

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM MATEMÁTICA A DISTÂNCIA: O PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO NOS ESTÁGIOS

INITIAL TEACHER TRAINING IN MATHEMATICS THE DISTANCE: THE PORTFOLIO AS REFLECTION INSTRUMENT IN TRAINING

Amanda PRANKE¹

Luciana Toaldo Gentilini AVILA²

RESUMO: O artigo apresenta a análise de portfólios escritos por estudantes de um curso de Licenciatura em Matemática a Distância, solicitados na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, com o objetivo de evidenciar as reflexões e aprendizagens produzidas por esses estudantes na organização da rotina enquanto professores estagiários. Tendo como base teórica o construto da autorregulação da aprendizagem e utilizando como método de análise de dados a análise textual discursiva, buscamos revelar o uso de estratégias autorregulatórias durante o desenvolvimento das rotinas do estágio desses futuros profissionais. No final da pesquisa, percebemos que os estudantes revelaram em suas ações um comportamento autorregulado durante o planejamento, ao identificarem suas dificuldades e anteciparem resultados; na execução ao buscarem as melhores estratégias para ensinar; e na avaliação das aulas ministradas, sendo que a reflexão sobre o estágio desenvolvido foi um momento marcante em toda atuação.

PALAVRAS-CHAVE: Portfólios. Autorregulação da aprendizagem. Formação inicial de professores. Matemática.

INTRODUÇÃO

Na atualidade a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) tem ganhado destaque nos cursos de licenciatura, visto a sua importância para a formação de novos professores. O ECS pode ser compreendido como a oportunidade que o estudante tem de entrar em contato com seu futuro campo de atuação antes mesmo de se formar (PIMENTA, 2012). Por meio da observação, da participação e da regência, o licenciando pode refletir sobre e planejar suas ações pedagógicas, ao mesmo tempo desenvolver um pensamento reflexivo em relação às situações vivenciadas na escola. Sabemos que a ação formativa proposta para o estágio, precisa estar voltada ao desenvolvimento de competências estratégicas, a fim de promover a dimensão do pensamento crítico-reflexivo dos estudantes sobre os processos em que estão envolvidos.

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo analisar portfólios escritos por estudantes de um curso de Licenciatura em Matemática a Distância, em ECS, evidenciando as reflexões e aprendizagens produzidas por eles na organização

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas/UFPel. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa da Aprendizagem Autorregulada/GEPAAR. Professora Pesquisadora Orientadora de Estágios do curso de Licenciatura em Matemática à Distância da UFPel. Endereço eletrônico: amandapranke@gmail.com

² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas/UFPel. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa da Aprendizagem Autorregulada/GEPAAR. Bolsista CAPES. Endereço eletrônico: lutoaldo@msn.com

da rotina enquanto estagiários. Tal análise foi realizada tendo como base o construto da autorregulação da aprendizagem, compreendida como um processo em que o estudante é colocado em uma posição central no seu processo de aprendizagem, por assumir uma postura ativa na manutenção e controle de sua metacognição, comportamento e motivação (ZIMMERMAN, 2013).

Os portfólios, neste trabalho, são entendidos não só como um conjunto de trabalhos produzidos pelos estudantes ao longo de um processo de aprendizagem, mas também como um instrumento capaz de revelar os esforços, os progressos e as conquistas das diversas etapas de trabalho dos sujeitos (FRISON, 2008).

AUTORREGULAÇÃO DA APENDIZAGEM: APORTES TEÓRICOS

Sabemos que não existe um livro de receitas sobre como proceder para que o estudante estabeleça seu tempo de estudo em casa ou se prepare para as provas. Para que o estudante tenha eficácia em sua rotina escolar é preciso que conheça e saiba utilizar diferentes tipos de estratégias de aprendizagem. É preciso que cada estudante tome consciência de suas necessidades perante as tarefas escolares e seja encorajado a se tornar responsável pelo seu processo de aprendizagem, com o objetivo de alcançar bons resultados acadêmicos.

Um dos princípios fundamentais para que de fato a aprendizagem ocorra é que o indivíduo demonstre vontade e necessidade de aprender (FRISON; SCHWARTZ, 2002). Existem alguns fatores, conforme explicam Silva e Sá (1997), que podem interferir na aprendizagem dos estudantes, esses fatores podem ser externos ou internos ao sujeito. O estudante pode atribuir suas dificuldades a algo externo, como, por exemplo, ao método de ensino utilizado pelo professor, o tempo de aprendizagem insuficiente para a sua compreensão ou um clima desfavorável em sala de aula. Por outro lado, as dificuldades podem estar atreladas a algo interno, como o fato das competências intelectuais serem inferiores às exigidas para a realização das tarefas ou os conhecimentos prévios adquiridos não permitem atingir um nível de compreensão satisfatório do tema em estudo ou, ainda, um nível de ansiedade muito elevado frente à tarefa. Todos esses fatores, externos ou internos, podem ser considerados anteriores ao processo de aprendizagem, mas afetam os resultados que podem vir a ser obtidos.

As autoras citadas ainda destacam que existem outros componentes que intervem nos processos de aprendizagem. Os componentes de natureza cognitiva e afetiva, os quais podem influenciar na tomada de decisão sobre o que fazer para atingir os objetivos acadêmicos pretendidos e como fazer para melhorar o nível de desempenho nas diferentes tarefas escolares. A aprendizagem eficaz depende da adoção de estratégias cognitivas e orientações motivacionais que permitam ao indivíduo tomar consciência dos objetivos, dos processos, dos meios facilitadores da aprendizagem e tomar decisões apropriadas sobre que estratégias utilizar em cada tarefa e como modificá-las quando essas se revelarem pouco eficazes (SILVA; SÁ, 1997).

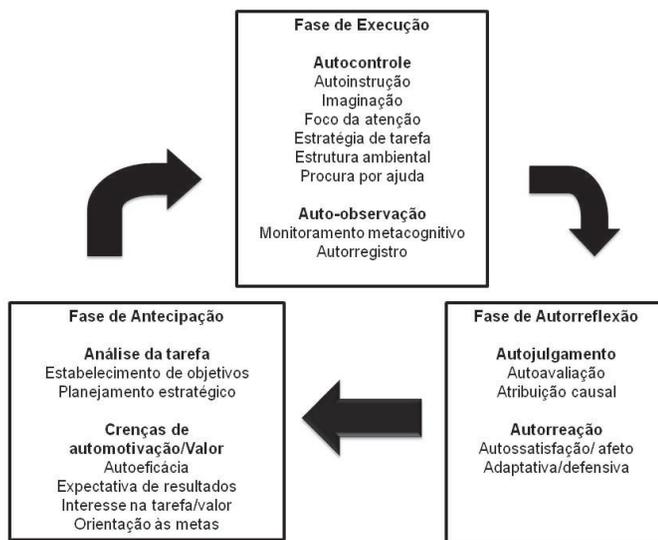
A aprendizagem, segundo Rosário e Almeida (2005), deve significar a produção de destrezas cognitivas e conhecimento, significando a apropriação de busca e seleção de informação, assim como de processos de análise e resolução de problemas, que viabilizem a autonomia do estudante no aprender. Com base nessa definição de aprendizagem, percebemos que a memorização não é suficiente nos processos de ensino e aprendizagem. Não basta o estudante reter a informação, é necessário também que a compreenda, atribuindo-lhe um sentido pessoal. Para isso, uma das alternativas seria o investimento, por parte dos professores, do ensino de diferentes tipos de estratégias de aprendizagem, que permitam ao estudante autorregular o próprio processo de aprender.

As estratégias de autorregulação da aprendizagem constituem em uma sequência de atividades, operações ou planos mentais, planejados e controlados de forma consciente e intencional e servem como guias de ação orientados para o alcance dos objetivos de aprendizagem de várias tarefas ou restrita a uma tarefa específica (SILVA; SIMÃO; SÁ, 2004; SIMÃO, 2004; 2005; SANTOS; BUROCHOVITCH, 2011; PORTILHO, 2011).

Somada a utilização de estratégias, uma ação autorregulada é caracterizada pelo estabelecimento de objetivos a serem atingidos, de motivos que provoquem essa ação, sustentando-a até o alcance da meta desejada (ROSÁRIO; NUÑES; GONZÁLEZ-PIENDA, 2006). O modelo de autorregulação da aprendizagem, apresentado por Zimmerman (2000; 2002; 2013) e Zimmerman e Moylan (2009), contempla três fases: fase de antecipação, fase de execução e fase de autorreflexão.

A fase de antecipação refere-se a toda atividade preparatória que o estudante faz antes de iniciar a tarefa, ao gerar objetivos para seu estudo e um planejamento estratégico para sua realização. A segunda fase diz respeito à execução, momento em que o planejamento estratégico, elaborado na fase anterior, é posto em ação, paralelamente ao controle da atenção e do esforço dedicado à tarefa (FRISON, 2007; SIMÃO; FRISON, 2013). Na terceira fase, denominada de autorreflexão, os estudantes analisam e refletem sobre seu desempenho, permitindo que revejam o caminho percorrido, e reelaborem as estratégias, caso seja necessário. Esse ciclo autorregulatório pode ser evidenciado na figura 1.

Figura 1. Fases e subprocessos da autorregulação da aprendizagem



Fonte: Zimmerman (2000; 2002; 2013) e Zimmerman e Moylan (2009).

Assim sendo, a autorregulação da aprendizagem não pode se reduzir a uma lista de passos formatados, prontos para serem utilizados. As fases da autorregulação não devem ser consideradas como “caixinhas fechadas”, pois a todo momento existe interação entre elas, possibilitando que ao planejar se possa executar as ações, ao mesmo tempo em que se avalia a ação realizada, quer dizer, podemos avaliar e voltar a planejar, dependendo dos objetivos traçados, das metas estabelecidas e dos resultados obtidos (FRISON, 2007).

Na perspectiva da autorregulação da aprendizagem, buscamos organizar diferentes estratégias pedagógicas para que possamos ajudar os alunos a serem autônomos e reflexivos diante de suas aprendizagens. Em contexto escolar, a autorregulação da aprendizagem é compreendida, de acordo com Zimmerman (2000), como um processo autodirigido, através do qual os estudantes transformam as suas capacidades mentais em competências escolares.

A autorregulação da aprendizagem não é uma característica pessoal única, que cada aluno possui ou não. Ela envolve, conforme Zimmerman (2002), o uso seletivo de processos específicos que devem ser pessoalmente adaptados a cada tarefa de aprendizagem. Esses processos incluem: (a) definição de metas proximais específicas para si mesmo; (b) a adoção de estratégias eficazes para atingir os objetivos; (c) monitorar seu próprio desempenho de forma a selecionar os sinais do progresso; (d) reestruturar o contexto físico e o contexto social para torná-lo compatível com seus objetivos; (e) administrar a utilização do tempo de forma eficiente; (f) autoavaliar

seus métodos; (g) atribuir causas aos resultados; e (h) adaptar futuros métodos. No nível da aprendizagem dos alunos, tem sido encontradas diferenças com base na presença ou ausência destes principais processos de autorregulação.

Os professores, para Zimmerman (2000), precisam estar cientes das diferenças individuais que existem entre os alunos para aprender. Se um aluno não consegue entender algum aspecto de uma lição em sala de aula, o professor deve possuir o autoconhecimento e o conhecimento estratégico para estimulá-lo a avançar em suas propostas.

Embora muitos estudos mostrem a importância da aprendizagem autorregulada pelo estudante, poucos professores preparam estes para aprender por conta própria. Poucos, como destaca Zimmerman (2002), incentivam os alunos a estabelecerem metas para seu trabalho acadêmico ou ensinam estratégias de estudo. Os processos de autorregulação ou crenças, como o estabelecimento de metas, uso de estratégias e a autoavaliação, podem ser aprendidos a partir de instruções e da modelagem por pais, professores e colegas.

Os alunos autorregulados procuram ajuda dos outros para melhorar a sua aprendizagem. O que os define como “autorregulados” não é sua confiança em métodos de aprendizagem socialmente isolados, mas sim a sua iniciativa pessoal, perseverança e as habilidades adotadas. Os estudantes autorregulados mantêm o foco em como eles ativam, alteram e mantêm práticas específicas de aprendizagem em contextos sociais. Destacamos, portanto, que a autorregulação contribui para o desenvolvimento de competências de aprendizagem ao longo da vida, sendo essa a maior função da educação (ZIMMERMAN, 2002).

SER PROFESSOR ESTAGIÁRIO: O PORTIFÓLIO COMO UM INSTRUMENTO DE REFLEXÃO

As Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores de Educação Básica (BRASIL, 2002) valorizam os estágios como um momento em que o estudante tem contato com a provável realidade de trabalho, a qual encontrará depois de formado. Para Pimenta e Lima (2010), o ECS tem a finalidade de integrar o processo de formação do estudante, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso.

Diante disso, a intervenção dos estudantes na atividade de estágio deve estar caracterizada por um tempo de formação que deve ocorrer de forma efetiva na escola. A participação dos docentes orientadores de estágio se torna importante no momento em que esses se preocupam em proporcionar diferentes atividades, que oportunizem aos futuros professores desenvolverem a sua capacidade de pensar de forma autônoma, reflexiva e sistemática (ALARCÃO, 2011).

Entendemos que a ação formativa desencadeada ou realizada no decorrer do estágio precisa estar voltada ao desenvolvimento de competências estratégicas, a fim

de promover a dimensão do pensamento crítico-reflexivo dos estagiários, sobre os processos em que estão envolvidos durante a atuação na escola. Para Simão (2006), o desenvolvimento de competências autorregulatórias, como as estratégias de aprendizagem, quando oportunizadas durante o curso, auxilia na formação de um profissional mais autônomo e motivado para aprender e ensinar, assim como são docentes, geralmente, mais bem preparados para desenvolver diferentes métodos de ensino que atendam as necessidades de aprendizagem dos alunos.

O estágio é uma importante parte integradora do currículo das licenciaturas. É o momento em que o licenciando vai assumir pela primeira vez a sua identidade profissional e tomar consciência das responsabilidades da profissão escolhida, o que envolve o compromisso com os seus alunos, as famílias, a comunidade e a instituição escolar. O futuro professor sente a necessidade de produzir significados profundos em sala de aula, o que implica competência de fazer bem o que lhe compete (ANDRADE, 2004).

Segundo Santos Filho (2010), o ECS pode ser considerado como uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, sendo, portanto, um importante instrumento de integração entre universidade, escola e comunidade. Ser professor estagiário vai muito além de cumprir tarefas acadêmicas, é necessário um forte envolvimento, para constituir, pela primeira vez, sua identidade docente e aprender a exercer a profissão pretendida.

Assim sendo, ao realizar o estágio, o futuro professor tem a oportunidade de articular conhecimentos teóricos e práticos e desenvolver habilidades fundamentais à docência: criatividade, autonomia, tomada de decisão e, sem dúvida, a reflexão sobre essa atividade.

Nesta pesquisa, a formação docente é compreendida como um processo de sistematização de conhecimentos que vão sendo construídos ao longo da vida acadêmica/profissional, materializados nas experiências e aprendizagens constitutivas de identidade e subjetividades (SOUZA; CORDEIRO, 2010). O uso do portfólio, na pesquisa qualitativa como procedimento para obtenção de informações, possibilita ao sujeito organizar as ideias para o relato escrito, reconstruindo e dando sentido pessoal as suas experiências de modo reflexivo, ou seja, permite realizar uma autorreflexão que colabora na autocompreensão de sua prática.

Os portfólios, além de representarem o registro de tudo, ou de grande parte do que o estudante aprendeu, também demonstram o processo em que se deu essa aprendizagem. Esse documento pode conter reflexões críticas, planejamentos, desenvolvimento de atividades, análise dos caminhos percorridos, reflexões e autoavaliações. (FRISON, 2008). Dito isso, ao oportunizar a futuros professores construir portfólios que reflitam sobre as suas aprendizagens durante o período de estágio, estamos colaborando para a formação de um profissional com mais controle e consciência de suas aprendizagens (FRISON; SIMÃO, 2011).

METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa parte de uma atividade desenvolvida na disciplina de ECS II³, oferecida a estudantes do sexto semestre do ano de 2013, em uma turma de um curso de Licenciatura em Matemática à Distância, de uma universidade pública do sul do país. A turma era composta por 15 estudantes, 8 do sexo masculino e 7 do sexo feminino, com idades entre 25 e 50 anos. A atividade proposta durante o semestre foi a escrita de um portfólio reflexivo, da qual todos os estudantes participaram, e teve a intenção de analisar as reflexões e aprendizagens produzidas por eles ao longo da organização da rotina, enquanto professores estagiários. Para este trabalho foram escolhidos intencionalmente 5 portfólios para serem analisados, seguindo o critério de terem desvelado mais especificamente as reflexões sobre o trabalho docente pelos estudantes no ECS II. Destacamos que os estudantes envolvidos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, autorizando o uso dos portfólios como fonte de dados para esta pesquisa.

Os estudantes organizaram seus portfólios seguindo a sequência das atividades requisitadas na disciplina de ECS II. Abaixo segue o quadro 1 com o cronograma da disciplina.

Quadro 1: Cronograma da disciplina de ECSII

Semana	Atividade
1 ^a	Webconferência explicativa de início do estágio
2 ^a e 3 ^a	Elaboração do projeto de ensino
4 ^a a 7 ^a	Regência de aula
8 ^a e 9 ^a	Final da regência
10 ^a a 13 ^a	Escrita do relato de experiência
14 ^a e 15 ^a	Organização do Seminário Final

Fonte: Elaborado pelas autoras

Após a entrega dos portfólios, ao término das semanas do Seminário Final, esses foram submetidos à técnica de análise textual discursiva, compreendida como um processo integrado de análise e síntese que se propõe a fazer uma leitura aprofundada de materiais textuais, com o objetivo de descrevê-los e interpretá-los, tencionando obter uma compreensão mais ampla dos fenômenos que investiga (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2006; MORAES; GALIAZZI, 2007). Por meio dessa técnica, realizamos uma leitura crítica e aprofundada, que conduziu à descrição e à interpretação dos achados da pesquisa, dando *corpus* a três categorias: dificuldades percebidas e antecipação de resultados; estratégias pedagógicas; autorreflexão sobre a docência. As categorias expostas no quadro 2 estão acompanhadas dos excertos que

³ A estrutura curricular do curso de Licenciatura em Matemática à distância, estudado nesta pesquisa, prevê a realização de quatro ECS obrigatórios. O primeiro estágio, ECS I, caracteriza-se pela regência formal em sala de aula, o segundo estágio, ECS II, caracteriza-se pelo desenvolvimento de um projeto de ensino, ambos no Ensino Fundamental. O terceiro estágio, ECS III, caracteriza-se pela regência formal em sala de aula e o quarto e último estágio, ECS IV, caracteriza-se pelo desenvolvimento de um projeto de ensino, ambos no Ensino Médio.

as exemplificam e com as abreviações P1, P2, P3, P4 e P5, servindo para mostrar ao leitor os diferentes depoimentos coletados dos participantes da pesquisa.

Quadro 2: Categorias, subcategorias e excertos que as definiram

Categorias	Subcategorias	Excertos
<p>Dificuldades percebidas e antecipação de resultados</p>	<p>Dificuldades em relação à organização do projeto de ensino</p>	<p>“[...] tive dificuldades quanto à adaptação aos planos de aula, tendo em vista que não há conteúdo padrão para os encontros. Além disso, a dificuldade maior, como sempre, foi à falta de tempo”. (P2, 2013). “[...] minha maior dificuldade enfrentada nas duas últimas semanas foi escrever exatamente como aconteceriam as atividades do estágio, uma vez que se tratando de projeto deve ser algo prazeroso para os alunos, mas também deve ser útil para o aprendizado e não somente uma brincadeira sem significado matemático”. (P5, 2013).</p>
	<p>Dificuldades na regência</p>	<p>“[...] tive dificuldades para transmitir de forma convincente as explicações da atividade sobre divisores”. (P4, 2013). “[...] se referindo à prática do estágio, vai ser um desafio trabalhar com alunos na faixa de idade do sexto ano, acredito que a abordagem será diferente daquela utilizada no estágio I, quando trabalhei com adultos (P5, 2013).</p>
	<p>Dificuldades ao longo da disciplina de estágio</p>	<p>“[...] só me falta ter imaginação, acho que é isso que falta para mim: ousar, inventar e imaginar”. (P1, 2013). “O acúmulo de atividades vem se mostrando desafiador e causando alguns problemas. [...] na atividade de estágio, o fichamento tomou tempo precioso. O tempo também vem sendo inimigo no contato com a coorientadora e orientadora. [...] Espero entrar em contato essa semana para a avaliação e orientação sobre o andamento do relato de experiência”. (P2, 2013).</p>
	<p>Antecipação de resultados</p>	<p>“[...] estou com medo de não conseguir desenvolver atividades lúdicas com exatidão, mas com certeza mais um desafio que vou ter que me por a prova e com a ajuda das orientadoras de estágio eu vou conseguir”. (P1, 2013). “Com o ajuste do cronograma, a finalização do estágio e o final do ano letivo escolar, espero dedicar o tempo adequado para conclusão satisfatória do relato e demais tarefas do estágio e do eixo paralelo, o quanto antes. Espero que janeiro possa ser um mês de férias, estando com todas as tarefas encaminhadas para o seminário final. Cansado...”. (P2, 2013). “Acredito que com o tempo e a prática minhas aulas irão melhorar, pois acho que o que me falta, principalmente, é experiência”. (P3, 2013). “Considerando a conversa que aconteceu entre eu e a escola, enfrentarei alguns desafios com os alunos que farão parte da oficina, espero que estas dificuldades me ajudem a crescer profissionalmente e que possa aprender muito com a experiência”. (P5, 2013).</p>
<p>Estratégias pedagógicas</p>		<p>“Confesso que ministrar aulas de reforço foi sensacional, fiz com carinho, planejei as aulas com cuidado, busquei atividades concretas e procurei entender muito bem antes de aplicar com os alunos”. (P1, 2013). “Pude perceber que vários alunos estão bem a frente de outros, por isso procurei trabalhar em grupos, onde deveriam discutir entre si as maneiras de resolver os problemas”. (P3, 2013). “Desenvolvi aulas procurando resgatar os alunos das dificuldades apresentadas, para tal procurei diversificar as aulas, as quais elaborei utilizando atividades práticas, para que todos os alunos se envolvessem e pudessem montar um caminho para construir seus próprios conceitos, ou seja, aprendessem a aprender”. (P4, 2013). “[...] o objetivo da aula foi ajudar os alunos a compreender que fração é parte de um todo e essas partes devem ser iguais, os alunos não estavam muito empolgados com as atividades que programei, tive que mudar um pouco de tática para atrair a atenção deles, eles gostavam muito de ir ao quadro e disputar quem conseguia resolver um desafio mais rápido [...]”. (P5, 2013).</p>

	Autoeficácia	<p>“Planejei, me concentrei e fui muito tranquila e segura para dar a minha aula e ser avaliada pelas orientadoras, mas no fundo o coração batendo mais forte [...] enfim, quando recebi a avaliação oral e escrita delas (orientadoras) a emoção foi grande em ouvir que eu estava bem e apliquei bem a aula, isso para mim foi melhor do que tirar 10 em uma prova de geometria analítica. Com isso provei para mim mesma que sou capaz de vencer meus medos, inseguranças e ir em busca de tudo que eu quero”. (P1, 2013).</p> <p>“Quanto ao relato de experiência penso que já estou com muita prática de como fazê-lo e sinto que minha escrita também melhorou”. (P3, 2013).</p> <p>“[...] estou aumentando a minha compreensão de assuntos que não estavam muito claros para mim”. (P5, 2013).</p>
Autorreflexão sobre a docência	Autorreflexão sobre a importância das aprendizagens realizadas	<p>“O estágio foi um aprendizado muito grande, os alunos eram danados, mas também interessados, talvez pelo fato das aulas serem diferenciadas da maneira habitual do professor titular da turma. Os alunos me questionavam e eu adorava isso, me sentia útil e também por eu ter domínio do conteúdo podia falar com segurança a resposta a eles, isto não tem palavras”. (P1, 2013).</p> <p>“Em relação às aprendizagens obtidas no estágio são muitas, tanto na postura, tom de voz e como resolver as situações que ocorrem na sala”. (P3, 2013).</p> <p>“Com esta atividade pude observar que a forma de abordar um conteúdo faz diferença, um dos alunos que tem muita dificuldade na tabuada, quando estava jogando no computador, resolvia as operações que eram propostas pelo jogo com relativa facilidade, fiz diversos elogios e tentei mostrar o quanto ele era capaz de aprender”. (P5, 2013).</p>
	Autorreflexão sobre os efeitos da realização do estágio para a vida profissional	<p>“Quanto ao estágio, estando dispensando dos estágios seguintes, fica a satisfação e a alegria pela experiência vivida e a certeza de que esta foi extremamente importante na minha formação profissional na docência”. (P2, 2013).</p> <p>“Concluo que o estágio está sendo muito produtivo, instrutivo e motivador, pois na minha opinião um professor se motiva principalmente quando um aluno mostra interesse pelo que está sendo ensinado”. (P3, 2013).</p> <p>“As leituras dos textos disponibilizados no ambiente virtual, foram bem construtivas, trazendo temas de extrema importância para o meu aprendizado. Consegui acrescentar aprendizagens através dessa nova experiência, as quais são muito importantes e vem a somar com a minha formação docente”. (P4, 2013).</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na análise dos portfólios percebemos várias semelhanças entre o modo pelo qual os estudantes se organizavam para cumprir as tarefas do estágio, principalmente pelo fato de terem sido dadas, pelas professoras orientadoras, indicações dos procedimentos que eles deveriam adotar em cada semana da disciplina (quadro 1). Notamos, além do esforço na realização das tarefas acadêmicas, uma grande preocupação com a docência, no sentido de poderem contribuir com as aprendizagens dos alunos na escola.

Na primeira categoria elegemos as dificuldades percebidas e a antecipação dos resultados perante a realização das tarefas do estágio. Em relação às dificuldades percebidas, notamos que os estudantes relatam terem sentido dificuldades, tanto internas como externas a eles, em relação à organização do projeto de ensino durante o período de regência e, de forma geral, ao longo da disciplina de ECS II. Ao mesmo tempo, esses conseguiram antecipar resultados das atividades propostas na disciplina, com o intuito de melhorar as suas aulas e crescer profissionalmente com a experiência que estava sendo adquirida.

Perceber dificuldades e antecipar resultados, tendo como exemplo a dificuldade sentida por P2 (2013), em fazer os planos de aula sem ter um conteúdo padrão para os encontros, e a antecipação de P1 (2013), de que com a ajuda das professoras do estágio iria concluir a tarefa, são fatores considerados anteriores ao processo de aprendizagem, mas que podem interferir nos resultados obtidos (SILVA; SÁ, 1997). Essa atividade reflexiva dos estudantes demonstra, mesmo que em graus diferentes, certa autonomia perante as suas aprendizagens (DIAS; SIMÃO, 2007). Ao tomarem consciência de suas dificuldades e ao assumirem responsabilidades perante os resultados antecipados, os estudantes se tornam muito mais controladores do que controlados para aprender, contribuindo para a sua formação acadêmica e profissional (ZIMMERMAN, 2013).

Na segunda categoria destacamos as estratégias pedagógicas adotadas no decorrer do estágio. Percebemos que os estudantes utilizaram estratégias para planejar as aulas e para superar desafios encontrados durante a regência. Por exemplo, P1 (2013) e P4 (2013) optaram por trabalhar com material concreto para que os próprios alunos construíssem seus conceitos e P3 (2013) colocou os alunos a trabalhar em grupos para que um pudesse ajudar o outro ao longo da execução da tarefa solicitada.

O uso de estratégias pedagógicas permitiu aos futuros professores tomarem consciência dos objetivos que queriam atingir em cada aula planejada, contribuindo para que buscassem os melhores procedimentos metodológicos e facilitassem a aprendizagem dos alunos. A tomada de decisão apropriada sobre quais estratégias utilizar em cada situação e como modificá-las quando essas se revelaram pouco eficazes, pode caracterizar um comportamento autorregulado por parte dos estudantes (SILVA; SÁ, 1997; SIMÃO, 2002).

Por fim, na terceira categoria, procuramos analisar as reflexões realizadas em relação a docência. Inicialmente nos excertos de P1 (2013), P3 (2013) e P5 (2013) identificamos que ao refletirem sobre as aprendizagens construídas a partir das experiências do estágio, aumentaram suas crenças de autoeficácia, principalmente em relação ao domínio de classe e nas tarefas que exigiam reflexão e escrita. Notamos que no momento em que os estudantes possuíam expectativas altas de resultado na disciplina eles se sentiam mais motivados e, com isso, puderam utilizar diferentes estratégias durante o processo de aprender para ensinar (ZIMMERMAN, 2002), conforme vimos na categoria anterior.

Do mesmo modo, os estudantes refletiram sobre as aprendizagens oportunizadas pelas vivências no estágio e os efeitos disso na sua vida profissional. Por meio da escrita do portfólio, notamos que esses tiveram a oportunidade de desenvolver a sua capacidade reflexiva. Conforme sublinha Alarcão (2011), essa capacidade não é inata ao sujeito, precisa de oportunidades para que seja desenvolvida. Saber refletir poderá ajudar o professor a tomar consciência de suas práticas e a uma permanente busca das melhores formas de desenvolver a sua atividade docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados analisados neste artigo, inferimos que os portfólios se mostram um potente instrumento de desenvolvimento da capacidade reflexiva e da tomada de consciência das aprendizagens realizadas, ambas necessárias para a construção da identidade docente. Por meio dos portfólios, os futuros professores puderam expressar saberes, experiências e sua subjetividade, desvelando um conhecimento sobre si, importante para sua vida profissional e pessoal.

Da mesma forma, os participantes da pesquisa se mostraram autorregulados para aprender. Esses souberam identificar suas dificuldades em relação ao estágio, antecipar resultados e procurar ajuda dos outros para melhorar as suas aprendizagens, além de buscar as melhores estratégias para ensinar e desenvolver a capacidade de reflexão sobre as aprendizagens construídas e sobre a constituição da identidade docente.

Observou-se que os estudantes mantiveram o foco nas tarefas a serem realizadas no estágio e não mediram esforços para as realizarem com sucesso, da mesma forma que se preocuparam com a aprendizagem dos alunos e refletiram sobre sua prática docente. Pressupomos que as aprendizagens construídas foram profundas, pois foi a partir da prática que os mesmos buscaram estratégias autorregulatórias para alcançarem seus objetivos com a realização do estágio.

PRANKE, Amanda; AVILA, Luciana Toaldo Gentilini. The Viewpoint of Teachers of Federal District About their Preparation to Act in Inclusive Education. *Educação em Revista*, Marília, v. 16, n. 2, p. 83-96, Jun.-Dez. 2015.

ABSTRACT: The article presents the analysis of portfolios written by students of a Degree in Mathematics Distance, requested in the discipline of supervised academic training, in order to highlight the reflections and learning produced by these students in the organization of routine as trainee teachers. Based on the self-regulation of learning and using as data analysis method, discourse textual analysis, we seek to reveal the use of self-regulatory strategies for the development of training routines of future professionals. At the end of the survey, we noticed that the students showed in their actions one self-regulated behavior during planning, to identify problems and anticipated results; in the implementation, to seek the best strategies for teaching; and in the evaluation of the classes. Since the reflection on the stage developed was a defining moment in the entire operation.

KEYWORDS: Portfolios. Self-regulation of learning. Initial teachers training. Mathematics.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8ªed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANDRADE, A. A. M. *O estágio supervisionado e a prática docente*. 2004. Disponível em: <<http://www.educ.ufrn.br/arnon/estagio.pdf>> Acesso em: 17 fev. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP n. 1*, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2014.

DIAS, D.; SIMÃO, A. M. V. O conhecimento estratégico e a auto-regulação do aprendiz. In: SIMÃO, A. M. V.; SILVA, A. L.; SÁ, I. (Orgs.). *A auto-regulação da aprendizagem: das concepções às práticas*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2007. p. 93-130.

FRISON, L. M. B. Auto-regulação da aprendizagem. *Ciência e Conhecimento*, São Jerônimo, v.2, n.41, p.1-14, 2007.

FRISON, L. M. B. Portfólio na educação infantil. *Ciências e Letras*, Porto Alegre, v. 1, n. 43, p. 213-227, jan./jun. 2008.

FRISON, L. M. B.; SCHWARTZ, S. Aprendizagem auto-regulada e autonomia: articulações com o conceito de erro construtivo. In: ABRAHÃO, M. H. et al. *Professores e alunos: aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2008. p. 15-25.

FRISON, L. M. B.; SIMÃO, A. M. V. Abordagem (auto)biográfica-narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. *Educação*, Porto Alegre, v.34, n.2, p.198-206, 2011.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência e Educação*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência e Educação*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática*. 11ªed. São Paulo: Cortez, 2012.

PORTILHO, E. *Como se aprende? Estratégias, estilos e metacognição*. 2ªed. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2011.

P1. *Depoimento de aluno*. Pelotas, 02 dez. 2013.

P2. *Depoimento de aluno*. Pelotas, 02 dez. 2013.

P3. *Depoimento de aluno*. Pelotas, 02 dez. 2013.

P4. *Depoimento de aluno*. Pelotas, 02 dez. 2013.

P5. *Depoimento de aluno*. Pelotas, 02 dez. 2013.

ROSÁRIO, P.; ALMEIDA, L. Leituras construtivistas da aprendizagem. In: MIRANDA, G.; BAHIA, S. (Eds) *Psicologia da educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio D'água Editores, 2005. p. 141 -165.

ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. *Comprometer-se com o estudar na universidade: cartas do Gervásio ao seu umbigo*. Coimbra: Edições Almedina, 2006.

SANTOS FILHO, A. P. *O estágio supervisionado e sua importância na formação docente*. 2010. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/estagiosupervisionado.asp>> Acesso em: 17 fev. 2014.

SANTOS, O.; BUROCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e aprender a aprender: concepções e conhecimentos de professores. *Psicologia: ciência e profissão*, Brasília, n.2, v.31, p. 284-295, 2011.

SILVA, A. L.; SÁ, I. *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora, 1997.

SILVA, A. L.; SIMÃO, A. M. V., SÁ, I. Autorregulação da Aprendizagem: estudos teóricos e empíricos. *Intermeio*, Mato Grosso, v.10, n.19, p.59-74, 2004.

SIMÃO, A. M. V. *Aprendizagem estratégica: uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Editora Ministério da Educação, 2002.

SIMÃO, A. M. V. O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem: implicações em contexto escolar. In: SILVA, A. L.; DUARTE, A.; SÁ, I.; SIMÃO, A. M. V. (Orgs.) *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante*: perspectivas psicológicas e educacionais. Porto: Porto Editora, 2004. p. 77-87.

SIMÃO, A. M. V. Estratégias de aprendizagem e aconselhamento educacional. In: MIRANDA, G.; BAHIA, S. (Orgs.) *Psicologia da educação*. Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino. Lisboa: Relógio d'água Editores, 2005. p. 263-287.

SIMÃO, A. M. V. Auto-regulação da aprendizagem: um desafio para a formação de professores. In: BIZARRO, R.; BRAGA, F. (orgs.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*. Porto: Porto Editora, 2006. p. 192-206.

SIMÃO, A. M. V.; FRISON, L. M. B. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v.2, n.45, p. 02-20, jul./ago. 2013.

SOUZA, E. C.; CORDEIRO, V. Rascunhos de mim: escritas de si, (auto)biografia, temporalidade, formação de professores e de leitores. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). *(Auto)biografia e formação humana*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 217-230.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (Eds.). *Handbook of self-regulation*. New York: Academic Press, 2000. p. 13-39.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, New York, v. 41, n.2, p. 64-70, 2002.

ZIMMERMAN; B. J.; MOYLAN, A. Self-regulation: where metacognition and motivation intersect. In: HACKER, D.; DUNLOSKY, J.; GRAESSER, A. (Eds.) *Handbook of metacognition in education*. New York: Routledge, 2009. p. 299-315.

ZIMMERMAN, B. J. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. *Educational Psychologist*, New York, v.48, n.3, p.135-147, mai. 2013.

Recebido em: 09 de abril de 2015.

Aprovado em: 15 de setembro de 2015.

