

CAMINHOS E DESAFIOS DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA RESPONSIVA NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NO BRASIL E EM PORTUGAL

PATHS AND CHALLENGES OF RESPONSIVE PEDAGOGICAL ASSESSMENT IN SUPERVISED INTERNSHIPS IN BRAZIL AND PORTUGAL

CAMINOS Y DESAFÍOS DE LA EVALUACIÓN PEDAGÓGICA RESPONSIVA EN LAS PRÁCTICAS SUPERVISADAS EN BRASIL Y PORTUGAL

Vânia Graça¹ [0000-0002-7000-7211]

Kátia Gonzaga² [0000-0001-8351-9614]

¹ Centro de Investigação e Inovação em Educação (InEd), na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Portugal, vaniagraça@ese.ipp.pt

² Centro de Investigação e Inovação em Educação (InEd), na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Portugal, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo São Paulo, Brasil, Logos University International, Miami, USA, katiavaleriagonzaga@gmail.com

Resumo

Esta comunicação problematiza o conceito de avaliação pedagógica e os seus princípios, trazendo o que as autoras denominam de avaliação responsiva. Além disso, pretende compreender a sua utilização em contexto de sala de aula, nomeadamente em contexto de formação inicial docente, nas práticas de estágio supervisionado, a partir de um universo restrito de documentos orientadores sobre as práticas avaliativas do processo de ensino e aprendizagem (Plano de unidade curricular e Projeto de curso), disponíveis nos sites das universidades públicas do Brasil e de Portugal para refletir sobre a orientação para essas práticas, e em que medida elas avançam para a prática de avaliação responsiva. A metodologia utilizada para esse percurso é a revisão narrativa, cuja análise da literatura e documentos legais e institucionais são da interpretação e análise crítica pessoal das autoras, a partir do que consideram avaliação responsiva. Os dados foram recolhidos em sites de cinco universidades públicas das diferentes regiões brasileiras e portuguesas, seguindo determinados critérios. Os resultados permitem concluir que há uma tentativa de renovação de concepções teórico-práticas e ferramentas de avaliação, incluindo as digitais, porém, verifica-se ainda uma resistência na conceção e momento que se avalia, distante de uma prática responsiva.

Palavras-chave: avaliação responsiva, documentos curriculares, estágio supervisionado, formação inicial de professores.

Abstract

This paper problematises the concept of pedagogical assessment and its principles, bringing in what the authors call responsive assessment. In addition, it aims to understand its use in the classroom context, namely in the context of initial teacher training, in supervised internship practices, based on a restricted universe of guiding documents on the evaluation practices of the teaching and learning process (Curricular Unit Plan and Course Project), available on the websites of public universities in Brazil and Portugal to reflect on the orientation towards these practices, and to what extent they move towards the practice of responsive evaluation. The methodology used for this journey is a narrative review, whose analysis of the literature and legal and institutional documents is based on the authors' personal interpretation and critical analysis, based on what they consider responsive assessment. The data was collected from the websites of five public universities in different regions of Brazil and Portugal, following certain criteria. The results allow us to conclude that there is an attempt to renew theoretical-practical conceptions and assessment tools, including digital ones, but there is still a resistance in the conception and timing of assessment, far from a responsive practice.

Keywords: responsive evaluation, curriculum documents, supervised internship, initial teacher training.

Resumen

Este trabajo problematiza el concepto de evaluación pedagógica y sus principios, aportando lo que los autores denominan evaluación responsiva. Además, pretende comprender su uso en el contexto del aula, concretamente en el contexto de la formación inicial del profesorado, en las prácticas tuteladas, a partir de un universo restringido de documentos orientadores de las prácticas de evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje (Plan de Unidad Curricular y Proyecto de Curso), disponibles en las páginas web de universidades públicas de Brasil y Portugal para reflexionar sobre la orientación hacia estas prácticas, y en qué medida avanzan hacia la práctica de la evaluación responsiva. La metodología utilizada para este recorrido es una revisión narrativa, cuyo análisis de la literatura y de los documentos legales e institucionales se basa en la interpretación personal y el análisis crítico de los autores, a partir de lo que consideran evaluación responsiva. Los datos se recogieron de los sitios web de cinco universidades públicas de diferentes regiones de Brasil y Portugal, siguiendo determinados criterios. Los resultados nos permiten concluir que hay un intento de renovar las concepciones teórico-prácticas y las herramientas de evaluación, incluidas las digitales, pero todavía hay una resistencia en la concepción y el momento de la evaluación, lejos de una práctica receptiva.

Palabras-clave: evaluación receptiva, documentos curriculares, prácticas supervisadas, formación inicial del profesorado.

INTRODUÇÃO

Assistem-se a grandes transformações nos cenários educativos que requerem uma nova reconfiguração dos modos de aprender, mas também de avaliar (Graça, 2023; Fernandes, 2020). Neste âmbito, a avaliação contribui para a reflexão crítica da prática pedagógica, promovendo a melhoria constante das competências técnicas, didáticas e socioemocionais dos educadores. Também serve de base para a formulação de políticas públicas e decisões institucionais que valorizem e apoiem o trabalho docente, fortalecendo o compromisso com uma educação de qualidade. De acordo com o relatório da UNESCO (2022), a formação inicial de professores precisa ser repensada para se alinhar com as prioridades educacionais atuais e responder de forma eficaz aos desafios e perspectivas do futuro. Esse processo deve considerar o papel crescente das tecnologias digitais, os diferentes contextos e ambientes de aprendizagem, bem como a diversidade dos estudantes na educação do século XXI (UNESCO, 2022, p. 84). De ressaltar que em Portugal o termo utilizado é Prática Educativa Supervisionada e no Brasil denomina-se Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Adotar-se-á, por isso, o termo Estágio Supervisionado ao longo do artigo.

No Estágio Supervisionado, a formação docente ocorre através da interação com a cultura escolar, com os alunos e com os professores em ação, recorrendo à observação, análise, organização, realização e reflexão de práticas de ensino, que passa pela experimentação na prática, orientadas por professores da universidade, da área da supervisão pedagógica, mas também em colaboração com os professores das escolas desses contextos de estágio. Assim, para Almeida e Pimenta (2014), o Estágio Supervisionado permite ao professor em formação aproximar-se do ambiente de trabalho, com as práticas didático-pedagógicas, possibilitando diagnosticar dados, observar a prática dos supervisores, refletir e analisar sobre a mesma, procurando articular as teorias estudadas na Universidade com a prática. Ademais, possibilita observar a realidade e, conseqüentemente, desenvolver e construir o seu estilo de atuação, atribuindo um estatuto epistemológico que vai além da articulação teoria e prática, mas sendo práxis (Freire, 1996), tendo a pesquisa como caminho metodológico para o desenvolvimento do Estágio Supervisionado (Almeida & Pimenta, 2014). Desta forma, no presente artigo procurou-se refletir e convocar os referenciais teóricos que possam contribuir para uma discussão que visa uma formação docente que seja capaz de construir uma prática avaliativa responsiva, com o propósito de, ao vivenciar esse tipo de avaliação, possa formar indivíduos competentes, éticos, conscientes e preparados para contribuir com a sociedade de maneira significativa e de uma forma mais humanista, democrática, inclusiva, equitativa e colaborativa..

1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 O estágio supervisionado em Portugal e no Brasil: algumas reflexões partindo de documentos oficiais

Em Portugal, no contexto das mudanças propostas pelo processo de Bolonha, segundo Sarmiento e Paniago (2016), o Estágio Supervisionado passou a ser um espaço privilegiado para a prática de investigação, visando o desenvolvimento de competências pelos professores em formação, de modo a sustentar a sua própria construção de conhecimento profissional.

No contexto português, o Estágio Supervisionado visa capacitar os estudantes para um exercício profissional adequado e progressivamente autónomo, como preconiza o Decreto-Lei n.º 79/2014, no qual o estudante tem que frequentar um mestrado em ensino que o habilita para a docência na área, dependendo do mestrado que selecionar (em Portugal o professor habilita-se profissionalmente na sua área de atuação ao nível do mestrado), mobilizando saberes teóricos, assim como confrontar com a sua própria capacidade de análise crítica das situações e com a possibilidade de agir sobre os problemas com que se depara. Nóvoa (2002) traz à discussão a importância da profissionalidade docente e o contexto do estágio supervisionado, no qual o professor em formação constrói e reconstrói o conhecimento profissional, num ambiente onde lhe é dada a oportunidade de discussão e reflexão sobre a prática. Desta forma, a construção da profissionalidade é fruto de tudo o que foi adquirido pelo professor em formação, como experiência e saber, a sua capacidade de utilizá-la numa situação dada e o seu modo de cumprir as tarefas, ou seja:

“[...] o processo de constituição das características específicas da profissão – como aquisição dos conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades, assimilação de saberes pedagógicos, desenvolvimento de atitudes, valores, habilidades e/ou competências para aperfeiçoar o exercício docente...” (Gorzoni & Davis, 2017, p. 1406).

O Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário em Portugal que permite a habilitação para lecionar ambas as valências educativas, promovendo uma maior flexibilidade e abrangência, uma vez que o profissional é dotado de conhecimentos e particularidades de cada um dos níveis educativos, considerando as semelhanças e diferenças entre ambos, de modo a ajustar as práticas ao grupo de crianças presentes. Nesse contexto, a formação de professores reflete-se diretamente no seu desempenho profissional, com o objetivo de assegurar uma “aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados” (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001, p. 5569). Podemos concluir que o planeamento e a organização da prática no Estágio Supervisionado e as estratégias didáticas utilizadas são fundamentais para potencializar a construção de conhecimentos profissionais dos futuros professores portugueses, mas esses apenas serão sistematizados a partir dos *feedbacks* recebidos pelos professores supervisores do estágio e professores da escola dos contextos de estágio, ou seja, na heteroavaliação e na autoavaliação, do próprio professor em formação. Daí a relevância do processo de avaliação da prática vivenciada pelo professor em formação.

No Brasil, o Estágio Supervisionado pretende oferecer ao futuro licenciado (no Brasil denomina-se licenciado aquele que se formou num dos cursos de formação de professores, denominadas de Licenciatura) um conhecimento do real em situação de trabalho, diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. Por sua vez, o licenciando poderá acompanhar e compreender algumas atividades às quais não teria acesso como aluno, tais como planeamento de aulas assente num trabalho colaborativo, elaboração de projetos pedagógicos e avaliação. Sob a mediação e mentoria da supervisão, o estagiário poderá exercer o papel de professor, integrando-se com os alunos e colegas professores, realizando uma rica troca de experiências e desenvolvendo desde já as competências exigidas na sua futura prática profissional, especialmente quanto à regência de sala de aula. No Brasil, compreende-se, assim, a importância da formação docente como estratégia social e política para o desenvolvimento de um projeto de país.

Apesar dos marcos legais garantirem uma formação contextualizada e sintonizada com os desafios do contexto social, o currículo de formação de professores no Brasil, nomeadamente na unidade curricular “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado”, nem sempre são suficientes para desenvolver todas as competências necessárias e, por isso, o governo brasileiro desenvolve duas outras políticas complementares: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa da Residência Pedagógica (RP). O Programa da Residência Pedagógica (RP) surgiu com a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, instituída pelo Decreto

8.752/2016 (Brasil, 2016), em consonância ao Plano Nacional de Educação (PNE), e regulamentada pela Portaria nº 38, de modo a com da Presidência da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que passa a implementar as ações desenvolvidas pelo PIBID, no qual todos os participantes envolvidos neste processo podem desenvolver habilidades e competências que possibilitam uma formação docente *in loco*. Gonzaga (2008) apresenta o conceito de Residência Pedagógica (RP), que se baseia numa perspectiva da colaboração entre escola, professores, universidade e estagiários “[...] visando à construção de uma convivência harmônica em que cada um tem seu lugar, com suas escolhas epistemológicas, suas crenças, atitudes e estilo” (p. 5). Neste sentido, assume-se como um espaço de aprendizagem e reflexão do estagiário, apontando como objetivos: “[...] colocar o aprendiz em contato com a realidade profissional” (Gonzaga, 2008, p. 6). Na estrutura do programa da RP, um professor de uma Instituição de Ensino Superior pública coordena estudantes de licenciatura em experiências docentes nas escolas públicas de Educação Básica sob a supervisão de um professor experiente da escola, denominado de preceptor, que será o seu parceiro na dupla docência em sala de aula, permitindo ao professor em formação antecipar o exercício docente, mesmo antes de se formar.

Já o PIBID, instituído pelo Decreto nº 7.219 (Brasil, 2010), tem o objetivo de fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação docente e melhoria de qualidade da educação básica brasileira, através de incentivo e fortalecimento dos cursos de formação de professores, enriquecimento da formação teórico-prática dos futuros professores, promoção da aproximação, integração e colaboração mútua entre redes de ensino e universidades. Neste sentido, o estudante recebe uma bolsa financeira para se dedicar e investir na sua formação, para se formar como investigador da própria prática e das relações nela estabelecidas. Estes programas complementam as ações desenvolvidas na unidade curricular “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado” que é uma atividade curricular obrigatória, que prepara o licenciado para o desenvolvimento da prática docente. Quando o estágio se constitui numa oportunidade coletiva para a construção do conhecimento sobre a prática, além de ser espaço de reelaboração de saberes que se processam na prática de ensino, faz do professor um pesquisador de sua própria prática, transformando-a em objeto de reflexão dirigida à melhoria das suas prática educativas. Assim, o estágio apresenta-se como momento privilegiado na ação-reflexão-ação, perspetivando um exercício profissional pleno, sob a orientação de professores mais experientes, os quais se configuram como membros integradores do currículo que possibilita a unidade teoria-prática. Em suma, no Brasil, problematizar um contexto de formação do ser professor significa não apenas refletir, indagar, fazer perguntas e dar respostas a essa pergunta. Mas, vai mais além, ou seja, é também uma forma reflexão reflexões coletiva sobre as concepções de conhecimentos, de pesquisa, de discussão, de levantamentos teóricos, de estudos básicos que os fundamentam, além da seleção de materiais disponíveis que irão subsidiar o processo inicial da docência (Freire, 2001).

O estágio necessita, por isso, de oportunizar a vinculação de diferentes conhecimentos com a realidade da sala de aula, articular as dimensões teóricas com as práticas (Schön, 1987; Nóvoa, 2002; Alarcão, 2005; Tardif & Lessard, 2005; Gatti et al., 2019) e suscitar reflexões que abrangem a presença do outro na constituição da sua profissão e da sua subjetividade (Sousa, 2017).

1.2 A avaliação das e para as aprendizagens

Como preconiza Fernandes (2020), “Avaliar é uma prática e uma construção social que não pode ser confundida com uma ciência exata, porque não produz resultados certos” (p. 8). Deve, por isso, ser um processo orientado para a transformação e melhoria das práticas educativas, no caso da formação de professores, assumindo um papel relevante na inovação pedagógica. A avaliação pedagógica tem duas modalidades; a avaliação formativa – para as aprendizagens e a avaliação sumativa – das aprendizagens, ressaltando que a avaliação diagnóstica faz parte da formativa.

A primeira, contribui para a autorregulação da aprendizagem do aluno, dado que pretende que este melhore e se automotive, através de um feedback constante dado pelo professor (Fernandes, 2020). Esse *feedback* pode ser de natureza escrita, oral ou não verbal, que não pretende julgar o aluno, mas ajudá-lo a melhorar o seu trabalho e aprendizagem. Já a avaliação sumativa é normativa porque compara as aprendizagens dos alunos com uma norma, uma média (Fernandes, 2020). Apesar de distintas, são processos complementares que contribuem para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Desta forma, a avaliação pedagógica deve privilegiar alguns princípios importantes (Tabela 1).

Tabela 1

Princípios da avaliação pedagógica, segundo Fernandes (2020)

Princípios	Descrição
Transparência	A avaliação deve ser compreendida por todos, devendo ser claro para o aluno o que deve aprender e para o professor o que deve ensinar.
Melhoria da aprendizagem	A avaliação deve ser um processo pedagógico ao serviço da aprendizagem dos alunos, não sendo uma mera classificação.
Melhoria da integração curricular	A avaliação deve estar articulada com o currículo e desenvolvimento curricular, no qual as tarefas de aprendizagem coincidem com as tarefas de avaliação e de ensino.
Positividade	A avaliação deve ser uma oportunidade de os alunos mostrarem o que podem e sabem fazer.
Diversificação	A avaliação deve ter uma diversidade de processos de recolha de informação, assim como em diferentes momentos e contextos.

Neste âmbito, Formosinho e Machado (2009) consideram que as formas de avaliar e regular as aprendizagens fazem parte da dimensão do currículo de formação de docentes, constituindo práticas particularmente marcantes de um currículo oculto e não problematizado. E, na direção do que aponta Formosinho e Machado (2009) e Jensen (2015) adianta que a identificação de modos adequados para avaliar a aprendizagem dos alunos nos contextos da prática constitui um desafio aos programas de formação inicial de professores, embora o estágio seja um espaço privilegiado para aplicarem teoria na prática e desenvolverem competências pedagógicas essenciais, sendo o diário de formação e o *feedback* elementos cruciais para avaliar o desenvolvimento dos futuros professores (Corrêa, 2021; Silva & Gaspar 2018; Souza et al, 2024).

Vários pesquisadores no campo da avaliação em cursos de formação inicial de professores destacam a importância de um processo de avaliação mais contextualizado e individualizado, envolvendo os vários atores do processo, incluindo o próprio professor em situação de estágio, beneficiando todos (Calderano, 2013; Caughlan & Jiang, 2014), particularmente o professor em formação, que se torna protagonista do próprio processo de desenvolvimento profissional, atribuindo ao formador/supervisor institucional uma gestão participativa e partilhando o seu poder de avaliar, aprendendo a partir do professor estagiário, em avaliação. Por seu turno, o professor em formação passa a ter uma visão de totalidade do processo, de forma a ser mais justo, mais coerente, mais robusto, mais confiável com o resultado do processo, percecionando o que ainda precisa desenvolver e superando a lógica burocrática e corporativa (Formosinho & Machado, 2010). Assim, é possível compreender que o processo de avaliação é promotor de competências que ele próprio avalia, garantindo uma prática mais coerente, resultando em análises e resultados participativos, assente numa avaliação que pressupõe uma educação aberta num paradigma humanista, inclusivo, equitativo, colaborativo e democrático, no qual o aluno envolve-se no processo de aprendizagem e constrói conhecimento e representações sobre a realidade em ligação com os seus pares e os outros.

1.3 A avaliação responsiva

Antes de proceder à reflexão acerca da avaliação responsiva, importa retomar a compreensão do próprio conceito de responsividade e o papel do professor supervisor de estágio supervisionado. O conceito de responsividade apresenta-se como a capacidade de respondermos rapidamente e adequadamente aos desafios, adaptando-se às novas circunstâncias ou realidade, resignificando o uso da tecnologia, com avanços como a inteligência artificial, colocando-a ao serviço das necessidades humanas e não ao contrário. Este cenário ganhou ainda mais relevância com a sociedade 5.0, onde o foco da tecnologia proposta pela sociedade 4.0, passa a ser o humano, focando-se em quatro eixos de expansão: Sustentabilidade, Inclusão/Equidade Desenvolvimento Socioemocional/Resiliência e Redes de Conhecimentos (Gonzaga & Amouzou, 2024). Neste contexto, o supervisor é um formador, e enquanto formador assume a liderança na preparação e no acompanhamento e avaliação do professor em formação, nos seus

primeiros voos de prática, articulando a teoria construída com a prática, auxiliando-o a conhecer o contexto da sua prática, os desafios por ele apresentados e a procura de solução de modo eficiente e efetivo.

Deste modo, a avaliação enquanto uma das responsabilidades do supervisor é, muitas vezes, vista como um exercício que procura atribuir valor ou julgamento sobre diferentes aspetos de uma prática, na tentativa de responder questões como: Os objetivos propostos foram atingidos? Os recursos empregados foram suficientes? As atividades foram realizadas conforme o esperado? Os resultados traduzem os objetivos propostos? Ao levantar tais questões, pode-se verificar que os resultados dessa prática devem ser repensados e, por isso, teremos de romper com práticas tradicionais de avaliação centradas, muitas vezes, no supervisor e/ou no professor regente da sala de aula do estágio, desconsiderando a autoavaliação do professor em formação e o *feedback* das crianças e seus encarregados de educação.

Eis porque acreditamos que a avaliação responsiva pode ser uma boa alternativa, como um processo que direciona para uma nova ação (Luckesi, 2011). Trata-se de uma avaliação centrada no beneficiário (*client-centered studies*), de caráter inovador, que foi originalmente elaborada na década de 70 por Robert Stake e relida para os dias atuais. No caso do estágio supervisionado, os próprios professores em formação, os alunos, o supervisor de estágio e o professor do contexto educativo participam no processo, apoiando, administrando, desenvolvendo e operando. Nesse sentido, todos são os avaliadores e precisam interagir continuamente e responder às necessidades e questões avaliativas. Por sua vez, a avaliação responsiva aproveita o ponto de vista dos envolvidos (alunos, professores, supervisor, professor do contexto educativo, gestores da escola) para caracterizar, investigar e julgar o processo. E, por isso, os professores em formação são os que mais ganham e aprendem com a avaliação, dado que a autonomia é valorizada e as pessoas envolvidas no processo são ajudadas tanto a avaliá-lo quanto a usar a avaliação para melhoria do processo, na sua implementação. Além disso, a avaliação responsiva envolve um processo de pesquisa-ação no qual as pessoas que desenham, implementam e usam o processo, são ajudadas a conduzir as suas próprias investigações e a usar esses resultados para melhorar a sua compreensão, as suas decisões e as suas ações. Ela é respeitosa, inclusiva, equitativa, colaborativa e democrática porque considera e valida as ações do professor em formação e os demais envolvidos numa constante reflexão, podendo resultar em percepções diferentes, que são respeitadas e que poderão enriquecer o processo e, ao mesmo tempo, a formação do professor, no caso dos cursos de formação inicial de professores.

Neste seguimento, a educação responsiva coloca a tecnologia ao serviço da vida humana, facilitando-a, como o caso do uso da Inteligência Artificial que tem aberto portas para formas de avaliação mais dinâmicas, adaptativas, personalizadas, com o objetivo de melhorar o processo de avaliação. Através, por exemplo, de replicação de processos humanos, como percepção, tomada de decisão, autocorreção e análise de dados, permitindo que tarefas complexas sejam realizadas (Hwang & Fu, 2020), pode-se ajustar a dificuldade e o conteúdo dos instrumentos de avaliação de acordo com o nível de habilidade e conhecimento prévio de cada estudante, também analisando várias fontes de dados, incluindo o progresso académico anterior, o que facilitaria por exemplo a análise em diferentes etapas de estágio supervisionado. Além de poder contribuir com o uso de ferramentas específicas como *Forms da Microsoft*, *Zoho Survey*, *Plickers*, *GoFormative*, *Kahoot*, *Mentimeter*, *Flipgrid*, *Quizlet*, *Spiral*, *Typeform*, *Verso Learning*, *Nearpod*, *ClassKick*, *Wordables*, *WordArt*, entre outros, também permite registar e analisar dados, como aplicativos de avaliação formativa, softwares de portefólio digital e outros recursos interativos. Também com construção de matrizes de avaliação (quadro organizado com critérios e indicadores de aprendizagem, ajudando na definição dos objetivos e na mensuração do progresso), registo de observação (elaboração de fichas ou aplicativos para anotar o desempenho do aluno em diferentes momentos e atividades), rubricas de avaliação (escalas descritivas que ajudam a avaliar habilidades e competências de maneira objetiva e transparente), portefólio de aprendizagem (conjunto de produções do aluno ao longo do tempo, permitindo visualizar sua evolução), diário de bordo do professor (anotações do professor sobre avanços, dificuldades e *insights* observados durante o processo), diário de bordo do aluno (produções realizadas e auto-avaliação dos avanços e dificuldades sentidas e superadas).

Ademais, a avaliação responsiva caracteriza-se por ter uma mediação reflexiva. Nesse sentido, no processo de avaliação são recolhidos e comparados os contextos, os processos e os resultados. No caso da formação de professores, um dos instrumentos mais utilizado é diário reflexivo que traz as narrativas das percepções do professor em formação e que contribuem para a compreensão e acompanhamento das experiências realizadas no estágio, que quando lido por outros, permite ao professor em formação sair de si para ser capaz de partilhar ideias, percepções, explicitando o processo. Uma outra ferramenta interessante neste âmbito é a rubrica, que também citamos anteriormente, que define critérios específicos para avaliar o desempenho dos alunos, funcionando como um guia

que ajuda tanto supervisores como os professores em formação a entenderem as expectativas para uma tarefa e como o trabalho será avaliado.

Desta forma, os quatro eixos de expansão da responsividade na perspectiva da sociedade 5.0 podem contribuir para uma avaliação responsiva. Relativamente à sustentabilidade do processo avaliativo e formação dos futuros professores, ela dá-se como ciclo contínuo e, por isso deve ser planeada para acompanhar o desenvolvimento do professor em formação ao longo do processo formativo no estágio supervisionado, permitindo ajustes e garantindo que a aprendizagem se dê de modo significativo. Por sua vez, a avaliação deve considerar não apenas aspectos cognitivos, mas também socioemocionais e interdisciplinares, assegurando que a aprendizagem contribua para a construção de um conhecimento significativo. Com a abordagem sustentável, garantimos que a avaliação não seja apenas um mecanismo de mensuração, mas sim um instrumento de crescimento e fortalecimento da aprendizagem ao longo do percurso formativo. Já em relação ao eixo inclusão/equidade é necessário oferecer múltiplas formas de linguagem de aprendizagem, garantindo acessibilidade para todos os formandos. No que diz respeito ao eixo desenvolvimento socioemocional/resiliência, deve-se incentivar a autoavaliação e reflexão abrindo espaços para reconhecerem e falarem sobre suas emoções, desafios e conquistas no processo de aprendizagem, refletindo em um autoconhecimento e autoavaliação frente aos desafios colocados pela realidade. E finalmente, o eixo redes de conhecimento, evidencia a necessidade de (re)pensar estratégias para o trabalho colaborativo, avaliando como os professores em formação constroem os conhecimentos sobre o contexto de estágio por meio de interação, trocas de ideias, identificação e resolução de problemas conjuntos. Assim, cada um desses eixos pode ser analisado de forma qualitativa, respeitando as especificidades de cada professor em formação e valorizando a diversidade de formas de aprendizagem. E, portanto, o mais importante é garantir que a avaliação seja humanizada, inclusiva, equitativa, colaborativa e democrática, mobilizando as ideias de António Nóvoa (2009), quando afirma que “é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação” (p. 30).

METODOLOGIA, OBJETIVOS, RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Pretendeu-se com essa investigação compreender a temática em estudo, a partir de documentos orientadores das práticas avaliativas do processo de ensino e aprendizagem, tais como, Plano de Ensino do Estágio Supervisionado e Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Professores do 1.º ciclo do Ensino Básico, instrumentos que expressam o currículo formal dos professores em formação, disponíveis em sites de universidades públicas no Brasil e em Portugal para refletir sobre a orientação para essas práticas e em que medida elas avançam para a prática de avaliação responsiva. A metodologia utilizada para esse percurso foi a revisão narrativa (Rother, 2007), cuja análise da literatura e documentos legais e institucionais são da interpretação e análise crítica pessoal das autoras, a partir do que consideram avaliação responsiva e das suas práticas como investigadoras e supervisoras pedagógicas. A revisão narrativa não utiliza critérios explícitos e sistemáticos para a procura e análise crítica da literatura (Rother, 2007). A procura pelos estudos não precisa esgotar as fontes de informações, bem como não se aplica estratégias de pesquisa sofisticadas e exaustivas, podendo a seleção dos estudos e a interpretação das informações estar sujeitas à subjetividade dos autores

O universo utilizado de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas no Brasil e em Portugal foram de 5 por país, em regiões distintas, escolhidas segundo os critérios: contemplar diferentes regiões dos países, apresentar com maior clareza nos seus documentos a prática de avaliação e serem universidades de cursos que oferecem formação de professores do ensino básico. Utilizou-se, por isso, como fonte os *sites* disponíveis na Rede Mundial de Computadores, das IES, localizando o Projeto Pedagógico dos Cursos de Formação de Professores em Ensino Básico e o Plano de Disciplina do Estágio Supervisionado, a fim de identificar a conceção de estágio supervisionado e a prática de avaliação, bem como os seus instrumentos e momentos, resultando na tabela 2.

Tabela 2

Conceção de estágio supervisionado e prática de avaliação de IES do Brasil e Portugal

IES	Conceção de estágio	Prática de avaliação
IES 1	<ul style="list-style-type: none"> - Visa o desenvolvimento, em situação de formação colaborativa, de competências adequadas ao exercício da prática docente, mediante a mobilização integrada dos saberes adquiridos nas diferentes componentes da formação inicial do estagiário; - Integração progressiva e orientada dos estagiários no exercício da atividade docente. 	<p>A avaliação é contínua e tem por base:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) caracterização do contexto de prática; b) intervenção e participação em seminários de formação e nas reuniões de supervisão; c) portfólio reflexivo que integra os trabalhos desenvolvidos na PPS;
IES 2	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação dos saberes de outras unidades curriculares, com vista o desenvolvimento de uma atitude científica; - Utilização de metodologias de observação e análise de situações educativas; - Recolha e análise de dados que proporcionem a ampliação do conhecimento das práticas; - Aprofundamento de capacidades de comunicação interpessoais e de trabalho individual e em grupo. 	<p>A avaliação é contínua:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Componente de grupo (50%): apresentação em grupo de texto em contexto de aula (15%), realização do trabalho de campo e elaboração de relatório (35%); b) Componente individual (50%): elaboração de duas reflexões escritas (15% cada) e participação ao longo de todas as atividades (20%)
IES de Portugal	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar e refletir sobre as práticas pedagógicas em contexto de aula; - Mobilizar conhecimentos teóricos para fundamentar a prática pedagógica; - Promover a reflexão crítica dos estudantes sobre a sua própria ação (meta-análise); 	<p>A avaliação é contínua:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Redação individual de uma reflexão crítica, fundamentada teoricamente, sobre uma estratégia e uma ou mais atividades decorrentes, realizadas no âmbito da Prática Pedagógica (30%);
IES 3	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver atitudes de reflexão crítica e de questionamento face às experiências observadas e vivenciadas em situação de Prática Pedagógica; - Participar em sessões temáticas sob a forma de conferências, debates, reflexões conjuntas, apresentações e exposições de diversos temas relacionadas com a Prática Pedagógica; 	<ul style="list-style-type: none"> b) Apresentação pública em forma de seminário (partilha de uma experiência pedagógica desenvolvida) com enquadramento teórico (30%); c) Elaboração de um diário de bordo reflexivo, a ser apresentado semanalmente ao orientador de estágio (30%); d) Assiduidade (10%).
IES 4	<ul style="list-style-type: none"> - Observação e colaboração nas instituições educativas cooperantes; - Planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas do docente, dentro e fora da sala de aula, promovendo uma atitude crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional. 	<p>A avaliação é contínua, tendo em consideração o desempenho dos/as estudantes é realizada pelo/a docente da universidade, ponderada pela informação dada pelo/a orientador/a cooperante e pelo/a coordenador/a do departamento curricular.</p>
IES 5	<ul style="list-style-type: none"> - Observação e recolha de dados nos contextos educativos; - Planificação dos processos de ensino e de aprendizagem (incluindo avaliação); - Atuação (concretização das propostas didáticas); 	<p>A avaliação pedagógica passa pela monitorização e melhoria contínua dos processos de ensino e aprendizagem e ficará a critério dos professores/supervisores, respeitando o projeto do curso e as características da Unidade Curricular.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexão sobre os diferentes momentos e intervenientes na ação educativa ou outras que surjam como relevantes, decorrentes de problemáticas emergentes nos contextos educativos. 	
IES 6	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentação teórica e prática do estágio supervisionado na educação básica. - Organização do trabalho pedagógico: diagnóstico da realidade escolar, observação e análise da prática docente. - Integração de PIBID e Residência Pedagógica (não obrigatórias). 	<p>Resulta das aprendizagens aprendidas ao longo do estágio e dos relatórios apresentados, ficando a critério do professor orientador (supervisor) do estágio a solicitação de outras formas de avaliação.</p>
IES 7	<ul style="list-style-type: none"> - Integração do projeto institucional e das suas atividades possibilitando o acompanhamento do quotidiano de uma instituição educativa, atendendo à "vida escolar". - Divisão do estágio em: observação, regência, intervenção e pesquisa. - Realização de reuniões coletivas nas escolas no início e no final do estágio. - Integração de PIBID e Residência Pedagógica (não obrigatórias). 	<p>Há uma ficha online que deve ser preenchida ao longo do estágio.</p> <p>Prevê reuniões coletivas nas escolas no início e no final do estágio com as educadoras na instituição para acompanhamento e avaliação do estágio.</p>
IES 8	<ul style="list-style-type: none"> - Prática de regência de classe, podendo ser feita a opção pela atuação em Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ciclo) ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos (EJA). - Realização de estágio se tiver cumprido um conjunto de disciplinas consideradas preparatórias: Percurso Comum (FEO) e Percurso Formativo (FDC). - Inclusão de PIBID e Residência Pedagógica (não obrigatórias) 	<p>Caberá ao professor de cada disciplina apresentar as conclusões sobre o desempenho do aluno.</p> <p>As práticas avaliativas são definidas em cada componente curricular, sendo as mais comuns: produção de trabalho escrito, provas e relatórios, além de considerações sobre a participação ativa dos discentes ao longo das práticas.</p>
IES 9	<ul style="list-style-type: none"> - Operacionalização de uma componente curricular que articula teoria e prática, através da imersão dos alunos em contextos de atuação do pedagogo e definidos no PPC do curso. - Aproximação da atividade de pesquisa, no qual os professores em formação procedem ao levantamento de questões a serem refletidas numa perspectiva crítico-contextual, gerando a produção de planos de ação pedagógica. 	<p>Considerando as especificidades de cada disciplina e atividade académica, o professor/supervisor poderá definir instrumentos avaliativos de naturezas distintas, como, por exemplo, prova escrita, prova oral, seminário, produção de material, portfólios, regências, entre outros, e a avaliação será processual.</p>
IES 10	<ul style="list-style-type: none"> - Articulação entre teoria e prática no projeto formativo do estudante, mediante o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da gestão em instituições educativas escolares e não escolares; - Reflexão e análise crítica sobre o papel e o sentido social da docência; observação e registo do ambiente escolar; planejar, executar e avaliar ações didático-pedagógicas; - Elaboração de um relatório final sobre as atividades desenvolvidas. 	<p>A avaliação será feita em duas etapas que resultarão em duas notas:</p> <p>a) a primeira de caráter processual, com foco no plano de estágio e no relatório parcial;</p> <p>b) a segunda terá como instrumentos o relatório final de estágio e a autoavaliação do aluno.</p> <p>A nota final será obtida pela média aritmética simples das duas notas acima referidas.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos sites das IES.

Observa-se que, nas universidades portuguesas concebem a prática de estágio supervisionado como um processo colaborativo para desenvolvimento de competências para o exercício docente, onde o professor em formação aplica os conhecimentos curriculares (articulação teoria e prática), desenvolvimento de atitude científica frente a prática, utilizando a observação, recolha de dados e análise da prática. Já universidades brasileiras investigadas, a concepção que têm da prática de estágio supervisionado passa pela articulação teoria e prática, pela competência de organização do trabalho pedagógico, do diagnóstico, observação e análise do contexto do estágio, integrando a investigação através da observação, regência, pesquisa e intervenção.

Em relação à prática de avaliação do estágio supervisionado, as universidades portuguesas investigadas, concebem a avaliação como um processo contínuo, caracterizando o contexto da prática, intervenções e participações em todas as atividades propostas, tais como seminários, reuniões individuais e em grupo, portfólio reflexivo, apresentações individuais e coletivas, trabalho de campo, relatórios, participação ativa, diário de bordo e assiduidade. Já as universidades brasileiras enfatizam não somente a heteroavaliação, mas também a autoavaliação, identificando as aprendizagens no âmbito do estágio de observação e regência, utilizando-se para verificar as competências docentes, através de instrumentos como portfólios, relatórios, outras formas de registo e planos de estágio.

CONCLUSÕES/ CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação pedagógica deve continuar a ser um tema em discussão nos eventos de educação de todo o mundo, dado que se queremos formar professores inovadores para mudar a educação, é necessário que todos os professores renovem as suas práticas educativas para a sustentabilidade da inovação em resposta às necessidades sociais atuais, incluindo a prática de avaliação. É possível averiguar, também nas nossas práticas de supervisão que os estudantes em formação inicial de professores procuram renovar as práticas educativas, integrando novas metodologias, mais ativas e inovadoras nos seus contextos de estágio, baseadas em recursos e formatos diversificados que encarem a avaliação numa perspetiva mais humanista, para a aprendizagem e não da aprendizagem, apesar do currículo oficial não acompanhar. Verificou-se, por isso, que algumas das IES investigadas já possuem uma prática à frente do seu tempo no contexto das práticas pedagógicas no Estágio Supervisionado

Assim, é possível verificar que ainda há desafios e descompassos nas realidades da amostra utilizada nessa investigação. O movimento da mudança já foi iniciado, mas ainda há muitos desafios para tornar a avaliação humanista, inclusiva/equitativa, colaborativa e democrática, comprometida com as competências socioemocionais/resiliência e, consequentemente, responsiva cujo o foco resida nos processos formativos, diálogo e das suas individualidades, procurando formar futuros educadores também responsivos, capazes de agir com responsabilidade, empatia e ética na formação das novas gerações. E, portanto, é fundamental que as universidades, a escola de ensino básico, os professores e o sistema educativo compreendam que a mudança de postura das práticas avaliativas é urgente para se melhorar a formação de professores. De nada vale práticas metodológicas inovadoras, se a avaliação não se transforma na mesma medida.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2005). *Formação Reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto.
- Almeida, M.; Pimenta, S. (2014). *Estágios supervisionados na formação docente*. Cortez.
- Amouzou, K. D., & Gonzaga, K. (2024). Guiando as organizações do futuro: uma reflexão sobre o manifesto da liderança responsiva e do paradigma evolucionário nas organizações de educação no Brasil: O Manifesto da Liderança Responsiva e o Paradigma Evolucionário das organizações de educação. *Revista de Empreendedorismo e Gestão de Micro e Pequenas Empresas*, 9(02), 46-61.
- Calderano, M. (2013). Docência compartilhada entre universidade e escola: formação inicial e continuada através do estágio curricular. FCC; CNPQ.
- Caughlan, S.; Jiang, H. (2014). Observation and teacher quality: critical analysis of observational instruments in preservice teacher performance assessment. *Journal of Teacher Education*, 65(5), p. 375-388.
- Corrêa, C. (2021). Formação de Professores e Estágio Supervisionado: Tecendo Diálogos, Mediando a Aprendizagem. *Educação em Revista*, 37, e29817. <https://doi.org/10.1590/0102-469829817>

Fernandes, D. (2020). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica. Projeto de Monitorização e Investigação em Avaliação Pedagógica*. Universidade de Lisboa | Instituto de Educação | Direção-Geral Da Educação.

Formosinho, J. & Machado, J. (2009). Professores nas escolas de massas: novos papéis, nova profissionalidade. In: Formosinho, J. (Coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*, p. 143-164.

Formosinho, J. & Machado, J. (2010). Desempenho, mérito e desenvolvimento. Para uma avaliação mais profissional dos professores. In: Formosinho, J.; Machado, J.; Oliveira-Formosinho, J. *Formação, desempenho e avaliação de professores*, p. 97-118.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.

Freire, P. (2001). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.

Gatti, B.; Barreto, E.; André, M. & Almeida, P. C. A. (2019). Professores do Brasil: novos cenários de formação. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>

Gonzaga, K. (2008). A residência pedagógica como espaço privilegiado de formação de professores. In: *Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre. 1 CD-ROM.

Gorzoni, S., & Davis, C. (2017). O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. *Cadernos De Pesquisa*, 47(166), 1396-1413. <https://doi.org/10.1590/198053144311>

Graça, V. (2023). *Metodologias ativas e tecnologias digitais para o desenvolvimento da consciência histórica: um estudo de caso com alunos do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico* [Tese de Doutoramento]. Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Hwang, G. J., & Fu, Q. K. (2020). Advancement and research trends of smart learning environments in the mobile era. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 14(1), 114-129. <https://doi.org/10.1504/IJML0.2020.103911>

Jensen, J. (2015). Placement supervision of pedagogue students in Denmark: the role of university colleges and early childhood centres. *Early Years: An International Research Journal*, 35(2), 154-167.

Nóvoa, A. (2009). *Professores imagens do futuro presente*. Educa.

Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Educa.

Rother, E. T. (2007). Revisão sistemática X revisão narrativa. *Acta Paulista De Enfermagem*, 20(2), v-vi. <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>

Sarmento, T. & Paniago, R.; (2016). A investigação ao serviço das práticas como componente central no processo de aprendizagem profissional. *Reflexão e Ação*, 24(3), 47-69.

Schön, D. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey Bass. ISBN: 1-55542-220-9.

Silva H., Gaspar M. (2018). Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 99(251), 205-21. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3093>

Sousa, C. P. (2017). Desafios da Formação de Professores. *Revista Diálogo Educacional*, 17(53), 739-756.

Souza, L.; Sousa, I.; Souza, V.; Lence, F.; Silva, V.; Araujo, A.; Santos, L. Guimarães (2024). O papel das Práticas de Estágio na Formação Inicial de Professores. *Revista ft*, 28(139). <https://doi.org/10.69849/revistaft/ar10202410170818>

Tardif, M. & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Vozes.

UNESCO, O. (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. *Perfiles educativos*, 44(177), 200-212.

DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVO

Brasil. (2010). *Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre a estrutura, a gestão, a remuneração e o desenvolvimento dos servidores da carreira de Magistério Federal*. Diário Oficial da União.

Brasil. (2016). Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. *Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica*. Diário Oficial da União.

Decreto Nº 8752/2016, que Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Presidência da república.

Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio – *Regime jurídico da habilitação profissional para docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Ministério de Educação.

Decreto-Lei nº 240/2001 do Ministério da Educação (2001). *Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República nº 201, 1.ª Série A de 30/08/2001