

UMA CARACTERIZAÇÃO DAS TAREFAS DESENVOLVIDAS NA DISCIPLINA ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL EM MATEMÁTICA DE UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA

A CHARACTERIZATION OF THE TASKS DEVELOPED IN THE DISCIPLINE STAGE SUPERVISED IN THE FUNDAMENTAL TEACHING IN MATHEMATICS OF A PRIVATE BRAZILIAN INSTITUTION

CARVALHO, Diego Fogaça¹

PEDROCHI JUNIOR, Osmar²

DIAS, Fátima Aparecida da Silva³

RESUMO

Neste estudo, temos por objetivo caracterizar por meio dos saberes docentes, de acordo com Tardif (2002), as tarefas desenvolvidas na disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, componente curricular de um curso de Licenciatura em Matemática, ofertado na modalidade Educação a Distância de uma universidade privada brasileira. Para organização e análise dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo de Bardin (2016), em um movimento de categorização *a priori*. Advindo desse movimento analítico, foi possível compreender que as tarefas possibilitam manifestações dos saberes docentes, bem como os processos de reflexão da e na ação e a reflexão da reflexão da ação, de modo a configurar um ambiente propício para a aprendizagem da docência.

Palavras-chave: Educação Matemática. Estágio Curricular Supervisionado. Formação do professor de matemática. Educação a Distância. Saberes Docentes.

ABSTRACT

In this study, we aim to characterize, according to Tardif (2002), the tasks developed in the subject of Student Teaching in Primary Education, a curricular component of a Mathematics Graduation course offered in the Distance Education modality a private Brazilian university. For the organization and analysis of the data, the Content Analysis of Bardin (2016) was used, in a movement of *a priori* categorization. In light of this analytical movement, it was possible to understand that all the tasks make possible the manifestations of the teaching knowledge, as well as the processes of reflection of the action and reflection of the reflection of the action, in order to configure an environment conducive to the learning of teaching.

Keywords: Mathematics Education. Student Teaching. Mathematics teacher Education. Distance Education. Teachers knowledge.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, no ano de 2002, por meio da publicação das resoluções CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002 e CNE/CP2, de 19 de fevereiro de 2002, pelo Conselho Nacional de Educação, houve a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação

¹ Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), Londrina, Paraná. Endereço eletrônico: diegofocarva@gmail.com.

² Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), Londrina, Paraná. Endereço eletrônico: ojpedrochi@yahoo.com.br

³ Doutora em Educação Matemática pela Universidade Bandeirante Anhanguera de São Paulo (UNIAN). Docente da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), Londrina, Paraná. Endereço eletrônico: fatimadiasconsultoria@gmail.com

Básica, nível superior, para os cursos de Licenciatura Plena, as quais se constituíram “um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino” (BRASIL, 2002, p.1).

Em suma, esses documentos, além de trazerem um entendimento sobre o papel da educação, do professor e, conseqüentemente, da formação docente, apresentaram uma distribuição de como a carga horária deveria ser organizada, definindo o valor mínimo de 2800 (duas mil e oitocentas horas), distribuídas, de acordo com Brasil (2002), em: 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, ao longo do curso; 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos de natureza científico-cultural; 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Após essas publicações, os cursos de licenciatura tiveram dois anos para se adequar às solicitações. Pode-se interpretar, com base nos documentos, que as ações realizadas pelo CNE, visaram garantir para a formação de professores um espaço para a articulação entre a teoria e prática, principalmente a evidenciação da carga horária para prática como componente curricular e estágio supervisionado.

No ano de 2015, o mesmo conselho publicou a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que ampliou a regulamentação, incluindo a formação continuada. Em suma, além da formação inicial, que inclui o curso de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e os cursos de segunda licenciatura, a formação continuada de professores também ganhou um contorno legal no Brasil. Interpreta-se que um dos objetivos dessa resolução deu-se pela necessidade da formação docente estar alinhada aos pressupostos que viriam a compor a Base Nacional Comum para o Ensino Fundamental e Médio.

Nessa resolução, também foi ampliada a carga horária do curso de licenciatura, composta por 3200 (três mil e duzentas horas), com a duração mínima de oito semestres letivos ou quatro anos. Dessa forma, foram destinadas 400 (quatrocentas) horas para prática como componente curricular, 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado na área específica de formação, 2200 (duas mil e duzentas horas) para a realização de atividades formativas distribuídas em dois grandes núcleos formativos, a saber: o primeiro de estudos de formação geral, áreas específicas e interdisciplinares, campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais; o segundo se refere ao núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizados pelo projeto pedagógico das instituições. Por fim, 200 (duzentas horas) de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse do aluno, englobando seminários, iniciação científica, iniciação à docência, intercâmbio, entre outras.

Com essa breve contextualização, do ponto de vista legal, pode-se elucidar como a prática docente e sua articulação com a teoria foram ganhando proporções, sendo inseridas nas resoluções que normatizam os cursos de formação docente em âmbito nacional. Conseqüentemente, o Estágio Curricular Supervisionado se constituiu, junto à Prática como Componente Curricular, espaço para que a abordagem da prática e sua articulação com a teoria possam acontecer. Diante desse contexto, este artigo tem por objetivo caracterizar as atividades previstas na disciplina Estágio em Matemática no Ensino Fundamental, componente curricular de um curso de Licenciatura em Matemática a distância de uma instituição privada brasileira. Para essa caracterização, será utilizado a tipologia dos saberes docentes, elaborada pelo pesquisador

canadense Maurice Tardif (2002). Em suma, almeja-se associar os tipos de saberes docentes propícios de serem mobilizados em cada uma das atividades, elaborando, assim, um perfil.

Na sequência, explana-se a tipologia de saberes docentes, utilizadas neste contexto investigativo, como categorias a priori para análise do manual da disciplina analisada.

2 ALGUNS APONTAMENTOS A RESPEITO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesta seção, realiza-se algumas ponderações a respeito da formação de professores e, na sequência, aprofunda-se a tipologia de saberes docentes, elaborada por Tardif (2002).

Para Ibernóm (2006), é de extrema importância que a formação de professores considere as mudanças sociais que estamos vivenciando e as incorpore no currículo, preparando professores para atuar em uma sociedade em transição. Dessa forma, é importante que sejam viabilizados espaços de participação, discussão e reflexão, de modo que os professores possam interagir entre si, aprendendo a conviver e atuar em contexto de transição e incerteza.

Zaichner (1993) afirma que a formação docente deve promover o desenvolvimento do pensamento reflexivo e analítico para que os professores exerçam um papel ativo nos processos de inovações curriculares. Contreras (2002), por sua vez, destaca que a reflexão do professor não deve se limitar à sala de aula, é necessário ir além, de modo a obter uma compreensão teórica a respeito dos elementos que condicionam a prática docente.

Essas afirmativas corroboram para que se possa pensar na opção realizada por utilizar a tipologia de Tardif (2002) como categorias a priori. Essa opção se deu pelos critérios que foram utilizados pelo autor se relacionarem diretamente com a prática do professor. De acordo com o autor, o modelo por ele proposto foi construído “a partir das categorias dos próprios docentes e dos saberes que utilizam efetivamente em sua prática profissional cotidiana” (TARDIF, 2002, p.18).

Ao iniciar a obra “Saberes Docentes e Formação Profissional”, Tardif (2002) apresenta os fios condutores de seu texto e assume o seguinte posicionamento: a “minha perspectiva procura, portanto, situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o autor e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2002, p.16).

O primeiro fio condutor diz respeito à relação entre saber e trabalho. Para o autor, o saber está a serviço do trabalho, ou seja, o trabalho se constitui um condicionante para as relações que os professores estabelecem com os saberes, pois “nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (TARDIF, 2002, p.17).

O segundo fio condutor diz respeito ao pluralismo imputado aos saberes docentes, ou seja, os saberes que os professores se valem na prática, em sala de aula, são compostos por um amalgama de princípios: “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diverso, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2002, p.18).

O próximo fio condutor diz respeito ao fato de os saberes docentes serem temporais, ou seja, são adquiridos em um contexto de história de vida, de uma carreira profissional. Consequentemente, para o autor, ensinar pressupõe aprender a ensinar, ou seja, um processo de aprendizagem e domínio progressivo dos saberes que são necessários para a realização do trabalho.

Pela maneira como os saberes docentes são caracterizados até o momento, heterogêneos e temporais, deve-se pensar na maneira como os professores realizam essa articulação. Para o autor, esse fato se dá pelo trabalho, pela utilidade no ensino.

Nessa ótica, os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, condição para aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho (TARDIF, 2002, p.21).

Dessa forma, nesse fio condutor, o autor assume a experiência do trabalho docente como fundamento para os saberes.

Outra característica atribuída ao trabalho dos professores é o fato de ser interativo, ou seja, o professor, trabalhador, interage diretamente com o “objeto” de trabalho, o aluno, por meio da interação humana, diferente dos modelos tradicionais de educação que se pautam no modelo fabril, advindo da revolução industrial, estruturado em modelos do trabalho material.

Por fim, ao descrever o último fio condutor, o autor destaca a emergência de se pensar nesse instante a formação docente, tomando como parâmetro os saberes docentes e as realidades específicas do cotidiano dos professores.

Com a apresentação desses pressupostos, compreende-se uma aderência com as diretrizes elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação do Brasil, principalmente a valorização da prática docente e sua articulação com a teoria, justificando a opção teórica realizada.

A tipologia elaborada por Tardif (2002) considera os saberes docentes como um amalgama, oriundo de diversos contextos epistemológicos, situados temporalmente, que tomam a sua eficiência para o ensino como critério de valoração. Para o autor, define-se os saberes docentes “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p.36).

Os saberes da formação profissional referem-se ao conjunto de saberes que são abordados pelas instituições de formação de professor. O processo de ensino e aprendizagem e seus atores referem-se ao objetivo de pesquisa nas ciências humanas, especificamente as áreas de educação e ensino. Essas áreas do saber, de acordo com o autor, além de produzirem os saberes, promovem a sua incorporação na prática do professor.

Porém, para o autor, a prática do professor não é somente um objeto de saber das ciências da educação, é uma atividade que mobiliza diversos saberes, denominados saberes pedagógicos. Esses saberes “apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2002, p.37).

Os saberes disciplinares referem-se aos que são incorporados pelas instituições universitárias. Esses saberes correspondem a diversos campos do conhecimento, integrados sobre a forma de disciplina. Pode-se interpretar que, em relação à matemática, seriam as geometrias, a análise, o cálculo diferencial e integral, a estatística, entre outras áreas da matemática. Para o autor, esses saberes emergem da tradição cultural e dos grupos que produziram esses conhecimentos.

Os saberes curriculares, em suma, consistem nos programas escolares, ou seja, nos discursos, objetivos, métodos e conteúdo; a partir dos quais as instituições escolares categorizam e apresentam os saberes sociais selecionados para a formação de uma cultura erudita.

Por fim, Tardif (2002, p.39) define os saberes experienciais, elaborados pelos professores no exercício da prática de sua profissão. Para o autor, esses “saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”.

Assumindo a tipologia como categorias a priori, deu-se início aos procedimentos de análise das tarefas que compuseram o manual da disciplina Estágio em Matemática no Ensino Fundamental. Na continuidade, são apresentadas considerações a respeito do método de análise do material analisado.

3 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Para a constituição desse artigo, tomou-se como objeto de análise o Manual de Estágio em Matemática no Ensino Fundamental, elaborado pelos professores do curso de Licenciatura em Matemática, na modalidade a distância, aplicado no ano de 2017. Tem-se por objetivo caracterizar as tarefas por meio da tipologia docente de Tardif (2002), com o intuito de identificar como as tarefas se configurariam e quais saberes docentes dessa tipologia poderiam ser mobilizados de acordo com as orientações elaboradas pelos docentes responsáveis pela disciplina.

O manual de estágio foi composto por onze seções que abordam desde orientações de como o aluno deve proceder no ambiente escolar até as fichas que devem ser preenchidas e anexadas no relatório final. Há, também, um cronograma com as datas de entrega e a exemplificação de todo o procedimento que o futuro professor deve realizar para estabelecer um convênio entre a universidade e a escola.

Este artigo valeu-se de inspirações nos procedimentos da Análise de Conteúdo, sendo assim compreendida:

Definitivamente, o terreno, o funcionamento e o objetivo da análise de conteúdo podem resumir-se da seguinte maneira: atualmente, e de modo geral, designa sob o termo de análise de conteúdo: Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2016, p.48).

Esse método de pesquisa e análise de dados é composto por três fases: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretações (BARDIN, 2016).

Na pré-análise, o pesquisador escolhe os documentos que serão submetidos aos procedimentos analíticos, podendo elaborar hipóteses e objetivos, referenciar índices, elaborar indicadores. Em suma, pode-se estruturar todo o procedimento analítico, construindo regras e recortes no material selecionado e constituindo o *corpus* da análise. Todavia, cabe destacar que o primeiro contato que se tem com os dados a serem analisados, dá-se por meio da leitura flutuante. De acordo com Bardin (2016, p.126, grifo da autora): “A leitura ‘flutuante’ – A primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto, deixando se invadir por impressões e orientações”.

Na sequência, a Análise de Conteúdo tem por objetivo fragmentar o *corpus* de análise, possibilitando ao pesquisador compreensões específicas dos pormenores. Conseqüentemente, por se perder a compreensão do todo, o pesquisador deve elaborar uma sequência de códigos que possibilite seu regresso ao texto original. Para Bardin (2016, p.134, grifo da autora): “A *unidade de registro* – É a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”.

Após esse procedimento, dá-se início à categorização, trata-se de “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2016, p.147). Cabe destacar que esses critérios podem ser de vários tipos, sendo necessário que o pesquisador os estabeleça de forma clara previamente à categorização, eles são: semânticos, sintáticos, léxicos e expressivos. Esse processo de classificação é caracterizado pela autora como estruturalista e é composto por duas etapas: a primeira diz respeito ao inventário, ou seja, é necessário isolar os elementos e, na sequência, em um segundo movimento, a classificação, que se refere à organização aos elementos, unindo-os por meio de uma semelhança, definida pelos critérios adotados.

De acordo a autora, a categorização pode ser realizada de duas maneiras:

- é fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira possível os elementos à medida que vão sendo encontrados. Este é o procedimento por “caixas” [...], aplicável no caso de a organização do material decorrer diretamente dos funcionamentos teóricos hipotéticos;
- o sistema de categorias não é fornecido, antes resulta da classificação analógica progressiva dos elementos. Este é o procedimento por “acervo”. O título conceitual de cada categoria somente é definido no final da operação (BARDIN, 2016, p.149)

Na primeira maneira de categorização, tem-se um conjunto categorial previamente elaborado, as denominadas categorias *a priori*. Cabe ao pesquisador percorrer as unidades de registro e classificar as unidades de acordo com as definições e critérios de cada uma dessas categorias. Em relação a segunda maneira, denominado por categorias emergentes, o pesquisador almeja produzir um conjunto de categorias a partir dos dados em um movimento de sucessivas comparações entre as unidades e estruturação de critério ao longo do processo de análise. Dessa forma, as teorias agem implicitamente, fundamentando e justificando as ações realizadas pelo pesquisador.

Após sintetizar todo *corpus* de análise em uma estrutura categorial, o pesquisador chega na inferência que resulta na comunicação de interpretações não evidenciadas anteriormente e que estava susceptível aos dados analisados. Para Bardin (2016, p.165), a “análise de conteúdo fornece informações suplementares ao leitor crítico de uma mensagem, seja este linguista, psicólogo, sociólogo, crítico literário, historiador, exegeta religioso ou leitor profano que deseja distanciar-se da sua leitura ‘aderente’, para saber mais sobre esse texto”.

Conseqüentemente, nesse processo é que se encontra a contribuição do pesquisador para o que se propõe a investigar, ou seja, a comunicação de compreensões que vão além de uma leitura convencional, evidenciando informações que não se encontram em uma leitura do explícito.

Dessa forma, os saberes docentes foram considerados categorias *a priori*, nas quais cada tarefa prevista foi alocada. Cabe destacar que a utilização do termo inspirações se deve ao fato de que, não necessariamente, uma tarefa está diretamente relacionada a um tipo de saber docente,

podendo contemplar mais de um. Consequentemente, esse fato vai de encontro ao critério da exclusão mútua, conceituado por Bardin (2016), um indicador de uma boa categoria. Todavia, não se compreende, nesse contexto investigativo, de acordo com a forma que a Análise de Conteúdo foi utilizada, o não respeito à exclusão-mútua um desqualificador da análise. Em suma, o termo inspirações tem a intenção de amenizar o conflito descrito anteriormente.

A análise dos dados foi iniciada por meio da organização das informações em um quadro, em que foi disposto o objetivo de aprendizagem da tarefa e os saberes docentes que se interpretou serem mobilizados. Em suma, desse movimento analítico, culminou a elaboração de um perfil, descrito e analisado na continuidade deste trabalho.

4 OS SABERES DOCENTES MOBILIZADOS PELAS TAREFAS DA DISCIPLINA ESTÁGIO EM MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

O Manual utilizado na disciplina Estágio em Matemática no Ensino Fundamental foi composto por nove tarefas que têm por objetivo proporcionar uma imersão do futuro professor na realidade da sala de aula, de modo que seja possível reconhecer semelhanças e diferenças nas séries que compõem os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Busca-se, também, a associação entre teoria e prática, tendo o currículo como contexto. Em suma, almeja-se constituir uma configuração de aprendizagem da docência que visa uma articulação interdisciplinar do conteúdo matemático por meio da observação, reflexão e supervisão com a realidade observada.

A primeira atividade da disciplina visa a apresentação do futuro professor no ambiente escolar. Refere-se a um pedido formal para o diretor e professor regente, com o intuito de obter autorização para a realização do estágio. Interpreta-se que a atividade, além de ser um primeiro contato, pode proporcionar ao futuro professor uma primeira impressão da estrutura organizacional da escola, bem como as turmas em que desenvolverá suas atividades.

As duas próximas tarefas têm por objetivo proporcionar momentos de leitura, reflexão e síntese, levando o futuro professor a ler e resenhar um artigo que aborda o papel do estágio curricular supervisionado na formação do professor de matemática e uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Interpreta-se que essas tarefas proporcionam situações em que os futuros professores podem mobilizar de forma direta saberes que estão relacionados com a formação profissional, especificadamente os saberes pedagógicos, caracterizando seu papel no desenvolvimento profissional do professor de matemática.

Por outro lado, a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais, oportuniza ao futuro professor conhecer os saberes curriculares que subsidiam o Ensino Fundamental, conhecendo os objetivos, temas transversais e a maneira como o conteúdo matemático é distribuído ao longo das séries. É possível, também, que o futuro professor tenha contato com os saberes pedagógicos, que são as sugestões metodológicas apresentadas pelo documento. Cabe esclarecer que essa atividade deverá ser atualizada, principalmente pela publicação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que trouxe outros contornos para a Educação Básica brasileira.

É importante destacar nesse contexto a relação entre as teorias que são estudadas na licenciatura e a prática que se realiza nos estágios do curso de licenciatura. Carvalho (2012) ressalta que as teorias contribuem na significação dos episódios da ação docente que são problematizados. Nesse sentido, as leituras que compõem essa tarefa são fundamentos que serão mobilizados pelos licenciandos em outras atividades que busquem a relação entre as teorias e a prática observada em sala de aula.

A quarta tarefa refere-se a um momento de entrevista com a direção da escola, podendo ser realizada com o diretor ou com a direção auxiliar. Objetiva-se que o futuro professor conheça a função da direção na escola, bem como as ações que podem ser tomadas por essa instância para contribuir no processo de ensino e aprendizagem, organização e função do conselho de classe e o projeto político pedagógico. Interpreta-se que essa entrevista pode mobilizar saberes curriculares, bem como saberes experienciais, situados no contexto da escola.

De acordo com Carvalho (2012, p. 3), é de extrema importância que o licenciando, nas realizações de seus estágios, conheça a realidade que circunda o trabalho do professor, pois a

[...] organização das escolas orienta em relação às atitudes, às ideias e aos modos de agir tanto do professor e alunos. Um professor não desenvolve seus cursos da mesma maneira em estabelecimentos de ensino diferentes, pois as formas de organização e gestão têm um papel educativo sobre os atores sociais que estão na escola.

Diante desses argumentos, a autora destaca que o acompanhamento, por parte dos licenciandos, da docência e da gestão educacional é uma maneira de superar a visão fragmentada e simplista da prática pedagógica. Interpretamos que a entrevista com o diretor da escola vem ao encontro das propostas de Carvalho (2012), principalmente pelo fato da gestão democrática e o Projeto Político Pedagógico da escola serem elementos centrais.

Na tarefa seguinte, o futuro professor realizará a observação de dezoito aulas, distribuídas em três turmas do Ensino Fundamental. Tem-se por intuito mobilizar vários saberes docentes, mas compreende-se que o foco está na atuação do professor, ou seja, a maneira como atua, fundamentado em seus saberes experienciais. No entanto, é possível que o futuro professor tenha contato com os saberes disciplinares e pedagógicos, dependendo da gestão de classe e da matéria realizadas pelo docente observado.

A observação da prática de um professor experiente, regente de uma classe, é uma prática de estágio considerada por Carvalho (2012). De acordo com a autora, a observação apresenta

[...] aos futuros professores condições para detectar e superar uma visão simplista dos problemas de ensino e aprendizagem, proporcionando dados significativos do cotidiano escolar que possibilitem uma reflexão crítica do trabalho a ser desenvolvido como professor e dos processos de ensino e aprendizagem em relação ao conteúdo específico (p.11).

A análise do livro didático utilizado pelo professor, refere-se a próxima atividade apresentada pelo manual. Interpreta-se que a tarefa pode proporcionar a mobilização de saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos articulados, de modo a estruturar um contexto em que esses saberes se articulam para compreensão da maneira como o autor do livro didático estrutura o processo de ensino e aprendizagem da disciplina.

Após a análise do livro didático, as tarefas seguintes têm por objetivo estruturar a realização da regência. Em um primeiro momento, o futuro professor deverá planejar seis aulas que serão ministradas em uma das salas que realizou a observação. Na sequência, deve apresentar esse planejamento para o professor regente, com o intuito de haver um refinamento e adequações à realidade da sala de aula. Por fim, deve ministrar essas aulas, supervisionado pelo professor da turma.

Interpreta-se que essa sequência de tarefas pode proporcionar a articulação de toda a tipologia de saberes docentes apresentados por Tardif (2002), assumindo a prática em sala de

aula como contexto e a aprendizagem dos alunos o objetivo da ação do futuro professor. Cabe destacar que a presença do professor regente é de suma importância para a efetivação do ambiente de aprendizagem configurado, pois seus saberes experienciais são mobilizados, refinando as aulas apresentadas, desencadeando um processo reflexivo de aprendizagem da docência, situada na prática.

Carvalho (2012) destaca que a regência é a principal atividade da formação de professores, devendo ser planejado de modo que todos os alunos tenham oportunidade de ser regente de um volume necessário para que possam superar as dificuldades apresentadas na gestão de classe e da matéria, consideradas por Tardif (2002), os condicionantes do trabalho docente.

O planejamento das atividades de estágio de regência precisa ter por meta a eficiência, para fazer com que a profissão de professor não se torne, em pleno século XXI, um conjunto de experiências aleatórias de « acerto » e « erro ». Um dos principais objetivos desse tipo de estágio é fazer com que nossos alunos aproveitem os estágios para testar, como professores, as inovações que discutiram teoricamente na universidade e/ou observaram com os bons professores da educação básica (CARVALHO, 2012, p.66)

Na continuidade, oportuniza-se a realização de um processo reflexivo, por parte do futuro professor, das atividades realizadas até o momento. É sugerida a leitura de um artigo sobre o estágio supervisionado na disciplina matemática que tem por objetivo motivar o estudante a refletir sobre todas as situações formativas vivenciadas anteriormente. Interpreta-se a mobilização de saberes pedagógicos, por se tratar de um texto da área da Educação Matemática, mas os demais saberes também podem ser mobilizados, principalmente pela oportunidade de pensar no que foi vivenciado, pontos valorados por positivos, bem como negativos.

Interpretamos que essa tarefa permite ao futuro professor de matemática um movimento de reflexão do que se viveu e da possibilidade de que esse vivido seja adaptado e ressignificado para o futuro. Nesse sentido, encontramos indícios que podem promover a reflexão da reflexão na ação, pois é possível, induzido ou não,

[...] olhar retrospectivamente e reflectir *sobre* a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Reflectir *sobre* a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras (SCHON, 1997, p.83).

As próximas tarefas visam abordar a inserção das tecnologias digitais no ensino de matemática. Foi pedido para que os futuros professores entrevistassem o professor regente com o objetivo de conhecer como as tecnologias digitais são utilizadas nas aulas de matemática e quais são esses aplicativos. Na sequência, foi requerida a elaboração de um projeto envolvendo tecnologias digitais em aulas de matemática. Interpreta-se uma complementariedade entre as duas tarefas, principalmente pela entrevista proporcionar que o professor regente possa compartilhar seus saberes experienciais. Ao elaborar o projeto, o estudante pode fundamentar os saberes docentes resultantes das experiências que vivenciou na disciplina, bem como os apresentados na entrevista.

Em relação a formar professores e as tecnologias digitais no contexto educacional, é de extrema importância que se crie “[...] condições para que [o professor] construa conhecimento sobre as técnicas computacionais, entenda por que e como integrar o computador na sua prática

pedagógica e seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica” (VALENTE; ALMEIDA, 1997, p. 08).

Dessa forma, interpretamos que as afirmativas elaboradas pelos autores encontram na elaboração do projeto de ensino um campo frutífero, pois a relação que se estabelece envolvendo as teorias das tecnologias digitais no ensino da matemática e os saberes experienciais do professor regente podem contribuir para conscientização e exemplificação de como as tecnologias podem integrar o processo de ensino e aprendizagem.

Para finalizar, a última tarefa refere-se à escrita do Relatório Final de Estágio, momento de organizar os manuscritos das tarefas realizadas ao longo da disciplina. Novamente, compreende-se que o amalgama de tipos de saberes docentes encontram condições propícias para serem mobilizados.

Teixeira e Cyrino (2015) destacam que a elaboração do relatório final de estágio se configura em uma nova oportunidade de aprendizagem do estagiário, indo além de uma descrição de experiências vividas durante o estágio. Para os autores, os estagiários podem “expressar suas reflexões acerca do ambiente profissional com o qual interagiu, ao desenvolver uma escrita discursiva acerca da Matemática e dos processos de ensino e de aprendizagem, ao propor possibilidades alternativas à prática desenvolvida”.

Ao olhar transversalmente para os dados, é possível observar uma valorização dos saberes experienciais mobilizados pelo professor supervisor do estágio e um processo de refinamento desses saberes com a prática e o conjunto de saberes docentes em formação do futuro professor. Interpreta-se que o ambiente formativo configurado tende a possibilitar o desenvolvimento do pensamento reflexivo da prática em sala de aula por meio da experiência. De acordo com Tardif (2002, p.53): a

experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avalia-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.

Nesse sentido, interpreta-se que a disciplina Estágio em Matemática no Ensino Fundamental se configura uma oportunidade de aprendizagem da docência em matemática, bem como o início de um processo formativo com as características supracitadas, apresentadas por Tardif (2002).

Na sequência, apresenta-se algumas considerações finais e aspirações que se configuram em possibilidades de direcionamentos futuros de outras investigações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do objetivo de caracterizar as tarefas desenvolvidas na disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, pertencente ao currículo de um curso de Licenciatura em Matemática de uma universidade privada na modalidade a distância, considerou-se a tipologia de saberes docentes de Tardif (2002) como um conjunto categorial *a priori*. Proveniente do movimento analítico, foi possível interpretar que o conjunto de tarefas propicia a mobilização de toda a tipologia de saberes.

Destaca-se que, no decorrer da disciplina Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, há tarefas que enfocam os saberes pedagógicos e curriculares. Porém, essas tarefas são realizadas pelos alunos utilizando toda gama de saberes pedagógicos, curriculares e experienciais que os compõem, naquele momento, como docente da disciplina de Matemática que estão trabalhando.

Diferentemente do que ocorre em outras disciplinas, os licenciandos têm contato pela primeira vez com a escola na perspectiva de um docente. Suas atitudes e reflexões mudam de foco e de objetivo, deixando de ter como meta apenas sua própria aprendizagem e passando a ter, além da sua aprendizagem, a aprendizagem do outro. Consequentemente, a aprendizagem a respeito da docência está condicionada à aprendizagem dos alunos na sala em que ele realiza seu estágio. Uma experiência docente valorada como boa ou ruim depende do que foi observado quanto à aprendizagem do outro.

Na maioria das tarefas, foi perceptível que houve possibilidades de mobilização de saberes docentes, ou seja, a constituição de um amálgama que considera o processo de ensino e aprendizagem em matemática, em sala de aula, como referente para aprendizagem da docência.

Todo o processo de constituição do docente para que se reconheça como tal, passa também por uma avaliação por pares. Nesse sentido, cabe destacar a importância do professor que supervisiona as atividades dos alunos estagiários na escola. É esse professor que valida ou não as atitudes dos estagiários, discutindo com eles a respeito de suas atitudes, de seu comportamento, das tarefas que propõe e indica caminhos e alternativas para os problemas que surgem no decorrer das aulas.

Em suma, interpretou-se que a maneira como a disciplina de Estágio foi estruturada, fomentou a participação do professor regente do estágio de modo a configurar um ambiente propício para que seus saberes experienciais fossem inseridos no escopo de possibilidades formativas para o futuro professor.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1**: diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 12 abr. 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 2**: 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, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em 12 abr. 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE 2**: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em 12 abr. 2019.
- CARVALHO, A. M. P. De. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo : Cengage, 2012.
- CONTRERAS A. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- IMBERNÓN, F. **La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes?**. Revista de Educación, Madrid, n.340, p.41-50, 2006.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In : NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa : Publicações Dom Quixote, 1997, p.

75-91.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, B. R.; CYRINO, M. C. C. T. O estágio supervisionado como oportunidade de desenvolvimento profissional para futuros professores de matemática. In: LOPES, C. E.; TRALDI, A. ; FERREIRA, A. C. (Orgs.). **O estágio na formação inicial do**

professor que ensina matemática.

Campinas, SP : Mercado de Letras, 2015, p.81-112.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, F. J. de. **Visão analítica da informática na educação no Brasil**: a questão da formação do professor. Revista Brasileira de Informática na Educação, Florianópolis, v. 1, 1997.