



ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA A DISTÂNCIA NO IFPE.

Rosa Maria Oliveira Teixeira de Vasconcelos¹
Fabíola Nascimento dos Santos Paes²
Comunicação Oral
GT – Didática, Práticas de Ensino e Estágio

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar o relato de experiência desenvolvida no componente curricular Estágio Supervisionado II, do 6º Período do Curso de Licenciatura em Matemática a distância do IFPE. Foi elaborado um planejamento geral antes do início do componente curricular, apresentado aos estudantes através do contrato pedagógico, e semanalmente um planejamento negociado com a equipe de tutores, que foi sendo melhorado a partir das necessidades identificadas ao longo do componente curricular. As aulas presenciais foram de grande importância para estabelecer o contato com os estudantes, estabelecer vínculos afetivos, se apropriar do perfil da turma, suas necessidades e dificuldades, além de poder desenvolver aulas, com conteúdos específicos para o desenvolvimento da docência em matemática, esclarecer dúvidas, orientar a elaboração dos relatórios, das atividades e das metodologias, e por fim desenvolver atividades avaliativas numa perspectiva formativa e processual. No desenvolvimento do componente curricular foi privilegiada a abordagem sócio-interacionista de construção do conhecimento, buscando estabelecer a relação entre teoria e prática, entre o sujeito, o objeto do conhecimento e o mundo, considerado aqui os outros sujeitos e o contexto cotidiano da escola e dos próprios estudantes-estagiários. No Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) privilegiou-se a interação e a colaboração entre os sujeitos, assim como atividades e ferramentas de aprendizagem que promovem uma maior aproximação e troca de experiência. Entre os tutores o foco foi o incentivo ao acompanhamento sistemático do desenvolvimento e das atividades dos estudantes com feedbacks no menor tempo possível, identificação das dificuldades e pronta intervenção as questões e dúvidas apresentadas. Em relação a avaliação, adotou-se um abordagem formativa, processual e contínua, variando os instrumentos e os critérios de avaliação com responsabilidade e flexibilidade necessários para garantir a aprendizagem. Na avaliação de desempenho foi estabelecida, como critério avaliativo, a participação nos

¹ Pedagoga da Diretoria de Educação a Distância (DEaD) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE e Professora Formadora do Programa UAB, do Curso de Licenciatura em Matemática a distância do IFPE. e.mail: rosa_vasconcelos@uol.com.br

² Professora de Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, campus Caruaru e Tutora a distância do Programa UAB, do Curso de Licenciatura em Matemática a distância do IFPE. e.mail: fabíola.paes@gmail.com



espaços interativos do AVA de modo a incentivar a interação. O Resultado que tivemos um aproveitamento acima de sessenta e cinco por cento, revelado através do rendimento final da turma.

Palavras-Chave: Estágio Supervisionado. Formação de Professores. Licenciatura em Matemática. Teoria e Prática. Reflexão na Ação.

1. INTRODUÇÃO

O relato que será apresentado neste trabalho é fruto da experiência desenvolvida no Curso de Licenciatura em Matemática a distância, da Diretoria de Educação a Distância (DEaD) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, por meio do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) elaborado, supervisionado e avaliado pelo Ministério da Educação – MEC, através da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior).

A experiência foi desenvolvida no componente curricular Estágio Supervisionado II (ESII), com carga horária de 120h, ao longo de dezenove semanas letivas. A ementa do componente curricular expressa a intenção de estudar o problema da prática pedagógica; Metodologia específica para o ensino da matemática; Planejamento, vivências e avaliação da experiência de ensino; Prática do ensino dos conteúdos da matemática das quatro séries do segundo ciclo do Ensino Fundamental e das três séries do Ensino Médio, numa perspectiva reflexiva.

O ESII componente curricular do 6º período do curso, contou com um total de setenta e quatro (74) estudantes-estagiários, distribuídos em quatro (4) polos de apoio presencial, localizados nos municípios de Ipojuca, Limoeiro e Pesqueira em Pernambuco e no município de Santana do Ipanema em Alagoas.

O componente curricular contou com uma equipe docente composta por um professor formador, com formação inicial em Pedagogia e quatro tutores a distância, sendo três com formação inicial em Licenciatura em Matemática e um com formação inicial em Licenciatura em Pedagogia. Na equipe um dos componentes é mestre em educação matemática e tecnologia, pelo Programa de Pós- Graduação EDUMATEC da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; dois componentes são mestrandos, sendo um do Programa do Pós-



Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC) da UFPE – Centro Acadêmico do Agreste (CAA) e um do Programa de Mestrado Profissional em Matemática – PROFMAT, em João Pessoa/PB. Os demais têm formação pós-graduada *lato-sensu* na área de educação. Todos na equipe possuem experiência no magistério da educação básica ou superior.

O Estágio é o eixo central da formação de professores da educação básica, é também através dele que se pretende o estudante realize a síntese teoria e prática, de forma integrada de modo a superar o tradicional modelo três mais um e/ou a fragmentação entre teoria e prática.

Uma das formas de prática profissional, o estágio, conforme assinalado no Parecer CNE/CP nº 9/2001 e Resolução CNE/CP nº 2/2002 deve contar nos currículos dos cursos de formação de professores da educação básica, com quatrocentas horas, distribuídas a partir da segunda metade do curso, ou seja, a partir do 5º período.

O desenvolvimento do estágio é um desafio posto as instituições formadoras, assim como as escolas e seus profissionais. Implementar os dispositivos legais, no caso as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica, no âmbito da prática configura-se uma tarefa complexa, especialmente dada a especificidade da modalidade de ensino a distância.

Assim é que embora os estudos e pesquisas do campo da formação de professores e da prática pedagógica, indiquem inúmeros avanços, continuamos a nos confrontar permanentemente com os desafios impostos pela cultura escolar e pelo cotidiano da escola, de modo que esse trabalho tem sua relevância na afirmação das experiências cotidianas, a que denominamos de boas práticas, e que tem por objetivo divulgar uma experiência singular dentre tantas que devem estar sendo desenvolvidas pelo Brasil a fora, possibilitando a reflexão docente sobre sua ação numa relação dialética entre teoria e prática que possam revelar possibilidades de uma educação com qualidade social, através da garantia de aprendizagem de todos os estudantes sob nossa tutela, nesse aspecto reside o grande desafio e relevância desse trabalho.

O objetivo central desse trabalho é possibilitar uma reflexão crítica sobre o desenvolvimento do componente curricular Estágio Supervisionado II no curso de Licenciatura em Matemática a distância do IFPE, a luz do referencial teórico que norteou o seu desenvolvimento.



A fim de operacionalizar o objetivo acima nesse trabalho elegeremos como objetivos específicos:

- Discutir o referencial teórico que norteou o desenvolvimento do componente curricular;
- Avaliar o percurso metodológico e avaliativo;
- Analisar os aspectos positivos e negativos no desenvolvimento do componente curricular.

2. RELATO DE EXPERIÊNCIA

2.1. Fundamentação Teórica

O referencial teórico escolhido para nortear a reflexão sobre a prática docente no estágio supervisionado teve como ponto de partida a Escola, como instituição formalmente responsável pela formação de crianças, jovens e adultos. Iniciamos refletindo sobre sua função e seu papel social. Seguimos refletindo sobre o papel do estágio supervisionado na formação do professor. Continuamos discutindo as tendências pedagógicas e os pressupostos epistemológicos no ensino da matemática, para só então adentrarmos o espaço escolar. A partir daí o referencial se deteve em reflexões necessárias ao exercício da docência. Iniciamos orientado a cerca das etapas do estágio: diagnose, observação, participação e regência de aulas e em paralelo fomos trazendo elementos para reflexão, elaboração e implementação de forma simultânea e contínua das ações docentes dos estudantes-estagiários, no campo de estágio. Introduzimos então textos sobre as abordagens metodológicas da matemática, quais sejam: sequências didáticas, resolução de problemas e jogos matemáticos, além de textos sobre planejamento e avaliação. Junto a isso as orientações sobre a elaboração do relatório, a escrita, as citações, as referências, as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT.

2.2. A Prática Docente e a Formação de Professores

O que norteou a nossa reflexão enquanto docentes foi a preocupação com uma formação de professores que desse conta das lacunas que a pesquisa do campo sinaliza, em



especial: articulação entre os conhecimentos disciplinares e pedagógicos e; a relação teoria e prática, dentre outras, conforme assinala Gatti (2011, p.90),

Verifica-se também que os estudos realizados sobre a formação inicial de docentes não se têm detido na questão das conexões entre os componentes curriculares acadêmicos e a parcela de formação docente que acontece nas escolas, em que pesem as diretrizes nacionais para essa formação (GATTI; NUNES, 2009; LIBÂNEO, 2010). A relação entre teorias e práticas, colocada como necessária em nossas normatizações políticas sobre a formação de professores para a educação básica (BRASIL, 1999; BRASIL, 2006a; BRASIL. MEC.CNE, 2002), não se encontra refletida nos currículos praticados pelas instituições formadoras de professores.

A mesma autora assinala também, a partir das pesquisas, e nos suscita a reflexão o fato do escasso domínio dos conhecimentos específicos e a insuficiente relação entre estes e conhecimentos pedagógicos e a prática docente, o que historicamente tem se configurado no modelo de formação denominado três, mais um, em que uma parte do curso é destinada a formação específica e apenas em outro momento, desarticulado deste, é que entram os conhecimentos pedagógicos e a prática.

Quanto às propostas curriculares dos cursos de formação inicial, Vaillant (2006) salienta que o exame dos casos do projeto “Docentes na América Latina – em Direção a uma Radiografia da Profissão” mostra “um *deficit* de qualidade nos conhecimentos disciplinares ensinados nas instituições de formação docente, assim como escassa articulação com o conhecimento pedagógico e a prática docente” (p. 129).[...]. (IBID. p.19)

Já o Parecer CNE/CP nº 9/2001 evidencia o reducionismo que é atribuído à prática nos cursos:

A formação de professores fica, geralmente, restrita à sua preparação para a regência de classe, não tratando das demais dimensões da atuação profissional como sua participação no projeto educativo da escola, seu relacionamento com alunos e com a comunidade. Ficam ausentes também, frequentemente, as discussões sobre as temáticas relacionadas mais propriamente ao sistema educacional e à atuação dos professores, restringindo a vivência de natureza profissional. (BRASIL, 2020a, p.22)

É através da formação de professores que se estabelecem os fundamentos para a prática docente, assim podemos considerá-la, não de forma linear, como expressão da



formação inicial dos professores, mas, sobretudo “[...] como um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização dos professores.” (GATTI, 2011, p.49)

Outro aspecto que suscita a nossa reflexão sobre a formação e a prática docente é a tradicional estatuto atribuído a prática no estágio, como aplicação da teoria e não como síntese dialética entre elas, conforme assinalado no Parecer CNE/CP nº9/2001:

Nos cursos de formação de professores, a concepção dominante, conforme já mencionada, segmenta o curso em dois polos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro polo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo polo, supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim, são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática.

Assim toda essa problemática a cerca dos currículos de formação de professores e da prática docente e da relação entre eles, especialmente no que tange a prática profissional e em especial o estágio supervisionado permeou todo o desenvolvimento do componente curricular e a nossa reflexão sobre a natureza da formação em curso e da perspectiva de prática orientada pela mesma.

2.3. A Educação a Distância

Partimos do conceito de distancia transacional, como paradigma para o desenvolvimento do componente curricular estágio supervisionado.

Segundo Moore, a prática educativa a distância mostrava ser possível, mesmo a grandes distâncias físico-geográficas, desenvolver proximidades de outra ordem, proximidades muito mais determinantes para a aprendizagem. [...] O grau máximo de distância transacional é obtido quando Estrutura e Autonomia são privilegiados em detrimento do diálogo, enquanto que o grau mínimo de distância transacional é alcançado quando o Diálogo é privilegiado. No intervalo entre um e outro extremo se desenvolve o ensino e a aprendizagem. (AZEVEDO, 2011, p.70)



Assim privilegiamos o diálogo como eixo norteador da proposta, contando também com as contribuições de Freire (2005, p.90) quando afirma que “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.”. De acordo com o autor no diálogo está a essência de uma pedagogia como prática da liberdade.

O diálogo em nossa *práxis* foi tomado como meio direcionado a finalidade pedagógica de propiciar aproximação, interação, colaboração e cooperação entre os sujeitos, por entendermos que é na ação coletiva dos sujeitos que eles produzem e transformam a realidade.

2.4. O Planejamento

Tomamos Fusari (1998) para discutir a importância do planejamento, o que norteou tanto a nossa prática docente como a reflexão dos estudantes a cerca da importância e papel do planejamento em sua formação como professores da educação básica.

O autor afirma que:

[...] o planejamento do ensino é o processo de pensar, de forma "radical", "rigorosa" e "de conjunto", os problemas da educação escolar, no processo ensino-aprendizagem. Consequentemente, planejamento do ensino é algo muito mais amplo e abrange a elaboração, execução e avaliação de planos de ensino.

O planejamento, nesta perspectiva, é, acima de tudo, uma atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. (IBID. p.45)

Desse modo, buscamos adotar uma abordagem de planejamento na perspectiva aludida pelo autor, ao tempo que possibilitamos a reflexão dos estudantes-estagiários acerca do processo de planejamento de sua prática na mesma perspectiva.

2.5. A Abordagem do Conhecimento e Ensino

Em relação abordagem epistemológica e de ensino adotamos como referência para essa experiência, Becker (1994) e Mizukami (1986). A partir do primeiro buscamos os elementos que norteassem nossa prática docente e a reflexão dos estudantes-estagiários a cerca dos modelos epistemológicos e teorias do conhecimento.



A fim de estabelecer um diálogo entre as questões epistemológicas e as abordagens pedagógicas, buscamos em Mizukami (1986) os elementos para compreender a relação entre abordagem do conhecimento e a prática docente.

Com a finalidade de orientar a reflexão sobre os aspectos específicos do ensino da matemática adotamos também Pais (2009); Moreira e David (2005) e Luiz (2007) que nos ajudaram na reflexão, junto com os estudantes, sobre os entraves e as possibilidades postas a prática docente no ensino da matemática.

2.6. O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e as Ferramentas Virtuais de Aprendizagem

Partimos da perspectiva adotada por Santos (2003, p.2) em que afirma que o ambiente virtual de aprendizagem é um espaço em potência, carregado de possibilidades. É um espaço de problematização, que depende dos sujeitos e sua interação com os objetos e outros sujeitos, para que essa potência possa se configurar em ato.

Neste sentido podemos afirmar que um ambiente virtual é um espaço fecundo de significação onde seres humanos e objetos técnicos interagem potencializando assim, a construção de conhecimentos, logo a aprendizagem. Então todo ambiente virtual é um ambiente de aprendizagem? Se entendermos aprendizagem como um processo sócio-técnico onde os sujeitos interagem na e pela cultura sendo esta um campo de luta, poder, diferença e significação, espaço para construção de saberes e conhecimento, então podemos afirmar que sim.

A adoção dessa perspectiva se dá em função crença de que a prática docente é uma ação intencional direcionada a um fim, na perspectiva de uma *práxis*, ou seja, na perspectiva de ação para mudança, para transformação.

Desse modo o Ambiente virtual de Aprendizagem e as ferramentas de comunicação e interação disponíveis, a serviço da aprendizagem, foram utilizadas, no sentido de desenvolver uma prática docente em que fosse possível o diálogo, a interação, a colaboração e a cooperação. E ainda que pudéssemos utilizá-las a serviço da integração entre teoria e prática, entre conhecimentos disciplinares e pedagógicos, assim como a serviço de uma avaliação mediadora.



2.7. A Avaliação

Para discutir a avaliação norteamos o trabalho a partir de Luckesi (1992, p.124) que toma a avaliação como “crítica de percurso de ação” que segundo o mesmo autor, nos permite tomar dois tipos de decisão: o primeiro se refere a “[...] dimensão do próprio projeto de ação. A avaliação subsidia a própria produção do projeto ou o seu redimensionamento.”, o segundo tipo de decisão “[...] refere-se à construção do próprio projeto. O "boneco" está planejado; agora importa dar-lhe forma real, utilizando-se para isso de todos os recursos definidos. Nesse nível, a avaliação é um constante olhar crítico sobre o que se está fazendo.”.

Na perspectiva aludida acima tomamos a avaliação numa perspectiva crítica para tomada de decisão e redirecionamento das decisões em funções das necessidades do ensino e da aprendizagem, com vistas à garantia dessa última.

O outro aspecto da avaliação é mais direcionado a avaliação da aprendizagem, na qual adotamos a perspectiva de uma avaliação mediadora na acepção de Hoffman (1994) em que a autora expressa uma concepção de avaliação ligada a uma concepção de conhecimento como construção do conhecimento, em que o aluno é considerado como sujeito na elaboração e reelaboração dos conhecimentos e no desenvolvimento da sua aprendizagem e, em que a relação pedagógica entre professor e aluno na construção do conhecimento, é considerada numa perspectiva dialógica.

2.8. Descrição das Atividades Realizadas

Dentre os objetivos gerais estabelecidos para o componente curricular Estágio Supervisionado II, estão:

- Discutir a função e o papel social da Escola da Educação Básica;
- Discutir as formas de organização do trabalho docente na escola básica e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem.
- Refletir sobre os pressupostos teórico-metodológicos subjacentes à prática docente, no ensino da matemática na escola básica, com especial ênfase nos anos finais do Ensino Fundamental e, excepcionalmente nas três séries do Ensino Médio.



Complementarmente a estes foram estabelecidos também objetivos específicos, quais sejam:

- Refletir sobre o papel do profissional docente na consecução da função e papel social da Escola da Educação Básica;
- Elaborar uma diagnose da escola-campo de estágio a partir da análise da sua estrutura organizacional e da prática de ensino do corpo docente;
- Analisar a prática docente e os fundamentos teóricos que lhes são subjacentes, considerando a atuação dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio;
- Realizar o exercício da docência, assumindo a regência autônoma da sala de aula, considerando a diagnose previamente realizada, os planos de ensino elaborados e analisados com o corpo técnico-pedagógico do estágio supervisionado;
- Planejar situações didáticas adequadas ao conteúdo programático e ao perfil dos alunos do campo de estágio.

Assim com vistas a cumprir os objetivos propostos iniciamos, como é de costume na DEaD/IFPE, na semana “0” com a apresentação do contrato pedagógico, através de uma aula gravada, explicitando e orientando sobre todos os passos do desenvolvimento do Estágio Supervisionado II, assim como a disposição dos materiais necessários ao desenvolvimento do estágio, tais, como roteiros de cada etapa do estágio, modelo de plano de aula e relatório final, calendário de atividades, dentre outros.

Na ocasião explicamos também a forma de organização da sala, como também as atividades pedagógicas semanais permanentes, como tutoria online e fórum.

No contrato pedagógico incluímos o calendário de atividades, inserindo o objetivo do estudo da semana e as atividades obrigatórias.

Na abertura de cada semana constava sempre uma imagem metafórica do tema de estudo e um pequeno texto explicativo e motivador, além das orientações e atividades semanais.

Inserimos além de um fórum permanente de dúvidas por polo, o fórum geral de notícias este por tópico, com o objetivo de focalizar as discussões ao longo do curso e evitar



dispersão. Assim no fórum geral de dúvidas os estudantes puderam se comunicar entre si e com a equipe docente a cerca das suas dúvidas, de modo que todos pudessem participar da discussão de forma coletiva e colaborativa. Por sua vez, no fórum geral de notícias concentramos informes gerais sobre o desenvolvimento do componente curricular, como por exemplo: critérios de correção de atividades avaliativas, dentre outro de interesse geral. Ambos os fóruns foram migrando semana a semana para o período em curso, de modo que estivessem sempre de fácil visualização e acesso ao grupo.

Na semana 1 iniciamos a reflexão sobre a função e o papel social da escola, para o que nos utilizamos de um fórum de uma única discussão simples (que permite aos participantes se comunicarem livremente entre si, a partir de uma questão norteadora).

Adotamos a utilização do fórum temático semanal como estratégia metodológica para promover o debate e a interação entre o grupo sobre a questão norteadora e de modo a facilitar o desenvolvimento das atividades avaliativas semanais obrigatórias, normalmente um envio de arquivo, tendo como proposta a elaboração de uma análise crítica dos textos de referencia, a partir das discussões travadas no fórum.

Na semana 2 passamos a uma reflexão sobre o Papel do Estágio na formação do Professor, para tanto inserimos no fórum semanal, seguido de um envio de arquivo para elaboração de um texto de elaboração pessoal, com análise crítica sobre a questão.

Nas Semanas 3 e 4, a nossa discussão se orientou em torno do seguintes temas: As tendências pedagógicas e a prática docente no ensino de matemática e; Perspectivas epistemológicas no ensino da matemática.

Ainda na semana 4 a medida que fazíamos a discussão da semana, paralelamente iniciávamos a etapa da diagnose no campo de estágio, a Escola. A essa altura os estudantes já haviam sido orientados sobre o preenchimento do Termo de Compromisso e Planos de Atividades do Estágio, documentação necessária para o vínculo no estágio conforme legislação vigente e normas da instituição.

Durante a semana 5 continuamos a refletir sobre a importância do estágio na formação docente e introduzimos já algumas orientações e textos para compreendermos e refletirmos sobre o desenvolvimento da observação no campo de estágio.



Na semana 6 os estudantes iniciaram a etapa de observação, não significando necessariamente a conclusão da etapa anterior, inclusive por considerarmos a dinâmica da escola para compartimentarmos as etapas do estágio de forma estanque e fragmentada.

A cada etapa os estudantes eram orientados quanto a sua permanência na Escola, os objetivos e a forma de abordagem adequada. Essa dinâmica semanal foi seguida até o final das 17 semanas de estágio.

Tivemos quatro encontros presenciais, todos eles com atividades avaliativas. O primeiro ocorreu na segunda semana e aproveitamos para promover uma discussão em grupo sobre os temas das semanas 1 e 2. No segundo encontro fizemos uma apresentação dialogada sobre as abordagens epistemológicas e tendências pedagógicas focando o ensino da matemática. No terceiro focamos nos problemas observados nas elaborações das sequências didáticas, resolução de problemas e jogos matemáticos. E no quarto e último encontro presencial fizemos uma dinâmica, apresentando cinco casos fictícios de situações de sala de aula, e solicitamos que os estudantes em grupo escolhessem uma das situações e a dramatizassem. Para isso usassem a criatividade a partir das suas vivências pessoais, profissionais e acadêmicas como estudante no campo de estágio e por fim que fizessem uma análise crítica da situação dramatizada a partir da vivência e do referencial teórico estudado. Por fim durante a avaliação presencial, após a entrega dos relatórios finais, fizemos uma dinâmica de grupo. Colocamos algumas questões norteadoras para serem debatidas em grupo e depois expostas no grande grupo. O objetivo foi realizar a avaliação do componente curricular assim como possibilitar a autoavaliação dos estudantes.

A escrita do relatório foi seguindo a mesma cronologia das etapas do estágio, quais sejam: diagnose, observação, participação e regência. Estabelecemos o início e o fim de cada etapa de modo a organizar o tempo dos estudantes e a escrita dos relatórios parciais, que foram realizados em dupla (preferencialmente) ou individualmente. Ao fim de cada etapa os estudantes eram orientados para escrita do relatório parcial da etapa, tendo em seguida seus textos corrigidos pelo tutor a distância do seu polo, e devolvido para que realizasse as correções necessárias. Na etapa seguinte o estudante deveria entregar a etapa anterior já com as correções recomendadas pelo tutor e acrescentar o texto da etapa em curso. E assim paulatinamente foram sendo construídos os textos do relatório final de estágio. A cada entrega



do relatório parcial na plataforma atribuímos uma pequena pontuação como forma de incentivar o respeito aos prazos.

Paralelamente ao desenvolvimento das etapas e após a introdução dos temas de ordem mais geral da docência, após a semana 6 fomos introduzindo elementos para fundamentar e instrumentalizar os estudantes no desenvolvimento das atividades no campo de estágio, a Escola. Incluímos então textos, vídeos, links para sites com entrevistas, reportagens e artigos científicos em que apresentamos conceitos, fundamentos, características e exemplos das abordagens metodológicas de sequencias didáticas, resolução de problemas e jogos matemáticos, apresentadas na proposta como possibilidades de desenvolvimento das regências de aula.

Em seguida complementarmente incluímos também a discussão sobre o planejamento e a avaliação da aprendizagem e a relação entre eles.

No Ambiente Virtual de Aprendizagem nos utilizamos para o desenvolvimento das atividades avaliativas obrigatórias semanas, especialmente das ferramentas: envio de arquivo único e fórum avaliativo. No envio de arquivo solicitávamos a produção de textos: resenhas críticas, e nos fóruns avaliativos, além de incentivar o debate, e a troca de ideias, possibilitávamos a interação de forma dirigida, já que dificilmente ocorrem de forma sistemática e espontânea. Ainda no AVA mantivemos a tutoria online e o fórum temático semanal, como forma de incentivar a interação, colaboração e cooperação entre os estudantes e entre estes e a equipe docente.

A comunicação com os estudantes foi realizada sempre através dos fóruns geral de notícias e de dúvidas, já referidos anteriormente, além da lista de participantes através da qual enviamos mensagens coletivas aos estudantes semanalmente, ou mensagens individualizadas. Em alguns momentos também realizamos o contato por e-mail, e quando necessário acionamos os tutores presenciais para que mantivesse contato direto ou telefônico com os estudantes.

O planejamento foi estabelecido previamente, mas de forma suficientemente flexível para que pudéssemos fazer as adequações que se mostravam necessárias durante o percurso, para adequação do tempo, por exemplo, ou para atender as necessidades de aprendizagem dos estudantes. Semanalmente a equipe docente: professor formador e as quatro tutoras a



distancia se reuniam para discutir o desenvolvimento da semana anterior, o rendimento dos estudantes, dificuldades, sugestões e planejar a semana seguinte.

A elaboração do material de aula: textos, vídeos, links e apresentação em power-point, foram em parte realizados de forma colaborativa e cooperativa entre a equipe docente.

Quanto a avaliação percebe-se ao longo desse texto que ela permeou todo o desenvolvimento do componente curricular, tanto no AVA como nos encontros presenciais partindo de uma abordagem de avaliação formadora, na acepção de Hoffman (1994) em que o diálogo esteve sempre aberto e permeando todos os espaços e tempo do processo de ensino e aprendizagem, como o objetivo de garantir uma efetiva aprendizagem na formação docente dos estudantes.

Como parte do processo avaliativo, o espaço reservado a Avaliação de Desempenho, que conta com 10% da nota atribuída as atividades avaliativas no AVA, nos possibilitou incentivar a interação e comunicação, fundamento e princípio da modalidade de ensino e aprendizagem a distância. Assim, os estudantes foram avaliados também em relação a sua participação qualitativa no AVA, pelas natureza e qualidade das intervenções e argumentações elaboradas nas discussões dos fóruns e participação na tutoria online.

Os critérios avaliativos foram estabelecidos no início do Componente curricular, já no contrato pedagógico e os critérios de correção de atividades iam sendo discutidos nas reuniões de planejamento, elaborados pela professora formadora e socializado com estudantes e equipe docente (tutoras a distancia).

2.9. Resultados e Discussão

Ante todo o exposto ao longo desse texto, a tabela 1 abaixo vem ratificar os resultados obtidos quanto ao rendimento da turma, já após a avaliação presencial, considerando que estes são dados parciais, pois que alguns estudantes por não terem entregue o relatório no prazo ou solicitado segunda chamada, terão que entregá-lo na ocasião do Exame final, em que farão as correções definitivas recomendadas para o momento.



Tabela 1 - Aproveitamentos dos estudantes no Componente Curricular Estágio Supervisionado II por polo(dados parciais)³

Polo	Nº Matriculados	Nº Aprovados / (%)
Ipojuca	12	9 (75%)
Pesqueira	9	6 (66,7%)
Limoeiro	18	17 (94,4%)
Santana do Ipanema/AL	35	31 (85,5%)
Total	74	63 (85,2%)

Note-se que em todos os casos o aproveitamento ultrapassa os 65%, considerado um índice muito bom em nossa avaliação, se considerarmos que ainda são dados parciais.

Ademais, embora a análise quantitativa se revele importante no âmbito desse trabalho, salientamos que o rendimento da turma em termos qualitativos foi extremamente satisfatório, conquanto, em nossa avaliação conseguimos cumprir os objetivos elencados para o componente curricular.

Utilizando-nos do quadro analítico abaixo, avaliamos que as principais categorias destacadas pelo referencial teórico do componente curricular, foram desenvolvidas na perspectiva de superação do paradigma educacional tradicional e que o paradigma adotado foi bem recebido pelos estudantes e equipe docente, pelo desenvolvimento positivo do componente curricular, o rendimento e autoavaliação dos estudantes, e avaliação do componente curricular, como indicadores quantitativos e qualitativos dos resultados obtidos.

Quadro I – Comparativo entre os Pressupostos Teórico-metodológicos tradicionais e os Pressupostos adotados para o componente curricular ESII.

Categoria	Pressuposto Teórico-metodológico tradicional	Pressuposto Teórico-metodológico adotado
Prática Docente e Formação de Professores	Formal/Clássico Propedêutico Centrado nos conteúdos disciplinares Fragmentado	Reflexiva; <i>Práxis</i> docente dialética. Relação entre conteúdos disciplinares, pedagógicos e prática docente.

³ Dados parciais neste trabalho considerados os dados antes do exame final.



Quadro I – Comparativo entre os Pressupostos Teórico-metodológicos tradicionais e os Pressupostos adotados para o componente curricular ESII.(continuação)

Categoria	Pressuposto Teórico-metodológico tradicional	Pressuposto Teórico-metodológico adotado
Educação a Distância	Educação bancária	Interação, colaboração, cooperação e diálogo.
Abordagem do Conhecimento e Ensino	Liberal/Tradicional Matemática científica	Sócio-interacionista; Matemática Crítica e Educação Matemática; Abordagem Progressiva; Síntese teoria e prática.
AVA e Ferramentas Virtuais de Aprendizagem	Autoaprendizagem Aprendizagem individual	Interação e Comunicação; Aprendizagem coletiva; Distância transacional; Diálogo; Ferramentas como meio orientadas a fins pedagógicos.
Avaliação	Autoritária somativa	Mediadora; Dimensões: diagnóstica, formativa e somativa; Dialógica; Ferramenta para tomada de decisão; Autoavaliação.
Planejamento	Rígido e estático	Flexível e dinâmico; A serviço do ensino e da aprendizagem; Norteador da ação docente.

Vale destacar que os resultados obtidos, não sem dificuldades, foram fruto do trabalho coletivo, do empenho e responsabilidade de toda equipe docente.

Destacados os aspectos positivos do desenvolvimento do componente curricular vale é importante ressaltar que avaliamos também os aspectos negativos, enfrentados durante o seu desenvolvimento, quais sejam: a dificuldade dos estudantes com a escrita, o desenvolvimento da atitude e comportamento pró-ativo, de trabalho coletivo, interação e colaboração, cumprimento dos prazos, a resistência à leitura, dentre outros aspectos que foram trabalhados e em parte superados como parte do processo de formação dos estudantes.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS



Esse relato de experiência configura-se como um momento significativo e de extrema relevância para nossa formação pessoal, profissional e acadêmica, conquanto nos possibilitou a oportunidade de avaliar e refletir sobre a nossa própria formação continuada, a partir da experiência desenvolvida.

Pudemos compreender a concreticidade da *práxis* docente, na medida em buscamos realizar o que então só havia em teoria, de forma abstrata em nossa experiência docente. Nessa perspectiva a teoria deu vida à prática, e esta foi ressignificada a partir da própria *práxis* docente, de forma dinâmica, buscando a síntese entre teoria e prática tanto na formação dos docentes, quanto na própria *práxis* docente.

Na perspectiva de uma *práxis* reflexiva, que toma a própria prática como objeto de estudo, que a avalia e busca apreender as contradições e identificar as possibilidades de superação, avanço e de transformação da *práxis* docente, acreditamos que essa experiência se revelou extremamente rica de possibilidades, que inclusive sinaliza para outras novas experiências, mais ricas e significativas na busca de alcançar uma melhoria qualitativa tanto no ensino quanto nas aprendizagens dos sujeitos envolvidos.

Por fim, a partir da análise dos objetivos previamente propostos para o desenvolvimento deste trabalho, quais sejam:

- Discutir o referencial teórico que norteou o desenvolvimento do componente curricular;
- Avaliar o percurso metodológico e avaliativo;
- Analisar os aspectos positivos e negativos no desenvolvimento do componente curricular;

Assim como para o desenvolvimento do componente curricular Estágio ESII foram satisfatoriamente cumpridos, conquanto exercitamos a reflexão durante a nossa *práxis* docente, ao tempo que durante a elaboração deste trabalho continuamos a exercitar essa postura reflexiva, que nos permitiu olhar o desenvolvimento do componente, com o distanciamento necessário não a neutralidade a isenção, mas sobretudo a uma atitude reflexiva e investigativa da própria *práxis* na acepção de Zeichner (1993), partindo da análise do referencial teórico, passando pelo planejamento, procedimentos metodológicos e avaliativos adotados, de modo a perceber os avanços, rupturas, contradições e retrocessos vivenciados ao



longo dessa experiência, que passa então a fazer parte do nosso conhecimento acumulado, contribuindo para qualificação da nossa prática docente.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Wilson. Educação a Distância On-line: conceitos básicos e panorama histórico. In: DINIZ, Ester de Carvalho; VAN DER LINDEN, Marta Maria Gomes; FERNANDES, Terezinha Alves. **Educação a Distância: Coletânea de Textos para Subsidiar a Docência On-Line**. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2011. Disponível em: <http://portal.virtual.ufpb.br/biblioteca-virtual/publicacoes/view/102>. Acesso em: 05/12/2012.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 89-96, 1994.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 09 de 08 de maio de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, maio/2002^a.

_____. Resolução nº 2 de 19 de fevereiro de 2002. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior**. Brasília, fevereiro/2002^b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FUSARI, José Cerchi. **O Planejamento do Trabalho Pedagógico: Algumas Indagações e Tentativas de Respostas**. São Paulo: FDE, 1998, Série Ideias n. 8. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dir_a.php?t=014. Acesso em: 05/04/2012.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora: Uma Relação Dialógica na Construção do Conhecimento**. Série Ideias n. 22. São Paulo: FDE, 1994, p.51-59. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=008, consultado em 20/01/2012.

LUCKESI. Cipriano Carlos. **Planejamento e Avaliação na Escola: articulação e necessária determinação ideológica**. São Paulo: FDE, 1992, Série Ideias n. 15. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=014. Acesso em: 05/04/2012.

LUIZ, Learcino dos Santos. O Velho e o Novo no Ensino de Matemática: Reflexões Epistemológicas acerca do Ensino de Matemática. In: **I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia**. Curitiba: Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2009.



MOREIRA, Plínio Cavalcanti e DAVID, Maria Manuela Martins Soares. O conhecimento matemático do professor: formação e prática docente na escola básica. In: **Revista Brasileira de Educação**. Jan /Fev /Mar /Abr 2005 Nº 28.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

PAIS, Luiz Carlos. Uma Abordagem Praxeológica da Prática Docente na Educação Matemática. In: **VII Encontro Nacional de Educação Matemática: Diálogos entre a Pesquisa e a Prática Educativa**. Belo Horizonte: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2007.

SANTOS, Edméa Oliveira. Ambientes Virtuais de Aprendizagem: por autorias livre, plurais e gratuitas. In: **Revista FAEBA**. v.12, nº. 18, 2003.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa e autor, 1993.