

## A ESCRITA COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO NO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO<sup>1</sup>

**Maria do Socorro Estrela Paixão<sup>2</sup>**

Doutora em Educação

*Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: msepaixao@hotmail.com*

### RESUMO

Discutimos no texto, a escrita como dispositivo pedagógico na formação do pedagogo. Partimos da seguinte questão: que sentidos formativos são atribuídos por docentes e discentes do curso de Pedagogia (CP) à escrita no Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO)? Como objetivo pretendemos explicar processos e interações vinculadas às orientações e produção da escrita no ESO, em situações que demandam reflexão e crítica. Pressupomos que essa escrita no curso (UFMA) funciona como dispositivo de reflexão e de avaliação do desempenho acadêmico e comporta implicações objetivas e subjetivas. Por meio da Metodologia da Entrevista Compreensiva, dialogamos com o campo investigado e com pesquisas da área. As análises indicaram que os sentidos atribuídos pelos implicados, à atividade de escrita no ESO e à prática de avaliação, têm relação com as concepções de formação defendidas, com a funcionalidade da avaliação realizada e com as condições objetivas a que têm acesso.

**Palavras-chave:** Escrita. Estágio. Avaliação. Formação.

### 1 INTRODUÇÃO

Trazemos como tema central situações vivenciadas por docentes e estagiários<sup>3</sup> em formação inicial do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). A questão de partida para desenvolver esta reflexão é: que sentidos formativos são atribuídos por docentes e discentes do curso de Pedagogia (CP) à escrita no estágio? Justificamos a discussão por entendermos que a reflexão sobre a escrita enquanto instrumento de mediação da formação no curso de Pedagogia e no estágio precisam ser ampliados, haja vista que neste curso, a comunicação oral é o principal instrumento de mediação usado, segundo o que relatam as docentes entrevistadas e aluno-docentes observados.

Temos como objetivo apontar unidades de sentidos acerca das ações mediadoras docentes, apreendidas a partir da análise das falas de oito docentes do curso de Pedagogia da UFMA, que orientam atividades escritas no estágio supervisionado obrigatório (ESO), intercalando-as com a reflexão sobre a escrita de alunos em formação inicial. Como intenção mais ampla pretendemos explicar processos e interações vinculadas às orientações e produção da escrita no

<sup>1</sup> Este texto é resultado de reflexões realizadas na tese de doutorado-PPGED /UFRN e na orientação de estágios obrigatórios na UFMA.

<sup>2</sup> Docente do Departamento de Educação I, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

<sup>3</sup> Neste texto, são denominados de 'alunos-docentes'.

estágio, em que a escrita em situações que demandam reflexão e crítica, funciona como dispositivo de avaliação na formação do pedagogo.

É recomendado lembrar que se o dispositivo educativo “[...] não estiver ligado a um campo de conhecimento identificado ou a um sistema de valores coerente, pode tornar-se objeto de manipulação e um mecanismo ilegível e inoperante” (FIGARI, 1996, p. 32). Em se tratando de dispositivo de formação do pedagogo, podemos afirmar que portam “linhas de força”, mas também relações entre sujeitos em movimento, ou seja, comporta “poderosas mediações formativas” (MACEDO, 2010, p. 110). Sendo assim, um dispositivo se inscreve em relações de poder e liga-se em rede para realizar intencionalidades, desejos e desenvolver práticas. Convém deixar bem claro que o sentido adotado para dispositivo nesta reflexão refere-se a meios utilizados no estágio, e/ou a organização desses meios para a realização das atividades de produção escrita em diferentes situações formativas.

Nesta perspectiva, as falas das docentes entrevistadas e as informações oriundas dos relatórios de estágios são explicitadas tomando como eixo articulador, o currículo de Pedagogia, em processo, e entendendo que os sentidos e as ações mediadoras docentes e a produção escrita dos alunos-docentes relacionam-se mais com a forma como cada um entende sua ação no processo de orientação e realização de atividades didático-pedagógicas, e menos a adesão a um projeto comum, qual seja: o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Utilizamos para a análise das falas o dispositivo do plano evolutivo utilizado na metodologia da Entrevista Compreensiva (PAIXÃO, 2015; KAUFMANN, 2013; SILVA, 2012).

## **2 A ESCRITA NO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO**

Concordamos com Paixão (2015) que, a escrita dos relatórios, dos portfólios, de sínteses, de planos de ensino, de sequências didáticas, de projetos de intervenção, de diários de campo no estágio, são gêneros discursivos em circulação no campo da formação do pedagogo. Tais escritas objetivam observações, análises e compreensões de alunos-docentes sobre o processo formativo, no período em que acontecem as atividades no estágio.

Como podemos perceber, as diferentes produções escritas envolvem a linguagem no processo formativo de alunos-docentes do curso de Pedagogia na perspectiva da avaliação. Esse ponto não poderia ficar fora neste momento, por ser a avaliação do desempenho, o parâmetro

endossado pela legislação do estágio, para promoção ou reprovação de alunos-docentes nas distintas atividades desenvolvidas.

Para a manifestação dos sentidos identificados com a investigação, trazemos como pressuposto, a princípio, que escrita no estágio supervisionado obrigatório da UFMA funciona como dispositivo de reflexão e também, de avaliação do desempenho acadêmico. A docente, ao mencionar que a escrita é “Uma lente para olhar a realidade”<sup>D64</sup>, ilustra que, nesta investigação, nossa escrita é apenas uma das lentes para “olhar a realidade” e buscar os sentidos pretendidos. Assim, como se processa, no CP, a avaliação no estágio supervisionado em que o instrumento principal é a escrita de relatórios?

A questão de partida sobre as mediações docentes no curso de Pedagogia da UFMA, para entender os sentidos da escrita no ESO, incluindo aqui o porquê da escrita e a quem se dirige, crescem em importância quando consideramos o estágio como “vivência, como uma forma de contato com a realidade profissional, que por meio da escrita permite um olhar minucioso e investigativo sobre a formação e a prática pedagógica”<sup>D8</sup>. A escrita, nestes termos, e sob a ótica docente, é o não comum oportuno e “fundamental visto que a sociedade prioriza a fala em detrimento da escrita”<sup>D8</sup>.

Nesse sentido, a prática pedagógica dessa escrita com fins avaliativos no ESO revela as posições, os recortes, as interações no jogo das relações, os valores e valorações particulares a ela, pelos sujeitos envolvidos na formação. De tal modo, na atividade docente, podemos caracterizar o processo de avaliação a partir de três situações sugeridas por Masetto (2003). A primeira situação é a cultura escolar. Definida como um “[...] conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas [...]” (JULIA, 2001, p. 10-11). Desta forma, julgamos que os fins são coordenados e podem variar segundo as épocas e finalidades: religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização. A segunda situação são as experiências pessoais e, por último, e pela tradição dos cursos universitários, todas elas tendo em comum a ideia de nota, de poder de aprovação ou reprovação, de autoridade e de classificação de alunos para diversos objetivos.

Por nossas experiências vividas, como docente na Universidade Federal do Maranhão e na Universidade Estadual do mesmo estado, no curso de Pedagogia, pelas intervenções docentes realizadas no ESO e em outras atividades que envolvem o processo avaliativo, por meio da escrita,

---

<sup>4</sup> O uso da letra D, seguida de uma numeração é a forma de inserção e de identificação de interlocutores.

discordamos do reducionismo indicado por Masetto (2003) para as práticas na universidade. Como nos mostra Paixão (2015) não podemos ocultar a existência em algumas situações da formação, mas, além dessa abordagem, o processo avaliativo é definido como um momento oportuno para a sistematização de aprendizagens sem julgamentos classificatórios. Nesta defesa, inserimos uma dinâmica de reflexão coletiva e individual que acompanha os momentos caracterizadores da prática avaliativa como síntese de múltiplas aprendizagens em ambientes em que são desenvolvidos os dispositivos da formação, como a avaliação.

## 2.1 Resultados e Discussões

É inegável que todos os docentes desejam que os alunos aprendam, porém reconhecemos que a unanimidade docente não é proporcional para o quesito estar atento ao processo de aprendizagem e ao que lhe confere. Embora na teoria defendam que a “avaliação é uma atividade essencial para o aprimoramento da escrita, que ela é contínua, que permeia todo o processo da aprendizagem e que sem avaliação não há como realizar intervenções didáticas”<sup>D5</sup>, e, do mesmo modo, acreditarem que “pela escrita é possível avaliar estruturantes da aprendizagem”<sup>D8</sup>, observamos, no entanto, que, no cotidiano dos cursos, especificamente no curso de Pedagogia da UFMA, algumas interações corporificam, de certo modo, a prática citada anteriormente: de avaliação classificatória.

Reconhecemos essa prática no que descreve esta docente: “O professor dá a nota do relatório pelo que os alunos escreveram, mas não tem tempo para discutir com ele, o que fez ou não fez, para orientar essa escrita<sup>D2</sup>”. A afirmação enfatiza que o lugar reservado para a escrita no currículo do CP pode contribuir para o desenvolvimento de atividades na perspectiva da classificação e da reprodução de exigências burocráticas e legais.

O quê e como avaliar também reitera esta docente: “Cada um orienta a escrita do relatório a seu modo. O que existe em comum é uma exigência legal e não a discussão de diretrizes comuns para o relatório e a sua escrita [...] não há parâmetros institucionais para acompanhamento e avaliação dela”<sup>D3</sup>. Com essa fala a docente explicita uma prática pedagógica individualizada. Igualmente, leva a pensar que, como nos demais momentos do ciclo didático, o processo avaliativo pode agregar sentidos e posturas docentes diversas.

Assim sendo, as intervenções pedagógicas que interferem no processo avaliativo são diversas e coerentes com as experiências e com as intencionalidades ponderadas para o curso e para

o estágio obrigatório, principalmente as ponderações feitas pelos mediadores do processo. Vejamos esta explicação: “[..] se não tem orientação comum, cada um faz como sabe ou conforme com a circunstância. Eu tento acompanhar a produção”<sup>D3</sup>. Ainda que a defesa da avaliação se assente no processo das situações formativas e não apenas num produto acabado, a articulação e a integração das áreas e das atividades, e, sobretudo, as reflexões que a distinguem como processo-produto parecem guardar algumas reservas e localizarem-se, em alguns casos, no terreno do desejo docente. Percebemos esta realidade no relato que segue: “seria bom analisar e discutir a escrita do relatório. É o certo, é a oportunidade de ampliações nele, de melhorias, de socialização de conhecimentos e práticas. Tá melhorando... [silêncio] ainda é pouco”<sup>D2</sup>.

A solicitação docente a respeito da análise e discussão da escrita quando usada como dispositivo de avaliação é explicada também por Buriasco (2000), ao advertir que, nesta prática, “erros” não são discutidos com o aluno-docente e nem utilizados pelos docentes para replanejamento das intervenções didáticas de modo que as produções avaliadas apresentem resultados mais satisfatórios no processo formativo. Tal atitude não respeita uma das atribuições da avaliação que é a promoção de um *feedback*, cuja função é informar os sujeitos implicados quanto ao seu progresso formativo.

Observamos que o processo avaliativo no ESO acontece em dois movimentos análogos, mas às vezes não integrados. Um primeiro ligado às atividades formativas sem quantificação ou atribuição de notas, qualificado pelas orientações, reflexões e possibilidades formativas que acata. O outro movimento refere-se às atividades de menor frequência, se comparadas com a regularidade das atividades do primeiro. Porém, este último, pela quantificação, e porque determina a aprovação ou reprovação dos alunos-docentes, pode adquirir maior status e valor ante os sujeitos da formação.

Sobre a mediação de atividades pedagógicas que pressupõem a escrita, constatamos dois aspectos regularmente presentes nas falas das interlocutoras e na análise dos relatórios: aquele em que a intervenção docente e o sentido da escrita associam as experiências vividas à reflexão teórica e aquele em que a intervenção pedagógica e seu sentido limitam-se à descrição para atender a uma exigência burocrática.

### 3 CONCLUSÃO

O que percebemos com as análises realizadas sobre a escrita como dispositivo de avaliação, - os relatórios - é que o ensino superior não se isenta de problemas gerais relacionados ao

campo avaliativo. Visto que, tanto na prática quanto na teoria, o processo avaliativo nesse nível de ensino, utiliza-se também de rituais e posturas discriminatórias. Para responder à questão inicial do como se processa no curso de Pedagogia, no estágio supervisionado, resumidamente, podemos afirmar que as práticas associadas à avaliação, no estágio, na UFMA, têm nexos com: os sentidos atribuídos pelas docentes às atividades subjacentes à avaliação; com as concepções de formação defendidas; com as condições objetivas disponibilizadas e que têm acesso.

Nesses termos, o conceito de avaliação, as modalidades e concepções que potencializam os tipos de escritas dos relatórios e demais modalidades no ESO, variam e compatibilizam-se com os sentidos atribuídos pelos sujeitos da produção e com a ação didático-pedagógica privilegiada.

## REFERÊNCIAS

BURIASCO, R. L. C. (2000). Algumas considerações sobre avaliação educacional. In: Avaliação Educacional. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141385572005000100004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141385572005000100004&script=sci_arttext)>. Acesso em 20 de março 2015.

FIGARI, Gérard A. **Avaliar que referencial?** Porto: Porto Editora, 1996.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, 2001, n.1.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A Entrevista Compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro, 2010.

MASETTO, Marcos T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

PAIXÃO, Maria do Socorro Estrela. **Trajetórias construídas em caminhos não planejados: os sentidos formativos da escrita no estágio supervisionado obrigatório do curso de Pedagogia da UFMA, 2015**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015).

SILVA, Rosália de Fátima e. O uso da entrevista compreensiva na análise de práticas e concepções de avaliação no ensino superior. In: SAMPAIO, Marisa N e SILVA, Rosália de F. **Saberes e práticas de docência**. Campinas: Mercado de Letras; Natal: UFRN, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **RESOLUÇÃO - CONSEP Nº 684** de 07 de maio de 2009.