
A necessária articulação entre orientação e supervisão no estágio curricular

SAMIRA ZAIDAN*

Resumo

Apresentamos, neste trabalho, algumas possibilidades de orientação e organização do estágio na formação do professor de Matemática tomando como base a ideia de “reflexão sobre a própria prática” (PONTE, 2002) como arcabouço essencial para que o licenciando tenha experiência de interpretação da realidade, de percepção de conflitos cotidianos, em busca de enriquecimento da prática pedagógica e de organização profissional. Em cada proposta de organização apresentada, desenvolvida ao longo dos últimos anos, observamos a importância da ação de orientação compartilhada com o professor supervisor da educação básica e com os próprios licenciandos. Destacamos a organização de grupos de estudantes por escolas articuladas previamente como a perspectiva que melhor se adapta aos objetivos do estágio na formação inicial docente.

Palavras-chave: Educação matemática. Licenciatura. Estágio. Prática pedagógica.

Introdução

Procuramos analisar, neste trabalho, as possibilidades formativas em diferentes formas de organização de estágio, especificamente de estudantes em formação inicial.

* Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, (UFMG). PRODOC – Grupo de Pesquisa sobre Condição e Formação Docente. E-mail: samira@fae.ufmg.br.

Entendemos por orientação do estágio um conjunto de procedimentos, coordenados por professores¹ formadores da Universidade para: preparação prévia do licenciando, encaminhamento/acompanhamento do estágio, síntese e análise da experiência.

¹ Utilizamos o gênero masculino referindo-se, também, ao gênero feminino.

² O Curso de Graduação em Matemática tem quatro anos de duração e no segundo ano o estudante escolhe entre Bacharelado e Licenciatura. O curso é coordenado pelo Departamento de Matemática do Instituto de Ciências Exatas e apenas as disciplinas pedagógicas são cursadas na Faculdade de Educação (dentre elas, a que oferece o estágio).

³ A disciplina Prática de Ensino de Matemática é hoje ministrada no último ano do curso. Tenho sido a professora de referência da disciplina nos últimos treze anos.

⁴ A Faculdade de Educação possui uma Central de Estágios que regulariza os processos de encaminhamento dos estudantes.

Tomamos como referência nossa experiência no Curso de Licenciatura em Matemática da UFMG². A professora da disciplina Prática de Ensino de Matemática³ (denominada professora orientadora) é diretamente responsável pelo estágio, que é oferecido semestralmente.

A recepção do estagiário, organização e discussão no campo de estágio constitui um processo, denominado “supervisão”, coordenado por professor da educação básica. Na proposta desse curso é considerado essencial que o estudante licenciando faça o estágio curricular em escola regular de ensino público, num trabalho de observação, participação e regência com o professor supervisor. Os professores orientadores da Faculdade de Educação⁴ têm comparecido a reuniões nas escolas buscando uma relação de compartilhamento e troca para essa atividade formativa.

O foco de nossa análise nesse trabalho é a orientação e a supervisão de estágio curricular, por isso não serão abordados outros aspectos dessa prática formativa, como as condições de trabalho dos profissionais, os contextos escolares e as políticas que regem a formação prática da licenciatura.

Algumas referências teóricas tomadas na orientação da prática no estágio

Este estudo se insere no campo da *educação matemática* (D’AMBRÓSIO, 1993) e considera-se especialmente a discussão emergente do *conhecimento matemático escolar* (MOREIRA;

DAVID, 2005) como essencial na formação inicial docente durante a realização do estágio. A *prática pedagógica* nos tempos atuais é complexa, dadas as diferenciações sociais e os diferentes contextos e espaços da escola. Essa *prática pedagógica* constitui o cotidiano escolar em “relações” e um conjunto de “ações coordenadas pelos docentes”, as quais podem ser percebidas como repetitivas e criativas no enfrentamento de desafios do cotidiano (CALDEIRA *et al.*, 2009).

Tomamos a ideia de que a formação inicial pode favorecer a prática pedagógica do futuro professor. Conforme D’Ambrósio (1996), à medida que o docente desenvolve sua prática, seja no estágio, seja na vida profissional, deve desenvolver também uma crítica sobre ela, com observações e reflexões de ordem teórica, construindo constantemente novos elementos para sempre aprimorá-la. Esse processo pode favorecer a formação para uma prática consciente, responsável, competente e satisfatória.

Nessa perspectiva, nas ações de “orientações de estágio” considera-se de modo privilegiado o conceito formativo de *investigação do professor sobre a sua própria prática*, conforme Ponte (2002). Esse conceito é justificado especialmente diante dos complexos contextos da educação escolar, o que tem levado o professor a enfrentar situações difíceis e inesperadas no dia a dia, especialmente diante da perspectiva “escola para todos”. A condição de professor como sujeito ativo vem se somar a essa ideia quando se deseja que realize seu trabalho com ações planejadas e conscientes.

A investigação sobre a prática é uma concepção geral na qual nos espelhamos para reconhecer os próprios profissionais como sujeitos para analisar e propor soluções para problemas da prática. Consiste em um “importante meio de promover o desenvolvimento profissional dos respectivos protagonistas e de dar mais capacidade às suas organizações para lidarem com os problemas emergentes”. (PONTE, 2002, p. 2)

Com base nesse entendimento, buscamos na formação inicial que o estudante tenha contato com a realidade escolar e que possa aprender a analisar propostas, sua ação e resultados, instrumentalizando-se para fazer escolhas que a profissão exige. Além de uma “postura” de observação e de entendimento de sua própria ação, buscamos, também conforme Ponte (2002), que o licenciando articule “momentos de investigação”, formulando pelo menos “uma” questão de reflexão/estudo, reunindo elementos de “respostas”, interpretando e elaborando conclusões, organizando e informando resultados obtidos, sejam eles positivos e/ou negativos na sua experiência inicial como docente da educação básica.

O entendimento de orientação do estágio

Na disciplina “Prática de Ensino de Matemática”⁵, as ações de orientação são desenvolvidas, discutidas e combinadas com os estudantes-estagiários do Curso de Licenciatura, podendo ser assim resumidas:

⁵ A disciplina é assim organizada durante o semestre: 3 semanas de aulas de preparação, 12/13 semanas de estágio no campo e 2/3 semanas de aulas de síntese e avaliação finais, com o tempo semanal de 8 horas, totalizando 120 horas. A partir de 2011, esse tempo foi ampliado para 520 horas.

1. *Antes do estágio* – reconhecimento e entrosamento dos estagiários e com a professora orientadora; discussões sobre a memória de estudante, motivação para a escolha do curso de matemática; disposições e interesses pela docência; sua organização individual para a docência, destacando-se os registros sobre a prática e a organização de materiais pessoais; a retomada de contato com os currículos escolares vigentes, exploração de materiais didáticos e de possibilidades metodológicas de aulas; roteiro de estágio e organização do diário de campo; encaminhamento ao estágio em escola básica.

2. *Durante o estágio* – contato com a escola e com o supervisor; observação, participação e regência de aulas do estagiário

na escola básica como supervisor; registro em diário de campo; acompanhamento e orientação com a realização de reuniões – uma dessas reuniões, sempre que possível, durante o estágio, é na escola e com a participação do professor supervisor; destaque de questões de interesse do licenciando; estudos e elaboração de trabalhos sobre o conhecimento matemático acadêmico e escolar; elaboração de plano de aulas; preparação para elaboração de trabalho final.

3. *Após o estágio* – reencontro do coletivo da turma de estagiários em aulas com relatos e socialização das experiências, análises de questões destacadas, estudos e leituras para sistematização e socialização dos temas escolhidos para aprofundamento de estudos e dos trabalhos finais.

Com base na concepção de *investigação sobre a própria prática*, ao mesmo tempo em que se desenvolve o contato com a escola (para alguns, pela primeira vez), instigamos cada licenciandos a destacar uma questão que lhe chame atenção durante a experiência, cotejando-a com as teorias já estudadas ou buscando novas fontes de subsídio para sua interpretação e formulação de soluções. Essa orientação deságua em trabalhos finais, elaborados pelos estagiários, que se mostram muito ricos em temas e problemas da prática, relativos aos conhecimentos matemáticos, às relações na escola, ao uso de tecnologias, às características da ação docente conforme os níveis de ensino, à docência e suas condições. Em todos eles, a diversidade e a multiplicidade de situações escolares vêm relatadas, comentadas e analisadas, de acordo com as limitações e condições do tempo, que, até o momento, é bastante reduzido.

A inserção do estagiário na escola durante o estágio é fator essencial para melhor qualificar sua experiência. Os docentes universitários nem sempre possuem experiência prática ou vivência com a escola básica para situar o estudante e será nessas relações – Universidade x escola básica, docente da Universidade (orientador)

e docente da escola básica (supervisor) – que as condições da formação proposta serão desenvolvidas.

Explorando formas de organização do estágio

Conforme o objetivo deste trabalho, apresentamos, a seguir, algumas formas de organização do estágio na escola básica e exploramos suas possibilidades.

Organização de estágio 1: os estagiários escolhem as escolas e se inserem individualmente nelas⁶

⁶ Com 25 a 35 estagiários por turma por semestre, nesse tipo de organização podemos ter o número de escolas igual ao número de alunos.

Os licenciandos, em geral, solicitam esse encaminhamento de estágio para buscar a escola mais perto de sua residência ou no caminho casa-trabalho. Alguns manifestam o desejo de retornar à escola onde estudaram, outros escolhem escolas segundo imagens construídas (escola com projeto alternativo, escola considerada de sucesso, por exemplo).

Esse tipo de organização do estágio favorece o contato na escola de desejo do licenciando e lhe facilita o trânsito. As situações são diversas, mas, em geral, o estagiário é integrado à escola, observando-a, muitas vezes (mas nem sempre) regendo turma e até mesmo participando de projetos específicos.

Do ponto de vista do contato e conhecimento do campo de estágio (escola de ensino fundamental ou médio), nesse caso as condições se mostram diferenciadas, podendo ou não haver boas possibilidades de recepção e incorporação do estagiário, já que a escola *não* passa pelo crivo preliminar de conhecimento e reconhecimento pela Universidade. Nem sempre o contato com o professor supervisor se dá de modo articulado, ficando o estagiário

mais exposto a situações de trabalho (substituindo professores faltosos, por exemplo) ou participante de aulas com metodologias de ensino e de relação professor-aluno nem sempre adequadas.

Do ponto de vista da formação, os resultados nessa proposta são os mais comprometidos, já que a organização da ação do estagiário fica bastante submetida à organização escolar espontânea e à prática pedagógica da escola, com suas múltiplas demandas cotidianas. Nesse caso, ainda, é importante considerar que nem sempre a supervisão existe. Também nesse caso, como é o aluno que escolhe o local do estágio, é grande o número de escolas a serem acompanhadas para a orientação e as discussões são mais superficiais, nem sempre permitindo planejamento adequado, ou mesmo (re)planejamento. Percebe-se que se torna mais difícil a reflexão sobre o fazer, já que o estagiário está submetido a condições aleatórias.

Nesse tipo de organização, ampliam-se as condições de conhecimento pelo estagiário da “escola real”, quando se insere espontaneamente na sala de aula, na sala dos professores e no acompanhamento da prática pedagógica do professor supervisor. Contudo, em geral, a prática é dispersa, diversificada e com orientação e supervisão frágeis no sentido de realmente proporcionar ao licenciando um equacionamento das questões advindas da experiência.

No retorno do coletivo da turma, ao final do semestre, os relatos são bem diversificados, algumas vezes ricos em bons exemplos e participação do estagiário, às vezes pobres em possibilidades ou trazendo situações precárias de ensino às quais o estagiário ficou submetido. Se a orientação/supervisão de estágio é mais dispersa, a reflexão sobre a prática também fica mais dispersa nessa organização.

Podemos considerar que os resultados de contato e de aprendizagem do estagiário são imprevisíveis nessa alternativa de organização do estágio, podendo ter a marca de boas ou de difíceis

experiências, de modo aleatório. Destacamos, no entanto, que os relatos finais, as reflexões e as teorizações de cada um podem possibilitar contato com a diversidade de questões o cotidiano escolar.

Organização de estágio 2: todos os estagiários juntos numa só escola

Essa organização favorece a total concentração da turma de licenciandos e um coletivo do estágio, além de criar a oportunidade real de realização de bons planejamentos e reflexões sobre as aulas, assim como sobre as questões destacadas pelos licenciandos.

Minha primeira experiência foi na Escola MAVV⁷, em 2004, com dez turmas no turno com 35 alunos cada, durante duas vezes por semana. Logo após o intervalo de lanche no turno, as salas eram totalmente liberadas para a equipe de 20 estagiários e para a professora orientadora, que assumiam as aulas. Não havia professores supervisores, pois estes, em geral, não se interessavam em acompanhar na sala de aula o trabalho dos estagiários, permanecendo na sala dos professores, aproveitando para realizar outras tarefas. Fazia-se um preparo para que o estagiário entrasse na sala e realizasse um reconhecimento de seus alunos naquela aula e também por definirem que interação realizar com os alunos. Baseando-se em oficinas de Geometria cuidadosamente planejadas pelos estagiários, essas aulas se mostraram instigantes e interessantes para os adolescentes, alunos dos estagiários.

A segunda experiência foi na Escola MPEP⁸, em 2005, com 15 turmas do ensino fundamental de 35 alunos cada e, novamente, duas vezes por semana. Durante uma hora de aula, trabalhamos na orientação de 30 estagiários em duplas nas salas para o desenvolvimento de oficinas de Geometria. Reuníamos, no início do turno, os 30 estagiários numa sala especialmente destinada pela escola, onde se podia discutir, planejar, construir recursos, lanchar. Após

⁷ A EEAUV é uma escola municipal que oferecia os anos finais do ensino fundamental (7º, 8º e 9º anos – 3º. Ciclo) e o ensino médio (1º, 2º e 3º anos). Nossa inserção se deu no 3º Ciclo, abarcando estudantes de 12 a 16 anos.

⁸ A EMPEP é, também, uma escola municipal que oferecia o ensino fundamental completo (1º, 2º e 3º Ciclos, abarcando estudantes de 6 a 14-15 anos). Nossa inserção se deu nas turmas do último ano do 2º Ciclo e no 3º Ciclo (6º ao 9º).

o lanche, íamos às 15 salas desenvolver as oficinas e retornávamos ao coletivo para relatar, avaliar, analisar, (re)planejar. Desse modo, em dois dias da semana, durante três meses, chegávamos no início do turno, trabalhávamos no planejamento e nas trocas entre os estagiários, íamos à regência das aulas e retornávamos para uma síntese do dia.

Do ponto de vista do desenvolvimento do estagiário, essa orientação favorece o trabalho e a formação coletiva. Os encontros diários eram de alegria, estudos, planejamentos e avaliação, abrindo-se espaço para troca de experiências, relatos de sucessos, insucessos e (re)planejamentos. Discutíamos a cada dia os problemas surgidos.

Essa organização mostra uma boa possibilidade de orientação dos estagiários e de reflexão sobre o fazer na sala de aula, favorecendo o encontro do grupo com o levantamento de questões advindas da prática, a preparação conjunta da professora da Universidade com estagiários, o desenvolvimento de aulas criativas, também a finalização e avaliação conjuntas.

Em síntese, do ponto de vista do estagiário, essa orientação proporciona um suporte muito grande pela professora orientadora com encontros diários, planejamentos e avaliações concomitantes ao desenvolvimento das aulas. Assim, as expectativas e dificuldades do licenciado são analisadas durante todo o trabalho, evoluindo muito seu entendimento do conhecimento matemático escolar e de questões que enfrenta com base em planejamentos diferenciados de aulas. O entendimento da própria prática, com reflexões e replanejamentos de ações, nesse caso, fica muito bem situado. A formação em torno dos elementos de regência da sala de aula, na relação com os alunos, no uso de recursos, de desenvolver postura profissional, de propor e efetivar avaliação dos estudantes desenvolve-se de modo bastante positivo.

A ação dos estagiários fica facilitada pela reunião da turma e pela grande liberdade de planejamento de aulas, marcando

pontos positivos nas reflexões individuais sobre as práticas de aulas. Quando há questões destacadas a discutir e resolver, o encontro diário do grupo mostra muito favorecimento.

Tal orientação, contudo, não possibilita uma experiência de formação no conjunto de aspectos da realidade escolar, pois se mostra isolada das condições reais da prática pedagógica, dificultando as necessárias reflexões sobre as questões do cotidiano. Ou seja, o conhecimento e o contato dos estagiários com as práticas do dia a dia da escola e na vivência com os seus professores mostram-se limitados, já que o número de estagiários nas experiências relatadas era superior ao de professores, ficando o grupo restrito à sua sala de encontros e às salas de aulas. Não foi possível aos estagiários o convívio com o dia a dia da escola junto aos professores.

O trabalho em equipe possibilitado por essa segunda organização, contudo, é incrivelmente positivo, mas se o estagiário não pode ter contato com a escola e seus docentes no cotidiano, se não pode vivenciar a sala dos professores, suas reuniões, as movimentações dos estudantes em diversos tempos e espaços, os projetos que se desenvolvem, enfim, o dia a dia da vida escolar, sua formação será restrita nessa experiência.

Organização de estágio 3: grupos de estagiários por escolas selecionadas previamente⁹

⁹ Em geral, o número de escolas de estágio fica entre seis e dez.

Nessa organização, mais adotada nos anos recentes, o encaminhamento em pequenos grupos de estudantes por escola toma como referência o contato prévio da Universidade com professores da educação básica que aceitam a observação, a participação e a regência em suas aulas, disponibilizando-se a uma supervisão. Os estagiários são organizados em duplas por professor de matemática e em grupos por escola. A organização do estágio fica bastante articulada à prática de um docente e, com ele, às

atividades da escola. A articulação da professora orientadora com esse docente é que define todo o processo.

Para a ação ainda inexperiente do estagiário, as possibilidades dessa organização são positivas, pois favorece uma aproximação efetiva com o cotidiano da escola e do planejamento/supervisão de um professor. As condições para uma boa supervisão do estagiário na escola é o que mais caracteriza essa organização, pois o estagiário é acompanhado na sua colocação como professor em momentos diversos na sala de aula e que favorece a reflexão sobre a própria prática. Assim, a reflexão sobre a própria prática, destacando questões e refazendo ações, é proporcionada ao licenciando de modo compartilhado com o grupo de colegas e docentes orientador e supervisor.

É possível também considerar que a presença do estagiário pode favorecer mudanças na prática docente desenvolvida na própria escola, uma vez que os professores supervisores expõem seus planejamentos e ações, abrindo-se a inovações, refletindo também sobre as próprias práticas.

O contato com as questões do campo de estágio nessa proposta é maior, permitindo trocas, melhor conhecimento do projeto político-pedagógico da escola e uma efetividade da experiência de regência para o estagiário.

A riqueza dessa proposta está na interação entre o professor supervisor, estagiários e professor orientador no planejamento de aulas e das questões próprias daquele contexto que podem ser discutidos durante o estágio, assim como as impressões, opiniões, dificuldades e facilidades dos próprios estagiários. O estagiário vai escolher uma questão para melhor aprofundar e tratar em seu trabalho de análise final, o que pode ser feito de modo mais realístico durante o percurso. Favorece essa alternativa, indiscutivelmente, a melhor preparação do estagiário para os “momentos da investigação”, conforme sugere Ponte (2002), pois durante e após o estágio há espaços de relatos, elaborações e ações.

Essa orientação de estágio tende a favorecer mais as reflexões individuais e coletivas da prática pedagógica, criando ricos momentos de encontros dos professores supervisores e orientadores com os estagiários. Mas, exatamente por possibilitar um envolvimento maior do professor supervisor, também a ação do estagiário fica mais submetida ao processo do trabalho do professor supervisor, nem sempre facilitando e, algumas vezes, até mesmo dificultando as ações inovadoras.

O aspecto da disponibilidade de orientação em visitar e fazer o contato direto com a supervisão também é facilitado: não há um tempo específico para isso, obrigando a que seja feito no tempo de aula, bem como à circulação física do professor orientador, o que nem sempre se verifica. Em nossa experiência, isso tem sido possível.

O retorno das aulas no coletivo da turma de licenciandos, ao final do semestre, já se dá com o reencontro dos grupos de escolas e com a socialização dos trabalhos finais. Como parte dos problemas e questões vivenciadas foi discutida em encontros durante o estágio, agora há mais possibilidades de aprofundamentos, sínteses e análises finais das experiências. Consideramos que nessa terceira alternativa há mais espaços e oportunidades de realizar os objetivos do estágio curricular, justamente porque se pauta numa articulação maior e constante entre orientação e supervisão.

Importância da articulação entre orientação e supervisão

Consideramos que as organizações de estágio que aqui foram exploradas mostram possibilidades de inserção do estagiário na docência e naquele instrumento teórico que elegemos para sua formação: *a reflexão sobre a própria prática*.

No momento histórico em que se pretende a universalização, a democratização e a inclusão na educação pública no Brasil e no qual a prática pedagógica vem ganhando um tempo maior e, possivelmente, vem sendo mais valorizada na formação inicial, as teorias da reflexão sobre a própria prática podem ser vivenciadas na formação docente como precioso arcabouço de formação profissional. No caso do ensino de Matemática, a formação docente necessita equacionar melhor a formação pedagógica do futuro professor e o estágio tem papel essencial.

Nessa experiência aqui situada, ressaltamos, ainda, a importância da realização das visitas às escolas da professora orientadora da Universidade, em encontros, reuniões e discussão de questões da prática, com o professor supervisor e o estagiário na escola básica, o que se sustenta nos relatos e equacionamento de situações vividas na escola, em respostas às indagações do licenciando e replanejamentos de ações. Com elas, efetivamente, promove-se uma relação entre o ensino de nível superior e o básico, a formação inicial com a formação continuada, em que todos aprendem e ensinam.

Tudo isso não quer indicar que os processos sejam sequenciais e sempre positivos. Necessariamente, são diferenciados, dependem dos sujeitos envolvidos, do momento em que se chega à escola, das possibilidades reais do contexto para realização de novas ações. Ou seja, são processos algumas vezes fluidos e outras vezes tensos, mas potencialmente ricos na criação de reflexões situadas, pautadas pelo respeito mútuo e pela construção conjunta professores coordenador, supervisor e estagiários.

A prática é um campo permeado de tensões, já que “desafios” e enfrentamentos de novas situações estão sempre presentes (CALDEIRA *et al.*, 2008) e a “prática de ensino” é um momento de convivência com essas tensões. Mesmo com as limitações do estágio, acreditamos que o licenciando tem oportunidade de desenvolver uma ação docente e de refletir sobre ela. A percepção

das limitações dos processos formativos nas escolas de educação básica no ensino público pelos licenciandos também leva a surpresas e até a frustrações, dadas as diferenças entre o *conhecimento acadêmico* e o *conhecimento escolar*, as nem sempre adequadas condições de trabalho, o público escolar muito heterogêneo e a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem, as questões sociais na escola, etc.

Com base nos temas destacados pelos licenciandos durante o estágio, que é mais proporcionado na terceira forma de organização, têm sido desenvolvidas ações inovadoras, na forma de aula ou em outra forma de intervenção diferenciada na escola, buscando caminhos que avancem sobre os problemas da prática. Criando “momentos de investigação”, surgem temas como: a relação professor-aluno; por que os estudantes não gostam de matemática; metodologias inovadoras de ensino dos conhecimentos matemáticos, discutidas em relação com múltiplos conceitos e habilidades matemáticas; etnomatemática; dentre muitos outros. Em outra oportunidade, os temas daí advindos poderão ser mais explorados.

Conclusão

Concluindo, apontamos que os desafios enfrentados durante a formação prática do docente é a própria referência de prática docente. Analisar os elementos dessa realidade, mesmo que conflituosos, perceber as possibilidades e as dificuldades dos sujeitos e da ação docente, buscar alternativas, promover estudos, buscar uma análise de si mesmo, enfim, promover a reflexão do licenciando sobre a sua própria experiência prática, é o maior desafio.

Na reflexão de orientações de estágio como propostas formativas, buscamos ampliar as condições para que o futuro professor se engaje na docência como um sujeito, e também ampliamos

nosso conhecimento sobre elas, desenvolvendo uma perspectiva de consciência, de crítica e de realização.

Tudo isso se torna possível e alcançável mediante a relação estabelecida entre supervisão e orientação: quanto maior a articulação durante todo o processo, mais qualidade de recepção, informação e orientação terá o estagiário no período de sua formação prática. Será essa troca que possibilitará certo refinamento no entendimento das tarefas da educação básica no contexto da prática escolhida e no próprio planejamento das ações, abrindo espaço para que o licenciando possa experimentar o “lugar” de professor na sala de aula de modo responsável e positivo. Poderá ainda, como parte essencial da formação nos dias atuais, avançar um pouco mais na compreensão do *conhecimento matemático escolar*, que agora passará a ser um elemento absolutamente essencial como professor de matemática da educação básica.

Abstract

THE NECESSARY ARTICULATION OF ORIENTATION AND SUPERVISION IN CURRICULAR PRACTICAL TRAINING

This paper presents some orientation and organization possibilities for future Math teachers' curricular practical training, building on the notion of "reflection upon their own practice" (PONTE, 2002) as a relevant underpinning for them to interpret reality, perceive daily conflicts, and thus to be able to enrich their pedagogical practice and professional career. For every organization proposal developed over the course of recent years, we have noticed the importance of basic education supervisors sharing orientation with their supervisees. The organization of student groups according to previously articulated schools is herein reported as the best perspective to attain the objectives of curricular practical training.

Key words: Math teaching. Teaching. Practical training. Pedagogical practice.

Résumé

L'ARTICULATION OBLIGATOIRE ENTRE ORIENTATION ET SUPERVISION PENDANT LE STAGE CURRICULAIRE

L'auteur présente des indications quant à l'orientation et à l'organisation du stage de formation des professeurs de Mathématiques. La "réflexion sur la propre pratique" (PONTE, 2002) est ce qui peut fournir à l'étudiant en licence les moyens pour interpréter la réalité et repérer les conflits quotidiens afin d'enrichir sa pratique pédagogique et son organisation professionnelle. Parmi les propositions d'organisation de stage présentées et développées au long des dernières années, on privilégie le travail d'orientation fait conjointement par le professeur-superviseur de l'enseignement fondamental et les étudiants en licence. Ainsi, il est important qu'au début de leur formation les étudiants s'organisent en groupes en fonction de l'adéquation des établissements scolaires aux objectifs du stage.

Mots-clés: Éducation en mathématiques. Licence. Stage. Pratique pédagogique.

Recebido em 10/3/2011

Aprovado em 15/4/2011

Referências

ARROYO, M. G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

AUÁREK, W. A. *Momentos críticos e de críticas nas narrativas de professores de matemática*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CALDEIRA, A. M. S.; SOUSA, E. S.; ZAIDAN, S. A prática pedagógica nas pesquisas sobre/no cotidiano da escola. In: CONGRESO METROPOLITANO DE FORMACIÓN DOCENTE, 1. 2008, Buenos Aires. *Anais...* Buenos Aires: Facultad de Filosofia y Letras – UBA, 2009.

D'AMBRÓSIO, U. *Educação matemática: da teoria à prática*. São Paulo: Papiрус. 1996.

D'AMBRÓSIO, U. Educação matemática: uma visão do estado da arte. *Proposições*, São Paulo, v. 4, n. 1[10], p.7-17, 1993.

FERREIRA, A. C. O trabalho colaborativo como ferramenta e contexto para o desenvolvimento profissional: compartilhando experiências. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. *A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.). *Pesquisa qualitativa em educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica. 2004. p. 47-76 (Coleção Tendências em Educação Matemática).

MACHADO, A. C.; FONSECA, M. C. F. R.; GOMES, M. L. M. A pesquisa em educação matemática no Brasil (dossiê). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 36, p.131-136, 2002.

MOREIRA, P. C.; DAVID, M. M. M. S. *A formação matemática do professor: licenciatura e prática docente escolar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005 (Coleção Tendências em Educação Matemática).

NACARATO, A.M.; PAIVA, M. A. V. (Org.). *A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

PONTE, J. P. P. Investigar a nossa própria prática. In: GTI-GRUPO de Trabalho sobre Investigação. *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática, 2002. p. 5-28.

TEIXEIRA, I. A. C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 99, p. 426-443, 2007.

Z Aidan, S. Breve panorama da formação de professores que ensinam Matemática e dos professores de Matemática na UFMG. *Zetetiké*, Campinas, SP, n. 17, p. 37-56, 2009.

Z Aidan, S. et al. *Conflitos e possibilidades na ação do professor de matemática do ensino fundamental*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu, MG. 2005. http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_28/conflito.pdf

Z Aidan, S. *O(a) professor(a) de matemática no contexto da inclusão escolar*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.