, o qual privilegia o acompanhamento e a orientação em processo: descrever e avaliar para que o sujeito desenvolva estágios mais elevados de saberes. Assim, não segue um percurso linear, mas parte de aspectos considerados relevantes pelo sujeito, prosseguindo na análise e na reconstrução, eventualmente retornando à fatores anteriores desconsiderados, mas que emergem em momentos posteriores, para caracterizar assim um procedimento relacional.

Na modalidade proposta acima, os instrumentos utilizados são de tipo biográfico, os quais possuem dupla função: (a) ativar a produção de informações e reflexões; (b) conservar pegadas do percurso, a fim de focalizar a forma como o sujeito progressivamente aprende (registros de perguntas e argumentos, registros de reflexões, registros de análises, diários e outras produções, que possam ser utilizadas como fonte das memórias).

Independentemente da modalidade para avaliação das competências, as pesquisadoras identificam alguns elementos estruturantes ou substanciais para os processos de avaliação de competências, que são: o contexto da ação; a mediação como acompanhamento e orientação realizados por um profissional experiente; o acompanhamento e a orientação, dos percursos individuais; a escuta; o foco na reconstrução autobiográfica ou autoavaliação. A ausência de tais elementos, no percurso avaliativo, pouco ou nada contribuirá para o sujeito aprender a avaliar-se e reconstruir-se.

Ainda buscando interpretações sobre saberes e competências, buscou-se na obra de Freire (1996) referenciais sobre o tema. Na obra *Pedagogia da autonomia*, o pedagogo elenca saberes que, segundo ele, parecem indispensáveis à prática docente de educadores e educadoras críticos. Tais saberes são demandados pela prática educativa em si mesma, independentemente da opção política do(a) educador(a).

Para explicar o que são os saberes e a crítica sobre a prática, o pensador utiliza-se do exemplo da prática de velejar.

A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes. A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá, e a prática um ativismo. (FREIRE, 1996, p. 22).

Para Freire, aqueles saberes necessários à docência são conhecimentos que, diante de determinadas situações, são postos em relação, são dinâmicos e exigem reflexão crítica para que sejam modificados, ampliados ou mesmo confirmados. Tais saberes devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente e devem ser elaborados na prática formadora.

Os saberes a que se refere Freire em enunciados conhecidos no meio acadêmico, como “Ensinar exige rigorosidade metódica”; “Ensinar exige pesquisa”; “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”, entre outros, equivalem às competências docentes elencadas por pesquisadores, como Perrenoud, Tardif, Torre e Ricchiardi. Mais adiante, será apresentado um quadro comparativo entre as competências docentes enunciadas pelos respectivos pesquisadores.

Na obra *Estágio e docência*, das pesquisadoras Pimenta e Lima (2004), o termo *competências* é associado à desvalorização profissional dos trabalhadores em geral e dos professores. Elas registram a ideia de que o termo *competências* desloca a identidade do trabalhador para o local de trabalho, ficando o mesmo vulnerável à avaliação e ao controle de suas competências, definidas pelo “posto de trabalho”. Elas complementam a crítica com a questão:

Não estariam os professores, nessa lógica, sendo preparados para a execução de suas tarefas conforme as necessidades definidas pelas escolas, estas, por sua vez, também com um modelo único, preestabelecido? (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 85-86).

As autoras, ao criticarem a formação por competências, justificam que a formação deve ser por saberes profissionais.

O enquadramento conceitual até aqui delineado possibilita evidenciar as características da competência e as possibilidades de sua avaliação, dentre as quais, para este estudo, destaca-se a sugestão metodológica de tipo recursivo ou modelo narrativo para avaliação, na perspectiva de Torre e Ricchiardi. Também foi posto luz a referenciais teóricos

sobre os modelos de interpretação para o termo *competências*, para destacar os âmbitos de aplicação: o do mundo da empresa, e a concepção adotada por este estudo, que é a de uso das competências em contextos de formação, cuja função é de recurso para orientação do desenvolvimento do sujeito.

Assim, emergem desta análise, dois temas centrais da noção de avaliação de competências: um que é focado no percurso subjetivo, e que coloca no centro das atenções o sujeito, como ator social do processo e o do projeto intersubjetivo, cujo fim é a orientação reflexiva e o acompanhamento das construções realizadas pelo sujeito, tendo em vista o próprio desenvolvimento e o do grupo ao qual está inserido.

Abaixo é apresentado um quadro-síntese com as competências docentes. Tal construção se deu a partir do estudo comparativo entre as competências enunciadas nos estudos dos pesquisadores citados nos parágrafos anteriores.

Saberes	Competências
Saberes socioculturais	<ul style="list-style-type: none"> • profissional como <i>partner</i> do mundo externo, isto é, construir (planejar e organizar) intervenções educativas; • compreender o fenômeno educacional, em suas múltiplas dimensões e com os múltiplos fatores intervenientes, contextualizando-o no sistema sociopolítico-econômico; • compreender, valorizar e respeitar as diferenças étnicas, culturais e estruturais das famílias e das pessoas que constituem o grupo de trabalho; • ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo
Saber-conhecer	<ul style="list-style-type: none"> • apropriar-se de postura científica: investigar processos educativos que ocorrem em distintas situações institucionais; • conhecer e dominar os conteúdos relacionados às áreas de atuação e às questões sociais que serão objeto de estudo; • ensinar exige estética e ética; • ensinar exige rigorosidade metódica; • ensinar exige pesquisa
Saberes Comunicacional-relacional-socioafetivo	<ul style="list-style-type: none"> • comprometer-se com valores de uma sociedade democrática; • estabelecer relações positivas c/ alunos para um clima favorável à aprendizagem; • avaliar é um ato de base da comunicação positiva entre professores e alunos, porque possibilita emitir conselhos, planejar e executar ações específicas a partir de um diagnóstico realizado; • criar situações que estimulem o desenvolvimento do potencial peculiar a cada aluno, respeitando e valorizando a individualidade; • criar espaços de aprendizagem coletiva, incentivando o diálogo, a troca de ideias e o trabalho coletivo; • avaliar, criar e utilizar textos, materiais e procedimentos de ensino que contemplem a diversidade de seus alunos, fazendo com que eles se sintam incluídos no ambiente escolar, como individualidades e como pertencentes a diferentes grupos sociais; • com a finalidade de planejar, executar, coordenar a execução e avaliar projetos de formação escolar ou de educação continuada, como forma de participar de iniciativas de apoio à vida digna de todo e qualquer cidadão; • ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de

	discriminação; • ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo; • ensinar exige comprometimento.
Saber-fazer	• planejar, promover, conduzir, acompanhar e avaliar processos educativos, tendo como fim a autonomia do aluno; promover a motivação intrínseca dos estudantes; • organizar e realizar intervenções didáticas fazendo uso pedagógico das TICs; • ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, ou seja, proporcionar aos educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora, ensaiando a experiência profunda de assumir-se
Autoavaliação Gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional	• ter prática reflexiva: refletir sobre a própria prática, incluindo nesse processo a abrangência e a complexidade que ele encerra, no sentido de ampliar as experiências a serem oportunizadas aos alunos, para que estes venham a utilizar crítica e construtivamente seus recursos pessoais e aqueles que a natureza e o mundo sociorrelacional lhes disponibiliza; • comprometer-se, de maneira responsável e autônoma, com sua própria formação inicial qualificada e com sua atualização continuada; • utilizar estratégias de estudo para a vida; • ensinar exige reflexão crítica sobre a prática.

Quadro 1: Síntese das Competências para a docência, construído por Eliana Rela.

Se ressalta que o quadro síntese das competências para a docência é uma construção realizada a partir da experiência dos profissionais atuantes nas propostas objeto desse estudo. Tal síntese não possui o objetivo de ser um rol definitivo a ser aplicado, e sim um ponto de apoio a novas sínteses.

5 A PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO E O DESENHO DO ESTUDO

O capítulo cinco intitulado *A proposta de organização, acompanhamento e avaliação do estágio e o desenho do estudo*, apresenta a metodologia que foi posta em movimento para avaliar as competências docentes de professores profissionais em situação de estágio. O texto detalha o processo do estágio quanto aos aspectos curricular, princípios orientadores e etapas operacionais. Os aspectos curriculares dizem respeito a carga horária e período em que o estágio é realizado. Os princípios orientadores são descritos como o balanço de competências como método da avaliação; o método autobiográfico e as escritas de autoria a partir do diário, do portfólio e da auto-avaliação; a mediação e intersubjetividades como construção do processo reflexivo; o ambiente virtual de aprendizagem como espaço de autoria e de relações; a orientação e acompanhamento a distância. As etapas operacionais do estágio são descritas a partir da teoria da ação como forma também para a coleta de dados, ou seja, escritas antes da ação; durante a ação, depois da ação, cujo desenho da análise do movimento dialógico da mediação com a descrição das categorias utilizadas *a priori* finaliza o quadro metodológico.

Como breve cenário das Instituições 1 e 2 é feita a descrição a seguir.

O cenário do Curso realizado pela UCS leva em consideração Os 70 municípios que integram a área de influência direta da Universidade de Caxias do Sul – e que estão compreendidos em seu programa de Regionalização – situam-se nas regiões da Encosta Superior do Nordeste, dos Campos de Cima da Serra e do Vale do Caí. Na região foram organizados nove pólos: Caxias, São Marcos, Vacaria, Antônio Prado, São Sebastião do Caí, Montenegro, Bento Gonçalves, Guaporé, Canela.

O território compreendido por esses municípios totaliza a área física de 26.612 km², e o efetivo populacional dessa região, segundo resultados do Censo Demográfico de 2000, é de 1.112.309 habitantes.

Em período mais recente, em fevereiro de 1993, a Regionalização da Universidade, aprovada pelo Ministério da Educação, permitiu um trabalho mais integrado com os municípios, de forma que a oferta das diferentes licenciaturas pudesse atender às necessidades das escolas da Região.

Os estudantes do Curso são todos professores que já atuam em escolas e que precisam atender aos dispositivos da Lei nº 9.394/96 (Artigos 62 e 87) ou que desejam

ampliar seus conhecimentos e suas competências, qualificando-se para o trabalho docente na Educação Básica.

A Universidade de Caxias do Sul desenvolveu o Curso focado na necessidade de qualificação dos professores para as atividades que realizam nas escolas, tomando como referência e ponto de partida o estágio de conhecimento e de reflexão sobre a prática em que se encontram.

Na organização e no desenvolvimento do Curso foram observados os princípios, fundamentos e procedimentos para organização curricular e institucional integrantes das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Em vista disso, o Curso estabeleceu os seguintes pressupostos: articulação entre os conhecimentos e a experiência dos alunos e o planejamento e realização do Curso; utilização de procedimentos de pesquisa como instrumentos de trabalho, para o desenvolvimento de postura investigativa; articulação dos conteúdos científicos com suas respectivas formas de tratamento didático; a participação no projeto educativo da escola e no projeto de desenvolvimento social do município; preparação para o uso de tecnologias de informação e da comunicação como recurso na relação ensino-aprendizagem; preparação para atendimento a demandas diferenciadas (educação de jovens e adultos, de portadores de necessidades especiais – físicas, mentais e de aprendizagem – e em classes multisseriadas); atuação em projetos relacionados a problemas identificados na escola (evasão, repetência, dificuldades de aprendizagem); uma organização flexível, com utilização das mais diversas mídias, para atender às características diferenciadas dos alunos; compreensão ampla da prática docente, oportunizando a reflexão sobre o fazer do professor e o conhecimento, a análise e o desenvolvimento de novas situações pedagógicas; ampliação dos horizontes e enriquecimento cultural dos alunos.

O currículo é organizado em sete módulos, permeados por seis eixos metodológicos, formando uma rede de conhecimentos, reflexões e práticas.

Cada um dos módulos apresenta um horizonte temporal determinado. Entretanto, considerando a necessidade de flexibilidade. Os módulos são organizados em projetos integrados de trabalho, apoiados em eixos transversais, que têm como referentes as competências a serem desenvolvidas.

O cenário do Curso realizado pela UFRGS leva em consideração ser esse a primeira experiência em graduação na modalidade de ensino a distância. O Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância se constitui num marco histórico que balizará a oferta de outros cursos e, com isso, a ampliação de vagas no ensino público superior.

Esta licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, foi especialmente criada por um consórcio entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS) e o Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CCE/ UFSC) para graduar 400 professores que, já exercem a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas estaduais e municipais do Estado do Rio Grande do Sul.

Seu desenvolvimento envolve um total de 3.225 horas, correspondendo a 215 créditos, integralizados no período de 9 semestres.

Foram criados 5 pólos – Pólo de Três Cachoeiras, Pólo de Alvorada, Pólo de Gravataí, Pólo de Sapiranga e Pólo de São Leopoldo.

A proposta metodológica apresenta os seguintes pressupostos: compartilhamento de ação por professores de diferentes áreas de conhecimento, no espaço das interdisciplinas; trânsito constante entre a prática e a teoria; presença de um eixo articulador por semestre; trabalho dos professores no sentido de formar comunidades de aprendizagem com a intenção de que seus membros aprendam juntos; desenvolvimento de planejamento conjunto das atividades do semestre para garantir a desejada integração. Cada semestre terá eixos articulador, interdisciplinas e enfoques temáticos. Nessa estrutura, a interação entre todos vai favorecer a discussão em rede, que se desencadeará a partir de questões problemas ou temas do universo escolar em suas múltiplas dimensões.

5.1 Estrutura curricular

Na tentativa de viabilizar melhores condições para favorecer a relação teoria e prática, o Parecer CNE/CP 028/2001 estabelece que os cursos devem apresentar 300 horas dedicadas ao estágio supervisionado. Na Instituição 1 a carga horária foi dividida ao longo de três módulos havendo necessidade de realizar a prática docente em uma das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e, também, na Educação Infantil.

Na Instituição 2, a articulação entre a formação teórica e o efetivo exercício docente foi organizada em 120 horas para a primeira (localizadas no interior do Seminário Integrador) e 180 horas para a segunda. Organizado ao longo do 8º semestre do curso contou com a possibilidade de docência nas modalidades de:

Docência de 0 a 5 anos (Educação Infantil);

Docência de 6 a 10 anos (Séries Iniciais do Ensino Fundamental);

Docência em uma das etapas iniciais do Ensino Fundamental para Jovens e Adultos;

Docência para PNEE.

Em ambas as Instituições o Estágio e o Seminário Integrador (SI) caminharam juntos, sendo o SI o espaço de ampliação da competência da reflexão e do planejamento das ações docentes com base nas arquiteturas pedagógicas. Essa função do SI apoia a produção de uma memória reflexiva sobre o processo de intervenção realizado, promovendo o processo de “aprender a aprender”, conduzindo a tomadas de consciência metacognitiva.

5.2 Estrutura do estágio

5.2.1 Concepções de estágio

A abordagem sobre estágio curricular foi a de campo de conhecimento e, por se tratar de formação continuada de professores em exercício, o estágio é compreendido como campo de construção e ressignificação dos saberes profissionais, cujo objetivo não é a inserção do estudante no campo de trabalho, mas sim ser o tempo e o espaço de continuadas experiências a serem refletidas.

5.2.2 Campo de estágio

O campo de estágio para a realização das atividades de docência foi composto, preferencialmente, por escolas da rede pública de ensino, podendo, em situações de excepcional interesse acadêmico, e a critério do conjunto de professores orientadores do Estágio de Docência da respectiva área de conhecimento, incluir espaços educativos alternativos.

Dado o perfil dos acadêmicos de ambos os cursos observados, o campo de estágio poderia ser a própria turma, constituindo-se em possibilidade inovadora para refletir sobre as rotinas em sua cotidianidade profissional.

5.2.3 Etapas do estágio

Os Estágios de Docência são atividades de ensino com caráter teórico-prático, obrigatórias à integralização dos cursos de licenciatura e compreendem um conjunto de atividades para a atuação como professor, envolvendo interação com a comunidade escolar; organização e planejamento escolar; planejamento, execução e avaliação de atividades docentes, de acordo com a legislação vigente.

A seguir, são apresentadas as etapas para a realização do estágio em ambas as experiências, de forma a dar visibilidade ao conjunto de ações. Tal apresentação é uma síntese do que foi exposto no texto até aqui.

Etapa preparatória dos estágios:

- a) formação das equipes de orientação, compostas por professores orientadores, tutores a distância e tutores presenciais (polo), responsáveis pelos grupos de estagiários;
- b) preparação dos ambientes virtuais e disponibilização dos documentos orientadores.

Etapa de execução dos estágios:

- a) atividade de análise da realidade escolar de cada estagiário, orientada pelo Seminário Integrador, como introdução às interações e intervenções dos orientadores e tutores com os estagiários, realizadas em ambiente virtual, com características de documento privado, ao qual somente o estagiário, professores e tutor têm acesso;
- b) sínteses reflexivas são elaboradas pelos acadêmicos semanalmente no portfólio de aprendizagem, acompanhando de forma transversal todo o processo de estágio;

- c) reunião presencial nos polos do curso, com o objetivo de construir o contrato pedagógico entre os orientadores e estagiários;
- d) elaboração do projeto de estágio, registrado em ambiente virtual;
- e) orientação, via ambiente virtual de aprendizagem, do processo de estágio na dimensão teoria-prática. Orientador e tutor oferecem *feedback* registrando-os no ambiente virtual, a partir da leitura e análise desta produção;
- f) acompanhamento do estagiário no campo de estágio, mediante visita presencial e diálogo com o interlocutor (supervisor de campo);
- g) construção do relatório de estágio com interações e intervenções do orientador e tutores;
- h) *workshop* de avaliação, composto pela apresentação do relatório de estágio para uma banca constituída por professor orientador e tutor e autoavaliação do estagiário. O professor orientador responde pelas avaliações parciais e final de seus estagiários.

Todo o processo ocorreu a partir de comunidades de aprendizagem com 12 professores profissionais, sendo que cada grupo é orientado por um professor orientador de estágio e acompanhado por um tutor.

5.2.4 Estrutura da orientação de estágio

A estrutura da orientação de estágio previu como estratégias organizadoras encontros presenciais, visitas *in loco*, orientação e acompanhamento a distância.

5.3 A proposta de avaliação no estágio de professores profissionais: metodologia e pressupostos

A elaboração de conhecimentos, na formação docente, constitui-se como uma produção que ocorre na dinâmica interativa das relações sociais, envolvendo a linguagem e o funcionamento interpessoal, sendo historicamente situado e suscetível de novos processos de (re)construção. Esse pensamento é sustentado em Bateson (2008), que o explicita dizendo que o sujeito, ao realizar distinções, constrói o mundo, como uma maneira de conhecê-lo e,

também, como forma de conhecer seu conhecer. Assim, o conhecimento é construído de forma relacional e no terreno da intersubjetividade.

O olhar sobre o sujeito da pesquisa é o olhar do adulto como categoria. A escolha que conduz a caracterizar o adulto que aprende, como objeto desse estudo, leva também a considerar a experiência, da qual o mesmo é portador, como elemento fundamental da aprendizagem, pois ele pode aprender por meio da experiência, mesmo sabendo que nem todas as experiências são por si mesmas educativas e formativas. A experiência individual representa um elemento imprescindível das vivências humanas, que a pessoa leva consigo toda vez que é solicitada a aprender.

Nesse quadro complexo da aprendizagem em idade adulta, desenha-se o fato de que os métodos utilizados necessitam atuar, de modo particular, na esfera subjetiva e individual, encontrando nas relações intersubjetivas, reconhecimento e legitimidade. Nesse sentido, a diversidade individual, no contexto deste estudo, atua como valor e recurso para a prática formativa.

A aplicação das ideias desenvolvidas nos capítulos precedentes dá suporte aos elementos constituintes da avaliação e dos processos intersubjetivos no estágio de professores em formação continuada, é apoiada em contextos tecnológicos de cursos de Licenciatura em Pedagogia de duas universidades, sendo uma privada e outra pública.

A estruturação básica da avaliação do estágio privilegia a articulação entre as ações docentes cotidianas, desenvolvidas pelos professores, profissionais, e a mediação de orientadores de estágio, caracterizada por processos intersubjetivos sustentados por premissas reflexivas. O espaço do encontro entre ambos os princípios é o ambiente virtual de aprendizagem, no qual se desenvolve:

- a) o modelo metodológico de registro das produções teórico-práticas e das escritas de si, a fim de que tais registros se constituam em elementos que forneçam uma interpretação dos fatos, criando uma história com base na intencionalidade dos atores. Esse princípio oportuniza uma pesquisa dos sentidos, no interior das atribuições de sentido possíveis. Possibilita, também, atribuir significado às ações dos sujeitos, a partir da forma como organiza e das seleções que realiza; da coerência e continuidade, ou não, das narrações que faz.
- b) a mediação que pode dar uma significativa contribuição ao desenvolvimento do pensamento reflexivo, a partir de um *feedback* que respeita categorias de uma comunicação competente; encaminha mudanças de atitudes; promove a ressignificação de conceitos e gera novas mensagens.

5.3.1 O balanço de competências como método da avaliação

Devido à natureza complexa do constructo da competência, sua avaliação exige a construção de um sistema de referências, que identifique quais conhecimentos e quais ações caracterizam o conjunto de competências que constituem o perfil esperado. Poderão ser definidos, também, diferentes níveis de aquisição ou desenvolvimento das competências identificadas.

Conforme Torre e Ricchiardi (2007, p. 20), *balanço* significa “considerar atentamente mais coisas, confrontando-as”. A metodologia *balanço de competências* se configura em um processo para identificar as potencialidades construídas pelo sujeito, possibilitando a ele desenvolver instrumentos cognitivos úteis ao processo avaliativo, a uma correta identificação das competências construídas e daquelas a serem ainda construídas, e também quando e como colocá-las em ação.

Tal metodologia é caracterizada por um processo dinâmico com as funções de diagnóstico, orientação, acompanhamento e formação. Seu modelo é relacional e centrado no sujeito, não é linear, pois parte das necessidades evidenciadas pelos sujeitos, prossegue com a análise, reflexão e reconstrução.

Os instrumentos utilizados são de tipo biográfico, os quais possuem dupla função:

- a) ativar a produção de informações e reflexões;
- b) conservar evidências do percurso, a fim de focalizar a forma como o sujeito progressivamente aprende (registros de perguntas e argumentos, registros de reflexões, registros de análises, diários, e outras produções que possam ser utilizadas como fonte das memórias).

As pesquisadoras identificam alguns elementos estruturantes ou substanciais para os processos de avaliação de competências, que são:

- a) o contexto da ação;
- b) a mediação como acompanhamento e orientação realizados por um profissional experiente; o acompanhamento e a orientação dos percursos individuais;
- c) a escuta;
- d) o foco na reconstrução autobiográfica ou autoavaliação.

A ausência de tais elementos, no percurso avaliativo, pouco ou nada contribuirá para o sujeito aprender a avaliar-se e reconstruir-se.

5.3.2 Pressupostos da avaliação

5.3.2.1 Escritas autobiográficas

Uma escrita autobiográfica é o registro de experiências vividas por uma pessoa em dado momento, delineando a forma como viveu a experiência. O registro autobiográfico não se trata necessariamente de uma produção completa, que registra uma inteira existência. Podem ser produções parciais de experiências pessoais, as quais assumem um significado particular em um dado momento da experiência do sujeito. Como coloca Zabalza (2004), o fato de escrever sobre a própria prática leva o professor a aprender por sua narração.

No momento em que o sujeito é levado ao centro do processo da avaliação – entendido como presença biográfica que intervêm no processo, carregado de experiências, práticas, saberes, desejos, responsabilidades, potencialidades –, esta se transfere para um terreno no qual as relações de uma rede complexa de emoções se estabelece entre sujeitos, em uma perspectiva permanente de mudanças que ocorre em um processo de continuidade/descontinuidade.

No momento em que há uma escrita autobiográfica, essa se torna um instrumento representativo de uma parte da vida profissional do sujeito da pesquisa e também para os orientadores de estágio. A experiência subjetiva se torna a base das interpretações para o tema desta pesquisa, isto é, para as evidências da avaliação das competências do estágio. Lembrando-se que tais vivências são interpretadas e interpretáveis, se postas em contínua relação com os demais aspectos do processo avaliativo, como encontros presenciais, visitas a campo de estágio, entre outros.

A escrita autobiográfica, seja no diário, no portfólio, seja nos pareceres de autoavaliação, exige do autor uma reflexão, que favorece a tomada de consciência de conceitos e de realidades interpretadas por ele mesmo, dando assim os porquês e os pontos de vista sobre as experiências e suscitando conexões possíveis.

Momento	Escrita autobiográfica	Especificidades da escrita
Antes da ação	Projeto de estágio	Asserções, definições
	<i>Feedback</i> do orientador de estágio	Escuta interrogativa e crítica
Durante a ação	Registros no diário	Descrição da ação com distanciamento, constatações Possibilidade de conexões entre fatos e significados
	<i>Feedback</i> do orientador de estágio	Escuta interrogativa e crítica
	Registros no portfólio	Escrita metacognitiva Possibilidade de ressignificações Reelaborações cognitivas
Depois da ação	Relatório de estágio	Novas asserções, definições Descrição da ação com distanciamento Novas conexões entre fatos e significados

Quadro 2: Escrita autobiográfica – momentos e especificidades. Quadro elaborado por Eliana Rela.

5.3.2.2 Escritas do diário, do portfólio e da autoavaliação

Optar pela elaboração de diários profissionais é escolher observar a si mesmo, tomar a experiência como espaço privilegiado para interpretar e compreender os esquemas de referência, os próprios e/ou do(s) Outro(s). Tal escrita inclui, geralmente, reconsiderações e reconstruções da experiência, a partir do acervo de conhecimento construído durante a vida do autor. No momento em que o ator social escolhe escrever no diário, ele elabora, teoriza ações do cotidiano, pensamentos e sentimentos já com certo distanciamento, o que possibilita observar e refletir sobre o que escolhe contar. A pesquisadora Holly³¹ (2000) escreve que escrever sobre as experiências cotidianas da profissão é conservá-las como se fossem fotografias que possibilitam ao autor reuni-las, revisitá-las em uma sequência narrativa. Caso não houvesse o registro, elas se perderiam num emaranhado de outros pensamentos, ações e acontecimentos.

Dessa forma, o diário torna-se o lugar privilegiado para registro dos esquemas de referência, sendo um instrumento oportuno à observação, não somente do autor mas, também, dos atores que acompanham e orientam o processo de construção das aprendizagens.

³¹ O texto “Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos”, p. 79 a 110, integra *Vidas de professores*, organizada por António Nóvoa. Porto: Porto Editora, 2000.

Em ambas as experiências observadas neste estudo, o diário fez parte das estratégias ativadoras para o desenvolvimento de processos reflexivos dos professores profissionais. E, embora fosse uma atividade com características próprias, esteve em relação com a elaboração do portfólio, que tem por objetivo registros de autoria com descrição e análise das aprendizagens do sujeito, a partir do processo reflexivo realizado sobre as ações no campo de estágio.

O portfólio utilizado como ferramenta no processo de avaliação, durante o curso é, sobretudo, um instrumento de autoavaliação e de avaliação participativa. Dessa forma, a avaliação incorpora-se ao processo de construção do conhecimento, tornando-se um instrumento para a equipe de orientação, e, fundamentalmente, para o professor em formação, que se vale desse método para organizar e sistematizar seu trabalho, como processo reflexivo da prática. Carvalho e Porto (2005) lembram que com o portfólio educacional se faz presente uma ferramenta que ajuda a sistematizar o acompanhamento e a avaliação dos professores em formação. Os processos de narração poderão implicar – para além do fato de objetivarem-se em uma autobiografia – a exteriorização da experiência dos professores.

Tais processos oferecem ocasiões de análise e de reflexão sobre eventos do ensinar: a experiência se torna texto que solicita sua interpretação. E cada ato interpretativo comporta uma atribuição de significado.

Nesse mesmo contexto, inclui-se a produção da síntese reflexiva que é o reescrever dos copiões do diário e do portfólio, refletindo sobre as narrativas, maturando e organizando as ações e as interações do mundo profissional e aceitando as zonas de sombra, bem como apreciando os pontos de força, definindo os pontos frágeis e as angústias do fazer profissional. As sínteses reflexivas, sendo produções acadêmicas, receberam as designações de Memorial (Instituição 1) e Relatório de Estágio (Instituição 2). Metodologicamente, tais produções apresentam algumas características distintas; porém, como função, possuem endereçamentos comuns, que é refletir de forma sistematizada sobre as narrativas já refletidas, com acompanhamento dos atores da orientação de estágio.

Tentando avançar em novos paradigmas, o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Instituição 1, definiu a autoavaliação como um dos níveis no processo de avaliação. Esse nível é compreendido como a forma pela qual o aluno será estimulado a acompanhar seu próprio crescimento, usando-se para isso autoavaliações sistemáticas, que o ajudarão a perceber potencialidades, a discutir e a superar suas dificuldades.

Na autoavaliação, surge a ideia de metacognição, que pode ser definida como o conhecimento das operações mentais: o que são, como se realizam, quando se usa uma ou outra, que fatores ajudam ou interferem na sua operatividade. Atualmente, está sendo enfatizada a função autorreguladora (e não só a cognitiva) da metacognição, e se diz então que é conhecimento e autorregulação.

Quando se lê um parecer descritivo ou uma autoavaliação, como expressão da autorregulagem, deve-se ver o sujeito aprendiz que está sendo descrito. Os pareceres descritivos enfocaram as trocas entre os alunos e entre estes e o orientador. Também no contexto da rede digital (AVA), os estudantes igualmente expuseram o desenrolar da construção de conceitos e aprendizagens.

A autoavaliação foi registrada de formas diferentes nas intuições observadas. Uma optou pela estratégia entrelaçada ao portfólio, a outra instituição optou pela produção e pelo registro na forma de parecer escrito, no final do período de estágio.

5.3.2.3 Mediação e intersubjetividade como construção do processo reflexivo

A concepção de aprendizagem, com base na interação social como princípio em um curso EAD, faz do *feedback* elemento fundamental à avaliação. Um *feedback* que respeita categorias de uma comunicação competente promove reflexões, encaminha mudanças de atitudes, promove a ressignificação de conceitos e gera novas mensagens. De outro lado, nesse contexto, a ausência de *feedback* pode ser vista como silêncio, reduzindo o processo de comunicação e construção de evidências para a avaliação.

O *feedback* teve registros sistemáticos, por parte dos atores sociais envolvidos no processo de acompanhamento e orientação do estágio. Tais registros são feitos periodicamente (conforme combinações entre orientador, tutor e grupo de orientandos). A instituição 1 optou pelo registro do *feedback* na ficha de indicadores que acompanha cada uma das produções. A instituição 2 optou pelo registro no diário, uma vez que as produções estavam registradas naquele espaço.

5.3.2.4 Modelo da ação: escritas antes da ação, durante a ação, depois da ação

Nas teorias com base na Ação, segundo Tardif (2002), para se chegar aos saberes dos professores devem ser observados/analísados: representações mentais, opiniões, percepções, razões do agir, a fim de identificar os saberes explícitos e os saberes implícitos. Para isso, deve ser observado o Antes da Ação (projeto de estágio), o Durante a Ação (diários e portfólios), e o Após a Ação (relatório de estágio/sínteses reflexivas/autoavaliação).

5.3.2.5 Ambiente virtual de aprendizagem como espaço de autoria e de relações

O estudo parte da premissa de que os ambientes digitais para aprendizagem são domínios de convivência, isto é, uma estrutura na qual é possível um sistema de ações, em que se dá a comunicação.

As ações e o movimento intersubjetivo dos diferentes atores envolvidos no processo de avaliação das competências desenvolvidas no estágio são discutidos a partir da análise da comunicação, que ocorre em tal contexto de ação; da linguagem, como expressão da intersubjetividade para “si” e para o “Outro”.

O ambiente virtual de aprendizagem, para ambas as instituições observadas, atende aos pressupostos que possibilitam interação, cooperação e autoria dos sujeitos. Para se chegar à proposta de uso e concepção do ambiente virtual, foi fundamental o estudo da tese de doutoramento de Nevado (2001), a qual chama a atenção sobre um novo papel para os educadores, voltado a problematizar, criar situações de dúvida, estimular a postura crítica e reflexiva.

O ambiente virtual proposto pela Instituição 1 possui características de ambiente “fechado”, isto é, construído a partir de pressupostos de interação, porém sem a possibilidade de o usuário acrescentar ferramentas ou agregar novas páginas. Nele, o uso dos espaços: diário, fórum e webfólio, foi a hipótese de trabalho estabelecida como tentativa de construção de um espaço efetivo para o registro autoral das reflexões realizadas, das produções sistematizadas, passando a ser, também, o campo de observação e de análise da categorização de indicadores para a orientação de estágio e à prática pedagógica.

A natureza assíncrona das relações entre atores do estágio requer apoio de ferramentas interativas. Nesse sentido, foi concebida uma rede de ambientes para esclarecimentos das dúvidas dos acadêmicos e para o processo da orientação e acompanhamento *online*, estabelecendo-se um ciclo de conversação. Tal movimento amplia e

aprofunda o processo de ação-reflexão-ação, à medida que se vale das potencialidades de interação e cooperação entre pessoas. As intervenções docentes direcionam-se para o incremento das possibilidades de interação, de explicitação, de reformulação, de criação de teorias, por meio da ação e reflexão e da construção de sistemas simbólicos diferenciados. Para Nevado (2009), professores orientadores e tutores atuam como possibilitadores da aprendizagem e provocadores de transformações cognitivas, usando para tal estratégias como *problematização e provocação*, e *apoio à reconstrução*.

O fazer pedagógico potencializado pelas ferramentas das tecnologias digitais desterritorializa o conhecimento. O que era exclusivo da sala de aula pode ser proposto a partir de fontes diversas, seja para o estagiário realizar novas buscas e aprofundamentos, seja para que proponha o uso dessas ferramentas aos seus alunos, a partir do projeto de estágio.

A Instituição 2 optou por utilizar ferramentas para comunicação, organizadas a partir do WIKI³² do eixo do estágio, com acesso às páginas de documentos dos professores coordenadores de área; das página do estágio Tenho Dúvidas; as páginas de documentos dos professores orientadores de estágio, sendo que nestes estavam os *links* das páginas de documentos diários de cada estagiário, bem como os *blogs* portfólios.

Para facilitar o acompanhamento do estágio e dar-lhe uma melhor apresentação, foi solicitado que as páginas de documentos do estágio tivessem a seguinte organização semanal:

- a) uma página para cada semana, inicialmente com o planejamento e depois complementada com a reflexão;
- b) os professores orientadores e tutores terão, cada um, uma página específica por semana, para fazerem seu comentários;
- c) na *sidebar* ficou um índice contemplando os itens: Planejamento Semana nº....; Plano e Reflexões; Comentários do Tutor; Comentários do Orientador de Estágio; Blog com função de portfólio para registro das sínteses reflexivas.

5.4 O estudo

³² Wiki é um recurso utilizado como ambiente de desenvolvimento colaborativo. Usa convenções de formatação de texto, possibilita a criação automática de *links* entre as páginas. Pode ser identificado como um tipo específico de coleção de documentos em hipertexto. A possibilidade de editar coleções de páginas Web ou documentos editáveis, lhe confere a característica de ambiente aberto, o que dá a possibilidade ao usuário de organizá-lo segundo suas necessidades.

Este estudo teve como base as experiências vivenciadas em dois cursos de formação de professores em nível de graduação, na modalidade a distância. O estudo centra-se nas atividades sistemáticas dos orientadores de estágio e dos professores, profissionais, na condição de estágio, em duas situações com características distintas, porém mantendo-se os pressupostos teórico-metodológicos apresentados nos capítulos anteriores deste estudo. São elas:

Instituição 1: Situação de formação continuada de professores em universidade privada.

Instituição 2: Situação de formação continuada de professores em universidade pública.

A investigação foi construída por meio de observação, análise e discussão das subjetividades construídas no processo de avaliação, no estágio curricular supervisionado de cursos de Licenciatura em Pedagogia – Séries Iniciais e Educação Infantil, de universidades pertencentes ao Estado do Rio Grande do Sul, Brasil.

A proposta de avaliação das aprendizagens de estágio estudadas foram desenvolvidas no último semestre dos respectivos cursos. A instituição 1 iniciou os estágios a partir do segundo ano de curso, com a carga horária distribuída ao longo de três módulos. A instituição 2 optou por realizar o estágio concentrado em um único semestre.

5.5 Desenho do estudo

A avaliação como processo científico, isto é, processo de investigação sobre a experiência do sujeito no estágio, aponta para um novo significado e uma nova função formativa da avaliação para a construção de indícios e dispositivos capazes de certificar as competências em idade adulta.

A orientação de estágio tem como concepção de avaliação o acompanhamento e a orientação de um processo, que, envolve subjetividades; tem por base valores, concepções, experiências, aprendizagens; é variável; depende do contexto, da cultura, dos significados e sentidos atribuídos pelo(s) sujeito(s). Não são só experiências, mas também conhecimentos, habilidades e atitudes que, combinadas, geram competências, aqui entendidas como mobilização de saberes.

O processo de estágio envolve as etapas de:

- a) análise da realidade;
- b) diagnóstico de necessidades;
- c) projeto de estágio, que engloba a elaboração de arquitetura(s) pedagógica(s);³³
- d) registros da docência com reflexões sobre ação, produção de conhecimento, escrita de si;
- e) elaboração do relatório.

Cada etapa do estágio é acompanhada de registro e de reflexões. Para Galliani (2008), a ação de avaliar a construção das competências no estágio, com acompanhamento em ambiente virtual, é ancorada na comunicação didática-relacional e possui como categoria a avaliação formativa, com estratégias de interação e cooperação entre os atores sociais.

A comunicação entre todos os integrantes da comunidade – equipe de orientação, professores em formação, tutores – se processa também com apoio do(s) ambiente(s) virtual(ais) de aprendizagem, formando um verdadeiro arquivo das construções das práticas. Como estratégia para orientação, todas as produções e interações dos professores em situação de estágio serão registradas e organizadas em ambiente virtual.

Em processos de formação mediados em ambientes virtuais de aprendizagem, a autoavaliação ganha aliados, como a ferramenta portfólio (*webfólio*).

A construção intencional do portfólio pelo professor-estagiário evidencia e identifica seu processo de formação, em consonância com os pressupostos e a organização do estágio, especialmente em relação à avaliação formativa. A avaliação de produtos cognitivos, bem como de competências em sujeitos profissionais, requer procedimentos e soluções que valorizem os elementos que estão na base do processo heurístico, por meio do qual se originam conhecimentos e competências, ou seja, a experiência e a reflexão. As formas como a atual mudança conceitual dos processos de aprendizagem do adulto veem se estruturando requerem necessariamente modalidades de avaliação coerentes com o atual pensamento.

A avaliação, dessa forma, assume um valor que não se limita a medidas de níveis de aprendizagem disciplinares, ou à eficiência na execução de uma atividade profissional, mas se configura como um processo de investigação sobre a experiência do sujeito, a fim de promover níveis sempre maiores de consciência sobre suas capacidades cognitivas, afetivas e sociais. Nesse modo de agir avaliativo, a pesquisa intrínseca a ele assume, de um lado, uma função preferencialmente formativa e emancipatória, à medida que contribui à criação de

³³ CARVALHO, NEVADO e MENEZES (2007), apresentam arquiteturas pedagógicas como estruturas de aprendizagem realizadas a partir da confluência de diferentes componentes: abordagem pedagógica, *software* educacional, Internet, inteligência artificial, Educação a Distância, concepção de tempo e espaço.

estruturas e modelos interpretativos em condições de ativar e sustentar um processo contínuo de assunção, que estimula os sujeitos a refletirem de maneira crítica sobre suas vivências. De outro lado, orienta a ação social, mobiliza as potencialidades dos sujeitos, expressando-as em comportamentos intencionais, eficazes e competentes.

A relação intersubjetividade e competências encontra sustentação na mediação que ela se dá por meio da linguagem, em um processo de comunicação. Para Freire (2005), não há verdadeira educação sem comunicação ancorada no diálogo. Um diálogo que implica um pensar crítico, uma postura problematizadora na relação educador-educando, e, a partir da qual, há devolução organizada, sistematizada e acrescida dos elementos anteriormente fornecidos pelo educando.

Ambos ouvem o que cada qual pronuncia em ambiente virtual de aprendizagem, tornando possível o contínuo, sincronizado e recíproco acesso às subjetividades. Tal relação constrói espaços possíveis para o pessoal, o diálogo com e entre atores, de forma flexível e com tempos definidos pelas necessidades de cada sujeito.

5.5.1 Sujeitos

O tempo de docência dos professores em situação de estágio varia no intervalo entre um mínimo de três anos e o máximo de trinta e dois anos. Atuam em diferentes municípios do Estado do Rio Grande do Sul, com multiplicidade de contextos culturais.

5.5.2 Descrição do desenho aplicado em ambos os estágios

As principais estratégias metodológicas mobilizadas para esta investigação iniciaram com o desenvolvimento³⁴ do estágio e a construção da avaliação, a saber: a) constituição da comunidade de estágio com acompanhamento, orientação e avaliação *online*, cuja ação recebeu o nome de supervisão *online* e com potencialização das trocas interindividuais, para alargar o processo de supervisão, na perspectiva de cooperação; b) o exercício de um processo de escritas de si e do Outro, compreendido como escrita do projeto didático, dos diários, das

³⁴ Na Instituição 1, o currículo foi construído a partir de módulos. A Instituição 2 organizou o currículo do curso a partir de eixos.

sínteses reflexivas sobre a prática e as competências emergentes das ações empreendidas no campo de estágio, dos pareceres de *feedback* elaborados pelo supervisor e pareceres de autoavaliação.

A análise dos dados é realizada em documentos com dados qualitativos, sendo estas informações que possibilitam, por meio da narrativa e da retrospectiva, o aflorar de opiniões, expectativas, experiências subjetivas, reconstruções da realidade avaliada. Com esse método, responde-se à necessidade de dar voz a cada ator envolvido no processo de avaliação, para recolher elementos que fazem emergir os aspectos fundamentais da experiência vivida.

Tal processo, a avaliação do estágio, produz uma cultura interna própria (expressão de significados, crenças, valores partilhados coletivamente e com suporte em estilos individuais de desempenho de papéis e de comportamentos coletivos), o que lhe confere identidade, embora semelhante a outras organizações, e ao mesmo tempo diferente das demais. Os protagonistas são atores sociais como supervisores, estagiários, orientadores, interlocutores, professor especialista, todos auxiliares da ação de avaliar, que se caracteriza pelo seu aspecto de acontecimento e pela situação concreta sempre complexa.

5.5.3 Encontros presenciais

Em ambas as instituições, os encontros presenciais foram realizados nos polos, em número de 2 (dois) ao longo do semestre, com a presença do professor orientador e de seu grupo de orientandos, com diferentes objetivos para atender às demandas específicas.

5.5.4 Orientação e acompanhamento a distância

Ambos os cursos entendem por supervisão de estágio a orientação, o acompanhamento e a avaliação das diferentes atividades de estágio, exercidas pela universidade, com vistas a favorecer o alcance dos objetivos previstos no planejamento.

De acordo com essa concepção, a supervisão é entendida como *orientação*, e envolve as funções de:

- *orientação*: consiste em apoiar, assessorar e realimentar as ações do estagiário, para que ele possa planejar, executar, avaliar e registrar seu processo de estágio. Essas ações serão exercidas pelo professor supervisor e pelo tutor;
- *acompanhamento*: consiste em criar, providenciar, viabilizar condições funcionais, para que as atividades previstas para o estágio possam ocorrer. O acompanhamento se fará mediante observações, fornecimento de informações e respectivos encaminhamentos. Essas ações serão exercidas pelo professor supervisor, tutor, interlocutor do sistema escolar e pelo coordenador dos estágios;
- *avaliação*: consiste em apreciar o processo em desenvolvimento das competências para docência e fornecer informações com vistas ao aprimoramento do estágio (em relação ao estagiário e à sistemática do estágio, da orientação e da formação docente, entre outros aspectos). Essas ações serão exercidas pelo professor orientador de estágio. Cabe ao tutor, ao interlocutor do sistema escolar, fornecer dados do(a) estagiário(a), no decorrer do percurso e/ou quando solicitado.

De acordo com o tipo de relação que se estabelece entre o estagiário e os agentes de orientação, no exercício de suas atribuições de *orientação*, *acompanhamento* e *avaliação*, estão previstas duas formas:

- *orientação direta*: entende-se a orientação, o acompanhamento e a avaliação do estágio, realizados diretamente na modalidade presencial pelos profissionais responsáveis pelos estagiários;
- *orientação indireta*: entende-se a orientação, o acompanhamento e a avaliação do estágio, realizados por diferentes profissionais e intermediados por ambientes virtuais de comunicação e interação.

A equipe de orientação é formada pelo professor orientador; pelos tutores a distância e presencial; pelo interlocutor (profissional da escola campo de estágio indicado para fazer o acompanhamento do estagiário), cujas atividades são descritas a seguir.

5.5.5 Visitas *in loco*

A visita *in loco* é uma etapa importante da orientação direta. É o momento do contato direto entre a instituição formadora, o campo de estágio e o fazer docente do professor em situação de estágio. A seguir, são descritos e compartilhados alguns indicadores sugeridos para essa etapa:

- a) observar, na atividade em desenvolvimento proposta pelo(a) estagiário(a): evidências do uso de arquiteturas pedagógicas que promovam a ação, a cooperação, a postura investigativa, a interdisciplinaridade, a articulação teoria e prática, considerado o cotidiano dos alunos;
- b) observar a disposição dos alunos (grupos, círculo, U, filas, duplas, etc.);
- c) observar os movimentos do(a) estagiário(a) e dos estudantes na sala: interlocução/relação com os estudantes (responde, questiona, dialoga, explica, escuta, etc.); observar a participação e o interesse dos alunos; se possível, registrar falas significativas;
- d) observar a condução da atividade pelo(a) estagiário(a), em relação ao tempo (adequado, muito longo, muito rápido);
- e) observar o material utilizado (adequado, suficiente, criativo, etc.);
- f) observar produções disponibilizadas: trabalhos expostos, o uso das paredes, do quadro, trabalhos acessíveis em diferentes mídias, CDs, DVDs, vídeos, foto, etc.;
- g) observar o uso de recursos e materiais de registro: caderno, folhas, computador, máquina fotográfica, filmadora, etc.;
- h) observar a organização dos ambientes de aprendizagem: sala de aula, laboratório de informática, sala de recreação, pátio, áreas de lazer, etc.;
- i) observar a coerência entre plano de trabalho e a ação docente.

5.5.6 Produções de autoria dos professores profissionais em situação de estágio

Nesse percurso, a verdade foi compreendida como desvelamento, ou seja, desvelamento das compreensões culturais dos sentidos de avaliar o acadêmico-estagiário-professor em processo de formação continuada. A convergência dos desvelamentos obtidos, é bom lembrar, deu-se de acordo com as perspectivas temporais e de mundo dos sujeitos, por conseguinte a precisão não será absoluta.

No processo de desvelamento das compreensões culturais, é fundamental que o pesquisador considere que os indivíduos são condicionados pela vida social, mas não são passivos e objetos inertes. Não são simples produtos, mas seres atuantes que, por meio de sua ação social e de suas biografias, reinterpretam e transformam as instituições sociais. Esse sujeito social biográfico, vivendo em dada realidade, a percebe e atribui-lhe significados

segundo o experienciado. Ao atribuir sentidos *para*, o sujeito constrói o mundo da vida que é o meio natural e o campo de todos os seus pensamentos. Os momentos para a produção foram:

- a) Antes da Ação: Projeto de Estágio;
- b) Durante a Ação: planos de unidades, construção do diário, registros no portfólio;
- c) Depois da Ação: relatórios de estágio.

5.6 Coleta dos dados

Este estudo delimita como instrumentos fornecedores de dados, para a observação, análise e interpretação, o movimento de comunicação e interação registrados nos diferentes espaços do ambiente virtual de aprendizagem, a saber: os pareceres de *feedback* elaborados pelos supervisores, pareceres de autoavaliação, diários e sínteses reflexivas.

Tais registros da comunicação em rede entre os sujeitos são palavras de autorias, geradoras de pensamentos de sentido dos múltiplos mundos culturais, autorias preservadas tecnicamente, uma vez que não é possível a edição, no sentido de modificar o já publicado. Uma vez registrada a palavra, a atribuição de sentido, não é possível sua remodelação. Esse é um princípio vigente nos diferentes espaços comunicacionais do AVA, princípio extensivo à plataforma eletrônica para registros dos processos de avaliação – Sisava –, espaço no qual foram coletados os pareceres de autoavaliação.

5.6.1 Desenho da análise dos dados

A análise dos dados é realizada em documentos com dados qualitativos, sendo estas informações que possibilitam, por meio da narrativa e da retrospectiva, o aflorar de opiniões, expectativas, experiências subjetivas, reconstruções da realidade avaliada. Com esse método, responde-se à necessidade de dar voz a cada ator envolvido no processo de avaliação, para recolher elementos que fazem emergir os aspectos fundamentais da experiência vivida.

Os procedimentos metodológicos de construção e análise qualitativa de dados abrangem: (a) os registros das mediações realizadas por doze supervisores de estágio no acompanhamento, na orientação e avaliação de estágio; (b) as produções de 144 professores, profissionais, em situação de estágio curricular; (c) pareceres de autoavaliação.

Este é um estudo exploratório, pois não se constituiu em um modelo de controle. Partiu-se da ideia fenomenológica, na qual as narrativas dos sujeitos são as bases para a interpretação dos esquemas de referência.

A metodologia para se atingir a redução eidética, segundo Sokolowski (apud MOREIRA, 2002), caminha por três níveis de desenvolvimento intencional: 1) encontrar o mundo natural em certo número de coisas, que apresentam similaridades; 2) encontrar coisas que apresentam exatamente o mesmo predicado, característica comum; 3) encontrar, tentar descobrir uma característica sem a qual não é possível pensar-se a própria coisa de que se fala. É atingir os universais eidéticos, as necessidade e não apenas as regularidades.

A partir dos dados e das repetidas leituras do material, escolheu-se uma forma de organização dos dados, a qual reitera o modelo da ação com aporte fenomenológico. As análises serão apresentadas de forma que espelhem o percurso autobiográfico dos atores, isto é, olharam-se os registros da ação cotidiana inserida na realidade do fazer docente, seguida da mediação, na tentativa de explicitar os porquês, os processos geradores de crise, as interrupções de rotinas do fazer docente, a reorganização de novos esquemas de referência, isto é, evidências possíveis da passagem da atitude natural ao pensamento reflexivo.

5.6.2 Desenho da análise do movimento dialógico da mediação

Um orientador mediador terá sua atenção voltada para a interpretação do caminho, que o estudante percorre para chegar à resolução de situações desafiadoras na aprendizagem e, como numa garimpagem, detectar as estratégias das quais dispõe ou que lhe faltam, para que a aprendizagem seja contemplada. (GIUGNO, 2002).

Rossi, na obra *Intersoggettività e educazione* (2000) registra a simplicidade, a organização e o estímulo como evidências que possibilitam aos sujeitos organizarem as próprias mensagens, adaptando-as ao sujeito que está na condição de ouvinte. O pesquisador faz alguns desdobramentos das evidências, como elementos essenciais, para que ocorra uma comunicação competente. Os elementos essenciais são: (a) comunicação com ênfase, isto é,

reforçar a reflexão realizada; empenhar-se para compreender o ponto de vista do outro; (b) organização das orientações adaptando-as à pessoa do interlocutor; (c) conteúdo relevante; (d) riqueza lexical; (e) uso eficaz das palavras; (f) escuta do outro.

De outro lado, há elementos que atuam como barreiras à comunicação. Segundo Rossi (2000), os elementos são: (a) comunicação a partir do princípio da palavra normativa, isto é, a palavra comunica regras; (b) práxis mecânica com palavras repetitivas; (c) comunicação a partir de generalizações banalizantes; (d) assunto não formulado dando a falsa aparência de linguagem para todos; (e) apresentação confusa; (f) comunicação egocêntrica, caracterizada pelo predomínio de um ponto de vista anunciado e desconsideração à tarefa metacognitiva; (g) linguagem hermética, caracterizada por um discurso peculiar e compreensível, apenas ao mundo privado do emissor; (h) linguagem da rejeição, que utiliza expressões como *é sempre o mesmo; fique quieto*.

As categorias componentes da mediação da aprendizagem propostas por Feuerstein³⁵ são:

Mediação da intencionalidade e reciprocidade

A aprendizagem decorre de uma atividade organizada e selecionada de forma intencional e com o intuito de desenvolver determinados conhecimentos e habilidades. O mediador compartilha com o educando os objetivos e as metas que deseja alcançar. Esse processo de corresponsabilidade e reciprocidade possibilita um redimensionamento no ato de ensinar e aprender, deixando de ser unilateral para tornar-se interativo.

Constata-se a intencionalidade do mediador nas diferentes ações que o mesmo apresenta, entre as quais: manter a atmosfera de aprendizagem; preparar o material; suscitar a motivação sobre os conteúdos; investir tempo na verificação dos esforços dos mediados; revelar satisfação quando estes são bem-sucedidos nas tarefas, evidenciando progresso; explicar novamente quando algo não foi compreendido; dedicar tempo aos mediados, auxiliando-os em suas dúvidas; multiplicar as interações na situação de aprendizagem.

O mediador procura assegurar que sua interação seja eficaz, enquanto que o mediado, ao interagir, desenvolve seus processos cognitivos, tornando-se consciente dos mesmos. A reciprocidade impele o indivíduo a agir e cooperar no processo da própria aprendizagem, que se consolida a partir da interação com o Outro.

³⁵ As categorias são apresentadas conforme texto de GIUGNO, Jane Lourdes Dal Pai. *Desvelando a mediação do professor em sala de aula: uma análise sob as perspectivas de Vygotsky e Feuerstein*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós- Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre, 2002.

Mediação da transcendência

Possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de princípios, conceitos e estratégias que podem ser generalizados e transferidos a outras situações. Amplia a compreensão do mundo, por meio das relações que estabelece entre as diferentes atividades e os conteúdos, estabelecendo conexão entre tais relações.

Pela mediação da transcendência, o mediador dá realce aos processos subjacentes na atividade e/ou ao próprio conteúdo em abordagem e, conscientemente, estabelece relações e destaca sua aplicabilidade a outras situações problematizadas, quer da vida real, quer de áreas de conhecimento.

Mediação do significado

A EAM não é uma simples resolução de tarefas. Necessita ter significado, fazer parte de um contexto de aprendizagem relevante para o sujeito. Cabe ao mediador provocar no mediado a busca de significados, para evitar que a aprendizagem se torne um ato repetitivo e mecânico, isto é, uma rotina. As significações permitem que os critérios de intencionalidade e reciprocidade e da transcendência se inter-relacionem, agindo, no sujeito, como fator energético. O processo de orientação e acompanhamento do estágio de professores, profissionais, contém em si a própria significação, uma vez que a ação desenvolvida em campo real, no cotidiano do fazer docente, é a própria experiência da aprendizagem mediada.

Mediação da regulação e controle do comportamento

Essa categoria consiste em desenvolver no indivíduo a capacidade de controlar a impulsividade (ou atitude natural) pela resolução de problemas, que se apresentam no processo. A ação do mediador direciona-se para orientar os sujeitos a interpretar o que, como, quando, e por que fazê-lo, desenvolvendo-se processos metacognitivos mediados.

A impulsividade como conduta pertencente à rotina é o oposto da conduta reflexiva. Esta segunda conduta potencializa a transcendência.

Mediação da conduta partilhada

Essa categoria diz respeito à mediação entre mediado e mediador, sendo que o segundo necessita compartilhar as experiências de aprendizagem, colocando-se no lugar do primeiro, intensificando as interações reflexivas. Ambos buscam interpretações e alternativas a cerca dos problemas da vida real.

O mediador suscita uma discussão passível de interromper o fluxo das ações rotineiras, procurando orientar o mediado na utilização de seu acervo de conhecimento de forma própria e independente.

Mediação da busca, planificação e realização dos objetivos

Essa mediação encontra-se relacionada aos critérios de mediação da competência, autorregulação e controle da conduta. Aqui, o mediador apoia e orienta a planificação de objetivos, encoraja a perseverança, propõe a necessidade de revisão de metas traçadas e dos procedimentos selecionados para alcançá-las. A busca, o planejamento e a realização de objetivos requerem processos de autorregulação e autocorreção da conduta, levando ao exercício responsável sobre a avaliação do próprio processo.

Mediação da busca da novidade e da complexidade

Consiste em orientar o sujeito, a fim de que identifique na ação experienciada o que é novo e o que é complexo. O mediador procura selecionar pontos que abarquem novidade e/ou complexidade, na tentativa de promoção da capacidade de lidar com novas situações.

É competência o mediador encorajar os sujeitos a solucionarem os problemas, a partir de novos esquemas referenciais.

Mediação do conhecimento da mudança

Diante da crença de que o ser humano possui capacidade de transformar sua estrutura cognitiva e responder aos desafios frente a novas situações, a mediação dessa capacidade implica auxiliar o sujeito no processo de conscientização dessa possibilidade, percebendo-se como corresponsável no processo de transformação do próprio funcionamento cognitivo. É importante que o mediador promova *feedbacks* facilitadores à percepção desse processo, isto é, que o mediado perceba seus sucessos e mudanças, a fim de que, gradativamente, acione mecanismos de autorregulação e controle da conduta.

Mediação do sentimento de competência

Aqui, sentimento de competência está relacionado à crença em relação à capacidade de aprender que o sujeito possui ou não. Essa categoria está relacionada à motivação para a ação, a qual implica, para o mediador, apresentar propostas de aprendizagem promotoras da autoestima e da apreciação das próprias possibilidades e limitações.

A partir das categorias propostas para mediação, é possível interpretar os processos intersubjetivos, utilizando-se a comunicação registrada durante o processo de avaliação do estágio. Para tal interpretação foi utilizado quadro dos indicadores e evidências da mediação apresentado a seguir. Alguns indicadores são *a priori*, com base em Feuerstein, e outros emergem da leitura dos dados.

	Categorias		Evidências
	Ausência de mediação		
	Parceria orientador /tutor		Diálogo entre mediações do orientador e do tutor
C1	Intencionalidade e reciprocidade	E1	Professor levanta questionamentos
		E2	Professor dá <i>feedback</i> apropriado à contribuição por escrito dos estagiários
		E3	Professor cria sentimento de acolhida
		E4	estudantes atendem ao <i>feedback</i> do professor
			estudantes atendem ao <i>feedback</i> do professor
		E5	Barreiras da comunicação: Formal? Informal? Direta?
		E5	Barreiras da comunicação: Formal? Informal? Direta?
		E6	Competência comunicativa: comunicação com ênfase, organização das orientações
			Professor evidencia conhecer contexto do estágio
		E7	Intervenção do supervisor: objetiva a progressiva e constante reorientação das perspectivas do formando e a mudança da sua atuação pedagógica
			Estudante argumenta questões do orientador
C2	Significado	E1	Professor mudou a frequência e/ou intensidade do acompanhamento
		E2	Professor dá <i>feedback</i> positivo ou negativo às produções dos estagiários
		E3	Registra aspectos a serem melhorados?
		E4	Apresenta uma conversação reflexiva?
C3	Transcendência	E1	Professor explica conceito ou princípio
C4	Competência	E1	Professor formula questões, de acordo com as competências da docência
		E2	Professor encoraja o estudante a tomar conhecimento da evolução que tem em relação a seus próprios padrões
		E3	Professor elogia passos bem-sucedidos na execução da tarefa
C5	Autorregulação e controle do comportamento	E1	Professor encoraja autodisciplina
		E2	Professor modela o respeito, o compromisso e a perseverança nas atividades
C6	Compartilhamento Interação	E1	Professor encoraja estagiários a compartilharem experiências uns com os outros
		E2	Professor encoraja os estudantes a se ajudarem mutuamente

		E3	Interação – a qualidade da relação é entre consorciados? Entre contemporâneos? Supervisor se dispõe a conhecer os estagiários em suas particularidades individuais e situacionais?
		E4	Simultaneidade “A visita do professor supervisor contribuiu para acreditar na possibilidade de que estava realizando um bom trabalho

Quadro 3: Indicadores da mediação. Quadro elaborado por Eliana Rela.

5.7 Definição da denominação para os sujeitos

O **professor orientador** é o responsável pela orientação e avaliação dos alunos sob sua responsabilidade. O professor orientador responderá pelo estágio de um grupo de 12 alunos no polo. No texto das análises esse ator da avaliação será identificado com as letras **PO**.

Tutor de Acompanhamento de Estágio é aquele que acompanha diretamente um grupo de 12 discentes em estágio. O objetivo desse acompanhamento é ajudar a criar condições que qualifiquem os estágios e os discentes estagiários. No texto das análises esse ator da avaliação será identificado com as letras **TT**.

Interlocutor do Sistema Escolar é o profissional designado pelo diretor da unidade escolar, ou pela entidade mantenedora da escola, para mediar a comunicação entre o aluno-estagiário, o campo de estágio e a Universidade. No texto das análises esse ator da avaliação será identificado com as letras **ISE**.

Professor profissional é o discente que possui uma bagagem de vivências, experiências, sonhos e conquistas, ou seja, um sujeito historicamente situado. No texto das análises esse ator da avaliação será identificado com as letras **PP**.

6 ANÁLISES E AS PREMISSAS CRÍTICAS

Este capítulo aborda a investigação desenvolvida, que procurou analisar o processo de mediação profissional, com base em uma reconceitualização da supervisão de estágio e da dimensão da avaliação; isso como parte do processo sistemático e dinâmico da reconstrução social, de concepções e experiências educativas, em níveis diversos de constituição das competências profissionais, na formação continuada de adultos e as premissas críticas, referentes à proposta do balanço de competências implementada por ambas as instituições observadas. Integram o texto o perfil dos estagiários e seus mundos da vida, geradores de uma nova categoria de análise, a da *complexidade*. A interpretação dos escritos autobiográficos revela os elementos para a construção dos mapas referentes aos pontos de força e frágeis da proposta estudada.

A construção do processo vivido e a interpretação das lógicas avaliativas utilizaram como instrumentos primordiais o diário, o portfólio, o *feedback*. Tais instrumentos se constituem em narrativas autobiográficas, conformando assim o modelo de balanço de competências em idade adulta.

Com a proposta de avaliação do estágio, e com a opção pelo modelo de balanço de competências para professores, entendeu-se valorizar a capacidade reflexiva de autoavaliação e de responsabilidade com o próprio processo, seja de formação, seja de avaliação. Com essa opção, entendeu-se também favorecer aos participantes do estágio a gestão autônoma da própria formação continuada, uma vez que os modelos de avaliação, com base na intersubjetividade, tecem as aprendizagens e a avaliação em um mesmo processo.

O processo de estágio é desencadeado com a apresentação do guia de orientações para a prática de estágio aos seus atores. O guia fica disponível nas formas impressa e digital no ambiente virtual de aprendizagem. A Instituição 1 apresentou as orientações também por meio de vídeo, no qual é apresentada a proposta, as possibilidades de aplicação e a forma de orientação. O vídeo fica disponível no ambiente virtual de aprendizagem. A Instituição 2 optou pelo guia de estágio impresso e digital.

As ações seguintes da etapa de organização foram:

1. encontros presenciais nos polos para esclarecimentos, aos acadêmicos estagiários, das orientações do estágio;

2. entre a fase de apresentação do guia de estágio aos estagiários e o início da prática, foi disponibilizado um conjunto de documentos colaborativos, no AVA, promovendo interações para orientações e esclarecimentos aos acadêmicos;

3. interações com grupo de professores orientadores e tutores;

4. interações e intervenções com os estagiários, realizadas a partir da análise do projeto do estágio. Essa produção é publicada AVA. O professor faz as interações e intervenções, publicando-as novamente no AVA. Na Instituição 1, a leitura e análise dessa produção foi orientada por ficha de observação estruturada (Anexo A), com indicadores específicos para didática e para conhecimentos do projeto de estágio em desenvolvimento. Na atuação do estagiário, no campo de estágio, ocorre supervisão direta, e as informações são coletadas a partir de ficha de observação estruturada, no item *Aula em Movimento* (Anexo B). As informações complementarão as demais coletadas, a partir das intervenções no projeto didático;

5. durante a ação docente, os registros no diário e no portfólio são acompanhados e orientados semanalmente com registros de *feedbacks* do professor orientador, do tutor e do orientando;

6. após a ação ocorrem interações e intervenções, a partir da produção do relatório de estágio e o workshop de avaliação, este realizado presencialmente, reúne professores orientadores, tutores e orientandos para apresentação do portfólio das aprendizagens.

6.1 Desenvolvimento da experiência

O projeto de pesquisa foi articulado juntamente com a realização dos estágios da Instituição 1 e também da Instituição 2, de forma que a coleta de dados foi realizada a partir da ação concreta.

6.1.1 Participação na organização, coordenação do grupo de professores orientadores de Estágio nas Instituições

Interação com todos os estudantes, professores orientadores e tutores da Instituição 1 e da Instituição 2, totalizando 705 (setecentos e cinco) acadêmicos em situação de estágio, 42 (quarenta e dois) professores orientadores de estágio, 42 (quarenta e dois) tutores.

6.1.2 Coleta de dados da instituição 1 e da instituição 2

Os materiais para análise e interpretação dos dados foram coletados durante a realização dos estágios. Em ambas as ações, inicialmente foi feito o acompanhamento e a leitura dos diários, portfólios, *feedbacks* e relatórios do estágio. Após foi estabelecido critério para seleção dos grupos a terem seus dados categorizados.

6.1.3 Critério para definição dos grupos e sujeitos da observação deste estudo

Os critérios proximidade e distância foram identificados como balizadores para a definição dos grupos a serem observados. Tais critérios se mostraram razoáveis, uma vez que contemplam diferentes perfis de professores orientadores, diferentes faixas etárias de professores, profissionais; diferentes frequências de tempo de atuação docente; os polos mais próximos da sede das instituições e os polos mais distantes das instituições; o material-fonte proveniente de quatro grupos da Instituição 1 e quatro grupos da Instituição 2. Cada grupo estava composto de 12 orientandos, um professor orientador, um tutor, totalizando 144 orientandos, oito professores supervisores e oito tutores.

6.1.4 Leitura das escritas autobiográficas

O balanço de competências e a avaliação em processos de formação apresentam como ações características aquelas que colocam em evidência as competências previstas pelas equipes e pelo próprio ator social. Dentre os instrumentos, três são considerados como fonte relevante para a obtenção dos dados: o portfólio individual, o nível de suas evidências reflexivas registradas no diário e a observação sistemática pelo professor orientador (*feedback*). (TORRE; RICCHIARDI, 2007, p. 59). O balanço de competências resulta da integração entre os dados fornecidos por tais instrumentos. Essa é uma mudança significativa de perspectiva da avaliação. Tal mudança de perspectiva conduz, necessariamente, a um

modelo da avaliação que assume a relevância das competências profissionais, não se limitando a uma síntese expressa unicamente pela nota.

Nesse sentido, a avaliação, foco deste estudo, foi assumida ao longo de todo o estágio, por meio da construção do diário, do portfólio, do relatório de estágio, sempre com acompanhamento e orientação do professor orientador e do tutor de estágio.

O diário foi construído semanalmente com o registro dos planos de ensino (a proposta de ação com os porquês) e, após a ação, o registro reflexivo do processo ocorrido. O portfólio por sua vez recebeu postagem reflexiva semanal sobre as aprendizagens ocorridas ou não. Esse instrumento caracterizou-se pelo aspecto metacognitivo. O relatório de estágio foi proposto como instrumento para evidenciar a competência da reflexão sobre a reflexão anteriormente feita, isto é, uma forma de revisitar as narrativas, organizando-as.

6.2 Sujeitos do estudo: características observadas

Este estudo optou pela concepção de sujeitos aprendentes adultos, como explicitado em texto anterior. Assim, serão apresentados a seguir dados quantitativos, demonstrativos de um perfil do conjunto dos aprendentes, ou seja, quem é o aprendente adulto matriculado nos estágios. A amostragem foi realizada a partir das respostas de 60 questionários devolvidos pelos acadêmicos matriculados na Instituição 1. (FIORIO; MASSA, 2005).

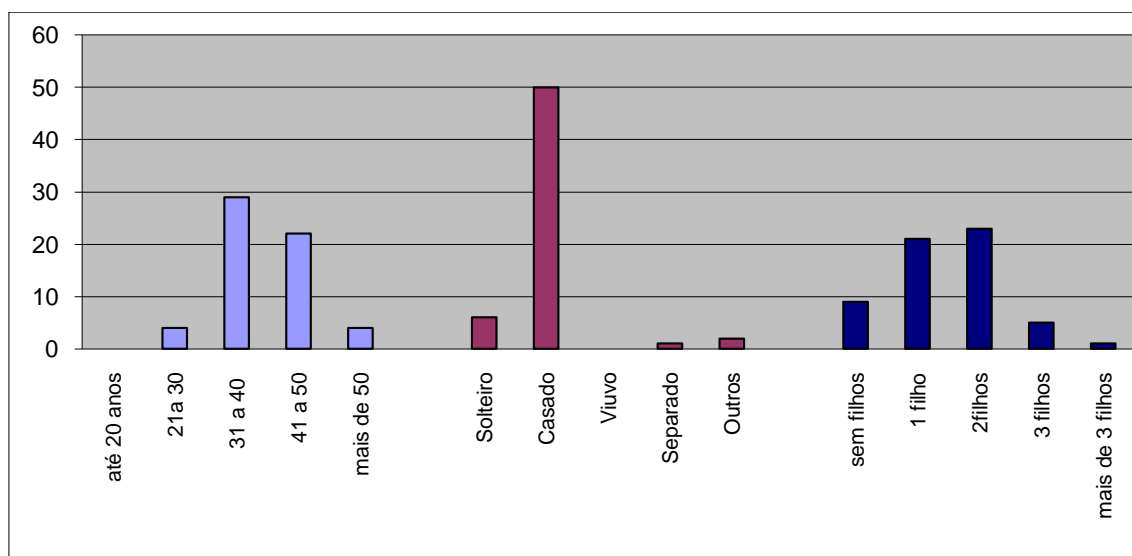


Gráfico 1: Idades, estado civil, quantidade de filhos

As idades dos estudantes, conforme gráfico 1, correspondem à:

- 49% com idade entre 31 – 50 anos;
- 37% com idades entre 41- 50 anos;
- 7% com idades entre 21-30 anos;
- 7% com mais de 50 anos.

Em relação ao estado civil desses aprendentes:

- 85% são casados;
- 10% solteiros;
- 3% consideram outro estado civil;
- 2% separados;
- 0% viúvo.

Com relação ao número de filhos dos aprendentes em estudo:

- 39% têm dois filhos;
- 36% têm um filho;
- 15% não têm filhos;
- 8% têm três filhos;
- 2% têm quatro ou mais filhos.

Esses dados são de fundamental importância levando em consideração o gênero feminino e sua dupla ou tripla jornada, seus múltiplos papéis.

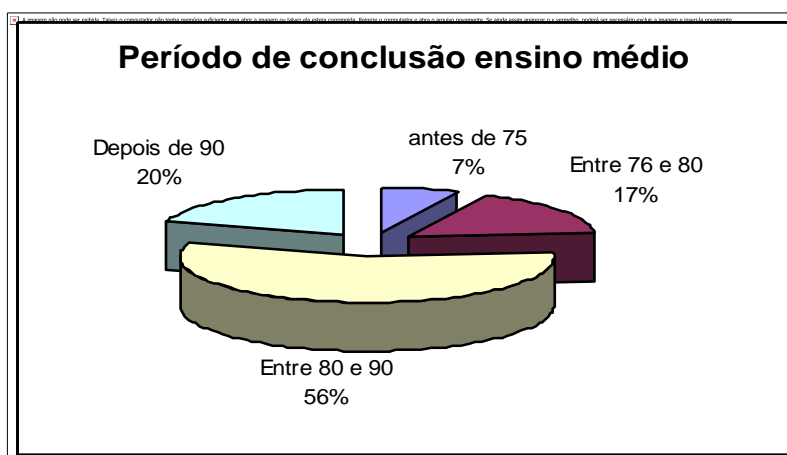


Gráfico 2: Ano de conclusão do Ensino Médio

- 56% dos aprendentes que concluíram o Ensino Médio entre os anos de 1980-1990 estão em média 20 anos afastados do ensino regular como aprendizes;
- 20% dos aprendentes que encerraram o Ensino Médio, depois de 1990, estão no mínimo há 15 anos afastados do ensino regular;

- ainda observa-se que 7% estão afastados do ensino regular há, no mínimo, 29 anos.

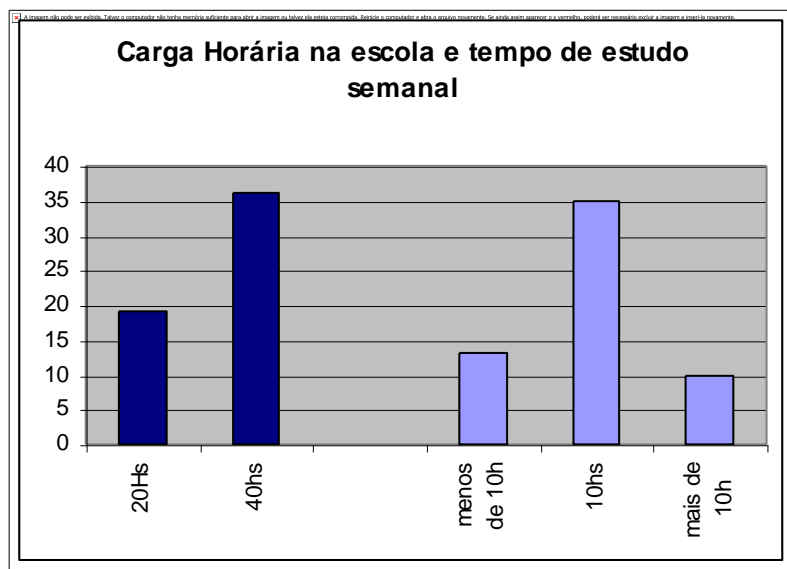


Gráfico 3: Carga horária na escola e tempo de estudo semanal

- 65% destes professores passam 40 horas semanais em escolas exercendo seu trabalho docente;
- 35% trabalham 20 horas na semana.

Esses aprendentes, que estão inseridos em um curso de graduação, necessitam organizar um tempo para realizar os estudos que darão conta da agenda de atividades previstas. Em vista disso percebeu-se que:

- 61% deles dedicam-se 10 horas de estudos semanais;
- 22% dedicam menos de 10 horas semanais para estudos;
- 17% dedicam mais de 10 horas semanais para os estudos.

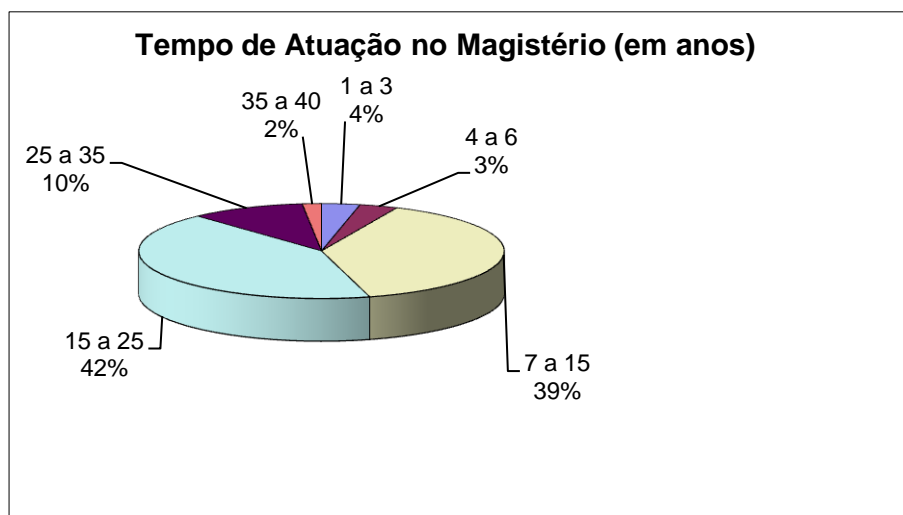


Gráfico 4: Tempo (em anos) de atividades escolares

43% atuam em escolas de 15 a 25 anos;

39% atuam em escolas de 7 a 15 anos;

10% atuam em escolas de 25 a 35 anos;

3% atuam em escolas de 1 a 3 anos;

3% atuam em escolas de 4 a 6 anos;

2% atuam em escolas de 35 a 40 anos.

Em relação a Instituição 2 apresenta-se os gráficos relativos a faixa etária e a carga horária semanal destinada as atividades docentes.

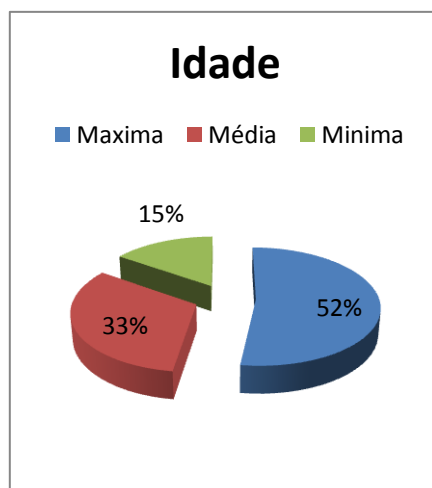


Gráfico 5: Idade

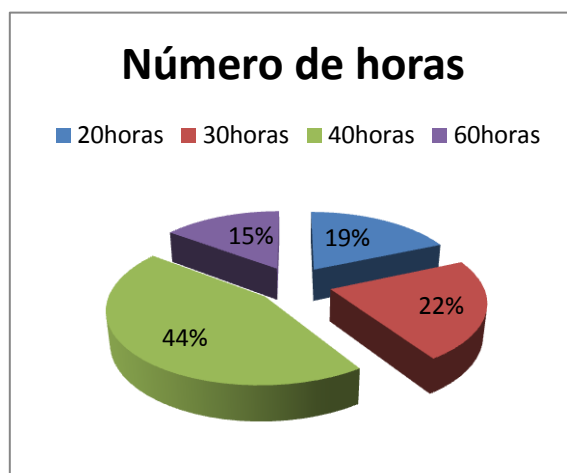


Gráfico 6: carga horária semanal destinada as tvidades profissionais

No gráfico 5 é possível verificar que o maior percentual da faixa etária está entre os 37 e 58 anos. O gráfico 6 mostra que a maioria dos professores profissionais trabalha 40 horas semanais, sendo que alguns trabalham até 60 horas.

6.3 Categorias emergentes na proposta de avaliação

6.3.1 Categoria da complexidade: professores profissionais, em situação de estágio

Considerando os dados da amostragem acima, é possível demonstrar tais aspectos também de maneira qualitativa, a partir dos registros biográficos destacados dos portfólios individuais.

PP.HR: [...] precisamos fazer de tudo um pouco. É preciso saber gerir tantas demandas e tarefas, como: não esquecer os temas para estudo; nossas responsabilidades para com a universidade; para com nossos compromissos de professora e pesquisadora. Tenho passado momentos difíceis na minha vida particular. Meus colegas e professora orientadora não medem esforços para me auxiliar, por isso minha gratidão e reconhecimento.

PP.LBB: [...] senti dificuldade e também me perdi um pouco nas leituras por motivo de doença e luto na família, o que me abalou muito, me desestruturou emocionalmente, inserindo dificuldade na realização do estágio.

PP.VDF: *Nesse período do estágio, senti extrema dificuldade em conciliar as preocupações com a saúde de familiar, o acúmulo de atividades.*

PP. MMD: *[...] com relação ao AVA, apenas li as contribuições de minhas colegas, não tive como deixar minhas contribuições devido ao acúmulo de funções: leituras, estágio, atividades da vida profissional e motivos particulares.*

PP.MB: *[...] Digo também que estou esgotada e muito cansada. Está sendo sobrecarregado: projeto de estágio, estágio, relatório, avaliação, autoavaliação, escola. O estágio foi mais uma prova, um desafio que consegui atingir. Uma verdadeira escola da vida.*

PP.NS: *É na madrugada, após haver cumprido uma exaustiva jornada no meu papel de profissional, mãe, esposa e mulher, que encontro, no silêncio das ruas e da casa, o momento para colocar em dia as leituras e registrar, no diário, as reflexões, aí as ideias brotam, borbulham.*

PP.NM: *[...] saliento que minha interação via AVA é apenas satisfatória, pois tenho consciência que o excesso de atividades pessoais está me deixando sobrecarregada, prejudicando os estudos.*

TT.VS: *A acadêmica vem procurando manter sua rotina de estudos, hábitos de leitura e registros, apesar de ter consciência de que teve que modificá-los bastante no decorrer do curso, em função de gravidez – foram duas no período do curso. Mesmo com as mudanças foi sempre responsável cumprindo as atividades propostas.*

A partir desses dados, percebe-se que esses aprendentes estão enfrentando um processo de adaptação entre o desejo de aprender e os diferentes mundos aos quais estão inseridos cotidianamente. Ao retornarem aos estudos, depois de um tempo considerável e de a maioria estar com a família constituída, enfrentam elementos característicos à complexidade, isto é, entrelaçam dificuldades, contextos diversos, culturas diferentes e diferentes oportunidades.

Compreender a categoria da complexidade possibilita observar e refletir sobre a realidade do estagiário, considerando as diversas dimensões de sua realidade: a social, a profissional, a esfera da pessoa e de seus sentimentos. Tal categoria representa um desafio, não somente para o ator social, mas para os profissionais que atuarão como consorciados durante o processo de formação.

Morin (2005) sustenta que a complexidade é um desafio de mão dupla, isto é, de um lado se assiste à erupção da incerteza do conhecimento e da fragilidade do mito da certeza, da completude; de outra parte, porém, a complexidade é também a necessidade de um

aprofundamento sobre o conhecer, e da transformação do saber que produz ideias novas, desenhando, diante dos olhos dos atores sociais, um universo incerto que exige o aprofundamento do diálogo com o mundo que os envolve.

Dentre os desafios enfrentados pelos adultos matriculados no curso estão o administrar o tempo entre família, trabalho, lazer e estudo; administrar as tensões e emoções que as relações de trabalho ou familiares, enfim, sociais trazem consigo; administrar o financeiro, pois aumentam os gastos e, às vezes, há perdas salariais; adequar os horários de trabalho e de estudos; conviver com a pressão do mercado (se não avançar no estudo pode perder o emprego); dar conta da elevada carga horária de trabalho; enfrentar preconceitos, principalmente de idade; enfrentar o medo de não aprender, de estar defasado e não acompanhar os demais do grupo de estudos; expor-se nas suas incertezas.

Nessa lógica, o contexto se torna ambiente relacional, no qual o sujeito atua como produtor de conhecimento, um conhecimento intangível, que interliga saberes de modo que possa responder adequadamente à complexidade que o circunda. Considerando a aprendizagem como um fenômeno que gera mudanças, tendo como base processos reflexivos sobre os fenômenos da realidade na qual tal sujeito está envolvido, torna-se evidente a necessidade de tornar núcleo central da formação, em processos de estágio, o sujeito que aprende, que produz novos conhecimentos, que é portador de experiência.

Contudo, conhecer com quem se trabalha significa para a equipe envolvida comprometer-se com a qualidade da aprendizagem, com os aprendentes e com a instituição. Pela análise dos dados, pode-se dizer que esse grupo tem motivos relevantes para a escolha do curso e da modalidade. Deseja ampliar seus conhecimentos; porém, precisa sentir-se reconhecido e apoiado nas suas características de adulto.

A grande importância em conhecer o aprendente é poder levar em consideração sua realidade e tomá-la como referência para o desenvolvimento e acompanhamento do estágio em cursos na modalidade EAD, buscando alternativas que permitam propiciar trabalhos que o estimulem a tomar iniciativas e a construir sua autonomia e independência, possibilitando envolvimento com os conteúdos, com a metodologia, com a atualização tecnológica, bem como com o resgate de autoestima.

O conceito de complexidade, então, não significa “situações de vida e profissionais complicadas”, mas precisar “prestar contas” com tantos elementos diferentes interligados e interdependentes. Assim, os atores sociais vivem entre momentos de clareza e outros de obscuridade, entre certezas e incertezas, sem que encontrem soluções definitivas às dúvidas que surgem nos percursos.

6.3.1.2 Experiência docente em Educação Básica: professores orientadores e tutores

Do total de oito professores orientadores observados, seis possuem experiência docente em Educação Básica, representando 75%. Dos tutores, todos possuem experiência docente em Educação Básica.

6.3.2 As lógicas e os instrumentos de avaliação colocados em ação pelos professores orientadores de estágio

A proposta de avaliação de adultos em situação de estágio, definida em ambas as experiências observadas e interpretadas, possui como princípios orientadores:

- o olhar sobre o sujeito aprendente é o olhar do adulto como categoria;
- privilegiar a articulação entre as ações docentes cotidianas, desenvolvidas pelos professores, profissionais, e a mediação de orientadores de estágio caracterizada por processos intersubjetivos sustentados por premissas reflexivas;
- o estágio será compreendido como campo de construção e ressignificação dos saberes profissionais;
- a metodologia *balanço de competências*, como suporte para identificar as potencialidades construídas pelo sujeito, possibilita a ele desenvolver instrumentos cognitivos úteis ao processo avaliativo, a uma correta identificação das competências construídas e daquelas a serem ainda construídas, e também quando e como colocá-las em ação;
- os instrumentos utilizados para produzir evidências das aprendizagens são de tipo biográfico, os quais possuem dupla função: (a) ativar a produção de informações e reflexões; (b) conservar evidências do percurso, a fim de focalizar a forma como o sujeito progressivamente aprende (registros de perguntas e argumentos, registros de reflexões, registros de análises, diários, e outras produções que possam ser utilizadas como fonte das memórias);
- a mediação e a intersubjetividades, como construção do processo reflexivo: a concepção de aprendizagem com base na interação social como princípio em um curso EaD faz do *feedback* elemento fundamental à avaliação. O *feedback* é registro sistemático dos atores sociais envolvidos no processo de acompanhamento e orientação do estágio;
- a ação de avaliar competências no estágio, com acompanhamento em ambiente virtual, é ancorada no paradigma construtivista e, como categoria, na avaliação formativa com estratégia de interação e cooperação entre os atores sociais.

O projeto de supervisão tecido com o da construção da avaliação, em situações de estágio curricular, necessitou buscar novas formas de organização em contraposição a formas lineares. Assim, os princípios orientadores para a supervisão como orientação, acompanhamento e avaliação, propõe:

- professores supervisores devem promover ações direcionadas para o desenvolvimento de verdadeira postura interdisciplinar e reflexiva;
- a avaliação do estagiário será realizada de forma contínua, sistemática e cooperativa, durante o desenvolvimento de todo o estágio;
- análise das competências técnico-científicas e pedagógicas e do compromisso social do estagiário;
- os processos de planejar, executar e refletir têm relação intrínseca com os indicadores das competências.

A partir dos princípios anunciados, foram elaboradas estratégias para compartilhar a concepção de avaliação e os princípios, a fim de que os integrantes das equipes de avaliação do estágio pudessem acessar um ponto de partida. Essa estratégia foi necessária, uma vez que, tanto para a equipe da Instituição 1 como para a equipe da Instituição 2, era a primeira experiência de avaliação de estágio em curso EAD.

A Instituição 1 optou por utilizar como instrumento-síntese do acompanhamento uma ficha com os indicadores e as evidências contidos nas produções (Anexo A). Esse instrumento foi preenchido a cada produção enviada ao professor orientador, e devolvida para o estagiário com o respectivo *feedback*.

A Instituição 2 optou por elaborar e compartilhar critérios gerais de avaliação do estágio:

- *participação em todas as atividades propostas pela disciplina*: for presença efetiva nas reuniões de assessoramento, tanto no ambiente presencial quanto no não presencial, e nas atividades de estágio na instituição;
- *pontualidade*: estar atento(a) para o horário de início e término das atividades da disciplina, para a data de entrega dos trabalhos solicitados e para as demais atividades que fazem parte do estágio;
- *comprometimento*: demonstrar responsabilidade individual e coletiva, e trazer contribuições ao grupo;

- *postura investigativa*: evidenciar essa postura através da condição de diagnosticar situações-problema da sua prática pedagógica e de buscar alternativas de solução para as mesmas;
- *perspectiva interdisciplinar na ação pedagógica*: elaborar atividades que contemplem as diversas áreas do currículo e que estejam coerentes com os princípios orientadores do estágio e do curso;
- *consistência teórica*: ter coesão, coerência e clareza nas produções escritas e orais;
- *atuação participativa, cooperativa, autônoma e crítica*: expressar nas diversas situações de estágio tal postura;
- *atualização constante*: evidenciar essa ação mediante leituras e outras fontes de informação.

Nas situações observadas foi possível perceber que o uso da ficha padrão para registro e devolução do *feedback* (Instituição 1) auxiliou o estagiário a compreender efetivamente quais eram seus pontos de força e quais eram seus pontos frágeis, ou a serem repensados.

Um professor orientador optou em não utilizar a ficha, sendo seu *feedback* registrado com frases como:

A proposta é isso mesmo, mas está faltando explorar a interdisciplinaridade, a Geo e His, melhor. Coloquei tudo pontuado e algumas dicas.

A estagiária retorna levantando a seguinte questão:

– *Mas o que devo explorar na interdisciplinaridade? Poderia exemplificar?*

Em outra produção, o mesmo professor orientador escreveu:

– *Está bom, mas atente para as observações que fiz ao longo do texto.*

Acessando o texto, observa-se que não houve um critério para destacar as inserções do professor orientador na produção do estagiário. As inserções foram feitas em preto, igual ao texto do estagiário, com a mesma fonte. Assim, a leitura perde sentido, pois é necessário muito tempo para fazer as distinções.

Quanto às concepções do que avaliar, nos professores orientadores, que utilizaram a ficha de acompanhamento, também se percebeu coerência entre os itens assinalados na ficha de acompanhamento e no conteúdo do *feedback* escrito em forma de parecer:

O projeto de estágio evidenciou uma Análise da Realidade que privilegiou o estudo dos documentos da escola – PP e Plano de Atividades, como buscou apoio na LDB e RCEI. O estudo mostrou relações também com unidades de módulos anteriores. A organização dos

momentos pedagógicos mostrou a intencionalidade de interlocução com outras áreas de conhecimento, como ciências, corpo e movimento, noções matemáticas, literatura e o lúdico. Trouxe também a intencionalidade em acompanhar os pequenos para fazer uma avaliação processual. Ainda se faz necessário dizer que houve articulação entre a necessidade, os objetivos; as atividades mostraram articulação entre as parte do plano; no entanto, não fica evidente a articulação com a avaliação. As aulas mostraram intencionalidade e coerência com o objetivo; estiveram concentradas no corpo e movimento. Houve maior constância em deixar espaços de fala às crianças e explorar o conhecimento prévio. O documento relatório foi apresentado na formatação indicada, de modo a contemplar os aspectos formativos desse momento. Creio que o ponto frágil do estágio foi quanto à reflexão sobre as aprendizagens das crianças, uma vez que as sínteses reflexivas remetem a sua ação docente e aprendizagens.

Percebe-se nesse *feedback* foco nas evidências sobre as competências, caracterizando uma observação atenta do professor orientador, relativa aos momentos antes, durante e após a ação.

Outro professor orientador redigiu o *feedback* da seguinte forma:

A estagiária desenvolveu a análise da realidade observando as orientações e procurando identificar os aspectos importantes em relação à escola, à turma e à dinâmica pedagógica. Da análise da realidade derivam projeções de finalidades redigidas conforme orientações constantes do Guia de Estágio. As formas de mediação estão devidamente descritas e apresentam coerência com a análise da realidade e as necessidades evidenciadas. A avaliação não apresentou os indicadores de alcance dos objetivos e nem formas de mecanismos para autoavaliação. No que diz respeito à intervenção propriamente dita, há coerência entre o planejamento e a atuação da estagiária, as diferentes áreas do conhecimento trabalhadas de forma articulada e percebeu-se preocupação de diálogo entre os conhecimentos prévios e os novos. Faltou uma presença maior da preocupação com a criatividade e com a troca de ideias e a cooperação entre as crianças. O relatório contempla, de forma geral, os aspectos previstos na orientação proposta pela equipe de especialistas e da autoavaliação, aspectos solicitados no roteiro do relatório.

Esse professor orientador insere no *feedback* um aspecto importante que é a fala do interlocutor (elemento importante da rede de acompanhamento do estágio, o qual é profissional da escola campo, indicado como responsável pelo vínculo entre a escola campo do estágio e a instituição formadora). As observações desse ator foram assim registradas pelo professor orientador:

Segundo o interlocutor, a professora estagiária desenvolveu uma proposta de estágio que motivou os alunos para se integrarem mais ao lugar, valorizando ainda mais aquele espaço que utilizam junto à comunidade, resignificando o mesmo como espaço social que pode ser mantido e conservado com a colaboração de todos. Acredito que a professora

estagiária foi feliz na opção/escolha do tema, pois possibilitou aos alunos e muitas famílias reviverem a história, compreendendo-a com mais detalhes e peculiaridades. Percebo pelo trabalho que houve interesse, participação e entusiasmo na realização de todas as etapas do trabalho, quer da parte da professora como dos alunos.

Os pareceres de *feedback* de outro professor orientador da Instituição 1 (orientado pela ficha de acompanhamento) registrou o seguinte:

A professora estagiária se comprometeu com o desenvolvimento das atividades desde o início do período de estágio. Durante a construção do roteiro para análise da realidade, foi orientada a detalhar os aspectos a serem observados, não apenas a sala de aula como havia apresentado. Quanto ao projeto de estágio, este contemplava em parte as orientações dadas, por isso foi necessário que ampliassem atendendo aos itens que deveriam compô-lo. Em visita realizada pela supervisora à sala de aula, foi possível observar a interação da estagiária com os alunos, revelando compreensão, sensibilidade e consideração entre os participantes. As propostas encorajaram o desenvolvimento da linguagem oral, criatividade, respeito à alteridade. A análise do relatório de estágio indica a presença de aspectos formais e os elementos gerais em relação ao estágio, a descrição das atividades seguidas de reflexões significativas sobre os registros realizados anteriormente no diário.

Os registros de *feedback* descritos acima são exemplos do grupo observado na Instituição 1. Tais exemplos poderiam ser repetidos 12 vezes para cada professor orientador. A lógica avaliativa evidenciada é de acompanhamento, na maioria dos casos, das competências acordadas entre o grupo de professores orientadores com o perfil profissional registrado no Projeto Pedagógico do Curso.

É possível destacar que, para além da organização do acompanhamento por meio da ficha, cada professor orientador imprimiu, no registro, uma peculiaridade: ou a observação atenta sobre a visita *in loco*, ou sobre a fala do interlocutor, ou sobre os as competências específicas de cada produção, respeitando os momentos de formação antes, durante e após a ação.

Passa-se à análise das lógicas avaliativas percebidas na ação dos professores orientadores da Instituição 2, a qual utilizou critérios de acompanhamento, porém sem uso de uma ficha estruturada, como no caso analisado anteriormente. Após tal análise, serão realizadas considerações interpretativas às lógicas de avaliação, conforme concepções dos professores orientadores.

Os escritos abaixo serão interpretados, nesse momento, com o objetivo de destacar as concepções de avaliação. Em outro momento, serão analisados a partir da competência comunicativa.

PO: *Quando saís em atividades extraclasse (que também fazem parte de teu dia... podes relatar tuas discussões, dentro do possível, claro, neste extraclasse... pois influenciam teu fazer em sala de aula.... fazem parte...) [...] quem fica com as crianças...?????... como dá andamento às propostas que propões?????... .por que esse teu substituto mantém a ordem... e segue o que tens proposto... em tua programação... então relata aqui,... porque assim nada fica perdido... se coordenas a substituição, percebe????????... Bem, ideias...*

PO: *Gostei bastante das reflexões ... do que dizes sobre as visitas que tens implementado... penso que podes usar dos conceitos teóricos e documentar tuas reflexões... vai ficar muuuuuuito bom...*

PO: *Que bacana a atividade proposta pelo funcionário da empresa... percebes como a proposta que ele fez às crianças... tem muuuuuita ligação com o interacionismo????????... ele explica o funcionamento e a origem da empresa... pede da origem das crianças... e solicita como é na realidade delas... se utilizam os bens da empresa... parte-se da realidade dos pequenos e constrói-se... o aprendizado... bárbaro... e bem sábio...*

PO: *Com relação aos fósseis... pensei que os animais que vivem hoje... descendem daqueles... e sempre se pode levá-los a pensar... na evolução deles, com relação aos pais... assim o aprendizado vai de nós a eles... e volta... aí fica fácil contar sua própria história...*

Os registros acima demonstram que não há um propósito traçado. Não há evidências de contribuição a partir das competências, ou da organização da escrita, ou mesmo indicação para registros, percepções de situações pedagógicas cotidianas.

Outro professor orientador:

PO: *Conforme conversamos na reunião de ontem, o endereço com alguns exemplos de arquiteturas pedagógicas é <http://pbworks.com/exemplos> . Saudações!*

Oi ... Concordo com as palavras da ... Assino embaixo. Parabéns! Parabéns também por ter documentado as atividades com fotos. Algumas coisas que no texto não ficaram claras pra mim, foram esclarecidas com as fotos.Abraços!

PO: *Oi... Obrigado pelo teu relato e pelas reflexões. Parabéns!Obrigado por ter fornecido o endereço da cartilha “Viva Trabalho”. Imagino que os alunos tiveram alguma dificuldade com ela, pois é mais ou menos longa e em algumas páginas tem bastante texto.*

Verifique a tua frase acima “Vygotsky, apesar de não ter se dedicado ao estudo específico do desenvolvimento infantil”.

Você colocou nas Referências o Max e a Daniela Haetinger. Sugestão: cite um trecho ou mesmo uma frase deles.

Obrigado. Abraços!

PO: *Por favor, indique o nome do texto de Paulo Freire que você citou. Se for possível, também o número da página. A continuação da citação parece uma frase tua: “Nesse sentido penso que através das vivências diárias dos alunos é possível ampliar cada vez mais os conhecimentos dos mesmos, dessa forma os alunos serão capazes de aprender, compreender e interagir, exercendo, assim, seu papel de cidadão.” Procure assinalar o encerramento da citação de Paulo Freire.*

PO: *Obrigado pelas reflexões da semana 4. Pelo que relatas aqui, o caso do aluno Antônio é mesmo bastante difícil. Acho que poderíamos pensar em alternativas (?) para que ele tenha a possibilidade de receber o atendimento de um profissional. Há algum posto de saúde do SUS nas proximidades da escola? Tem Programa de Saúde da Família PSF no bairro? Há algum Centro de Atendimento Psicossocial CAPS? Obrigado. Abraços.*

PP responde: *O aluno ... já está em atendimento, isto é, passa por um acompanhamento desde sua gestação, pois a mãe adquiriu a doença, no caso “Citomegalovirose”, no 6º mês de gestação. Atualmente está em atendimento no CAPS; porém, os pais é que foram atendidos até então. Ele está passando por um processo de investigação por parte dos profissionais. Recebi da assessoria pedagógica do setor de educação especial municipal um questionário a ser respondido referente ao processo de aprendizagem do aluno Antônio. Até o momento as orientações, muito vagas, que recebi foram da assessoria pedagógica citada. Trabalho com o auxílio da monitora que já citei no início das postagens. Quanto ao como lidar com o aluno, fiz e faço praticamente sozinha o trabalho. Conto com a compreensão dos pais dos alunos e em especial dos pais dele.*

Tem dias que fico cansada. Também não culpo a escola, pois sinto que não estão preparadas para este tipo de atendimento.

O que me instiga a continuar é a certeza de que o meu trabalho está sendo reconhecido pelos pais no geral e o desenvolvimento do aluno que está sendo perceptível. Vou tentar fazer um relatório completo sobre os avanços das aprendizagens do aluno e postar.

PP: *Solicito orientações para tratar com a aluna Ana Vitória. Ou me preparar para enfrentar outras ocorrências deste porte, apesar de não desejar que ocorram. Ana é a menina que tem pegado materiais dos colegas. Ela não retornou para a escola depois do episódio que narrei em minhas reflexões.*

Solicitei o comparecimento da mãe na escola e ao Serviço de Orientação Escolar um encaminhamento da menina para uma avaliação neurológica e, conseqüentemente, um acompanhamento e orientações em relação a sua conduta, pois a mesma tem dois irmãos presidiários, um drogado, o pai é alcoólatra e sua família tem um baixo poder econômico. A mãe compareceu e foi atendida pela secretária, que não sabia do fato e pela diretora, e eu, não fui comunicada pela direção para conversar com a mãe.

Estou desolada. Durante os 28 anos de magistério jamais passei por tal experiência. O que me deixa mais triste é não ter percebido a audácia e astúcia da menina, isto é, mexer na minha mochila, pegar minha carteira (sendo que a mesma estava no canto contrário ao fecho), mexer na mochila de todas as colegas sem que nem uma percebesse, visto que as

mochilas ficam em cima da mesinha central, e pegar material de todos a ponto de encher sua mochila. Também por não haver tantos alunos em sala de aula naquele dia e estava conosco a monitora ... (pegou uma japonsa de nylon, daquelas que são estofadas, quatro cadernos médios, duas cadernetas, uma caixa de lápis de cor da Faber Castel, um tubo de cola, canetas hidrocor, três borrachas, dois apontadores e a minha carteira RECHEADA). Estou decepcionada por não haver tantos alunos em sala de aula naquele dia e estava conosco a monitora Patrícia e nós não percebemos.

Os elementos típicos da concepção desse professor orientador está no foco sobre os relatos do diário, isso é, chamando a atenção para fazê-lo, ou, quando atendem às expectativas, há o elogio. A preocupação e o foco no apoio a soluções para problemas de alunos específicos é outro ponto. Tal professor orientador foca de tal modo nessa questão que, a certo ponto, os estagiários passam a relatar problemas semelhantes no diário, subtraindo o potencial do mesmo, no que diz respeito aos relatos autobiográficos.

Outro professor orientador:

PO: Quanto aos objetivos da aula de quarta-feira, sugiro que substituas a expressão “desenvolver a competitividade” por algo no sentido de valorizar o espírito de grupo/equipe. Talvez precisas adequar a atividade proposta. Em um mundo tão marcado pelo individualismo, penso que a escola deve valorizar e instigar os alunos a desenvolverem outras posturas.

Um abraço

PO: Quero fazer alguns comentários a respeito da aula de Geografia do dia 12/4. Os geógrafos afirmam que as crianças até os 10, 11 anos não têm ainda condições de compreender o significado de mapas representativos de espaços tão grandiosos. Isso não significa que não devam estar presentes na sala de aula, mas eles são apenas ilustrativos. Os mapas devem ficar no chão (acho que assim propuseste), para facilitar a localização espacial. É importante que as crianças construam a noção de que os mapas representam espaços muito grandes de forma pequena, uma boa ideia é tirar uma foto dos alunos e depois observar o tamanho de cada criança na foto, a foto é representativa da turma toda em tamanho menor. Da mesma forma, os mapas mais significativos são aqueles construídos pelos alunos; por exemplo, mapa da sala de aula, da casa, do seu quarto, da escola, do bairro, enfim. Podem ser feitas maquetes também que são ótimas para representar espaços tridimensionais. Paralelamente, podes mostrar os mapas como fizeste na aula. Procura no google algum material de Antonio Castrogiovanni ou Roselane Costela. Eu tenho uma série de oficinas cartográficas que podem ser aplicadas com os alunos se quiseres. Me escreve que te envio.

PO: Tudo bem? Seguem alguns comentários referentes às aulas dos dias 28, 29 e 30/4:

1 – Ótimo o power point das moradias, bem-diversificadas. É importante refletir sobre essas diferenças, porque as pessoas moram de formas tão distintas, podes relacionar com a tragédia do Rio de Janeiro e os abalos que as chuvas trouxeram ao RS e SC. Procura evitar opiniões de senso comum, tipo “as pessoas moram lá porque querem” ou “não melhoram de vida porque não querem”, a questão é muito mais complexa. Procura ler sobre isso, trazer algum texto para os alunos. Na minha opinião não é porque os alunos são crianças que eles não possam discutir os grandes problemas vividos pela sociedade brasileira. Trazendo para realidade local, quem sabe investigar as áreas de risco do município, as dificuldades enfrentadas pelos moradores.

2 – Muito bom o desenho da casa, quem sabe propor uma maquete de um dos espaços da casa, por exemplo o quarto da criança. É a representação de um grande espaço em um espaço bem menor, o ideal é uma caixa fechada, para simbolizar as paredes. É uma preparação para o trabalho com mapas futuramente.

3 – Ficou muito bonita a exposição que organizaste!

4 – A discussão sobre o uso de agrotóxicos é bem importante. Espero que tanto este assunto quanto esse das desigualdades sociais reapareçam nos teus próximos planejamentos.

Abraços e bom fim de semana!

PO: *Cara ..., já se passou mais uma semana. O tempo parece passar depressa, não?*

Achei bem legal o trabalho com as “palavras mágicas”, mas pela abordagem, especialmente pelo livro, vejo que foste além discutindo questões de cidadania. Podes ampliar, procurando o conceito no dicionário, buscando um texto que explique os significados de ser cidadão. Ir além, promovendo um debate sobre os problemas do município que envolvem a vida de todos os cidadãos, enfim...

Os *feedbacks* desse professor orientador evidenciam um foco de atuação. Ao ler todo o trabalho dele, foi possível identificar a lógica avaliativa: pontua valores e ética, conteúdos, conceitos e fases de aprendizagem, aborda sugestões para estratégias, chama a atenção para o necessário aprofundamento da temática, na tentativa de gerar situações provocatórias e levar o professor estagiário a ultrapassar o senso comum ou a atitude natural, no dizer de A. Schütz. Identifica-se a preocupação com o desenvolvimento das competências, isto é, tendo presentes os critérios sugeridos pelo curso.

Dentre as lógicas avaliativas interpretadas registra-se exemplo de caso sem um foco definido. A partir dos registros do professor orientador fica evidenciado a falta de mediação referente a concepções, estruturas de organização, conteúdos. Em outro exemplo, há foco definido sobre os problemas de comportamento dos alunos. Um terceiro exemplo evidencia o foco na ação propriamente, pois pontua valores, conteúdos, conceitos, aborda sugestões, enfim, gera situações de conflito a fim de superar a atitude natural da rotina.

Tais lógicas, com focos diferentes, podem ser atribuídas a duas percepções: uma relacionada aos saberes docentes do professor orientador e; outra relacionada a falta de um instrumento comum para registro dos indicadores das competências, percebidos ou não.

6.3.2.1 Diferentes percepções sobre as lógicas da avaliação

Como indicado acima, o problema latente e proposto para esta parte do estudo é a avaliação, nas dimensões de concepção; na compreensão dos diversos problema fica aparente quando confrontados pareceres de *feedback* elaborados pelo professor orientador e também pelo tutor.

Seguindo nosso percurso, na tentativa de demonstrar as situações que se apresentam no cotidiano da avaliação de estágio dos cursos, serão transcritos fragmentos de conteúdo presentes nos *feedbacks* e na autoavaliação (portfólios), os quais podem servir como indicadores das diferentes subjetividades construídas pelos sujeitos sociais, presentes ao processo de avaliação, cuja concepção deveria integrar a convergência das subjetividades descritas nos textos.

PP. TJ: *No estágio tenho percebido a avaliação de maneira diferente, tem sido uma retomada em minha vida, como ser humano, como profissional, como mãe, como estudante. Estou redimensionando olhares, meu fazer, minhas atitudes, pontos de vista. Essa maneira me aproximou mais do professor orientador.[...] Estou me detendo mais aos estudos, pois percebo que meu conhecimento de sala de aula está sendo valorizado.*

PP. AM: *Hoje precisamos processar informações de um modo muito diferente do de ontem. Nossos mestres gostariam que compreendêssemos o que nos ensinam nos mínimos detalhes, mas a sobrecarga é muito grande. A quantidade de informações é excessiva. Minha interação no decorrer das atividades do curso, com (omitido).*

Ficou difícil devido os problemas com a plataforma do ambiente, mas sempre que o ambiente permitiu procurei participar. Não tive muito contato com o grande grupo, devido a minha troca de horários. Mas troquei ideias, trabalhei com minha colega de grupo e através do AVA. O desenvolvimento das atividades que me foram propostas: consegui dar conta das atividades do Guia Didático; para mim foi satisfatório; muito bom, com ajuda mútua, parceria e amizade.

Fiz as leituras do guia didático, realizei leituras complementares. Muitas. Realizei várias leituras paralelas com o olhar de outros autores sobre o assunto. Mudanças em minhas atitudes como estudante. Houve mudanças na rotina de leituras. Mas não consegui dar conta de tudo, devido ao aumento da minha carga horária no meu trabalho profissional. Tenho conseguido resgatar a autoestima dos alunos, melhorando o desempenho e a postura

nas aulas. Procuo levar o aluno a aprender a aprender, inovando minha prática de trabalho.

Acompanhamento das interações nos fóruns: interajo de forma argumentativa e reflexiva lendo e as contribuições dos demais colegas, fazendo comentários e reflexões sobre as mesmas, essas interações têm um caráter cooperativo. Cada um participa no texto do outro, dando sua contribuição e assim sucessivamente.

No trecho destacado anteriormente, a citação, unido ao que a acadêmica expressou sobre o uso do tempo, a realização das atividades e a interação com o grupo, seja de forma presencial, seja via ambiente virtual de aprendizagem representam indicadores sobre a reflexão que tem caracterizado sua relação consigo, com o tempo e com o fazer docente. A reflexão carregada de sentido subjetivo se converte em um importante elemento de sentido do momento, como acadêmica, assim como em instrumento para justificar os desafios gerados pelo período de muito trabalho, associado com o período de formação profissional. Esses elementos de sentido subjetivo mostram as implicações quanto às formas como planeja sua vida, a partir da quantidade de tarefas profissionais e acadêmicas.

Feedback do tutor quanto ao processo:

Com relação aos encontros presenciais, devido à alteração no dia você não tem podido estar com o grupo todo. No entanto, acertamos que fica reservado para você todos os vespertinos de quartas-feiras para poder trazer suas dúvidas e ter assessoria com relação à produção de materiais. Diante das tarefas propostas pelo Guia, você as realizou na primeira parte do módulo de modo integral; nesta segunda parte, realizou algumas delas. Sua participação no AVA foi em nível individual e em algumas ocasiões buscou dialogar com suas colegas. Com relação à proposta da oficina, fez com sua colega mas não compartilhou no AVA. Desenvolveu bem as atividades em grupo, como também empenhou-se na preparação e realização do Seminário Temático referente ao estágio em Séries Iniciais. No entanto, por ter compreendido equivocadamente as instruções do guia de estágio, precisou re-organizar seu projeto. E para este momento foi ao polo buscar a ajuda da orientadora. Precisando ainda postar os planos de aula para estes dias de estágio. Frente às intervenções procurou fazer algumas adequações. Com relação ao seu hábito de leitura posso dizer que realiza as do Guia, fazendo outras complementares por sua conta, porque gosta de realizar pesquisa na Internet para complementar seu enfoque de estudo. Nos momentos de orientação, algumas vezes traz suas dúvidas. Assim, mostra autonomia na busca de leituras, mas às vezes essas podem desviá-la de sua organização no seu estudo, como no seu trabalho frente às exigências do módulo. Apresentou uma relativa dificuldade na percepção da sua realidade escolar e de seu grupo de alunos. Com relação à transposição didática, com referência ao planejamento e ação pedagógica, não trouxe indicadores no decorrer do módulo. Fica aqui o convite para provocar-se mais em inserir teu aporte teórico no seu fazer docente neste momento de estágio. Na elaboração do projeto didático, foi solicitado que fizesse adequações à realidade estudada; assim, trouxe como Projeto o da escola em si sobre Meio Ambiente. E,

quando solicitada a fazer alterações, colocou que se sentiu prejudicada pela troca de data para os encontros semanais. Assim, acordamos que poderia ser atendida nas quartas-feiras no horário do vespertino. Assim, vem sendo feito. Já com relação à Educação Infantil trabalhou bem com sua companheira, fizeram estudos em diferentes fontes, trouxeram análises e buscaram orientação mais no presencial e em algumas ocasiões no AVA-Forum.

É muito importante notar que, ao descrever o percurso da acadêmica, a tutora expressa indicadores com forte sentido subjetivo de sua experiência em relação ao acompanhamento do processo da acadêmica. O sentido subjetivo é manifestado quando retoma o motivo que ocasiona a não presença da acadêmica no pólo; quando descreve a autonomia para buscar leituras complementares, e realizando algumas do guia acadêmico. Outro sentido subjetivo forte está descrito ao dizer que a acadêmica se equivocou quando interpretou as orientações de estágio, exigindo que ela refizesse o percurso para o seu planejamento.

Feedback do professor orientador:

Foi sugerido que a aluna refizesse o texto de observação e o projeto “Problemas que afetam o ambiente em que vivemos”. Durante a elaboração do projeto sugeri algumas alterações, porque ela estava confusa, a aluna faz algumas modificações, mas apresentou dificuldades de registrar o desejado e o que foi observado. No dia da visita a turma estava em grupos, terminando os desenhos, em um cartaz, sobre a observação realizada na escola: Sinais de Preservação e Sinais de Destruição. Sugiro que nas próximas etapas a aluna se utilize mais da pesquisa. Na síntese reflexiva fez uma análise do processo percorrido de maneira superficial, poderia ter aprofundado esta análise.

O *feedback* descrito pelo professor orientador de estágio também traz trechos com forte sentido subjetivo, quando relata a solicitação para refazer o percurso de planejamento do estágio; manifesta o porquê da solicitação, além de explicitar que a aluna fez algumas modificações, dando continuidade à apresentação de dificuldades. A supervisora complementa o parecer revelando outro sentido subjetivo, que remete à produção da síntese reflexiva e registra que a síntese reflexiva fez uma análise do processo percorrido de maneira superficial, e que poderia ter aprofundado a análise.

Os elementos para definir esses trechos de parecer e autoavaliação, como indicadores de sentido subjetivo e não como uma simples transcrição formal, são:

- a) o uso e a gestão do tempo quando a acadêmica diz que o curso e professores exigem muitas atividades, e o orientador acadêmico por sua vez recomenda a gestão do tempo, quando aquela busca leituras completares na Internet, deixando as leituras do guia por fazer;

- b) a expressão sobre a falta de compreensão sobre as orientações do estágio, gerando a reelaboração do planejamento de estágio, e a supervisora complementa essa subjetividade quando se refere ao fato de a reelaboração não ter sido realizada como recomendado, e a síntese reflexiva ter sido superficial.

Brevemente, é possível observar na análise como os sujeitos se expressam na produção de campos de sentido subjetivo, caracterizados pela elaboração pessoal sobre si, e do Outro sobre o Eu. No exemplo aqui exposto, os desdobramentos que a própria descrição vai tomando, pela densidade e continuidade da expressão e dos núcleos de produção de sentido, ao serem cruzados com as intervenções realizadas pelo supervisor nas produções para o estágio, será possível construir núcleos de sentido das subjetividades referentes à construção das competências.

6.3.3 Ambiente virtual de aprendizagem como espaço de autoria e de relações

No quinto capítulo está descrita a concepção, a função e as características peculiares aos ambientes virtuais de aprendizagem, adotados em cada uma das experiências de estágio. Foram salientadas no referido texto as características de AVA fechado e AVA aberto, as quais se retomam de forma resumida, agora.

A natureza assíncrona das relações entre atores do estagiário requer apoio de ferramentas interativas. Nesse sentido, foi concebida uma rede de ambientes para esclarecimentos das dúvidas dos acadêmicos e para o processo da orientação e acompanhamento *online*, estabelecendo-se um ciclo de conversação. Tal movimento amplia e aprofunda o processo de ação-reflexão-ação, à medida que se vale das potencialidades de interação e cooperação entre pessoas.

O fazer pedagógico potencializado pelas ferramentas das tecnologias digitais desterritorializam o conhecimento. O que era exclusivo da sala de aula pode ser proposto a partir de fontes diversas, seja para o estagiário realizar novas buscas e aprofundamentos, seja para que proponha o uso dessas ferramentas aos seus alunos, a partir do projeto de estágio.

O ambiente virtual proposto pela Instituição 1 possui características de ambiente *fechado*, isto é, construído a partir de pressupostos construtivistas, porém sem a possibilidade de o usuário acrescentar ferramentas ou agregar novas páginas. Nele, o uso dos espaços: diário, fórum e *webfólio* foi a hipótese de trabalho estabelecida como tentativa de construção de um espaço efetivo para o registro autoral das reflexões realizadas, das produções

sistematizadas e passando a ser, também, o campo de observação e análise da categorização de indicadores para a orientação de estágio e a prática pedagógica.

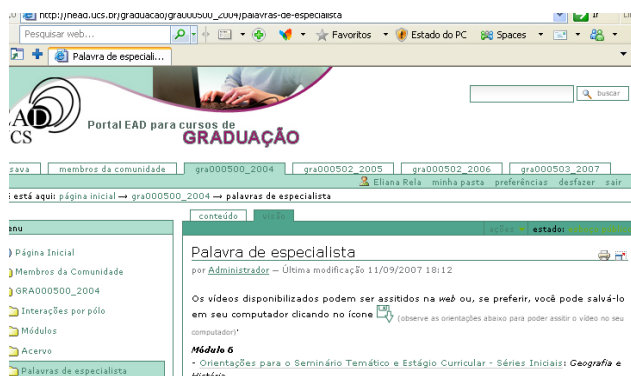


Figura 1: Ambiente Virtual de Aprendizagem – Instituição 1

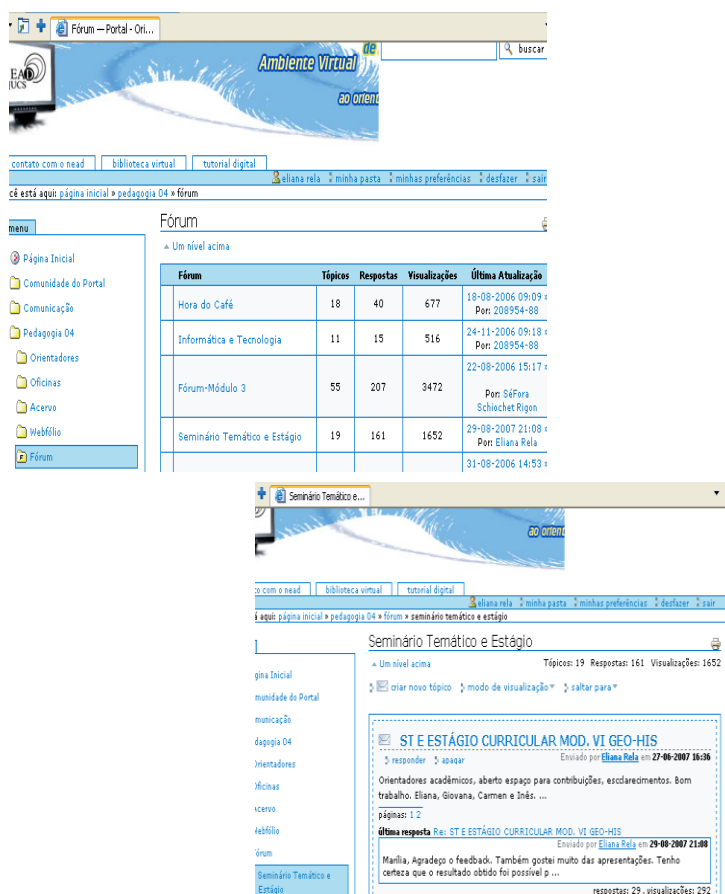


Figura 2: Ambiente Virtual de Aprendizagem – Fórum do Estágio – Instituição 1



Figura 3: Ambiente Virtual de Aprendizagem – Instituição 2

A Instituição 2 optou por utilizar um Ambiente Virtual de Aprendizagem organizado a partir do WIKI do eixo do estágio, com acesso às páginas de documentos dos professores coordenadores de área; da página do estágio Tenho Dúvidas; das páginas de documentos dos professores orientadores de estágio, sendo que, nestes, estavam os *links* das páginas de documentos diários de cada estagiário, bem como os *blogs* portfólios.

Para facilitar o acompanhamento do estágio e dar uma melhor apresentação foi solicitado que as páginas de documentos do estágio tivessem a seguinte organização semanal:

- uma página para cada semana, inicialmente com o planejamento e depois complementada com a reflexão;
- os professores orientadores e tutores terão, cada um, uma página específica por semana, para fazerem seu comentários;
- na sidebar ficou um índice contemplando os itens: Planejamento Semana nº....; Plano e Reflexões; Comentários do Tutor; Comentários do Orientador de Estágio; *Blog* com função de portfólio para registro das sínteses reflexivas.

Sobre o uso dos ambientes, os professores profissionais em situação de estágio manifestaram:

PP.LG: *Mesmo não tendo Internet em casa me sinto no compromisso de ler, no AVA, as participações das colegas, da professora orientadora, da tutora. Para participar utilizo o laboratório da escola e para que isso aconteça saio de casa de manhã e mesmo às vezes não consigo colocar todas minhas ideias, mas fico satisfeita de ler e aprender com as ideias que encontro ali.*

PP.DS: *Entrei no AVA várias vezes, não tanto quanto deveria, mas essa forma de acompanhamento do estágio me obrigou a habituar-me com a tecnologia. Percebi a facilidade de trocar ideias com os outros.*

PP.RF: *Quanto ao AVA disponibilizei minhas colocações de forma argumentativa e reflexiva, seja com o professor orientador, seja com os colegas. Concluo minhas colocações falando do estágio, que a proposta é um caminho novo e interessante, o qual me fez pensar muito a partir das ideias registradas no AVA.*

PP.BTC: *Procuro acompanhar sempre as interações no AVA, me posicionando frente aos comentários e reflexões colocados nas contribuições.*

PP.NS: *A participação do professor orientador de estágio foi modelo que deveria ter sido implementado desde o início do curso. Essa forma de mediação possibilitou perceber a preocupação que os professores têm conosco respondendo questões, resgatando conceitos. A preocupação em nos acompanhar no AVA, como foi no estágio, deveria ter ocorrido em todo o curso. O acompanhamento das socializações foi de uma importância imensurável dando-nos suporte necessário para compreendermos o sentido do estágio. Acredito que se tivéssemos tido esse tipo de acompanhamento nas outras etapas do curso, o processo teria sido mais agradável e produtivo. O ser humano vive em sociedade e é importante que conheçamos de fato com quem dialogamos e socializamos; portanto, é necessário dizer que a interação dos acadêmicos se faz à medida que acontecem trocas reais com seus professores.*

PP.ZMZ: *Quanto ao uso do AVA quero registrar que admiro a dedicação da professora orientadora em responder e comentar meus escritos no diário, pois não me recordo de ter acontecido acompanhamento com tanta frequência como agora no estágio. Houve integração com o grupo, o que facilitou as trocas cooperativas e o estudo.*

PP.CV: *Pela primeira vez não tive dificuldades de conexão nem de abrir os tópicos no ambiente virtual, e também consegui postar meus trabalhos e conclusões. Pude interagir com a professora orientadora sem dificuldades.*

PP.VM: *Novamente não consegui participar como deveria das interações no AVA. Como já coloquei outras vezes, não possuo acesso à Internet na localidade onde moro e, não construí o hábito de utilizar o laboratório do polo... resisto sair da rotina...*

6.3.4 Desejo do encontro

A categoria desejo de encontro remete à própria intersubjetividade, por assim dizer; é o encontro entre dois sujeitos em interação, isto é, em ação recíproca. O encontro entre sujeitos, em processos de EAD, ocorre em ambientes virtuais de aprendizagem, apoiados em ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas. O ambiente virtual de aprendizagem é

um contexto de interações a partir das quais os sujeitos refletem sobre situações da práxis educativa, e podem promover processos metacognitivos. Assim, pode ser concebido como contextos de ação.

Em tais contextos de ação, as experiências imediatas dos outros surgem num ambiente de comunicação comum. Se a simultaneidade é a essência da intersubjetividade, como pode ser compreendida quando o contexto da ação é um contexto virtual?

Retornamos ao pensamento de Schütz (2003a) para construir tal reflexão. O sociólogo registrou em sua obra *O problema da realidade social*, que não interessava a interação física das pessoas, mas o modo como suas consciências se compreendem reciprocamente, isto é, a maneira pela qual se relacionam intersubjetivamente umas com as outras.

A palavra possui força de presença, que se manifesta positivamente quando comunica pensamento e afeto; isso equivale a dizer, quando veicula uma real vontade de comunicar. (ROSSI, 2000, p. 51). A palavra veiculada dessa forma manifesta desejo de encontro, cujo sentido também e, sobretudo, realiza-se na devolução, no retorno, no *feedback*, no diálogo.

A construção de um ambiente virtual de aprendizagem, baseado no uso extensivo da Internet, procurou oferecer aos estagiários melhores condições de aprendizagem, a partir de estratégias de trabalho cooperativo e interativo. Os valores coletivos de trocas, quer intelectual, quer afetivos (LEITE, 2003), puderam ser explicitados por meio do diário, fórum e webfólio/portfólio.

O processo das interações interindividuais foi constantemente alimentado pelos registros reflexivos do professor orientador, e o tutor fazia seus registros no diário. A cada troca, o professor orientador escrevia refletindo sobre o processo percebido e fazendo o chamamento ao grupo. O espaço diário tornou-se o mais utilizado e, a partir das reflexões ali registradas, foi possível mapear o processo individual e o coletivo acerca da relação teoria e prática. Neste, no final do estágio, os registros possibilitaram resgatar o processo de reflexão, as tomadas de decisões, manifestações de mudanças, construções conceituais, a evidência de concepções de cada estagiário.

A partir desse pressuposto, o movimento de comunicação e interação, registrados nos diferentes espaços do ambiente virtual da aprendizagem, tais como pareceres de *feedback*, elaborados pelos professores orientadores, pareceres de autoavaliação, diários e sínteses reflexivas, é gerador de pensamentos de sentido dos múltiplos mundos culturais, autorias preservadas.

Um destaque relevante deve ser dado ao uso de ambientes abertos feito pela Instituição 2. O estudo realizado possibilitou diagnosticar um maior fluxo comunicacional a partir de tal ambiente, pois tal tecnologia permite aos usuários construírem lógicas de comunicação segundo o perfil dos usuários. Dessa forma, não há o engessamento da estrutura como foi o caso da opção feita pela Instituição 1. Com essa opção, os atores da avaliação limitaram sua comunicação a estrutura predefinida, obrigando os professores orientadores a adaptarem espaços como o fórum, a fim de organizar a comunicação ou solicitarem à equipe de informática a construção e o acoplamento de alguma ferramenta, para aproximar os atores em um espaço social de relações. A adaptação de espaços como o fórum quanto a solicitação para construção são alternativas improvisadas e limitadoras de uma efetiva comunicação competente entre os atores.

Nesse aspecto, convém reforçar a importância da opção realizada pela Instituição 2 em utilizar um ambiente virtual de aprendizagem aberto.

6.3.4.1 Encontros presenciais

Foram realizados nos polos, em número de dois ao longo do semestre, com a presença do professor orientador, do tutor e do grupo de orientandos; tiveram diferentes objetivos para atender às demandas específicas.

PP. ACM: *Quero destacar aqui a importância dos encontros presenciais com o professor orientador e o pequeno grupo para elaborarmos e aplicarmos o estágio.*

PP.EEO: *Nossa professora orientadora organizou discussões onde nos aproximou e contribuíram para o aprendizado, tira-dúvidas foram importantes. Pude obter orientações, especialmente sobre a organização dos planos, como maneira de organizar meu pensamento para não me perder nas aulas.*

PP. LP: *Apreciei muito a vinda da professora orientadora de estágio ao nosso pólo, para nos passar pessoalmente orientações para o estágio. Isso nos deu confiança no momento em que explanou as etapas para a preparação e o desenvolvimento das tarefas e objetivos do processo, bem como colocando-se à disposição para sanar dúvidas.*

PP.ZMZ: *Quero manifestar que mesmo sendo um curso a distância, tínhamos o direito de ter encontros presenciais com os professores, o que nem sempre ocorre, ou pelo menos com a frequência ocorrida no estágio. Acredito que esse ponto tenha de ser revisto, pois a troca com o professor é fundamental para a verificação de nossos estudos e a compreensão do caminho que estamos trilhando. As respostas aos trabalhos publicados pela Internet, onde*

raríssimos foram os professores que davam pareceres sobre o conteúdo enviado, aqui no estágio tivemos esse retorno na frequência necessária para avançarmos nosso aprendizado.

6.3.4.2 Visitas *in loco*

As visitas ao campo de estágio se revelaram como um momento privilegiado, a partir do qual foi possível ao professor orientador perceber e/ou corroborar evidências de competências docentes identificadas a partir dos registros no diário.

Nas palavras do professor orientador IB:

Destaquei os seguintes aspectos da aula assistida: Trabalhos produzidos pelos alunos e expostos na sala de aula; apresentação do planejamento; diálogo, coerência entre os objetivos e atividades propostas. Professora tranquila, comunicativa, dinâmica. Alunos alegres e trabalhando. Sugestões: ajudar as crianças na leitura oral coletiva, lendo junto.

No momento da visita, iniciou a aula com uma música de integração incentivando o contato e a saudação aos colegas. [...] o professor fez intervenções individuais muito boas fazendo com que os alunos refletissem.

No que diz respeito à intervenção propriamente dita, há coerência entre o planejamento e a atuação da estagiária, as diferentes áreas do conhecimento foram trabalhadas de forma articulada e percebeu-se preocupação na promoção de diálogo entre os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos. Percebeu-se, ainda, por ocasião da visita de supervisão, a preocupação com o aspecto cooperativo entre as crianças.

Os professores profissionais em estágio, por sua vez, fizeram os seguintes registros em seus portfólios:

PP.RS: *O estágio foi ótimo e a visita da supervisão foi muito importante, pois me deixou muito tranquilo no trabalho que estava realizando.*

PP.ZMZ: *[...] gostei muito da visita da professora orientadora ao meu estágio, me senti valorizada.*

Os registros acima demonstram que a categoria **desejo de encontro** é uma necessidade dos orientandos de estágio, também no modo face a face. O desejo do encontro presencial possibilita a intersubjetividade, como descrita e comparada por Bateson (2008) à visão binocular a partir da qual relaciona a dinâmica da intersubjetividade nos contextos educacionais com a dinâmica da comunicação como ação social.

Possenti e Iacono (2005), utilizando como referência os textos de Schütz (2003b), dizem que o discurso de quem comunica é um evento do mundo externo, e enquanto se desenvolve é um elemento comum ao presente vivido pelos sujeitos envolvidos no processo comunicacional em andamento. Cada um é simultâneo aos demais, isto é, a minha participação simultânea ao processo comunicacional do Outro estabelece uma nova dimensão temporal. Ele e eu, *nós*, compartilhamos a duração de tempo do processo vivido em comum, isto é, o *nosso* vivido presente ou *tempo comum*. O tempo comum é interpretado como uma intersecção entre tempo cósmico (medido pelo relógio e pelo calendário) e tempo interior (aquele dado pelas experiências de nossas ações). O tempo comum (ou comportamento natural ou ainda senso comum) é um mundo intersubjetivo, no qual não há interesse teórico, apenas prático.

A necessidade do encontro presencial pode ser figurada no conto de Cervantes, isto é, aproximando os tempos do *Eu* e do *Outro*, os atores de um curso na modalidade EAD constroem, no interior de seus mundos da vida cotidiana, um mundo real, com faces, movimentos, tonalidades de pele, tons de vozes, isto é, corporificam os sujeitos consorciados no mundo comum do estágio.

6.3.5 Orientação e acompanhamento a distância a partir das biografias: explicitação dos processos de mediação para a construção, o aprimoramento das competências

Resgatam-se a seguir, para a categoria orientação e acompanhamento, os fundamentos descritos no terceiro capítulo, sobre o papel do professor orientador de estágio.

Na perspectiva do paradigma de formação reflexivo, destacam-se pressupostos como estar em interação formando e formador lado a lado, dialogando sobre ações realizadas no cotidiano da realidade profissional, abordando os problemas ocorridos na ação, escolhendo estratégias formativas que melhor correspondem às características e aos conhecimentos dos formandos com quem trabalha, na tentativa de estabelecer com eles uma relação propícia à aprendizagem. Tais pressupostos apontam para uma visão de formação que se dá em espaços de interação social, com sujeitos que reconstróem concepções, ampliam horizontes acerca de si, de suas realidades, de seu processo de formação.

Tal sentido de profissional, situado na ação formativa, coaduna-se com a própria definição de estágio presente em documentos oficiais, os quais consideram o estágio

curricular uma atividade de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionada ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho em seu meio. Assim, o estágio é uma situação de formação incorporada à prática, cujas representações conferem sentido à atividade educativa, oferecendo significações, pontos de referência e orientações relativas às diversas ações. Ao agir, os sujeitos fazem algo em função de certas representações de sua própria ação e da natureza, das modalidades, dos efeitos e dos fins dessa ação. Portanto, tais representações caracterizam a relação entre saberes e ações.

Relações do tipo lado a lado, entre atores sociais, são estruturantes dos modelos de ação que identificam a prática educativa a uma interação. Para conceituar interação, Tardif (2002) apoia-se em teóricos contemporâneos da ação, tais como Schütz, Goffman, Habermas e Parsons, referindo tal conceito como toda forma de atividade na qual seres humanos agem em função uns dos outros. Portanto, o agir interativo não é orientado para a manipulação dos objetos ou para o controle dos fenômenos do ambiente circundante, mas por um confronto com o outro.

Ao interagir com os outros sujeitos, mediado pela linguagem, aquele torna-se participante ativo de seu contexto. E é na mudança do paradigma racionalista-técnico para o reflexivo que as relações intersubjetivas, em processos de elaboração conceitual, como modo de articulação de reciprocidades, se produzem como processo de intermediação didática.

Conceber o papel do professor orientador de estágio, como um profissional situado na ação formativa, realizando e acompanhando reflexões, resignificando seu conhecimento concomitante ao processo que busca promover com o outro, sinaliza para a valorização de modalidades de interação intersubjetiva, nas quais ideias e pontos de vista são problematizados e possíveis de ser reelaborados, por meio de mediações que permitam a produção de significados em novos níveis. Nessa concepção, não se trata de convencimento ou persuasão, mas de entendimento novo sobre algo, de forma cooperativa.

Conceber o estágio como modelo de ação que identifica a prática educativa a uma interação é conceber também que os saberes docentes não são mensuráveis entre si. Agir segundo as normas, agir conforme os fatos, agir conforme os afetos, saber argumentar são tipos de ação que exigem dos professores competências que não são idênticas e mensuráveis. Os vários saberes mobilizados na prática educativa desenvolvem certos *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), os quais possibilitam o enfrentamento das mais diferentes situações no cotidiano da profissão. Nesse sentido, segundo Tardif (2002), a prática é como um processo de aprendizagem por meio do qual os professores e professoras retraduzem sua formação anterior e a adaptam à profissão.

A partir dessa compreensão da prática, como processo de aprendizagem; do papel da supervisão, como um estar lado a lado em processo de mediação didática, será possível pensar em uma nova concepção para avaliação no estágio realizado por professores, profissionais, em formação continuada.

Tais fundamentos serão explicitados a partir das categorias de mediação anunciadas no capítulo quinto deste estudo. Os escritos autobiográficos serão apresentados separados, segundo a categoria a qual pertencem, separação essa realizada pela necessidade de categorização deste estudo, tentando não comprometer a apreensão do sentido comunicacional do conteúdo autobiográfico.

6.3.5.1 Antes da ação: biografias dos projetos e *feedback*

É a percepção das competências de Pesquisa e Estudo, Educativas, Informáticas nos instrumentos autobiográficos da análise da realidade, do diagnóstico de necessidades, do projeto de estágio que engloba a elaboração de arquitetura(s) pedagógica(s).

Os registros autobiográficos dessa etapa do estágio são, ao mesmo tempo, elementos desencadeadores da ação do estagiário; atuam na condição de registro dos conhecimentos prévios, dos saberes da docência, que evidenciam atitudes de rotina, as quais necessitam de interrupção, a fim de passar da atitude natural do mundo cotidiano para a postura reflexiva possibilitadora de ressignificações das experiências.

Os registros que se seguem são pronúncias autobiográficas de professores, profissionais, em situação de estágio e de professores orientadores. Nos extratos registrados é possível observar concepções referentes aos saberes da pesquisa, ao estudo, à educação e informática.

PP. HC: *Inicialmente gostaria de me apresentar: meu nome é (omitido) e eu sou professora na Penitenciária de (omitido) e no CASE (unidade que atende adolescentes em conflito com a lei cumprindo medida socioeducativa). Como poderei realizar uma saída de campo, já que não posso nem sequer sair da sala de aula com meus alunos? Gostaria de saber o posicionamento de vocês (substituído) e depois eu escreverei novamente para expor o que pensei em fazer, certo!!!! Analisem com carinho a questão, pois eu gostaria de poder fazer o estágio com esta turma.*

A proposta construída para a atuação em campo previa, como objeto da pesquisa-ação do estágio, o desenvolvimento de uma saída de campo, para a qual o estagiário deveria

percorrer as etapas de um processo de pesquisa com os alunos de sua classe. As disciplinas de História e Geografia foram o foco; porém, o projeto de formação previa a interdisciplinaridade como concepção para o conhecimento. Diante de tal proposta, a professora em situação de estágio evidencia os mundos da vida formadores de sua docência, isto é, sua atuação em um cárcere para adultos e também em um cárcere para menores infratores. Declara as limitações espaciais decorrentes da condição social dos grupos de alunos. No final, desafia a professora orientadora a se posicionar diante da proposta solicitada e da realidade vivida por ela. Acena brevemente com a informação de que já havia pensado uma alternativa, fornecendo à professora orientadora e às colegas um indicador de que estava procurando resolver um problema real e de seu cotidiano profissional.

A comunicação provocativa da professora, profissional, deixou as evidências necessárias para o início do processo: deu a conhecer de qual realidade cotidiana ela irá falar. Ao mesmo tempo a estagiária lança elementos para gerar crise no pensamento do professor orientador.

Partindo para a ação do professor orientador de estágio, convém registrar a mediação realizada por um dos professores orientadores observados na Instituição 1. Vale registrar que o professor orientador improvisou o fórum como ferramenta possível para o registro das escritas autobiográficas em forma de diário. A forma de mediação adotada por ele foi de interagir diretamente no texto publicado pelo estagiário, utilizando fonte na cor azul, como forma de destacar suas contribuições diante das evidências ou não das competências solicitadas. As contribuições foram escritas no parágrafo, no qual havia percebido a presença ou ausência dos itens necessários ao processo de acompanhamento da avaliação.

Primeiramente, é registrada a acolhida, tendo em vista que é o primeiro contato.

PO.IB: Olá, quem irá te acompanhar nessa caminhada sou eu, Assim iniciarei a discussão com você por aqui (referindo-se ao fórum), onde abri um tópico para irmos discutindo. Assim todas e todos que orientarei neste processo, poderemos ir conversando, ok?

Começo solicitando a análise da realidade: onde está? Senti falta dessa parte, pois sem essas evidências fica difícil eu falar sobre. Vamos lá, eu imagino que você a fez; então busque enxergar com um olhar curioso o que tem de possibilidade de projetos de estágio. Tente perceber quais áreas do conhecimento poderão fazer parte do projeto.

NECESSIDADE:

OBJETIVOS:

- utilizar diversas fontes de informação para fazer um paralelo entre presente e passado;
- realizar atividades envolvendo diferentes linguagens para representar o lugar observado.

Você trouxe nos tópicos iniciais deste trabalho o conteúdo que irá trabalhar como "EIXO: Paisagem (requer inter-relacionar aspectos físicos e humanos, como eles se relacionam); Monumentos Históricos e Museus (tempo e espaço histórico buscando romper a estrutura factual e cronológica); População, Memória Histórica (tecer o percurso histórico por meio de diferentes fontes de modo integrado)". Acredito que estes aspectos devam ser explorados na saída de campo e no fechamento. Como pode fazê-lo? Qual registro pode organizar? Elaboração de um álbum, de ilustração do visto na saída, iniciar um projeto didático interdisciplinar com os questionamentos: o que sabemos? o que queremos saber? Como podemos fazer? Fica a teu critério.

No final das contribuições dessa fase que antecede a ação docente, o professor supervisor escreve um *feedback* resumindo sua orientação:

(Omitido):

Você necessita retomar os seguintes pontos da produção:

Passo 1 – Você deve realizar a saída de campo e dela ver as POSSIBILIDADES de trabalho para geografia e história. Deste 1º. passo resulta um roteiro de saída de campo possível de se fazer com seus alunos.

Passo 2 – Escreva teu objetivo GERAL E ESPECÍFICO para esta saída. Para tanto deverá chamar a atenção do que tem da casa que outras construções tem, observe o tamanho, peça um esboço no local, etc.

Passo 3 – Com seu grupo retome no outro dia o que foi visto, perceberam e vá anotando para as falas. Pergunte para seus alunos e agora o que gostariam de saber mais? Eles devem contribuir para a construção do projeto de aprendizagem.

Passo 4 – Registrar a síntese reflexiva individual.

O modelo de *feedback* adotado pelos professores orientadores da Instituição 2 foi um registro no espaço Comentários, existente no documento criado para o diário. Como enfatizado anteriormente, a opção pelo AVA aberto facilitou o processo de elaboração dos textos do *feedback*. A ferramenta contribuiu para que a mediação fosse organizada de forma a tornar a comunicação mais orgânica e competente. Não foi necessário criar legendas com cores ou mesmo interferir no texto já construído pelo estagiário. O espaço Comentários possibilita a progressiva inserção de comunicações, sendo que é possível construir o fluxo da comunicação, permanecendo o registro do acompanhamento e das orientações.

Vejamos:

Querida ... É pertinente que desde já comecemos a dialogar sobre algumas questões consideradas importantes para o estágio. Assim, gostaria de esclarecer, junto a você, algumas das nossas dúvidas:

1º – Questão das Tecnologias – uso de computadores.

Até que ponto o uso da tecnologia encontra-se e/ou encontrar-se-á presente nas aulas que estás planejando?

2º – Questão dos Referenciais Teóricos.

Você está usando algum suporte teórico para preparar ou refletir sobre as suas aulas?

Como você “conheceu” e optou por usar determinado autor?

Se você ainda não conseguiu selecionar algum teórico para usar em suas postagens, quem sabe, a partir de agora não podemos começar a pensar juntas em como fazer isso?

Obs.: Sugiro que selecione algum texto que chamou sua atenção durante o período de graduação. A partir disso, podemos começar a pensar em como estes textos podem contribuir para a sua prática em sala de aula.

Coloco-me à disposição para pensarmos sobre essas questões. Qualquer dúvida é só entrar em contato, ok?

Olá.

Em meu projeto de estágio, citei teóricos que embasam meu trabalho. Aportes teóricos também estão em meu blog, portfólio <http://peadportfolioxxxxx.blogspot.com> Acredito que colocando também embasamentos teóricos nas reflexões vou ficar muito sobrecarregada e vai acabar tornando-se um trabalho bastante repetitivo e desgastante. Agradeço a atenção,

Toda ação é um fenômeno complexo. Para que se manifeste é necessário um exercício de antecipação do futuro e retomada do passado, aplicações técnicas elementares e previsão de cenários implicados, máxima atenção ao ambiente e avaliação dos acontecimentos. O fato ocorrido é sempre o produto da interação entre tais habilidades. Portanto, a ação inicia quando queremos algo que acreditamos não se concretizar por si só. Tornamo-nos atores sociais a partir do momento em que nos colocamos a seguinte questão: “posso fazer alguma coisa para satisfazer o meu desejo?”

Posta tal questão, inicia-se o processo de construção da ação com um movimento de passo-a-passo cuja sequência é o projeto, ou seja, a ação concebida na mente do ator antes de ser realizada. Agir é rejeitar o futuro de forma passiva na medida em que tal futuro é contrastante com as aspirações do sujeito, é um esforço de construção das próprias crenças. Cada planejamento é sempre acompanhado da intenção do ator de explicar o futuro que está imaginando, ou seja, de explicitação de sua intencionalidade. Dessa forma, um projeto de uma ação levará em consideração situações que poderão ser efetivamente realizadas.

Portanto, é possível dizer que planejar uma ação (projetar) é fazer uma representação de um futuro possível, que o indivíduo imagina ser capaz de realizar (NICOTERA, 2001).

No momento que professor orientador, tutor e o próprio estagiário possuem tal clareza quanto ao projeto da ação, que no caso em estudo dará forma ao projeto de estágio e ao

projeto de interrupção da rotina, há a possibilidade do diagnóstico das concepções de mundo do professor profissional, construindo os elementos necessários para desencadear um efetivo processo de construção/aprimoramento das competências docentes.

Não havendo tal clareza por parte dos atores envolvidos no processo de avaliação, serão manifestadas lógicas de avaliação como os exemplos um e dois descritos nos parágrafos precedentes.

Quando o projeto está pronto, em sua fase preliminar, evidenciando as dimensões do desejo, da intencionalidade e da perspectiva de realização, deverá ocorrer a passagem do planejamento a execução, o que não é automático. Nessa fase do movimento entra a decisão, fator esse que dará início a ação. Sem essa opção não haverá início. Portanto, a clareza sobre o papel do professor orientador e do tutor nessa fase é essencial uma vez que, o feedback formulado, as mediações realizadas tornarão o próprio projeto claro, operacional. Tais atores potencializam ou inibem o percurso desde esse momento.

Ao se analisarem os sistemas de avaliação em processos de aprendizagem, apoiados por sistemas *online*, nota-se como tais sistemas estão estreitamente conectados ao conceito de interatividade. Interatividade, nesse caso, significa propor ao sujeito aprendente a possibilidade de interagir com o sistema para obter o *feedback* necessário à avaliação e autoavaliação do nível das aprendizagens e do desenvolvimento/aprimoramento das competências. As formas de interação, no interior de um curso EAD apoiado por sistemas *online*, são múltiplas, como, por exemplo, todas aquelas que se situam, sobretudo articuladas, no âmbito da comunicação *online*. Os ambientes informatizados estão contribuindo para a transformação das estratégias didáticas da avaliação, introduzindo, dentre outros, um componente fundamental que é aquele da interação entre os atores envolvidos no processo de aprendizagem.

É fundamental, então, conhecer a interpretação subjetiva de sentido que o próprio ator atribui a sua ação, os motivos *porque* e *para*. Subjetividade aqui se refere à relação existente entre a ação com a consciência do ator. Assim, Schütz (2003a) propõe que tais aspectos sejam acessados pela investigação e descrição fenomenológica. Esse autor escreve que a percepção é temporal, dá-se no mundo e pelo sujeito, sendo um ato que ocorre num presente. Percepção e percebido se dão no mundo horizonte, em perspectiva, quando o sentido vai se dando e a percepção se processando. É assim que a realidade do mundo da vida passa pela subjetividade, caso contrário não seria necessário um projeto, pois a rotina não exige projeto cada vez que é realizada.

Nicotera (2001), registra que para uma ação de rotina basta lembrar de execuções passadas, já feitas, pois estas memórias servem como mapas cognitivos para uma nova réplica. Uma ação de rotina ocorre em um contexto familiar e previsível, fazendo com que a tensão mental diminua levando o indivíduo a “ser fiel ao sucesso” de tais processos e “desconfiar” do sucesso de uma ação não habitual.

Nesse sentido, a teoria da ação propõe o caminhar juntos e o conversar – mediação – a fim de que, por meio da conversação e do caminhar juntos, ocorra a capacidade de antecipação do que seriam os movimentos da ação do interlocutor na tentativa de construção da direção e da coerência do projeto da ação.

A seguir será feita a interpretação da mediação.

6.3.5.2 Durante a ação: o encontro com a experiência

O encontro com a experiência, no contexto da pesquisa em questão, dá-se quando os professores estagiários produzem e publicam sínteses reflexivas sobre suas atuações docentes durante o estágio – mundos da vida –, e o professor orientador acessa, interpreta e promove *feedback*, a fim de interromper a *routine* e construir os sentidos das ações. Tais produções, ao serem interpretadas, evidenciam o porquê e o para quê das atitudes naturais. Nesse processo, o orientador de estágio registra um *feedback*.

Os indivíduos, nesse caso, não sendo exclusivamente produto de condicionamentos e determinações sociais, teriam, no entanto, sua expressão efetiva através de uma linguagem social articulada à constituição das redes. Nessa linha de raciocínio, está se valorizando a singularidade individual, que, ao expressar-se através de um universo comum de símbolos de culturas específicas, terá a possibilidade de poder agir e representar-se como sujeito e ator.

Linguagem, nessa ação, é processo organizador e estruturante do pensar, sendo entendida como comunicação entre sujeitos. É processo organizador dos atos geradores de sentido e de significação, como expositora desses significados gerados na fala, como articuladora de sentido, como mantenedora de significados e dos processos de pensamento. Aqui, a visão binocular proposta por Bateson oferece a possibilidade de uma nova ordem das informações, assim como a compreensão do comportamento, que por meio da relação oferece uma nova aprendizagem.

As produções dos atores sociais envolvidos foram intercambiadas com constante diálogo, ou seja, quando existe a expressão de si como sujeito, ocorre a *pronúncia* do mundo,

e esta retorna, por sua vez, problematizada aos sujeitos *pronunciantes*, exigindo destes um novo *pronunciar*. Como propõe Freire (2005), os homens se fazem na palavra, no trabalho, na ação-reflexão-ação. Com esse pressuposto, cada produção recebe acompanhamento da orientação de estágio, cujas intervenções e *feedback* procuram promover ações de reflexão sobre os *scripts* profissionais.

É possível dizer que o *script* é o produto da chamada memória episódica ou memória autobiográfica. A descrição do mundo implica alguém que o descreva, exigindo também um contexto intersubjetivo e autorreflexivo, no qual os conceitos, o mundo e os sujeitos sejam construídos e não descobertos. As escritas analisadas nesta investigação, como escritas do projeto didático, do diário e das sínteses reflexivas, fazem parte dessa categoria.

Nesse sentido, os professores estagiários produziram sínteses reflexivas sobre suas atuações docentes durante o estágio – mundos da vida – a terem suas múltiplas realidades sociais analisadas. Tais produções, ao serem analisadas, poderão evidenciar o porquê e o para quê das atitudes naturais.

Na abordagem de Feuerstein três critérios são apontados como condições necessárias para qualificar uma experiência de aprendizagem mediada: a mediação da intencionalidade e reciprocidade, do significado e da transcendência. Esses critérios constituem o tripé da dimensão estrutural que possibilita estabelecer a diferença entre a forma de intervenção enfatizada na teoria feuersteiniana e as técnicas de mobilidade cognitiva, dentro de um paradigma comportamentalista. (GIUGNO, 2002, p. 71).

As categorias componentes da mediação da aprendizagem propostas por Feuerstein presente no trabalho de Giugno (2002), serão demonstradas a seguir. Importante é destacar que a presença de tais categorias em *feedbacks* potencializa o processo de construção de saberes, dentre eles as competências. A comunicação competente de um *feedback* pode ser considerada elemento essencial para o balanço das competências, uma vez que, na concepção da proposta de avaliação, construída para o estágio em estudo, a mediação da aprendizagem a partir de modelos intersubjetivos não ocorre separada da avaliação. Ambos se entrelaçam.

Mediação da intencionalidade e reciprocidade

Constata-se a intencionalidade do mediador nas diferentes ações que o mesmo apresenta, entre as quais: manter a atmosfera de aprendizagem; preparar o material; suscitar a motivação sobre os conteúdos; investir tempo na verificação dos esforços dos mediados; revelar satisfação quando estes são bem-sucedidos nas tarefas, evidenciando progresso;

explicar novamente quando algo não foi compreendido; dedicar tempo aos mediados, auxiliando-os em suas dúvidas; multiplicar as interações na situação de aprendizagem.

O mediador procura assegurar que sua interação seja eficaz, enquanto que o mediado, ao interagir, desenvolve seus processos cognitivos, tornando-se consciente dos mesmos. A reciprocidade impele o indivíduo a agir e cooperar no processo da própria aprendizagem, que se consolida a partir da interação com o Outro.

Professor levanta questionamentos:

PO.NP: *Então, duas questões: uma é sobre o Blog, está ótimo, olhei os dois Blogs e pergunto como os alunos estão inserindo textos nele. Como?*

PO.NP: *Então, duas coisas me chamam a atenção: 1) é o fato de vocês darem importância às características físicas das crianças, isso pode gerar algum constrangimento, não creio que possa ajudar; 2) acho a ideia do livro do município bem-interessante. Que tipo de mapa do município estás usando? Já trabalhaste com noções espaciais? Com croquis, com legendas???? Isso é fundamental para chegar a trabalhar com mapas.*

PO.NP: *Bem, continuando as considerações da ..., quero dizer ainda o seguinte: 1) acho essa atividade das palavrinhas mágicas demasiado formal e pouco sentimental, ou seja, não são as palavrinhas que fazem alguém bom e educado, por vezes acho pedante isso, mas tudo bem, é um ranço que eu tenho, não te preocupa; 2) gostei da atividade do espelho, tem bastante a ver com as questões que trabalhamos no curso; 3) essa atividade do corpo não é legal, com sinceridade, pois isso leva os alunos a valorizarem o físico como definidor de uma identidade. E vamos combinar que crianças com 7 anos já sabem o que é nariz, orelha e perna, não é?; 4) o que ocorreu com o dia do Índio?; 5) e o que estudamos sobre história da cidade? Que bandeira é essa de Três Cachoeiras? Poderiam pintar uma bandeira com as cores das diferentes etnias que existem na cidade, por exemplo, mas bandeira do município?*

Bem, ..., minhas energias foram todas para você hoje, hehehehe, você é a primeira!

Mas, está tudo bem, quero apenas discutir contigo, questionar, incomodar.

Oi

Achei muito bom como colocaste os teus objetivos da semana. Vou te dar algumas orientações quanto à reflexão:

1. É este o caminho, ficou muito boa. É bom fazer desta maneira, escolher um foco e desenvolver.

2. Necessitas descrever melhor como foi a atividade, trazendo evidências, ilustrações com falas, por exemplo; levou mais tempo do que pensei, quanto tempo? Quando falas em “opiniões desagradáveis de um aluno para outro em relação a sua releitura, tudo contornável”, tens que explicar quais as opiniões desagradáveis, citar... Espero que estes meus comentários te ajudem a ir aprimorando o teu texto... Bjão profa. ...

Professora

As sugestões são sempre bem-vindas.

Devo completar a reflexão comentada ou é sugestão para as próximas?

Bjs

Oi! Olhei a reflexão da 4ª semana. Está bem mais detalhada que as outras, demonstrando o teu crescimento na escrita. Colocaste as evidências do teu trabalho da semana. Primeiro descreveste e depois colocaste os comentários. Acho que assim ficou bem-organizado. Está faltando ainda que articules (a reflexão) com algum ponto teórico que foi estudado no curso. Podes utilizar qualquer texto de qualquer interdisciplina para trabalhar teoricamente tua reflexão. Por exemplo, quando escreves: “Os trabalhos que exigem criatividade e interação levam mais tempo para serem executadas, porque os alunos ainda não têm desenvolvida a autonomia e têm dificuldade em aceitar a opinião dos colegas. É uma questão de treino e maturidade, que vai acontecendo ao longo do tempo, mas que precisa ser oportunizada.” Podes utilizar Piaget para pensar sobre a construção da autonomia... ou algum material de Paulo Freire... Tenta articular alguma coisa nesta mesma postagem.... para que evoluas em tuas reflexões. Bjs porfa.

Oi! Tua reflexão da 5ª semana está muito boa, conseguiste dar uma articulada com a teoria utilizando Piaget. Na tua descrição, observa-se um trabalho muito bonito e rico na sala de aula, que reflete na posição de teus alunos ajudando uns aos outros. Que bom que estás conseguindo utilizar a tecnologia na tua sala de aula. Não fique apreensiva quanto ao estágio, pois a supervisão é para te ajudar a aprimorar... sei que a tua prática extrapola as tuas descrições e planejamentos.... Um grande abraço profa.

Reflexão 6ª semana.

Oi!!! Sabes que a cada semana o desafio é maior... Não pense que é tipo “já vem ela colocando defeito”... mas é para poder aperfeiçoar a tua escrita. Ficou muito bom a construção tua e dos alunos, da caixa de dúvidas no fundo da aula. O percurso da semana ficou muito bom... A tua reflexão trazendo Paulo Freire ficou muito boa, na tentativa de articular com o texto que trazes anteriormente. O desafio é o seguinte: é importante trazeres algumas evidências do que tu descreves, por exemplo, quando falas:

- 1. “Autobiografia – nem todos os alunos conseguiram estar com os capítulos do livro em dia”, debes citar alguma autobiografia, trazer uma pequena escrita da autobiografia de um aluno.*
- 2. “O texto sobre o clima e o tempo em Porto Alegre foi compreendido. O desenho das quatro estações com imagens de Porto Alegre ficou muito bom.” Alguma evidência desta compreensão... e assim por diante...*

Abraços profa.

Olá professora

Obrigada pelas palavras... acredito que seja assim mesmo a vida de um alfabetizador! Mas embora ficamos preocupados, a recompensa de ver um aluno avançando em meio as suas dificuldades, se esforçando no desejo de aprender, transpondo obstáculos, avançando gradualmente no processo de aprendizagem nos faz compreender o que significa aprender ao ensinar. Um abraço!

Estudantes atendem ao *feedback* do professor

Primeiramente, gostaria de pedir desculpas pela falta de interação com vocês. Para a 4ª semana postarei antecipado as aulas e depois as reflexões, nas primeiras semanas não foi possível porque não tenho Internet em minha residência e dependo quase que exclusivamente de lan house. Quanto ao projeto estou trabalhando nele e, nos próximos dias, pretendo fazer a postagem dele.

Professor

Verifiquei a frase sobre Vygotsky e retirei-a imediatamente, cometi um engano ao me expressar daquela forma. Obrigado por me abrir os olhos!

Coloquei uma citação de Heatinger.

Realmente, algumas páginas da cartilha VIVA TRABALHO, tem bastante texto, mas a supervisora escolar e a vice-diretora auxiliaram os alunos na leitura.

Um abraço.

Cria sentimento de acolhida

Oi, Obrigado pelas tuas reflexões. Especialmente a questão de que és supervisora à tarde e professora/estagiária pela manhã. E sobre o processo de adaptação dos alunos com a estagiária (formação das relações). E, também, do processo teu de estabelecimento de relações com os alunos. Concordo com a tutora Binca no sentido de, se puderes, descrever um pouco mais as tuas atividades com a turma. Obrigado. Abraços!

Mediação do significado / significado

Cabe ao mediador provocar no mediado a busca de significados, evitando que a aprendizagem se torne um ato repetitivo e mecânico, isto é, uma rotina. As significações permitem que os critérios de intencionalidade e reciprocidade e da transcendência se inter-relacionem, agindo, no sujeito, como fator energético. O processo de orientação e acompanhamento do estágio de professores profissionais contém em si a própria significação, uma vez que a ação desenvolvida em campo real, no cotidiano do fazer docente, é a própria experiência da aprendizagem mediada. A intervenção do professor orientador objetiva a

progressiva e constante reorientação das perspectivas do formando e a mudança da sua atuação pedagógica? Professor dá *feedback* positivo ou negativo às produções dos estagiários? Registra aspectos a serem melhorados? O professor dá *feedback* apropriado à contribuição por escrito dos estagiários? Apresenta uma conversação reflexiva?

PO.NP: *Conversa com os alunos sobre a Copa do Mundo da África, questioná-los sobre o que sabem e ouviram falar sobre este país, curiosidades.*

– *Confeccionar um cartaz contendo um dos animais que representa as Feras da Copa 2010: O Leão.*

Veja a atividade do cartaz!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! Não fique zangada comigo, vou ser um pouco irônico, posso? Como não posso esperar você responder, lá vai. A África é constituída de pessoas, um simples e ingênuo cartaz como esse, que mostra os animais da Copa, identifica imediatamente a África aquilo que sempre identificamos, animais, safari, florestas e tribos (nome pejorativo para sociedade). Por isso, essa também é uma atividade perigosa. Ele regula o modo como olhamos para o Outro. enfim. Dá uma olhada neste site: <http://www.casadasafricas.org.br/>

Oi Teus planejamentos estão muito bons, ao ler posso perceber tua tentativa de integração entre os conteúdos e criatividade em trabalhá-los. Algumas sugestões para a semana 10-15/05. Poderias agrupar as propostas por conteúdos dando um título a eles. Exemplo: O quadrinho do dia das mães, continuação da autobiografia, móveis de uma sala, etc.; poderias agrupar a partir de um “nome”, a parte de ciências toda junta, etc. Desta maneira valoriza a apresentação da tua proposta. Esta orientação é um pouco “formal”, mas são “coisas” que a gente vai aprendendo com a vida, muitas vezes temos um ótimo projeto, mas conforme apresentamos fica mais valorizado ou menos aos olhos do leitor (não eu e a Cris que te conhecemos, mas alguém de fora que olha o teu projeto). Espero que pude me fazer entender e te ajudar a qualificar a tua apresentação. Bjão.

Oi Realmente estás experimentando atividades diferenciadas, como saídas de campo e isso é de grande valor, MAS... como comentei em tua arquitetura pedagógica “planejar não é apenas escolher atividades...” planejar é ter clareza de onde queremos chegar com as atividades que propomos. E refletir sobre o caminho percorrido entre a execução da atividade e o planejamento inicial enriquece a prática do estágio, bem no sentido comentado pela Márcia, citando os processos dos alunos. Então, o teu desafio é fazer os planejamentos conforme orientações do estágio, ver página do Wiki da supervisão. Também gostaria de ver os textos que estás trabalhando, como o que citaste sobre a história do município. Destaco que outro desafio para o estágio e que tu mesmo percebeste é o investimento na produção escrita da gurizada... isso é muito importante entrar com intencionalidade nos planos. Seguimos!!

....., quarta-feira, dia 19. estarei aí fazendo a visita de estágio. Percebo que ainda tens o grande desafio do estágio ainda não incorporado, que é relacionar as atividade propostas com os estudos do curso, refletindo e aprofundando tua prática. O que aprendestes sobre a

produção escrita, a exploração do texto, a interpretação do texto? Como essas aprendizagens se relacionam com as atividades que estás realizando? Quando citas Paulo Freire no contexto de dar dicas para uma avaliação..., será que isso é construir conhecimento? Terias que explicar melhor o contexto, a dica, pois senão a citação é equivocada. A proposição de Paulo Freire vai além de dar dicas, vai no sentido de um processo interativo de construção do conhecimento, a partir de saberes prévios. Talvez possas trazer mais esses saberes dos alunos, e começar a montar um PROJETO DE APRENDIZAGEM, ONDE AS ATIVIDADES SEJAM PLANEJADAS NUM CONTEXTO TEMÁTICO RELACIONADO COM AS EXPERIÊNCIAS DO GRUPO. ISSO É IMPORTANTE NESSE MOMENTO DO ESTÁGIO.

.....

....., parabéns pela condução histórica sobre a questão indígena e por buscar uma postura de curiosidade e pesquisa entre os alunos. Siga nesse rumo,

Mediação da transcendência

Possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de princípios, conceitos e estratégias que podem ser generalizados e transferidos a outras situações. Amplia a compreensão do mundo por meio das relações que estabelece entre as diferentes atividades e conteúdos, fazendo uma conexão entre tais relações.

Pela mediação da transcendência, o mediador dá realce aos processos subjacentes na atividade e/ou ao próprio conteúdo em abordagem e, conscientemente, estabelece relações e destaca sua aplicabilidade a outras situações problematizadas, quer da vida real, quer de áreas de conhecimento.

..... alguns aspectos do teu planeamento precisam ser mais potencializados. O primeiro deles diz respeito à construção dos objetivos. Cada objetivo representa uma intencionalidade pedagógica que se concretiza à medida que tens claro o que pretendes alcançar juntamente com os teus alunos. Tê-los claro em teu planeamento significa querer desenvolver competências que queres trabalhar através dos conteúdos. Procure ao planejar para a semana articular ao máximo as abordagens que pretendes trabalhar em cada plano de aula, para que os conteúdos possam ter uma continuidade que permita ao aluno perceber a relação que cada aula tem entre si. Não são temas fragmentados. Bom trabalho!

Com relação ao dia 14, quero conversar contigo sobre o tema da “descoberta do Brasil”. Penso que uma aula para este assunto tão complexo é pouco. Primeiro, antes da chegada de Cabral não havia história? Bacana que falas no texto nos muitos povos que habitavam o Brasil, índios é uma palavra que generaliza as diferentes culturas que aqui viviam. Uma boa dica é a música “Pindorama” do grupo Palavra Cantada, conta essa parte da história de uma forma lúdica mas bem-crítica, tem o DVD deles também. Cuidado com o termo

“descobrimento”, não havia ninguém vivendo por aqui? É importante analisar criticamente o que aconteceu com os índios, a partir da colonização do Brasil e refletir sobre a situação do indígena atualmente no nosso país. Isso leva algumas aulas. Tem um livrinho da Ruth Rocha “Faz muito tempo” que é bem legal para este assunto.

Muito legal a forma como introduziste a discussão sobre a família, mostrando diferentes composições familiares; ficaram boas também tuas reflexões sobre essa aula. Este é um tema delicado, estamos, de certa forma, invadindo a intimidade das pessoas; então é preciso ter cuidado.

Entretanto, fiquei preocupada com o modelo de família que apresentaste para os alunos completarem as informações. Ao apresentares um modelo pronto de família, baseado em uma ideia de família tradicional, pode invalidar toda a bela discussão que promoveste anteriormente. E se houver madrasta, padrasto, irmãos de outro casamento, por exemplo? Como incluí-los em um modelo pronto? Fui clara? Podemos conversar mais sobre isso...

....., creio que tua observação sobre o fato de os alunos estarem acostumados a copiarem do texto envolve duas questões: 1) eles são pequenos, pouca leitura, pouca escrita independente, ou seja, sobre perguntas que não estejam nos textos. Escrita, sabe, um diário ou coisa do gênero, um blog, escrever cartas para outros – enfim; 2) talvez uma das tarefas mais importantes do teu estágio seja essa, a da leitura e da escrita. Que tal?, não me contive, veja:” cada aula que viessem “corretamente” ganhariam uma estrelinha, deu tão certo que ela optou por acrescentar na lista de regras o bom comportamento”.

Sabes que tal prática, apesar de dar certo, está ligada a certa maneira – que é teórica – de conseguir fazer com que as crianças façam o que queremos? Não achas que seria adequado que eles trouxessem as garrafas e viessem vestidos adequadamente sem ganhar nada em troca?

Pois é,, é um dilema a questão da educação infantil. Agora educação infantil, antes apenas pré-escola. Mas, sempre nos perguntamos quais as aprendizagens adequadas à idade das crianças? Qual é o limite entre o que é brincadeira e o que é ensino? Por acaso, eles diferenciam o que é ensino do que é brincadeira????

Vamos discutindo essa questão. Sugiro que você olhe, mesmo que rapidamente, os PCNS da educação infantil. Seria interessante ver se você já não fez isso claro, o que o documento diz sobre o que deve ou não acontecer nesse nível (agora nível) de ensino.

Mediação do sentimento de competência

Aqui, sentimento de competência está relacionado à crença em relação à capacidade de aprender que o sujeito possui ou não. Essa categoria está relacionada à motivação para a ação, que implica, para o mediador, apresentar propostas de aprendizagem promotoras da autoestima e da apreciação das próprias possibilidades e limitações.

Professor elogia passos bem-sucedidos na execução da tarefa

PO.P: *Bem, parece que todos estão inserindo nas suas reflexões algumas citações. Julgo isso bem-importante, pois estão dando um tom conceitual para esse breve comentário. Ótimo.*

PO.P: *Conseguiste mais uma vez me surpreender. Em primeiro lugar, te parablenizo pela organização impecável na forma de postar teus planejamentos e reflexões semanais.*

Sobre as atividades feitas, mais uma vez te parablenizo pelo belo trabalho que tens feito. Acho que conseguiste explorar de forma excelente diversos elementos sobre os indígenas. Percebi que todas as minhas preocupações sobre trabalhar com esta temática foram muito bem desenvolvidas e refletidas conjuntamente (prof^a mais alunos).

Fiquei encantada com a tua abordagem a respeito da atividade de caracterização dos alunos, da elaboração do texto coletivo e do trabalho com as imagens, que os alunos trouxeram de casa. Penso que, por meio destas atividades, conseguiste “incorporar” muito bem a ideia da diversidade de povos indígenas existentes (com pinturas, origens, costumes, lendas, linguagens).

A ideia de fechar o projeto semanal com a construção de maquetes sobre o assunto foi brilhante, pois esta é uma atividade que aguça a criatividade e a imaginação das crianças. Além disso, mais uma vez ressalto a importância dos alunos mostrarem o resultado de seus trabalhos para outras pessoas (turmas, escola, etc). Acho que essa atividade faz com que o aluno veja-se como autor e sinta-se valorizado pela atividade que realizou durante a semana... mais uma vez me surpreendeste. Parabéns!

PO.LR: *Querida Parabéns pela organização na maneira que postas teus planejamentos e reflexões. Percebi que teu planejamento contempla diversas atividades interessantes. Fica evidente que contemplas todas as áreas (disciplinas) de maneira uniforme. Além desses elementos, ressalto que o teu planejamento está muito claro.*

Grande beijo.

PO.LR: *Querida*

Lendo tuas reflexões das duas últimas semanas, em especial da última, percebi que tu ficaste bem-cansada (fator “normal” já que estás lidando com alunos que apresentam alguns problemas bastante complexos). Observei que estes alunos apresentam desafios diários (já que não tens como saber como eles se comportarão durante as aulas). Realmente, penso que essa é uma situação bastante estressante, porém vens demonstrando muita paciência e sensibilidade. Gostei bastante de ver que, mesmo esses alunos se comportando de forma rebelde, tu consegues identificar os seus progressos, chegando a te surpreender com avanços deles. Penso que o fato de valorizares essas atitudes (avanços) seja fundamental para estabelecer um relacionamento mais “próximo” com eles.

PO.LR: *Oi! Está muito boa tua descrição e reflexão, consegues articular teoricamente tua reflexão utilizando Paulo Freire. No teu relato dá para ter uma ideia clara da semana e do teu envolvimento e dos alunos na sala de aula. Um grande abraço, profa.*

PO.LR: *Gostei bastante da forma como vc está construindo este espaço, de forma bem-clara e simples; escreve sobre sua experiência, suas ideias, um pouco de ti.*

Sobre o planejamento da primeira semana, ficou bem-interessante o trabalho sobre a vida dos alunos, de seus familiares e antepassados como também a finalização da história deles, vinculando à interpretação da arte de Tarsila do Amaral. Parabéns! De maneira bem sutil vc trabalhou português, artes, história, geografia.

De tecnologia vc usou o notebook. Agora eu fiquei pensando que já que a temática do trabalho foi o “EU”, por que não tirar umas fotografias na máquina digital ou no próprio celular para ajudar na construção da identidade dos alunos, da ideia de si e da família e, até mesmo, da melhora da autoestima?

Além disso, eu gostaria de saber se os alunos têm acesso a CPU com Internet na escola? um grande abraço.

PO.LR: *Oi,!De forma pedagógica e bem lúdica diversificou muito bem as atividades. Parabéns pelo planejamento desta semana!*

O momento de vivenciar a experiência sobre a solubilidade da água e a entrevista com familiares e vizinhos sobre o tema profissão são formas muito interessantes e que, geralmente, têm bom resultados de aprendizagem.

Que pena que não tem Internet na escola.

Mas a maioria dos alunos tem acesso à Internet em casa ou em Lan House?

Sobre a atividade das fotografias, eu sugeri pensando numa atividade em que o aluno pudesse fotografar, em que ele mostrasse seu ponto de vista sobre determinado assunto, podendo usar a câmera fotográfica pessoal ou a do celular mesmo.

PO.DC: *....., que bonita tua reflexão da segunda semana! A forma como te permites aparecer no decorrer do texto, na interação com as criança, coloca-nos nos acontecimentos da aula com encantamento. Imagino as crianças, explorando o mouse e o computador! Gostei de ver, também, o movimento de aproximação teórica que fazes com os estudos de Piaget. Demonstras estar interessada na constituição da operatividade do pensamento da criança. Isso demarca tuas duas reflexões: a anterior e a de agora. Isso é muito bom! No livro Psicologia da inteligência, Piaget trata dessas questões de forma abrangente. Temos também o raciocínio da criança. Minhas primeiras investigações foram alicerçadas na leitura desse livro.*

Adorei ler tuas reflexões.

Boa semana!

Abraço.

Mediação da regulação e o controle do comportamento, planificação e realização dos objetivos

Essa mediação encontra-se relacionada aos critérios de mediação da competência, da autorregulação e do controle da conduta. Aqui, o mediador apoia e orienta a planificação de

objetivos, encoraja a perseverança, propõe a necessidade de revisão de metas traçadas e dos procedimentos selecionados para alcançá-los. A busca, o planejamento e a realização de objetivos requerem processos de autorregulação e autocorreção da conduta, levando ao exercício responsável sobre a avaliação do próprio processo.

PO.MJSC: Olá Procurei pelos registros e me deparei com uma página em branco que avisa “em construção”. Hoje já é dia 06/05 (quinta-feira) e já estamos na quarta semana do estágio, mas não há registros ainda. Organizo-me para fazer as leituras e sou rigorosa com o tempo, porque tenho pouco tempo. Então, minha análise semanal costuma ser nas quintas e após passar na ferramenta e não encontrar o que deveria ser registrado, e não foi, NÃO retorno à página, porque é preciso que o trabalho ande. O fato de não retornar NÃO implica que você não realize os registros, ainda que com atraso considerável. Todavia, tais registros atrasados saem da agenda de análise do supervisor. Não é possível à supervisão retornar a inúmeros trabalhos atrasados. Na planilha registraremos que a atividade não foi realizada. E alteramos quando for, destacando que foi realizada fora do tempo previsto, o que fere as demandas, as exigências, os acordos e as necessidades do estágio. Realmente estou preocupada com o que estou vendo.

Durante duas semanas, a estagiária foi chamada para o compromisso de realizar o projeto de estágio, ainda não realizado. Sem sucesso, a orientadora entra no Wiki e publica texto provocativo, na tentativa de modelar o compromisso e a perseverança nas atividades.

PO.MJSC: Reconhecer a autoria é um ato de honestidade intelectual e respeito da pessoa consigo própria e de respeito ao trabalho e produção intelectual de outros. A honestidade intelectual é um bem prezado na academia e na sociedade. Cuide bem disso!

PO.H: Deves seguir o encaminhamento feito e postado em meu pbwork no item Orientações Gerais. Dentre as orientações estão: As reflexões semanais devem ser postadas no Diário de Bordo que cada um necessita criar em separado e não serem feitas junto com o plano de aula. No planejamento, cada aula precisa conter o tema específico, o desenvolvimento e os objetivos e atividades propostas, para que possamos acompanhar com clareza a tua produção. A tua arquitetura pedagógica precisa ser mais enriquecida. Reveja estes aspectos nos futuros planejamentos.

O professor orientador LR passou seis semanas, dentre as nove previstas para o estágio docente, fazendo a mediação da regulação e o controle do comportamento, como demonstra o exemplo:

Querida,

Enviei um e-mail informando a possível data da visita que faremos a sua escola. Agradeceria se você confirmasse, o quanto antes, todos os dados que estão na planilha. Abraços virtuais.

Querida,

Escrevo para informá-la que estaremos visitando sua escola para realizar a observação em sua sala de aula no próximo dia 20/05 (5ª feira).

Caso não retornes este e-mail, eu e o prof Paulo consideraremos que a visita estará confirmada.

Abraços.

Querida

Estamos nos encaminhando para a 3ª semana do Estágio e confesso que estou ansiosa para ler teus Planejamentos semanais.

Se precisares de alguma coisa, estou à disposição.

Grande beijo.

Oi querida,

Como andam as coisas contigo? Espero que agora esteja tudo bem.

Como sabes, a partir de amanhã estaremos entrando da 6ª semana de estágio.

Achas que poderias postar algum rascunho para termos alguma noção do que tens feito em aula? Acredito que acabaria nos ajudando (eu e o prof. Paulo), já que nesta 6ª semana estaremos visitando a sua escola.

Grande abraço.

Querida!

O estágio é uma construção juntamente com teu orientador. Como teu orientador poderia te questionar, sugerir, orientar se postaste tudo junto? A ideia é orientação semanal, para que a cada semana você pudesse ir aperfeiçoando o teu planejamento... Esta é a diferença do estágio com a tua prática diária fora do estágio. Entendes esta diferença? Entendes o porquê do estágio? Por que não adianta postar tudo de uma única vez? Gostaria que conseguisses refletir sobre isto... Poderias dar uma olhada nos documentos do estágio que explica bem a proposta deste.

Um grande abraço,

profa.

Sobre as reflexões

Querida,

Assim como escrevi no item Planejamento Semanal, também estou ansiosa para ler suas reflexões semanais.

*Se precisares de alguma coisa, estou à disposição.
Grande beijo.*

*Olá. Não é necessário que você publique aqui uma versão pronta e acabada das tuas reflexões. Pode ser algo mais desalinhavado, mais solto. Eu e tutora podemos ajudar a alinhar, a costurar, a estabelecer conexões.
Abraços!*

Querida!

Olhei tuas reflexões.... também necessitaria de orientação semanal... de uma olhada no documento do estágio como seria o caminho das reflexões.... Neste sentido é que é importante publicar semanalmente, para que possamos ir te orientando e melhorando cada uma das reflexões.

Bjão profa.

Mediação da conduta partilhada/ compartilhamento interação entre consorciados

Essa categoria diz respeito à mediação entre mediado e mediador, sendo que o segundo necessita compartilhar as experiências de aprendizagem, colocando-se no lugar do primeiro, intensificando as interações reflexivas. Ambos buscam interpretações e alternativas a cerca dos problemas da vida real.

PP.SO: Respondendo aos teus questionamentos me justifico da seguinte forma:

Desenvolvo as noções de classificação e seriação na sala de jogos, onde disponibilizamos deste momento para trabalhar o mesmo por meio dos jogos escolhidos pelas crianças, explorando através do lúdico as cores, formas, tamanhos, entre outros. Quando me questiona se seriam objetivos ou conteúdos, acredito que seja conteúdo, onde tenho por finalidade o objetivo de fazer com que as crianças consigam realizar a classificação e seriação dos objetos, utilizando de diversas metodologias para que seja alcançado o objetivo.

Respondendo a tua pergunta: “Desenvolver a coordenação motora é um objetivo?” Creio que sim, é o objetivo que nós professores temos, que as crianças desenvolvam a coordenação motora através das brincadeiras livres e dirigidas.

PP. EEO: [...] percebi que seguir as orientações do professor orientador me ajuda a descobrir, desbravar assuntos que eu não refletia, desconhecia ou tinha outro olhar, que era individual, tradicional.

Sistema de valores do estagiário

PO.P: Pelo que relatas aqui, o caso do aluno é mesmo bastante difícil. Acho que poderíamos pensar em alternativas (?), para que ele tenha a possibilidade de receber o

atendimento de um profissional. Há algum posto de saúde do SUS nas proximidades da escola? Tem Programa de Saúde da Família PSF no bairro? Há algum Centro de Atendimento Psicossocial CAPS? Obrigado. Abraços.

PO.NP: Orientador visitou o blog que estava sendo construído pela lunos da estagiária (3ª série A.I.) deixou mensagem de estímulo para os alunos.

PP.ZMZ: O professor orientador demonstrou ler todos os aspectos de minhas produções publicadas. Isso demonstrou interesse por parte dele, fez suas participações ainda mais importantes, uma vez que ele agiu comigo, foi professor e estagiário de EAD. Foi uma demonstração de como devo agir com meus alunos. Agradeço e parabeno.....

Mediação da busca da novidade e da complexidade

Consiste em orientar o sujeito, a fim de que identifique na ação experienciada o que é novo e o que é complexo. O mediador procura selecionar pontos que abarquem novidade e/ou complexidade, na tentativa de promoção da capacidade de lidar com novas situações.

É competência do mediador encorajar os sujeitos a solucionarem os problemas, a partir de novos esquemas referenciais.

PO.DC: Como não completaste teu planejamento e observei que não retomas ou dás continuidade às atividades da semana passada, vou sugerir que acrescentes a exploração da música “A cara redonda” e que brinques com eles com um jogo chamado corpo a corpo, conheces? Em local amplo, pede-se que as crianças caminhem sem tocar nos coleguinhas, devendo fazer o que a profe solicita. Depois de realizada a solicitação, voltam a caminhar e, assim, até o jogo ser concluído pelo cansaço do grupo, desinteresse ou pelo tempo. A profe diz: caminhando.../ volta a dizer: mão com mão: as crianças, então, procuram um (ou mais) coleguinhas para tocar a mão del(s) // caminhando.../ pé com pé// joelho com joelho.... As crianças adoram e acabam se integrando de forma prazerosa e atenta.

Há um outro jogo também, muito interessante, embora mais complexo, que é Aponta para o que escuta: aponta-se para o pé e se diz “este é meu joelho”, em continuidade o outro jogador aponta para o joelho (que ele ouviu) e diz este é meu queixo e assim por diante.

Boa comemoração pelo dia das mães.

Abraço.

Trabalharás na semana duas questões fundamentais: os direitos e o convívio. A criança tem o direito de aprender a conviver com os outros sem ter suas ações cerceadas por normas ou regras externas. Estás projetando um trabalho complexo e que desafia os adultos a não impor às crianças a forma de agir estabelecida como correta pelos adultos. Como teus alunos constroem suas relações no convívio diário? Assim como nos jogos, as regras só fazem sentido se os jogadores as considerem como legítimas, no convívio; as regras das

relações se estabelecem à medida que se tornam necessárias ao grupo, não é mesmo? Será que o planejamento da quinta-feira não ficou descontextualizado?

Abraço.

Registro do estagiário

PP.ACM: *Quanto ao estágio, mesmo com 23 anos de magistério, foi uma experiência desafiadora, acompanhada de muitas incertezas, mas com um resultado gratificante. Incerteza quanto aos 15 mundos diferentes que estavam em minhas mãos.*

Mediação do conhecimento da mudança

Diante da crença de que o ser humano possui capacidade de transformar sua estrutura cognitiva e responder aos desafios diante das novas situações, a mediação dessa capacidade implica auxiliar o sujeito no processo de conscientização dessa possibilidade, percebendo-se como corresponsável no processo de transformação do próprio funcionamento cognitivo. É importante que o mediador promova *feedbacks* facilitadores à percepção desse processo, isto é, que o mediado perceba seus sucessos e mudanças, a fim de que, gradativamente, acione mecanismos de autorregulação e controle da conduta.

PO.DC: *Neste percurso houve uma notória mudança na sua atitude como profissional, mostra-se hoje mais reflexiva sobre seu fazer, mais crítica com sua ação pedagógica, hoje é possível perceber que estás inserindo mudanças em seus planos de ensino.*

PO.DC: *Conseguiste mais uma vez me surpreender. Em primeiro lugar, te parableno pela organização impecável na forma de postar teus planejamentos e reflexões semanais.*

Sobre as atividades feitas, mais uma vez te parableno pelo belo trabalho que tens feito. Acho que conseguiste explorar de forma excelente diversos elementos sobre os indígenas. Percebi que todas as minhas preocupações sobre trabalhar com esta temática foram muito bem desenvolvidas e refletidas conjuntamente (prof^a mais alunos).

Fiquei encantada com a tua abordagem a respeito da atividade de caracterização dos alunos, da elaboração do texto coletivo e do trabalho com as imagens que os alunos trouxeram de casa. Penso que, por meio destas atividades, conseguiste “incorporar” muito bem a ideia da diversidade de povos indígenas existentes (com pinturas, origens, costumes, lendas, linguagens).

A ideia de fechar o projeto semanal com a construção de maquetes sobre o assunto foi brilhante, pois esta é uma atividade que aguça a criatividade e a imaginação das crianças. Além disso, mais uma vez ressalto a importância dos alunos mostrarem o resultado de seus trabalhos para outras pessoas (turmas, escola, etc). Acho que essa atividade faz com que o aluno veja-se como autor e sinta-se valorizado pela atividade que realizou durante a semana. Rita... mais uma vez me surpreendeste. Parabéns!

Categorias *a posteriori* identificadas

A partir da análise e interpretação dos registros no diário e sínteses reflexivas, foi possível identificar algumas categorias, como a ausência de mediação, a parceria orientador /tutor, a cooperação com os colegas, a partir dos registros no diário e uso de vídeos para orientações de estágio.

A ausência de mediação foi percebida em relação ao professor orientador, evidenciada a partir da assinatura do *feedback* feita pelo tutor.

A parceria orientador/tutor foi uma categoria que surpreendeu pela pouca recorrência. O importante papel do tutor no acompanhamento se faz sentir justamente pela interação primeira com o professor orientador.

A categoria cooperação com os colegas, a partir dos registros no diário, supera a lógica tradicional da supervisão, na qual os estagiários não deveriam compartilhar seus planos sob pena de te-lôs copiados. Aqui a lógica demonstrou inverter-se, pois os registros autobiográficos compartilham concepções, estratégias, soluções que partem da experiência e do conhecimento da comunidade.

PP.ACM: Quero destacar a importância de termos realizado os registros no diário, pois socializamos as dúvidas e acima de tudo os pontos de ajuda com o que já sabíamos.

Uso de vídeos para orientações de estágio são importantes, pois possibilita o retorno as orientações caracterizando, também, o respeito aos diferentes perfis de aprendizagem.

PP.MB: [...] para mim, os vídeos foram importantes para esclarecimentos e orientações do estágio. Tudo se tornou mais claro e consegui fazer as relações com a realidade em que vivo na escola onde trabalho. Sempre fui a favor dos vídeos e realmente eles fizeram muita diferença, contribuíram para meu entendimento. Aprendo com mais facilidade vendo os vídeos.

PP.RMB: [...] eu me encontro com as colegas para assistir ao vídeo do estágio, depois fazemos o planejamento, nos sentimos mais seguras.

Nos processos de interação, a identidade dos significados é percebida ou dada a conhecer pela antecipação, ou seja, pelo registro dos projetos de ação. Retomando o significado de mediação como caminhar junto, conversar, é possível dizer que o fluxo de comunicação dá a conhecer os esquemas conceituais expressos em tal situação.

O compartilhar tal movimento comunicacional possibilita interpretar quando uma ação proposta é de rotina ou não rotineira. Assim, o papel da mediação, será provocar situações que levem a um comportamento reflexivo motivado pela necessidade de resolução de problemas de uma situação até então não experienciada. Dessa forma, deverão ser evidenciados esquemas que evitem aplicações mecânicas de esquemas pré-concebidos buscando, um novo modo de dominar a situação.

Nos exemplos acima descritos é possível identificar mediações motivadoras de novos esquemas e, mediações que atuam de forma a manter esquemas mecânicos. Os riscos desse segundo tipo de mediação são percebidos na ausência de reciprocidade, implicando diretamente no processo de construção de competências.

6.3.5.3 Após a ação: revisitando as narrativas

A produção do relatório de estágio possui como objetivo o registro de evidências da competência metacognitiva. Define-se conhecimento metacognitivo como aquele ou a crença que o estudante possui sobre si próprio e sobre o modo como as variáveis da pessoa, da tarefa, e da estratégia afetam o resultado dos procedimentos cognitivos.

Para realizar tal produção, o estagiário necessita retornar às narrativas autobiográficas, agora investidas na categoria de fontes para o processo metacognitivo. Revisitar as reflexões com o necessário distanciamento possibilita ressignificar a experiência, revisitar os processos de construção do próprio conhecimento, identificando o que aprendeu e o que ainda precisa aprender; isso para fazer o balanço das próprias competências de forma a assumir a responsabilidade com a avaliação da própria formação.

Do relatório de estágio da professora profissional RHA

Durante a realização do estágio, percebi alguns pontos em comum, entre eles: curiosidade, interesse, admiração, participação e interação entre os alunos e a professora. Curiosidade e interesse em conhecer a história da escola. A participação e a interação nas conversas com a professora, a saída de campo que envolveu análise, observação, reflexão, entrevistas e experimentos até então não testados por mim e pelos alunos. Em minha prática, esse foi o momento que possibilitou um novo olhar dentro do cotidiano dos alunos. Oportunizou a eles novas vivências como, por exemplo, comparar, através da visualização de fotos e da observação direta dos prédios ainda existentes, as evoluções ocorridas com o

passar do tempo e de acordo com as necessidades da comunidade, percebendo-se parte integrante da história. Eu, no papel de professora, também tive um olhar diferente, pois foi necessário realizar uma pesquisa, uma visita prévia, e isto me proporcionou novas aprendizagens: a importância da estratégia chamada “saída de campo”; de trabalhar com a metodologia de projetos, da possibilidade de desenvolver a interdisciplinaridade. Comprovei que a Geografia não precisa ser decoreba como quando eu fui aluna, mas é algo concreto, palpável, prazeroso. Ao iniciar o projeto, estava com muitas dúvidas de como seria trabalhar a Geografia com os pequenos, e ao desenvolver os trabalhos constatei que é possível, porque a Geografia e a História fazem parte do contexto e da realidade de cada um.

Nesse registro autobiográfico, a estagiária resgata o percurso da ação desde os tempos de estudante, quando lembra desgostosa da concepção de Geografia vivenciada por ela. Concepção essa que a levou a duvidar da possibilidade de aprendizagem geográfica pelas crianças menores. Ao escrever que ela comprovou que a Geografia não precisa ser decoreba, mas que é palpável, está rompendo uma rotina de não inserção da Geografia em sua ação docente. Ao revelar que iniciou o pensar sobre o projeto com muitas dúvidas de como seria trabalhar a Geografia, ela está registrando a crise necessária à passagem da atitude de rotina ao processo reflexivo.

6.3.5.4 Intersubjetividades – considerações relacionadas ao processo de *feedback* dos professores orientadores e tutores

Rossi, na obra *Intersoggettività e educazione* registra a simplicidade, a organização e o estímulo, como evidências que possibilitam aos sujeitos organizar as próprias mensagens, adaptando-as ao sujeito que está na condição de ouvinte. O pesquisador faz alguns desdobramentos das evidências, como elementos essenciais, para que ocorra uma comunicação competente. Os elementos essenciais são: (a) comunicação com ênfase, isto é, reforçar a reflexão realizada; empenhar-se para compreender o ponto de vista do outro; (b) organização das orientações adaptando-as à pessoa do interlocutor; (c) conteúdo relevante; (d) riqueza lexical; (e) uso eficaz das palavras; (f) escuta do Outro.

De outro lado, há elementos que atuam como barreiras à comunicação. Segundo Rossi (2002), os elementos são: (a) comunicação a partir do princípio da palavra normativa, isto é, a palavra comunica regras; (b) práxis mecânica com palavras repetitivas; (c) comunicação a partir de generalizações banalizantes; (d) assunto não formulado dando a falsa aparência de linguagem para todos; (e) apresentação confusa; (f) comunicação egocêntrica

caracterizada pelo predomínio de um ponto de vista anunciado e desconsideração à tarefa metacognitiva; (g) linguagem hermética caracterizada por um discurso peculiar e compreensível apenas ao mundo privado do emissor; (h) linguagem da rejeição, que utiliza expressões como *é sempre o mesmo; fique quieto*, entre outras.

Sobre as barreiras na comunicação ou competência comunicativa, isto é, comunicação com ênfase, organização das orientações, é possível concluir que tais barreiras possuem elementos típicos e predominantes em alguns perfis.

Na sequência, serão registrados os perfis identificados como típicos na observação realizada. Os elementos típicos para a caracterização são fornecidos pela obra de Rossi informada em parágrafo precedente, entrelaçados com as categorias da mediação propostas por Feuerstein na obra de Guigno (2002).

Características das orientações – Professor Orientador Tipo 1: autorregulação e controle do comportamento:

- professor encoraja a autodisciplina chamando a atenção para o não cumprimento das atividades e /ou combinações;
- destaque para a competência comunicativa: comunicação com ênfase, organização das orientações

Características das orientações – Professor Orientador Tipo 2: comunicação egocêntrica

PONP Tom é direto, denota sua posição em relação ao tema: *(omitido), vai os comentários que fiz para os planos da (omitido):*

(omitido), desculpe se já me respondeu, mas a escola é ligada a alguma entidade religiosa ou é laica? Penso que fiz essa pergunta antes

Fique apavorado quando li que você levou os alunos para confeccionar cocares. Como? Que povos indígenas usam cocares? E os que usam algo na cabeça, são todos do mesmo estilo? Cuidado, porque já desde pequenos eles começam, por obra inclusive da escola, a construir modelos muito negativos acerca dos indígenas. Sugiro que você retome o trabalho com indígenas – levando imagens, os materiais que você já levou, mas é preciso dar nome aos grupos, aos povos, é preciso que, ao invés de chamarem de índios, eles possam chamar de caigangues ou Guaranis ou Tapajós.

Faz mediações alternando semanas, em algumas semanas só a tutora realiza:

- professor levanta questionamentos por vezes irônicos, categoria anunciada pelo próprio orientador;

- professor demora para enviar *feedback* apropriado à contribuição por escrito dos estagiários;
- professor não cria sentimento de acolhida;
- estagiários redigem retornos usando expressões como ME JUSTIFICO....; em alguns casos orientador não responde ao “me justifico” da estagiária, que argumenta sua posição; na sequência não há nova mediação do orientador, não há evidências do entendimento entre orientador e estagiária;
- barreiras da comunicação: irônica; evidencia satisfação quando o estagiário escreve o que ele espera, quando o estagiário responde o que ele quer ler.....*Gostei da resposta, maravilha;*
- professor evidencia não conhecer contexto do estágio, pois seguidamente escreve solicitando a mesma informação. Ex *(omitido), desculpe se já me respondeu, mas a escola é ligada a alguma entidade religiosa ou é laica? Penso que fiz essa pergunta antes;*
- a forma da mediação com acentuada ironia não remete a reflexões sobre a competência a ser aprimorada, enfatiza que o planejado está fora dos parâmetros aceitos por ele. Não reflete sobre pontos de vista, maneiras diferentes de ver o mundo. Ex.: *Veja a atividade do cartaz!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! Não fique zangada comigo, vou ser um pouco irônico, posso?;*
- apresenta comunicação autoritária ao invés de uma conversação reflexiva. Ex. 1: *(omitido), não perguntei se concorda ou não comigo, este não é o caso.* Ex. 2: *A sala de aula é laica! Pense sobre isso e me responda, mas não tente justificar com o argumento de que são crianças e indefesas!;*
- professor formula questões de acordo com as competências da docência: no universo de 12 estagiários, fez duas vezes;
- professor encoraja o estudante a tomar conhecimento da evolução que tem em relação a seus próprios padrões: sim, chamando a atenção para a falta de evidências de reflexão;
- professor elogia passos bem-sucedidos na execução da tarefa: sim, de modo irônico como nos demais registros.

Características das orientações – Professor Orientador Tipo 3: práxis mecânica e ritualizante:

- professor não levanta questionamentos, apenas aponta aspectos a serem organizados. Repete o mesmo apontamento para todos os estagiários;
- professor não cria sentimento de acolhida;
- a comunicação é formal;

- o *feedback* é sempre sobre o que não está bom. Não destaca ou faz menção a algo que foi bem-formulado;
- não apresenta uma conversação reflexiva, a evidência remete para “corrigir algo” e não refletir sobre concepções, posicionamentos, etc.;
- professor explica conceitos e princípios;
- professor enfatiza sobre a questão da reflexão;
- professor encoraja a autodisciplina.

Características das orientações – Professor Orientador Tipo 4: atitude natural:

Ausência de mediação: três estagiários. Não é assídua na mediação. Papel fica com tutora, cujo papel é limitado a dizer que revisou o planejamento, insere poucas contribuições para o avanço;

- professor dá *feedback* apropriado à contribuição por escrito dos estagiários: quando realiza mediação essa é clara, comunicação bem organizada, com ênfase nos aspectos positivos, pontua com clareza aspectos a serem retomados, aponta caminhos teóricos...;
- intervenção do supervisor: objetiva a progressiva e constante reorientação das perspectivas do formando e a mudança da sua atuação pedagógica: sim. Ex.: *Agora, (omitido), teu desafio será o de ir para além da tomada de consciência posterior, do dar-se conta DEPOIS que a atividade já aconteceu. Ou seja, o teu desafio será tu conseguires desenvolver atividades com teus alunos*
- estudante não argumenta questões do orientador;
- apresenta uma conversação reflexiva.

Características das orientações – Professor Orientador Tipo 5: entre consorciados:

- professor dá *feedback* apropriado à contribuição por escrito dos estagiários;
- competência comunicativa: comunicação com ênfase, organização das orientações;
- professor dá *feedback* positivo e negativo às produções dos estagiários, quando necessário;
- registra aspectos a serem melhorados;

- apresenta uma conversação reflexiva;
- professor explica conceitos e princípios;
- professor formula questões de acordo com as competências da docência;
- professor encoraja a autodisciplina;
- professor modela o respeito, o compromisso e a perseverança nas atividades;
- estudante argumenta questões do orientador: essa orientadora conseguiu estabelecer vínculo com orientandos a ponto de ser construído diálogo durante o processo de mediação;
- há evidências de interação entre orientador e tutor.

Características das orientações – Professor Orientador Tipo 6: conversação reflexiva:

- professor dá *feedback* apropriado à contribuição por escrito dos estagiários;
- competência comunicativa: comunicação com ênfase, organização das orientações;
- professor dá *feedback* positivo ou negativo às produções dos estagiários;
- registra aspectos a serem melhorados;
- apresenta uma conversação reflexiva;
- professor explica conceito ou princípio;
- professor formula questões de acordo com as competências da docência;
- professor encoraja a autodisciplina;
- professor modela o respeito, o compromisso e a perseverança nas atividades;
- estudante argumenta questões do orientador: esse professor orientador conseguiu estabelecer vínculo com orientandos a ponto de construir diálogos provocadores de crises durante o processo de mediação.

Como já referido anteriormente o papel do professor orientador de estágio é fazer ponte entre o conhecimento científico e a atitude natural. É nos momentos críticos que o indivíduo toma consciência que os esquemas de referência utilizados até então não servem mais diante de uma situação nova e desconhecida.

Tardif (2002) registra que, na formação de professores,

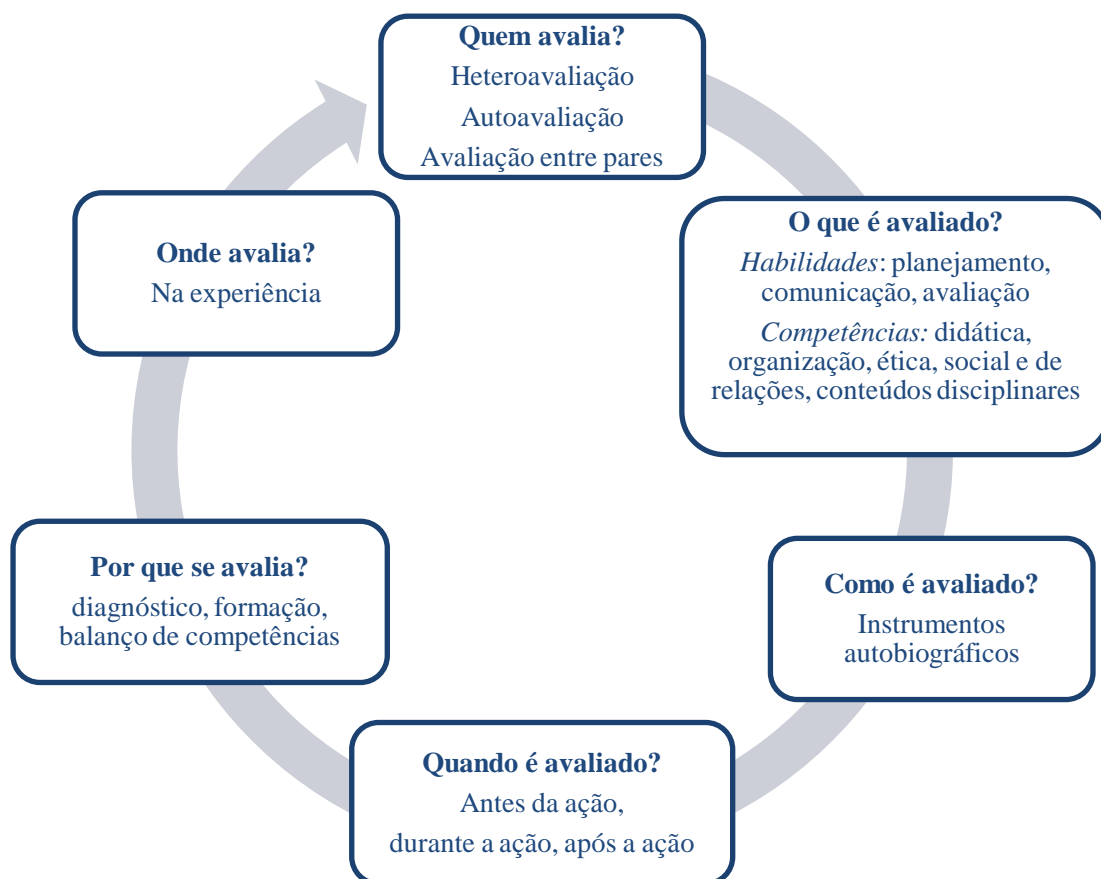
[...] é necessário abrir um espaço maior para a lógica que reconheça os estudantes como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os professores recebem e processam esses conhecimentos e informações. Essa lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação. (TARDIF, 2002, p. 242).

O pensamento do pesquisador, registrado acima, é a proposta para formação perseguida atualmente. Como descrevemos em parágrafos anteriores, os perfis de orientação diagnosticados apresentam categorias típicas, sendo algumas favoráveis a tal formação, outras não. Como em qualquer processo novo, neste também há necessidade de construções no que se refere a compreensão do papel da orientação e do acompanhamento de estágio. Situação nada fácil para ser encaminhada. Mas por ser uma necessidade emergente, fica como sugestão, para futuro estudo, pensar a formação desses formadores, como forma potencializadora para ressignificação do estágio, suas aprendizagens e avaliação.

A proposta para avaliação das competências de professores profissionais em situação de estágio revela sua circularidade a partir das categorias apresentadas, sendo elas: a complexidade como concepção do adulto que aprende a aprender; presença de diferentes lógicas do avaliar manifestadas por meio dos instrumentos autobiográficos e os processos intersubjetivos registrados nos espaços de aprendizagem; ambiente virtual de aprendizagem como espaço de relações; o desejo de encontro integrando momentos a distância e presenciais e; orientação e acompanhamento processos de interação e cooperação entre sujeitos consorciados.

6.4 Crítica aos pontos de força e aos frágeis da proposta de avaliação

PROPOSTA CIRCULAR DA AVALIAÇÃO COMO BALANÇO DE COMPETÊNCIAS EM IDADE ADULTA



Os instrumentos autobiográficos colocam o sujeito como foco central do processo da avaliação, portanto a lógica é formativa, no entanto, uma proposta compartilhada se dará pela assunção, no grupo de atores, das seguintes definições:

Quem avalia?

- Heteroavaliação
- Autoavaliação
- Avaliação entre pares

Cada ator avaliou coisas diferentes? Que critérios utilizou?

O que é avaliado?

- *Habilidades*: planejamento, comunicação, avaliação
- *Competências*: didática, organização, ética, relações sociais, conteúdos disciplinares

A avaliação levou em consideração as variáveis entre os atores?

Como é avaliado?

- Instrumentos autobiográficos

Utilizou indicadores compartilhados, ou seja, aqueles presentes nos instrumentos dos demais atores? Ou cada ator utilizou indicadores construídos por conta?

Quando é avaliado?

- Antes da ação, durante a ação, após a ação

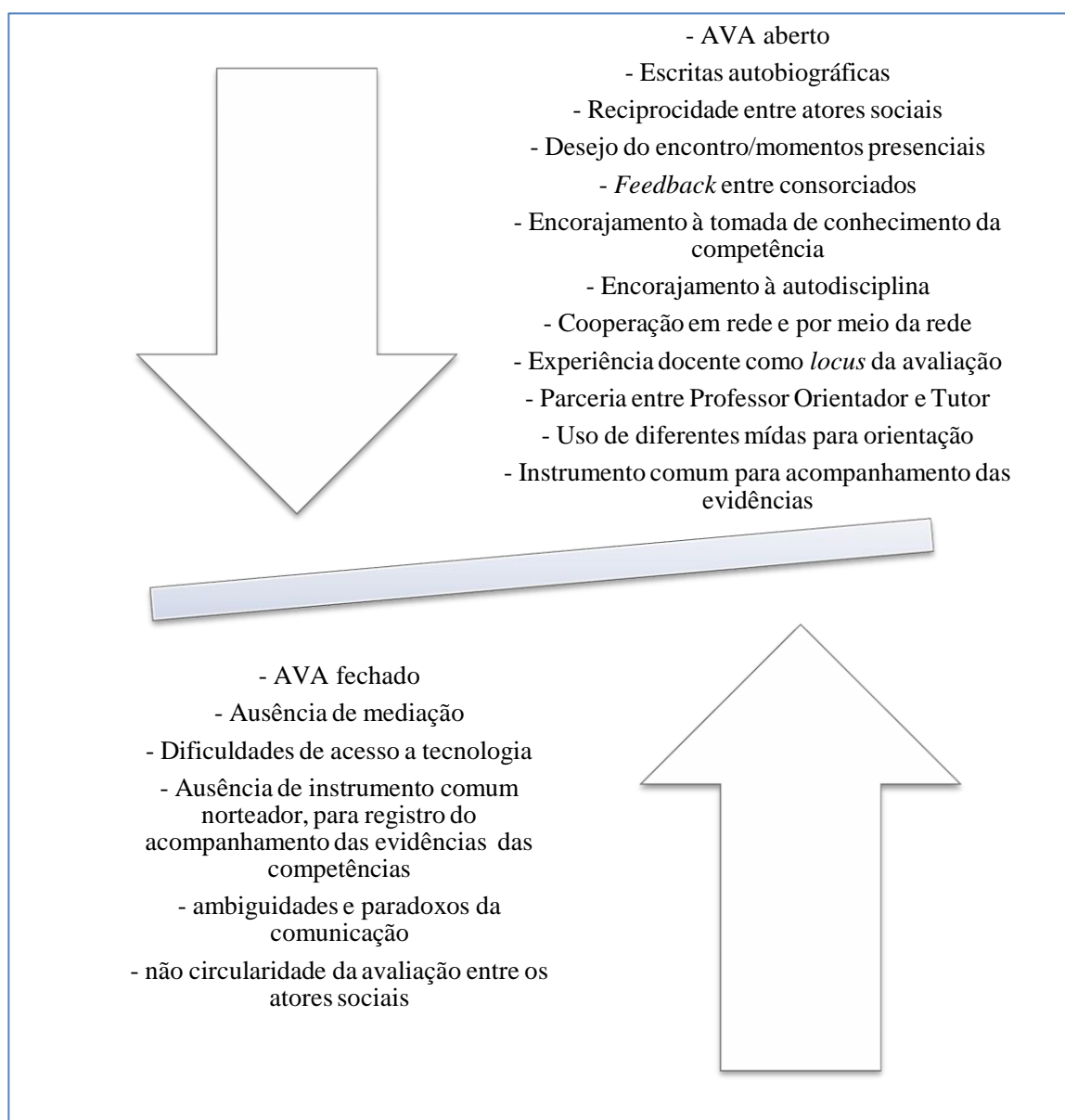
Por que se avalia? Quem constrói os indicadores de avaliação?

- diagnóstico, formação, balanço de competências

Onde avalia?

- Na experiência

6.4.1 Mapa dos pontos de força e dos frágeis da proposta



Quadro 4: Mapa dos pontos de força e dos frágeis da proposta, construção Eliana Rela

A análise das produções dos atores participantes da proposta em estudo possibilita fazer algumas considerações seja do ponto de vista da proposta como elemento constitutivo dos cursos de formação observados no sentido de fornecer um feedback, seja do ponto de vista individual, pois possibilita construir, para cada um dos participantes, um perfil sintético

das competências possuídas antes do estágio, aquelas aprimoradas e as construídas durante o percurso.

Como pontos fortes da proposta, os principais resultados são: o uso de ambiente virtual de aprendizagem aberto potencializador do processo de comunicação entre os atores; as escritas autobiográficas como fonte de evidências; reciprocidade entre atores sociais; desejo do encontro/momentos presenciais; feedback entre consorciados; encorajamento a tomada de conhecimento da competência; encorajamento a autodisciplina; cooperação em rede e por meio da rede; experiência docente como *locus* da avaliação; parceria entre Professor Orientador e Tutor; uso de diferentes mídias para orientação; instrumento comum para acompanhamento das evidências.

Os pontos frágeis, que podem ser considerados lacunas, se revelaram nos seguintes aspectos: o uso de ambiente virtual de aprendizagem fechado o qual limita o processo de comunicação entre os atores; ausência de mediação; dificuldades de acesso a tecnologia; ausência de instrumento comum norteador para registro do acompanhamento das evidências das competências; ambiguidades e paradoxos da comunicação; não circularidade da avaliação entre os atores sociais vivenciada a partir da ausência ou reduzido processo de mediação.

6.5 Onde fazer a superação: saberes docentes e competências em modelo de ação intersubjetivo em idade adulta

Avançando um pouco mais em relação à concepção de supervisor, apresentada por Alarcão (2000), e neste estudo denominado professor orientador, é possível pensar na construção ampliada para o professor orientador. Termo esse que deve ser lido no cenário da educação a distância e do desenvolvimento das ações de supervisão com apoio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no contexto de aprendizagem em rede.

O professor orientador atua no âmbito da formação não presencial, a fim de romper com o sentido de isolamento, frequente nos períodos de docência do estagiário na escola. Enriquecer a experiência de formação do estagiário; orientar; informar; auxiliar quando em dificuldades; atuar como facilitador são algumas das características dessa figura em construção. As funções de facilitador e de mediador são direcionadas sobretudo para focar os percursos de aprendizagem ancorados às necessidades de cada sujeito aprendente.

Sublinhamos em especial que tal ator desenvolve sua função de mediação na gestão dos processos relacionais e de comunicação, a maior parte do tempo, em espaços virtuais apoiados pela comunicação mediada, favorecendo os processos de aprendizagem em/na rede, seja na promoção de processos reflexivos com suporte de fóruns, seja a partir da orientação apoiada em ferramentas de interação.

Essa nova forma para a supervisão, que pode ser interpretada também como supervisão em rede, envolve indivíduos em situação de cooperação, em busca de objetivos comuns de formação e, como tal, torna-se o próprio motor de todos os processos de formação em rede.

Como princípios para sua atuação, devem ser destacadas a busca de coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do professor, profissional; a pesquisa como elemento essencial na formação profissional; renunciar à ideia de repartir o tempo entre disciplinas de “saberes específicos” e disciplinas de “saber fazer”. Os professores em formação são convidados a produzir memórias reflexivas sobre o processo de intervenção realizado.

Cada uma das produções é publicada pelo estagiário no espaço *diário*. Essas produções são acessadas pelos professores orientadores e tutores, que as lêem, promovendo intervenções e devolvendo ao acadêmico com o registro de *feedback*. As intervenções são devolvidas mediante publicação no mesmo espaço, caracterizando assim um espaço coletivo de aprendizagens e interações entre os diferentes atores.

Outro papel fundamental é o apoio aos estudantes no processo de “aprender a aprender”, conduzindo à tomada de consciência metacognitiva. É fundamental então, organizar, planejar o trabalho da avaliação, ou seja, explicitar claramente os objetivos de ensino e de avaliação, enunciando indicadores para tal.

Ao produzirem os guias de estágio curricular, podem ser apresentados os princípios da comunicação didática e as abordagens pedagógicas, pensando na mesma direção os indicadores e as competências para o efetivo balanço das mesmas.

As soluções propostas até aqui buscam uma figura cognitiva cuja função seja a de “fazer ponte” entre o mundo da ciência e o mundo cotidiano.

6.5.1 Critérios e instrumentos para uma Cultura Circular da Avaliação em Modelo de Ação Intersubjetiva em Idade Adulta – Linhas Orientadoras

Podem ser apresentadas algumas linhas-guias que emergem da análise da proposta de avaliação das competências docentes no estágio e, mais especificamente, da orientação *online*, relacionando a maior eficácia do modelo, com base na intersubjetividade, à formação de competências. Tais linhas são apresentadas como interpretações temporárias, sem a pretensão de constarem como um pensamento fechado em si.

Uma das linhas é o uso de um ambiente virtual de aprendizagem aberto, proposto como espaço de relações. Professores orientadores, professores, profissionais, em formação e tutores registraram sua comunicação em espaços possibilitadores de autorias assíncronas, bem-como de interação e de colaboração entre os membros da comunidade. Nesses espaços, são construídos processos comunicativos identificadores da realidade social do outro sujeito, seu mundo da vida cotidiana e o universo de significados culturais, presentes em um tempo e um espaço.

A comunicação foi seguida em forma de intervenção reflexiva, na qual os atores da avaliação propõem um repensar sobre a ação proposta, apontando assim para a necessidade de avançar no processo de construção de competências. Nessa situação específica, em duas vias, ou seja, para formadores e para estagiários, ocorrendo aqui a influência recíproca da reflexão e formação em cujo âmbito ocorre a intersubjetividade.

A escrita autobiográfica é outra linha-guia, o qual pode ser utilizada como instrumento para identificar o desenvolvimento das competências, quando se trabalha com adultos. O elemento de *input* é a escrita do projeto de estágio, que deve descrever a ação prevista para a atuação em campo. Essa produção dá início a um processo de investigação sobre a experiência do sujeito, uma vez que revela conceitos, estruturas e competências a serem operadas na ação. O supervisor procederá à heteroavaliação, que procura identificar e/ou certificar o nível de adequação dos recursos e das habilidades de um sujeito em relação a um específico, ou possível, âmbito de atividade, para auxiliar na promoção de níveis sempre maiores de consciência sobre suas capacidades.

O diário, outra produção do *script* profissional e que faz parte do portfólio, tem por objetivo registros de autoria com descrição e análise das experiências do sujeito no campo de estágio. Os processos de narração poderão implicar – além do fato de objetivarem-se em uma autobiografia – a exteriorização da experiência dos professores. Tais processos oferecem ocasiões de análise e de reflexão sobre eventos do ensinar: a experiência se torna texto que solicita sua interpretação. E cada ato interpretativo comporta uma atribuição de significado. Nesse mesmo contexto, inclui-se a produção da síntese reflexiva ou relatório de estágio, que é o reescrever dos copióes, refletindo sobre as narrativas; maturando e organizando as ações e

as interações do mundo profissional; aceitando as zonas de sombra e apreciando os pontos de força, definindo os pontos frágeis e as angústias do fazer profissional.

As interpretações e constatações produzidas até o momento possibilitam a contextualização teórica e metodológica do processo de avaliação construído. Demonstram também que o percurso de construção da avaliação das competências da docência, no estágio, possui, transversalmente ao processo, como ponto forte, a produção e o arquivamento dos *scripts* profissionais. Projetos didáticos, diários, sínteses reflexivas, interações, *feedbacks* da supervisão, pareceres de autoavaliação se tornam memória de um pensar e agir em um tempo e espaço.

O sentido metacognitivo, o ato intencional, a ponte entre o presente vivido, o passado e o futuro são passíveis de atribuição de sentido, que o estudante faz de si, de seu momento biograficamente dado nas escritas autobiográficas.

É nisso que se encontra o cerne da diferença entre atitude natural e atitude fenomenológica, considerando que a consciência também se estende para ela própria, para seus próprios atos. Esse é um movimento reflexivo que permite lucidez aos atos.

O movimento reflexivo proposto no estágio, a partir da intervenção dos professores orientadores sobre a produção do professor profissional, possui sentidos como:

- a) ato necessário ao movimento de estender a consciência para ela mesma, para seus próprios atos;
- b) movimento pelo qual a consciência abarca sua própria vivência, permitindo haver lucidez nos seus atos;
- c) por esse movimento, há a possibilidade de a consciência autoabranger-se, autoconhecer-se e autocertificar-se.

Esse movimento se trata de uma percepção retrospectiva, focando as manifestações das percepções primeiras, da própria experiência. Tal movimento é entendido como *Erlebnis* (BICUDO, 1999), ou seja, como vivência de atos de consciência cuja essência é a intencionalidade.

O professor profissional, no mundo cotidiano da avaliação das competências docentes no estágio, objeto deste estudo, elabora projeto de estágio, sínteses reflexivas e relatório de estágio, publicando-os, cada um a seu momento, no AVA. O professor orientador resgata cada produção publicada no momento pertinente ao processo; lê tal produção no sentido de perceber atos de aprendizagem teóricos e especialmente o aspecto metodológico do fazer docente. Ao ler e, na busca de perceber, atribui sentido a tais atos.

Nesse movimento de *noésis* (BICUDO, 1999), isto é, dos atos vivenciais e dos seus produtos, o professor orientador faz intervenções sobre a vivência de atos de consciência do estagiário. Enfatiza-se que tal ato do professor orientador é intencional, e, como tal, está encharcado de intencionalidade direcionada ao movimento reflexivo, cujo percurso pretende possibilitar ao professor profissional lucidez aos seus atos, possibilidade de a consciência autoabrange-se, autoconhecer-se e autocriticar-se. Trata-se de uma percepção retrospectiva, focando as manifestações das percepções primeiras, da própria experiência, gerando movimento no processo de metacognição.

Quando se lê um *feedback* ou a autoavaliação como expressão da autorregulação, deve-se ver o sujeito aprendente que está sendo descrito. Os *feedbacks* devem focar as trocas entre os estagiários e entre estes e o professor orientador, também no contexto da rede digital AVA.

Nas autoavaliações, os estudantes igualmente devem expor o desenrolar da construção de conceitos e aprendizagens. O meio onde os estudantes e os demais envolvidos no curso estão inseridos é o digital; assim, esse deve ser aproveitado em suas potencialidades, para garantir registros, a partir dos quais podem ser coletados e analisados diferentes indicadores para as avaliações.

Avaliar o estágio tem validade quando há circularidade de interpretações de sinais, com as indicações das autointerpretações do sujeito que aprende.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste percurso de pesquisa ainda interessa sublinhar o que emergiu do processo partindo da reflexão sobre o contexto da avaliação das competências em situações de estágio curricular de professores, profissionais.

Lembrando-se que, neste estudo, a análise e a interpretação da avaliação, como processo, para a construção de competências, buscaram apontar caminhos para uma cultura circular da avaliação, assentada em base dialógica e intersubjetiva, a qual poderá ser evidenciada pelo movimento mediador entre os diferentes atores envolvidos no processo de avaliação das competências desenvolvidas no estágio.

Os objetivos propostos levaram à investigação dos sentidos do avaliar no cotidiano da orientação e acompanhamento de estágio; à identificação das lógicas de avaliação, colocadas em ação, pelos atores envolvidos no processo, a fim de mapear os pontos frágeis e os de força, dos procedimentos de avaliação utilizados; à inserção de novos horizontes justificados cientificamente, sobre avaliação no estágio supervisionado, com novas bases científicas, novas bases metodológicas, novas concepções; ao desenvolvimento de uma cultura circular da avaliação; à construção de parâmetros para os atores compartilhem o conceito de avaliação, os critérios e as evidências; à avaliação da proposta de balanço de competências em situação de estágio de docência, originariamente concebida pelo grupo de professores orientadores de estágio do curso de Licenciatura em Pedagogia – modalidade EAD – da Universidade de Caxias do Sul, e aplicada, ampliada e aprofundada pela equipe de professores orientadores de estágio do curso de Licenciatura em Pedagogia – modalidade EAD – da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A construção de parâmetros para que os atores compartilhem o conceito de avaliação, os critérios e as evidências, tais como o professor orientador como agente que estimula problematizações, mediações, interações, que possam ser socializadas no ambiente virtual de aprendizagem na forma de autobiografias, oportuniza ao tutor: realimentação contínua, de forma a estimular a gradativa autonomia no acompanhamento do estagiário; avaliação de forma compartilhada com os atores envolvidos no processo de avaliação.

O tutor orienta o estagiário no planejamento e desenvolvimento das atividades de estágio, realizando realimentação contínua; orienta e incentiva os estudantes a publicarem as informações e reflexões no ambiente virtual de aprendizagem – AVA; interage sistematicamente com o professor orientador, discutindo o andamento do plano de ensino dos

estagiários, para mantê-lo informado sobre o processo; colabora na avaliação do processo de estágio.

O diálogo e sintonia na relação tutor e professor orientador se demonstrou fundamental para a mediação do estágio, representando fator importante no desenvolvimento de competências do estagiário. Nos grupos em que essa relação esteve presente, o resultado se fez sentir no aproveitamento dos estudantes.

O interlocutor do sistema escolar é o profissional designado pelo diretor da unidade escolar ou pela entidade mantenedora da escola, para mediar a comunicação entre o estagiário, o campo de estágio e a universidade. Esse ator acompanha o estagiário em sua inserção no ambiente escolar; estabelece contato com o coordenador do polo, sempre que necessário para o bom andamento do processo; compartilha observações; encaminha sugestões e constatações referentes ao processo.

Categorizando os dados da realidade social, a partir do pensamento de sentido comum da vida cotidiana da avaliação do estágio supervisionado, é possível registrar, como tipologias originais a essa proposta, os elementos da rede de atores; o uso de ambiente virtual de aprendizagem aberto potencializador do processo de comunicação entre os atores; o diário e o portfólio como instrumentos para escrita autobiográfica, apoiados pelo uso do ambiente virtual; a categoria da complexidade como elemento articulador, para dimensionar as atividades propostas para o estágio com sujeitos adultos; a superação do conceito hierárquico de supervisão e supervisor, em direção à atitude entre consorciados mediados por processo intersubjetivo.

A investigação dos sentidos do avaliar, no cotidiano da orientação e do acompanhamento de estágio, na forma de uma rede de atores, inserida no terreno do estágio e exercitando a reflexão sistemática sobre a ação que desenvolvem, está diante de uma formação com base na investigação-ação, estratégia desenvolvida num clima de reflexão compartilhada, ou seja, na busca da superação do ser solitário.

No contexto da EAD, as distâncias geográficas estão sendo superadas com o apoio das novas tecnologias de comunicação. O processo de estágio, apoiado por ambientes virtuais, conta com ferramentas potencializadoras para a orientação e acompanhamento. O ambiente virtual de aprendizagem constitui-se em espaço de registro das reflexões e produções dos professores profissionais em situação de estágio; de mediação no trabalho cooperativo e na aprendizagem, de comunicação entre todos os agentes de estágio e de interlocução dos estagiários com a supervisão de estágio e dos estagiários entre si. Destaca-se nesse princípio orientador a importante escolha feita pela UFRGS, referente ao uso de

ferramentas, como foi o caso do ambiente Pb Wiki, a partir do qual os princípios de interação se efetivam de forma a possibilitar ao curso e aos atores do processo a forma que melhor expresse a concepção de comunicação para as comunidades.

O diário e o portfólio como instrumentos para escrita autobiográfica, apoiados pelo uso do ambiente virtual, levaram em consideração pressupostos que possibilitassem interação, cooperação e autoria dos sujeitos. Desse modo, a esses educadores cabe desenvolver suas habilidades leitoras, para perceberem, no discurso do discente, os espaços possíveis para uma intervenção pontual e provocativa, a fim de promover criticidade; maior articulação entre as ideias expressas de modo coerente e coeso, para se apropriarem dos subsídios teóricos e produzirem seu próprio discurso de modo autônomo.

O uso dos espaços *diário* e *portfólio*, no ambiente, foram a hipótese de trabalho estabelecida como tentativa de construção de um *locus* efetivo para o registro autoral das reflexões realizadas, as produções sistematizadas e passando a ser, também, o campo de observação e análise da categorização de indicadores para a supervisão de estágio e a prática pedagógica.

A identificação das lógicas de avaliação, colocadas em ação pelos atores envolvidos no processo, possibilitou mapear os pontos frágeis e os de força, dos procedimentos de avaliação utilizados. Realizando uma crítica reflexiva sobre o projeto de estágio, sua operacionalização e concretização dos objetivos, é possível dizer que, em relação ao uso dos espaços no ambiente virtual, na experiência da Instituição 1, a expectativa não foi atingida, embora tenha dado indícios de seu potencial para estratégias de orientação e acompanhamento, na forma a distância. Ao passo que, na Instituição 2, foi revelador de grande potencial na dimensão mediadora da orientação e do acompanhamento.

O acúmulo de atividades propostas, resistência à escrita, resistência a estratégia inovadora e, o reduzido tempo para a qualificação dos professores orientadores e tutores foram motivos inibidores de um melhor aproveitamento. O espaço *diário*, a partir das reflexões ali registradas, evidenciou ser possível mapear o processo individual e o coletivo acerca da relação teoria e prática. Neste, no final do estágio, os registros possibilitaram resgatar o processo de reflexão, as tomadas de decisão, as manifestações de mudanças, as construções conceituais, a evidência de concepções de cada estagiário.

O diário possibilitou que as produções permanecessem disponíveis para leitura, novas aprendizagens e trocas entre os membros da coletividade e, também, para o processo de avaliação.

A primeira fase dos registros tem como característica o discurso descritivo para informar; a segunda fase ultrapassou o simples relato para, gradativamente, fazer o percurso em direção a uma escrita para comunicar-se. Percebeu-se uma fase de troca de valores afetivos, que migrou para uma aberta socialização das aprendizagens, dificuldades, curiosidades, reflexões vivenciadas pelos estagiários.

A escrita no ambiente virtual revelou ser um primeiro desafio. Outro desafio a ser enfrentado é superar os riscos de contradição devidos à presença de lógicas em tensão, especialmente: (a) entre saberes e práticas; (b) entre o centro de formação e o trabalho de campo; (c) entre a dimensão profissional – aprender um ofício – e a dimensão pessoal da formação – desenvolver a personalidade.

Repensar a atividade de formação na sua relação orgânica com o campo profissional, vislumbrando-a como uma atividade dinâmica e de formação, como objetivação profissional, são outros desafios que necessitam, ao mesmo tempo, criar modalidades adequadas de trabalho pedagógico nos estágios curriculares em cursos na modalidade a distância.

Quando se observam as características e os objetivos da aprendizagem cooperativa, percebe-se que as tecnologias de comunicação e informação que conhecemos ampliam ou restringem as interações, mas o que realmente pode impedir que aconteça a cooperação são as concepções e práticas da supervisão, voltadas para resultados e não para o processo, para notas e não para o desenvolvimento do aluno.

As dificuldades pertinentes ao processo desse estudos foram observadas no que diz respeito a falta de apropriação, pelo professor orientador e tutor, da categoria de adulto que está no próprio sujeito estagiário. Tal dificuldade manifesta o paradigma tecnicista de supervisão e grande dificuldade para construção da concepção de mediação. Para iniciar tal construção é necessário o acompanhamento da equipe de coordenação, promovendo acompanhamento e feedback ao professor orientador e ao tutor.

No processo, a dificuldade acima descrita é transversal a adesão a proposta de balanço de competências. Verificou-se que, nos casos em que houve manutenção do paradigma tecnicista, tal postura distanciou a mediação e não adesão a proposta. Nesse item, houve acompanhamento do professor orientador, respeitando opções teóricas e metodológicas.

Inserir novos horizontes, justificados cientificamente, sobre avaliação, especialmente avaliação no estágio supervisionado, com novas bases científicas, novas bases metodológicas, novas concepções; chegar a uma cultura circular da avaliação pressupõe que a superação do conceito hierárquico de supervisão e supervisor passa a ser modelada, quando apoiada pelo

trabalho pedagógico via ambiente virtual de aprendizagem, pelos sujeitos aprendentes envolvidos cooperativamente. É uma brecha oportunizadora do rompimento individualista/competitivo condicionante do modelo neoliberal institucionalizado. É a vertente para vivenciar uma concepção cooperativa/colaborativa entre sujeitos adultos, agentes construtores de experiências, que necessitam de desafios para romper com o ciclo da rotina, a atitude natural em direção a uma postura crítico-reflexiva perante as ações profissionais.

Com tal exercício, o processo metacognitivo aprofunda-se na direção de uma forte responsabilidade sobre a própria avaliação, isto é, cada sujeito é responsável pela identificação de suas potencialidade e fragilidades, não esperando que o professor orientador o aprove ou reprove.

A avaliação da proposta de balanço de competências, em situação de estágio de docência, originariamente concebida pelo grupo de professores orientadores de estágio do curso de Licenciatura em Pedagogia – modalidade EAD – da Universidade de Caxias do Sul, e aplicada, ampliada e aprofundada pela equipe de professores orientadores de estágio do curso de Licenciatura em Pedagogia – modalidade EAD – da Universidade Federal do Rio Grande do Sul revelou ser um novo possível no contexto do paradigma da complexidade. Assim, a formação e/ou o aprimoramento de competências docentes, durante o estágio, deve se constituir em parte integrante e inseparável do modelo de avaliação, por meio de um processo constante de acompanhamento, orientação, gestão e planejamento das ações antes, durante e após a experiência docente.

Dessa nova prática, que pode ser denominada de circularidade da avaliação, o que emergiu fortemente dos dados coletados e analisados sublinha que a formação padronizada e a avaliação linear devem dar lugar a uma formação e avaliação cujo foco seja o sujeito que faz experiência.

É possível escrever que tais fatores representam uma verdadeira prioridade no processo de avaliação, os quais devem confrontar-se com a realidade diversificada, plural e povoada por múltiplas biografias. A centralidade sobre a pessoa, então, se torna irrenunciável, se pensarmos que a maior parte dos valores, presentes nas análises deste estudo, são retirados e/ou fornecidos pelo sujeito que, aprende muito mais do que elementos de uma coletividade e/ou de uma “massa” de sujeitos.

A assunção de tal modelo de avaliação investe o sujeito aprendente da complexidade atual, isto é, o sujeito se faz central nos processos de formação; portador de um mundo próprio no sentido das experiências, dos valores, de suas relações e de seus projetos.

Em resumo, as contribuições do estudo são a racionalidade do estágio como modelo de ação entrelaçado com a proposta da avaliação; a concepção de avaliação com foco no sujeito que faz experiência e constrói competências; a utilização de ferramentas digitais propostas como espaço de relações durante o acompanhamento e orientação; o papel do Professor Orientador como mediador na formação de competências; a ação dos atores do estágio e da avaliação como consorciados; a intersubjetividade como princípio para o diagnóstico, orientação e acompanhamento das competências para a docência.

Alguns pontos críticos permanecem para futuros estudos como, por exemplo, a formação dos professores orientadores. É possível perceber a necessidade de construção do perfil mediador e de consorciado, cujo desafio necessitará de amplo estudo. Outro estudo necessário é a ampliação dos estudos relacionados ao uso de ferramentas para interação no processo de movimento da avaliação no estágio.

Deve-se lembrar que as chaves para a leitura do objeto desta pesquisa podem ser muitas e devem ser analisadas e retomadas de tempos em tempos, conforme o próprio paradigma da complexidade, a fim de que sejam atualizadas e redimensionadas tais chaves.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. *Escola reflexiva e supervisão*. Porto, Portugal: Porto, 2000.
- ALBERICI, Aureliana. *La possibilita di cambiare: apprendere a apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: Franco Angeli, 2008.
- ALMEIDA, Elizabeth Bianconcini de; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Formação de educadores: fundamentos reflexivos para o contexto da educação a distância. In: VALENTE, José Armando (Org). *Educação a distância: prática e formação do profissional reflexivo*. São Paulo: Avercamp, 2009.
- AMARAL, Maria João; SÁ-CHAVES, Idália. Supervisão reflexiva: a passagem do *eu solitário* ao *eu solidário*. In: ALARCÃO, Isabel. *Escola reflexiva e supervisão*. Porto, Portugal: Porto, 2000.
- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BARROS, Regina Benevides de. *Grupos: a afirmação de um simulacro*. São Paulo: Ed. da PUCSP, 1994.
- BARROS, Regina Benevides de; PASSOS, Eduardo. A construção do plano da clínica e o conceito de transdisciplinaridade. *Revista Psicologia Teoria e Pesquisa*, v.16, n.1, Brasília, DF: UnB, 2003.
- BATESON, Gregory. *Mente e natura*. 40. ed. Milão: Adelphi Edizioni, 2008.
- BATESON, Gregory. *Verso un'ecologia della mente*. 24. ed. Milão: Adelphi Edizioni, 2007.
- BEHAR, Patrícia Alejandra e Siluk; PAVÃO, Ana Cláudia. Redes acadêmicas virtuais para a formação de professores. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/renote/maio2005/artigos/a70_redesvirtuais_revisado.pdf>. Acesso em: 2010.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. 27. Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). *Pesquisa em educação matemática: concepções & perspectivas*. São Paulo: UNESCO, 1999.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA, Junior Celestino Alves da (Org.). *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*. São Paulo: Uneso, 1999.
- BORDAS, Mérión Campos; CARVALHO, Marie Jane Soares; NEVADO, Rosane Aragon de. Formação de professores: pressupostos pedagógicos do curso de Licenciatura em Pedagogia/EAD. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 143-167, jan./jun. 2005.
- BORUCHOVITCH, Evely; COSTA, Elis Regina da. Compreendendo relações entre estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental de Campinas. *Revista Psicologia Reflexão e Crítica*, v. 17, n. 1, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722004000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 dez. 2006.
- BRUSCHI, Barbara; ERCOLE, Maria Lucia. *Progettare e valutare la formazione online*. Roma: Carocci, 2005.
- CAPPERUCCI, Davide. *La valutazione delle competenze in ETA adulta*. Piza: Edizioni ETS, 2007.

CARVALHO, Mari Jane S.; PORTO, Leonardo S. *Portfólio educacional: proposta alternativa de avaliação-guia didático*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2005.

CARVALHO, Marie Jane Soares de; NEVADO, Rosane Aragón de; MENEZES, Crediné Silva de. Educação a distância mediada pela Internet: uma abordagem interdisciplinar na formação de professores em serviço. *Revista Renote*, v. 4, n. 2, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/renote/dez2006/artigosrenote/25173.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2007.

CARVALHO, Marie Jane Soares de; NEVADO, Rosane Aragón de; MENEZES, Crediné Silva de. Arquiteturas pedagógicas para educação a distância. In: *Aprendizagem em rede na Educação a Distância: estudos e recursos para formação de professores*. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007.

CARVALHO, Rachel de; FARAH, Olga Guilhermina Dias; GALDEANO; Luzia Elaine. Níveis de ansiedade de alunos de graduação em enfermagem frente à primeira instrumentação cirúrgica. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 12, n. 6, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_artte&pid=S0104-11692004000600011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 dez. 2006.

COIMBRA, Rosa Lídia; FERREIRA, Ana Maria Soares; MARTINS, Filomena. Quem tem medo do estágio? Contributos para a definição do perfil do estagiário da UA. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS, 4., 2001, Lisboa. *Anais...* Disponível em: <http://sweet.ua.pt/~f711/documentos/rlcoimbra_4APP_2001.pdf>. Acesso em: 23 set. 2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP 2*, de 19/02/2002. Brasília: MEC, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CP 009/2001*, de 8 maio 2001. Brasília: MEC.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FABBRI, Loretta. Gli insegnanti e la costruzione del sé professionale. *Rivista Didatticamente*, Pisa: Edizioni ETS, n. 1-2, p. 31-43, 2006.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. O papel dos estágios nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 12. ed. Campinas: Papirus, 2006.

FIORIO, Rosecler Mary; MASSA, Pacheco Vera. Perfil do estudante de EAD/UCS do polo de Caxias do Sul. 2005. Monografia (TCC de Especialização, Formação para educação a distância) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2005.

FIorentini, Leda Maria Rangel. Estratégias de aprendizagem nos processos formativos à distância. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/edu/tetxt4_3.htm>. Acesso em: 20 set. 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A formação dos profissionais na educação básica de nível superior: desafios para as universidades e faculdades/centros de educação. In: BICUDO, Maria Aparecida (Org.). *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1999. v. 2.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2007.

GALLIANI, Luciano. *La scuola in rete*. Roma: Editori Laterza, 2004.

GALLIANI, Luciano. *La valutazione educativa come ricerca scientifica*. Capítulo III. Disponível em: <<http://insegnantinrete.formazione.unipd.it/moodle18/mod/resource/index.php?id=76>>. Acesso em: 20 out. 2008.

GIUGNO, Jane Dal Pai. *Desvelando a mediação do professor em sala de aula: uma análise sob as perspectivas de Vygotsky e Feuerstein*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2002.

GUERRA, Luigi. Il ruolo del tutor per la comprensione degli strumenti della programmazione didattica. In: ROMANO, Luisella; PERNA, Giuseppe (Org.). *Il tutor di tirocinio: una opportunità di qualificazione professionale*. Bologna: Edizioni Junior, 2007.

HADJI, Charles. Entre a formação inicial e a formação continuada dos professores: qual conexão? In: Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores (1.:2001: Brasília). Simpósios [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores./ Marilda Almeida Marfan (Org.). Brasília: MEC, SEF, 2002. Disponível em: <<http://portalmec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1a.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2009.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto, 2000.

HOFFMAN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção: da pré-escola à universidade*. 4. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1994.

INFANTE, Maria José; SILVA, Maria Susana. Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de supervisores: estratégias de supervisão*. Porto, Portugal: Porto, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 12. ed. Campinas: Papirus, 2006.

KIDDER, Louise H. (Org.). *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: EPU, 1987.

KULCSAR, Rosa. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 12. ed. Campinas: Papirus, 2006.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

LEITE, Silvia Meirelles; BEHAR, Patrícia Alejandra. Criança na Internet: as interações interindividuais em ambiente virtual. *CINTED-UFRGS Novas Tecnologias na Educação*, v. 1, n. 1, fev. 2003. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br>>. Acesso em: maio 2005.

MENDEZ, Juan Manuel Álvarez. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* – Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=223>>. Acesso em: 26 jul. 2006.

MOREIRA, Daniel Augusto. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MORETTO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudo / não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MORIN, Edgar. *O método 5: a humanidade das humanidades*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NEVADO, Rosane Aragón. *Espaços interativos de construção de possíveis: uma nova modalidade de formação de professores*. 2001. Tese (Doutorado) – PPIG/UFRGS, Porto Alegre, 2001.

NEVADO, Rosane Aragón; CARVALHO, Marie Jane Soares; MENEZES, Crediné Silva de. *Metareflexão e a construção da (trans)formação permanente: estudo no âmbito de um curso de pedagogia a distância*. In: VALENTE, José Armando (Org.). *Educação a distância: prática e formação do profissional reflexivo*. São Paulo: Avercamp, 2009.

NEVADO, Rosane Aragón. *Espaços virtuais de docência: metamorfoses no currículo e na prática pedagógica*. In: BONIN, I. et al. *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias*. Porto Alegre: Edipucrs, 2008. p. 245-260.

NICOTERA, F. *Azione e Routine nel pensiero di Alfred Schütz*. In: PROTTI, Mario. *Quotidianamente: studi sull'intorno teorico di Alfred Schütz*. Lecce: Pensa Multimedia, 2001.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; CUNHA, Vera Lúcia. *O estágio supervisionado na formação continuada docente a distância: desafios a vencer e construção de novas subjetividades*. *RED – Revista de Educación a Distancia*. Publicação digital. Murcia (Espanha). Año V, n. 14.-31 mar. 2006. Disponível em: <<http://www.um.es/ead/red/14>>. Acesso em: 15 jun. 2007.

PAIS, José Machado. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira. *Feedback em ambiente virtual*. In: LEFFA.V. (Org.). *Interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: Educat, 2003. p. 225-229.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

PERRENOUD, Philippe et al. *Formando professores profissionais*. 2. ed. rev. Porto Alegre: ArtMd, 2007.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem: entre duas lógicas*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

PRESTES, Gelça Regina Lusa. (org.) *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia: Docência para Ed. Básica Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Ed. Infantil*. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2004.

PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2006.

PIAGET, Jean. *Estudos sociológicos*. São Paulo: Forense, 1973.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PIRES, Célia Maria Carolino. Formação inicial e continuada de professores – uma síntese das diretrizes e dos desafios a serem enfrentados. In: CONGRESSO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES (1.: 2001: Brasília). Simpósio [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores/Marilda Almeida Marfan (Org.). Brasília: MEC, SEF, 2002. Vol. 1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1c.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2009.

PRADO, Maria E. B.; ALMEIDA, M. E. B. Formação de educadores: fundamentos reflexivos para o contexto da educação a distância. In: VALENTE, J. A. *Educação a distância: prática e formação do profissional reflexivo*. São Paulo: Avercamp, 2009.

PRESTE, Gelça R. L. (Org.). *Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia: Docência para Ed. Básica Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Ed. Infantil*. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2004.

POSSENTI, Ilaria; IACONO, Alfonso (Org.). *A. Schütz e W. James: le realtà multiple e altri scritti*. Pisa: Edizioni ETS, 2005.

RAMOS, Maria Antónia; GONÇALVES, Rosa Edite. In: ALARCÃO, Isabel. *Formação reflexiva de supervisores: estratégias de supervisão*. Porto, Portugal: Porto, 1996.

RELA, Eliana. Tecnologia, Internet e paradigmas pedagógicos: supervisão *online* na prática de estágio curricular em curso de licenciatura. Artigo apresentado no Workshop de Arquiteturas Pedagógicas para Suporte à Educação a Distância Mediada pela Internet evento que realizado paralelamente ao XVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2005), Juiz de Fora, 2005.

REY, Fernando Gonzáles. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Comunicare in Internet. *Tecnologie Didattiche*, n. 22, n. 1, p. 45-54, 2001. 63 p. Disponível em: <http://www.tdmagazine.itd.cnr.it/PDF22/COMM_INTERNET.pdf>. Acesso em: 8 set. 2008.

ROMANO, Luisella; PERNA, Giuseppe (Org.). *Il tutor di tirocinio: una opportunità di qualificazione professionale*. Bologna: Edizioni Junior, 2007.

ROQUE, Gianna Oliveira Bogossian. *Uma proposta de um modelo de avaliação de aprendizagem por competências para cursos a distância baseados na web*. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa>>. Acesso em: 21 out. 2006.

ROSSI, Bruno. *Intersoggettività e educazione*. Brescia: Editrice La Scuola, 2000.

SACHETTI, Francesca. *Uno nel molteplice – Alfred Schutz e l'identità del Sé*. Pisa: Edizioni Plus Pisa University Press, 2007.

SANNA, G. L. *Realizzazione etica del sé in Alfred Schütz: tra pragmatismo e fenomenologia*. Roma, Armando, 2007.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SCHÜTZ, Alfred. *Don Chisciotte e il problema della realtà*. Roma: Armando, 2002.

SCHÜTZ, Alfred. *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

SCHÜTZ, Alfred. *Estudos sobre teoria social*. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

SILVA, Adelina Lopes; SÁ, Isabel. Saber estudar e estudar para saber. Porto, Portugal: Porto, 1993. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/>>. Acesso em: 12 dez. 2007.

SIMÕES, Carlos Marques; SIMÕES, Helena Ralha. Nível do ego e processos metacognitivos no contexto da formação em supervisão. In: ALARCÃO, Isabel. *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: Cidine, 1995.

SMOLKA, Ana Luiza B.; GOÉS, Maria Cecília R. (Org.). *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas: Papirus, 1997.

SOARES, Isabel. Supervisão e inovação numa perspectiva construtivista do desenvolvimento. In: ALARCÃO, Isabel. *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: Cidine, 1995.

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

TORRE, Emanuela M.; RICCHIARDI, Paola. *Le competenze dell'insegnante: strumenti e percorsi di autovalutazione*. Torino: Edizioni Erickson, 2007.

VALENTE, José Armando (Org.). *Educação a distância: prática e formação do profissional reflexivo*. São Paulo: Avercamp, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar*. 4. ed. São Paulo: Libertad, 1994.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALZA, Miguel. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXOS

ANEXO A

INSTITUIÇÃO 1
CURSO DE PEDAGOGIA SÉRIES INICIAIS E ED. INFANTIL/ MODALIDADE EAD
PRÁTICA DE ESTÁGIO

Polo: _____ Orientador: _____ Tutor: _____
 Acadêmica (o): _____ Série: _____ Turma: _____ Escola: _____

Legenda: 1 = ausente 2 = parcialmente presente 3 = presente 4 = plenamente presente

INDICADORES	1	2	3	4
1 Dimensão da Análise da Realidade				
1.1 Descrição da análise da realidade				
1.2 Há previsão de contemplar os conceitos do módulo no projeto				
1.3 Aparecem hipóteses				
1.4 Tema vinculado à questão integradora				
2 Dimensão do planejamento				
2.1 Vinculação e relevância da intervenção frente à projeção de finalidades				
2.2 Coerência interna entre os objetivos, as atividades desenvolvidas e as formas de avaliação				
2.3 Relações estabelecidas com outras áreas do conhecimento				
2.4 Presença de temas atuais instigadores da reflexão				
2.5 Atividades planejadas evidenciam diálogo e troca de conhecimentos?				
2.6 Evidência de investimento na pesquisa em sala de aula, promovendo um diálogo que agrega três dimensões do conhecimento: os saberes prévios dos alunos, os conhecimentos socialmente construídos e os saberes presentes na realidade investigada?				
2.7 Evidencia promover a cooperação entre os alunos, a troca de ideias e a construção conjunta de múltiplas formas de pensar e de agir?				
2.8 Dá pista quanto à intenção de aproveitar a bagagem cultural acumulada e preocupação em trabalhar temas que possibilitem aos alunos pensar além do imediatismo?				
2.9 Evidencia estímulo à criatividade?				
2.10 Evidencia trabalhar as muitas faces e as múltiplas possíveis leituras de um mesmo assunto, tornando a interdisciplinaridade algo concreto?				
2.11 Evidencia e problematiza verdades prontas e busca desmitificar ideias preconcebidas				
3 Indicadores GEOGRAFIA				
3.1 Gerais (para qualquer projeto)				
3.1.1 Procura fazer uma leitura do espaço				
3.1.2 Explica processos (os porquês)				
3.1.3 Usa mapas adequadamente				
3.1.4 Explora as relações espaciais				
3.2 Específicos (depende do recorte da(o) aluna(o) sendo importante ter apenas um dos elementos)				
3.2.1 Se trabalha com a natureza:				
Relaciona os diferentes elementos da natureza (relevo, clima, vegetação, etc.)				
Apresenta uma perspectiva ecológica				
3.2.2 Se trabalha com paisagem:				
Interrelaciona os diferentes aspectos da paisagem (físicos e humanos)				

INDICADORES	1	2	3	4
3.2.3 Se trabalha com o lugar:				
Trabalha o lugar como espaço vivido pelos alunos				
3.2.4 Se trabalha com o território:				
Explora as territorialidades				
Explora limite e/ou fronteira				
4 Indicadores da HISTÓRIA				
4.1 Trata do cotidiano dos alunos				
4.2 Parte do presente para confrontar outras realidades em seus diferentes tempos e espaços				
4.3 Mostra as diferenças e semelhanças no modo de viver e construir a História pelos homens				
4.4 Rompe a estrutura factual e cronológica				
4.5 Preocupa-se com o senso comum, levando em consideração os saberes existentes				
5 Relatório de Estágio				
5.1 <i>Dimensão da síntese reflexiva</i>				
5.1.2 presença dos momentos descritivo				
5.1.3 presença momento analítico				
5.1.4 presença momento teórico				
5.2 Apresenta reflexões manifestadas pelos alunos				
6 Dimensão Conclusões				
6.1 revela conclusões das aprendizagens dos diferentes sujeitos envolvidos no processo				

Parecer:

ANEXO B

Ficha com indicadores para observação das visitas de estágio *in loco* – Instituição 1

INSTITUIÇÃO 1 CURSO DE PEDAGOGIA SÉRIES INICIAIS E ED. INFANTIL/ MODALIDADE EAD PRÁTICA DE ESTÁGIO

Polo: _____ Orientador: _____ Tutor: _____
Acadêmica (o): _____ Série: _____ Turma: _____ Escola: _____

Legenda: 1 = ausente 2 = parcialmente presente 3 = presente 4 = plenamente presente

INDICADORES	1	2	3	4
Ficha de Avaliação do Projeto Didático				
I DIMENSÕES DO PLANEJAMENTO				
1 Análise da Realidade				
1.1 Descreve resumidamente a realidade observada, em relação a:				
– Escola				
– Turma				
– Dinâmica pedagógica				
– Entrevista				
1.2 Identifica as necessidades, com vistas à projeção de finalidades e à intervenção				
2 Projeção de finalidades				
2.1 Formula objetivos gerais e específicos				
2.2 Apresenta objetivos coerentes com as necessidades identificadas				
2.3 Organiza objetivos contendo o quê e para quê.				
3 Formas de mediação				
3.1 Define tempo, espaços, conteúdos, metodologia e avaliação				
3.2 Apresenta coerência com as necessidades identificadas e os objetivos propostos				
3.3 Apresenta a descrição do roteiro de cada aula				
3.4 Prevê indicadores de avaliação do alcance dos objetivos				
3.5 Prevê autoavaliação, ou seja, avaliação das próprias práticas				
II- AULA EM MOVIMENTO				
1 Existe coerência entre os objetivos, as atividades desenvolvidas e as formas de avaliação				
2 São estabelecidas relações entre as áreas do conhecimento				
3 Atividades planejadas evidenciam diálogo e troca de conhecimentos				
4 Evidencia promover a cooperação entre os alunos, a troca de ideias e a construção conjunta de múltiplas formas de pensar e de agir				

5 Aproveita os conhecimentos prévios dos alunos				
6 Preocupa-se em trabalhar temas que possibilitem aos alunos pensar além do imediatismo				
7 Evidencia estímulo à criatividade				
IV RELATÓRIO DO ESTÁGIO				
1 Formatação				
1.1 Contempla as orientações dadas em relação a aspectos formais do relatório				
2 Dimensão descritiva				
2.1 Apresenta elementos gerais/institucionais sobre o estágio				
2.2 Estão descritas as atividades realizadas e os resultados alcançados				
3 Dimensão analítico-reflexiva				
3.1 Contempla análise crítica de cada estagiário ao processo e aos resultados				
3.2 Contempla a autoavaliação de cada estagiário				

PARECER:

ANEXO C

Indicadores para observação das visitas de estágio *in loco* – Instituição II

ROTEIRO PARA O PERÍODO DE OBSERVAÇÃO*

** Lembrem-se de utilizar todas as formas formais e informais de coletas de dados possíveis: documentos, registros diversos, observação de cartazes informativos, conversas com famílias, professores (as), orientadores (as)...*

** A fotografia também é um excelente recurso de coleta de dados. Mas não esqueçam de antes certificarem-se de estarem autorizadas.(LEMBRAR DE PEGAR DOCUM. DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS.)*

** Este é um roteiro para orientar o exercício de observação. Entretanto, novos e diferentes elementos não explicitados aqui podem enriquecer ainda mais este trabalho, desde que coerentes com a proposta da disciplina e a faixa etária em questão.*

OBSERVAÇÕES NOS LOCAIS DE ESTÁGIO

1) Coletar dados sobre a instituição, focalizando:

- localização da escola infantil (bairro, importância na comunidade, etc.)
- mantenedora (sim/não)
- formas de ingresso e critérios de seleção na instituição escolar (matrícula comum? sorteio?)
- características da comunidade atendida, renda, moradia...
- formas de atendimento: horários, faixa etária ...
- formação dos (as) profissionais da escola (atendentes, direção, etc.) e critérios de seleção (concurso, voluntariado?)
- relação entre escola e família
- relação adulto/criança: o número de profissionais é suficiente?
- espaço físico interno e externo (qualidade das instalações, iluminação, aeração, aproveitamento dos espaços, cumprimento da legislação, etc.)
- observação de detalhes sobre a entrada e a saída das crianças da instituição (quem leva/busca? Essa entrada e saída é tranquila?)

2) Investigar sobre o contexto das crianças

- condições de moradia
- constituição familiar (quem são e quantos são)
- profissão e escolaridade dos pais ou responsáveis (local de trabalho)
- aspectos culturais (religião, festas, origem familiar, etc.)
- atividades realizadas fora da escola
- tempo de permanência na escola (integral, meio turno?)
- período de adaptação da criança (como foi?)

*(*Lembrem-se da dica: buscar acesso às fichas de entrevista/anamnese. Nem todas as instituições oferecem acesso livre a esses documentos, mas vale a pena tentar. São informações riquíssimas.)*

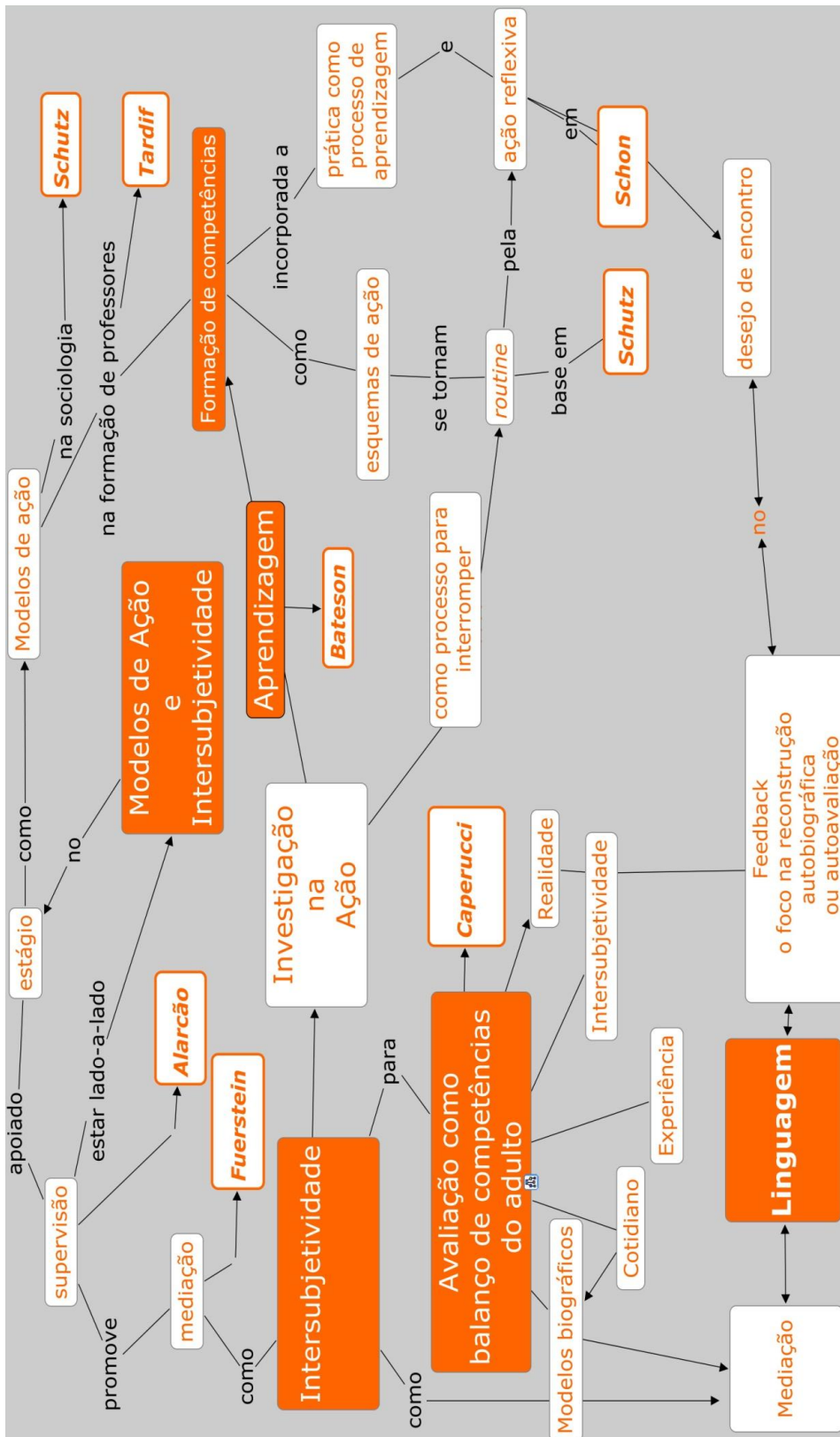
3) Observar os aspectos pedagógicos na instituição, focalizando:

- assessoramento pedagógico: há reuniões de planejamento e discussão teórica? Existe proposta pedagógica? Se existe, ela é cumprida? Há outro tipo de assessoramento?
- rotina de trabalho: como são divididos os momentos da criança na instituição? (SONO/BRINQUEDO/ALIMENTAÇÃO/HIGIENE/DEMAIS ATIVIDADES)³⁶
- materiais e recursos disponíveis: como são organizados? Há livros e brinquedos em bom estado e apropriados para as respectivas faixas etárias? As crianças têm livre acesso a eles? Como são distribuídos os móveis, brinquedos e utensílios da instituição?
- planejamento das atividades: de que forma ele é feito?
- como a criança é tratada? De forma afetiva ou distante? Qual o tipo de linguagem que a professora utiliza com ela (dá ordens ou explica?). Como é feito o uso da disciplina, dos limites?

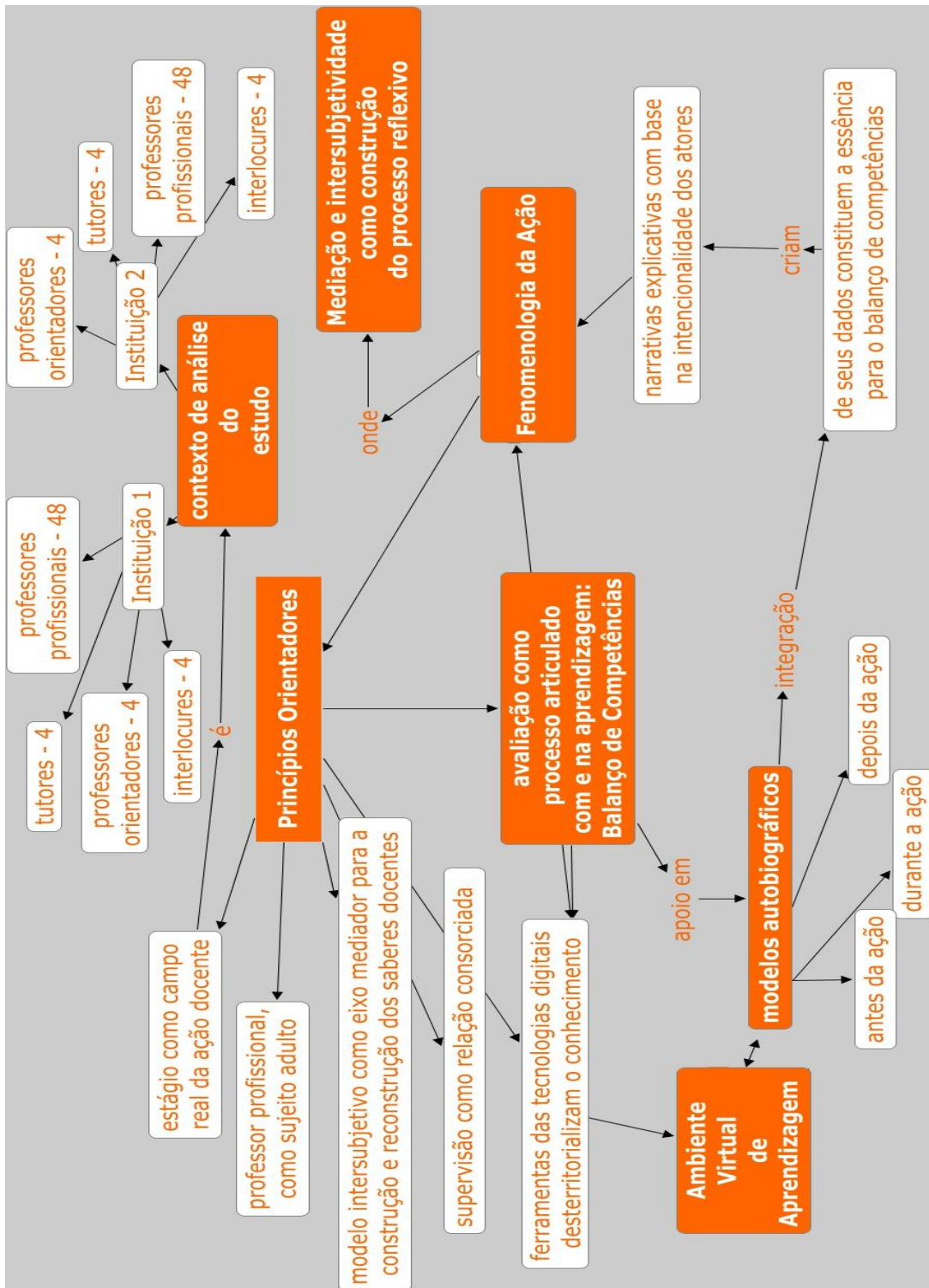
Obs.: *Fazer entrevistas com direção, atendentes, mães/pais, consultar arquivos e registros da escola, regimentos internos e quaisquer outras fontes de informação.*

³⁶ Estes aspectos devem ser fortemente observados pelos professores de Educação Infantil.

ANEXO D
Mapa Conceitual Aporte Teórico – Elaboração Eliana Relá



ANEXO E
Mapa Conceitual Aporte Metodológico – Elaboração Eliana Relá



ANEXO F
Mapa Conceitual Balanço de Competências – Elaboração Eliana Relá

