



**UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA**

---

**MESTRADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

**FRANCIELI CRISTINA AGOSTINETTO ANTUNES**

**A RELAÇÃO COM O SABER E O ESTÁGIO  
SUPERVISIONADO EM MATEMÁTICA**

---

**LONDRINA - PARANÁ  
2007**

**FRANCIELI CRISTINA AGOSTINETTO ANTUNES**

**A RELAÇÃO COM O SABER E O ESTÁGIO  
SUPERVISIONADO EM MATEMÁTICA**

Dissertação apresentada ao programa de  
Mestrado em Ensino de Ciências e  
Educação Matemática, da Universidade  
Estadual de Londrina, como requisito  
parcial à obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Sergio de Mello  
Arruda

**LONDRINA - PARANÁ  
2007**

*Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)*

A642r Antunes, Francieli Cristina Agostinetto  
A relação com o saber e o estágio supervisionado em matemática. /  
Francieli Cristina Agostinetto Antunes. —Londrina, PR: UEL, 2007.  
165 f. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Sergio de Mello Arruda  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina  
Bibliografia.

1. Matemática – Estudo e ensino. 2. Professores – Formação. I.  
Arruda, Sergio de Mello. II. Universidade Estadual de Londrina. III. Título.

CDD 21ed. 510.7  
CIP – NBR 12899

**Ficha catalográfica elaborada por Jeanine Barros CRB-9/1362**

**FRANCIELI CRISTINA AGOSTINETTO ANTUNES**

**A RELAÇÃO COM O SABER E O ESTÁGIO  
SUPERVISIONADO EM MATEMÁTICA**

Dissertação apresentada ao programa de  
Mestrado em Ensino de Ciências e Educação  
Matemática, da Universidade Estadual de  
Londrina, como requisito parcial à obtenção  
do título de mestre.

---

Prof. Dr. Sergio de Mello Arruda  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Márcia Cristina de Costa Trindade Cyrino  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Adair Mendes Nacarato  
Universidade São Francisco

Londrina, 09 de fevereiro de 2007

*A Jesus Cristo que não esteve presente  
fisicamente, entretanto foi quem mais me ajudou.*

# *Agradecimentos*

*Seria impossível finalizar este trabalho se não tivesse sido construído coletivamente. Muitos deram o melhor que tinham de si para contribuir.*

*A Deus, por ter me ajudado a vencer meus limites, tanto os físicos como os cognitivos.*

*Aos meus pais, pela vida, sustento e incentivo durante todos esses anos que estive estudando.*

*Ao meu esposo Aguinaldo, por tolerar minha ausência e me incentivar verbalmente e financeiramente.*

*À minha irmã Ana Paula e meu sobrinho Luiz Gustavo pelo amor e alegria sempre presente.*

*Aos meus pastores Ismael e Loidi que estiveram orando por mim e pelo meu sucesso.*

*Às meninas da minha célula, que sempre estiveram me apoiando.*

*Ao meu orientador, Sergio de Mello Arruda por ter acreditado em mim.*

*Às minhas colegas de mestrado Eliana e Micheli, pela equipe que formamos, nunca me esquecerei de vocês.*

*À minha cunhada Vera Lucia e sua sócia Solange, que me acolheram em sua casa, proporcionando um lar na cidade de Londrina, não permitindo com que me sentisse sozinha.*

*Ao corpo docente do curso de Licenciatura em Matemática da UNIOESTE que me recebeu muito bem e cooperou para que esse trabalho fosse possível.*

*Aos licenciandos de Matemática que aceitaram participar da pesquisa.*

*Às docentes Márcia Cyrino e Adair Mendes Nacarato pelas contribuições dadas a esta pesquisa.*

*“A lei do Senhor é perfeita e restaura a alma; o testemunho do Senhor é fiel e dá sabedoria aos Simples”.*

*“São mais desejáveis do que ouro, mais do que muito ouro depurado; e são mais doces do que o mel e o destilar dos favos”.*

Salmo 19, 7 e 10

**AGOSTINETTO, Francieli Cristina Antunes. A Relação com o Saber e o Estágio Supervisionado em Matemática. 2007. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina.**

## *Resumo*

Este trabalho tem como objetivo investigar a relação com o saber docente estabelecida por estagiários do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Oeste do Paraná no período do estágio supervisionado, que aconteceu em colégios públicos da cidade de Cascavel. Utilizamos como referencial teórico a Relação com o Saber conforme apresentada por Charlot, que é o conceito central do nosso trabalho e entendida como relação com o mundo, relação com o outro e a relação consigo mesmo. O foco está na análise das relações estabelecidas entre o estagiário e seu orientador, com seus alunos, com o professor da turma, com a escola e com os saberes relacionados à Matemática. Para levantamento das informações desta pesquisa foram entrevistadas três duplas de estagiários, totalizando seis pessoas. No desenvolver da entrevista, os estagiários foram convidados a falar sobre o período do estágio supervisionado, as relações estabelecidas e a experiência oriunda desse processo. As análises das transcrições foram feitas primeiramente utilizando diagramas diacrônicos e posteriormente mapas conceituais para cada relação estabelecida pelas duplas. Utilizamos tais instrumentos com o intuito de analisar as relações estabelecidas pelos estagiários quando confrontados com a necessidade de dar aula, que postura assumir em sala de aula, como prender a atenção do aluno, entre outros fatores relevantes ao licenciando.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação inicial de professores de Matemática; Saberes Docentes; Relação com o Saber; Identidade; Mapa Conceitual.

**AGOSTINETTO, Francieli Cristina Antunes. A Relação Com o Saber e o Estágio Supervisionado em Matemática. 2007. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina.**

## *Abstract*

The aim of this work is to investigate the Relationship with the Knowledge, that it is composed by the Relationship with the World, with the Other and with Oneself, effected by the trainee at Mathematics' course of the Universidade Estadual do Oeste do Paraná in the period of the supervised apprenticeship, that happened in public school at Cascavel's city. . We used as theoretical referencial the Relationship with the Knowledge presented by Charlot, that is the central concept of our work. The focus is in the analysis of the relationships established between the trainee and its trainer, with its students, with the teacher of the group, with the school and with it's Mathematics knowledge. For rising of the information of this research, three couples of trainees were interviewed. In developing of the interviews, the trainees were invited to speak about the period of the supervised apprenticeship, the established relationships and the experience originating from of that process. The analyses of the transcriptions were made using, firstly, Diachronic Diagrams and Conceptual Maps, later, for each relationship established by the couples. With the intention of analyzing the trainee when confronted with the need of learning to teach, posture in class room, as to arrest the student's attention, among other important factors to the licensing

**KEYWORDS:** Teachers' of Mathematics initial formation; Educational Knowledge; Relationship with the Knowledge; Identity; Conceptual Map.

## *Lista de Mapas*

MAPA 1	Saber Docente para Tardif.....	31
MAPA 2	Aprender para Charlot .....	35
MAPA 3	Saber Docente para Charlot .....	36
MAPA 4	Relação com o Saber para Charlot .....	40
DIAGRAMA	Apresentação dos Dados referentes à Relação com o	
DIACRÔNICO 1	Mundo – Dupla A .....	79
DIAGRAMA	Apresentação dos Dados referentes à Relação Consigo	
DIACRÔNICO 2	Mesmo – Dupla A .....	80
DIAGRAMA	Apresentação dos Dados referentes à Relação com o	
DIACRÔNICO 3	Outro – Dupla A .....	81
DIAGRAMA	Apresentação dos Dados referentes à Relação com o	
DIACRÔNICO 4	Mundo – Dupla B .....	83
DIAGRAMA	Apresentação dos Dados referentes à Relação Consigo	
DIACRÔNICO 5	Mesmo – Dupla B .....	84
DIAGRAMA	Apresentação dos Dados referentes à Relação com o	
DIACRÔNICO 6	Outro – Dupla B .....	85
DIAGRAMA	Apresentação dos Dados referentes à Relação com o	
DIACRÔNICO 7	Mundo – Dupla C .....	87
DIAGRAMA	Apresentação dos Dados referentes à Relação Consigo	
DIACRÔNICO 8	Mesmo – Dupla C .....	88
DIAGRAMA	Apresentação dos Dados referentes à Relação com o	
DIACRÔNICO 9	Outro – Dupla C .....	89
MAPA 5	Análise referente à Relação com o Mundo – Dupla A ....	92
MAPA 6	Análise referente à Relação Consigo Mesmo – Dupla A	96
MAPA 7	Análise referente à Relação com o Outro – Dupla A .....	101
MAPA 8	Análise referente à Relação com o Mundo – Dupla B ....	106
MAPA 9	Análise referente à Relação Consigo Mesmo – Dupla B	112
MAPA 10	Análise referente à Relação com o Outro – Dupla B .....	117
MAPA 11	Análise referente à Relação com o Mundo – Dupla C ....	123
MAPA 12	Análise referente à Relação Consigo Mesmo – Dupla C	126
MAPA 13	Análise referente à Relação com o Outro – Dupla C .....	131

## *Sumário*

Capítulo 1 - Introdução.....	13
Capítulo 2 - A Formação Docente e a Relação com o Saber.....	19
2.1. Formação Inicial .....	20
2.1.2. Estágio .....	23
2.2. Saberes Docentes.....	24
2.2.1. Saberes Docentes para Tardif .....	28
2.2.2. Saberes Docentes para Charlot .....	33
2.2.3. Divergências e Convergências entre Charlot e Tardif.....	34
2.3. A Relação com o Saber .....	36
2.3.1. Relação com o mundo .....	41
2.3.2. Relação consigo mesmo .....	41
2.3.3. Relação com o outro .....	44
2.4. O que pensamos sobre Formação Docente.....	45
Capítulo 3 - Procedimentos Metodológicos.....	49
3.1. Uma investigação qualitativa.....	50
3.2. O contexto da pesquisa.....	52
3.3. Sobre os Estudantes Entrevistados .....	57
3.4. Sobre o instrumento para coleta de informações: Entrevistas .....	58
3.5. Sobre o Tratamento das informações Recolhidas .....	60
3.6. Das transcrições aos agrupamentos .....	62
3.6.1. Árvores Associativas .....	63
3.6.2. Montagem dos Diagramas Diacrônicos.....	64
3.7. Mapas Conceituais.....	66
Capítulo 4 - Apresentação dos Dados.....	70
4.1. Entrevista dupla A .....	74
4.1.1. Relação com o Mundo .....	75
4.1.2. Relação consigo mesmo .....	76
4.1.3. Relação com o outro .....	77
4.2. Entrevista dupla B .....	78
4.2.1. Relação com o mundo .....	78
4.2.2. Relação consigo mesmo .....	79
4.2.3. Relação com o outro .....	80
4.3. Entrevista Dupla C .....	81
4.3.1. Relação com o mundo .....	81
4.3.2. Relação consigo mesmo .....	82
4.3.3. Relação com o outro .....	83
Capítulo 5 - Os estagiários em Matemática e suas relações com o Saber Docente ..84	
5.1. Dupla A .....	86
5.1.1. Relação com o mundo .....	86
5.1.2. Relação consigo mesmo .....	90
5.1.3. Relação com o outro .....	95
5.2. Dupla B .....	100

5.2.1. Relação com o mundo .....	100
5.2.2. Relação consigo mesmo .....	106
5.2.3. Relação com o outro .....	111
5.3. Dupla C .....	123
5.3.1. Relação com o mundo.....	123
5.3.2. Relação consigo mesmo.....	127
5.3.3. Relação com o outro.....	129
5.4. Comentários sobre os Mapas Conceituais .....	135
Capítulo 6 - Considerações Finais .....	131
Referências Bibliográficas .....	137
Anexos .....	139

# *Capítulo 1*

## *Introdução*

---

Pensar no título escolhido para este trabalho gera em mim uma alegria um tanto inesperada. Não tinha noção que ia conseguir escrever sobre conflitos, relações que os estagiários estabelecem durante sua vida acadêmica, em especial, a fase do estágio supervisionado, pois esta fase e as relações estabelecidas a partir disso, eu também vivi. Então, falar deste momento vivido por estas pessoas é também falar um pouco de mim.

Quando passei a fazer parte do grupo de estudantes do programa do Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática apresentei um projeto totalmente diferente; posso dizer, que com objetivos bem mais modestos do que os que constam neste trabalho. Mas me deparei com uma pessoa que veio a ser meu orientador, o qual fez com que minhas fronteiras fossem alargadas. Desafiando-me a pensar mais longe, mostrando o quão gratificante e possível é o aprofundamento na pesquisa. E como se ele (orientador) estivesse constantemente me analisando desafiou-me a voltar para a universidade onde fiz a graduação e ali desenvolvesse minha pesquisa.

Então, elaboramos algumas questões que nortearam as entrevistas que foram gravadas em áudio. Estabeleci contato com professores que tinham sido meus professores, encontrei alguns colegas de graduação e também acadêmicos que se dispuseram a participar da pesquisa. Foram escolhidos estudantes que se enquadravam nas características que escolhemos para análise, que consistia no acadêmico ter lecionado pela primeira vez no período do estágio supervisionado.

Algumas coisas tinham mudado desde o período em que desenvolvi o meu estágio, durante a pesquisa o processo aconteceu em dupla e o tempo de estágio também sofreu um acréscimo de algumas horas, o que penso, ser positivo.

De posse da primeira entrevista transcrita, me deparei com alguns questionamentos, um deles foi: “*A partir de quê ou baseado em quem os estagiários ministram suas aulas?*”. Esse questionamento perseguia meus pensamentos até encontrar o que poderia ser uma explicação, o conceito de *Habitus*. O *Habitus* parecia, aos meus olhos, explicar muito bem como o estagiário mobiliza saberes docentes para ministrar suas aulas.

O *Habitus* é um conceito desenvolvido por Bourdieu (1997) que parecia sanar nossas dúvidas. Ele diz ser o *Habitus* um conjunto de esquemas de percepção e ação provenientes de experiências passadas. Conjunto este que funciona como uma matriz que possibilita a concretização de ações diferenciadas diante das diversas situações em que o indivíduo se encontra.

Entretanto, a abordagem a partir do *Habitus* pareceu-nos problemática, por enfatizar apenas o lado social dos indivíduos, tomados como agentes sociais, que agiriam apenas em função de disposições psíquicas estruturadas socialmente. O *Habitus* para Bourdieu é a interiorização, incorporação do mundo social externo, ou seja, a subjetividade do sujeito é formada do exterior para o seu interior. As falas dos sujeitos de nossa pesquisa, ao contrário, apontavam para características pessoais, de certa forma, independentes das suas realidades sociais (que não eram tão distintas para cada um deles), o que remetia a uma subjetividade particular e específica.

Começamos então a buscar outras fontes que pudessem nos ajudar a dar conta dos dados a partir dessa perspectiva. Foi nessa busca que encontramos um outro autor – Bernard Charlot - que trazia a temática da Relação com o Saber, um conceito amplo que poderia nos ajudar a entender as falas dos estagiários de forma mais clara e consistente do que o conceito do *Habitus*. Para Charlot “o

indivíduo não interioriza o mundo, apropria-se dele, o que é muito diferente”. (CHARLOT 2000, p. 36).

As leituras feitas dos escritos de Charlot juntamente com constantes leituras feitas das entrevistas foram nos levando a questionamentos que não cessavam. Cada vez que líamos as transcrições ou ouvíamos as gravações das entrevistas surgiam dúvidas e perguntas, cada vez com mais intensidade. Entre elas estão:

- Qual a relação do estagiário com a disciplina de Prática de Ensino<sup>1</sup> e o Estágio Supervisionado<sup>2</sup>?
- Qual a relação do professor orientador<sup>3</sup> com a disciplina de Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado?
- Por que o estágio causa impacto no estagiário, seja ele positivo ou negativo?
- Existe diferença entre a relação que o estagiário estabelece com a matemática e a relação que o aluno<sup>4</sup> estabelece com a matemática? E essa diferença, caso exista, o que causa?

---

<sup>1</sup> Prática de Ensino é o nome da disciplina ministrada para o terceiro ano da graduação, composta de 160 horas. Ela acontece em um dia da semana no qual os alunos se encontram para discussões com o professor da disciplina, com o professor orientador que vai acompanhá-los durante o estágio. A disciplina apresenta algumas divisões: na primeira parte acontecem seminários apresentados por duplas, que continuarão juntas durante todo o ano, sobre conteúdos de Ensino Fundamental e Médio, como se estivessem dando aula para uma classe de alunos da escola normal; na segunda parte os licenciandos se reúnem com o professor orientador para formular os planos de aula e estratégias para o período do estágio; e, no terceiro momento os licenciandos vão para as escolas para efetuarem a observação e a regência de classe, o estágio propriamente dito.

<sup>2</sup> O Estágio Supervisionado é o momento que os licenciandos estão em sala de aula ministrando aula, seja para o Ensino Fundamental ou Médio; supervisionado, pelo fato de o orientador acompanhá-los durante todo o tempo em que eles permanecerem atuando em sala.

<sup>3</sup> Professor orientador: orientador ou supervisor é o professor da instituição responsável por acompanhar os licenciandos no processo do estágio. Ele é responsável pelo auxílio à elaboração das aulas, supervisão durante todo este período e a avaliação dos estagiários. A faculdade tem uma equipe destinada à orientação de estágio, cada professor fica responsável por, em média, 5 licenciandos.

As análises foram realizadas tendo em vista a relação que os estagiários estabeleceram com a escola, seus alunos, seus professores e seus próprios saberes, ou seja, sua Relação com os Outros, com o Mundo e com Ele Mesmo. Buscamos também investigar os saberes docentes construídos durante o estágio, caso tenham existido essas construções, e como se deram.

Com base nas muitas perguntas feitas a nós mesmos e tendo como embasamento o referencial teórico adotado, estabelecemos como objetivo principal desta pesquisa identificar quais as relações com os saberes docentes que os estagiários estabeleceram durante o período do estágio supervisionado. Buscando investigar as relações que os estagiários estabelecem com o saber docente durante o período de estágio supervisionado, como são estabelecidas e as conseqüências dessas relações, caso seja possível identificá-las a partir da fala dos entrevistados. As relações de interesse para nossa pesquisa são todas as relações que os estagiários estabelecem com “objetos” que, de alguma forma, estão relacionadas com o saber docente, seus colegas de faculdade, professores, os alunos das turmas na qual ministraram aula durante o período do estágio e seus saberes.

Observar se as relações estabelecidas pelo estagiário com o mundo (a sala de aula e tudo que a envolve), com o outro (orientador e a disciplina de Prática de Ensino) e com ele mesmo (seus saberes, suas expectativas) influenciaram de alguma forma na construção de sua identidade profissional.

Na busca em atingir esse objetivo pensamos que seria de mais fácil compreensão dividir a dissertação em seis capítulos, permitindo uma organização mais detalhada dos dados e análises posteriores, contribuindo para o entendimento

---

<sup>4</sup> Aluno é o estudante que faz parte da turma na qual o estagiário desenvolveu seu estágio

do leitor quanto à construção, evolução da pesquisa e conclusões que foram obtidas por nós a partir dela.

Assim, neste primeiro capítulo apresentamos de forma simples, mas importante, como aconteceu todo o processo até chegarmos a esse referencial, tentando, em algumas palavras apresentar o problema que norteou nossa pesquisa, dando uma idéia geral do nosso trabalho.

No segundo capítulo, apresentamos o referencial teórico que sustenta esta pesquisa. Começamos falando sobre Saberes Docentes a partir de Tardif e Relação com Saber a partir de Charlot, fazendo uma análise sobre as diferenças e semelhanças desses dois autores.

No terceiro capítulo, contextualizamos a pesquisa, descrevemos o método utilizado durante todo o processo, desde a tomada de dados até a obtenção do resultado final.

No quarto capítulo constam os dados da pesquisa já na forma diacrônica, ou seja, montados em diagramas que facilitam a leitura.

Reservamos o quinto capítulo para as análises. Neste, pudemos fazer inferências do que pensamos a respeito das falas que compõem as entrevistas, tendo como pano de fundo o referencial teórico adotado.

Na seqüência, no sexto capítulo, procuramos apresentar as considerações finais, sem a pretensão de fazer deste um trabalho totalmente acabado.

## *Capítulo 2*

### *A Formação Docente e a Relação com o Saber*

---

## 2.1. FORMAÇÃO INICIAL

Os saberes prévios<sup>5</sup> isolados não constituem o saber profissional. São necessários outros saberes, como os construídos em cursos específicos para a formação docente tais como: cursos de magistério e licenciaturas. Muitos pensam que ensinar seja um dom, que uma pessoa já nasce professor, mas, como defendem vários pesquisadores, para se tornar um professor é necessário aprender a ensinar, apesar de muitos já praticarem a arte de ensinar muito antes de qualquer formação específica.

Os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e, sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério. (TARDIF, 2002, p. 69).

Os saberes que o professor precisa adquirir para ter êxito em sala recebem especial atenção no período da graduação, sem desprezar os saberes prévios dos licenciandos e sim os aprimorando de uma forma crítica.

Tardif diz ainda que saber alguma coisa não é suficiente para boa atuação em sala, ou seja, dominar os conteúdos matemáticos ou específicos da disciplina trabalhada não é suficiente, é preciso também saber ensinar.

É na instituição de formação inicial que o licenciando entra em contato com as ciências da educação e sua articulação com os saberes pedagógicos e os específicos. Essas articulações são resultantes de inúmeras reflexões sobre teorias e práticas educativas.

---

<sup>5</sup> Saberes Prévios são os saberes que os licenciandos adquiriram antes de seu ingresso na graduação, conceitos formados durante sua trajetória social e acadêmica.

No momento em que o estagiário vai para sala de aula e se depara com situações que precisam ser resolvidas imediatamente, exigindo improvisos e destreza, ele mobiliza vários saberes que adquiriu durante todo seu processo acadêmico e até mesmo antes dele, pois antes do processo de formação o futuro professor já esteve em sala de aula por aproximadamente 16 anos, ou seja, 15.000 horas. Sem dúvida, todo esse tempo levou-o a construir concepções quanto à prática docente bem como o que é ser aluno, bem como o que é ser professor. Porém, as habilidades necessárias para que ele haja com tranquilidade e sabedoria frente a essas situações só são construídas e desenvolvidas com a experiência em sala de aula, como professor atuante, não mais como observador. Para Tardif a capacidade de enfrentar situações é desenvolvida na e pela prática.

A prática pode gerar no estagiário uma série de reflexões sobre o que aconteceu e como se comportou para a resolução das situações adversas ocorridas durante as aulas de estágio. Essas reflexões podem acarretar construção e/ou desenvolvimento de saberes relacionados à prática docente. É também durante este processo que se aprende como ser um professor, pois o saber relacionado à prática docente não é algo que se ensina, mas que se aprende durante a atuação profissional.

O estagiário ainda não é um professor, ele precisa tornar-se um professor, e nesse ponto é fundamental a graduação, as disciplinas que têm como objetivo a formação do profissional. Elas têm como característica e anseio de preparar o licenciando para o que seria o primeiro contato com a sala de aula, o período do estágio (a maioria dos licenciandos nunca atuou como professor), para que posteriormente possa se tornar um bom profissional da educação.

Para Charlot (2000) a essência da humanização do indivíduo não está dentro dele mesmo, mas sim fora, no mundo das relações sociais. Ao fazer parte da universidade mais precisamente do curso de formação, que é um mundo já estruturado por outros, o licenciando vai se apropriando, mesmo que parcialmente do que isto representa, mas para fazer parte realmente desse mundo é necessário que ele aprenda sobre o mundo e as coisas que o cercam.

Ele diz ainda só haver aprendizado se o sujeito quiser e se dispor a isso. Só vai ser produtivo para o licenciando o processo de formação se ele considerar esse momento importante e estabelecer trocas, se relacionar com os outros e com o mundo. Faz parte da profissão do professor desenvolver a consciência de que ele pode conceber e mediar a educação, o aprendizado para seus alunos. Pois estes futuros professores são mediadores do conhecimento e se os sujeitos que serão seus alunos não o quiserem, o aprendizado torna-se difícil de acontecer.

A formação inicial como um todo, não apenas uma ou outra disciplina que a compõe, deve fazer sentido para o licenciando. As relações que estabelece com a universidade, o mundo e os outros, sejam colegas ou professores, devem levar o estagiário a atribuir sentido para essa formação. Nesse processo é possível que comecem a surgir alguns questionamentos, tais como:

- Todos os saberes que o futuro professor precisa para que sua atuação em sala de aula seja agradável a si são desenvolvidos nos bancos da academia?
- Podemos dizer que os saberes relacionados à prática pedagógica do professor são ensinados em livros ou disciplinas específicas?

Tardif diz que o saber dos licenciandos vai depender das condições em que desenvolvem seu trabalho e também pela sua própria experiência profissional: “depende por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores” (TARDIF, 2002, p. 16).

Observamos nesse comentário, a grande importância de as academias investirem em horas de atuação prática de seus licenciandos, para que assim possam ter mais contato com sala de aula gerando neles maior experiência com os aspectos concretos de sua profissão.

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar com os alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra prima a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde não estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência (TARDIF, 2002, p. 49).

Isso nos faz perceber a importância do estágio na vida do professor em formação, pois como diz Tardif é difícil a construção dos saberes necessários para atuação em sala sem que haja interação entre professor e aluno, ou seja, estagiário e aluno, interação que acontece de forma direta no período do estágio.

Os sujeitos que analisaremos segundo sua relação com o saber “são seres humanos levados pelo desejo e abertos para um mundo social no qual ele ocupa uma posição e do qual ele é elemento ativo” (CHARLOT, 2000, p. 57).

Alguns licenciandos têm o desejo e anseio de não errar, de sair das aulas teóricas da universidade rumo ao estágio dotados de saberes necessários para isso, sem consciência que o saber relacionado com a prática propriamente dita

são desenvolvidos no momento da prática, na interação entre ele, seus alunos, o conteúdo e a escola.

“O estudante não aceita começar um trabalho por não saber bem como fazê-lo. O problema é que para aprender a fazer algo, deve-se começar, tentar, pois é aos poucos que se aprende, no próprio processo de fazer” (CHARLOT, 2005, p. 70).

### **2.1.2. ESTÁGIO**

O estágio acontece, em geral, dentro de uma disciplina ministrada no penúltimo ou último ano do curso de formação (no curso por nós analisado ele acontece no terceiro ano, penúltimo ano). É entendido como a parte “prática” do curso, dado pelo fato que neste período o licenciando no “exercício de sua profissão”, busca desenvolver habilidades e destreza para mobilizar os saberes necessários para sua atuação em sala de aula; saberes estes construídos durante toda sua formação acadêmica e anterior a esta também.

Esse período não deve ser reconhecido apenas como o momento da prática, no qual o estagiário vai aprender a fazer, desenvolver habilidades para o encaminhamento de uma sala de aula, mas um período em que o estagiário, no exercício da função de observador ou regente da turma, compreenda o processo de ensino em seu todo. Quais habilidades são essas que o estagiário deve desenvolver ou iniciar o desenvolvimento durante o estágio? Pimenta diz:

“A habilidade que o professor deve desenvolver é saber lançar mão adequadamente das técnicas conforme as diversas e diferentes situações em que o ensino ocorre, (...)” (PIMENTA, 2004, p. 39).

A autora defende a idéia de que o estágio não é apenas o período em que os estudantes colocam em prática o que aprenderam na teoria. Ela diz ser o

curso formado por disciplinas que são ao mesmo tempo teóricas e práticas, pois devem estar sempre voltadas à atuação do professor em sala de aula, ao exercício da sua profissão.

Num curso de formação de professores todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para sua finalidade, que é formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo (PIMENTA, 2004, p. 44).

Na visão de Pimenta para discutir a formação docente e sua profissionalização é necessário se falar na construção da identidade docente dos licenciandos. Mas em que consiste a identidade docente?

A identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar (PIMENTA, 2004, p. 62).

Para Charlot (2000) o sujeito se produz e é produzido por meio da educação, pois qualquer relação com o saber é estabelecida segundo a identidade do sujeito: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros e à imagem que tem de si.

O estágio pode ser compreendido como um lugar de construção da identidade docente, mas não só de construção, também de reflexão, legitimação e fortalecimento da identidade anteriormente construída.

“Em termos sociológicos, pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador; pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo e consigo mesmo” (TARDIF, 2002, p. 56).

Para Pimenta identidade profissional pode ser construída.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante das significações sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido o que tem em sua vida, o ser professor. Assim como a partir de sua vida de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 1999 apud PIMENTA, 2004, p. 67).

Todas as disciplinas do curso de formação, não somente as ligadas à “prática” como muitos pensam, contribuem para a construção da identidade docente. O estágio também tem característica de construção da identidade, sua diferença em relação às outras disciplinas, que possibilita ao estagiário mobilizar saberes e interagir com alunos, fortalecendo ou modificando sua identidade profissional.

Pimenta diz que o estágio apresenta uma concepção avançada para os professores dos cursos de formação inicial. Esta concepção consiste em o estágio ser um campo de conhecimento formativo dos licenciandos e é integrante de todo projeto curricular. Não é entendido pelos orientadores apenas como uma “disciplina” isolada das demais, como entendida por alguns licenciandos.

Quando o licenciando entra em um curso de formação ele tem a expectativa que este possa permitir um aprendizado abrangente, tanto de conteúdos específicos quanto de como fazer para dar aula. Pimenta fala a respeito do que se espera que o processo de formação inicial possibilite ao licenciando construir.

Espera-se do processo de formação que desenvolvam os conhecimentos e as habilidades, as atitudes e os valores que possibilitem aos professores construir seus saberes/fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática

social lhes coloca ao cotidiano. Espera-se, pois, que mobilizem os conhecimentos da teoria da educação e do ensino para as áreas de conhecimentos necessárias à compreensão do ensino como realidade social e que desenvolvam nelas a capacidade de investigar a própria atividade (a experiência), para, a partir desta, construir e transformar seus saberes/fazerem docentes num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 2004, p. 92).

O período de estágio supervisionado pode representar para os licenciandos que nunca tiveram contato com a sala de aula, sob a ótica de professor regente, um espaço para aplicação e validação das pedagogias aprendidas e vivenciadas no decorrer do curso de formação. Pode também ser um momento para aprendizagem da profissão docente, construída por relações com o professor da turma, professor supervisor, alunos e colegas de licenciatura. Essa interação possibilita ao estagiário questionar e aprender com as pessoas que possuem experiências em atividade docente.

Ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la. Aprender com os professores de profissão como é o ensino, como é ensinar, é o desafio a ser aprendido/ensinado no decorrer dos cursos de formação e no estágio (PIMENTA, 2004, p. 111).

## **2.2. SABERES DOCENTES**

Nosso objetivo de pesquisa é entender quais as relações com os saberes que os estagiários estabeleceram durante o período do estágio, mas não uma relação estabelecida com um saber qualquer e sim com o saber docente. Para isso entendemos ser importante definir saber docente antes de falarmos em relações com o saber.

São vários os estudiosos e pesquisadores que escreveram sobre saberes docentes. Nós aqui nos restringiremos a utilizar os pesquisadores Tardif e Charlot que declararam suas posições referentes ao saber. Apresentaremos o que eles disseram sobre saberes docentes e posteriormente faremos considerações a respeito de nosso posicionamento frente a essas definições.

### **2.2.1. SABERES DOCENTES PARA TARDIF**

Tardif não define claramente o conceito de “saber”, diz que esse tem sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes. Para esse autor:

(...) o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc (TARDIF, 2002, p. 11).

O saber docente é apresentado como um saber plural, formado pelo amálgama de saberes provenientes de diferentes fontes: formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experiências, sendo estes saberes sociais, pois para o autor os saberes do professor são produzidos socialmente e não sozinho. Eles são adquiridos no contexto de sua socialização profissional, são partilhados pelo grupo de professores que possui mesma formação, suas finalidades e procedimentos utilizados sofrem alteração com o passar do tempo e mudanças da sociedade e, pelo fato de seus “objetos” de trabalho serem “objetos sociais”.

O autor cita três concepções de saber existentes: a) *subjetividade*: a subjetividade é considerada como o “lugar” do saber. Saber algo é possuir uma

certeza subjetiva racional; b) *juízo*: o julgamento mostra o resultado de uma atividade intelectual, sendo assim não apenas uma intuição ou uma representação subjetiva; e c) *argumentação*: é o “lugar” do saber. Saber alguma coisa é mais do que algo ser aprovado após um julgamento, é também ser capaz de determinar por quais motivos esse juízo é verdadeiro.

Pensando no professor como sujeito do conhecimento o autor diz:

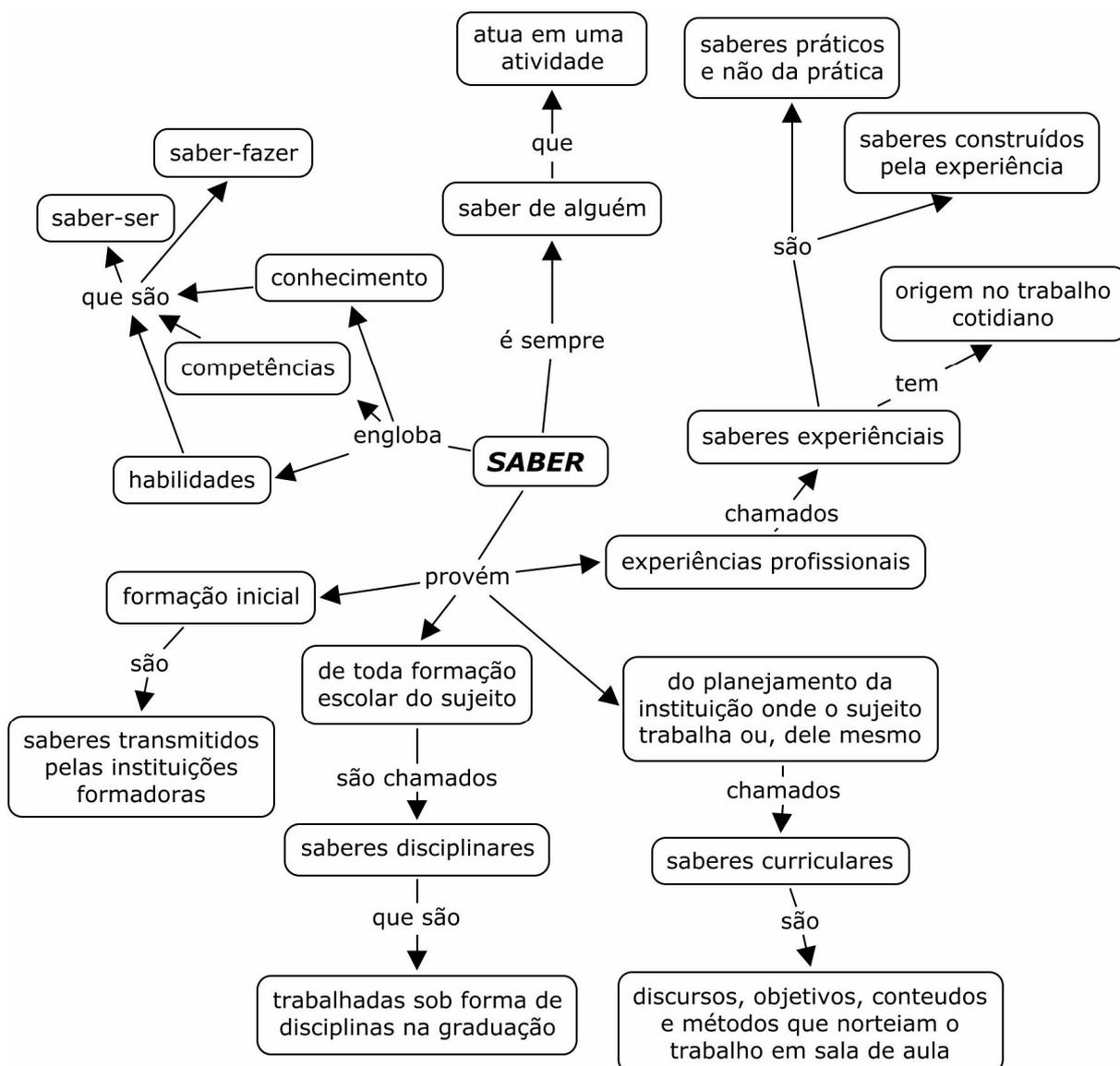
Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática (TARDIF, 2002, p. 234).

Se considerarmos que a prática dos professores é também um espaço de produção de saberes específicos construídos nessa mesma prática, podemos pensar o estágio como um período de construção de saberes sobre diferentes assuntos construídos pelos estagiários, pois estão envolvidos na prática docente.

“Numa disciplina aprender é conhecer, mas numa prática aprender é fazer e conhecer fazendo” (ibid, p. 271).

Em seguida apresentaremos um Mapa Conceitual construído a partir do que Tardif diz ser Saber. O Mapa Conceitual é uma forma de apresentação gráfica de conceitos ligados por preposições, permitindo uma leitura rápida das relações dos conceitos referentes ao objeto de estudo no momento. Os Mapas serão mais bem explicados no tópico 3.7 na página 69.

O Mapa Conceitual a seguir foi construído por nós segundo a nossa concepção e entendimento do que é saber docente a partir das definições de saber apresentadas por Tardif.



Mapa 1

Tardif diz que o saber docente é formado por saberes diversos, sendo eles temporais, ou seja, adquiridos durante a vida anterior à formação acadêmica, durante a academia e também no processo da atuação profissional do professor, sofrendo alterações ao longo do tempo. Ele os dividiu em: *saberes da formação profissional* - os relacionados à Ciência da Educação (psicologia, didática, história, etc.), os saberes transmitidos pelas instituições formadoras de professores; *saberes disciplinares*, são saberes correspondentes aos campos de conhecimento,

são os trabalhados na universidade sob forma de disciplinas, os relacionados à matéria a ser ensinada; *saberes curriculares*, são saberes que correspondem a discursos, objetivos, conteúdos e métodos utilizados para nortear o trabalho, a apresentação dos saberes na escola, tendo como fontes as propostas curriculares, projeto político pedagógico da escola, planos de ensino das disciplinas, etc.. E, *saberes experiências*, formados por todos os saberes organizados e submetidos à validação no processo da prática docente, permitindo uma avaliação desses saberes.

Nossa pesquisa indica que o corpo docente na impossibilidade de controlar os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, produz ou tenta produzir saberes por meio dos quais ele compreende e domina sua prática. Esses saberes lhe permitem, em contrapartida, distanciar-se dos saberes adquiridos fora dessa prática. (TARDIF 2002, p. 48).

Antes de continuarmos falando nos saberes experiências é preciso entender no que consiste a “prática docente” para o autor, em poucas palavras poderíamos dizer que é o exercício do trabalho do professor. O autor diz que:

(...) a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem por meio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. (TARDIF, 2002, p. 53).

O autor denomina saberes experienciais ao conjunto de saberes adquiridos e necessários no momento da atuação profissional do docente. Esses saberes são oriundos da organização e abordagem de todos os outros saberes no momento da atuação em sala, são saberes práticos não da prática, mas são esses saberes que norteiam a prática docente.

“Os saberes experienciais têm origem, portanto, na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão” (ibid; p. 52).

“Os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (ibid, p. 54, aspas do autor)

Tardif diz ainda:

O saber experiencial é um saber ligado à função dos professores, e é por meio da realização dessas funções que ele é mobilizado, adquirido, (...) é um saber prático, (...) é um saber interativo, mobilizado e modelado no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educativos. (...) é um saber sincrético e plural, repousa sobre vários conhecimentos e sobre um saber-fazer que são mobilizados e utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional. (...) é um saber heterogêneo, pois mobilizam conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridos a partir de fontes diversas. (...). É um saber complexo (...) É um saber existencial, pois está ligado não somente à experiência de trabalho, mas à história de vida do sujeito (...). (TARDIF, 2002, p. 109).

Os saberes experienciais possuem três “objetos” (condições da profissão): a) as relações e interações desenvolvidas pelos professores com os demais sujeitos pertencentes ao campo da sua prática; b) as obrigações que seu trabalho o submete; c) a instituição da qual faz parte que é um meio organizado e composto por diversas funções.

Para o autor são essas condições da profissão que fazem com que os licenciandos ao se tornarem professores, ou durante o processo de estágio, descubram alguns limites de seus saberes docentes. Essa descoberta pode provocar rejeição de sua formação anterior ou uma reavaliação do curso de formação.

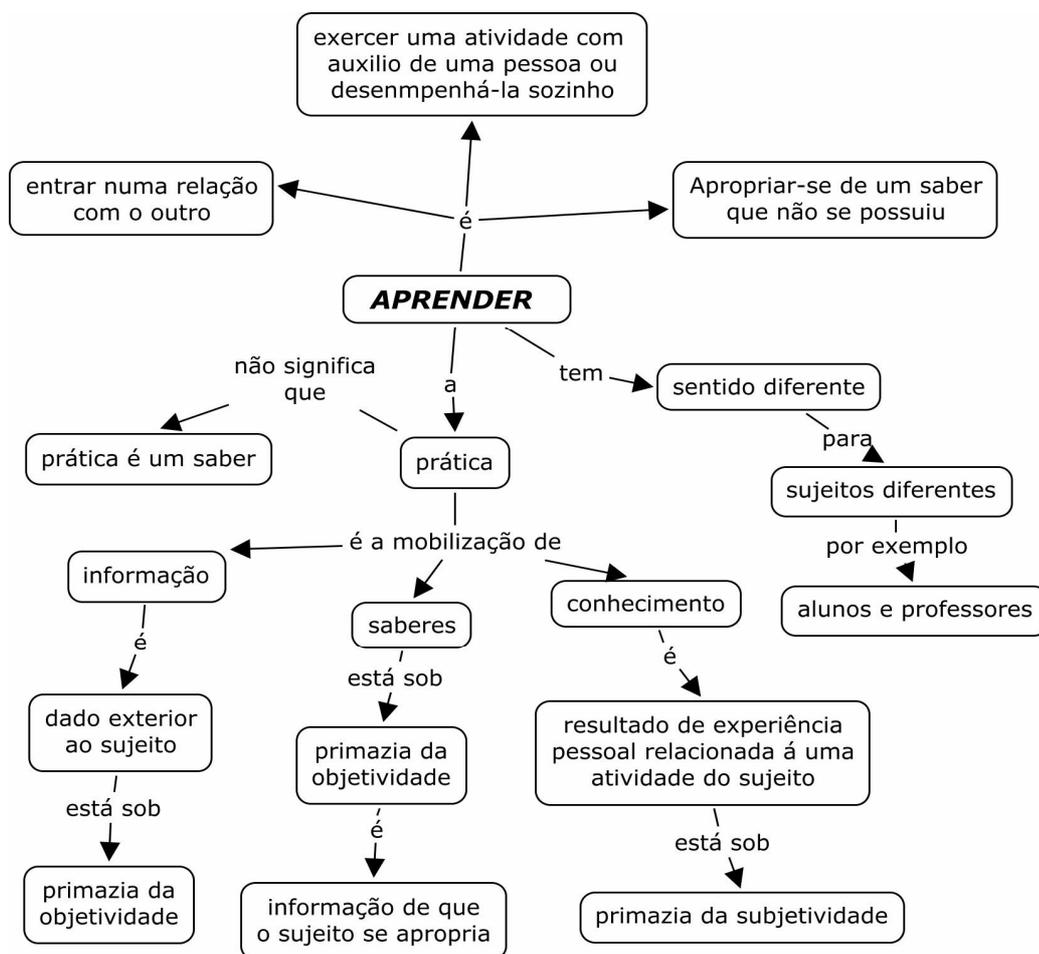
O saber relacionado à prática docente construído pelo estagiário está relacionado à sua subjetividade, pois as pessoas lidam de forma diferenciada com o período do estágio supervisionado. É um saber que se constrói por meio das

experiências vividas pelos estagiários durante toda sua vida, em especial no processo de formação inicial.

### 2.2.2. SABERES DOCENTES PARA CHARLOT

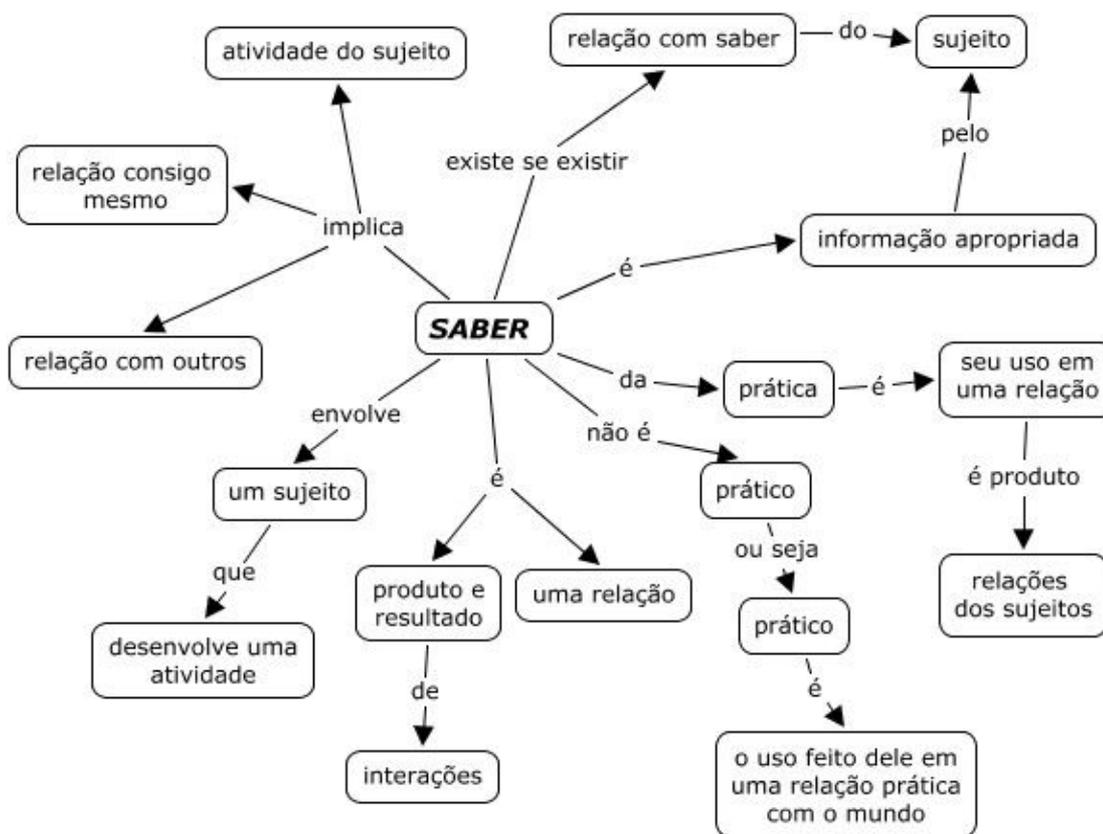
Para evitarmos confusões entre dois conceitos utilizados por Charlot apresentaremos dois mapas conceituais. O primeiro relacionado ao Aprender e o segundo relacionado ao Saber, para que assim o leitor possa ter uma visão geral de nossas concepções a partir das definições sobre aprender e saber apresentadas por Charlot.

#### Aprender



Mapa 2

**Saber**



**Mapa 3**

Charlot (2000) considera impossível se pensar em uma definição para saber sem se pensar em um sujeito, mas não qualquer sujeito, e sim uma pessoa envolvida em uma determinada relação com o saber.

Saber para Charlot tem a seguinte definição:

J. M. Monteli (1985) dedica-se em distinguir a informação, o conhecimento e o saber. A informação é um dado exterior ao sujeito, pode ser armazenada, estocada, inclusive em um banco de dados, 'está sob a primazia da objetividade'. O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas, como tal, é intransmissível, 'está sob a primazia da subjetividade' assim, como a informação o saber está 'sob primazia da objetividade', mas é uma informação de que o sujeito se apropria. (...). O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em 'quadros metodológicos'. Pode, portanto 'entrar na ordem do objeto', e tornar-se então, 'um produto comunicável', uma 'informação disponível para outrem' (CHARLOT 2000, p. 61, aspas do autor).

As definições apresentadas anteriormente são extremamente importantes, para que não tratemos informação, conhecimento e saber como sendo sinônimos. A informação é exterior ao sujeito; o conhecimento é resultado de experiências pessoais ligadas a uma atividade, e o saber são informações que o sujeito se apropria. Então podemos dizer que o saber é possível, mas só é possível para alguém, para um sujeito. Pois o saber é resultado de apropriações do mundo feitas pelo sujeito.

O saber não é prático, prático é o uso que é feito dele em uma relação prática com o mundo, segundo Charlot. Então, a sua utilização em relação ao mundo que é prática.

Diz também que a relação com o saber pode ser científica ou prática, mas não o saber em si mesmo, ou seja, ele não entende a prática como um saber, segundo ele:

“A idéia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo, de relação desse sujeito com os outros” (CHARLOT, 2000, p. 61).

Como ressalta Charlot a prática deve ser aprendida para se ter domínio dela, mas não é pelo fato de ser aprendida que pode-se dizer que ela é um saber; somente se o saber e o aprender tenham seus conceitos confundidos.

Podemos dizer que o saber situa-se em alguns locais, de posse de pessoas que se apropriaram de determinadas informações, construindo assim um saber específico, as quais podem ajudar outras pessoas a construírem este saber, como por exemplo, o caso dos docentes que mediam a aquisição de saberes específicos dos conteúdos pelos seus alunos. Então, o aprender é apropriar-se de

um saber que não se possui, mas existe. Mais do que se apropriar de um saber é dominar determinada atividade.

“O processo de construção do saber pode, então, situar-se atrás do produto. O saber pode ser enunciado sem evocação do processo de aprendizado”. (ibid, p. 69).

O aprendizado em relação ao posicionamento do estagiário frente à sala de aula durante o período de estágio precisa acontecer e é o professor orientador quem vai mediar, porém não implica dizer que existe um saber relacionado à prática de sala de aula, o que há é habilidade na mobilização de saberes de diferentes fontes, relacionados a conteúdos específicos, pedagógicos e segundo a identidade docente do estagiário. Portanto não há um saber único, não podemos dizer que existe um saber da prática.

“A prática mobiliza informações, conhecimentos e saberes e, nesse sentido, é exato dizer-se que há saber nas práticas, mas novamente, isso não quer dizer que sejam um saber”. (CHARLOT, 1990 apud CHARLOT, 2000, p. 63)

O valor e o sentido do saber surge das relações induzidas e sua apropriação, o saber tem valor a partir das relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

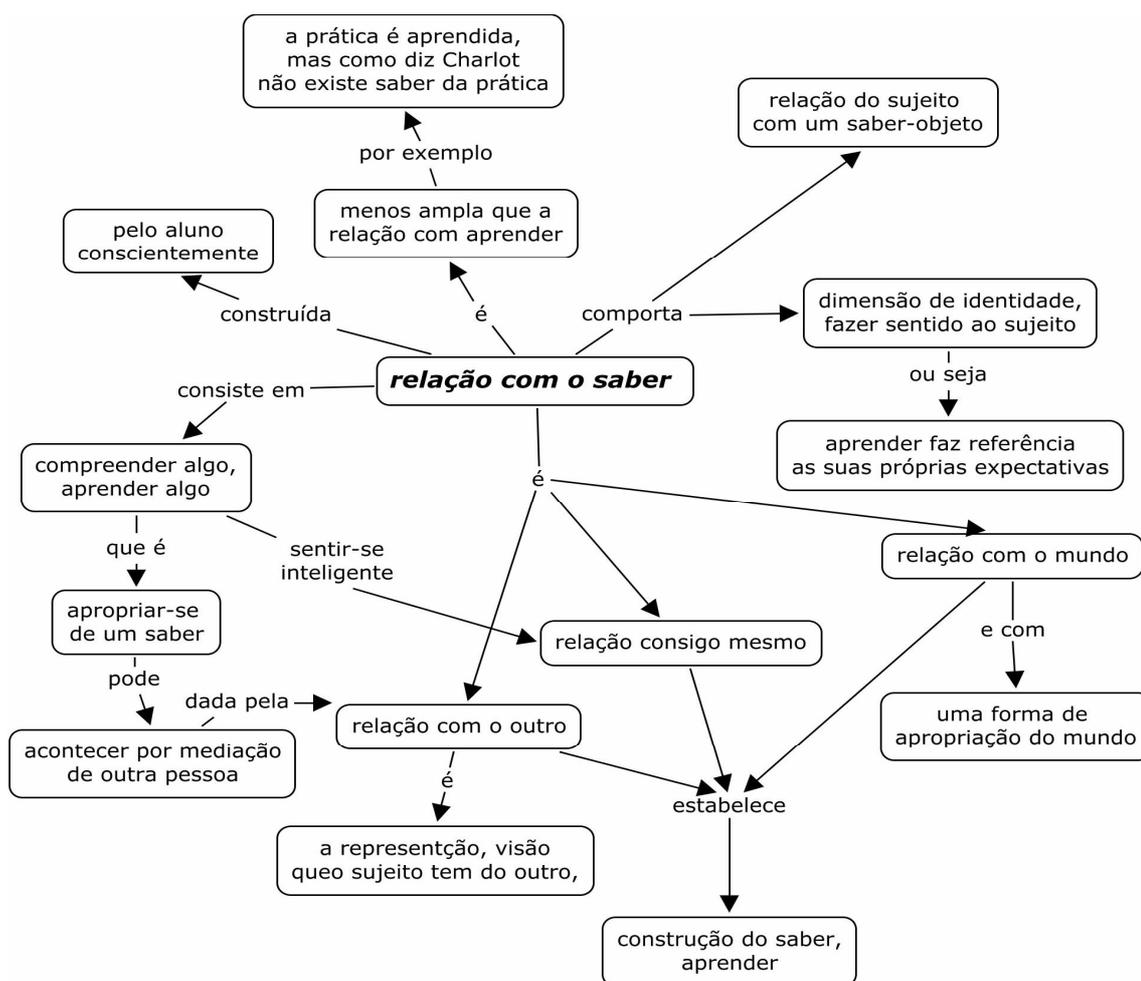
### **2.2.3. DIVERGÊNCIAS E CONVERGÊNCIAS ENTRE CHARLOT E TARDIF**

Uma das convergências entre os autores é que o saber para eles é o saber de um sujeito, mas não qualquer sujeito, mas aquele engajado em alguma atividade, disposto a atingir a um determinado objetivo.

Tardif se refere todo tempo ao saber, seja ao saber experiencial, saber curricular, saber disciplinar ou saber da formação inicial, porém não apresenta uma definição clara a respeito do que consiste Saber para ele.

Quando os autores falam do saber relacionado à prática docente parece-nos terem visões divergentes. Tardif novamente não apresenta clareza na definição, mas se reporta ao saber experiencial como saber prático e não da prática. Já Charlot é claro ao dizer que prática é a mobilização dos saberes adquiridos pelo sujeito durante o processo acadêmico e experiências vividas por ele, necessários para aquele momento de atuação em sala de aula.

### 2.3. A RELAÇÃO COM O SABER



Mapa 4

A Relação com o Saber foi estabelecida por Bernard Charlot, professor de Ciências da Educação na Universidade Paris VIII, mas no momento, como professor da Universidade Federal de Sergipe. Dedicou-se ao estudo das relações com o saber, principalmente a relação dos alunos de classes populares com o saber escolar.

Só existe relação com o saber para um sujeito engajado em uma atividade. Um sujeito para Charlot (2000) é um ser humano que tem desejos e é movido por esses, também se constitui em um ser aberto a um mundo que não se reduz ao presente momento. Além disso, o sujeito é um ser social que ocupa uma posição em um espaço social, é um ser singular, tem uma história, interpreta o mundo dando sentido a ele e à posição ocupada nele, sendo um exemplar único da espécie humana.

“O sujeito age no e sobre o mundo, encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber” (CHARLOT, 2000, p. 33), além disso, ele mesmo se produz e é produzido por meio da educação.

“Sendo assim, estudar a relação com o saber é estudar esse sujeito enquanto confrontado com a necessidade de aprender e a presença de ‘saber’ no mundo” (ibid, p. 34).

O sujeito ao nascer é submetido ao aprendizado num sentido amplo e ninguém pode escapar dessa obrigação, pois só é possível se tornar um sujeito apropriando-se do mundo que já está posto e organizado pelas pessoas que precederam esse sujeito. Quando alguém constrói um saber, pode assegurar certo domínio do mundo no qual vive, pois ao comunicar-se com outros seres humanos e

partilhar o mundo com eles, vivendo certas experiências, o sujeito torna-se maior, mais seguro de si, mais independente.

A relação com o saber é definida por Charlot como; “relação singular de um sujeito com o mundo, consigo mesmo e com os outros”. (ibid, p. 78).

Qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, as suas expectativas, as suas referências, as suas concepções da vida, as suas relações com os outros, à imagem de si e a que quer dar de si aos outros (ibid, p. 72).

O saber apresenta-se sob a forma de objetos, de enunciados descontextualizados que parecem ser autônomos, ter existências, sentido e valor por si mesmos. Esses enunciados são formas substancializadas de uma atividade, de relações e de uma relação com o mundo. Sendo assim, não há saber que não esteja inscrito em relações de saber, ou seja, o saber é construído em uma história coletiva que é da mente humana e das atividades do homem estando submetido a processos de validação e transmissão.

Toda relação com o saber é também uma relação com o outro, o outro que me ajudou, o outro a quem admiro ou não. Não são apenas pessoas presentes fisicamente no momento, mas um outro que cada um leva dentro de si.

Pode-se definir relação com o saber como sendo relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. Essa relação ainda pode ser o conjunto organizado das relações que um sujeito tem com tudo quanto estiver relacionando com ‘o aprender’ e com o saber, ou ainda podemos definir relação com o saber como sendo o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um ‘conteúdo de pensamento’, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber, e por isso, mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (CHARLOT, 2000, p. 81, aspas do autor).

A relação com o saber inclui representações de outros aspectos, não somente as do saber. Essas relações incluem rerepresentações que não são apenas referentes à relação propriamente dita, por exemplo: a relação com a escola pode envolver representações da escola, também, do futuro, da família, dos amigos, do trabalho, etc.

Somos seres humanos dotados de várias capacidades, sendo estas muito semelhantes em pessoas diferentes. Mas onde começaram estas diferenças? Por que alguns indivíduos sabem mais sobre determinados assuntos do que outros? Onde têm início essas motivações de aprender sobre alguns assuntos e não sobre outros? A isso Charlot diz que:

Nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive social) e onde será necessário exercer uma atividade (CHARLOT, 2000, p. 53).

Aprender envolve toda a vida do sujeito, o relacionamento afetivo com a família, colegas, relacionamentos estabelecidos com a sociedade, desenvolvimento intelectual seja por meio de livros, escola. “Nascer, aprender é entrar em um conjunto de relações e processos que constroem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros”. (ibid, p. 53)

O autor diz ser importante o profissional pensar em desenvolver relações de saber com o mundo, estabelecer relações sociais, relações com o outro, ajudando assim as pessoas a construírem o saber que ele possui, não se preocupar apenas com acúmulo de informações para desenvolvimento intelectual próprio.

“As pesquisas sobre relação com o saber buscam compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua

experiência e especialmente à sua experiência escolar” (CHARLOT, 2005, p. 41). Nessa pesquisa a coleta e análise de dados levam em conta o sentido que o sujeito atribui a sua história de vida e a suas atividades, sempre buscando compreender como o sujeito compreende o mundo, e com isso, como constrói e transforma a si mesmo.

De maneira estrita, o sujeito *não tem* uma relação com o saber, ele é relação com o saber. Estudar a relação com o saber é estudar o próprio sujeito enquanto se constrói por apropriação do mundo, portanto, também como sujeito aprendiz (CHARLOT, 2005, p. 42).

Como dito anteriormente, a prática para Charlot não pode ser ensinada, mas a relação com o mundo escolar faz com que o sujeito (estagiário) engajado no exercício do estágio aprenda a mobilizar saberes necessário para sua prática docente.

aprender não é apenas adquirir saberes, no sentido escolar e intelectual do termo, dos enunciados. É também se apropriar de práticas e de formas relacionas e confrontar-se com a questão do sentido da vida, do mundo, de si mesmo (CHARLOT, 2005, p. 57).

### **2.3.1. RELAÇÃO COM O MUNDO**

“O mundo’ é aquele em que a criança vive, um mundo desigual estruturado por relações sociais” (CHARLOT, 2000, p. 73, aspas do autor).

Ao nascer o sujeito ingressa em um mundo formado por pessoas, objetos, entre inúmeras outras coisas que exigem de forma indireta que ele adquira conhecimento para que possa apropriar-se do mundo, dominá-lo, se comunicar e partilhar deste mundo socialmente.

Para tal apropriação do saber é preciso que o sujeito aprenda sobre determinados assuntos. Isso ocorre em contato com livros, objetos, escola, pessoas, que são a representação do saber ou detentores do saber. Estes “lugares” do saber compõem o mundo, pois tudo que há para ser aprendido pelo sujeito está inserido no mundo.

O mundo já está posto quando o sujeito é inserido nele, existe toda uma construção anterior a ele, muitos saberes que são necessários se apropriar. Contudo, esse mundo não é estático, o sujeito vai apropriar-se dos saberes relevantes a si e posteriormente contribuir para a constante construção deste mundo, seja socialmente, artisticamente, por meio de seu conhecimento científico ou cultural. A subjetividade faz que esses saberes por algum motivo sejam relevantes ao indivíduo enquanto outros não o são, pois o sujeito não se interessa por tudo que há no mundo. Podemos dizer então, que a relação do sujeito com o mundo depende do sentido e da relação estabelecida de forma subjetiva entre si mesmo e o mundo.

“A relação com o saber é relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo” (ibid; p. 78).

Segundo o autor o mundo é dado ao sujeito pelo que esse imagina, percebe, pensa do mundo. O mundo é apresentado a ele como conjunto de significados partilhados com outros sujeitos. “O homem só tem um mundo porque tem acesso ao universo de significados, ao ‘simbólico’; e nesse universo simbólico é que se estabelecem as relações entre o sujeito e os outros, entre o sujeito e ele mesmo” (ibid, p. 78).

### 2.3.2. RELAÇÃO CONSIGO MESMO

“Eu’, ‘o sujeito’, é um aluno que ocupa uma posição, social e escolar, que tem uma história marcada por encontros, eventos, rupturas, esperanças, a aspiração a ‘ter uma boa profissão’ a ‘tornar-se alguém’, etc” (CHARLOT, 2000, p. 73, aspas do autor).

Entendemos sujeito do saber como Charlot denota, “sujeito do saber é o sujeito que se dedica ou pretende dedicar-se à busca do saber”. (ibid, p. 75). Esse sujeito mantém com o mundo uma relação específica, mas não apenas essa, desenvolve outras relações com o mundo e em busca de entender esse sujeito faz-se necessário entender sua relação com o saber.

Para Charlot, o sujeito constituindo-se em alguém que é aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora é, ao mesmo tempo, um ser social que ocupa uma posição em um espaço social e um ser singular que tem uma história, que interpreta o mundo dando sentido a esse mundo e à posição que ocupa nele. Além disso, o sujeito se produz e é produzido por meio da educação, pois qualquer relação com o saber comporta uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros e à imagem que tem de si.

A relação com o saber é dada por uma certa relação consigo mesmo, pois desde o momento que é inserido na sociedade ele busca ocupar uma posição no mundo, mas isso não basta. Ele busca, além disso, uma posição que o torne único e indispensável para esse mundo, ser um indivíduo distinto de todos os outros com os quais se relaciona. Isso também acontece pelo desejo de obter o aprendizado dos saberes que sejam relevantes a si, pois o sentido das coisas é

distinto para cada sujeito, e cada um busca a compreensão do que lhe supre, que o leva a construir sua identidade.

Com base nisso, podemos pensar que aprender a atividade de dar aula, além de ser um aprendizado sobre o mundo, a escola, os alunos, o professor e o saber matemático é um aprendizado de si mesmo, de sua relação com suas dúvidas, com seus saberes e a mobilização desses saberes.

### **2.3.3. RELAÇÃO COM O OUTRO**

O sujeito ao nascer se depara com a presença do outro, no primeiro momento com a dos pais, irmãos, e posteriormente com as demais pessoas que o cercam, familiares, amigos, entre outros. Essa convivência com pessoas, com a cultura, hábitos que os familiares possuem, profissões em que trabalham, entre diversos aspectos, faz com que o sujeito construa sua história familiar, social e até mesmo intelectual. Essas relações estabelecidas contribuem para o sujeito construir a sua própria história de vida.

“O outro”, são pais que atribuem missões ao filho, professores que “explicam” de maneira mais ou menos correta. (CHARLOT, 2000, p. 73, aspas do autor).

Esse outro é aquele que me ajuda a aprender a Matemática, aquele que me mostra como desmontar um motor, aquele que eu admiro ou detesto.(...) Esse outro não é apenas aquele que está fisicamente presente, é, também, aquele ‘fantasma do outro’ que cada um leva em si. Compreender um teorema matemático é apropriar-se de um saber (relação com o mundo), sentir-se inteligente (relação consigo), mas, também, compreender algo que nem todo o mundo compreende, ter acesso a um mundo que é partilhado com alguns, mas não com todos, participar de uma comunidade das inteligências (relação com o outro). (...) Aprender sempre é entrar em uma relação com o outro. O outro fisicamente presente em meu mundo, mas

também esse outro virtual que cada um leva dentro de si como interlocutor. (ibid, p. 72, aspas do autor).

Com isso, entendemos que o saber é construído por meio de uma vivência coletiva que é da mente humana e das atividades desenvolvidas pelo sujeito no processo de aprendizado. Também que é o outro quem de alguma forma auxilia o sujeito na construção de sua identidade, sua posição no mundo e o ajuda a sustentá-la, está sempre sofrendo influências por esse outro.

Esse outro não é concebido pelo que o outro pensa de si mesmo ou do que outras pessoas pensam dele, mas sim pelo que o outro representa para o sujeito.

## **2.4. O QUE PENSAMOS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE**

Durante o processo de formação inicial não é possível transformar todo o conhecimento anterior sobre educação, sala de aula, papel do professor e muitos outros conceitos prévios que os licenciandos construíram durante os anos de suas vidas acadêmicas, em conhecimentos técnico-profissionais aprendidos na academia. Quando os estagiários vão para sala de aula, colocar em prática o que aprenderam e planejaram, percebem que não é possível colocar em prática todos os seus saberes pedagógicos. Esse impacto é muito significativo, podendo causar até mesmo rejeição à formação anterior, levando o estagiário a encaminhar-se para outra profissão, ou permanecer na mesma profissão, porém desgostoso de sua escolha.

A construção do que é e como é ser um professor tem início para estes licenciandos muito antes de sua opção pelo magistério. Durante o ensino fundamental e médio ele observa as atitudes, postura, estratégias de seus

professores, efetuando comparações entre eles e tirando suas conclusões com respeito a que tipo de profissional o agrada ou lhe parece “melhor”, mas dificilmente passa disso.

São raros os casos em que o aluno diz claramente que vai ser um profissional da educação assim como o professor que ele considera um bom profissional. Durante sua formação inicial, formação acadêmica, ele continua desenvolvendo esta aprendizagem profissional, mas agora esse desenvolver tem um outro sentido para si mesmo, uma forma mais específica e objetiva de desenvolvimento da aprendizagem seja no quesito observação dos professores ou no momento de se referir a modelos.

A atuação do estagiário em sala de aula durante o período de estágio é constituída de interações, nas quais ele mobiliza saberes de diferentes fontes, construídos ao longo de sua vida, não apenas no período da graduação ou do estágio propriamente dito, mas aperfeiçoados no período da graduação.

O processo de estágio pode revelar ao estagiário a certeza que a escolha por esta profissão foi certa ou não, caso esta revelação já não tenha ocorrido anteriormente. Ele pode aprender com seus acertos e também seus erros, trazendo experiências sobre situações reais, não somente situações simuladas na academia ou de experiências alheias a eles.

O estágio é sem dúvida, um dos mais eficientes instrumentos para que professores em formação inicial possam ter contato com a sala de aula e as experiências que advém dessa durante o período da graduação, como mostram inúmeros trabalhos feitos a partir de depoimentos de estudantes que tiveram essa oportunidade. A vivência no ambiente de trabalho possibilita ao licenciando colocar

em prática a teoria construída durante toda sua vida acadêmica e também reestruturar estas práticas.

Boa parte do que os estagiários sabem sobre ensino, papel do professor e como ensinar foi construído durante sua trajetória de vida, ou seja, no desenvolver da própria história do sujeito.

O estagiário vai se tornar profissional da educação com o fim da graduação, mas continuará fazendo parte de um processo de aprendizado durante sua existência. O processo da formação inicial é um momento riquíssimo para esse aprendizado, pois além de ter oportunidade de estar se relacionando com seus professores e colegas da graduação, relaciona-se também com professores da escola e as pessoas que foram seus alunos nesse tempo. Com o privilégio de fazer reflexões a partir destas triangulações de relacionamentos estabelecidos, verificando seus erros e seus acertos, tirando suas dúvidas com seu professor orientador.

As necessidades identificadas pelos estagiários podem ser supridas em conversas na universidade, com orientador, colegas, além das pessoas da escola, professores e equipe pedagógica. Depois de formados, na maioria dos casos o contato dos licenciandos com os professores da graduação pode se tornar mais difícil, impossibilitando o esclarecimento de dúvidas levantadas em sala de aula. Logo, pensamos ser o momento do estágio e reuniões feitas durante e posteriores ao processo muito rico, pois o estagiário pode recorrer a um grande número de pessoas para esclarecer dúvidas e compartilhar resultados.

Com o passar do tempo e conseqüentemente, evolução do sujeito, determinados aspectos têm seu sentido mudado. A formação passa a ou deixa de fazer sentido para ele, fatos que pareciam não ter grande importância na academia passam a ser importantes no momento atual, os conflitos e as reflexões levam as

peçoas a atribuir outro sentido aos fatos que anteriormente pareciam não ter importância.

## *Capítulo 3*

### *Procedimientos Metodológicos*

---

### 3.1. UMA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa partilha cinco características conforme estabelecidas por Bogdan e Biklen, (BOGDAN e BIKLEN, 1994) que orientam o processo metodológico aqui utilizado:

*“Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”* (ibid, p. 47). As informações foram coletadas em entrevistas semi-estruturadas gravadas em áudio realizadas com os estagiários na própria universidade onde estudam, as entrevistas foram desenvolvidas por meio de diálogo entre o investigador e os estudantes da graduação, ou seja, pelo contato direto entre investigador e os participantes da pesquisa.

*“A investigação qualitativa é descritiva”* (ibid, p. 48). Os dados recolhidos por meio das entrevistas foram transcritos fielmente sofrendo edições com a preocupação de não alterar o sentido da fala do sujeito. Essa transcrição é a fonte de informações para a pesquisa. Nestas constam as experiências dos estagiários em sala de aula, seus sentimentos enquanto professores em formação. Enfim, relatos feitos pelos estudantes da licenciatura durante o processo de diálogo estabelecido entre eles e o investigador.

*“Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”* (ibid., p. 49). Desde o início da coleta a preocupação estava centrada no tratamento a ser dado às informações obtidas por meio das entrevistas dos estagiários, ou seja, nas suas falas não ao que poderiam estar pensando sobre as questões levantadas naquele momento, mas sim o que realmente falaram durante a gravação. Não que fazer inferências quanto aos

pensamentos do sujeito da pesquisa não seja importante, mas aqui, nesse trabalho tratamos o resultado da entrevista como resultado mesmo, não como um aspecto que norteasse o andamento da pesquisa para se chegar a determinado fim. Buscamos entender o sentido que os estagiários deram ao processo de estágio.

*“Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”* (ibid., p. 50). Ao efetuar a análise o investigador vai percebendo quais são as questões mais importantes que constam nos relatos dos estagiários e à medida que esses dados vão sendo agrupados, o investigador vai efetuando suas abstrações, tendo o cuidado de não perder de vista a pergunta que é o objetivo principal da investigação.

*“O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”* (ibid., p. 50). No desenvolver dos diálogos entre investigadora e estagiários a preocupação e o interesse centraram-se em entender o sentido que cada um deles deram ao mesmo processo de formação que passaram, o estágio. Mas embora fosse o mesmo processo, sempre buscamos o sentido pessoal que cada um deu ao seu estágio, pois é preciso levar em conta a subjetividade do sujeito.

O fato de não existirem hipóteses ou questões específicas formuladas *a priori* não significa que não se tenha um quadro teórico que oriente a coleta e a análise de dados. O desenvolvimento do estudo tem no início questões ou focos de interesse amplos, que no decorrer das entrevistas e sucessivas análises se tornaram mais cada vez mais específicos. Algumas questões feitas por nós:

- Você pretende ser professor?
- Já teve experiência como professor?
- Como funciona o estágio no curso?

- O que vocês acharam do estágio? Gostou? Comente. Conte o que acontecia. Conte um episódio interessante. Conte uma situação difícil pela qual passaram.
- O que o professor titular fazia?
- Como eram os alunos?
- Havia situações imprevistas (interrupções na aula, provas e trabalhos de outros professores, etc)? Como vocês reagiram a isso?
- Quais eram as expectativas em relação a regência?
- Como foi a regência? (relatar os fatos que ocorreram, o comportamento dos alunos, do professor, as dificuldades, o que conseguiram realizar, as impressões gerais sobre o estágio).
- Quais as perspectivas futuras sobre ser professor? Vai continuar na carreira ou não?

Além destas outras questões surgiam no desenvolver da entrevista para que fossem sendo esclarecidos trechos das falas dos estagiários.

No contexto da pesquisa qualitativa o investigador foi instrumento principal de coleta de dados, a partir do qual buscamos levantar questionamentos e/ou compreender os fatos que estavam relacionados a questões que consideramos relevantes a nossa pesquisa.

### **3.2. O CONTEXTO DA PESQUISA**

Os cursos de licenciatura em Matemática são compostos pelas disciplinas da parte teórica, ou específicas, ligadas ao conteúdo propriamente dito e

pelas disciplinas aplicadas à educação e educação matemática. Uma destas disciplinas dita pertencente à educação, tem preocupação com o envolvimento e conhecimento do licenciando com a escola, não que as outras não tenham essa preocupação, ela é composta principalmente pelo período de estágio e é chamada de Prática de Ensino.

Esta pesquisa foi realizada em um curso de licenciatura plena em Matemática da UNIOESTE, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Cascavel no ano de 2005. Na época, um curso noturno com duração mínima de quatro anos, composto pelas disciplinas: Matemática Financeira; Fundamentos da Matemática Elementar (I e II); Calculo Diferencial e Integral (I, II e III); Desenho Geométrico e Geometria Descritiva; Geometria Analítica e Vetorial.; Geometria Euclidiana; Matemática Finita; Física Geral e Experimental; Álgebra Linear; Métodos Numéricos e Computacionais; História da Matemática; Psicologia da Educação Aplicada ao Ensino de Matemática; Modelos Matemáticos; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus; Análise real; Estatística e Probabilidade; Prática de Ensino da Matemática (I, II e III); Didática Aplicada ao Ensino de Matemática (I e II); e Estruturas Algébricas. Colocamos todas as disciplinas que compõe o curso para que o leitor possa ter uma visão do todo, porém nos deteremos em explicar e abordar o funcionamento apenas da disciplina de Prática de Ensino, que é onde o processo de estágio acontece. Esta disciplina era composta por uma carga horária de 300 horas, distribuídas em Prática de Ensino I (120 horas), Prática de Ensino II (120 horas) e Prática de Ensino III (60 horas).

A Prática de Ensino I era ministrada no segundo ano, com uma carga horária de 120 horas, era mais voltada a levantamentos bibliográficos, leitura e análise de textos relativas ao ensino de Matemática. Também compreendia visitas

às escolas para que o licenciando estabelecesse contato com o corpo docente que a compõe, buscando nessas visitas e leituras do Projeto Político Pedagógico da escola, para conhecer e avaliar a problemática da escola pública, ou seja, conhecer a escola e seu funcionamento.

Prática I tinha por objetivo segundo o corpo docente da graduação:

Art. 4º. A Prática de Ensino I tem como principal foco de atenção o desenvolvimento de atividades de fundamentação teórica-prática sobre assuntos referentes a realidade e ao conhecimento do sistema educacional, da instituição escola (em seus diferentes níveis e modalidades), como também, ao tratamento de temas relacionados ao planejamento e uso de métodos e técnicas para o desenvolvimento da prática pedagógica em sala de aula (Anexo da Resolução nº 118/2003-CEPE, p. 03).

A Prática de ensino II que acontecia no terceiro ano da licenciatura, tinha a característica e anseio de preparar o professor em formação para o que seria o primeiro contato com a sala de aula, o período do estágio supervisionado. Era composta por duas fases.

A primeira fase, (com 90 horas), estava dividida em dois momentos:

1) quando os licenciandos desenvolviam oficinas, e 2) quando apresentavam seminários envolvendo conteúdos matemáticos em sala de aula da graduação mesmo.

As oficinas eram elaboradas e realizadas por meio de projetos de extensão que aconteciam no interior da escola em horários extraclasse mediante autorização da coordenação escolar e também concedida pelos pais dos alunos interessados em participar. Tanto oficinas quanto os projetos eram elaborados com objetivo de sanar as necessidades que os alunos apresentavam em relação ao conteúdo matemático, necessidades estas relatadas pelos professores e pela coordenação. As oficinas poderiam ser também formuladas para que a Matemática

fosse trabalhada com os alunos de uma forma mais lúdica, interativa, pois estas turmas tinham um número menor de alunos do que uma sala de aula regular possibilitando um trabalho mais dinâmico.

Os seminários apresentados eram de conteúdos relativos ao ensino fundamental e médio, os licenciandos apresentavam planos de aula completos, que envolviam descrição da aula, exercícios e avaliação do conteúdo trabalhado. Depois de tudo planejado, os licenciandos apresentavam esse plano de aula como se estivessem em uma sala de ensino fundamental ou médio, dependendo do que o conteúdo tratava. Abordavam seus colegas como se fossem seus alunos, explicando e trabalhando o conteúdo conforme imaginavam que devia acontecer em uma sala de aula de ensino normal. Embora com todos os detalhes da estrutura do plano de aula, o maior objetivo deste seminário era proporcionar ao licenciando uma noção de como trabalhar o conteúdo, sua postura em sala de aula, era também um momento para que dúvidas de todos os alunos, não somente dos que apresentaram o seminário fossem sanadas, possibilitando ao professor responsável pela disciplina passar estratégias e dicas para o grupo de licenciandos.

Na segunda fase, (com 30 horas) os professores em formação iam para sala de aula, para a prática do estágio. Esta fase se dividia em: Observação e Regência. Na observação, os estagiários ficavam presentes em algumas aulas ministradas pelo professor regente e faziam suas anotações, observavam o comportamento dos alunos e do professor, a relação existente entre eles e a relação que eles tinham com o conteúdo específico. Na segunda etapa desta fase o estagiário ia para o período de regência, ou seja, o momento em que ele mesmo atuava como professor frente à turma, era ele quem preparava aula, corrigia e revisava exercícios e aplicava método de avaliação que considerava mais eficaz.

Este período de estágio era muitas vezes o primeiro contato do licenciando com uma sala de aula ocupando a posição de professor.

O estágio tinha início em meados do primeiro semestre, quando os alunos iam para as escolas e faziam o período de observação e após este, a regência; esse momento acontecia em turmas do ensino fundamental apenas. No segundo semestre o estágio acontecia com a mesma dinâmica, porém em turmas do ensino médio.

Após esse momento de estágio os professores em formação voltavam para a universidade onde tinham momentos com seus respectivos orientadores, podendo esclarecer dúvidas e estabelecer críticas, um momento para se falar e refletir sobre suas impressões de sala de aula.

Os estagiários atuaram em sala, em grupos de duas pessoas, enquanto um ministrava a aula o outro observava e fazendo-se necessário cooperava com o colega, intercalando os papéis posteriormente. Este grupo permaneceu junto durante todo o processo de estágio e eram os dois responsáveis pelos planos de aula e seminários apresentados nos encontros da disciplina de Prática de Ensino.

A dupla foi sempre acompanhada por um responsável, que é chamado de professor orientador ou supervisor - pessoa que os ajudava a adotar livros, planejar aulas e que, supostamente, avaliava o estágio.

O estágio foi realizado em colégios estaduais da cidade de Cascavel, podendo ser realizado em qualquer período do dia, desde que o professor supervisor da dupla pudesse comparecer. Afinal, a idéia primeira era que o professor

supervisor acompanhasse os alunos durante todo o processo, para que pudessem estabelecer diálogos e sanar dúvidas posteriormente.

Ao final do período de estágio, no fim do ano letivo, os estagiários entregaram para o professor supervisor um relatório no qual constavam todos os planos de aula trabalhados durante o período do estágio, tanto do Ensino Fundamental quanto do Médio, também os escritos de observação, regência, e suas análises.

A prática de Ensino III (com 60 horas) fazia parte da 4ª série do curso destinava-se à apresentação de um trabalho monográfico, a ser apresentado para uma banca examinadora. A expectativa do curso de licenciatura com relação a disciplina de Prática de Ensino III era:

Art. 11. A prática de Ensino III compreende um trabalho de pesquisa tomando como base empírica a realidade educacional e focalizando as problemáticas do ensino aprendizagem de Matemática. ((Anexo da Resolução nº 118/2003-CEPE, p. 06)).

### **3.3. SOBRE OS ESTUDANTES ENTREVISTADOS**

Para entender quais as relações estabelecidas pelo estagiário frente a atividade pedagógica do estágio supervisionado, foram coletadas informações por meio de entrevistas gravadas em áudio com os professores em formação inicial. Fizeram parte da pesquisa 3 duplas, totalizando 6 estagiários cuja média de idade ficou em torno dos 23 anos.

Como comentado anteriormente, estes estudantes cursavam o terceiro ano e começaram os seus estágios no primeiro semestre de 2005 e terminaram no segundo semestre do mesmo ano.

A forma de escolha dos estudantes entrevistados foi pelo fato de nunca terem ministrado aula antes do processo de estágio, era necessário que o estágio fosse seu primeiro contato com sala de aula no papel de professor.

Entendemos ser relevante o estagiário ter atuado em sala como professor pela primeira vez durante o processo de estágio para que pudessemos perceber o que ele sentiu, quais foram suas dificuldades, como se relacionara com os alunos, com o conteúdo, com o professor regente da turma, etc. O estagiário que já atua em sala de aula como profissional da educação, anteriormente ao estágio, já tem clareza desta ser, ou não, a profissão escolhida para si. Os abalos, frustrações ou alegrias sentidas no início da atuação docente em sala de aula pode já ter sido esquecida na maioria dos casos.

As entrevistas, semi-estruturadas, foram feitas com os dois alunos que compõe a dupla ao mesmo tempo. É importante ressaltar que a dupla permanece a mesma durante todo o período, e em todas as atividades do estágio.

Os nomes dos estudantes que participaram da entrevista não serão divulgados. Usaremos uma espécie de código para nos referirmos a eles, para que assim sejam evitados constrangimentos.

Nossa preocupação não foi a de compreender como se deu o desenvolvimento do estágio, mas sim identificar o que foi significativo ao indivíduo, como cada estagiário se comportou, os reflexos disso em sua postura como futuro professor e as reflexões que surgiram a partir desse momento.

### **3.4. SOBRE O INSTRUMENTO PARA COLETA DE INFORMAÇÕES: ENTREVISTAS**

A coleta de dados foi obtida por meio de entrevistas gravadas em áudio, que tinham por objetivo extrair do sujeito dados relevantes para a pesquisa. Com a preocupação de obter informações sobre como os estudantes se sentem e se comportam durante o estágio, o sentido que eles dão ao processo tanto de formação durante a disciplina de Prática de Ensino, quanto ao estágio em sala de aula dos ensinos fundamental e médio, e a relação que estabelece com os alunos, com o professor, com o conteúdo e a relação consigo mesmo.

As entrevistas aconteceram em duplas, pois pensamos ser importante manter o grupo pelo fato de terem trabalhado em cooperação e que um poderia complementar a fala do outro, o que realmente aconteceu. Elas tiveram duração de 40 a 60 minutos, nas quais os entrevistados foram estimulados a falar sobre o período do estágio, sobre as dificuldades e facilidades encontradas, relacionamento entre professor e alunos e a relação dos alunos tanto do ensino fundamental como do médio com o saber matemático..

Os sujeitos envolvidos na pesquisa nos autorizaram a usar suas falas como dados de pesquisa para a elaboração de trabalhos desde que fossem mantidas em segredo suas respectivas identidades. Usaremos para simbolizar os estagiários letras e números, conforme grupos. Grupo A composto pelos estagiários A1 e A2, grupo B, estagiários B1 e B2 e o grupo C formado pelos estagiários C1 e C2.

As entrevistas foram fielmente transcritas, mantendo o significado que o estagiário deu à fala. Porém, ao iniciar a análise, determinados trechos sofreram edição pelo fato de conterem repetições e falas redundantes, mas sempre com a preocupação de manter o sentido expresso pelo estagiário.

Como a entrevista representa um dos instrumentos básicos da coleta de dados de uma pesquisa qualitativa, se constitui como uma das principais técnicas de trabalho. Entretanto, é preciso atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista, mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral apresentam uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado. Na entrevista é importante que se crie um clima de interação, havendo uma atmosfera de influência entre quem pergunta e quem responde (LÜDKE E ANDRÉ 1986).

“No relato está em foco, portanto, o que a pessoa traz, os argumentos utilizados e a explicação dada para torná-los plausíveis, ou seja, o que ocorre numa dada situação, dentro de uma seqüência de atividades” (PINHEIRO, 1997; p. 185).

A entrevista é entendida por Pinheiro como prática discursiva, que consiste nas diferentes maneiras em que as pessoas, por meio do discurso produzem sentido e constroem versões da realidade.

### **3.5. SOBRE O TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES RECOLHIDAS**

Faremos aqui a descrição dos procedimentos adotados para analisar as informações recolhidas por meio das entrevistas com os estagiários.

As fontes de dados para a pesquisa foram textos obtidos a partir das transcrições das entrevistas realizadas com os estagiários. Inicialmente foi feita uma descrição resumida dos procedimentos para termos uma visão panorâmica do que foi realizado, possibilitando uma visão do todo, e a partir disso expomos mais detalhadamente o procedimento metodológico utilizado na busca de responder a pergunta de pesquisa.

As entrevistas fornecidas pelos estagiários resultaram em grandes textos, pois elas foram transcritas fielmente. Sendo estes textos riquíssimos em

informações, trazendo diferentes assuntos. Esta grande variedade de informações e a descontinuidade nas idéias que os estudantes as apresentaram nos levou a buscar recursos que facilitassem a ordenação e assim a compreensão das falas.

Nessa busca nos deparamos com a possibilidade de estarmos utilizando o esquema proposto por Spink e Lima, chamado *árvores associativas*. (SPINK E LIMA, 1997).

As árvores foram utilizadas para compreensão de passagens das entrevistas que são relevantes ao nosso trabalho. Devido a isso as falas dos estagiários sofreram algum tipo de fragmentação e edição, para melhor compreendermos como os estagiários estabeleceram suas relações com o saber.

Numa das perspectivas da pesquisa qualitativa vimos que durante a análise vamos entendendo mais os nossos enfoques de pesquisa. Ao começar a construir os esquemas das árvores associativas percebemos que não era possível a construção de apenas uma árvore a partir das falas dos sujeitos da dupla, pois relatam sobre diferentes assuntos, todos relevantes à pesquisa, mas que não têm ligação direta entre si.

Com a percepção de que os estudantes expõem idéias com um certo grau de distinção fomos levados a pensar não somente em uma árvore associativa para cada entrevista, mas uma para cada aspecto semelhante que o estagiário relatava em sua entrevista.

Pensando nisso, fizemos dessas árvores associativas sem ramificações, ou seja, apresentando apenas um eixo entre as falas dos estagiários, um esquema “diacrônico”, que apresenta a seqüência das falas dos estagiários. A partir desses esquemas diacrônicos, compostos pelas unidades de análises,

montamos as categorias a partir destas unidades encontradas, que são apresentadas utilizando Mapas Conceituais.

Nesta pesquisa a análise do conteúdo das entrevistas envolveu algumas etapas distintas:

1. Separamos as falas relevantes de acordo com as divisões por nós realizadas, que são: relação com o outro, relação com o mundo e relação consigo mesmo. Essa divisão feita por nós será melhor explicada posteriormente;
2. Essas falas foram editadas para que sua leitura se desse de uma forma mais clara e objetiva;
3. Para cada uma das relações obtidas e para cada uma das duplas foram construídos diagramas diacrônicos, ou seja, cada dupla possui três destes esquemas que mostram suas falas que revelam determinada relação;
4. Determinamos a partir destes esquemas os pontos de maior relevância para nossa pesquisa e construímos seus Mapas Conceituais;
5. A partir destes mapas pudemos efetuar a análise observando o que nosso referencial declarava sobre o assunto em análise.

### **3.6. DAS TRANSCRIÇÕES AOS AGRUPAMENTOS**

Os trechos relevantes das falas dos estagiários foram agrupados conforme suas semelhanças o que resultou em esquemas definidos como Árvores Associativas. Estes esquemas tiveram as entrevistas dos estagiários como fonte e

base de dados. As questões norteadoras das entrevistas e também as respostas dadas pelos estagiários são questões subjetivas. “O pesquisador vai a campo buscando ‘captar’ o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes” (GODOY, 1995, p. 21).

Os dados serão apresentados com a atenção ao que Spink e Lima dizem ser importante: “A comunicação, em ciência, implica a apresentação do acervo de informações com os quais estamos lidando, dos passos da análise e da interpretação a que chegamos” (SPINK E LIMA, 1997, p. 93).

Apresentamos a seguir o que são árvores associativas e esquemas diacrônicos entendidos por nós.

### **3.6.1. ÁRVORES ASSOCIATIVAS**

As árvores permitem visualizar as associações de idéias, dos argumentos dos estagiários, essas associações foram feitas com o intuito de produzir sentido, tanto para a fala do indivíduo como também no esquema todo.

“Árvores associativas são estratégias adequadas para a compreensão de determinadas passagens das entrevistas, em que buscaremos entender a construção do argumento” (SPINK E LIMA, 1997, p. 116). Esse agrupamento facilita a análise do investigador, pois permite estruturar os argumentos semelhantes.

Este esquema proposto é iniciado por um questionamento do pesquisador e conduzido pelas falas do sujeito da pesquisa, podendo apresentar

intervenções do pesquisador que se entendam relevantes para que o esquema tenha sentido.

Spink (1997) sugere que sempre que houver uma fala do pesquisador use-se um flecha dupla para ligar esta fala com a do sujeito investigado. Nós decidimos utilizar uma flecha única. Sempre que houver uma fala da investigadora, usaremos as letras em itálico.

A fala do estagiário será antecedida pela letra que representa o mesmo e um número que antecede a letra que representa a ordem dessa fala dentro da entrevista, pois a árvore tem por característica obedecer à ordem das falas da entrevista.

As árvores associativas como também os diagramas diacrônicos são lidos de acordo com a indicação das flechas.

### **3.6.2. MONTAGEM DOS DIAGRAMAS DIACRÔNICOS**

A árvore associativa se destaca pelo fato do esquema representar um processo contínuo das falas das pessoas envolvidas na entrevista. O que consta nos “balões” são partes da fala do estagiário relevante ao objeto de estudo, estas falas serão apresentadas na ordem em que acontecera. Para isso foram utilizadas as flechas, que permitem ao leitor acompanhar o desenvolvimento da entrevista.

Uma das características da árvore associativa é a apresentação de ramificações, uma fala pode ser ligada por meio de flechas com quantas falas forem necessárias. Para essa pesquisa ser mais bem compreendida foi definido ligar apenas uma fala à outra por meio de flecha única que obedece a seqüência da

entrevista. A essa forma de apresentação de dados entendemos ser mais conveniente chamar de *Diagrama Diacrônico*.

As fontes de informações para este trabalho, as entrevistas, se mostraram riquíssimas em dados relevantes à pesquisa. Então, nosso primeiro passo foi a leitura das transcrições fiéis das entrevistas. A partir disso, começamos a pensar na montagem dos Diagramas Diacrônicos.

A tentativa de organização das falas num diagrama característico da árvore associativa nos fez perceber que as falas dos estagiários mostram três pontos relevantes:

1. Quando falam dos alunos da sala de aula onde ministraram seu estágio e da professora responsável pela classe;
2. Quando falam de suas expectativas quanto ao ser professor, e a experiência obtida no período do estágio;
3. Quando se referem à importância da disciplina Prática de Ensino ministrada na universidade e ao professor orientador que os acompanha no processo de estágio supervisionado.

Verificando estas três linhas de pensamento dos estagiários fomos levados a pensar não apenas em um diagrama diacrônico, mas sim em três. Pois se fizéssemos um único diagrama talvez nosso objetivo principal de obter compreensão nas passagens da entrevista poderia ficar comprometido.

Então, para cada um dos argumentos referentes aos momentos expostos anteriormente e para cada dupla foi feito um diagrama.

Este esquema de apresentação dos dados semelhante a um diagrama facilita a análise pelo fato de separar as falas dos estagiários segundo

semelhança de assuntos. Tudo o que diz respeito a assuntos semelhantes está no mesmo diagrama, tornando mais rápida a verificação das falas e posterior classificação quanto à unidade de análise e categorias.

Com os diagramas prontos verificou-se a maior facilidade em analisar e entender as falas dos estagiários. A partir deles foi possível tornar essa análise mais detalhada, utilizando para este fim os Mapas Conceituais.

Apresentaremos a seguir o que são mapas conceituais e como foram utilizados por nós para análise dos dados desta pesquisa.

### **3.7. MAPAS CONCEITUAIS**

Mapas conceituais são representações gráficas semelhantes a diagramas que apresentam as relações entre definições e conceitos, ligadas por palavras. Eles são ferramentas utilizadas para organizar e representar o saber. Permitem uma leitura rápida e ordenada dos conceitos, pois têm como objetivo a representação evidente destas relações. O mapa é apresentado em duas dimensões, sendo que os conceitos estão dentro de caixas, que podem apresentar a figura geométrica de preferência do autor, e as relações entre as definições que são chamadas de frases de ligação, (pois ligam os conceitos dando sentido a tal ligação), se apresentam entre flechas que ligam os conceitos. As frases de ligação são também chamadas de proposições.

“Mapas Conceituais são diagramas indicando relações entre conceitos, ou entre palavras que usamos para representar conceitos” (MOREIRA<sup>6</sup>).

---

<sup>6</sup> <http://www.emack.com.br/info/apostilas/nelson/mapasmoreira.pdf>

Os mapas são diagramas de significados, diagramas de relações significativas, não apresentam obrigatoriamente hierarquias de organização ou de poder dos conceitos.

A representação em figuras geométricas distintas não significa que conceitos sejam mais ou menos importantes, a menos que o autor do mapa estabeleça essa regra de construção e a explicita para o leitor. O mesmo acontece com as linhas de ligação entre esses conceitos, a linha pode ser longa, curta, simples ou dupla, tudo depende do que o autor adotar. O importante nestas linhas é o significado que fornecem a preposição quando estão ligando dois ou mais conceitos.

Os mapas podem (preferencialmente) apresentar construção hierárquica, no sentido que os conceitos mais amplos estão na parte superior e os conceitos mais específicos na parte inferior, mas essa não é uma exigência para construção dos mapas. Nós construiremos os mapas conceituais nesse trabalho de forma que eles não apresentem hierarquia dos conceitos, nem de posição, nem de organização. Apenas o tema que serviu de base para a construção do mapa será apresentado em negrito.

Na construção de um mapa é importante que ao estabelecer uma linha unindo dois conceitos o autor possa explicar e fazer o possível para que fique evidente para o leitor o significado da relação entre os conceitos. Para essa explicação coloca-se uma palavra sobre essa linha, que chamamos de palavra-chave, que dá significado a união estabelecida pelos conceitos. O conjunto formado pelos dois conceitos e a palavra-chave é chamado preposição do mapa conceitual.

Os mapas podem ser utilizados de diferentes formas, como instrumentos de análise do currículo, instrumento didático, recurso de aprendizagem

avaliação. Aqui os mapas serão utilizados para análise das entrevistas, entendemos que sua utilização facilita a visualização das relações estabelecidas pelo estagiário durante o processo de estágio.

Podem ser utilizados para exposição de conceitos relacionados a um determinado assunto que o professor está trabalhando em sala de aula, eles permitem que o aluno visualize os conceitos e as relações existentes entre eles. Também pode ser utilizado como recurso de aprendizagem, pois o professor pode levar os alunos a efetuarem construções de mapas para diferentes temas.

O mapa conceitual é uma construção pessoal, várias pessoas podem construir mapas a partir do mesmo tema, mesmo assim, os mapas podem apresentar estruturas diferenciadas, pois o autor apresenta a sua visão de organização conceitual sobre aquele assunto.

A teoria que fundamenta os mapas conceituais é a teoria da *aprendizagem significativa* de Ausubel (1968), apesar dele nunca ter falado em mapas conceituais.

Para Ausubel, aprendizagem significa organização e integração do material na estrutura cognitiva. Como outros teóricos do cognitivismo, ele se baseia na premissa de que existe uma estrutura na qual a organização e a integração se processam. É a estrutura cognitiva, entendida como “conteúdo total de idéias de um certo indivíduo e sua organização; ou conteúdo e organização de suas idéias em uma área particular de conhecimentos” (AUSUBEL, 1968, p. 37-39 apud MOREIRA, 1982, p. 4).

A aprendizagem significativa acontece quando idéias e informações novas interagem com conceitos relevantes disponíveis na estrutura cognitiva do sujeito.

A teoria dos mapas foi pensada e desenvolvida por Novak. No Brasil um dos maiores adeptos dos mapas é o pesquisador Marco Antonio Moreira.

O mapa conceitual é pensado a partir da aprendizagem significativa pelo fato de poder evidenciar a aprendizagem, pois na construção de um mapa o autor utiliza seus conhecimentos, sejam os conhecimentos prévios ou os obtidos por meio do conflito cognitivo. A partir desse mapa é possível efetuar uma avaliação do que o autor sabe a respeito do assunto que consistiu como base para esta construção. Estes mapas construídos podem sofrer alterações constantemente, evoluindo com o aprendizado do sujeito.

Neste trabalho construímos os mapas a partir das entrevistas transcritas do sujeito, portanto é a nossa visão das transcrições, consta o que consideramos relevante nas falas dos sujeitos. Os mapas conceituais serão utilizados como método de representação, com a finalidade de analisarmos as falas dos estagiários sobre suas relações com o saber docente.

Utilizaremos para construção tanto dos diagramas diacrônicos como dos mapas conceituais um software gratuito chamado CMAP TOOLS, que é um software usado como ferramenta para construção de mapas. Sua utilização é de fácil compreensão e seu resultado é satisfatório.

Esse software é disponibilizado gratuitamente. Está disponível para instalação na página: <http://cmap.ihmc.us/>. Existem também em outras páginas algumas dicas de utilização, até mesmo manual de instruções para a utilização do software. Um dos exemplos é a página:

<http://www.emack.com.br/info/apostilas/cmmaps/apostilacmaps.doc>,

apesar de ser um material referente a uma versão não atual do software disponibilizado, ela aborda todas as fases que é preciso conhecer para construção de mapa.

## *Capítulo 4*

### *Apresentação dos Dados*

---

Vamos relatar a seguir os dados e análises resultantes de três entrevistas, a partir das quais foi possível observar o que os estagiários tinham em mente como deveria ser o estágio e também a preparação dada pelo curso de formação para o contato com a sala de aula. Afinal, eles esperam, muitas vezes, que a formação inicial os prepare para situações de sala de aula, tanto corriqueiras, como inesperadas. Podemos perceber nas entrevistas um alto grau de insatisfação com a pouca ênfase à prática de ensino, e a falta de atenção desta disciplina com problemas que ocorrem em sala de aula. É possível observar estes e outros aspectos que fazem com que estes acadêmicos se posicionem com respeito ao estágio.

Aqui não nos importa o que eles pensavam na época em que a entrevista foi realizada, ou o que quiseram dizer, nem o que eles podem estar pensando hoje sobre as questões abordadas durante aquele momento. Analisaremos somente o que o sujeito disse durante a entrevista, sua fala propriamente dita.

As aulas da faculdade que os estagiários (aqui chamados por A1 e A2; B1 e B2; C1 e C2), estão se referindo são das disciplinas de Prática de Ensino e Didática, que fazem parte das disciplinas ministradas na graduação. Sendo estas ministradas por um professor responsável que faz parte da área de Educação Matemática. Quando os estagiários se referirem ao professor orientador, supervisor ou somente orientador, estão se referindo ao professor responsável por acompanhá-los durante o processo de estágio, tanto na preparação das aulas como no momento da observação e regência de classe.

Após apresentação do Diagrama Diacrônico constando as falas relevantes dos sujeitos a pesquisa seguirá o capítulo que consta a análise deste,

utilizando os Mapas Conceituais para entender a articulação entre os dados apresentados pelos entrevistados, articulações entre as falas e articulações também feitas com os referenciais utilizados nessa pesquisa.

Os mapas têm a característica de esmiuçar a fala dos estagiários, mostrar as ligações entre elas e o referencial teórico. Estas análises feitas por meio de Mapas Conceituais acontecerão da mesma forma que os Diagramas Diacrônicos. Serão feitos a partir do que a dupla apresenta de dados relevantes, não individualmente, pois entendemos que como as entrevistas aconteceram em dupla a seqüência das análises deve continuar sendo assim, pois se os estagiários tivessem sido entrevistados sozinhos talvez o resultado poderia ter sido outro.

As divisões feitas nas entrevistas se deram por causa dos diferentes assuntos abordados pelos estagiários. Percebemos que isso não aconteceu em apenas uma dupla, mas apresentou-se nas três duplas. Os aspectos semelhantes que se deram foram no momento que os estagiários falam sobre a disciplina preparatória para o estágio que tem o nome de Prática de Ensino e sua relação com o professor orientador. Outro aspecto que entendemos ser relevante foi quando os alunos em formação se referiram aos seus anseios, objetivos e atitudes enquanto estagiários e futuros professores. E em um último momento, quando se referiram à sala de aula, aos alunos que a compõem e do seu desempenho enquanto “professores” dessa turma.

As entrevistas realizadas com os estagiários da licenciatura em Matemática geraram os Diagramas Diacrônicos apresentados no capítulo anterior. Esses diagramas foram construídos com base no que eles diziam de si mesmos, (relação consigo), falas referentes ao professor orientador e à disciplina de Prática de Ensino, (relação com o outro) e às referências à prática em sala de aula durante

o período do estágio, com o professor regente da turma, com os alunos e com o saber da matemática que os alunos tem ou não, (relação com o mundo). Esses diagramas apresentam as falas mais relevantes que ocorreram durante a entrevista, de forma que o leitor possa compreender a seqüência e a relação entre elas.

Esses agrupamentos foram feitos tendo como embasamento o referencial teórico proposto por Charlot, a Relação com o Saber. A relação com o saber como dita anteriormente é composta pela relação com o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo.

As entrevistas constam de relatos que trazem grande quantidade de dados que se reportam a estas relações estabelecidas por Charlot. Então, a apresentação dos diagramas diacrônicos será feita para cada dupla em três momentos, que são:

1. Classificamos como sendo relação com o mundo, os dados que trazem relatos dos estagiários a respeito dos alunos que encontraram nas escolas, como estes alunos se comportavam ou se relacionavam com o saber matemático, com o professor da turma e com os próprios estagiários;
2. Quando os dados são considerados por nós com base no que Charlot chama de relação consigo mesmo, onde os sujeitos falam sobre suas expectativas, alegrias, tristezas, decepções, sonhos e objetivos em sua profissão, o ser professor.
3. Os dados aqui colocados trazem riqueza de comentários a respeito da sala de aula da formação inicial, a disciplina de Prática de Ensino e em relação ao orientador que os

acompanhou durante todo o ano letivo. Entendemos que essa divisão pode ser classificada no que Charlot chama de relação com os outros. Esse outro não é algo exterior ao estagiário, mas a visão que ele tem desse outro.

#### **4.1. ENTREVISTA DUPLA A**

A entrevista com a dupla A é composta de 172 falas, constituída pela investigadora e pelos dois estagiários que compunham a dupla, A1 e A2.

### 4.1.1. RELAÇÃO COM O MUNDO

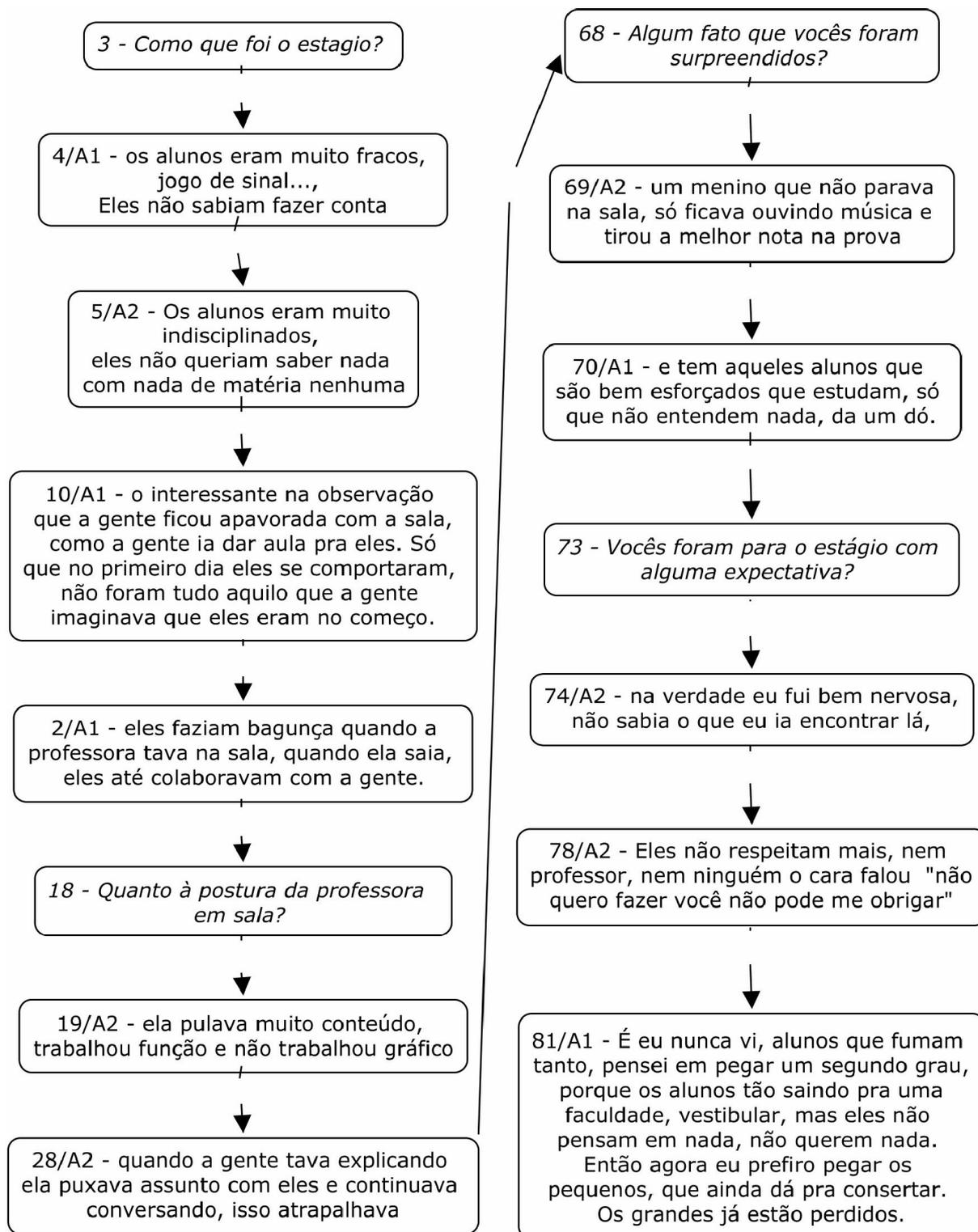


Diagrama Diacrônico 1

### 4.1.2. RELAÇÃO CONSIGO MESMO

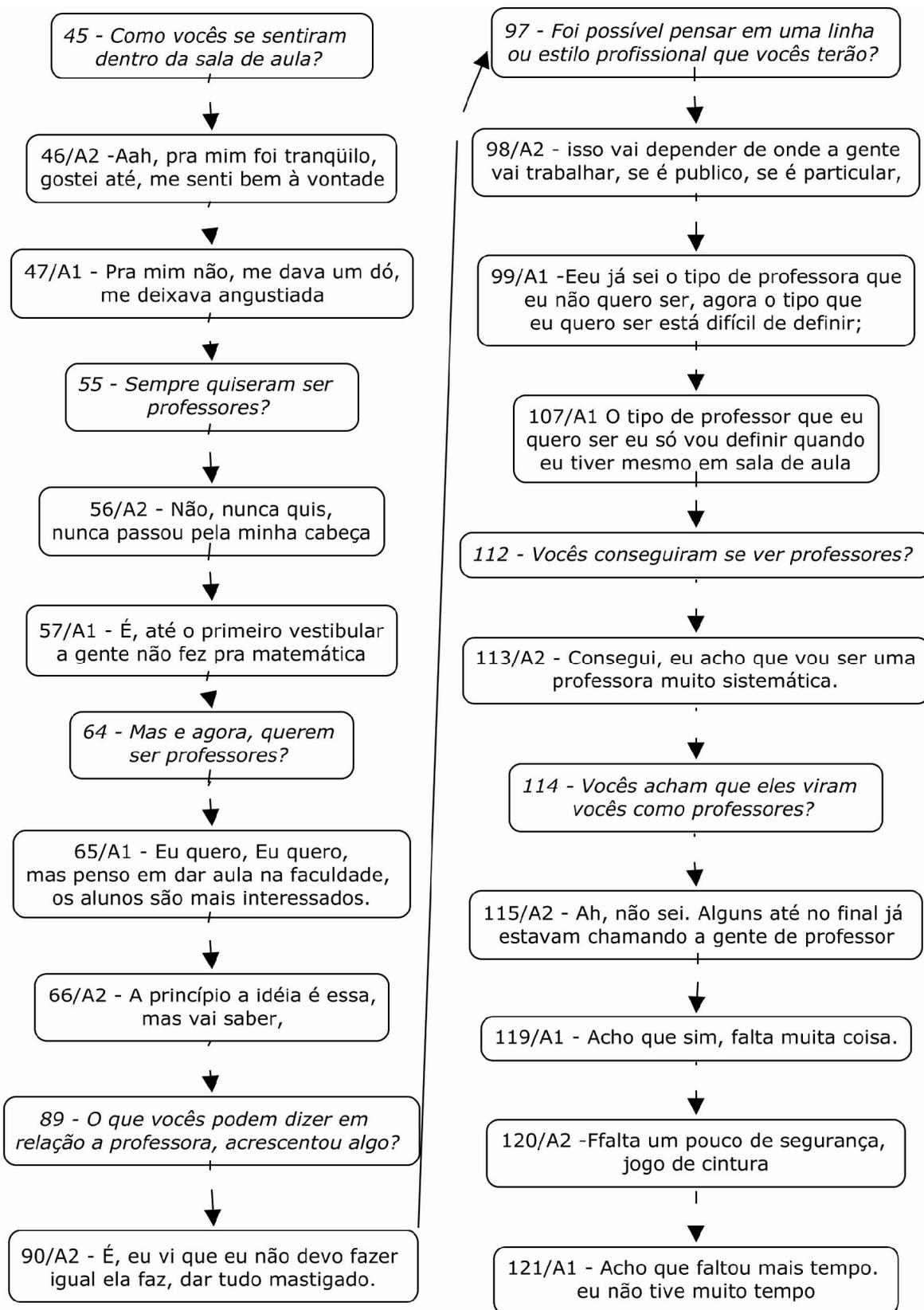


Diagrama Diacrônico 2

### 4.1.3. RELAÇÃO COM O OUTRO

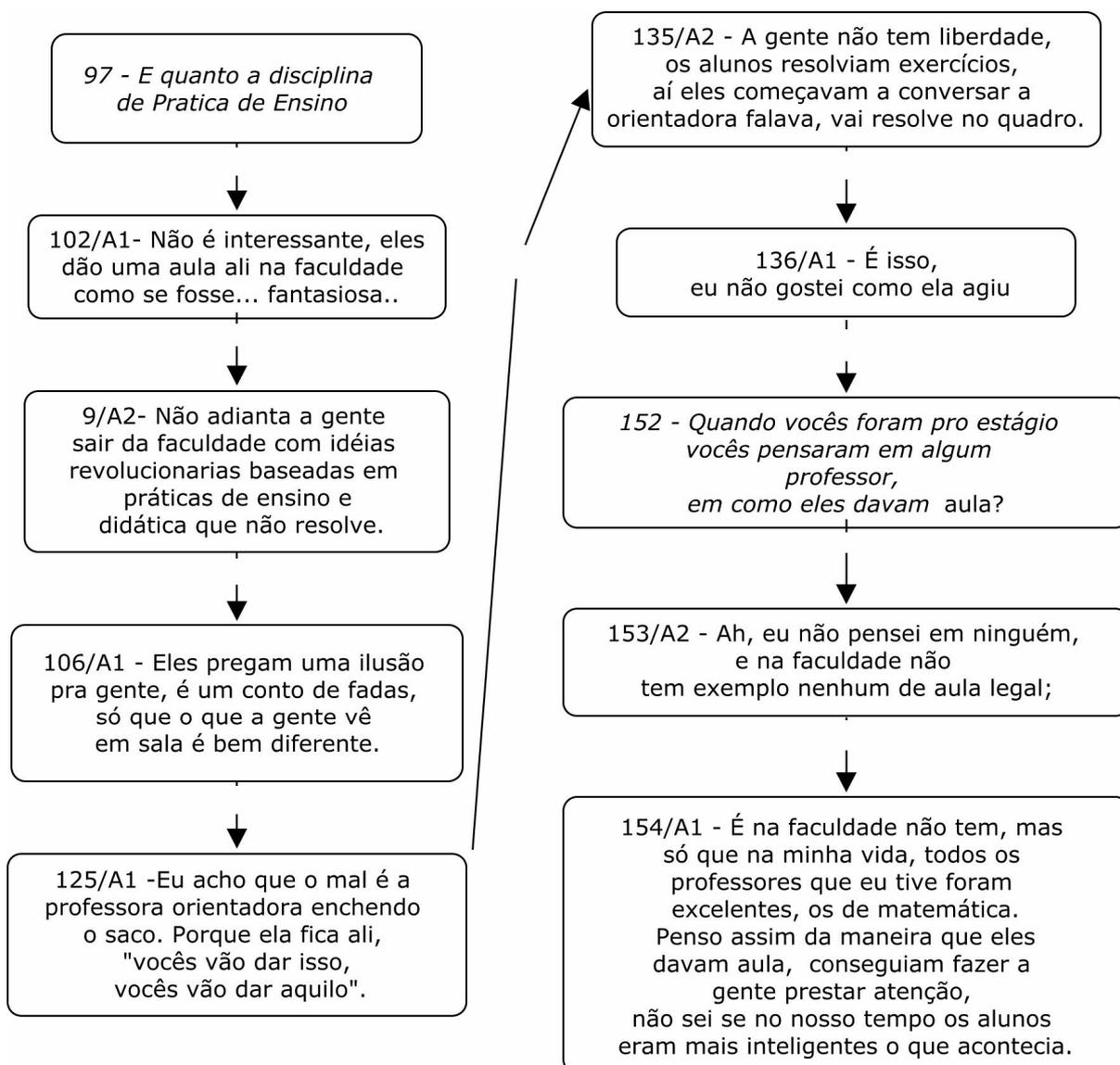


Diagrama Diacrônico 3

## 4.2. ENTREVISTA DUPLA B

A entrevista com a dupla B é composta de 98 falas, entre estas, da investigadora e dos dois estagiários que compunham a dupla, B1 e B2.

### 4.2.1. RELAÇÃO COM O MUNDO

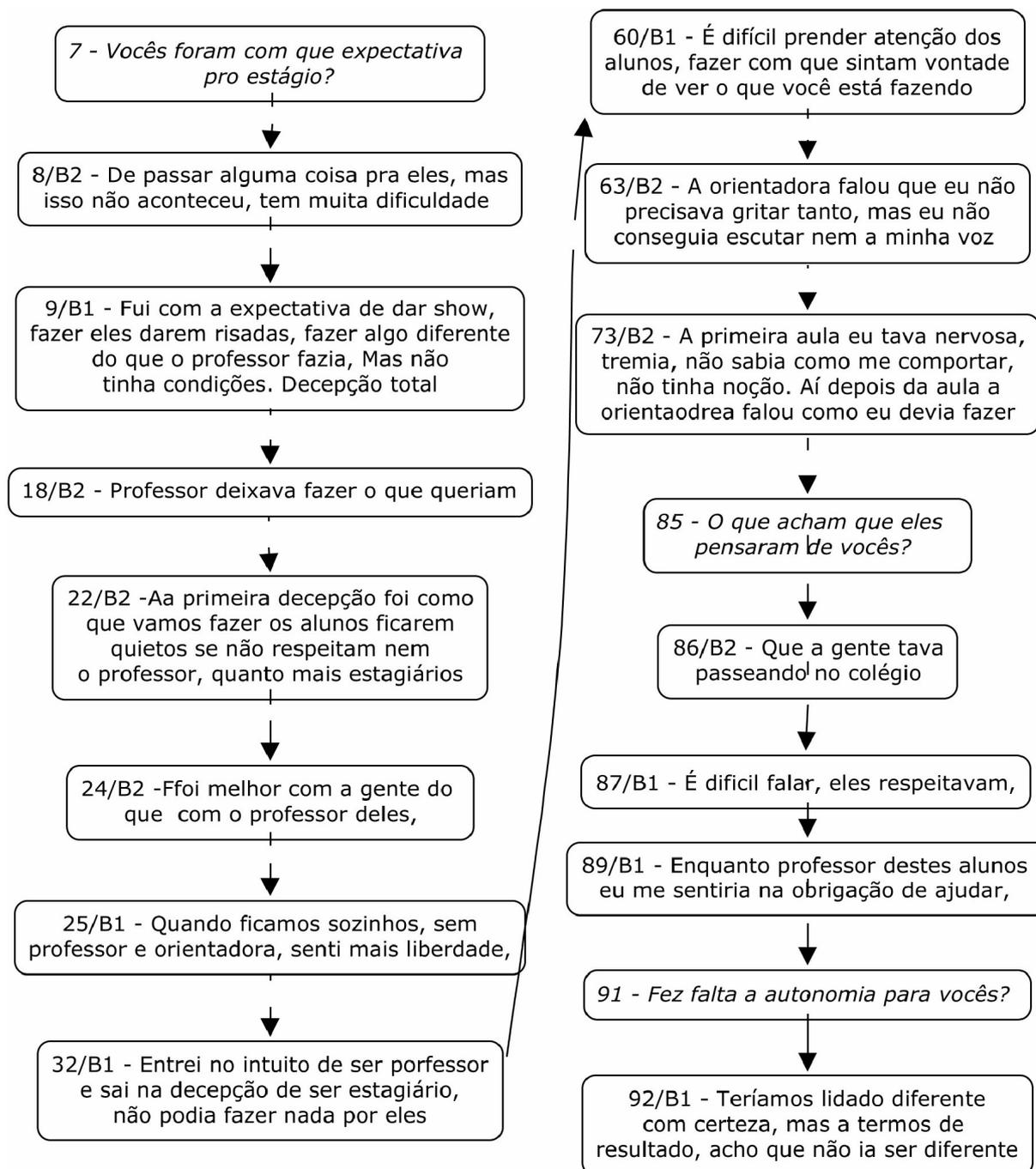


Diagrama Diacrônico 4

### 4.2.2. RELAÇÃO CONSIGO MESMO

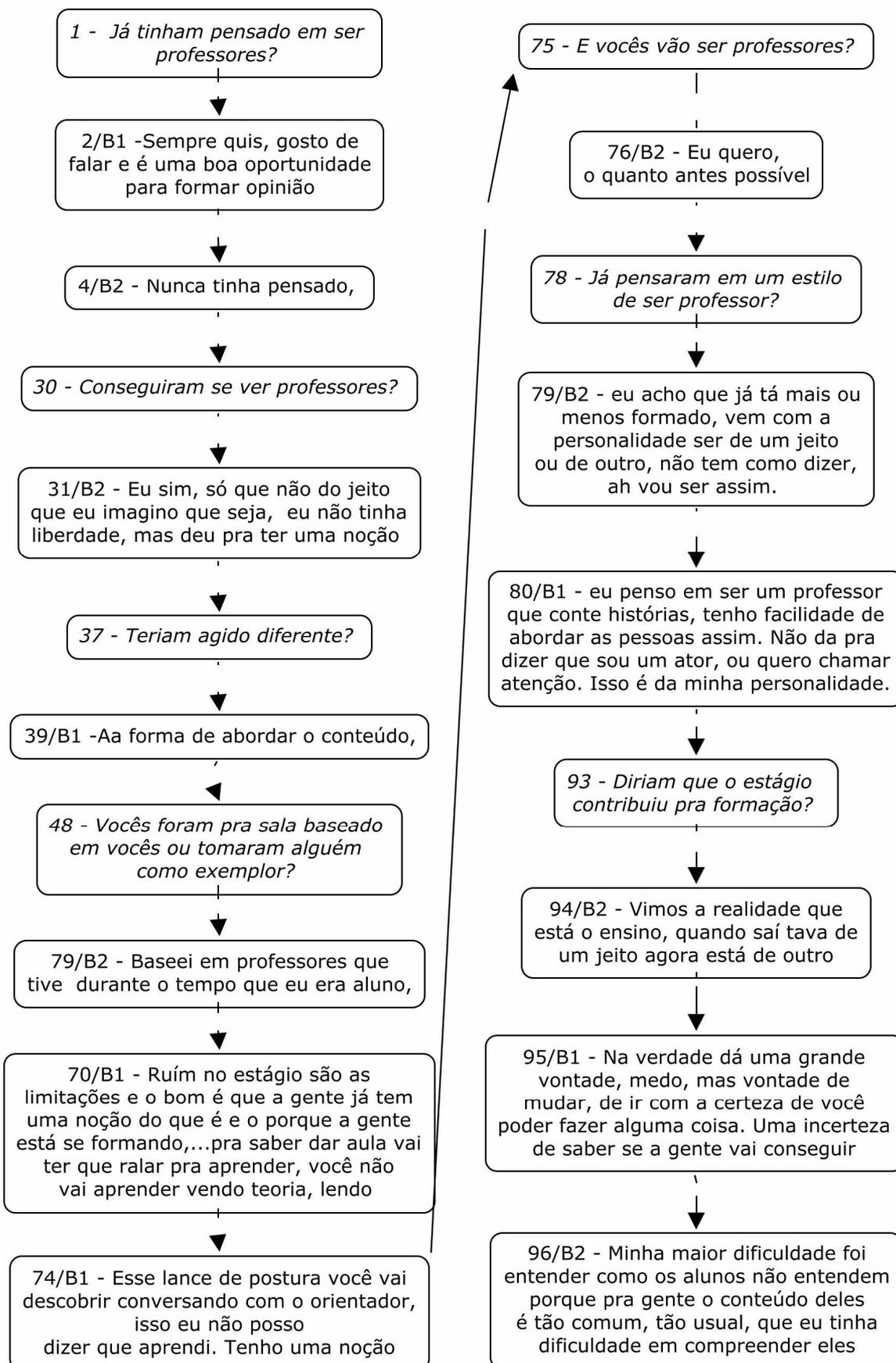
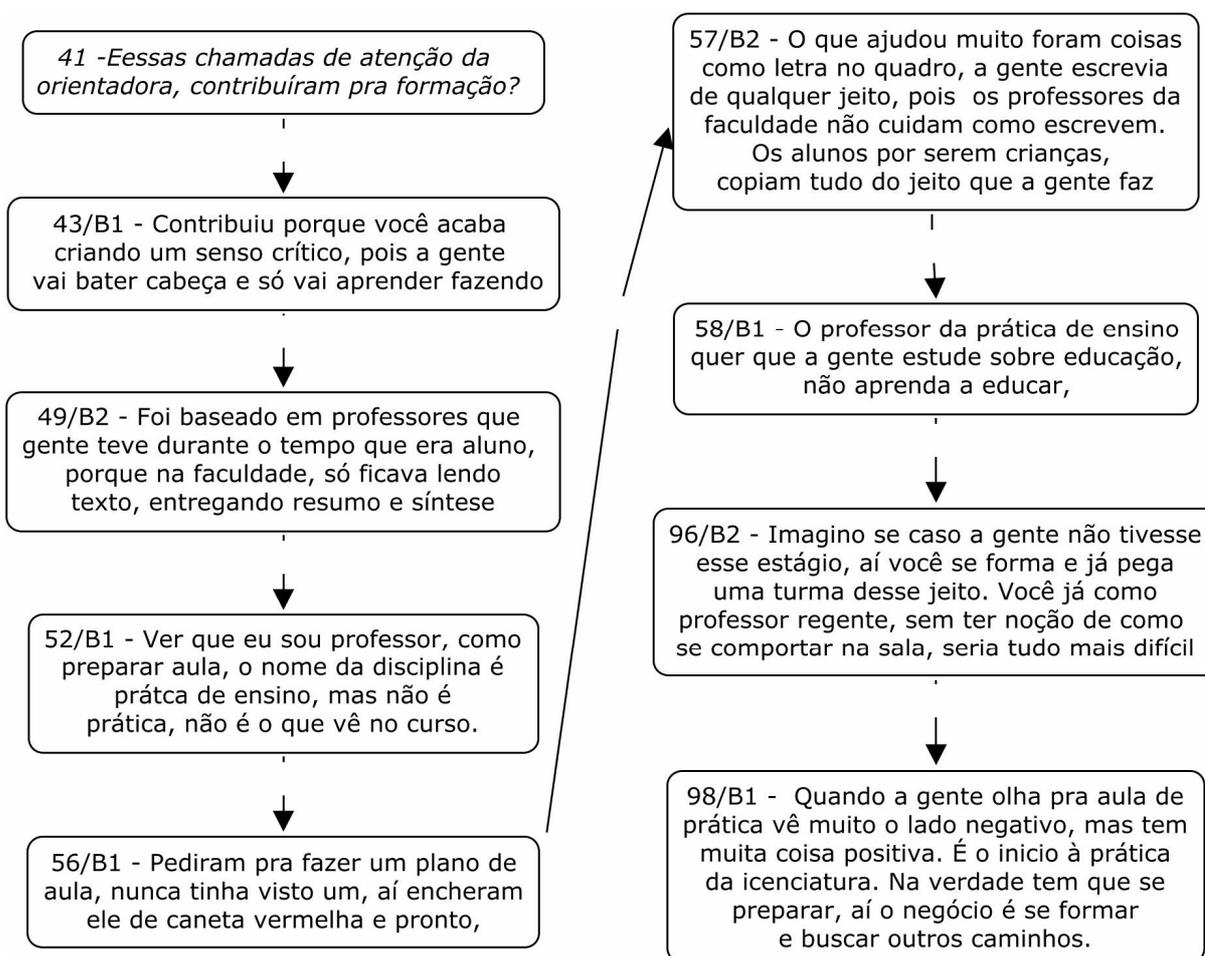


Diagrama Diacrônico 5

### 4.2.3. RELAÇÃO COM O OUTRO



**Diagrama Diacrônico 6**

### 4.3. ENTREVISTA DUPLA C

Esta entrevista é composta por 112 falas, das quais fazem parte as falas de C1, C2 e da investigadora..

#### 4.3.1. RELAÇÃO COM O MUNDO

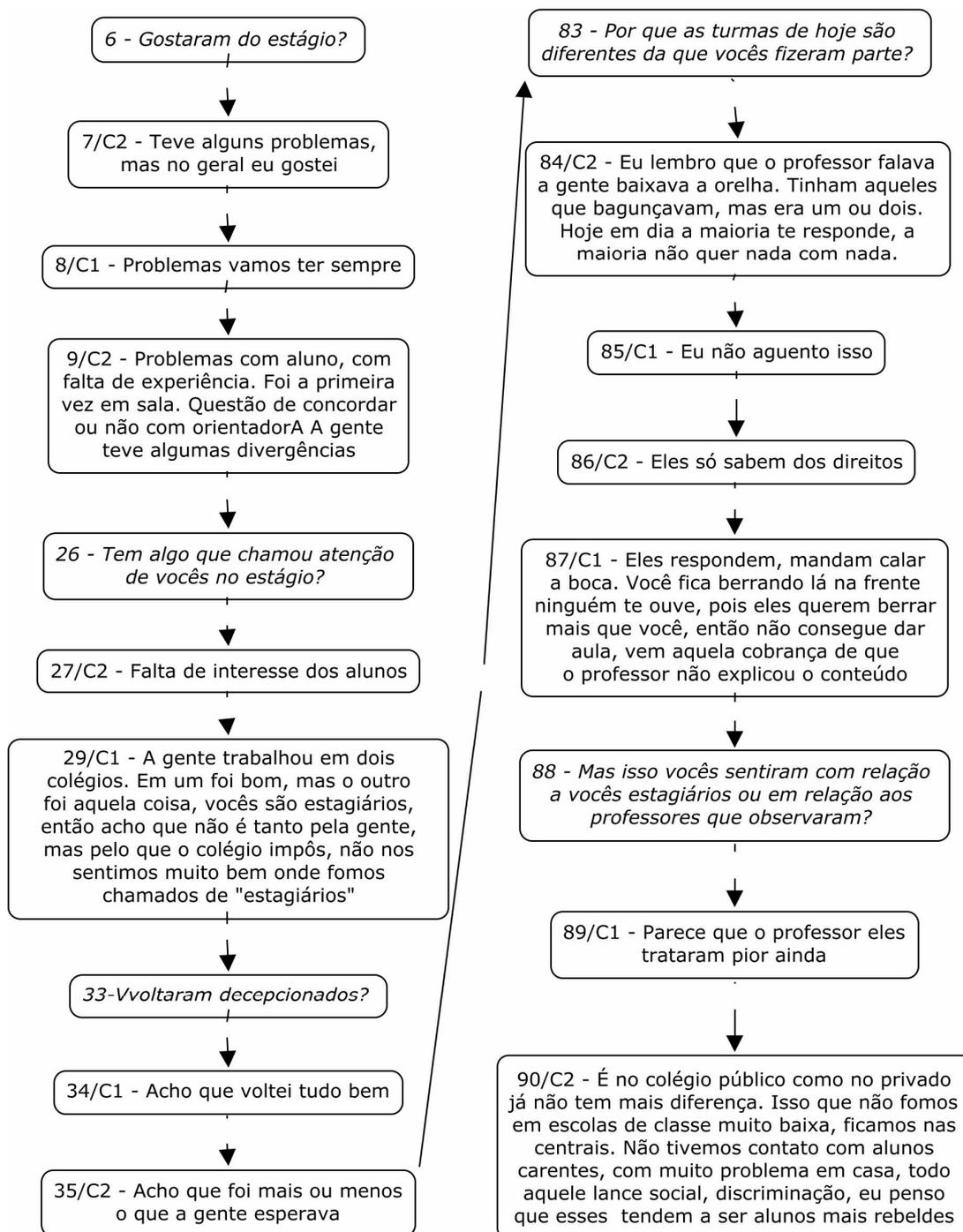


Diagrama Diacrônico 7

### 4.3.2. RELAÇÃO CONSIGO MESMO

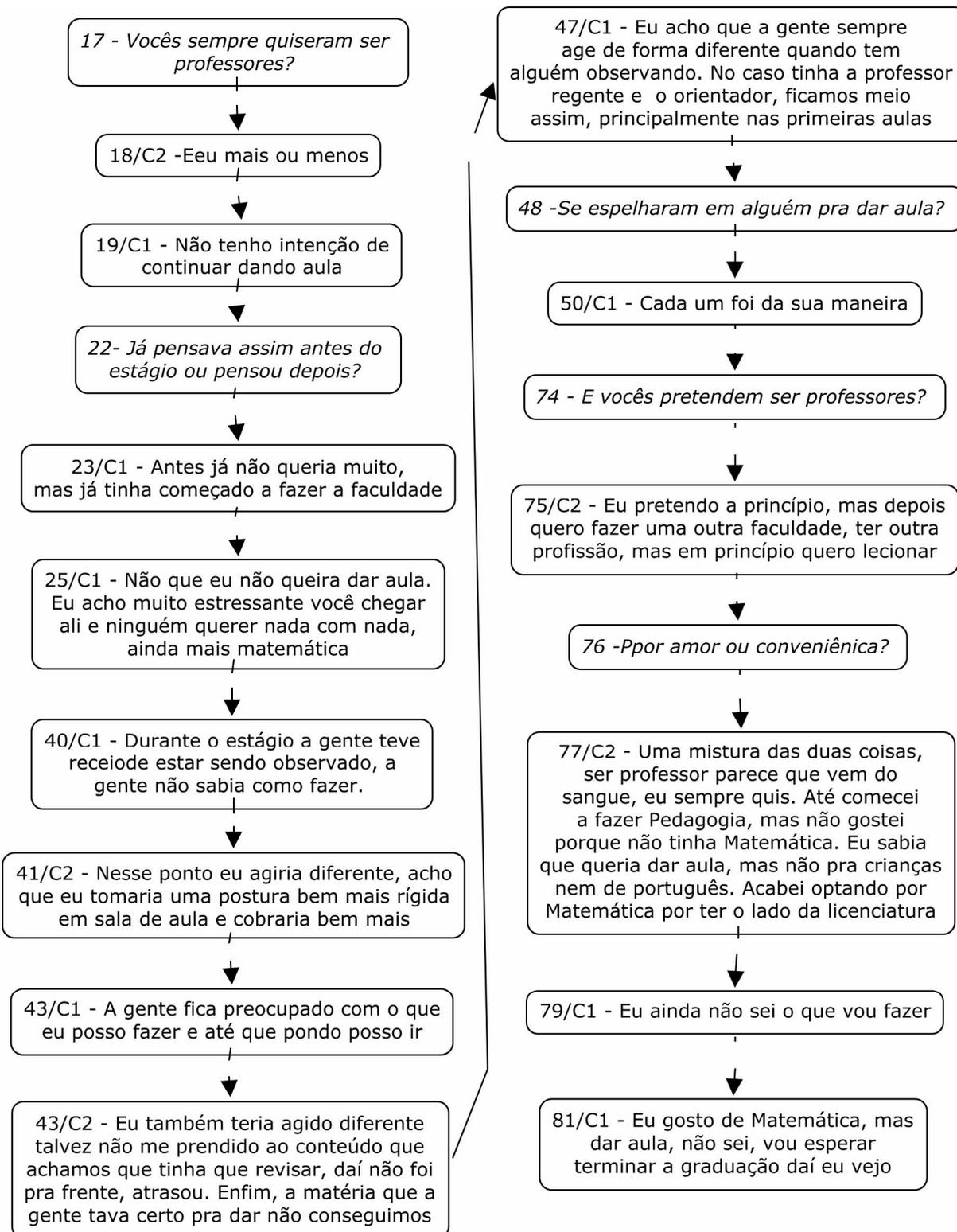


Diagrama Diacrônico 8

### 4.3.3. RELAÇÃO COM O OUTRO

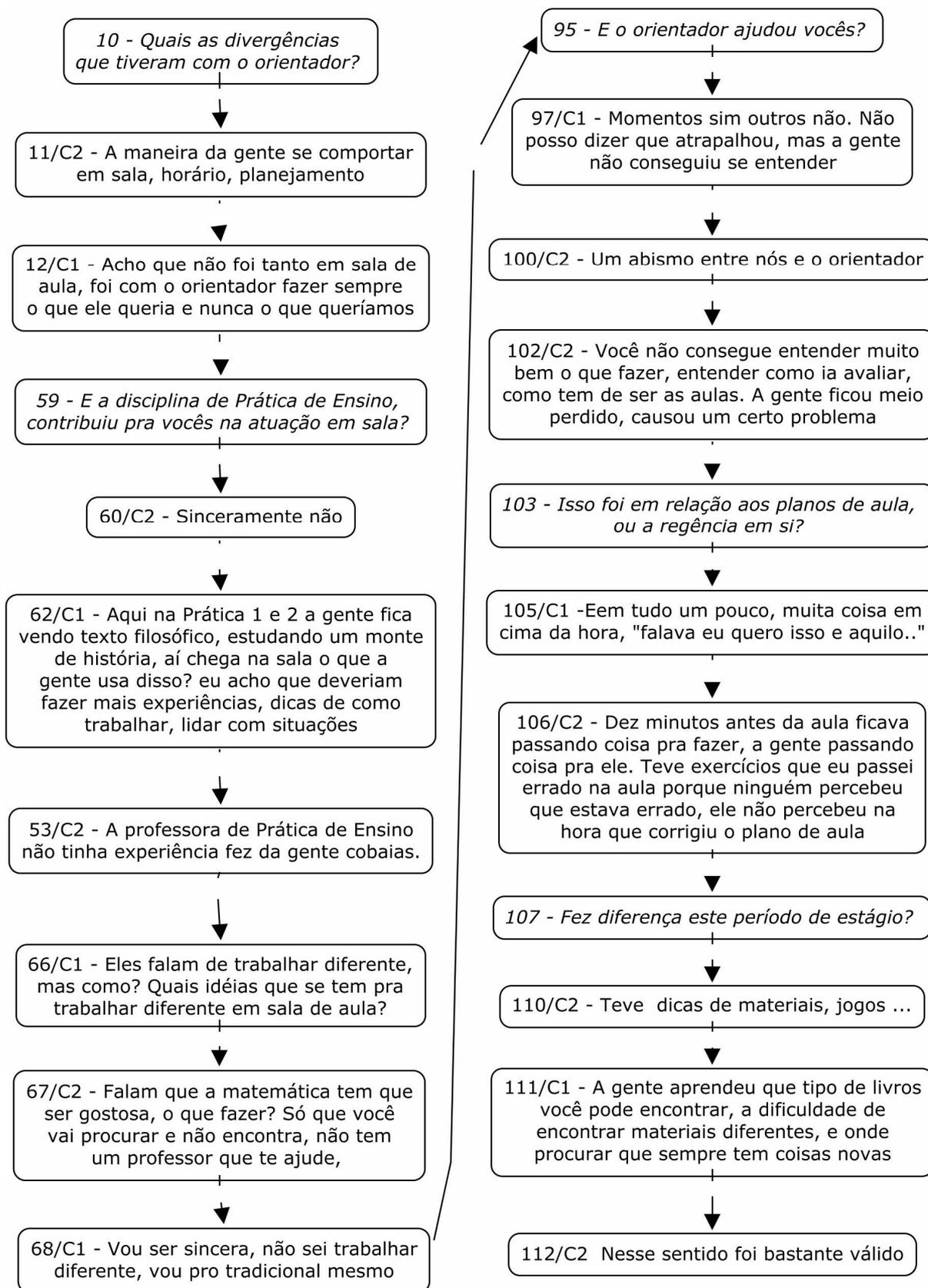


Diagrama Diacrônico 9

## *Capítulo 5*

# *Os Estagiários em Matemática e suas Relações com o Saber Docente*

---

As análises serão apresentadas na mesma seqüência que os Diagramas Diacrônicos foram, ou seja, primeiro a entrevista com a dupla A, seguindo a ordem: 1 - relação com o mundo, 2 – relação consigo mesmo e, 3 – relação com o outro, seguido das entrevistas com as duplas B e C.

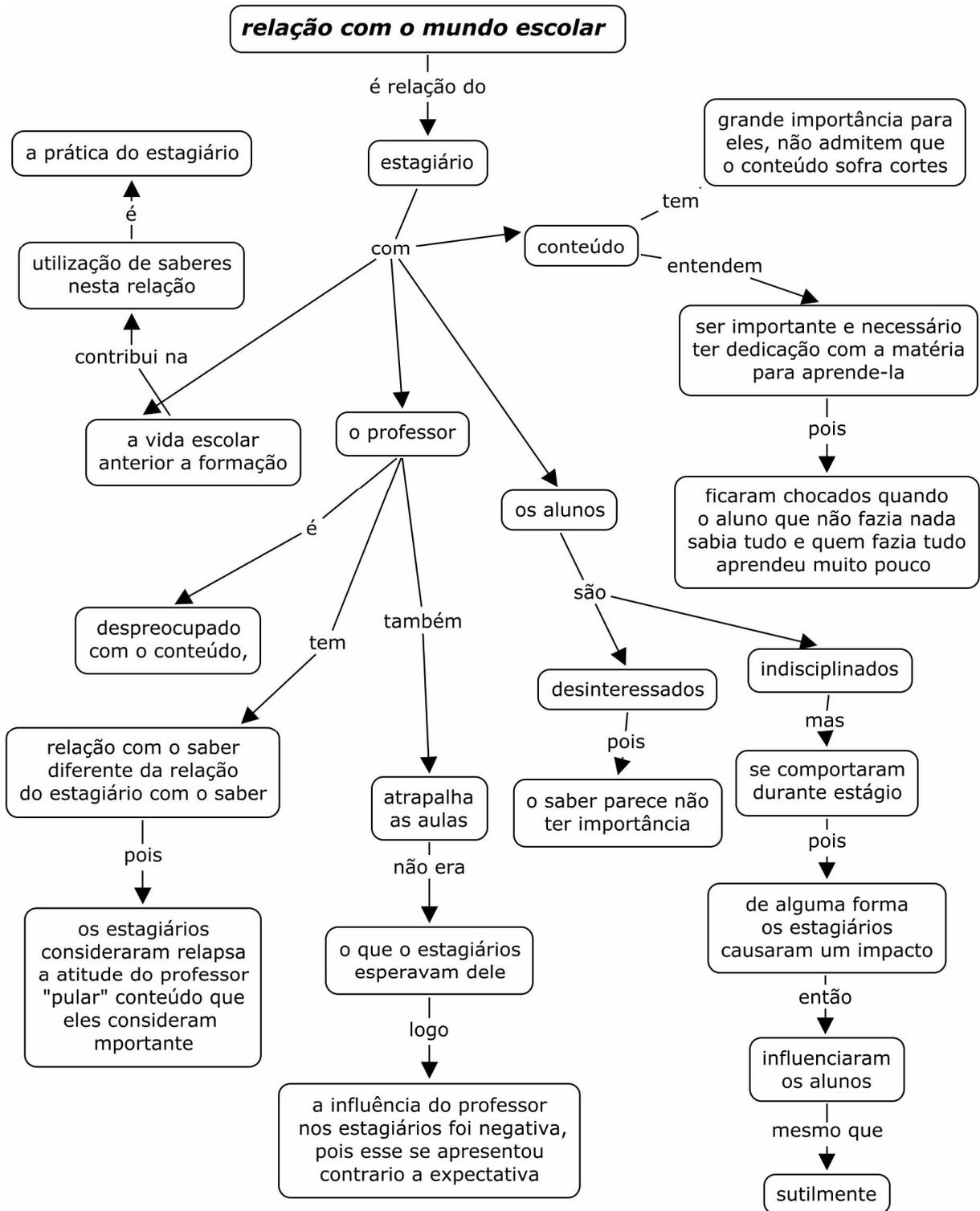
Estes mapas foram construídos a partir dos Diagramas Diacrônicos, trazendo pontos de maior relevância e ligado a estas falas uma breve análise que será mais bem descrita e detalhada na seqüência de cada mapa conceitual.

É importante ressaltar que o mapa conceitual é uma construção individual, subjetiva. Logo, cada pessoa que vai construir um mapa partindo da mesma fonte, no nosso caso, da entrevista, poderá resultar em um mapa diferente, pois os pontos de relevância são diferentes para cada sujeito. Por isso, estes mapas que seguem são os mapas por nós construídos, segundo o significado por nós atribuído.

Nessa pesquisa a coleta e análise de dados levam em conta o sentido que o sujeito atribui a sua história de vida, suas atividades e a compreensão que tem do mundo, do que o cerca e de suas experiências.

## 5.1. DUPLA A

### 5.1.1. RELAÇÃO COM O MUNDO



Mapa 5

Entendemos ser a relação com o mundo, observada nesta entrevista como sendo a relação do estagiário com o saber matemático, com o professor regente, com os alunos. Buscamos entender como o licenciando compreende as pessoas que fazem parte da sua atuação em sala de aula, como ele organiza seu mundo escolar e como atribuiu sentido à experiência escolar vivida durante o estágio.

Durante o estágio de observação, os estagiários ficaram surpresos ao se depararem com o mau comportamento dos alunos diante do professor, e se perguntaram como seria o comportamento dos mesmos no momento em que eles estivessem na regência, quando estariam à frente da sala de aula. Pois, o referencial que tinham em relação ao respeito que se deve ter com o professor, o qual foi construído no seu tempo de estudante do nível fundamental e médio, era diferente do visualizado no período do estágio de observação. Dizem eles que durante seu tempo de estudante do nível fundamental e médio, os alunos respeitavam o professor, se comportavam durante as explicações da matéria, o que está bem diferente agora.

Charlot fala que o aprendizado só é possível acontecer quando o aluno quiser tomar posse dele, caso contrário não adiantam forças externas, como: a motivação<sup>7</sup>, a pressão, entre outras forças que tentam fazer com que o aluno aprenda determinado conteúdo, que isso não vai acontecer. Foi com uma situação de desinteresse pelo saber matemático apresentado pelos alunos que os licenciandos se depararam. Por algum motivo esses alunos não se deixaram envolver pelo significado que a matemática tem para os estagiários. Isso trouxe um certo impacto negativo, pois o anseio dos estagiários era o de encontrar alunos com

---

<sup>7</sup> usaremos o conceito de Motivação apresentado por Charlot, que define motivação como uma força externa ao sujeito e mobilização como uma força interna a ele.

vontade de aprender, para que assim pudessem ingressar em uma faculdade, já que estavam no final do ensino médio.

Para os licenciandos, o mau comportamento no período da aula indica que os alunos não têm interesse, não querem saber de coisa alguma. Isso acontece porque a Matemática tem grande sentido para os estagiários, pois o mau comportamento durante as aulas de Matemática não quer dizer que os alunos não se interessem por “nada”, podem se interessar por muitas outras coisas, exceto a Matemática. Mas é o saber matemático que é importante para a dupla, é uma das formas que organizam o seu mundo, baseados no saber matemático, logo, quem não tem interesse por essa ciência, para eles não se importa com nada. Os estagiários atribuem sentido diferente ao interesse pela Matemática ao que é atribuído pelos alunos, a relação com o saber Matemático dos seus alunos está diretamente ligada ao interesse apresentado durante as aulas e o comportamento deles.

A preocupação com o saber fica evidente quando **A1** diz que os alunos não sabem fazer jogo de sinal, não sabem fazer conta. Parece-nos clara a decepção do estagiário ao se deparar com uma turma de ensino médio que não é portadora do mesmo saber que ele.

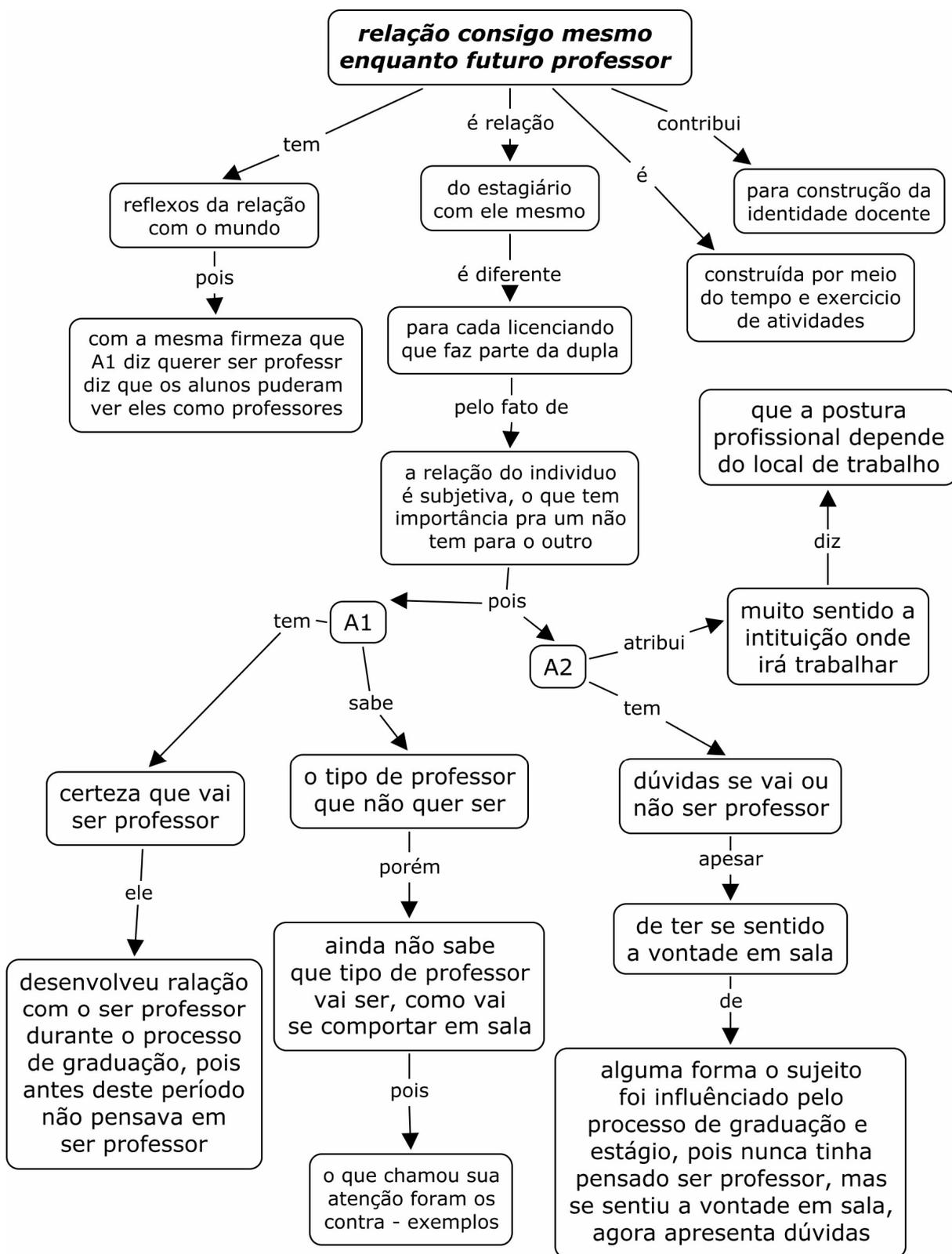
A importância dada ao saber matemático é tal que até a postura do professor causa um escândalo aos estagiários: como pode um professor “pular” um conteúdo tão importante? Este conteúdo que não foi ministrado aos alunos é importante pra quem? Para os alunos, ou porque os estagiários pensam ser importante? Charlot fala que a relação com o mundo é a relação com o que o sujeito pensa do mundo, seja do conteúdo, do comportamento ou do que o sujeito espera que aconteça em relação a algo.

A preocupação dos estagiários era que no momento do estágio de regência os alunos se comportassem como no estágio de observação, mas ficaram surpresos, pois o comportamento dos alunos foi melhor do que imaginavam. Esperavam que os alunos fossem mais indisciplinados no momento em que assumissem a aula do que foram durante as aulas com o professor regente. Porém, apresentaram um comportamento melhor do que o visto anteriormente, mesmo assim os consideram mal comportados. Houve por parte dos estagiários certa influência positiva sobre os alunos, mesmo que tímida, existiu, pois qual seria a justificativa para o melhor comportamento dos alunos? De alguma forma os licenciandos apresentaram aos alunos algo que os interessasse, talvez por perceberem como os estagiários se relacionavam com o saber da matemática, o respeito que têm com este saber, ou pela criatividade que pode ter sido apresentada pelos estagiários na preparação das aulas e abordagem do conteúdo.

Os licenciandos sofreram impacto negativo durante o processo de estágio, uma vez que **A1** se refere aos alunos para os quais deu aula como “caso perdido”, porque os alunos não demonstraram interesse em apropriar-se deste saber matemático que é parte do mundo, ou pelo fato de considerarem este saber inútil para sua existência. Não quer dizer que o aluno se comportou dessa forma, essa é a visão que os estagiários construíram a respeito dos alunos.

Os estagiários têm clareza do que eles esperam do mundo (turma em que aconteceu o estágio), suas expectativas em relação ao mundo escolar, com a experiência do estágio eles atribuíram sentido ao mundo escolar, que apresenta decepção com os alunos.

### 5.1.2. RELAÇÃO CONSIGO MESMO



Mapa 6

Os integrantes desta dupla, A1 e A2, disseram que estão sempre juntos, estudando, fazendo trabalhos, ajudando-se mutuamente e que se tornaram amigos. O processo de estágio foi mais um trabalho realizado em conjunto. Eram alunos da mesma classe, acompanhando o mesmo grupo de alunos. Embora com todos esses fatores citados, a tranquilidade que existiu para A2 (46/A2) não existiu para A1, pois este ficou angustiado, sentiu “dó” dos alunos pela dificuldade e a falta de conhecimento matemático apresentada por eles. A diferença apresentada do sentimento gerado nos estagiários frente à sala de aula se dá porque as pessoas reagem de forma diferenciada a situações semelhantes, é a subjetividade do sujeito, no caso, as situações vividas durante a atividade docente no estágio.

Percebemos durante a entrevista que nenhum dos estagiários “tinha pensado” em ser professor, relatam que a escolha pelo curso de Matemática não foi a primeira opção.

Segundo PIMENTA (2004) o período de formação inicial consolida as opções e intenções da profissão, a graduação de alguma forma contribuiu para a construção da identidade profissional nesses estudantes. O estagiário **A2** não fala com firmeza na possibilidade de ser professor (66/A2), pois deu início à construção de sua identidade profissional dando continuidade a essa construção no exercício de sua profissão, onde terá a certeza se quer ou não ser professor. Apesar de não ter clara a construção da identidade profissional, ele se sentiu bem em sala, gostou da experiência, a atividade desenvolvida teve sentido para ele. Já **A1**, que diz ter ficado angustiado no momento do estágio e surpreso com o fato dos alunos não saberem “nada”, fala com firmeza quando é indagado sobre seu futuro profissional. De alguma forma, o processo de formação fez sentido para o licenciando, pois o despertou para a profissão. Fica evidente que **A1** iniciou a construção de sua

identidade profissional durante o curso de formação, construção que dará continuidade após a graduação, pois de alguma forma o período de formação inicial fez sentido a ele, à sua história, às suas expectativas.

O fato de não pensarem em ser professores antes da graduação pode ser por não se imaginarem ocupando essa posição social. Não fazia sentido a atividade docente. Mas a relação com o mundo, com o outro, de alguma forma fez sentido para eles despertando-os para a construção de sua identidade profissional. O curso de licenciatura, que lhes fazia sentido pelas suas relações com o saber específico, saber matemático, foi lhes trazendo sentido não apenas para o saber específico, mas pelo “ser professor”. Apesar dos dois integrantes da dupla pensarem semelhante quanto à escolha pelo curso de licenciatura em Matemática, depois do curso de formação, a profissão passou a ter significados diferentes para cada um, isso aconteceu por referência à história do sujeito, à sua subjetividade, **A1** mostra clareza no início da construção da identidade docente, já **A2** ainda tem dúvidas.

Quando indagados se possuíam exemplos, referenciais de como se portar, trabalhar em sala de aula, referem-se a contra-exemplos. A forma de como os professores, com quem puderam estabelecer contato durante sua trajetória acadêmica, os influenciaram, foi de forma negativa, fazendo-os ter clareza de como não se comportar, ou se relacionar com o mundo, com o outro e com o saber específico da Matemática. Esses professores, segundo os licenciandos, não conseguiram influenciá-los de forma positiva, pois se isso tivesse acontecido, é provável que os licenciandos teriam citado, visto que quando ocorrem fatos que fazem sentido para o sujeito isso contribui para construção de sua própria identidade profissional. Apenas **A1**, que disse que os professores de Matemática que teve

antes do período da graduação eram bons, teve influência positiva, mas não cita exemplos de professores da graduação.

A instituição onde o sujeito vai desenvolver seu trabalho faz sentido para eles. Isso fica claro quando diz que o estilo profissional vai depender de onde vai atuar (98/A2), seja em escola pública ou privada. Para **A2**, este fator parece mais importante do que a faixa etária dos futuros alunos e do seu interesse em aprender. Segundo ele, será durante o período de atuação em sala que irá construir seu “estilo” de dar aula. Faz sentido para ele a construção de sua identidade docente nesse período. A sua atuação em sala contribui para a construção do ser professor, no entanto, entendemos que **A2** iniciou esta construção ainda na graduação, uma vez que nesse tempo foi influenciado positiva e negativamente por seus professores e isso contribui para essa construção. Logo, durante a atuação em sala ele dará continuidade à construção, reconstruindo e adaptando a sua identidade profissional.

O estagiário **A1** atribuiu sentido à relação consigo mesmo, com o que pensa ser importante, mas ainda não sabe como vai atuar em sala de aula, como vai se comportar, ou ministrar os conteúdos. Ele tem clareza (99/A1): *o tipo de professor que não quer ser*, tem claro o comportamento que não faz sentido para si, que por algum motivo o professor ou professores aos quais se reportou, para que ele diga tal coisa, não o influenciaram de forma positiva, mas negativa. Diz **A1** que só saberá como vai dar aula frente a uma turma quando estiver no desenvolvimento de sua atividade docente, de alguma forma ele sabe que não é possível prever como vai se comportar ou o que vai acontecer frente às dificuldades a serem vividas em sala de aula.

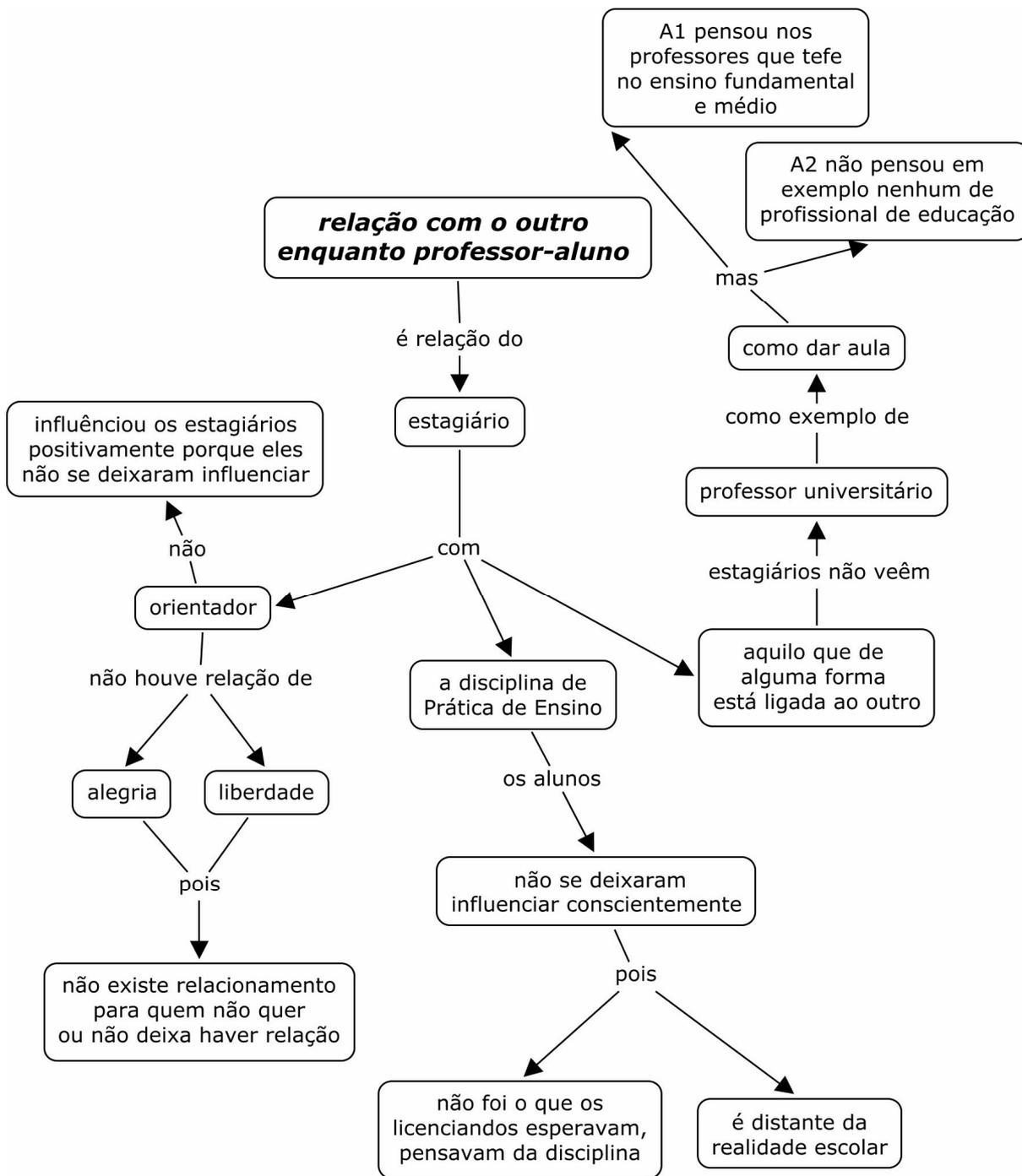
O período do estágio pode contribuir para a construção, reconstrução e validação da identidade docente no estagiário, levá-lo a se ver como

professor e gerar no licenciando uma expectativa quanto ao futuro profissional. Um dos objetivos do estágio é levar o licenciando a atribuir sentido à sua profissão. O que parece ter sido alcançado nesta dupla, pois mesmo com seus comentários, de que falta muita coisa neles mesmos para chegarem a ponto de serem chamados de professores pelos alunos, tiveram clareza de que conseguiram se ver professores. Também pelo que dizem faltar é desenvolvido na e pela prática como diz Tardif. Quando os alunos da turma se reportam aos estagiários, chamando-os de professores, fez com que se sentissem satisfeitos, felizes com o resultado obtido, como que em especial para **A1** fosse a confirmação da profissão.

“Qualquer jovem é capaz de dizer que é um ‘bom aluno’, mas, nem por isso, pode-se dizer que ele tem ‘na cabeça’, uma representação explícita do bom aluno antes de a questão ser lhe proposta” (CHARLOT, 2000, p. 83).

Os estagiários concluem sobre a sua identidade como professores, mais pelo que eles não querem ser, do que por aquilo que os motiva. Ou seja, eles sabem o que não querem ser como professores, mas o que eles querem ser não conseguem definir claramente. A construção da identidade docente já foi iniciada, agora quando forem para sala de aula como professores formados continuarão construindo e reconstruindo sua identidade profissional.

### 5.1.3. RELAÇÃO COM O OUTRO



Mapa 7

Charlot comenta que se o aluno não quiser, ou faltar abertura para aprender algo, serão em vão forças externas agirem sobre este, pois não será possível o aprendizado. Podemos verificar que os estagiários não se mostraram abertos a estabelecer uma relação de aprendizado com a disciplina de Prática de Ensino, com os professores que os acompanharam durante o processo de formação, e com as disciplinas do curso de formação. Referem-se aos professores da graduação enfatizando que não são exemplos de profissionais da educação, como se não fossem bons professores. Os licenciandos, por algum motivo, não quiseram dar abertura para que seus professores contribuíssem para construção de sua identidade, não se deixaram influenciar positivamente por eles. A respeito disso, Charlot diz:

Mas “a influência” não influencia senão quem se deixa influenciar por essa influência... Um evento, um lugar, uma pessoa produzem efeitos sobre tal indivíduo sem por isso surtir obrigatoriamente um efeito sobre outro indivíduo, que apresenta, no entanto as mesmas características objetivas. (CHARLOT, 2000, p. 77).

Por algum motivo estes estagiários foram influenciados de forma negativa pelo professor orientador. Não que houvesse essa intenção por parte do orientador, mas sim que essa dupla não estabeleceu relação com ele. A imagem que esses estagiários têm do outro (orientador e disciplina de Prática de Ensino) é formada a partir do outro. Não quer dizer que seus colegas compartilhem da mesma opinião em relação a esse outro.

A influência negativa causada pelo orientador fica evidente nas falas (125/A1) e (138/A2). Já a influência causada pela disciplina de Prática de Ensino aparece nas falas (102/A1) e (106/A1). Isso não quer dizer que todas as entrevistas se comportem da mesma forma com relação ao orientador ou à disciplina de Prática de Ensino. Pois, como Charlot fala, nesses licenciandos a influência foi negativa, mas pode ter havido no resto da turma uma influência positiva, pois esta é pessoal,

faz parte de cada indivíduo, mesmo que esses partilhem, ao mesmo tempo, da mesma formação.

Quem é o professor orientador para estes estagiários? Nós aqui trataremos o orientador, a disciplina de Prática de Ensino e todo o conjunto que as envolve como sendo “o outro”. Entendemos que os relatos nos conduzem a pensar dessa forma. O outro é dado pela imagem que os estudantes têm do professor orientador, do professor da disciplina de Prática de Ensino e a própria disciplina de Prática de Ensino. Esses professores já atuaram e atuam em sala de aula, se capacitaram para que possam contribuir para alunos em formação construïrem o seu lugar no momento do estágio, sua identidade profissional. São pessoas que muito podem contribuir para a melhor formação destes acadêmicos. Pode estar aí a causa dos estagiários terem sofrido influência negativa. Pois o estagiário vai para as aulas da graduação com uma expectativa elevada sobre construir sua identidade docente. Eles esperam mais da disciplina e do orientador do que eles podem “dar”.

A rejeição evidenciada pelos licenciandos ao orientador pode ter sido iniciada antes de qualquer preparação para o estágio, até mesmo antes do sorteio que é feito para se saber por qual professor o licenciando será acompanhado. As falas apresentam indignação quanto à disciplina de Prática de Ensino ser algo totalmente desvinculada da realidade em que as salas de aula se encontram, na visão dos licenciandos. Este impacto pode ter causado tamanha decepção que foi transmitida para o orientador que, assim como a disciplina, deveria prepará-los para atuação em sala.

Uma questão é muito presente na leitura dessa entrevista: por que consideram as aulas da disciplina de Prática de Ensino fantasiosas? Eles dizem que a aplicação do que foi aprendido na faculdade é difícil utilizar no dia-a-dia. Chamam

as expectativas apresentadas pelos professores da graduação de idéias revolucionárias. Pode-se explicar isso pelo fato de os estagiários passaram em média 15.000 horas em sala de aula. Então conhecem a estrutura e funcionamento, tanto da escola como das salas de aula, sabem de certa forma que os alunos não se comportam tão bem em sala para que possam aplicar estratégias de ensino e aprendizagem ministradas pelos professores universitários. Durante o período de escola adquiriram também crenças com relação ao ensino que, em muitos licenciandos, a universidade não consegue mudar, pensando que novas estratégias de ensino serão frustradas no momento da aplicação.

Algo foi construído durante o tempo de escola para que digam que os professores deste tempo eram bons, excelentes na maneira de dar aulas e os da faculdade não o são. O que leva os licenciandos a se referirem aos professores da graduação com uma visão tão pessimista? Quando Charlot diz que a relação com o outro (nesse caso o orientador e a disciplina de Prática de Ensino), é dada pelo conjunto das relações efetuadas pelo estagiário com “coisas”, que de alguma forma estão ligadas a este outro, podemos entender também que a imagem do outro, criada por eles, pode ser formada por não terem atingido o êxito esperado durante o estágio. Como se de alguma forma transferissem essa culpa.

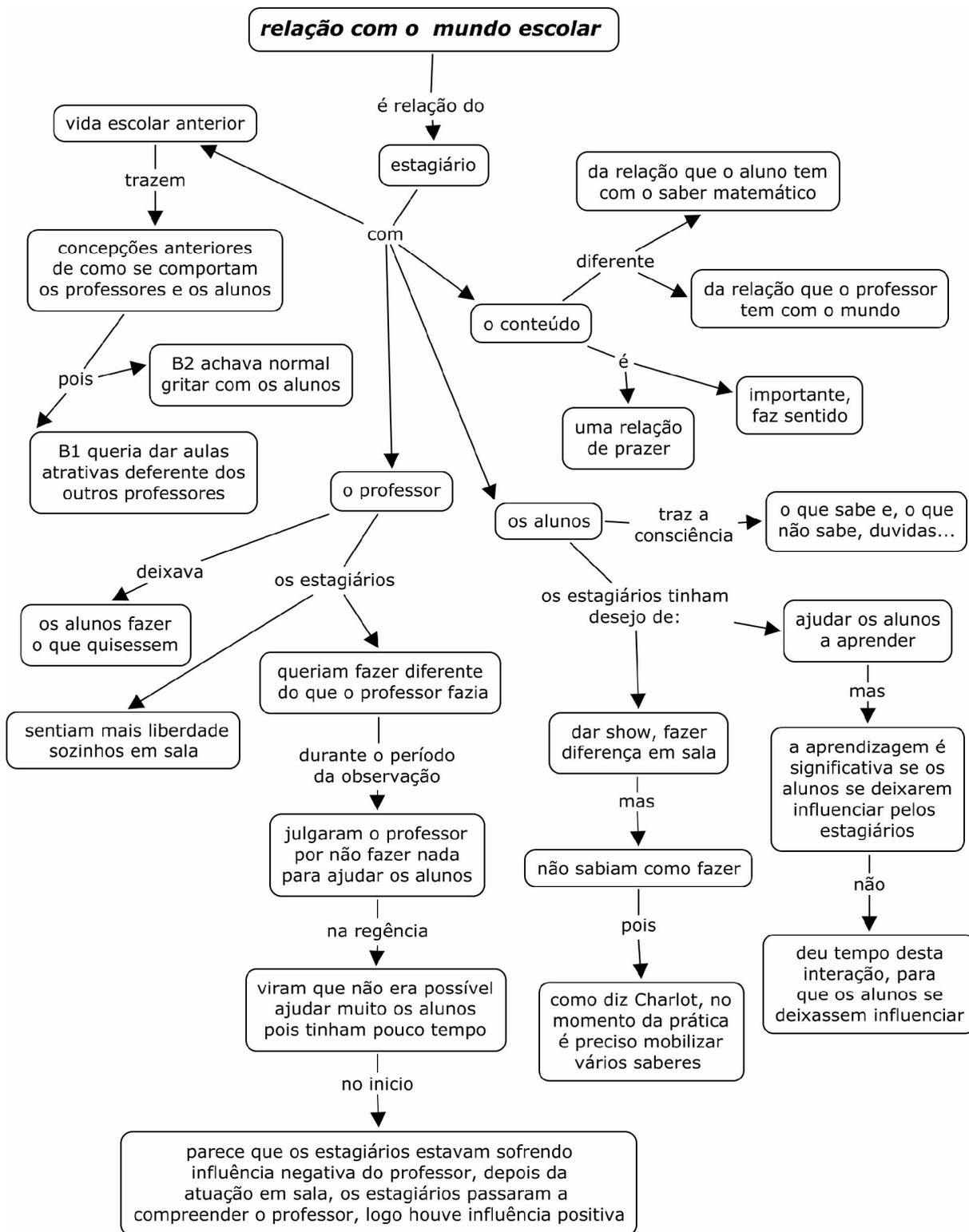
Pode ser percebida claramente nesta e em outras entrevistas que os licenciandos querem saber dar aula antes mesmo de entrar em uma sala de aula como estagiários. Sobre isso Tardif diz que “o saber da prática é desenvolvido na e pela prática”. Esta decepção dos estagiários poderia ser diminuída se eles tivessem a consciência que a disciplina de Prática de Ensino não pode trazer para dentro da universidade uma realidade que acontece externa a ela e o que a disciplina atinge é uma aproximação. Que é no processo do período do estágio que eles irão se

deparar com a sala de aula mesmo, que não é possível preparar um profissional sem o contato direto com os alunos em sala e que não vai existir aprendizado sem conflito cognitivo. O licenciando precisa compreender que o processo de estágio faz parte da formação acadêmica e que dificilmente ele vai saber agir em todas as situações durante esse período e nos subseqüentes.

Parece-nos que, apesar da Prática de Ensino ter como objetivo preparar os professores em formação inicial para a sala de aula, isso não foi suficiente para esses estagiários.

## 5.2. DUPLA B

### 5.2.1. RELAÇÃO COM O MUNDO



Mapa 8

A sala de aula é o ambiente onde os estagiários desenvolvem suas atividades de estágio e onde acontece o contato com os alunos, escola, professor regente e saber específico, no caso, a matemática. É nesse momento que o licenciando se depara com a necessidade de mobilizar diferentes saberes para o exercício da prática. Logo, é preciso existir a relação do sujeito com o mundo para que tal aprendizado ocorra. É por isso que os estagiários dizem não saber como atuar em sala de aula, pois é nesse momento que vão colocar tudo o que aprenderam, desde sua vida anterior à acadêmica até o presente momento.

Os licenciandos tinham o anseio de chegar em sala de aula dotados do saber teórico, ou saber do conteúdo e de conseguir dar aula com a mobilização desses, quando percebem que é preciso saber como se comportar, saber como falar. Mostram-se preocupados, pois não haviam pensado nisso anteriormente. Segundo eles, não aprenderam a dar aula na universidade, não desenvolveram este “saber prático”. Mas a prática, segundo Charlot, não é um saber. “Não é o próprio saber que é prático, mas sim o uso que é feito dele, em uma relação prática com o mundo”. (CHARLOT, 2000, p. 62). A partir disso, percebemos que os estagiários têm expectativas quanto ao estágio, as quais são contrárias à ordem em que o aprendizado acontece. A habilidade em mobilizar saberes necessários para atuação em sala de aula, verificando o funcionamento ou não de suas estratégias no momento do estágio, depende da atuação docente propriamente dita para que se aprenda a ensinar, é desenvolvida e aprimorada no exercício da prática docente.

A expectativa que tinham em relação ao estágio é que pudessem fazer algo diferente, levar os alunos à construção do conhecimento, aquisição do saber mediante as atividades distintas das quais os alunos estavam habituados a fazer. **B1** fala em levar os alunos a darem risadas, queria dar “show”, não que

quisesse ser mais que o professor, mas ser diferente enquanto mediador do conhecimento, tentar levar os alunos a se relacionarem com o mundo da matemática e todas as coisas que a envolvem direta ou indiretamente, com prazer. Por meio de histórias, fazer com que os alunos tenham prazer na aprendizagem e percebam quão importante para o desenvolvimento das atividades relacionadas ao mundo externo são os conceitos matemáticos.

Toda essa expectativa foi sendo destruída pela ausência do saber específico nos alunos da classe. Os licenciandos têm uma relação com o saber da matemática de uma forma prazerosa, e até o momento do estágio eles são “simplesmente” alunos da graduação. Este título, aluno, pode fazê-los pensar que todos os estudantes, inclusive os do ensino fundamental e médio, se dedicam ao saber matemático da mesma forma que eles, que tenham uma relação com essas atividades iguais às suas. No momento que perceberam a dificuldade dos alunos e também certo desprezo por tal área de conhecimento, foram tomados de grande decepção, pois como eles mesmos dizem: “eles não sabem nada”, pois o que os licenciandos consideram importante, os alunos não sabem, ou não dominam, que é o relacionamento com o saber matemático de forma sistematizada e prazerosa.

Foi aí que perceberam a dificuldade de comunicação com os alunos, a dificuldade de fazer com que eles ficassem quietos e também de como falar em sala para que pudessem ter atenção dos mesmos para si, para que pudessem compartilhar de seu mundo com eles. Tentaram instalar-se num certo tipo de relação com o mundo (estagiários relacionando-se com tudo que envolve a sala de aula), no intuito de produzir o saber, dar aula, pois a aquisição do saber, ou melhor, de como mobilizar os saberes necessários para atuação em sala, os asseguraria certo

domínio da classe, viver experiências positivas em relação às aulas e conseqüentemente se sentirem mais seguros de si.

O fato da liberdade, do estar sozinhos em sala, sem a presença do orientador e do professor regente, fez com que os estagiários se sentissem livres para agir como quisessem, mais à vontade, dizem que até os alunos respeitavam mais, foram mais comportados. A postura dos estagiários, como falar, como abordar conteúdo e dar sentido a esse, pode ter gerado nos alunos estima pelo saber matemático, ter representado sentido a eles, pois quando há significado para o sujeito há um despertar da atenção deles para tal assunto. Sobre isso Charlot diz:

Faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. É significante (ou, aceitando-se essa ampliação, tem sentido) o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo. É significante (ou, por ampliação novamente, tem sentido) o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com outros. (Charlot, 2000, p. 56).

Consta nessa entrevista que os estagiários se referiram a uma despreocupação do professor com os alunos. Dizem que poderia ser feito mais, chegam a dizer que se fossem o professor regente da turma fariam algo, dariam um jeito de tentar ajudá-los a adquirir o saber matemático, tão grande foi o impacto que surtiu nos licenciandos a dificuldade em efetuar raciocínio lógico e cálculos simples, os quais deveriam dominar. É possível perceber uma diferença na relação que o professor da turma e os estagiários têm com o saber matemático, pois se fossem relações semelhantes, as preocupações com o aprendizado dos alunos também seriam semelhantes. O fato de os alunos terem tamanha dificuldade com o saber relacionado à Matemática parece ter diferente sentido para os licenciandos e o professor.

O não fazer “nada” pelos alunos, não ajudá-los a melhorar seu saber matemático se denota pelo fato de os estagiários não terem conseguido despertar nos alunos a vontade de construir, ou melhor, de se estabelecer uma atividade com o saber teórico. Não houve tempo de organizar as relações entre o estagiário, aluno e o saber matemático para que este fizesse sentido para o aluno. Isso era um dos anseios dos licenciandos, causar tal impacto por meio da relação entre eles e o saber teórico que fizesse dos estudantes sujeitos despertados para a curiosidade e o aprendizado, pois só há aprendizado se este fizer sentido para o sujeito. Se os licenciandos fossem os professores da turma, não ficariam apenas as aulas que couberam a eles ficar, mas sim, todo o período letivo, o que poderia causar uma influência positiva dos estagiários nos alunos, podendo levar o aluno a se relacionar diferentemente com as atividades que envolvem o saber matemático para a prática em atuações que fazem parte do mundo.

Quando **B2** fala do momento que a orientadora chamou sua atenção por estar gritando demais em sala, o mesmo não tinha se atentado para isso, nem poderia, pois nos primeiros momentos em sala de aula como “professor” foi de muito nervosismo para se atentar a estes detalhes. E como poderia ser possível saber que gritava antes que o estágio acontecesse? Logo, é preciso que exista a atividade, a relação do estagiário com o mundo, nesse caso consiste a atividade com os alunos, para que o estagiário possa construir seu aprendizado de como dar aula, ou seja, como desenvolver seu trabalho da melhor forma possível. A respeito disso diz Charlot:

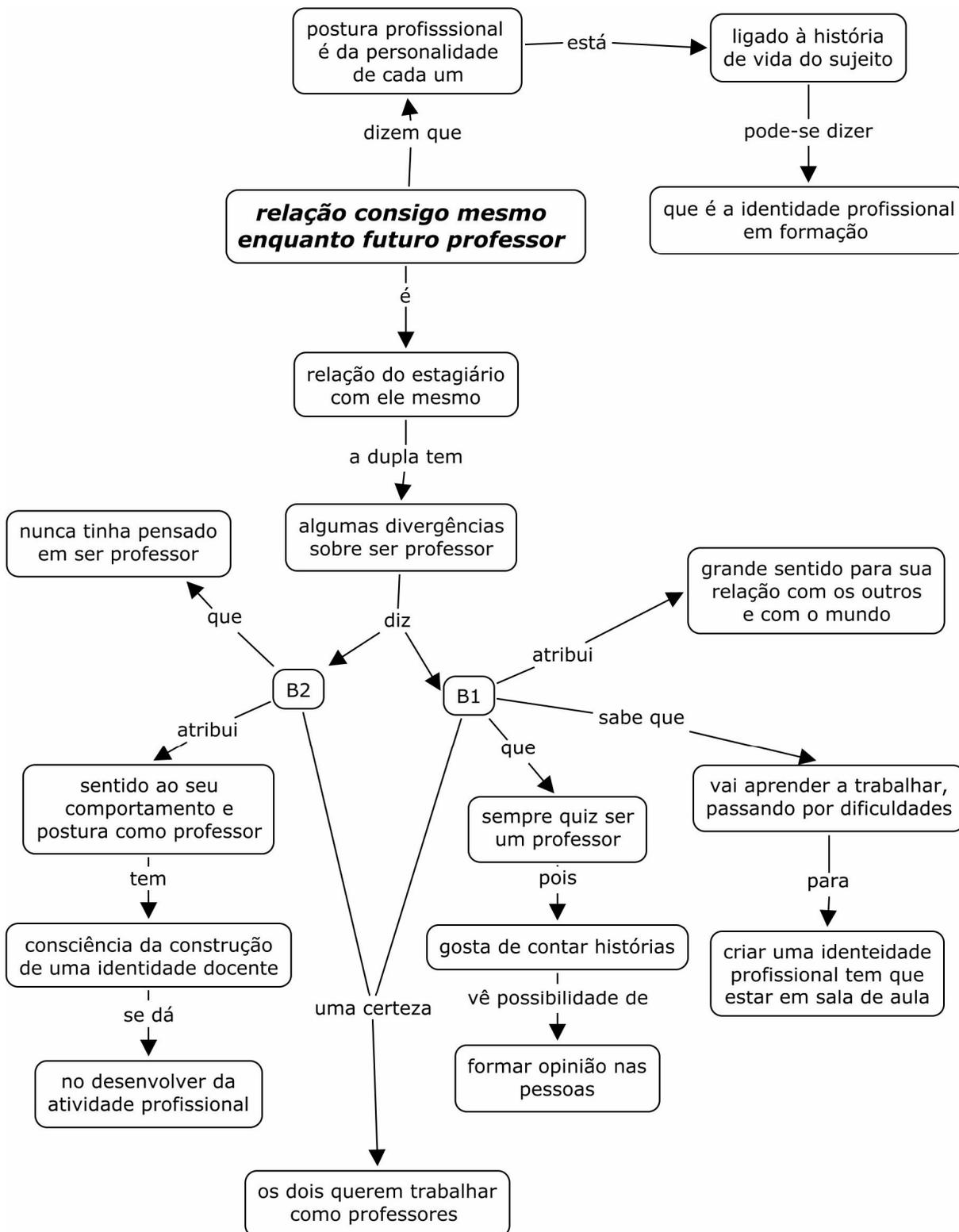
Não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber se não produzido em uma ‘confrontação interpessoal’. Em outras palavras, a idéia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo subjetivo).

De relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, participam esse saber). (ibid, p. 61).

Foi no momento do relacionamento com os alunos que o estagiário **B2** percebeu suas dúvidas perante o posicionamento, como proceder em determinadas situações, a condição de ficar mais tranquilo frente à sala de aula. A tranquilidade não existia. Mas esse desconforto levou-o a buscar auxílio do orientador para que pudesse estar sanando suas dúvidas relacionadas à mobilização de saberes e, a partir disso, se tornar um profissional mais tranquilo para que no desenvolver da atuação em sala de aula fosse possível mobilizar os diversos saberes apropriados.

Eles têm a consciência que poderiam até ter abordado o conteúdo de forma distinta, não do jeito sugerido e defendido pelo orientador, colocando, ou não, determinados exercícios. Apesar disso, dizem que não teriam causado mudanças no resultado final, isso indica que a influência gerada pelos licenciandos nos alunos foi superficial. Podemos pensar que foi a ausência desta influência que causou nos estagiários a decepção que eles tanto falam, pois não conseguiram atingir seus objetivos estabelecidos antes do início do período do estágio.

### 5.2.2. RELAÇÃO CONSIGO MESMO



É possível observar, nesta dupla, opiniões bem divergentes sobre o querer ou não ser professor antes de ingressar no curso de formação. Não é possível dizer em que momento do curso **B2** decidiu se tornar professor. Ele diz que nunca tinha pensado em seguir tal profissão. Já **B1**, diz sempre desejar se tornar um professor e sempre pensou que esta seria uma boa oportunidade de formar opinião, contribuir de alguma forma para a sociedade, de marcar uma geração. O estagiário construiu sentido para si da relação que tem com o mundo e com o outro, busca ocupar uma posição que o torne exemplar único no mundo e indispensável. Já **B2** nunca tinha pensado em se tornar um profissional da educação. Foi fazer o curso de licenciatura pela grande presença e importância do saber matemático para si. É possível perceber que o importante para ele era o saber específico da disciplina, posteriormente, o curso de formação contribuiu para a construção de sua identidade docente e de alguma forma fez sentido para si tornar-se um professor.

O aspecto de terem se percebido ou não professores, traz consigo um ponto relevante aos estudantes: a falta de liberdade. Pois ser professor para eles tem esse sentido também: ter autonomia em sala de aula, em sua relação com os outros e com o mundo, ou seja, no tratamento com alunos, escola, com o conteúdo específico e a forma de abordá-lo e com sua postura em sala de aula. A falta de liberdade, que eles sentiram, pode ter ocorrido por estarem sendo avaliados, ora pelo professor ora pelo orientador, ora pelos dois. Essa “autonomia” e “liberdade” abordada pelos estagiários só será sentida quando estiverem trabalhando sozinhos, sem supervisão de orientador ou outro professor. Não mais sob a ótica de estagiários, mas como professores, pois a presença destes os incomodou por sua identidade profissional estar em construção, se sentindo constrangidos na incerteza de como agir e se comportar em sala.

O estagiário **B2** diz ter pensado em alguém, algum professor que teve durante o tempo que foi aluno, para nortear suas atividades docentes. Mesmo assim, eles têm claro que suas posturas, a forma de darem aula, entre outros fatores relevantes à formação de um profissional da educação, ou seja, à construção da sua identidade docente, vai ser formada durante sua atuação em sala de aula, não somente no período do estágio. Na graduação, há apenas um início dessa construção, mas o desenvolvimento e reflexões acerca da identidade docente se darão durante suas trajetórias enquanto professores.

O processo de estágio foi útil para que eles tivessem uma noção de como funciona a sala, como se comportam os alunos e como devem fazer para que a aula ministrada obtenha sucesso. Mas apenas uma noção, uma vez que o aprendizado vai se dar também quando estiverem em sala de aula, errando, acertando, convivendo no estabelecimento de relações com o mundo, com os outros, mas principalmente consigo mesmo. A habilidade de mobilizar os saberes necessários para aquele momento vão ser desenvolvidos no exercício da prática docente, pois não há um saber específico da prática. O professor aprenderá a lidar com diferentes situações que ocorrem em sua turma, seu saber específico, seus conflitos, suas expectativas, etc. Dizem eles que a forma de atuar em sala de aula vem com a personalidade do sujeito. O exercício da profissão vai definir claramente a identidade profissional do professor, mas segundo eles, já dá pra ter uma noção de como vão se portar em sala de aula, pois dizem ser a postura profissional em sala ligada ao próprio caráter. Para eles, não é possível atuar em sala de um jeito ou de outro só porque se quer fazer desta ou daquela forma, pois faz parte da personalidade da pessoa. Diz **B1** ser um contador de histórias, não porque isso surgiu em sua mente no momento do estágio, mas por ter facilidade em abordar as

peças por meio de histórias e isso não vai acontecer simplesmente porque ele quer ser assim. Ser um contador de histórias será possível porque faz parte da sua personalidade enquanto pessoa, não apenas como profissional, segundo ele.

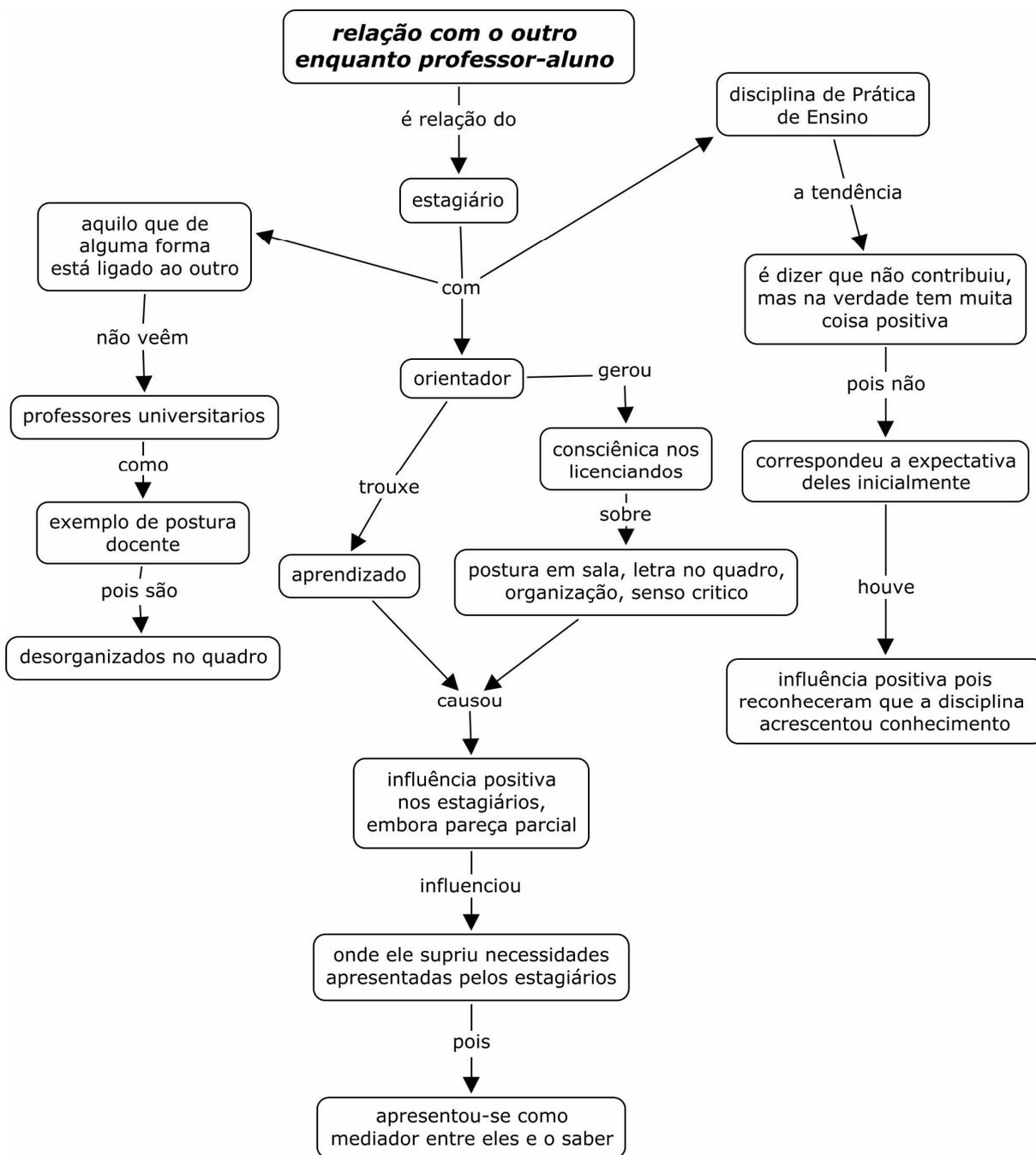
Aprender a se portar em sala, como diz Charlot, está ligado à história do sujeito, ao que faz sentido para ele. Logo, contar histórias durante as aulas, faz sentido para o sujeito, faz parte da história de vida do sujeito. Mesmo antes que isso fosse utilizado para trabalho em sala de aula, ele utilizava com os amigos, com a família, sempre que possível, utilizava com pessoas que estabelecia algum tipo de relação. Podemos dizer que isso faz parte da identidade docente de **B1**.

O processo de estágio levou os estagiários a se conscientizarem de como estão os alunos, seus objetivos, seus anseios, mas o que realmente chamou atenção deles foi a relação dos alunos com o saber matemático. A necessidade dos estagiários estarem lembrando-se constantemente que o nível de conhecimento deles era inferior ao que os estagiários possuíam e que o interesse dos alunos também era diferente ao interesse e importância do saber matemático para os licenciandos.

Os estagiários passaram a compreender ou buscaram compreender, que existe diferença entre a relação do saber matemático para eles e os alunos das séries iniciais e do ensino médio. Entenderam que é preciso atentar sempre para isso, visto que os licenciandos foram para o estágio com a expectativa que os alunos deveriam saber determinados assuntos, ou por pensarem ser o assunto muito simples. Sem levar em consideração as diferenças, os licenciandos não vão conseguir estabelecer a relação com o aluno.

Mesmo percebendo as diferenças existentes entre o sentido dado ao aprendizado da Matemática pelo licenciando e pelo aluno, o estagiário apresentou grande desejo de poder trabalhar em sala de aula. Demonstrou também a preocupação de levar os alunos a construir significados para si do saber matemático e influenciar positivamente os alunos para que busquem desenvolver tal saber. O pouco tempo para realizar tal tarefa e amenizar a distância entre a relação que o licenciando tem e que o aluno tem com o saber matemático deixou os estagiários de certa forma decepcionados, pois queriam levar os alunos a entender a importância de eles estabelecerem relação com o saber matemático.

5.2.3. RELAÇÃO COM O OUTRO



Mapa 10

Naturalmente, o estágio não poderá, presume-se, dar ao licenciando condições de experimentar todas as situações que acontecem em uma aula normal,

menos ainda pode a disciplina de Prática de Ensino que é desenvolvida com os licenciandos dentro do curso de formação pode atender tais necessidades apresentadas pelos futuros professores. Embora seja este o desejo dos licenciandos, que a disciplina de Prática de Ensino supra todas as necessidades que podem vir a ocorrer durante a regência de classe, ou seja, que sejam sanadas dúvidas que ainda não surgiram.

A experiência obtida pelo estagiário a partir do estágio e da formação curricular pode dar condições de enfrentar com mais facilidade as diversas situações que encontrará futuramente na sua atuação profissional.

É possível perceber, pelos relatos, que os estagiários gostariam de ter no curso de formação inicial alguém que os contagiasse com sua forma de dar aula e de interagir com outras disciplinas. Formadores que fizessem diferença, que fossem mais que transmissores de informações, que construíssem, junto com os alunos em formação, situações problemas, desenvolvendo o ser professor em cada um e tantas outras coisas discutidas na academia. Porém os estagiários não sabem como colocar em prática. Quando falam da letra do professor universitário no quadro, não é somente a isso que se referem, mas também à postura profissional do docente num sentido amplo. A ausência dessa postura os leva à crítica, pois no momento do estágio vêem a necessidade de se comunicar com clareza, tanto corporalmente como por meio da escrita. Mas não sabem como fazer isso, pelo menos dentro da faculdade não têm exemplos de professores dinâmicos, que inspirem e motivem os alunos, como eles mesmos dizem. Talvez esses professores também não saibam como proceder para que seus alunos sejam contagiados pela relação com o saber que o professor estabelece.

Nessa dupla houve certa influência do professor orientador sobre os estagiários, no que diz respeito às dicas, embora fossem de encontro com a forma de se portar em sala, eles as aceitaram, pois sentiram necessidade de saber se comportar e lidar com algumas situações que não dominavam, apesar de entenderem que estas “dicas” vieram um pouco tarde, somente depois do momento do estágio. As críticas proferidas pelo orientador ao comportamento, às falas e até aos gritos dados em sala pelos estagiários trouxeram experiência, reflexões e senso crítico ao próprio comportamento e relacionamento dos estagiários com os alunos em sala.

Nesse ponto existe um fator importante. Eles gostariam que o orientador tivesse explicado como deveriam ter se comportado, como deveria ter sido a postura em sala, entre outros aspectos levantados por eles após as aulas ministradas no estágio. Em contrapartida, em nenhum momento eles falam sobre terem questionado o orientador sobre essas mesmas dúvidas antes de entrarem em sala de aula. É possível perceber o desejo deles em querer explicações sobre algo que ainda nem tinham consciência sobre o uso futuro.

Os estagiários se deixaram influenciar em alguns aspectos pelo orientador. No início do estágio houve relação estabelecida com o professor da disciplina de Prática de Ensino, mas foram surgindo ao longo da entrevista relatos que a disciplina contribuiu sim para formação docente. Logo, foi estabelecida relação com o outro, a influência existiu e foi positiva. Um dos possíveis motivos que causou essa influência negativa inicial é evidenciado quando se referem aos planos de aula elaborados em sala, que o professor da disciplina apenas pede que façam, sem que haja uma explicação clara sobre como fazer e depois apenas devolve rabiscado de caneta vermelha, e ninguém mais fala sobre o assunto, nem quais foram os acertos,

os erros e qual o objetivo de tal elaboração, segundo os entrevistados. Nesse momento, quebra-se qualquer ponte em se estabelecer relação que poderia existir do professor da disciplina sobre estes estagiários, pois só existe influência quando o sujeito se deixa influenciar, quando os entrevistados foram questionados e convidados a falar sobre a disciplina e seu efeito no estágio sendo conduzidos a um momento de reflexão. O que os levou a ver pontos positivos e contribuições da Prática de Ensino, nos mostrando que onde parecia não ter sido estabelecida relação com o outro foi estabelecida sim, de forma sutil trazendo à memória.

Quando **B1** fala que só vai aprender fazendo, batendo cabeça, percebe-se que eles mesmos se contradizem, pois esperam que saibam fazer, antes de propriamente fazer. Mas, em contrapartida, tem consciência que primeiro é preciso fazer, para, a partir daí, verificar quais são as dúvidas e então poder supri-las com alguém que seja portador ou deste saber-fazer e mediador entre o saber e ele.

No momento em que a dúvida surge conscientemente para o licenciando, esse recorre para o orientador. Com base nas dúvidas apresentadas pelos orientados é que o orientador pode ajudar com alguns conselhos, materiais de apoio e dicas de como fazer, é nesse instante que acaba sendo estabelecida relação entre orientador e estagiário, por representar de alguma forma ser portador do saber que o estagiário ainda não é, não construiu. Podemos dizer também que houve influência positiva do orientador sobre o estagiário, que não deixa de ser um dos componentes da disciplina de Prática de Ensino, pois o estágio ocorre anexo a ela.

O orientador trouxe ao conhecimento dos estagiários quando falou da letra no quadro, sobre a organização das idéias, que os alunos com os quais os estagiários estão trabalhando são constituídos na maioria por crianças. Então, é preciso ter um cuidado especial, pois como o estagiário apresenta os conteúdos, os

alunos copiam e estruturam seu saber também a partir daí. Essa consciência gerada nos licenciandos pelo orientador, foi para eles muito representativa, embora não falem sobre isso claramente. Foram nesses momentos em que os licenciandos reconheceram importante o processo do estágio e também o acompanhamento do orientador. Não apenas pelo fato de ser o primeiro contato com uma sala de aula normal, mas pelas dúvidas levantadas nesse período e respondidas pelo orientador posteriormente que faz com que seja estabelecida a relação com o outro.

Sanar dúvidas antes que elas aconteçam é de certa forma difícil, para não dizer impossível de acontecer, exceto quando acontecem casos com os estagiários que sejam semelhantes aos apresentados por situações vividas com outros professores durante as conversas da disciplina de Prática e, mesmo assim, o estagiário vai precisar desenvolver habilidade para transportar o problema para a sociedade onde está inserido.

Reconhecem que quando se olha para a disciplina de Prática só se vê o lado negativo, mas que é constituída de muita coisa boa também. Apesar de não relatarem o que sejam essas “coisas boas” pode-se verificar que a disciplina ajudou os licenciandos a começar a visualizar a profissão, para o que estão se preparando, estudando. Talvez nesse momento as contribuições da disciplina não estejam claras para eles, mas poderá chegar um momento da sua profissão que entendam o porquê daquele momento e daquela disciplina na sua formação.

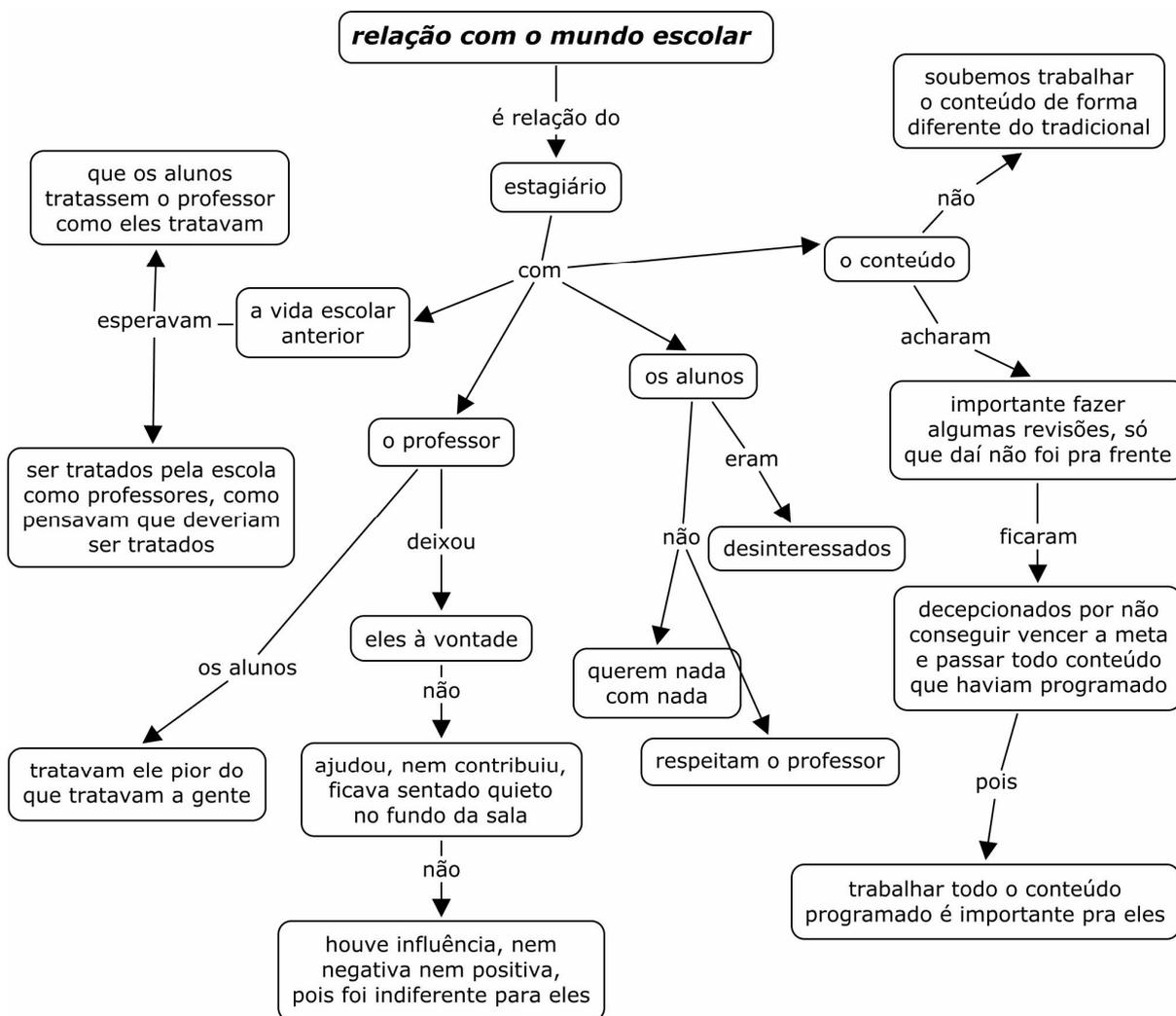
Essa falta de consciência dos objetivos da Prática de Ensino para os licenciandos fica evidente quando **B1** diz que o professor da disciplina quer que estudem sobre educação, não aprendam a educar. O estagiário se pergunta: Como é possível saber algo sem que saiba no que isso consiste? Para eles, saber o que é educação está desvinculado de saber educar, mas é só com o passar do tempo que

vão perceber que saber sobre educação é o que leva-nos a construir o saber educar.

Os estagiários só se deixam influenciar quando o orientador atende ou supre de alguma forma as necessidades dos mesmos de modo que isso aconteça de acordo com o que eles esperavam. Entendem que seja a “missão” do orientador, da mesma forma acontece com a disciplina de Prática de Ensino, se não supre as necessidades ou esteja de acordo com as expectativas dos licenciandos, como foi o que aconteceu com essa dupla, não estabelecem relação. Talvez a disciplina num todo não seja composta por fatores que não são relevantes em sala de aula, mas quando se referem a esse “outro”, trata-se com respeito a tudo que o cerca, ou seja, o modo como a disciplina é ministrada e também pelo professor que a ministra, a relação que o estagiário estabelece com o outro, não se dá apenas pelo que o outro representa para si, mas também por tudo que cerca esse outro, por todas essas representações que é composta sua relação.

### 5.3. DUPLA C

#### 5.3.1. RELAÇÃO COM O MUNDO



Mapa 11

Pudemos a partir da *Relação com o Saber* discutida por Charlot entender as diferenças entre os estagiários, seus conflitos e perspectivas quanto à sala de aula no período do estágio onde os estagiários desenvolveram seus trabalhos em duplas. Quando feita a separação dos comentários que tratavam da relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo, pudemos perceber que os relatos dos dois estagiários que compõe a dupla a respeito de sua relação com o mundo escolar são bastante convergentes.

O estagiário não vai para escola no período do estágio sem nenhum conhecimento sobre a escola. Vai também dotado de expectativas, pois passou mais de 16 anos nos bancos escolares sob a ótica de aluno, logo tem clareza do que espera encontrar e como quer ser tratado pelas pessoas que compõe esse mundo, que são os alunos, professores, equipe pedagógica, etc.

De início já sentiram desconforto com relação às pessoas que compõe a equipe da escola, pois foram chamados de “estagiários”, não que fossem outra coisa, mas isso os desestimulou. Não fica explícito como gostariam de ter sido chamados pelas pessoas na escola, mas um impacto negativo quanto à escola se iniciou nesse momento.

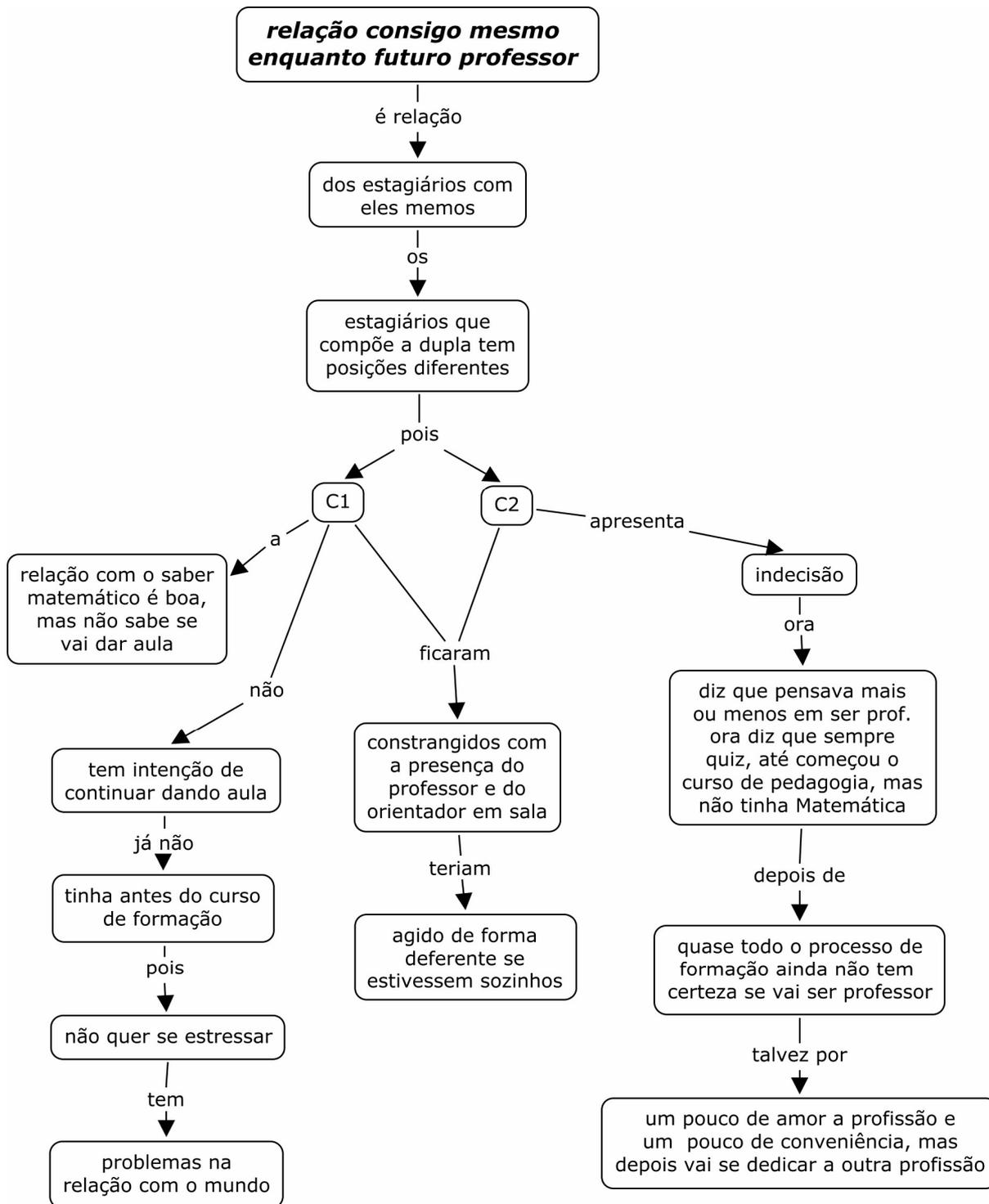
Esta dupla, assim como a dupla A, se refere aos alunos como eles não querendo “nada com nada”, indignados pela falta de respeito com o professor, parece que a dupla compreende e organiza o mundo escolar de forma sistematizada, atribuindo grande importância ao saber matemático, pois o fato dos alunos não ficarem em silêncio durante explicação ou resolução de exercícios implica para eles diretamente em dizer que os alunos são totais desinteressados. Consta aí a relação que os estagiários têm com o saber matemático e a ausência de importância que esse saber tem para os alunos, não que isso ocorra sempre, foi no período do estágio, mas soa como regra geral para os licenciandos.

Outra semelhança com a dupla A foi: verificaram que o tratamento dado pelos alunos aos professores era pior que o dado aos estagiários, podendo isso ser conseqüência dos estagiários procurarem trabalhar de forma mais dinâmica e com mais criatividade que o professor, pois a dupla teve um semestre para preparação destas poucas aulas, logo teve tempo suficiente para criação e busca de novidades para trazer aos alunos.

Não foi estabelecida relação entre os estagiários e o professor da turma. Os estagiários não se interessaram em aprender com o professor, não se deixaram influenciar por ele, até tecem críticas à forma do professor ser, dizem que ele deixava os alunos à vontade, deixando-os fazer o que quisessem em sala, sem impor limites. Não concordam com isso. Quando indagados sobre a contribuição do professor em sua formação dizem que não teve nenhuma, pois o professor ficou quieto sentado no fundo da sala durante o tempo do estágio. O que nos leva a pensar que para que os estagiários se deixem influenciar por alguém e estabeleçam uma relação é preciso esse sujeito contribuir com algo, sendo um sujeito ativo na construção de um aprendizado.

Uma das frustrações em sala foi a de revisar conteúdos, visto que os alunos apresentarem dificuldade. Segundo relato dos estagiários, eles perderam muito tempo fazendo isso, o que levou-os a não conseguir vencer o conteúdo programado. O saber é realmente importante para eles. Organizam seu mundo escolar de forma que os alunos sejam comportados e que consigam vencer o conteúdo mediando a construção do saber nos alunos com quem trabalham.

### 5.3.2. RELAÇÃO CONSIGO MESMO



Mapa 12

A dupla **C** se diferencia das duplas **A** e **B**, visto que é o único caso onde um dos integrantes nunca tinha pensado em ser professor e no desenvolver da graduação só veio a confirmar essa ausência pelo desejo de dar aula. Antes de iniciar a graduação, dar aula, na visão de **C1** já tinha um sentido bem formado, por algum motivo ocorrido na história desse sujeito ele desenvolveu essa opinião. Fez a graduação pelo gosto pela Matemática e durante todo esse tempo pode ter sofrido influências positivas, negativas e estímulos. Não podemos dizer com clareza porque ele não relata, mas tendo ele participado das aulas da faculdade, algo sobre educação e incentivos educacionais ouviu falar. Mesmo assim sua opinião de não atuar como professor depois de completar a formação inicial permaneceu a mesma. Durante o tempo passado na academia não houve indícios de construção da identidade docente. O estagiário não se deixou envolver pela idéia de se tornar um professor.

Percebemos que a maior dificuldade de **C1** não é o conteúdo, tempo em sala, mas a relação estabelecida com o mundo escolar. Até mesmo quando fala de suas expectativas e conflitos, sua relação consigo mesmo, o sentido que dá para as coisas, se reporta à dificuldade em lidar com os alunos dentro de uma sala de aula. O estágio não teve parcela de culpa nem de êxito nesse sentido, pois cada um busca compreender o que lhe supre. Dar aula não satisfaz esse licenciando desde antes da graduação pelo sentido dado à profissão, por sua história de vida. Então, não vai mudar o seu entendimento sobre o exercício da profissão docente, pois isso não lhe preenche como profissional.

A experiência escolar de **C1** mostra que os alunos “não querem nada com nada, ainda mais Matemática” (25/C1). Essa compreensão, que ele tem do mundo escolar, contribuiu na formação da resistência quanto à profissão

professor, pois haveria de passar por experiências nas quais os alunos provavelmente não iriam se interessar pelo estudo e ele, como professor, teria de fazer algo para mudar essa concepção dos alunos ou se conformar com a bagunça em sala. Como diz Charlot, o sujeito organiza seu mundo da forma que ele dá sentido à sua experiência com esse mundo, ou melhor, o sujeito compreende a sala de aula conforme o sentido que dá a experiência obtida pela sua história de vida em relação à sala de aula.

Já o outro integrante da dupla, o estagiário **C2** sempre quis se tornar professor, “é algo que vem do sangue” (77/C2). Apesar da afirmação de que ser professor vem do sangue estar um tanto distante do que é entendido como querer profissional, pudemos perceber que ele começou o curso de formação atribuindo um sentido, compreendendo a profissão professor e a sala de aula, de uma maneira bem diferente de seu colega da dupla, pois sempre pensou em ser professor. Chegou a começar o curso de Pedagogia e parou porque não tinha Matemática. Isso mostra que o estagiário estabeleceu relação consigo mesmo, pois vai atuar como professor, mas isso não basta, quer também ter relação com o saber matemático. Segundo Charlot qualquer relação é estabelecida segundo a identidade do sujeito, aprender faz sentido com relação às suas expectativas, sua relação consigo mesmo, relação com o saber matemático que lhe agrada.

Pelo relato, **C2** diz sempre ter pensado em ser professor, porém agora apresenta certa dúvida quanto ao seu futuro profissional. Diz que em princípio, logo depois de concluída a formação, vai dar aula. Mas depois quer fazer outra faculdade e se dedicar ao exercício de outra profissão. Esta fala nos faz pensar sobre o que aconteceu no período da graduação que o fez mudar de idéia quanto ao seu futuro profissional. Durante esse período o licenciando pode ter se deixado

influenciar por diversas pessoas, professores, família, sociedade em geral e também pelos seus colegas de faculdade, essa influência pode ser positiva ou negativa, mas a ausência dela dificilmente exista. Ele pode ter sido influenciado por seu colega **C1**, pois a certeza que existia antes em **C2** já não existe mais e a relação entre os integrantes da dupla é relação de confiança, são amigos, logo pode ter havido em **C2** certo efeito pela relação que **C1** tem com a profissão docente.

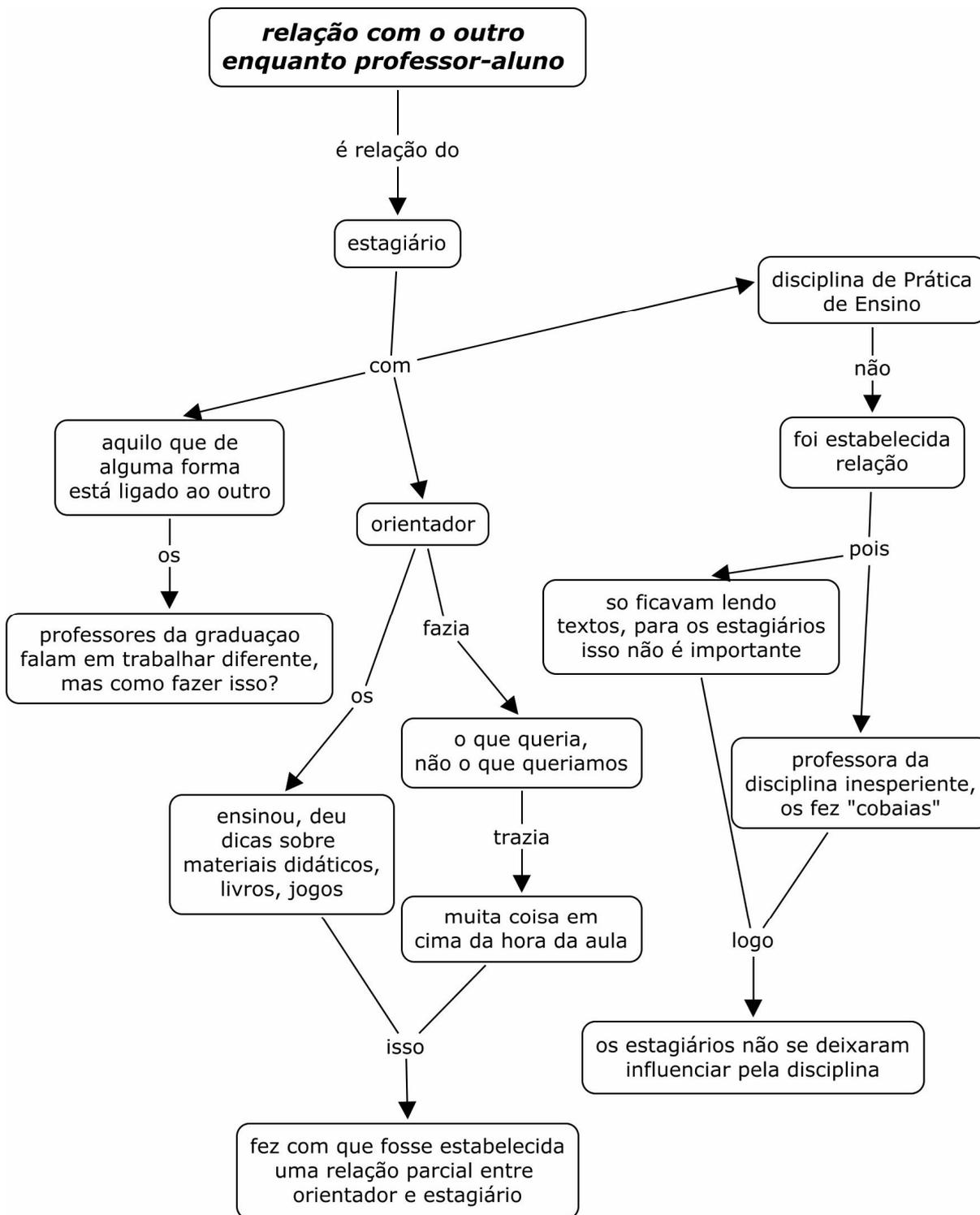
Segundo Pimenta durante a trajetória profissional do sujeito é construída sua identidade profissional, mas no período da graduação suas intenções quanto à profissão são iniciadas e até mesmo consolidadas. Percebemos que **C2** queria ser professor, mas foi durante a graduação que algo foi alterado em sua identidade profissional, nesse tempo percebeu que se fosse para dar aula gostaria de ocupar um lugar social específico, não queria se tornar mais qualquer professor, mas sim dar aula no nível superior.

Um sentimento comum aos integrantes da dupla foi o constrangimento de estarem sendo observados. Tanto **C1** como **C2** não se sentiram totalmente à vontade no momento de dar aula no período da regência, pois às vezes estava o professor regente da turma em sala, outras, o professor orientador que acompanhava o estágio e em outros momentos, os dois estavam observando a dupla. A presença dos professores fez com que os estagiários não se sentissem muito à vontade, limitados para trabalhar conteúdos e exercícios da forma que pensavam ser melhor. Percebemos ao longo da entrevista que não consta nenhuma fala indicando que tanto o professor da turma como o orientador tenham atrapalhado a aula, o que consta é que pensavam diferente quanto ao planejamento da aula feito anterior à atuação em sala. Mesmo assim os licenciandos apresentavam esse sentimento. Talvez pelo motivo que Charlot se refere que o aprendizado também

tem relação com o outro, ou seja, pela relação estabelecida entre os estagiários com o orientador, com a imagem que formaram do orientador de estágio. Tendo assim relação direta com o aprendizado em que os estagiários foram em busca.

A relação distinta que os dois estagiários têm com a profissão docente reforça a concepção de que o sentido dado para algo é pessoal, faz sentido pela história de vida de cada indivíduo, está relacionado à sua subjetividade. Embora tenham passado tanto tempo juntos, cada um deles pensa de uma forma quanto à atuação profissional, cada um construiu, ou iniciou a construção de sua identidade profissional docente.

### 5.3.3. RELAÇÃO COM O OUTRO



**Mapa 13**

O outro é formado pela visão que os estagiários têm do outro. A representação que a disciplina de Prática de Ensino teve para esses estagiários é a

de que serviram de cobaias para a professora, que não tinha experiência suficiente para poder ajudá-los a construir sua identidade profissional. Esta professora não adquiriu confiança desses licenciandos para estabelecer uma relação de troca de informações e posteriormente, o aprendizado.

Como diz Charlot, esse outro é o que ajuda o sujeito a entender algo, aprender sobre determinado assunto. Os licenciandos não entenderam o professor da disciplina como um sujeito que tenha os ajudado a estabelecer um processo de aprendizado, não se deixaram influenciar por esse professor, não permitindo que fosse estabelecida uma relação entre licenciando e professor.

Com relação à disciplina de Prática de Ensino os estagiários não estabeleceram relação visto que tinham uma expectativa quanto ao funcionamento desta. Não relatam na entrevista o que esperavam aprender durante as aulas, porém uma coisa é clara, não tinham menor interesse em ficar lendo textos que falassem sobre educação, aprendizado, história da matemática, etc. (62/C1). A disciplina tinha um sentido para o licenciando, como no momento de cursá-la percebeu que o professor responsável por ela abordava outras coisas fora do seu interesse, eles simplesmente não se deixaram mais influenciar pelas suas aulas.

Não é possível dizer a partir da entrevista quem foi o causador de influência negativa no licenciando, se foi inicialmente a disciplina de Prática de Ensino ou o professor responsável por ela. Mas essas duas decepções parecem estar interligadas, pois quando a relação com o outro é ou não estabelecida ela atribui valor a tudo o que cerca o outro. Logo, se os licenciandos tinham uma expectativa quanto à disciplina e essa não os satisfizesse, eles imediatamente remetem essa frustração para o responsável pela sua decepção, o professor titular da

disciplina, que é quem prepara e executa as aulas, quem não traz para a sala o que o licenciando deseja.

O orientador poderia ter sido entendido como participante também desta disciplina que foi de encontro às expectativas do sujeito. Os estagiários até relatam alguns pontos que esperavam do orientador e esse não fez - como corrigir as coisas em cima da hora da atuação em sala de aula, trazer novidades para trabalho em sala alguns minutos antes de entrarem para o momento de regência, entre outros pontos negativos do orientador apresentado pela dupla. Porém, o orientador pode mediar a construção do saber nos estagiários, direcionando-os para escolha de materiais didáticos, escolha de livros, ensinando-os como escolher os materiais para serem utilizados em sala de aula e também para preparação destas aulas. Com isso, os estagiários perceberam a utilidade do orientador, deram sentido ao acompanhamento feito por ele nas aulas de estágio, fazendo com que fosse estabelecida relação entre estagiário e orientador. Nesse sentido, permitiram que fossem influenciados positivamente pelo professor que os estava acompanhando.

A influência do orientador sobre os estagiários existiu e foi positiva, pois os licenciandos se deixaram influenciar para que pudessem desenvolver um aprendizado, viram que podiam aprender com o auxílio do orientador, mas essa influência foi de caráter parcial, como relatado anteriormente, não concordavam com algumas atitudes apresentadas por seu orientador.

Embora se refiram com o termo de existir um abismo entre o orientador e eles; do orientador não ter explicado como se portar e avaliar os alunos e as aulas, não cooperar para que os estagiários não ficassem perdidos durante a atuação em sala de aula, o aspecto do orientador tê-los ajudado na escolha do material apropriado para o período das aulas os levou a estabelecer relação com

orientador por este ensiná-los a estabelecer uma relação com o mundo escolar de forma significativa.

A relação com os aspectos que envolvem o outro, no caso os outros professores da graduação, não foi estabelecida também, pois não contribuíram para o aprendizado dos licenciandos, segundo eles, pois estimulavam os alunos da graduação a trabalhar diferente, contudo não apresentavam estratégias para aplicação em sala, que era o esperado pelos estagiários. Essa falta de informação, segundo os licenciandos, não os fez se deixar influenciar por estes professores.

#### **5.4. COMENTÁRIO SOBRE OS MAPAS CONCEITUAIS**

Os mapas construídos a partir das entrevistas concedidas pelas duplas de estagiários não teriam tamanha utilidade se não pudessem ser comparados entre si. Analisando os mapas das três duplas é possível perceber alguns fatos importantes:

Verificando os mapas que trazem a relação com o mundo escolar, é possível perceber a grande importância para estes licenciandos o conteúdo, o saber matemático. Comentam que o professor da turma deveria se preocupar mais com a construção do saber matemático em seus alunos, pois, ao perceberem a dificuldade que os alunos possuem em relação ao saber matemático os deixou decepcionados, tristes em ver a dificuldade com conceitos básicos. Outro fator semelhante entre as duplas pode ser observado quando se reportam a experiências vividas anteriores à formação inicial, parece ser útil recorrer à vida escolar anterior para esclarecer certas atitudes que os alunos têm, ou para justificar a falta de disciplina e interesse dos alunos atualmente.

Quando falam do professor da turma as duplas A e C são claras ao dizer que ele não contribuiu para sua formação. Já a dupla B apesar de querer fazer diferente de como o professor fazia reconhecem que o professor fez o possível ao alcance dele para que os alunos obtivessem o melhor resultado possível com relação ao saber matemático.

Na construção dos mapas referentes à relação consigo mesmo pensamos em uma relação específica do sujeito com ele mesmo, a que se refere como futuro professor. Pensando nisso, percebemos que os estagiários se dividem quanto ao querer ser professor. Parece que em alguns casos foram impulsionados a

fazer o curso de licenciatura em Matemática mais pelo saber específico que pelo anseio de trabalhar como professor de Matemática. As opiniões quanto ao querer ser professor estão bem divididas, embora sejam estudantes que compartilham do mesmo curso de formação e em alguns casos têm os mesmos professores. O querer dar aula independe disso, pois parece-nos evidente que isso se deve à subjetividade do sujeito.

Na relação com o outro, que não é um outro qualquer, mas a representação que o estagiário tem do professor orientador, da disciplina de Prática de Ensino e tudo que os cerca. Em síntese, o mapa da relação com o outro fala do estagiário enquanto aluno-professor, então, quando os estagiários falam não separam totalmente nem o ser aluno nem o ser professor, é um momento também de transição para eles. Nesse ponto, o futuro professor é tido como aluno, não que seja outra coisa, mas espera muito mais da disciplina de Prática de Ensino e do orientador do que aprenderam com eles. É importante ressaltar, que essa é a visão que as duplas têm do orientador e da disciplina, não significa que “o outro” falhe em seus objetivos. Podemos perceber que as três duplas não ficaram satisfeitas com o trabalho do orientador e da disciplina de Prática de Ensino, apenas a dupla B no fim da entrevista diz sutilmente sobre a disciplina ter de algum modo contribuído para sua formação, que ela tem pontos positivos também.

## *Capítulo 6*

### *Considerações Finais*

---

Esta pesquisa foi iniciada com o intuito de investigar as relações com o saber docente estabelecidas pelos estagiários durante o período do estágio supervisionado do curso de graduação em Matemática. Em busca de respostas a perguntas relacionadas às relações com saberes docentes, percebemos que os licenciandos estabelecem diferentes relações. As relações efetuadas com o mundo do qual fazem parte; relação com as pessoas que convivem; e a relação consigo mesmo, seus anseios, crenças, etc. A partir disso, entendemos que seria importante para esta pesquisa compreender quais as relações e a conseqüências destas relações ou ausência delas no licenciando.

Inicialmente buscamos entender o que a teoria traz sobre a relação com o saber e pudemos perceber sua amplitude e importância. Visando compreender e analisar as entrevistas transcritas, fomos levados a três questionamentos a respeito dos estagiários:

- Qual a relação que o estagiário estabelece com o mundo escolar, o que o leva a estabelecer esse tipo de relação e qual o sentido que atribui a ela?
- Qual o sentido de se estabelecer relação com o outro: como o estagiário a compreende?
- Como o sujeito organiza sua relação consigo mesmo?  
Considerando a profissão que está escolhendo.

Com esses questionamentos em mente, as entrevistas foram separadas utilizando Diagramas Diacrônicos com base no que o licenciando falou sobre sua relação com o saber, levando em conta os três pontos distintos desta relação. Cada dupla apresentou três Diagramas Diacrônicos, contendo sua relação

com o mundo escolar, com o outro enquanto professor-aluno e consigo mesmo enquanto futuro professor.

Quando terminadas as construções dos Diagramas pudemos perceber que os estagiários gostariam que os alunos dessem a mesma importância que eles próprios atribuem à Matemática, e quando perceberam que isso não acontece, pelo contrário, que os alunos têm grande dificuldade em relação aos conteúdos básicos desta ciência, ficaram decepcionados de tal forma que alguns chegaram a dizer que para certos alunos não adianta mais, não vão saber Matemática e pronto. Esse ponto apresentado pelos estagiários é de grande importância para eles, mais que o papel do professor em sala, pois não fazia diferença para os licenciandos a presença, ou não, do professor, mas a concentração e interesse dos alunos eram fundamentais para o andamento da aula.

Quanto à relação do estagiário consigo mesmo, foi constatado que eles têm expectativas quanto ao processo do estágio supervisionado. Trazem suas impressões, desejos e decepções com a sala de aula, da construção ou não de sua identidade profissional, e como foi o próprio comportamento em sala. Embasados nos diagramas construídos a partir das entrevistas pudemos perceber que os estagiários têm comportamentos semelhantes. Não tinham muita certeza do que iam encontrar em sala de aula. Inúmeras dúvidas surgiram de como se comportar e posteriormente puderam ser esclarecidas com o orientador. Embora os licenciandos já desejassem ter iniciado o estágio com estas dúvidas supridas, não entenderam que antes desse momento, elas ainda não existiam.

Falam também sobre um estilo profissional. Consideram que o jeito de dar aula se dá com base na personalidade do professor, e que o estágio não foi suficiente para que pudessem ter construído a identidade profissional. Mas a relação

com o mundo escolar e a relação com o outro contribuiu para que conseguissem ter uma noção do funcionamento de uma sala de aula. Entenderam que realmente vão aprender dar aula no exercício da profissão docente.

Outro aspecto relevante ao sujeito é sua relação com o orientador, a disciplina de Prática de Ensino e todo o conjunto que as envolve. Quando eles falam da disciplina e do orientador a primeira impressão é que esses são irrelevantes, pois os estagiários esperavam que a disciplina de Prática os ensinasse a dar aula, segundo uma receita, algo prático, que os ajude a não errar durante o estágio.

No decorrer das entrevistas é possível perceber que eles mais ou menos entendem que só vão aprender fazendo, que não têm como saber certas coisas antes do contato com a sala de aula. Alguns fatores fazem com que de uma forma não tão consciente eles admitam que não é possível suprir as dúvidas antes que elas ocorram e, que vão aprender dia-a-dia, durante toda a sua vida profissional, ou seja, aprender com a experiência.

Posteriormente, quando fizemos Mapas Conceituais a partir dos Diagramas Diacrônicos pudemos ver com maior clareza a relação que os estagiários estabeleceram durante a sua vida acadêmica, não apenas durante o processo do estágio, mas com especial atenção a esse.

Foi possível perceber que por mais que os estagiários convivam com outros colegas, reagem de forma distinta a situações similares, nota-se a grande importância da subjetividade do sujeito, mais evidente quando se fala da relação consigo mesmo.

A intenção deste trabalho não é de apontar o que gera impacto no licenciando durante o processo de estágio, mas a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo. Se alguma destas relações tem uma “culpa” maior do que a outra, e dizer qual delas é a mais importante. Buscamos apontar aqui a importância de se conhecer as relações estabelecidas pelo sujeito, pois confrontado com a necessidade de aprender a dar aula estabeleceu estas relações para que assim possa suprir suas dúvidas e mobilizar saberes para tal objetivo.

As análises feitas por nós por meio de Mapas Conceituais trazem consigo a subjetividade do pesquisador. Logo, cada leitor pode ter observado estes mapas e se posicionado de formas distintas, pensando serem outros pontos relevantes, não os mesmos utilizados por nós. Com base nisso, é importante assumir o fato de que na análise pode ter faltado algo, nunca vai ser acabado, pois para cada sujeito existe um mapa distinto, conseqüentemente análises distintas.

Temos consciência que esta não é uma pesquisa acabada. Pelo contrário, nosso intuito é que essa seja uma pesquisa que desperte os leitores a questionamentos, sugestões, para que possam gerar mais investigações, tanto sobre a formação inicial quanto à utilização de Diagramas Diacrônicos ou Árvores Associativas e também os Mapas Conceituais para análise.

A utilização dos Mapas Conceituais nesse trabalho tanto para o referencial teórico, quanto para as análises, fez com que pudéssemos compreender mais claramente os conceitos e as diferenças entre eles, fazendo com que pudéssemos estabelecer as semelhanças e diferenças entre as relações estabelecidas entre os estagiários. Eles permitiram visualizar detalhes que talvez pudessem passar despercebidos. No caso das entrevistas a utilização dos

Diagramas Diacrônicos contribuiu para retirar as repetições e pudéssemos lê-las sem o desconforto de parecer estar lendo sempre a mesma coisa.

Fazemos parte de uma sociedade acadêmica dinâmica e dedicada à pesquisa. Dizer que um trabalho está acabado é dizer que esta sociedade está parada.

Esta pesquisa, neste contexto, está acabada.

## *Referências Bibliográficas*

---

BORGES, Cecília M. F. **O Professor da Educação Básica e Seus Saberes Profissionais**. Araraquara: JM editora, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas, Sobre a Teoria da Ação**. São Paulo: Papyrus, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médica, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber; Formação dos Professores e Globalização: Questões para uma educação hoje**. Porto Alegre: Artes Médica, 2005.

Departamento de Matemática: **Regulamento da disciplina de Prática de Ensino (sob a teoria de Estágio Supervisionado) do curso de Licenciatura em Matemática**. Cascavel, PR. 2003.

<http://www.unioeste.br/servicos/arquivirtual/arquivos/1182003-CEPE.pdf>. Acessado em 13 de dezembro de 2006.

Instituto Presbiteriano Mackenzie, Colégio Presbiteriano Mackenzie, Informática Educacional. **Apostila de CmapTools 3.4**. São Paulo, 2004.

<<http://www.emack.com.br/info/apostilas/cmmaps/apostilacmaps.doc>>. Acessado em 23 de Março de 2006.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli: **Pesquisa em Educação: Abordagem Qualitativa**. São Paulo; EPU, 1986.

MOREIRA, M. A.; (Adaptado e atualizado, em 1997, de um trabalho com o mesmo título publicado em **O ENSINO**. Revista Galáico Portuguesa de Sócio-Pedagogia e Sócio-Linguística. Pontevedra/Galícia/Espanha e Braga/Portugal. nº 23 a 28? 87-95, 1988. <<http://www.emack.com.br/info/apostilas/nelson/mapasmoreira.pdf>>. Acessado em: 05 de Dezembro 2006.

MULLER, M. S., CORNELSEN, J. M.: **Normas e Padrões para Teses, Dissertações e Monografias**. 5ª edição. Londrina, PR : Eduel 2003.

PIMENTA, Selma Garrida e LIMA, Maria Socorro Lucena: **Estágio e Docência**. São Paulo, Cortez, 2004.

Software: **CMAP TOOLS**. <<http://cmap.ihmc.us/>>. Acessado em: 10 de Março de 2006

SPINK, Mary Jane (org): **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. 2ª edição, São Paulo; Cortez, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes Decentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

# *Anexos*

---

**DUPLA A**

1/Eu – vocês fizeram o estágio em que escola, em que série?

2/A2 – Foi no colégio Olinda, aqui perto, e foi no primeiro ano do ensino regular. Não foi o EJA. Foi no noturno.

3/Eu – Como que foi o estágio?

4/A2 – Assim, no Colégio Olinda ele.., Os alunos eram muito indisciplinado, então eles não queriam saber nada com nada de matéria nenhuma, é o nível social deles também né, eles tem muito contato com drogas, violência, então são tudo. As meninas lá, que tem lá, elas só pensam em namorar, vão ao colégio só pra isso, a indisciplina lá é terrível

5/A1 – os alunos eram muito fracos, jogo de sinal..., Eles não sabiam fazer conta lá, eu perguntei pra um quanto era zero ao quadrado mais três, ele pegou “zero”, vamos com calma, nem falando em dinheiro... Nada, soma multiplicação envolvendo números negativos esquece, sempre erravam. E fora na que eu peguei um aluno fazendo as bolinhas de droga na sala.

6/Eu – e os professores?

7/A2 – eles vem isso, mas não pode fazer nada, da mesma forma a gente como estagiário, vai fazer o que né.

8/Eu – e assim, como vocês foram recebidas, vocês fizeram observação, participação, regência?

9/A2 – é a gente observou duas aulas, ai na próxima aula já foi regência, tanto que na primeira aula que a gente foi observar fomos sem professor(orientador). A nossa orientadora teve que acompanhar uma outra professora (orientadora) sabe que não sabia onde era o colégio, é coisa assim.

10/A1 – o interessante na observação que a gente ficou aterrorizada com a sala, nossa como a gente vai dar aula pra eles. Só que no primeiro dia eles se comportaram, eles não foram tudo aquilo que a gente imaginava que eles eram no começo.

11/A2 – É,

12/A1 – Eles faziam, o interessante que eles faziam bagunça quando a professora deles tava na sala, quando ela saia eles até colaboravam com a gente.

13/A2 – daí, quando eles resolviam de não querer prestar atenção e só conversar, você podia fazer o que quisesse la na frente, eles não prestavam atenção, não queriam saber de nada

14/Eu – E a professora, como que era?

15/A2 – A professora deles é bem amiga deles, ela falou assim que não adianta tentar reprender eles que não sabe como ele vai reagir com você, são todos de gang e coisrada, então tem que tomar o maior cuidado, então ela sempre amiga deles

16/A1 – é, ela dizia que conhecia mais da vida deles do que a família.

17/A2 – até ela comentou que teve um caso de uma menina que foi estuprada, lá, e daí ela falou assim, ela não disse quem era a menina, então ela falou assim que esse tipo de coisa é presente, então não pode ficar pressionando, dizendo não você tem que estudar, assim assado...

18/Eu – e quanto a postura dela em sala, o que vocês acharam?

19/A2 – Bem, eu achei que ela pulava muito conteúdo, acho que até por isso as dúvidas dos alunos. Então, a gente trabalhou com funções, ela pulava muito assunto, por exemplo tipos de funções a gente não chegou nem a entrar

20/A1 – É, a gente saiu da função de primeiro grau, a gente teve uma aula de função do primeiro grau pulou pra função do segundo grau.

21/A2 – não trabalhou muito em cima de gráficos, então, não era trabalhado muito exercício, e não adianta mandar fazer em casa que eles não fazem, valendo nota ou não. 22/A1 – a gente deu um trabalho valendo 20, um aluno entregou e tudo errado.

23/A2 – a gente fixou, toda função quadrática tem o gráfico uma parábola, e o gráfico deles dava uma reta e eles conseguiam fazer dar uma reta

24/A1 – o pior que eles não sabem jogo de sinal, não aprende.

25/A2 – Eles erram, só querem usar a calculadora.

A mas nem com calculadora sai certo

26/Eu – E vocês falaram assim que quando ela saia da sala, eles se comportavam melhor, como que é isso?

27/A1 – quando ela tava na sala, eu não sei se eles ficavam com medo, poxa tanto se comportando com as outras e não se comportam com ela

28/A2 – Eles pediam pra sair da sala e ela liberava, pra ir no banheiro uns três quatro saíram da sala quando ela tava lá. E daí puxavam assunto com ela, ela continuava conversando, ela conversava e acabava que atrapalhava.

29/A1 – .... por que ne dela, ela tentou explicar pra nós

30/Eu – Tipo atrapalhava?

31/A2 – de certa forma sim, não intencionalmente, mas de certa forma sim.

32/A1 - Como ela era muito amiga dos alunos ela acaba se envolvendo mais nas conversas do que. Ela não tem muito respeito no quadro, ela passa exercícios se eles não resolvem. Oh vou resolver, ela dá tudo mastigado.

33/A2 – eles não tem interesse, eles não tem incentivo nenhum.

34/A1 – É pensar pra eles

35/Eu – Como que vocês se sentiram na sala?

36/A2 – Dó deles, eu com a questão de explicar dar aula, é chato a gente explicar coisa muito fácil até minha irmãzinha entende e eles não conseguiram entender, minha irmã que tá na sétima série entende e eles não né. Tipo negócio de sinal assim, a carência que eles tem já é desde o início.

37/A1 – É porque no dia da prova uma fila inteira não teve nem capacidade de ler o que estava na prova

38/A2 – pra eles assim, não fazer a prova, eles acham que não vão usar isso aí nunca mais, pra eles a vida deles vai ser só isso.

39/A1 – Eles dizem que odeiam matemáticas

40/A2 – na verdade odeiam estudar, só vão lá pra brigar

41/Eu – o estágio é em dupla, mas como que funciona? É as duas ao mesmo tempo, como que é?

41/A1 – a gente revezava.

42/A2 – Quando eu escrevia ela explicava, quando ela escrevia eu explicava, ou ela escrevia e explicava, a gente ficava alternando, mas as duas juntas ao mesmo tempo.

43/A1 – às vezes o que uma esquecia a outra falava

44/A2 – uma coisinha sempre escapa, né, daí.

45/Eu – e como assim que cada uma se sentiu dentro da sala de aula?

46/A2 – ah, pra mim foi tranquilo, gostei até, eu me senti bem a vontade.

47/A1 – pra mim não, me dava um dó assim que me deixava angustiada, me dava uma vontade de falar vamos voltar lá pro primário que eu vou com vocês até o terceiro, não sei

48/A2 – o detalhe que eles não querem fazer, pra eles nunca mais vão usar. De certa forma a gente tinha que fazer pra cumprir o conteúdo, mas só por.

49/A1 – aqueles alunos ali, meu Deus, tinha aquele que sabia, mas o resto não tava nem aí, eles falavam bom pra você por que eu não quero nem saber.

50/A2 – ou bom ou pior porque pra eles não tavam nem aí

51/A1 – eu cheguei pro menino e falei você acha que você não vai usar matemática na tua vida aí ele falou não vou usar essa porcaria pra nada, e passar eu passo por conselho.

52/A2 – por mais que a gente falasse em dinheiro assim, tudo você usa não adianta.

53/A1 – É, eu tentei explicar lá umas coisas, expliquei até em biologia você tem, história, que a professora regente da gente ela da história da matemática falei oh, vocês gostam de história tem história da matemática, eles não então eu odeio história.

54/A2 – bom eles odeiam tudo que é relativo a estudar, ah, eles só queriam sair fazer festa, os comentários deles são assim beber, festa, meninada, fica com não sei quem, fulano de tal tá me ligando, e só.

55/Eu – Vocês estão em um curso de licenciatura, sempre quiseram ser professoras?

56/A2 – Não, nunca quis, nunca passou pela minha cabeça.

57/A1 – É até o primeiro vestibular a gente não fez pra matemática,

58/A2 – eu fiz pra informática

59/A1 – eu fiz pra contábeis, eu falei eu quero alguma coisa com matemática, eu amo matemática, mas da aula, meu Deus, deve ser horrível.

60/A2 – eu já fui pela eu não tenho muita paciência, mas daí, no estágio mesmo eu fui bem, mas eu não sei se vai ser dar aula mesmo. Eu optei por matemática por gostar mesmo.

61/A1 – eu acho que é pelo dom da matemática, eu adoro matemática, eu adoro aquelas matérias difíceis, agora aquelas matéria...

62/A2 – aquelas bem algébricas assim, com bastante calculo,

63/A1 – nossa calculo, é muito divertido.

64/Eu – Mas então o ser professora assim vocês não estão ou querem?

65/A1 – eu quero, eu quero, mas eu também quero fazer um mestrado ai, de preferência na área pura assim, e pegar alunos de faculdade, que quem sabe eles estão mais interessados.

66/A2 –E a principio mesmo a idéia é essa, mas vai saber, vai que a gente acaba, eu mesma não sabia que ia fazer um curso de licenciatura.

67/A1 – não, mas eu acho assim que se eu pegar uma turma para dar aula de manha e de tarde eu até que gostaria, mas à noite eu não quero pegar mais. Os alunos me decepcionaram demais

68/Eu – tem alguma coisa assim, algum fato que vocês foram surpreendidas em sala?

69/A2 – Tem um aluno lá no Olinda que ele é o que menos para na sala, mais falta, só fica ouvindo musica falando inglês coisa que a gente não entende nada, mas foi o que tirou maior nota na prova. E ele é muito inteligente. Ele sabe, o que você pedir pra ele, ele responde, mas ele não tem interesse;

70/A1 – o interessante também que tem aqueles alunos que são bem esforçados que estudao ai você vê eles não entendem nada, da um do;

71/A2 – esses estudam em casa, ai aquele lá que foi melhor na prova não estuda em casa

72/A1 – ah, não.

73/Eu – assim, vocês foram com alguma expectativa? Com que expectativa vocês foram pro estágio, com que expectativa vocês vieram do estágio?

74/A2 – na verdade eu fui bem nervosa, não sabia o que eu ia encontrar lá, eu nunca, principalmente o colégio em si eu não conhecia.

75/A1 – é a gente se assustou com o colégio parece que é uma penitenciaria muito escura, trancado, não tinha arvore, não tinha nada, muito estranho assim o lugar, as pessoas, tudo estranho, os portões bem altos. Ai a professora chega e fala assim o aquele ali é traficante, aqueles ali usam droga;

76/A2 – daí ela já fala, não você tem que ser bem amiga deles, não pode cobrar deles porque senão. Ela deixou o senão, então é um pouco difícil

77/A1 – igual aquele dia que eu peguei o menino fazendo droga, eu falei pra ele, tira isso da minha frente, ele tirou do lado, eu falei não você não ta entendendo tira essa droga da frente e vamos estudar, eu tentei fazer ele estudar, mas o coitado não tinha jeito não

78/A2 – Eles não respeitam mais, nem professor, nem ninguém o cara falou eu não quero fazer você não pode me obrigar;

79/A1 – É eu nunca vi, alunos que fumam tanto, no meu colégio não tinha isso;

80/A2 – lá no colégio é liberado, eles podem fumar tipo assim, eles saem da porta já tão fumando. A gente saiu decepcionada

81/A1 – não eu pensei, vou pegar um segundo grau porque os alunos são mais inteligentes tão saindo pra uma faculdade ai, pensa em vestibular, mas eles não pensam em nada, não querem nada, então agora eu prefiro pegar os pequenininhos que ainda da pra consertar, os grandes já estão tudo perdidos;

82/Eu – mas assim, o que vocês acharam do estágio, contribuiu, o que aconteceu, acrescentou;

83/A2 – ah, acrescentou bastante, [o estágio é bom]

84/A1 – é o estágio é legal

85/Eu – o que acrescentou assim pra vocês?

86/A2 – assim, a gente pensava assim a sala de aula a gente pensa assim o professor que é fixo lá ele tem um domo maior, ele pode cobrar do aluno, mas não pode. Porque o aluno olha pra você e fala a não, você não pode fazer nada contra mim, se eu quiser, por exemplo, sair da sala ele pode sair, se quiser chamar a diretora ele pode chamar, eles não estão, mas nem ai., então eles não tem mais interesse em estudar eles não querem fazer, por mais que busque jogos, a gente até tentou fazer um jogo mas uma parte faz a outra não faz, não querem nem saber. Este tipo de coisa prepara a gente pra ver que não é tão fácil tão simples assim, tem que ter todo um cuidado, tudo que você vai falar, como você vai explicar, porque o tom principalmente como você vai falar, se um aluno chegar e interpretar você errado e se principalmente você trabalhar em um colégio particular pode reclamar com o pai dele, como criança nunca mente ou adolescente mesmo nunca mente, ai quem acaba sofrendo as conseqüências é o professor

87/A1 – a única parte ruim do estágio é ter que fazer os relatórios, aqueles planos de aula que os professores fazem um por ano a gente tem que fazer um por aula fico indignada com esse negocio. E fora que a gente não teve didática, agora que a gente tem professor de didática. A professora só Poe ta errado, mas ela não ensina como que faz;

88/A2 – aos trancos e barrancos,

89/Eu – e a professora, você acha que ela acrescentou, o que vocês puderam observar, aprenderam com ela?

90/A2 – a professora nossa orientadora?

91/Eu – não, a professora que vocês acompanharam a sala dela.

92/A2 – É, eu vi que eu não devo fazer igual ela faz, dar tudo mastigado, por mais que os alunos queiram. Ta certo ela já trabalha no estado a anos já, faz dez anos que ela esta só naquele colégio, então daí, você pega uma rotina. Ela pega da os exercícios resolvidos e depois da exercícios exatamente igual. Daí acaba, eles acabam só passando por ali e não pensam nada.

93/A1 – eles só querem que ela faça

94/A2 – é um processo mecânico, então eu penso em não fazer isso, né chegar,. Então pra que ser professora então? Se for só pra chegar resolver eu sei, vou resolver lá, então é assim pronto e acabou, não tem que dar igual. Ela não é professora, só repetidora. É obvio que eu jamais vou fazer igual

95/Eu – então ser professor pra você é outra coisa?

96/A2 – é outra coisa, ser professor na verdade é o que você vai passar o teu conhecimento de forma mais fácil que seja possível pro entendimento de uma criança, ou pra um adolescente, ou dependendo

97/Eu – essa foi a primeira vez que vocês entraram em sala como regentes pra dar aula?

98/A2 – de matemática sim

99/Eu – da pra traçar uma linha, pensar em alguma linha de como vai ser sua profissão, pois vocês já falarão que querem ser professoras. Como vai ser vocês como professoras, já pensaram em alguma coisa, já refletiram sobre o estágio?

100/A1 – eu já sei o tipo de professora que eu não quero ser, agora o tipo que eu quero ser ta difícil de definir;

101/A2 – isso vai depender de onde a gente vai trabalhar, se é publico, se é particular, porque no particular a gente vai ter que se submeter ao que a diretoria da, e ai o que manda é o dinheiro, então ai depende, não adianta a gente sair da faculdade com idéias revolucionarias baseadas em práticas de ensino e didática que não resolve.

102/A1 – não e o interessante nas práticas que eles chegam pra você e falam, eles dão uma aula ali como se fosse...

103/A2 - ... Fosse a aula fantástica

104/A1 – é fantástica, só que as aulas deles são umas porcarias;

105/Eu – aula de quem vocês estão falando?

106/A1 – das nossas, as nossas aulas de prática eles pregam uma ilusão pra gente, é um conto de fadas o que eles passam pra gente, só que o que a gente vê em sala não é.

107/A2P – uma coisa assim, ah você não tem que falar pro aluno, não, deixa ele pensar, mas na verdade você tem todo um conteúdo pra cumprir até o final do ano, então você não pode ficar muito tempo ai normalmente o que acontece é que, por exemplo se você perde muito tempo na álgebra, se você faz uma atividade diferente ai no final fica a geometria, ai a gente acaba passando por cima na geometria. Então sempre acaba faltando conteúdo, então é muito conteúdo pra pouco espaço e se for ficar fazendo tudo o que os professores falam aqui na faculdade que a gente tem que fazer e teria que ser pro mundo ser melhor e tarara, que eles sempre falam e não fazem, porque é o sistema o que eu posso fazer.

108/Eu – então como que você vai ser professora, quer dizer que desse jeito não da muito?1

109/A2 – É meio conflitante,...

110/A1 – É o que eu disse, eu sei o tipo de professora que eu não quero ser, mas o tipo que eu quero ser eu só vou definir quando eu tiver mesmo;

111/A2 – porque de certa forma a gente vai ser submetida a regras, a gente não vai poder criar nossas próprias regras vai ter que ter, claro nada impede que a gente tente mudar sair um pouco do que foi tração pra gente fazer, mas fora isso.

112/Eu – e uma auto avaliação do estágio. Como quis cada uma de vocês se viu no estágio?

113/A2 – no começo insegura, depois melhorou um pouquinho, mas ainda sou meio insegura. Nunca sei como o aluno vai reagir, eu tenho um pouco de receio assim, se ele vai me entender ou se vai, dependendo qual turma você vai te interpreta mal. Lá no Olinda a gente viu varias piadinhas e coisarada. então você tinha que cuidar muito o que falava, principalmente os meninos. Ah por que você é bonita, é não sei o que. E fazendo piadinhas sem graça. Lá por exemplo, tinha que cuidar muito com o que falava;

114/Eu – mas você conseguiu se ver professora no estágio?

115/A2 – consegui, eu acho que vou ser uma professora muito sistemática, certinha, do tipo, por exemplo, em dados, em conteúdo tentar passar o mais claro possível e não da forma, por exemplo, assim e acabou, varias formas de passar

116/Eu – e você acha que eles conseguiram te ver como professora?

117/A2 – ah, não sei. Alguns até, no começo eles não chamavam de professora daí no final já tavam chamando a gente de professora;

118/A1 – comigo foi o contrario, eles acho que tem meio medo de mim. O estágio no primeiro dia assim pra mim foi horrível, entrei naquela sala já achando que os alunos eram uns monstros. Ai pior que o quadro era muito baixo pra mim, nossa eu sofri com aquele quadro, pra Pâmela foi uma beleza, mas pra mim foi horrível de desenhar, só conseguia escrever até a metade assim. Ainda tinha que construir gráfico, aquilo me deu uma raiva, meu Deus. Acho que até eu pegar bem, dominar o quadro. Agora pra dar aula assim, eu acho que eu consigo transmitir o conteúdo, só que eu ainda prefiro pegar assim um a turminha e explicar casos separados, tirar duvidas;

119/A2 – É bom conversar com eles, saber o que eles sabem;

120/Eu – Mas Ana, você conseguiu se ver como professora?

121/A1 – Acho que sim, falta muita coisa.

122/A2 – falta um pouco de segurança, jogo de cintura;

123/A1 – acho que falta mais tempo, eu acho que eu não tive muito tempo

124/Eu – teve alguma influencia vocês fazerem em dupla

125/A1 – não, não é isso, eu acho que o mal é a professora enchendo o saco. Porque ela fica ali, vocês vão dar isso, vocês vão dar aquilo.

126/Eu – a professora da graduação?

127/A1 – É, a gente não tem liberdade de fazer o que a gente quer e fora que a gente pegou o colégio à professora, não vocês vão dar função quadrática e vão explicar vértice, só que a gente nem tinha explicado nada de função do primeiro grau, não tinha explicado nada, nem lado positivo, lado negativo

128/A2 – eles nem lembram dos sinais

129/A1 – sei lá eu achei muito fraco, é se eu fosse dar eu sei que eu daria tudo seguindo ali o modelo exato;

130/A2 – ainda mais funções

131/A1 – É, eu não faria como ela

132/Eu – então você tinha que seguir a sua professora orientadora e a professora deles. Vocês acham que se não tivesse essa pressão vocês teriam agido de outra forma no estágio?

133/A2 – eu acho que sim, eu pensei em propor mais exercícios, deixar mais pra eles fazerem não só a gente dar tudo mastigado;

134/A1 – é aqueles que falam ah, resolve, vai resolvendo, poxa, não deixa eles fazerem nada, não deixa eles pensarem nada, tudo a gente.

135/A2 – não adianta, eles não vão fazer nada em silencio, na sala eles não ficam em silencio de jeito nenhum. Daí alguém começava a conversar com o outro, ela já falava começa a resolver no quadro, começa a resolver no quadro (professora orientadora), daí pronto a gente sabe, acabou fazendo

136/A1 – é, isso eu não gostei como ela agiu, acho que se fosse ali a gente começasse com uma turma, imagina no primeiro dia de aula e fosse ficar com ela até o final eu acho que seria bem melhor pra gente, bem melhor pros alunos. Agente ia poder seguir a nossa.

138/A2 – a gente fez o estágio em dupla, agente estuda junto tem um tempo junto, pensa parecido;

139/A1 – tem uma linha de raciocínio mais parecida

140/Eu – vocês lembraram de mais alguma coisa que fez diferença pra vocês no estágio, antes, durante o que mudou?

141/A2 – eu achei que eu fosse gostar menos, mas eu gostei. Eu achei que eu fosse odiar na verdade, que eu não fosse ter paciência;

142/Eu – e como vocês se sentiram assim, vocês falaram da professora, ela era presente no estágio ou não, a professora da sala?

143/A1 – é que aconteceu que a outra professora ficou doente e como eram quatro alunos estagiários dois no segundo ano e nós no primeiro ai ela ficou na turma do segundo ano durante a ausência da outra professora e a gente ficou com a nossa regente

144/A2 – até que com a nossa professora orientadora foi bem mais tranquilo as aulas, não teve tanto transtorno, tanta bagunça. Ai quando a professora da classe foi assistir às aulas também ai que a gente percebeu que a sala virou pro ar. Daí que eles não prestavam atenção você tinha que ficar pedindo, por favor, lá na frente um tempão;

145/Eu – vocês fizeram observação da aula dela?

146/A1 – sim

147/Eu – E?

148/A2 – durante a explicação ela chama bastante atenção e a explicação dela é assim ela começa a fazer um exercício e resolve, passa dois exercícios e se

demorar mais que cinco minutos ela já começa a resolver. Eles falam a professora resolve no quadro ela ia lá e resolvia

149/Eu – e domínio da classe?

150/A2 – domínio até ela tem

151/A1 – eu acho que os alunos bagunçavam com a gente só pra dizer que nos ali perto da professora deles só pra

152/Eu – esse momento do dar aula, quando vocês foram pro estágio vocês pensaram em alguma pessoa como exemplo, algum professor assim durante tua carreira acadêmica, vida escolar ou flui de você mesma?

153/A2 – ah, eu não pensei em ninguém, e na faculdade não tem exemplo nenhum de aula legal;

154/A1 – É na faculdade não tem, mas só que na minha vida todos os professores que eu tive foram excelentes os de matemática. A Leila que da aula na faculdade ela foi minha professora há anos atrás na sexta serie. Penso assim da maneira que eles davam aula, eles conseguiam fazer a gente prestar atenção, não sei se no nosso tempo os alunos eram mais inteligentes o que acontecia.

155/A2 – não, a gente era mais comprometido;

156/A1 – acho que não era questão disso, acho que era questão de a se você consegue fazer eu também consigo, você quer ter um futuro bom eu também quero. E esses alunos de agora eles não querem eles não vem futuro, eles não tem perspectiva;

157/Eu – mas quando você foi pro estágio de onde vocês tiraram a didática, vocês falaram que a prática era aula de sonho, então de onde vocês tiraram essas aulas?

158/A1 – ne verdade saiu meio da vontade

159/A2 – veio de sopetão porque a gente não sabia a dificuldade deles exatamente. A professora deles resolvia tudo no quadro, não deixava eles fazerem. A gente notou que nas observações que ela fazia tudo passo a passo, por exemplo  $-2 \times -2 = +4$ , enfatizava no sinal. Então a gente tinha que fazer assim, passo a passo, explicar o mais claro e o mais mastigado possível;

160/A1 – coisa que eu mais odiei é retomar matéria tem que fazer divisão com aluno achei o cumulo aquilo;

161/A2 – colocou numero com virgula então,A – com virgula eles não saiam do lugar

162/A2 – e numero grande?

163/A1 – uma menina falou pra mim, ah vocês não podem colocar Bhaskara na prova, mas porque se vocês prenderam isso na oitava série, não é muito grande a gente vai se perder;

164/A2 – então é baseada na dificuldade deles

165/Eu – considerações finais?

166/A2 – pra mim foi positivo, eu sei que vai contribuir. Como diz a orientadora se for no ensino fundamental ainda da pra consertar agora no ensino médio, mesmo que eu quase não da pra fazer ais nada;

167/Eu – como assim, consertar o que?

168/A2 – é a vontade que eles tem de estudar, dificuldades nas matérias elementares, então o ensino fundamental ainda da pra consertar

169/Eu – mas agora, vocês vão pra próxima etapa do estágio com uma visão diferente?

170/A2 – é primeiro a gente tem que ver que turma a gente vai pegar, se for fundamental a gente pode preparar aula mais dinâmica, eles vão aceitar bem, agora se for ensino médio a gente tem que tomar mais cuidado;

171/Eu – sim, mas a visão da didática mesmo, dessa parte mais sala de aula;

172/A1 – jogo de sinal é geral.

173/Eu – mas com respeito à sala de aula, sem pensar na teoria;

174/A2 – se preocupar com a forma de explicar o mais claro possível, tornar a matemática mais atrativa, mesclar o cotidiano pra ver se desperta interesse, pra eles verem que matemática eles usam em tudo;

175/Eu – fala Ana

176/A1 – não, eu tava pensando na indisciplina deles, acho que não tenho, eu já fiz observação em uma turma de terceiro ano e os alunos não tavam nem aí pro professor, o que eles queriam era disputar entre eles, era uma guerra entre eles, então eu não sei que vou chegar lá e fazer, acho que se eu me jogar no chão eles não ligam.

**DUPLA B**

1/Eu – Vocês já tinham pensado em ser professores?

2/B1 - eu sempre quis trabalhar com essa parte porque eu gosto de falar muito, e essa é uma boa oportunidade formando opinião, acaba influenciando na educação.

3/Eu – e você Cris?

4/B2 – eu nunca tinha pensado, a eu quero ser professora, mas quando foi começando o curso eu já fui gostando.

5/Eu – ai você fez vestibular...

6/B2 – è eu optei pelo curso por ser de exatas, noturno, e ai foi acontecendo.

7/Eu – e você foi com que expectativas pro estágio?

8/B2 – de a gente conseguir passar alguma coisa pra eles né, no caso seria o conteúdo. E não foi o que deu pra fazer, pois a gente descobriu que eles tinham muita deficiência no conteúdo anterior, a gente não conseguiu dar continuidade na matéria que o professor regente da turma tinha pedido.

9/B1 – eu fui com a expectativa de dar show, fazer show, fazer eles darem risadas, vou tentar fazer algo diferente do que o professor deles fazia. Eu cheguei lá e vi com que eles sabiam não tinha condições de fazer nada do que tinha pensado. Defasagem total, decepção total. Eles não têm noção aritmética, tivemos que passar conceito aritmético pra eles. Só sabem fazer conta de mais. Fazer vezes três foi uma coisa incrível, dividir um numera por ele mesmo às vezes sem ajuda, eles não conseguem responder.

10/Eu – que turma vocês trabalharam?

11/B2 – 6ª série. Até por ser 6ª série a gente pensou números negativos eles dominam, a gente usa todo dia né, então vai ser fácil né, e a gente começou a colocar umas expressões com números negativos que envolviam fração, ai chegou na fração, ai acabou o mundo, não fizeram mais nada.

12/B1 – um conceito que eles já deviam ter chegado. Só que a tabuada eles não sabem tirar o mínimo múltiplo que é uma coisa que eles deviam ter aprendido ainda no primário fortalecido, não sei, se culpa do professor, por falta de incentivo, falta de vontade da maioria dos professores, sei lá

13/Eu – vocês fizeram observação?

14/B2– Fizemos

15/Eu – Quanto tempo?

16/B2 – três aulas

17/Eu – Como vocês definiriam o professor deles?

18/B2 – o professor deles, deixa-os fazerem tudo que eles querem, não tem menor controle da sala, eles bagunçam, conversam, não tão nem ai pro professor, levanta...

19/B1 – ele não tem pulso firme, deixa os alunos de 12 anos faze o que quer, imagina uma turma de 2º grau. A gente observou que ele começa o conteúdo e aos

poucos ele vai perdendo o domínio de sala, todas as aulas que a gente observou ele acabou na carteira explicando individual pra quem tinha duvidas assim, e o resto da sala ficava ao Deus Dara. E foi assim, sempre perdendo aos poucos.

20/B2 – eu lembro que na primeira observação nossa ele ficou a aula inteira corrigindo a tarefa da aula anterior, no quadro.

21/B1 – e era matéria bem curta, assim de tomar oral a resposta, tipo, 1+3+-8, se embolava tudo.

22/B2 – ai já foi a primeira decepção da gente. Como que vamos fazer pra eles ficarem quietos. Como que a gente vai la pra frente do quadro se eles não respeitam nem o professor deles e a gente que é só estagiário, como que vai ser?

23/Eu – e como que foi?

24/B2 – Foi melhor que com o professor deles, pelo menos o comportamento deles, eu acho que eles ficaram mais quietos, a gente conseguiu ter mais domínio da sala que o professor deles.

25/B1 – impôs um pouco mais de respeito pra eles também importante eu acho que quando o professor falar pra você ficar quieto se não ficar manda pra fora, talvez no começo você fique com metade da sala, mas aos poucos, mas você vai chamando atenção assim. Eu vi que quando chamavam pelo nome eles se encabulavam chegou até. Por exemplo, quando a gente tinha o professor e a orientadora juntos era como se fosse uma válvula de escape pra eles não respeitarem a gente. Eles não tinham assim, teve umas três aulas que a gente ficou fora, tipo assim, sem o professor e a orientadora, ai eu senti que a gente teve mais liberdade assim que você pegava o conteúdo e você explicava, ficava mais disciplina. Teve um caso que a Cris tava explicando e eu pressionando o pia, Jackson o nome dele, Jackson fica quieto, Jackson fica quieto e não sei o que, e ele continuou ai chegou uma hora que eu falei, Jackson cala a boca, eu sei que não pode falar. Daí o pia, ele mesmo se envergonhou e ficou tipo as duas aulas, na ultima aula ele não abriu a boca. Então eu tinha mandado ele ficar quieto três vezes quando eu falei cala a boca ele ficou com medo que eu mandasse pra fora, sei lá, ai ele ficou meio assim. Aconteceu que a zeladora foi lavar a janela no meio da aula, era o horário dela lavar a janela, ele foi lá ficar provocando ela saiu da carteira foi lá no fundo da sala pra provocar a zeladora que falta de educação, eu fui lá peguei ele pelo braço ele falou não, não, eu falei você vai sim.

26/Eu – você falou sobre isso, aconteceu de alguém da equipe da escola interromper sua aula?

27/B1 – Não, não. Foi alguma coisa tão grave assim, por que ela tava dando aula e eu vi que isso aconteceu, então eu fui lá e falei que ele não podia fazer esse tipo de coisa, pura falta de educação. Eu nem pensei que talvez não pudesse pegar ele pelo braço e fazer sentar, sou estagiário, as pessoas não fazem isso, tem medo, mas eu fiz, embora não fosse o professor da turma. O piá tava lá, eu falei pra ele vai sentar. Não foi problema de indisciplina, é coisa da idade, levantar toda hora, ser curiosos, só bastante conversa, mas conversa é normal, não tivemos grandes problemas de indisciplina

28/B2 – a indisciplina que a gente viu foi mesmo na observação, com a gente eles se comportaram bem melhor.

29/B1 – a gente deixou claro pra eles, a gente não ta aqui de brincadeira falamos que tinha avaliação, a gente deu duas avaliações pra eles, ai falamos que aquela avaliação valia nota...

30/Eu – vocês se acharam professores, conseguiram se ver professores?

31/B2 – eu sim só que não do jeito que eu imagino que seja numa turma de aula pelo menos assim sei, eu não tinha liberdade de chamar atenção..., Assim sabe, de pedir silencio, ficava meio sem jeito, ainda mais quando o professor deles na sala né, mas acho que deu pra ter uma noção do que é ser professor.

32/B1 – eu entrei no intuito de ser professor e sai na decepção de ser estagiário, ficar preso.... Enquanto estagiário me senti incapacitado e meio revoltado com o professor aceitar que os alunos não saibam os conceitos básicos, em seis aulas eu não ia poder fazer nada, teria que ser um projeto que desse tempo pra fazer isso. Eu entrei com um plano de aula, ai me deparei com uma situação, eu vi que não podia fazer nada por eles, porque você prepara aula e vai lá se sente amarrado porque você não pode passar o conteúdo tem que voltar, nem trabalhar o que a gente tava programando, tinha que explicar tabuada,...Tabuada do 2, do 3,

33/B2 – e ainda sim que o conteúdo era de úmeros negativos, a gente ainda colocou pra orientadora não colocar fração, nem números decimais poraquê eles não tavam conseguindo aprender números negativos por que eles empacaram nas frações, não sabiam nem tirar mínimo, nada. E daí ela disse que não, que tinha que colocar tem que exigir tem que fazer eles aprenderem, não sei o que. E acho que não..., Acho que se a gente ter colocado as frações depois que percebemos isso a gente ia ter conseguido pelo menos passar os números negativos né;

34/B1 – tipo, eu não sei porque a orientadora fez a gente passar aquilo, quando a gente deveria ter parado e passado só o conteúdo, pois já é difícil pra um aluno que não tem conhecimento de..., Você começa a falar. Inclusive o mais ridículo que eu vi, foi uma hora que tinha que fazer jogo de sinal ela (orientadora) fez eu colocar o sinal em evidencia, fazer uma expressão em evidencia sem que o aluno tenha qualquer noção do que é evidencia, mas ela fez eu preparar aula, tudo certinho, e é pouco conteúdo para muito tempo principalmente o que nos pegamos, é pouco conteúdo pra muito tempo e como eles não sabem a matéria anda, você vai por exemplo você vai perguntar eles respondem tudo sim, sim. Aí quando você deixa pra eles fazerem, eles não sabem. E daí, por exemplo, você programa sua aula, por mais que programe, é pouco conteúdo pra passar pra duas aulas, e você não pode evoluir mais porque eles não acompanham e você vai lá começa a passar o conteúdo porque você tem uma professora (orientadora) avaliando você também e daí ela ajuda você a preparar uma aula e ela coloca uma coisa que você não concorda, mas ela fala que vai dar por que da, por que da, porque da. E você vai lá coloca aí ate a professora vê depois que não devia ter feito isso.

35/B2 – depois da aula ai ela concordou que não devia ter colocado as frações, antes ela não escutou a nossa opinião. Porque quando a gente conversava antes sobre o que a gente ia dar era só a opinião dela, ela escutava, mas do jeito dela que tinha que ser.

36/B1 – a gente falou, oh, acho que isso não vai dar certo, mas ela dizia, não vocês tem que passar, vocês conversam, a gente tinha que trabalhar com tal idéia, uns tipo de coisa que eu discordei, mas tem que fazer de acordo com que a gente ta sendo

avaliado. Então eu penso que quando a gente for professor vai ter liberdade pra trabalhar, mas enquanto isso simplesmente não da.

37/Eu – então vocês teriam agido diferente no estágio?

38/B2 – eu teria, principalmente sobre o que ela quis que a gente colocasse sinal em evidencia, mas em como colocar o conteúdo pra eles;

39/B1 – a forma que o conteúdo foi abordado eu até abordaria diferente algumas coisas pela capacidade, por que você não vai dar, eu acho que você enquanto professor você tem que se auto avaliar, se você da uma aula meia boca, você tem que dar uma avaliação meia boca, mas se você vai dar uma aula show, você tem condições de dar uma prova cobrando mais dos alunos, mas você tem que saber em qual contexto você esta trabalhando. Se você trabalha com uma turma que tem um déficit educacional muito grande você não vai dar a mesma prova do que para um aluno que tem alunos ótimos ou alguns alunos que você sabe que tem capacidade. Você não tem condições de dar a mesma prova pra essas turmas, tem que ter ciência disso, a mesma coisa na forma que você vai abordar o conteúdo se eles tem dificuldades com conceitos mais básicos sobre determinado assunto, quando você vai abordar um conceito tipo evidencia ou uma outra linguagem que não me lembro pra citar exemplo, mas tinha umas formas de linguagem que a gente abordava que eu achava inviável, mas tinha que forçar, mas fazer o que se você ta dando aula e o teu orientador ta ali dizendo que você tem que falar isso.

40/B2 – eu tava lá na frente, no quadro e ela lá no fundo da sala, Não, faz de outro jeito, jogo de sinal, coisas assim, falando pro outro ir lá avisar que tem que fazer diferente, tudo durante a aula. Tinha horas que tava o Daniel lá na frente dando aula ai ela falava assim pra mim, vai lá e fala pro Daniel falar de outro jeito que não é pra ele falar assim, fala pra ele falar desse jeito, não sei o que, não sei o que..., Mas eu fiquei sem jeito de ir lá, tava Daniel explicando a matéria eu ter que ir lá interromper pra falar que ela quer de outro jeito, e se eu não vou ela ficava me olhando torto, ai fica...

41/Eu – isso contribuiu ou não pra formação de vocês?

42/B2 – contribui, em partes contribuiu bastante.

43/B1 – contribui, porque você cria um senso critico quanto a essa questão do conteúdo abordado porque a gente não tem liberdade, a gente tem noção, a gente começa a ter noção do que fazer e de como abordar, mas como fazer a gente vai bater cabeça e só vai aprender fazendo, agora o que ele acha que a gente tem que passar porque assim, tanto da nossa parte quanto à do orientador, ele também ta querendo fazer, também ta preocupado com a situação que eu estou, mas também tem que ver que o orientador trabalha com a didática, com essas coisas.

44/B2 – a nossa pior dificuldade foi assim, principalmente, que eu acho que a gente percebeu esse déficit deles com relação à fração a gente deveria abandonar o trabalho com fração, trabalhar os números negativos sem fração, sem números decimais, porque a gente não tinha tempo de recuperar, eram 12 aulas acabaram sendo 13, a gente não tinha tempo de explicar pra eles como que era a fração, eram pra ser seis aulas.

45/B1 – eram pra ser seis aulas ai nossa orientadora se meteu e fez nos fazermos 12 e acabamos fazendo mais uma, na oitava aula a gente já estava assim....

46/B2 – saturado

47/B1 – não saturado, mas você ir lá três vezes por semana, você vai lá não que os alunos te destratem, por que eles são até bons alunos, não pela turma, mas sim pelo conteúdo da turma a gente abordava no sentido que eu tava trabalhando o serviço mal feito do sistema, não culpa do professor, mas do sistema, porque não foi ele que foi professor deles na quinta série. Não é o professor porque o sistema não ia deixar esse aluno ficar na quinta serie porque a gente sabe quais são os interesses na educação destas crianças

48/Eu – vocês foram pra sala, na parte didática, baseados em vocês mesmos, tomaram como exemplo algum professor que vocês tiveram durante toda a vida escolar?

49/B2 – pra mim foi baseado em professores que a gente teve durante o tempo que eu era aluno, porque na prática 1 que a gente teve né, a gente ficava só lendo texto, entregando resumo e síntese e expondo esse texto lá na frente pra turma toda. O primeiro estágio foi só ficar observando

50/B1 –fizemos observação, passeamos pela escola.

51/B2 – assistimos aulas de matemática, fazer entrevista com o orientador, não sei o que cada um fazia dentro da escola, mas não dava pra ver a realidade da escola não dava pra sentir o que ia acontecer. (isso durante a prática de ensino)

52/B1 – a gente não tinha acompanhado uma aula, fazer uma análise em cima dessa aula, assim a gente tinha que comentar o que e como era o PPP, toda aquela parte mais burocrática. Mas ver que eu sou professor, como preparar uma aula. O nome da disciplina é prática de ensino, mas não é prática não, é só o nome, não é o que vê no curso.

53/B2 – ate no inicio agora da prática 2, antes da gente ir pro colégio eles pediram pra gente fazer um plano de aula, eu nunca tinha visto um plano de aula na minha vida, porque na prática 1 que eu acho que é onde a gente deveria ter visto esse plano de aula e como que eu monto esse plano de aula, o que tem que ter num plano de aula, não teve

54/B1 – eles deram duas folhas escrito Plano de aula, ai tinha lá escrito o que era pra escrever, um modelo, ai tinha um exemplo de um modelo assim. Mas um modelo todo quebrado não dava pra entender, ai ela disse, ah vocês vão fazer um plano de aula, vocês xerocam isso e vão, escolham uma matéria e façam daí duas semanas depois ela veio falar pra nós que tava tudo errado, eu não quero esses plano de aula aqui, vamos ter que conversar, não sei o que, não sei o que..., daí eu falei claro que não vai dar certo , quem falou pra nós o que é e como que faz? Eles ficaram me olhando, eu não falei pro professor falei pros colegas, eles só largam o papel e mandam fazer, que tipo de aula que é essa?

55/B2 – deixaram no xerox o modelo

56/B1 – daí enchem nossos trabalhos de caneta vermelha e pronto e falam que tem que fazer não sei o que, Eu não vou fazer nada e não fiz, do jeito que tão fazendo eu acho que é melhor eu ler o PCN que me ensina muito mais do que uma aula de Prática

57/B2 – o que eu acho que ajudou muito na regência foram coisas do tipo assim letra no quadro, a gente escrevia de qualquer jeito, pois somos acostumados na faculdade, todos os professores daqui, ninguém cuida como escreve, daí a orientadora tocava bastante nisso, principalmente por eles serem crianças copiam

tudo do jeito que a gente faz, se você escreve no quadro de qualquer jeito eles vão copiar de qualquer jeito, falou bastante sobre a letra no quadro, eu nunca tinha me tocado que deveria ser tudo bonitinho, tudo certinho.

58/B1 – eu sinto dificuldade por que é isso que a gente deveria aprender em prática, se o nome é Prática eu sei que não é o que eles querem apresentar pra gente, eles querem que a gente estude sobre educação não aprenda a educar, a gente nunca teve noção, oh, você vai chegar e montar um quadro, você vai ter que saber o que é você praticar ser um professor, você ter noção, ah eu vou começar a passar a matéria ali, ter uma noção, ou como você vai explicar sua aula isso a gente não teve isso, o que a gente teve foi uma breve conversa sobre isso, comparado à magnitude que é você começar um estágio, tipo a gente que ta no terceiro ano a gente conversou uma hora e meia com uma professora e com o professor da disciplina antes de entrar na sala. Perto do que a gente esta sendo preparado e é o propósito que a gente vai ter, a gente teve ainda 13 aulas, e o pessoal que vai ter só seis aulas,

59/Eu – outra coisa, o professor titular, ele contribui para a formação de vocês? Vocês aprenderam alguma coisa com ele?

60/B1 – de tudo eu tiro um exemplo pra ti, ele não tinha ordem da sala, mas é difícil você impor respeito, prender atenção do aluno, e da mesma forma controlar, dominar, você prender atenção não por rigor assim, você fazer eles sentirem vontade de ver o que você esta fazendo e ao mesmo tempo impor respeito, eu acho que se você tiver, que é o que faltava pro professor, porque ele não conseguia chamar atenção deles e não conseguia impor respeito.

61/B2 – não dava pra saber se a sala tava prestando atenção nele ou não

62/Eu – e vocês como se portaram?

63/B2 - ai a nossa orientadora falou pra mim que eu não precisava gritar tanto, mas eu não consegui escutar minha voz na sala, tinha horas que eu erguia a voz mesmo, mas assim eu só falava mais alto, e quando eu falava assim eu sentia que eles olhavam mais assim. E eu me incomodo, se eu to lá na frente e tem aluno olhando pro lado e conversando eu me incomodo só que eu não sentia tanta liberdade pra chamar atenção, mas a hora que não dava mais eu chamava atenção.

64/Eu – e quando o professor estava em sala, fazia diferença?

65/B1 – ficava mais com o aluno destaque, ai você ficava assim você vai chamar atenção do aluno que ta do lado do professor, o que vai falar se o professor não ta falando nada.

66/Eu – vocês se sentiam acuados com a presença dele?

67/B2 – não

68/B1 – pelo contrario, indiferente a presença dele, não se metia no que a gente falava, até prestava atenção, mas assim não era algo durável, nada pra ele vir falar - Meu Deus, que tipo de profissional que ta formando

69/Eu – e uma auto avaliação dos estágio?

70/B1 – teve a parte boa e a parte ruim, ruim são essas limitações que a gente falou, e a parte boa é que a gente já tem uma noção do que é..., o porquê a gente ta se formando, a gente ta fazendo um curso de licenciatura, longe de a gente falar que se a gente não buscar um mestrado, um doutorado, não sei o que, ficar na proporção

que a gente vai exercer um curso de licenciatura, essa é a parte boa, a parte ruim é o pouco tempo que a gente tem porque eu ate dou aula de voluntário no cursinho pré vestibular que a universidade oferece porque essa é a profissão que eu escolhi pra seguir, então tenho de me preparar. Outra coisa é o pouco tempo de estrutura que a gente tem, é meio assim pra dizer que o curso ta dando. Eu fiz um bimestre na UNIPAR (instituição privada), a diferença é a seguinte, a parte exata da UNIOESTE nem compara a da UNIPAR não chega nem aos pés, em compensação, não to dizendo que a formação que eles dão, mas o nível de oportunidades de você ser um licenciado é muito maior, por que você entra na segunda semana e já tão arrumando aula pra você dar reforço no ensino fundamental, isso no primeiro ano, por mais que você seja incapacitado, eles arrumam lugar pra você adquirir experiência. Porque você vai ter que ralar pra aprender, você não vai aprender a dar aula vendo teoria, lendo Piaget, lendo Decartes, é.., Você vai sendo professor vivenciando, por exemplo na UNIPAR eles já fazem isso no inicio, porque a gente tem como até porque o curso é noturno, o pessoal tem dificuldade, a parte boa é isso, o contato que a gente tem com a sala de aula.

71/B2 – eu acho assim, até um colega nosso que fez Prática 1 um ano antes diz que teve uma aula que falaram pra ele montar uma aula e ir lá pra frente e dar aula pra turma deles, como se ele tivesse dando aula lá no segundo grau de acordo com o conteúdo que ele tivesse escolhido e nisso veio os professores de prática e falaram, oh você não coloca assim no quadro, não fala desse jeito, fala de outro jeito, então já ia corrigindo ali, a gente não teve isso, acho que isso que a gente deveria ter na prática 1 e faltou na hora do estágio, por que a gente já poderia ter ido pra hora do estágio tendo essa noção de como que a gente ia se comportar perante a turma, a gente não tinha isso, eu não sabia nem onde colocar as minhas mãos,

72/B1 – a gente deveria ter aprendido que enquanto eles passavam questão de duas a três semanas só conversando, o que a gente deveria ter visto no primeiro ano eu acho primeiro semestre de aula.

73/B2 – a gente tava lá no colégio, a primeira aula que a gente foi dar, nossa eu tava tão nervosa, tremia, eu não sabia como me comportar perante a turma, não tinha noção. Tipo se o colega tava explicando a parte que ele tinha que explicar se eu ficava onde, se eu ficava do lado do quadro, se eu ficava no fundo da sala, até esse negocio de posicionamento, não foi falado nada, ai depois dessa primeira aula que a gente falou com a orientadora que ela veio falar que a gente deveria ter ficado assim, enquanto um ta explicando você fica andando no meio da sala, isso não pode fazer, não sei o que. Mas isso só aconteceu depois da aula.

74/B1 – tudo é uma questão de postura, de como você se coloca isso tudo você vai descobrir conversando com o orientador, isso eu não posso te dizer que eu aprendi, tenho uma noção.

75/Eu – e vocês, vão ser professores?

76/B2 – eu quero, e o quanto antes possível,

77/B1 – ah, eu também quero.

78/Eu – já pensaram em um estilo de ser professor?

79/B2 – eu acho que já ta mais ou menos formado, o estilo de como ser professor, já vem mais ou menos com a personalidade da gente, não tem como dizer, ah vou ser um professor assim ou assado, você querer ser de outro jeito, acho que vai com tua

personalidade, a hora que você está lá na frente do quadro você não vai conseguir ser outra pessoa, você vai ser você mesmo.

80/B1 – eu penso em tipo ser um professor que eu conte histórias, eu sempre contei historinhas pros meus priminhos do pato Donald, essas coisas, mas eu tenho facilidade de abordar as pessoas com histórias, não da pra falar que eu sou um ator na frente da sala de aula, isso é da minha personalidade isso que eu tô fazendo ou não, não que eu esteja fazendo pra chamar atenção, é mais da personalidade de cada um. Ninguém é engraçado ou mau humorado por que quer fazer um papel na frente de uma sala, ser ator. Tem a ver com a personalidade de cada pessoa, ou alguém é sério porque quer ser sisudo na sala assim como a pessoa que é meio palhaço em sala, é porque é com todo mundo, na sala de aula, nem se fala

81/Eu – teve alguma situação que vocês fizeram, agiram e depois vocês pensando vocês acharam que deveriam ter feito diferente?

82/B1 – teve uma aula que ela falou que ela (orientadora) ia avaliar aquela aula nossa, aí agente preparou a aula, ela ajudou a preparar aquela folha lá (deve estar se referindo ao plano de aula) cheio daqueles conceitos pré formados que eu acho que eram três exatos naquela aula que eu achei, quer dizer tenho certeza que até agora eles não entenderam o que eu escrevi no quadro mas foi, o que eu fiz um dia antes, eu corriji as avaliações, eu peguei toda aquela matéria que a gente tinha passado, que até ia ser multiplicação de números negativos que no caso o maior segredo é ensinar o jogo de sinais e depois a tabuada, então ela lasca fração e número decimal, com divisão, um monte de coisa pra dificultar. Então o que eu fiz, eu estudei toda a matéria e programei na minha cabeça assim, e como a gente já tinha rodado seis ou sete folhas de estêncil, é um empenho, pra você preparar uma folha no Word você tem que dispor, por mais simples que seja uns dez exercícios, você mexer no equation, pra você que trabalha o dia inteiro chega tarde da faculdade e aí vai fazer que horas, ou fazer na mão no estêncil e andar 12 quilômetros pra levar na escola pra rodar o estêncil. Se tornando ainda mais caro pra gente. Então o que eu fiz, boleei a minha aula na cabeça e me programei pra usar os exercícios que eles têm no livro, não vou preparar material, mas vou senhor de si. Cheguei lá a primeira coisa que aconteceu que o professor tinha passado os exercícios que ele tinha dado e não dado simplesmente ele faz aleatório, pega exercícios do meio do livro, primeira coisa que eu fui pedir pra eles fazerem eles falaram que já tinham feito, já fizemos isso, vamos corrigir. Daí você começa a dar o conteúdo programado, daí a professora viu quando aconteceu isso ela vem meter o bedelho, mas ela vem só com a folha que ela ajudou você a escrever e a primeira coisa que ela pensa? Ah, você nem leu o conteúdo. Então se eu tivesse explanado um exemplo pra eu escrever e colocado em uma folha pelo menos a orientadora ia falar: não, ele realmente preparou aula, o que deu a entender pra ela é que eu nem li o que tava no livro, eu não tive nem cara de pau pra falar pra ela o contrário, deixei ela pensar que eu não tinha preparado aula mesmo. Sendo que esse conteúdo ao meu ver, teria que ensinar somente o jogo de sinal e foi ela que enfiou fração e número decimal no meio. O que ela levou em conta foi que eu não coloquei a aula que eu tinha preparado na cabeça no papel,

83/B2 – por isso eu tinha pedido pra dar nessa aula de multiplicação de números negativos depois eu daria divisão, e depois que ele deu essa aula eu já tinha mais ou menos preparado, ainda não tava tudo pronto, aí ela falou que não, mudou toda a minha aula, queria que eu desse de novo tudo que ele já tinha dado, passar a mesma matéria, aí a gente fica até meio sem graça, como que eu vou passar uma

coisa de novo, o que já foi visto na aula anterior, os alunos vão falar que já foi visto, que não sei o que, ninguém vai querer prestar atenção e até mesmo pro Daniel que já passou tudo, como que eu vou passar a mesma coisa? Fica chato, ai minha aula já teve que mudar tudo, tudo que ela tinha falado pra ela começou a falar pra mim pra eu explicar de novo pros alunos e não tinha como fazer de outro jeito por que se ela quer aquilo tem que ser aquilo.

84/B1 – não tem como enredar tem até como enredar, só que não foi pacencioso como a professora falou pra gente fazer. Fazer um plano de aula desse jeito enquanto professor, enquanto estagiário não tem como, questão de tempo e tudo. Querendo ou não, a gente trabalha, tem as disciplinas da faculdade, um monte de coisa. A gente faz um curso noturno por esse fato, tem que trabalhar o dia todo. Você vai dispor de tempo quando, vai largar de todo o resto pra ficar fazendo plano de aula e folhinha de tudo que vai falar na sala?

85/Eu – o que vocês acham que os alunos pensaram de vocês?

86/B2 – que a gente tava passeando no colégio

87/B1 – é difícil falar porque eles tinham um grau de respeito, até a Cris foi levar as avaliações essa semana eles falaram que tava com saudade da gente, que era pra voltar. É estranho, a gente simpatizou com alguns, vinham chamavam pelo nome.

88/B2 – tinha alunos que a gente via que tinha capacidade talvez quando cobrava mais a matéria, tem alguns que tem capacidade de ir bem melhor do que eles estavam, de aprender mais do que eles estão aprendendo

89/B1 – enquanto professor destes alunos eu me sentiria na obrigação de ajudar, enquanto estagiário a gente tem a parte boa, não é só, até acho que a nossa orientadora é boa, ela tinha muita vontade de querer auxiliar as crianças que tem esse déficit educacional.

90/B2 – eu acho que ela também ficou assustada com essa dificuldade que eles tinham, até quando ela enfiou as frações no meio da historia, só que ela queria que a gente voltasse atrás, não voltasse atrás, mas dentro do conteúdo a gente conseguisse passar pra eles esse negocio da fração, de tirar o mínimo de trabalhar com frações, tabuada só que a gente não tinha tempo pra isso, ai a gente não conseguiu nem passar o nosso conteúdo e nem explicar direito frações.

91/Eu - Nesse sentido talvez tenha feito falta a autonomia?

92/B1 – teríamos lidado diferente com certeza, mas a termos de resultados acho que não ia ser diferente, .

93/Eu – vocês poderiam dizer se o estágio contribuiu pra formação?

94/B2 – eu acho que contribuiu, principalmente pra gente ver a realidade que está o ensino, quando a gente saiu tava de um jeito, agora ta de outro.

95/B1 – na verdade da uma grande vontade, grande medo, mas vontade de mudar, de ir com a certeza de você poder fazer alguma coisa, uma incerteza de saber se a gente vai conseguir.

96/B2 – eu imagino se caso a gente não tivesse tido esse estágio, ai você se forma e já pega uma turma desse jeito, desse nível, você já como professor regente, você não tem a menor noção de como você vai se comportar na sala, é tudo muito mais difícil. Eu já fiquei mais com o pé no chão, por que se eu não tivesse tido esse estágio você sai daqui pra assumir uma turma como regente eu iria entrar numa

turma de sexta serie com a certeza de que eles tinham o domínio do conteúdo até a quinta, eu nunca ia chegar na sexta serie imaginando que eles não sabiam o conteúdo anterior, ate antes da gente começar a regência, foi ai minha maior dificuldade foi entender como o aluno não entende por que pra gente o conteúdo deles de números negativos é tão comum tão usual, que eu tinha dificuldade de entender como que ele não compreende aquilo. Então acho que se a gente não tivesse o estágio ia ser bem mais difícil. Sem contar que nossa grade é muito virada, as coisas não se encaixam, tipo historia da matemática que ta no terceiro ano devia estar no primeiro, prática 1 também deveria estar no primeiro, eu acho que isso tudo a gente deveria ter feito antes de ir pra sala, a gente ta fazendo didática agora

97/Eu – gente, mais alguma coisa que vocês queiram falar do estágio?

98/B1 – eu acho que quando a gente olha pra isso vê muito o lado negativo, mas tem muita coisa positiva ai,, você ta iniciando a prática da licenciatura, é sabatinado, na verdade tem que se preparar, se puder trabalhar durante o tempo da faculdade melhor ainda, ai o negocio é se formar e buscar outros caminhos

**DUPLA C**

1/Eu – Vocês fizeram estágio, observação, regência?

2/C2 – foram observação e regência.

3/Eu – em que séries?

4/C1 – 5ª série e 1º ano do ensino médio

5/C2 – 10 horas aula de regência em cada um, cada uma de nós

6/Eu – gostaram?

7/C2 – assim, teve alguns problemas, mas no geral eu gostei, no geral assim eu gostei.

8/C1 – problemas vamos enfrentar sempre

9/C2 – problema com aluno, com falta de experiência, foi a primeira vez que a gente foi pra sala, questão de concordar ou não com a pessoa que ta orientando, a gente teve algumas divergências, mas não coisa muito séria.

10/Eu – com relação ao que essas divergências, com relação ao conteúdo, professor em sala...?

11/C2 – é, maneira da gente se comportar em sala, algumas coisas com horário, planejamento, dava umas confusões,

12/C1 – eu acho que não foi tanto em sala de aula foi com a professora, fazer sempre o que ele quer e nunca o que queremos.

13/Eu – em relação ao professor orientador?

14/C1 – é o professor orientador

15/Eu – e o professor da classe contribuiu pra vocês? Da pra dizer que aprenderam algo com ele?

16/C1 – hum, eles deixavam a gente à vontade, mas não influenciavam em nada na nossa aula, eles sentavam lá, não criticaram, também não..., Deixaram a gente dar nossa aula

17/Eu – vocês sempre quiseram ser professoras?

18/C2 – eu até que..., mais ou menos

19/C1 – eu já trabalhei um tempo com criancinhas, mas a minha intenção não é continuar dando aula.

20/Eu – não é continuar?

21/C1 – eu acho muito estressante

22/Eu – você já pensava assim antes de fazer o estágio ou depois de fazer o estágio você refletiu melhor?

23/C1 – antes eu já não queria muito, mas já tinha começado a fazer a faculdade daí não ia parar.

24/Eu – e agora com o estágio, confirmou ou não.

25/C1 – não que eu não queira dar aula, eu acho muito estressante, é terrível você chegar ali e ninguém querer nada com nada, ainda mais matemática. Eles já olham pra você assim, ih professor de matemática...rsra

26/Eu – tem alguma coisa que vocês acharam pertinente no estágio?

27/C2 – falta de interesse

28/Eu – e perante a classe vocês se sentiram professores ou não?

29/C1 – olha a gente trabalhou em dois colégios em um foi bom, mas o outro já foi àquela coisa vocês são estagiários, então acho que não é tanto pela gente, mas pelo que o colégio impôs assim sabe, então você não se sentia muito bem onde você é chamado de estagiário.

30/Eu – e como vocês se sentiram, achavam que o estágio era uma coisa e era outra, ou achavam que era uma coisa e era aquilo mesmo.

31/C1 – eu já sabia que era aquilo lá

32/C2 – é mais ou menos a gente já sabia o que era

33/Eu – voltaram decepcionadas, alegres?

34/C1 – acho que voltei tudo bem

35/C2 - foi mais o menos o que a gente esperava

36/Eu – fazendo uma análise do estágio, deste período que vocês ficaram em sala, vocês agiriam de certa forma diferente em alguns momentos ou fariam tudo de novo?

37/C2 – se pudesse voltar no tempo faria algumas coisas diferentes

38/C1 – é algumas coisas eu também faria diferente....

39/Eu – tipo?

40/C1 – a gente teve muito receio por estar sendo observada, a gente não sabia como fazer..., Aí tivemos problemas de alunos que foram mal na prova e falar que a culpa foi nossa, aquela coisa.

41/C2 – nesse ponto eu agiria diferente, acho que eu tomaria uma postura bem mais rígida em sala e cobraria bem mais.

42/C1 – a gente fica preocupado em o que eu posso fazer e até que ponto eu posso ir

43/C2 – nesse ponto eu também teria agido diferente, talvez não me prendido ao conteúdo que a gente achou que deveria revisar daí não foi pra frente, atrasou, teve problema de aula, semana que teve aula, semana que não teve aula, enfim rolou que a gente não conseguiu, a matéria que a gente tava certa pra dar e não conseguimos dar bem, acho que por falta de tempo.

44/Eu – por falta de tempo, não por problemas de matemática básica deles, ou por o orientador achar que era uma coisa e vocês queriam outra?

45/C2 – não, acho que foi o tempo. Até a gente revisar a matéria pra entrar no conteúdo que a gente queria entrar a gente levou muito tempo

46/Eu – e vocês pensam que talvez se a presença do orientador não fosse tão marcante vocês teriam agido de forma diferente

47/C1 – eu acho que a gente sempre age de forma diferente quando tem alguém. No caso tinha a professora regente da turma e a nossa orientadora ali, a gente fica meio assim, principalmente nas primeiras aulas. A gente acaba ficando meio insegura, depois você acaba se acostumando e as aulas ficam boas só que nas primeiras aulas fica meio complicado, porque quando a sala é tua, você acaba tendo uma postura diferente do que quando você está sendo observado.

48/Eu – e assim, quando vocês foram dar aula, vocês se espelharam em alguém da vida escolar de vocês, ou foi de vocês mesmo?

49/C2 – ninguém

50/C1 – eu acho que quando a gente começou foi cada um da sua maneira.

51/C2 – é nós sempre fazemos trabalhos juntas, então a gente se entende muito bem, a gente não precisa nem falar, uma conhece a outra a gente tem mais ou menos o mesmo jeito de agir, com algumas diferenças, mas somos bem parecidas por isso que a gente se da bem então acho que foi meio natural.

52/Eu – no momento de chegar em sala de aula, essa postura em sala de aula, quadro, como se comportar em sala de aula onde coloca a mão, onde não coloca, nesses aspectos, vocês tiveram dificuldade?

53/C1 – só aqueles errinhos básicos, tipo apagar quadro com a mão, deixar de escrever algo que seria importante escrever, mas assim no modo de agir acho que não.

54/Eu – mas teve alguma situação que vocês se perguntaram e agora o que eu faço?

55/C1 – eu acredito que não teve nenhuma situação assim, nós apanhamos muito quando via que a outra tava em dificuldade, e você não podia se meter, a gente se auxilia bastante.

56/Eu – se tivesse sido individual o estágio?

57/C2 – ah, seria diferente, talvez eu teria me sentido mais insegura.

58/C1 – pra mim tudo bem eu já tinha trabalhado com criança só não tinha dado aula, então já fica meio habituada com pessoas.

59/Eu – e a prática de ensino, disciplina, vocês acham que contribuiu pra vocês em sala?

60/C2 – sinceramente, não.

61/Eu – o que vocês tem a dizer?

62/C1 – aqui na prática 1 e 2 a gente fica vendo texto filosófico, fica estudando aquele monte de historia monte de coisa, aí chega na sala o que a gente usa disso, eu acho que deveriam trazer mais experiências, dicas de como trabalhar, lidar com situações

63/C2 – a gente teve uma professora que deu a matéria de prática até que não tinha experiência bagagem suficiente, fez da gente quase que umas cobaias.

64/C1 – mas não só isso, desde prática 1 a gente fica vendo aquele monte de coisa que você nem entende pra que é, que na prática em sala mesmo você não usa

65/Eu – você fala em exemplos de sala de aula mesmo?

66/C1 – e assim, como trabalhar, eles falam de trabalhar diferente, mas como diferente, que idéias que se tem pra se trabalhar diferente em sala de aula.

67/C2 – todo mundo fala que tem que trabalhar diferente, a matemática tem que ser gostosa, principalmente no segundo grau, o que fazer, só que você via procurar você não encontra e não tem um professor que te ajude, ah não vocês criam, mas acho que falta muito.

68/C1 – vou ser bem sincera, eu não sei trabalhar diferente, eu chego lá e vou pro tradicional mesmo.

69/Eu – e as outras disciplinas da formação acadêmica tem como você pensar na disciplina e remeter a sala de aula?

70/C2 – a gente vê tanta coisa aqui que nunca mais vai utilizar

71/C1 – teve matérias que eu achei bem interessantes como ferramenta, tipo fundamentos.

72/C2 – álgebra linear quando falou de matrizes vai ajudar bastante.

73/C2 – tem algumas matérias que despertam você pro raciocínio lógico, pro calculo matemático só que tem outras que você não consegue vincular a nada, serve se você for seguir carreira acadêmica, senão não vai te servir pra nada.

74/Eu – e o que vocês pretendem fazer depois de formadas, ser professor ou não?

75/C2 – eu pretendo, a principio, mas depois quero fazer uma outra faculdade e partir pra outra profissão, mas em principio eu quero lecionar.

76/Eu – por amor ou conveniência?

77/C2 – uma mistura das duas coisas, ser professor parece que vem do sangue, eu sempre quis. Até comecei a fazer pedagogia, mas não gostei porque não tinha matemática. Eu sabia que queria dar aula, mas não pra criança nem de português, essas coisas. Acabei optando por matemático por ter o lado da licenciatura

78/Eu – e você C1?

79/C1 – eu não sei ainda o que vou fazer, sinceramente não sei.

80/C2 – caiu de pára-quadras no curso, risos, na ultima hora fez a opção errada, risos.

81/C1 – eu gosto de matemática, mas dar aula, não sei. Eu não sei o que vou fazer ainda, vou esperar terminar aí eu vejo.

82/C2 – se ta desse jeito agora imagina depois. As turmas onde eu estudei são diferente das de hoje, que vão ser diferentes das de amanhã.

83/Eu – por que são diferentes?

84/C2 – eu me lembro que o professor falava a gente baixava a orelhinha. Tinham alguns que bagunçavam, mas era um ou dois. Hoje em dia a maioria te responde, maioria não quer nem saber.

85/C1 – eu não agüento isso

86/C2 – eles só sabem dos direitos

87/C1 – eles respondem, mandam calar a boca, você fica berrando lá na frente ninguém te ouve, pois eles querem berrar mais que você, então você não consegue dar aula, aí vem àquela cobrança de que o professor não explicou.

88/Eu – mas isso vocês sentiram com relação a vocês estagiários ou em relação à outra pessoa que vocês observaram?

89/C1 – ai, parece que o professor eles tratam pior.

90/C2 – é no colégio publico como no privado, já não tem mais diferença. Isso que a gente não foi em escolas de classe muito baixa, ficamos nos colégios centrais, então não tivemos contato com o povão assim, alunos carentes, com muito problema em casa, toda aquele lance social, discriminação, eu penso que esses tendem a ser alunos mais rebeldes.

91/Eu – vocês deram aula pra turmas normais, ou EJA?

92/C2 – Normais,

93/C1 – nossa, se fosse pro EJA então....

94/C2 – ah, tem alunos do EJA que são bem interessados, é um ou outro que ta lá querendo só o diploma

95/Eu – vocês querem falar mais alguma coisa com relação ao estágio, a prática de ensino, professor orientador... O orientador ajudou?

96/C2 – teve momentos

97/C1 – teve momentos que ajudou, outro que, não posso dizer que atrapalhou, mas a gente não conseguiu se entender.

98/C2 – tivemos algumas diferenças, a gente não quer assim apontar.

99/C1 – é complicado, porque a diferença entre as pessoas é muito grande.

100/C2 – foi um abismo entre nós e o orientador

101/C1 – a gente ta habituado num ritmo, aí de repente mudou completamente aquilo.

102/C2 – você não conseguia entender muito bem o que fazer, entender como ia avaliar, como iam ser as aulas, a gente ficou meio perdida, isso causou um certo problema.

103/Eu – isso foi em relação aos planos de aula, ou a regência em si?

104/C2 – risos, em tudo um pouco.

105/C1 – em tudo um pouco, muita coisa em cima da hora, falava eu quero isso e aquilo...

106/C2 – problema de não bater nosso horário com o dele, não bate planejamento, não bate hora pra isso, hora pra aquilo, aquela confusão. Dez minutos antes da aula ficava passando coisa pra gente fazer, a gente passando coisa pra ele. Teve exercícios que eu passei errado em sala de aula porque ninguém percebeu que estava errado, ele não percebeu a hora que corrigiu o plano de aula

107/Eu – e se não tivesse o período do estágio, ia fazer diferença?

108/C2 – eu acho que sim, eu acho que essa experiência é válida, talvez pra alguns não, por exemplo, quem já leciona, tem pessoas que isso é excelente, pois às vezes é inibido.

109/C1 – mas eu acho que a gente sempre aprende um pouco, porque o que a gente trabalhou, o jeito de fazer eu acho que quando a gente for trabalhar aquele conteúdo de novo, vai acabar buscando como fizemos no estágio,

110/C2 – sem falar nas dicas dos materiais, jogos,

111/C1 – a gente aprendeu que tipo de livros você pode encontrar, a dificuldade de encontrar materiais diferentes, onde procurar que sempre tem coisas novas.

112/C2 – acho que nesse sentido foi bastante válido