

ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO FORMAIS NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DO MUNICÍPIO DE CASTELO (ES)



Vol. 13 Número 25 Jul./Dez. 2017

Ahead of Print

THE SUPERVISED STAGE IN A COURSE OF TEACHERS FORMATION, SUCH AS VALUATION OF TEACHING PRACTICE

Edson Ribeiro da Silva¹

RESUMO: O antigo curso de Magistério, após ser extinto, voltou a ser oferecido no estado do Paraná, na década passada, sob a designação de Formação de Docentes. Uma das razões para a volta foi a ideia generalizada de que cursos superiores de educação ensinam um saber teórico, enquanto que os de Formação de Docentes preparariam um saber prático. A atenção para a prática é apregoada em documentos norteadores oficiais. Mas tal atenção acaba ancorando-a em saberes intuitivos ou desvinculados das noções científicas que deveriam ser observadas. O presente trabalho representa um estudo de caso, ou seja, uma pesquisa feita com alunos e materiais didáticos de um curso de Formação de Docentes de uma cidade do interior do Paraná. O resultado demonstra a desconexão entre as diretrizes e concepções de ensino e a ação docente, seja a dos alunos de estágio supervisionado, seja a dos professores responsáveis pela disciplina. Esta acaba servindo como avaliação do aluno, sem atenção para as habilidades que se exigem do docente de ensino básico. Percebe-se que projetos de estágio e fichas de avaliação se apoiam em frases feitas e ações padronizadas, aceitas pelo avaliador. Da mesma forma, a falta de habilidades linguísticas do aluno constitui motivo para equívocos conceituais ou inadequação no uso da variante padrão, quando exigida, ou o desconhecimento de conceitos como o de gênero textual.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio supervisionado; Formação de Docentes; Prática pedagógica.

ABSTRACT: The old course of the Magisterium, after being extinguished, started being offered in the State of Paraná, in the past decade, under the name of Teachers Formation. One reason for the turn was the widespread idea that higher education courses teach a theoretical knowledge, while the courses of

¹Doutor em Letras (Estudos Literários) pela Universidade Estadual de Londrina.

Teachers Formation would prepare a practical knowledge. Attention to the practice is upheld in official guiding documents. But attention to the practice ends anchoring it in intuitive or unrelated knowledge of scientific concepts that should be observed. This paper is a case study, or a survey of students and teaching materials of a Teachers Formation course of a city in the State of Paraná. The result demonstrates the disconnection between the guidelines and teaching concepts and teaching activities, whether of supervised stage students, or of responsible teacher for discipline. This ends up serving as student valuation, without attention to the skills that are required of teachers of basic education. It is noticed that stage projects and report cards rely on *clichés* and standardized actions, accepted by the examiner. Similarly, the lack of language skills of the student is grounds for conceptual errors or inappropriate use of the standard language variant, when required, or the lack of concepts such as textual genre.

KEYWORDS: Supervised stage; Teachers Formation; Teaching practice.

Introdução

Tornou-se fato rotineiro que colunas jornalísticas assinadas por especialistas em educação tratem do problema do despreparo do professor brasileiro para atuar em sala de aula. É uma tendência que se exija do docente um desempenho que possa ser medido através de resultados; o professor teria que encontrar, por si mesmo, formas de construir efetivamente as competências que se requerem de suas disciplinas. Dessa forma, algumas vozes clamam, também na imprensa, por um preparo que habilite o professor para o desempenho prático, e não apenas para os pressupostos teóricos e ideológicos que deveriam orientar essa prática. Ou seja, esses clamores acabam vendo os cursos preparatórios como capazes de fornecer esse saber:

Alguns diretores de escolas públicas falam com nostalgia do velho curso Normal, no qual se aprendia a dar aula. Foi substituído por faculdades de Educação, para formar orientadores nas escolas, e pelos Institutos Normais Superiores, para formar os professores de sala de aula. [...] O resultado é trágico. Hoje são formados nas faculdades de Educação não apenas os orientadores, mas a esmagadora maioria dos que vão ser professores de sala de aula. Nessas faculdades eles ouvem falar dos livros de muitos autores, vivos e defuntos, nenhum dos quais ensina a dar aula. (CASTRO, 2009, p. 24)

Dentre essas reivindicações, há certos saudosismos ou visões ingênuas. Por exemplo, a ideia de que o antigo curso de Magistério, ou Normal, assumia a responsabilidade pela habilitação dos docentes. Talvez essa visão recue a épocas mais remotas, em que o desempenho do docente era medido por um conjunto simples de competências: ler, escrever, fazer contas. Existem cursos de Magistério nos dias atuais, mesmo em locais onde existe uma oferta acessível de ensino superior. Se esses cursos ainda preparam para o desempenho prático, se habilitam para ensinar, é algo questionável. Os cursos de Formação de Docentes exigem períodos de estágio em sala de aula, de práticas de ensino. No entanto, um exame dessas atividades práticas demonstra que não há clareza, para o aluno em formação, acerca dos procedimentos metodológicos e da sua relevância. Portanto, o presente estudo se refere a um estudo de caso. A análise de atividades de estágio supervisionado, em um curso de Formação de Docentes de colégio situado no interior do Paraná. O caso abordado pode ser visto como sintomático do que ocorre em cursos assim, pois aquele que foi pesquisado é reputado como modelar pelos departamentos responsáveis do núcleo de educação de Apucarana, em que se insere. Observaram-se discrepâncias entre as concepções de ensino e de avaliação adotadas e os modos como são aplicadas. Da mesma forma, constata-se que a má formação de tais alunos em termos de competências básicas de escrita ou compreensão de conceitos, sobretudo linguísticos, torna a sua ação como

estagiário apenas mais um cumprimento de obrigações curriculares que um modo de construção de competências docentes. O resultado da análise empreendida revela que essa formação para a prática, aqui, se ressentia daqueles mesmos aspectos que alguns colonistas da imprensa vêm apontando no ensino superior. Alunos de Ensino Médio, que não dispõem de inúmeras competências básicas de escrita e leitura, são colocados diante da necessidade de formar essas competências em crianças. Ou a imagem do professor alfabetizador se sobrepõe ao do profissional que precisa trabalhar com os educandos até o quinto ano. Conteúdos que transcendam ao ler, escrever e contar ficam à espera de leituras posteriores, que o profissional já formado precisará fazer.

Aspectos relevantes sobre o curso de formação de docentes

Um documento oficial da Secretaria de Estado da Educação do Paraná aponta, no ano de 2006, a existência de 113 colégios em que funcionam cursos de Formação de Docentes no estado. Tal documento, intitulado *Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Básico, na Modalidade Normal*, contém as diretrizes curriculares para esse curso. Ali estão definidos alguns aspectos norteadores, como uma breve história do curso no país e no referido estado, as concepções pedagógicas assumidas pelo documento, que se filiam à linha histórico-crítica, a relação de conteúdos por disciplina, e uma breve orientação acerca de modos de avaliação. O que se constata, grosso modo, é a reafirmação dos pressupostos de uma pedagogia voltada para a práxis, já constante nas Diretrizes Curriculares Estaduais, que orientam as disciplinas da Base Nacional Comum. A implementação de uma pedagogia histórico-crítica, no Paraná, vem assumindo aspectos de repúdio de teor político-ideológico às concepções norteadoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Dessa forma, são frequentes tais críticas:

Assim, nos últimos oito anos a reforma do antigo Ensino de Segundo Grau, agora denominado novamente de Ensino Médio, implanta-se com uma concepção de educação, cuja marca é a fragmentação calcada num generalismo vago, sem conteúdo científico, voltado para um desenvolvimento de atributos de personalidade. Passamos de um tecnicismo, também vago e superficial no que se refere ao ensino científico e cultural, para um generalismo evadido pelo psicologismo individualista batizado de *ensino de competências*. (SEED/PR, 2006, p. 17. Ênfase do autor.)

O que se evidencia, nesses documentos, é uma crítica à pedagogia de competências, compreendida como uma forma de adequação da escola aos interesses da sociedade neoliberal. Essa concepção neoliberal teria sido, assim, a responsável pela implantação de um Ensino Médio não mais profissionalizante, ficando a profissionalização sob responsabilidade dos cursos de pós-médio. O Ensino Médio, na modalidade Magistério, deveria ter sido extinto em 1996, mas algumas escolas do Paraná insistiram em não cumprir essa resolução. Ocorreu que 14 escolas ofertaram o curso, durante os anos em que não deveria ter havido Ensino Médio profissionalizante no estado. Em 2004, esses cursos voltaram a ser ofertados, agora se retomando a concepção pedagógica que o estado vinha implantando no começo dos anos 90, e que as políticas neoliberais teriam interrompido.

Uma concepção voltada para a transformação da sociedade, através de uma educação preocupada com conteúdos, seria a síntese do modo como a pedagogia histórico-crítica vem sendo transmitida aos futuros docentes ou a quem já atua na educação paranaense. Ou seja:

A proposta de currículo do curso Normal, em nível Médio, está calcada numa visão educacional em que o trabalho é o eixo do processo educativo, porque é através dele

que o homem, ao modificar a natureza, também se modifica e incorpora a própria história da formação humana. [...] Como bem nos ensina Gramsci, os fundamentos científicos da compreensão e da produção social do saber e dos modos de produzir a vida precisam ser explicitados num projeto de educação emancipatória. (SEED/PR, 2006, p. 23)

Tal visão educacional libertadora aparece, então, como práxis. Dessa forma, o currículo para o curso de Formação de Docentes, ou Normal, apresenta tópicos como “A práxis como Princípio Curricular”, “A Prática de Formação” (SEED/PR, 2006, p. 25; 29), dos quais se depreende uma preocupação com a formação para a prática docente, orientada a partir das concepções pedagógicas adotadas. O estágio supervisionado aparece, assim, como instrumento para o acompanhamento da formação de docentes práticos. Em nível teórico, há documentos norteadores, na página institucional da própria SEED/PR, que refutam a possibilidade de as práticas pedagógicas, em tais cursos, serem reduzidas a estágios. Ou seja: “Portanto, a Prática de Formação, não é Estágio, é uma **disciplina** do Currículo e como tal tem caráter rigorosamente pedagógico, pois se constitui como eixo articulador das disciplinas que compõem a formação profissional” (CRUZ, 2015, p. 1. Ênfase do autor). Afinal, a possibilidade de articulação entre as disciplinas do próprio curso é uma ideia sintomática da função que o estágio supervisionado exerce como meio de avaliação do formando. Para tanto, este necessitaria de formas de controle, que aparecem sob a forma de fichas ou manuais de estágio supervisionado. Tal material constitui uma forma de controle de atividades, basicamente burocrática, onde se registra o cumprimento das ações previstas e que completam a carga horária exigida. No entanto, a articulação dos saberes fundamentados cientificamente com a prática de estágio não é algo efetivamente supervisionado nesses estágios.

Estágio supervisionado: a prática de formação de docentes

O curso de Formação de Docentes está distribuído ao longo de 4 séries (ou anos, como agora são chamadas). Ao todo, são 4.800 horas-aula. Dessas, 800 horas são dedicadas à disciplina Prática de Formação (Estágio Supervisionado), ou seja, 200 horas anuais. Estas têm uma divisão diferenciada conforme a série. No caso específico do curso que serviu de base para a presente pesquisa, tal divisão prevê o aproveitamento, como hora-aula, de tais elementos:

- a) observação e participação;
- b) pesquisa sobre administração escolar;
- c) festas escolares;
- d) projetos;
- e) seminário, palestras, cursos, visitas, escola de pais e eventos organizados pelo estado;
- f) planejamento;
- g) outras atividades no colégio, para as primeiras e terceiras séries.

Tais ações se voltam para a prática com a Educação Infantil (0 a 6 anos). Para as segundas e quartas séries, aproveita-se a distribuição acima, acrescida de um novo item b, ou seja, regência ou auxiliar de regência, enfatizando-se o trabalho com as séries iniciais do Ensino Fundamental (7 a 10 anos).

A carga horária é controlada pelo docente responsável pela disciplina através de um manual de estágio supervisionado, devidamente encadernado. Os manuais se dividem em seções, conforme a distribuição de carga horária dentro das 200 horas-aula. Assim, além da identificação do aluno e das providências para que possa atuar como estagiário nas escolas de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, como requerimentos, existem os espaços destinados ao controle das ações dentro da própria escola, como seminários,

palestras e cursos. Pode-se, assim, dividir esses manuais em 4 grandes seções:

- a) o aluno observa aulas e participa delas, existindo o registro das observações feitas por ele e pelo docente responsável pela turma observada, em fichas específicas;
- b) o aluno participa de festas escolares ou recreações, o que é controlado por fichas preenchidas por ele;
- c) o aluno faz projetos, ou planos de aula, que são seguidos por espaço destinado à afixação do material utilizado para a aplicação dos conteúdos e para a avaliação dos alunos que foram objeto dos projetos; segue-se a esse espaço uma ficha para que o docente responsável pela turma em que o projeto foi aplicado avalie o aluno;
- d) o aluno participa de eventos pedagógicos, e assim o manual dispõe de fichas para que faça relatórios acerca dos mesmos.

Finalmente, após os espaços destinados à ação do aluno, há uma seção de fichas destinadas à avaliação final do aluno, feita pelo professor da disciplina.

Evidentemente, o maior espaço de tais manuais é dedicado aos projetos, ou seja, à regência de classe. Nele, o aluno exibe sua ação ou, pelo menos, a intenção que presidiu à elaboração de cada projeto. Pela afixação de materiais, é possível chegar-se a constatações acerca da ação desse aluno. É bastante esclarecedor o conjunto dessas seções, pois ela exibe uma preocupação acentuada com exigências de carga horária, mas muito pouca atenção quanto aos aspectos qualitativos da ação do estagiário.

Uma análise de amostras desses manuais evidencia essa atenção focada em aspectos quantitativos. Novamente, vê-se a continuação das práticas pedagógicas da escola pública, conforme observadas por Vasconcellos (2008, p. 19-20): “investe-se tanto tempo com instrumentos (provas, testes) e registros (notas, conceitos) e, no entanto, as coisas não mudam. (...) Por que a avaliação não está ajudando a mudar?” Ou seja: classificação, predomínio da quantidade sobre a qualidade, preocupação com registros escolares tomando o tempo que deveria ser utilizado para uma prática transformadora. Aqui, esse conjunto de atitudes se confirma. E se intensifica, na medida em que os programas curriculares e os sistemas de avaliação da escola pública paranaense condenam uma pedagogia voltada para a construção de competências. O que traz de volta o perigo de o conteúdo, checado quantitativamente, ser colocado como meta final do processo pedagógico, até para aqueles que vão atuar na educação. Acredita-se em prática sem as competências para a mesma ser exercida, o que é um contrassenso dos documentos norteadores. Do mesmo modo que os estagiários não relacionam os objetivos das suas ações à construção de habilidades ou competências nos alunos e cada atividade vale por si própria (para o aluno) ou para fins de registro (para o estagiário).

A análise aqui empreendida obedeceu aos seguintes critérios: observar manuais de alunos das 4 séries que compõem o curso, com maior atenção às séries finais; utilizar um critério de amostragem, ou seja, foram observados manuais de alunos reputados como melhores de turma, como de desempenho regular, e como de baixo rendimento. No caso, de 20% de cada turma, mas também de egressos que representassem os padrões de desempenho acima. O curso aqui observado está inserido em uma escola com pouco mais de mil alunos, o Colégio Estadual Érico Veríssimo. É o maior colégio dentro de um município de cerca de vinte mil habitantes, a cidade de Faxinal, no norte do Paraná. Esse curso agrega também alunos de alguns municípios vizinhos, além de ser atrativo para egressos do ensino particular local. É frequente que o curso atraia alunos que tenham parentes próximos atuando no ensino básico.

Observa-se, enfim, um conjunto de atitudes que serve para a padronização das ações dos estagiários. Uma delas é o referencial empírico herdado de parentes docentes. Mas, sobretudo, existe um jargão pedagógico, obtido na teoria, ainda não transformado em conhecimento. Há uma margem de previsibilidade no que se refere ao desempenho. Essa previsibilidade é atestada pelas fichas que são de responsabilidade do aluno, pelas que são preenchidas pelos docentes que os observam e classificam através de outras fichas, e pela avaliação final, feita pelo responsável pela disciplina.

Dessa forma, registram-se aqui aqueles aspectos que se consideram os mais relevantes quanto à problemática da formação de docentes potencialmente capacitados.

Em relação às práticas de observação e participação do estagiário, constatam-se os seguintes elementos:

- a) O aluno padroniza respostas. Dessa forma, sempre que uma situação observada em espaço escolar (como refeições) ou no âmbito da sala de aula (como controle disciplinar) se repete, e essas situações são, via de regra, rotineiras, o aluno recorre a um padrão de respostas anteriormente validadas, valendo-se delas em praticamente todas as fichas preenchidas. Por exemplo, para a questão “Descreva a relação educador/criança e criança/educador”, a resposta padrão é “Uma relação de respeito mútuo”, ou uma paráfrase desta, observada na maioria dos manuais preenchidos por alunos de uma mesma turma.
- b) O aluno usa respostas evasivas padronizadas. Quando o aluno se depara com questões em relação às quais o conceito não está suficientemente esclarecido, a resposta é evasiva, o que se intensifica pelo fato de que o espaço destinado a essas respostas (3 linhas) não é suficiente para que o aluno faça comentários mais detalhados. Assim, para o tópico “Conhecimento de mundo”, relacionado à observação dos conteúdos ministrados, é padrão uma resposta como “Todas as atividades envolvem um conhecimento sobre o mundo”, a qual sofre variações em forma de paráfrase, de um aluno para outro. Um tópico como este já indica um impulso para uma adequação à pedagogia histórico-crítica, mas o aluno não responde a ele.
- c) O aluno utiliza a mesma resposta para conceitos diferentes. Quando se exige do aluno um detalhamento de procedimentos, separados por tópicos, é comum que a mesma anotação valha para conceitos diversos, relacionados a diferentes áreas, como cognição, afeição, interação. Por exemplo, para o tópico “Como é feito o atendimento individual com relação às dificuldades” existe um conjunto de subtópicos: “motoras”, “afetivas”, “psicológicas”, “disciplinares”, “relações pessoais”, o qual se constitui, para o estagiário, em redundância. Por isso, ele comumente repete anotações como “atendimento individual” para servir como resposta aos subtópicos sobre dificuldades motora, afetiva e psicológica. Para as demais, a resposta retorna ao “respeito mútuo” como forma de não problematizar a ação observada.

É importante frisar que o que se observa aqui como padronização, em casos de alunos isolados, também ocorre no que se refere à turma como conjunto. Dessa forma, é comum que respostas formuladas por um aluno sejam idênticas em vários manuais.

No que se refere às práticas de regência, a padronização é menor. O que se constata aqui é que a extensão dos projetos impede que eles sejam feitos de forma muito apressada. O que não impede que existam planos de aulas idênticos de um aluno para outro,

ou que o mesmo plano seja aplicado em séries diferentes do Ensino Fundamental. O aluno executa um plano de aula, e nele precisa especificar tais elementos: tema do projeto, justificativa, objetivos, metodologia, cronograma, recursos, avaliação, parcerias, e referências bibliográficas. O espaço para o preenchimento dos 4 primeiros elementos é maior, passando de 10 linhas, mas, para os seguintes, pode cair para menos de 4 linhas. Não se constata uma razão para a variação no número de linhas entre manuais. A maior parte das páginas é dedicada ao preenchimento das atividades, tais como ministradas pelo aluno: o conteúdo conforme foi trabalhado, textos, atividades de fixação, avaliações, dentre outras. É comum que o estagiário afixe recortes feitos de materiais sintéticos (de forte impacto visual), como plástico e espuma, cópias xerocopiadas de textos, enquanto as atividades propostas para os alunos aparecem obrigatoriamente já preenchidas.

Os elementos mais recorrentes, observados quanto à regência, são os seguintes:

- a) O aluno não distingue com clareza os conceitos de objetivo e metodologia, exigidos quando da elaboração dos projetos. Assim, é possível perceber que ele se evade dessa dificuldade modificando a forma verbal que utiliza para introduzir um tópico como objetivo. Os objetivos aparecem introduzidos por verbos no infinitivo: “Reconhecer o nome de cada estação do ano”, “Identificar cores, números e letras”, o que, muitas vezes, remete à própria atividade proposta (“Pinte as figuras abaixo e ligue as estações do ano correspondentes”), em que o verbo introdutor costuma aparecer no imperativo (“pinte”, “preencha”, “ligue”). O objetivo explicitado acaba sendo o enunciado da atividade, com a mudança operada no verbo. Outras vezes, instaura-se uma relação em que ao professor-estagiário cabe uma função ativa (“Contar uma historinha sobre o Fundo do Mar”), enquanto ao aluno cabe uma função passiva (“Ouvir história e interpretá-las (sic)”).
- b) O aluno vê em uma ou mais ações o próprio objetivo da aula. Confunde um método com a razão de aplicá-lo. Assim, aparecem como objetivos de projetos tópicos como “realizar todas as atividades deste projeto”, “cantar músicas”. Essa redução dos objetivos à atividade em si é uma constatação evidente de que o estagiário não enxerga no conteúdo, ou na ação que deve aplicá-lo, um meio, mas sim uma finalidade. Este valeria por si, não por algo que pudesse instaurar, como uma habilidade, ou a construção de uma competência. Cantar músicas fica sendo a razão final da aula, não as habilidades interativas, fônicas ou estéticas que a ação possa desenvolver.
- c) O aluno reduz o conceito de metodologia apenas aos encaminhamentos metodológicos a serem utilizados naquela aula. As ações são o método, e não partes dele. Dessa forma, não há uma relação entre a ação e o conteúdo teórico observado ao longo do curso. As teorias não resultam em método, sendo descartadas. Em questionário individual, dado a todos os alunos do curso com perguntas a serem respondidas sobre os conceitos que aparecem em seus projetos, repostas como “A metodologia é a maneira utilizada pela professora de transmitir o conteúdo. Já o encaminhamento metodológico é a descrição das atividades propostas” evidenciam uma preocupação com o preenchimento dos projetos, e menos com essa “maneira” a ser utilizada, pois, mesmo os manuais pedindo a metodologia, todos os alunos enumeram apenas recursos. Quando se pediu a cada aluno que descrevesse um procedimento metodológico desenvolvido a partir da pedagogia histórico-crítica, o que

se constatou foi a estandardização de respostas a partir de chavões pedagógicos, como “trazer para a realidade do aluno”, “aprender a debater sobre questões sociais”. Essa perspectiva, no entanto, não pôde ser contemplada nas atividades afixadas pelos alunos aos seus manuais. Elas não se atrelam à “realidade do aluno”, pois ainda repetem os modelos de um ensino mais tradicional. Fábula ou lendas, por exemplo, lidas ou contadas, são apenas histórias voltadas ao lúdico ou à checagem de informações na superfície dos textos (quando, onde, quem, como).

- d) A prática do aluno não se ancora na pedagogia histórico-crítica. Ao contrário, o que se percebe é uma ausência de criticidade e de função social nas atividades propostas e em seus encaminhamentos. Há o medo da deriva dos sentidos da palavra. Medo das indeterminações, o que leva a uma busca por respostas unânimes, mesmo sobre textos conotativos. Nas aulas de língua portuguesa, detecta-se a desvinculação da linguagem de sua prática social. Se tal aspecto pode ser atenuado no que se refere a turmas de Educação Infantil, em que a tônica recai sobre a “alfabetização” e não tanto sobre o “letramento”, para usar os conceitos de Tfouni (2006) e de Kleiman (1995), autoras para quem o primeiro termo se refere à aquisição do código escrito, enquanto o segundo se refere às práticas efetivas de utilização da linguagem, o mesmo aspecto não pode ser desconsiderado quanto a séries mais avançadas, já do Ensino Fundamental. É comum que o estagiário não disponha do conceito de “gênero textual”, aqui assumido na perspectiva dos autores da Escola de Genebra (Rojo, 2008). Por isso, ele fala sempre em “historinhas”, mas nunca define o gênero textual a que as mesmas pertencem: são fábulas? histórias em quadrinhos? piadas? lendas? contos? Percebe-se que os textos de língua portuguesa, seja para se chegar a questões de interpretação ou para se formularem exercícios de teor gramatical, são predominantemente narrativos. Mais que isso: narrativas de gêneros incertos, pretextos para a prática escolar. Não pode ser culpa unicamente do aluno se o livro didático que ele utiliza ainda vê a prática da linguagem apenas como pretexto para aulas em que os gêneros se reduzem a historinhas. Mas ele deveria ter criticidade a respeito.
- e) Verifica-se a presença de erros conceituais, que permanecem sem nenhum tipo de correção, seja pelo docente da turma em que o projeto foi executado, seja pelo professor de estágio supervisionado. Assim, é frequente que fichas de aulas sobre sílaba tragam erros conceituais, quando palavras são classificadas pelo número de sílabas, pois nas mesmas ditongos e tritongos aparecem como encontros que se separam. O mesmo ocorre naquelas atividades de separação de sílabas ou de junção de sílabas que aparecem separadas. Uma atividade sobre os usos de “mal” e “mau” classifica o primeiro termo como “advérbio, invariável”, mas registra para a palavra, na mesma exposição, o plural “males”. Erros que demonstram a fragilidade do ensino básico recebido, mas também da supervisão.
- f) As avaliações recaem sobre atividades em que o teor processual perde a ênfase. O aluno deve pintar, completar, responder, mas há sempre uma única possibilidade certa para sua atividade. Ou o que poderia ser um processo, como pintar e ler, perde a relevância diante da checagem quantitativa da apreensão dos conteúdos. De quantas vezes se acertou. Pintar uma resposta correta é uma forma diferenciada para a ação de

assinalar com algum traço ou letra. Ou seja, o que poderia ser uma habilidade serve apenas para diferenciar, indicar criatividade na elaboração das avaliações. Em partes desses manuais, é comum expressões clichês no discurso pedagógico, como “avaliar a participação”, “a avaliação é um processo contínuo”, mas, na aplicação das atividades, o que se avalia é o desempenho pontual ou quantitativo.

Há, evidentemente, outros aspectos a serem considerados no que se refere a esses projetos e ao modo como são executados. Sobretudo no que se refere a uma repetição excessiva de concepções extraídas de teóricos de linha marxista, que o aluno não observa na sua ação. No entanto, as considerações feitas acima já servem para o propósito do presente estudo. Elas já indicam fissuras que reiteram a repetição da fórmula comum em que se reduz a avaliação: “A avaliação que só constata (que na essência não é avaliação mas apenas ‘exame’) é fruto de uma pedagogia comprometida com a consolidação de uma sociedade burguesa, na qual constatar, classificar, e excluir são processos vitais para sua existência” (FURTADO, 2007, p. 81). As fichas observadas, assim como as atividades de avaliação inseridas em projetos de alunos, apenas constata. O estágio supervisionado assume a condição de exame e não de ação processual que constrói competências. Mesmo quando essa competência é o saber prático ansiado por textos de imprensa ou por documentos norteadores.

É necessário, ainda, que se registrem alguns aspectos que abarcam as demais seções desses manuais, ao mesmo tempo em que se anotam aqueles que os percorrem em todos os momentos. O aluno relata suas atividades em festas, palestras, cursos, através de relatórios curtos. O que se detecta neles é uma confirmação daquilo que já se percebia em tópicos ligeiros, quando o aluno apenas preenchia espaços. Aqui, quando ele tem que desenvolver um gênero textual com características definidas, até como normas, o que se constata é que o aluno não domina as especificidades de um gênero como o relatório. Assim, aparecem apreciações subjetivas, do tipo “Foi uma tarde muito divertida”, ou coloquialismos, como “teve muita adrenalina”.

A linguagem coloquial perpassa a escrita desses alunos, o que faz com que busquem o tom mais educado para suas observações, e os leva a expressões clichêizadas, como “delicioso lanche”, para indicar a merenda escolar. Percebe-se um domínio exiguo da concordância básica da língua, o que aparece em trechos como “cores referente”, “as atividades são diferenciada”, “a instituição mantém”, “foi servido lanches”; ou da regência, que adota formas coloquiais, como “assistir o filme”, “se interessam com os filhos”, “da função que fiquei responsável”; da pontuação, como em “serão utilizados, fantoches”; ou da ortografia, como em “lembraçinhas” ou “as crianças teram que fazer”. O aluno busca a hipercorreção e escreve que “ajudou na desarrumação” quando se refere a retirar de um local objetos já utilizados. Muitas vezes, essa tendência à hipercorreção, e que resulta em desvio da norma padrão, é fomentada pelos corretores dos manuais. É o que se constata diante de um exemplo como “interagiram-se”, em que o pronome foi acrescentado com caneta vermelha, ou diante de “haviam painéis” em que o “m” também foi acrescentado. No entanto, nenhuma das ocorrências de inadequação efetiva de concordância aparece corrigida, em nenhum manual observado.

Em relação à avaliação das atividades do estagiário, percebe-se uma padronização por parte dos docentes responsáveis. Há categorizações na forma de múltiplas escolhas, em que aparecem alternativas que enquadram o desempenho. Observa-se que, em todos os manuais, embora o docente tenha que preencher essas categorias em inúmeros critérios, há algum conceito padronizado, sempre “bom” ou “ótimo”, que ele aplica para todas as categorias avaliadas. Os conceitos “excelente” e “ótimo” também aparecem nas fichas de

avaliação final como uma resposta padronizada. Mesmo nas fichas de alunos que, em atas de conselhos de classe, aparecem como de fraco desempenho ou sem vocação para o magistério.

Conclusão

O que se constata a partir das observações feitas anteriormente é a impropriedade no uso de um recurso como o manual de acompanhamento para a avaliação das competências efetivas no que se refere à prática de ensino. Os alunos pesquisados reconhecem, em respostas individuais, que esse recurso não constata o seu desempenho em sala de aula, como docente. De fato, talvez a preocupação desses alunos em conseguir um bom desempenho na prática faça com que a atividade de preencher fichas e manuais se torne uma carga burocrática. E eles façam disso um momento não de planejamento efetivo de suas aulas, mas apenas de registro para fins de aprovação. O mesmo pode ser percebido na falta de especificações sobre o desempenho desses estagiários, pelos docentes responsáveis pelas turmas. Tudo se resume em categorias que não se explicitam. Como se a informação mais relevante para a avaliação (ou classificação) do aluno viesse de conversas informais com docentes responsáveis por turmas onde ocorreram atividades de estágio. Se viesse, seria uma nova discrepância. Novamente, a referência empírica do profissional, mesmo que apoiada em práticas que discordam das concepções constantes nos documentos que norteiam o curso de Formação de Docentes, acaba prevalecendo sobre um referencial mais científico. Exemplo notável é a escrita de documentos norteadores disponibilizados pela própria SEED/PR:

Isso significa dizer que é através da Prática de Formação, que o futuro professor ou professora, busca as ferramentas para construir as categorias de análises que lhes permite apreender e compreender as diferentes concepções e práticas pedagógicas no bojo das transformações e relações sociais. (CRUZ, 2015, p. 1)

O trecho acima evidencia problemas de escrita básica, como a pontuação irregular, ou erros de concordância verbal. Os clichês no trecho do documento acabam se perdendo na série de referências nele constantes a autores como Gramsci, Saviani, Vázquez, usados para justificar uma ideia de práxis, ação transformadora. Por ser uma ação para a qual não se constroem habilidades ou competências básicas, seus pressupostos, acaba se tornando uma prática que distorce o conhecimento científico.

Não há como se negar que o fraco desempenho da escola pública, em termos de desenvolvimento de competências duráveis de escrita, leitura e oralidade, está refletido no baixo rendimento linguístico do aluno que será responsável pela alfabetização e pelos primórdios de um letramento efetivo. A culpa seria apenas do aluno? É notório que a imensa maioria dos alunos pesquisados (cerca de 60% por turma) não pretende seguir carreira como professor das séries iniciais. Eles querem cursar uma faculdade. Essa maioria não reconhece uma projeção social desejável na profissão para a qual está se preparando. E deseja que a escola pública os habilite para o ingresso no ensino superior. Assim, torna-se problemática a ideia de que os cursos de Magistério ou Formação de Docentes ensinariam a ensinar, enquanto os cursos superiores apenas se perderiam em teorias pedagógicas. Como afirma Oliveira (2009, p. 1): “Quem faz diferença, professor ou pedagogia? A resposta: os dois. A pedagogia sozinha não faz nada. O professor sem pedagogia também não. Bom professor é o que usa as pedagogias adequadas. Resta saber quais são essas pedagogias adequadas.” Ainda assim, resta saber: adequadas para quê? Sem uma definição mais pedagógica e menos política dos objetivos reais da educação, não há como saber. O aluno de tais cursos ainda não sabe se ensina um conteúdo ou realiza uma ação pelos mesmos ou se

haveria algo a ser perseguido além deles. Ou seja, há que se aprender teoria, para que a prática docente não resulte apenas no cumprimento de obrigações burocráticas. Nem em ação intuitiva ou em práticas improficuas que geram a circularidade que hoje se constata: alunos mal preparados não serão docentes eficazes.

REFERÊNCIAS

- CASTRO, C. M. **“Os professores e a regra de três.”** In: VEJA, n° 2083, de 22 de outubro de 2008, p. 24.
- CRUZ, M. F. T.. **“A prática de formação de docentes: diferente de estágio.”** Disponível em:
http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/det/2013/pratica_formacao_diferente_estagio.pdf Acessado em 28/maio/2015.
- FURTADO, J. C. **“Avaliação e mudança: necessidades e resistências.”** In: MELO, Marcos M. (Org.) **Avaliação na educação.** Pinhais/PR: Editora Melo, 2007.
- KLEIMAN, A. B. **“Introdução: O que é letramento?”** In: KLEIMAN, Angela B. (Org.) **Os Significados do Letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Editora Mercado das Letras, 1995.
- OLIVEIRA, J. B. A. **“A pedagogia é uma jabuticaba?”** In: FOLHA DE SÃO PAULO, São Paulo, terça-feira, 18 de agosto de 2009. Disponível em:
<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1808200909.htm> Acessado em 22/ago./2009.
- ROJO, R. **“Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium?”** In: SIGNORINI, Inês. (Org.) [Re]discutir Texto, Gênero e Discurso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- SEED/PR (Secretaria de Estado da Educação). **Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Básico, na Modalidade Normal.** Curitiba: SEED, 2006.
- TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização.** 8ª ed., São Paulo: Editora Cortez, 2006.
- VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança: por uma práxis transformadora.** 9ª ed., São Paulo: Libertad, 2008.

Recebido em: 10/04/2017
Aprovado em: 30/10/2017