



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

DIEGO FOGAÇA CARVALHO

**O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E A
DECISÃO DO LICENCIADO EM QUERER SER PROFESSOR
DE MATEMÁTICA**

Londrina
2012

DIEGO FOGAÇA CARVALHO

**O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E A
DECISÃO DO LICENCIADO EM QUERER SER PROFESSOR
DE MATEMÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Marinez Meneghello
Passos

Londrina
2012

Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

C331e Carvalho, Diego Fogaça.
O estágio curricular supervisionado e a decisão do licenciado em querer ser professor de matemática / Diego Fogaça Carvalho. – Londrina, 2012. 138 f. : il.

Orientador: Marinez Meneghello Passos.

Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, 2012.
Inclui bibliografia.

1. Matemática – Estudo e ensino – Teses. 2. Professores de matemática – Estágios supervisionados – Teses. 3. Professores de matemática – Formação profissional – Teses. 4. Matemática – Formação de professores – Teses. I. Passos, Marinez Meneghello. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. III. Título.

CDU 51:37.02

DIEGO FOGAÇA CARVALHO

**O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E A DECISÃO DO
LICENCIADO EM QUERER SER PROFESSOR DE MATEMÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA



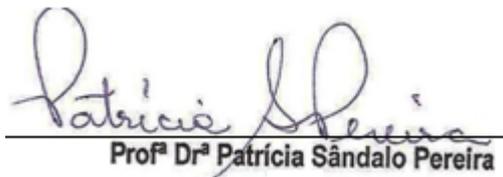
Profª Drª Marinez Meneghello Passos

UEL – Londrina – PR



Profª Drª Márcia Cristina de Costa Trindade
Cyrino

UEL – Londrina – PR



Profª Drª Patrícia Sândalo Pereira

UFMS – Mato Grosso do Sul – MS

Londrina, 25 de Janeiro de 2012.

A todas as crianças e adolescentes
que cultivam o sonho de ser
professor de matemática

AGRADECIMENTOS

Muitos ressaltam que pesquisar é um ato solitário que se dá em um ambiente fechado – isolado do mundo – no qual as pilhas de livros e os dados se constituem como a única companhia na busca de responder às questões de investigação. O cenário se resume a quatro elementos: o pesquisador, as teorias, os dados e o computador.

Mesmo tendo passado por momentos de solidão, em que me senti desprotegido frente ao que estava produzindo, vejo o quanto a figura do outro estava implicada na constituição desta dissertação e quanto o outro proporcionou inspirações e alavancou a constituição deste trabalho.

Início os agradecimentos pelos meus pais, razão do meu viver, amor incondicional. Muito obrigado minha querida mãe, Maria Augusta Fogaça Carvalho, e ao meu querido pai, Jonas Carvalho Neto, vulgo John Peterson, pelo amor, confiança, e por muitas vezes sacrificarem os seus desejos pelos meus; meus primeiros professores, pois foi com eles que aprendi as primeiras letras e os números.

Ao meu reino encantado, meu Rio Azul, onde vivem a Dulci, o Bibi, o Pingo, o Boé e a Léo, que me confortaram nestes instantes finais da dissertação. Como é bom ter um refúgio, o meu mundinho isolado de tudo e todos, lugar protegido onde você se sente você, a chácara em que vivem meus pais, situada no município de Campina da Lagoa – PR.

Aos meus saudosos avós – Nair, Amália, Jorge e Salvador – e ao meu querido padrinho Moacir Fogaça – muito obrigado pelos ensinamentos, queria que estivessem comigo neste momento da minha vida, acho que ficariam orgulhosos de mim. Muito obrigado aos tios Mário, Sônia, Adolfinha, Jacira, Jair e Ilci, cada um deu sua contribuição nesta caminhada, acreditando e torcendo por mim, valeu tios.

Às queridas professoras que tive no Ensino Médio e que hoje considero minhas colegas de trabalho – pelo menos por um tempo foram. Olinda, professora de História, muito obrigado por ter me ensinado a estudar, com quem aprendi que estudar e decorar eram ações completamente diferentes. Luciana, minha professora de Matemática no terceiro ano, a culpada do meu ingresso na Licenciatura em Matemática, nunca esquecerei que foi por sua influência que decidi abandonar as ciências biológicas e ser professor de matemática. Ângela, professora regente da sala do meu segundo estágio supervisionado, muito obrigado por me ajudar a ser professor de matemática, contigo aprendi o quanto holístico deve ser o olhar do professor.

Ao Professor Willian Beline, meu orientador na graduação, que me inseriu na área da educação matemática, me mostrou o caminho para ser um pesquisador. Nunca vou me esquecer do apoio e o incentivo para vir fazer uma disciplina como estudante especial – foram muitas as madrugadas que saíamos de Campo Mourão rumo à Londrina para as aulas de 2MAT073 no ano de 2009. Você, literalmente, me trouxe para o mestrado.

À minha orientadora Professora Marinez Meneghello Passos, a chefe, que está me ensinando a pesquisar, muito obrigado pela confiança, por ter acreditado em mim, um estudante especial medroso na sua disciplina da pós-graduação, nunca me esquecerei das orientações na batcaverna, onde tivemos frutíferas ideias para a constituição do trabalho. Também não posso me esquecer da paciência e do respeito que teve comigo neste processo, principalmente da reunião entre Bigode (Alexandre Fregolente) e eu em que a senhora leu uma de nossas produções, corrigindo-a detalhe por detalhe e mostrando como nos expressávamos com deficiência. Enfim, nunca me esquecerei, também, da decisão que tomou de abrir mão de alguns dias das suas merecidas férias para a defesa da dissertação.

Aos integrantes do grupo de pesquisa que faço parte, o G.Q. (Grupo das Quartas) principalmente aos memoristas, que fazem um excelente trabalho na confecção das memórias de nossas reuniões, na hora do sufoco, quando me senti perdido, foram às memórias que recorri várias vezes para me direcionar na constituição do trabalho.

Ao professor Sérgio de Mello Arruda, o chefe, muito obrigado pelas suas ideias, seus *insights* durante as apresentações me assustavam, mas me levaram a olhar a investigação por ângulos que antes nem via possibilidade e me impulsionaram a romper com o evidente.

Aos amigos da turma “atípica” do mestrado que tenho orgulho de fazer parte: Bigode (Alexandre), Homi (Ana Aline), Taty, Maka (Diego Marques), Polaco (Bruno Kerber), Corega (Gustavo), Henrique, Ly (Línlya), Linona (Aline), Luga (Luísa), Tór (Mariana). Muito obrigado pelas: discussões nos botecos da vida, viagens pelo Brasil afora, longas discussões a respeito da função da escola na sociedade, as rodas de samba, as festas de *rep.*, colaboração na produção de artigos e minicursos. Enfim, penso que tenho muita sorte de poder fazer parte dessa turma que se constituiu a minha família londrinense.

À querida Vanessa Largo, amiga de todas as horas, não esquecerei as nossas discussões a respeito da formação inicial de professores de matemática, Análise Textual Discursiva x Análise de Conteúdo, meus desabaços a respeito das minhas dificuldades, muito obrigado pela sua contribuição, você foi muito importante nesses últimos anos para mim, uma excelente amiga.

Ao Mazin (Osmar Pedrochi Júnior), o corretor oficial da minha dissertação, toda a vez que pintava uma dúvida, lá ia eu consulta-lo. É “fiote”, conviver contigo na *rep.* foi uma experiência muito produtiva, aprendi muito, principalmente a ser um pouco mais rígido.

Às professoras Márcia Cyrino e Patrícia Sandalo Pereira, componentes titulares da banca, muito obrigado pelas sugestões e pela disponibilidade que tiveram para que a defesa pudesse ser realizada no mês de janeiro, sei que sacrificaram suas merecidas férias pelas minhas necessidades.

Também não poderia me esquecer dos membros suplentes, principalmente pela disponibilidade; à professora Regina Marina Pavanello e ao professor Sérgio de Mello Arruda.

À Capes, pelo apoio financeiro.

Aos sujeitos de pesquisa, os atores dessa dissertação, os licenciandos que hoje considero meus amigos, pela contribuição que proporcionaram para a minha formação e o quanto foi divertido permanecer em vossas companhias durante sete meses. Muito obrigado pela oportunidade de conhecê-los e poder olhar para o seu desenvolvimento como professores de matemática.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram com a investigação e peço desculpa se esqueci de destacar alguém.

CARVALHO, Diego Fogaça. **O estágio curricular supervisionado e a decisão do licenciando em querer ser professor de matemática.** 2012. 138f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RESUMO

Nesta investigação de cunho qualitativo, procurou-se identificar e compreender os elementos sustentadores da manutenção ou alteração das escolhas de estagiários do curso de Licenciatura em Matemática a respeito das suas decisões de querer ser professor de matemática antes, durante e depois do desenvolvimento das atividades de observação e regência, previstas na disciplina de estágio supervisionado. O estudo foi desenvolvido no terceiro ano do curso de Licenciatura em Matemática ofertado pela Universidade Estadual de Londrina, no ano de 2010, com a participação de dezessete estagiários. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas realizadas durante o ano letivo que retomou as seguintes questões: você quer ser professor de matemática? Você mantém a decisão tomada na entrevista anterior? As transcrições das entrevistas foram submetidas aos procedimentos analíticos da análise textual que possibilitou evidenciar os elementos sustentadores da manutenção das respostas dos estagiários: satisfação pessoal do estagiário ao ser professor de matemática; as ações que poderá realizar ao ser professor de matemática; por ter convicção de que poderá se constituir um bom professor de matemática; interesse pela área da matemática; busca por alunos mais autônomos; o desgaste decorrente da profissão e a falta de interesse dos alunos. Quanto aos depoentes que alteraram suas respostas eles indicaram que a atitude tomada é decorrente: da possibilidade de trabalhar com adultos na educação básica; do interesse pela pesquisa na área da matemática; do interesse em trabalhar na área de desenho; e de não saber mais o que é ser professor de matemática. Aliado a essas justificativas, foram encontrados outros elementos provindos do cenário da formação inicial de professores de matemática que se interpretou ter influenciado na manutenção ou alteração das respostas dos estagiários que querem ser professor da educação básica: mudança no modo de conceber a relação professor-aluno; mudança nos condicionantes de uma boa aula de matemática; mudança no tipo de escola e de sala de aula em que almejam trabalhar no futuro; limites aos efeitos das ações e das intenções do professor para com o aluno; escolha do perfil do professor de matemática que pretende ser no futuro; reafirmações das representações e dos objetivos já traçados para seu futuro profissional. Para os estagiários que não querem ser professor de matemática na educação básica, identificou-se: não se sentirem como professores de matemática; não saberem lidar com pessoas e falar em público; que em suas percepções atuar no Ensino Superior leva o professor a ter menos preocupação com a aprendizagem do aluno; recusa quanto ao engajamento em uma formação contínua e dificuldade em assumir o papel de educador. Em suma, interpretou-se que o estágio se configurou como um ambiente rico para o desenvolvimento da identidade profissional do futuro professor de matemática.

Palavras-chave: Educação matemática. Formação inicial de professores de matemática. Ser professor de matemática. Análise textual discursiva.

CARVALHO, Diego Fogaça. **The curriculum supervised traineeship and the decision of undergraduates in wanting to be a mathematics teacher.** 2012. 138f. Dissertation (Maste's in Science and Mathematics Education) – Londrina State Universty, Londrina, 2012.

ABSTRACT

In this qualitative investigation, we sought to identify and understand the elements supporters of maintaining or changing the choices of trainees from the major course in mathematics about their decision to want to be a math teacher before, during and after development activities observation and conducted as provided in the discipline of supervised training. The study was conducted in the third year of the Major's Degree in Mathematics offered by the Universidade Estadual de Londrina, in the year 2010, with the participation of seventeen students. Semi-structured interviews were conducted during the school year resumed the following questions: do you want to be a math teacher? You keep the decision taken earlier in the interview? The transcripts of the interviews were submitted to the analytical procedures of textual analysis that allowed supporters to highlight the elements of the maintenance of trainees' responses: personal satisfaction of the trainee to be a math teacher, the actions that can be carried out be a math teacher, to have conviction which could constitute a good teacher of mathematics; interest in the area of mathematics, students search for more autonomous, the stress of the profession and the lack of student interest. As for the testimonials that they have altered their responses indicated that the attitude is due to: the possibility of working with adults in basic education, interest in research in mathematics, the interest in working in the drawing area, and not knowing what else it is to be a math teacher. Allied to these justifications, other elements were found stemming from the scene of the initial training of teachers of mathematics have influenced you played in maintaining or altering the responses of trainees who want to be professor of basic education: change in the way of conceiving the teacher-student relationship ; change in conditions of a good math class; change in the type of school and classroom who want to work in the future, limits the effects of actions and intentions of the teacher to the student, choose the profile of mathematics teachers you want to be in the future, representations and reaffirmation of the goals already set for his professional future. For trainees who do not want to be a math teacher in basic education, we identified: they do not feel as teachers of mathematics, not knowing and dealing with people speaking in public, that act on their perceptions in higher education leads the teacher to have less concern for student learning, and refusal to engage in ongoing training and difficulty in assuming the role of educator. In short, interpreted that the stage is set up as a rich environment for the development of professional identity of future teachers of mathematics.

Keywords: Mathematics education. Mathematics teachers education. To be a mathematics teacher. Textual discourse analysis.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Contato prévio com a docência	72
Quadro 2 – Escolha indicada em março de 2010 a respeito da decisão de querer ser professor de matemática.	73
Quadro 3 – Escolha indicada após as observações a respeito da decisão de querer ser professor de matemática	74
Quadro 4 – Escolha indicada após as regências a respeito da decisão de querer ser professor de matemática	75
Quadro 5 – Justificativas apresentadas para a manutenção da escolha a respeito de querer ser professor de matemática	77
Quadro 6 – Justificativas apresentadas para a mudança da escolha a respeito de querer ser professor de matemática	104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
A RESPEITO DA INVESTIGAÇÃO	15
1 APRESENTANDO NOSSA PERSPECTIVA TEÓRICA	18
1.1 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA: CONTEXTUALIZANDO A INVESTIGAÇÃO	18
1.1.1 Conhecimento da Matemática.....	23
1.1.2 Conhecimento do Ensino de Matemática	25
1.1.3 Desenvolvimento da Identidade Profissional dos Futuros Professores de Matemática	26
1.2 SER PROFESSOR DE MATEMÁTICA: ALGUMAS NOTAS.....	29
1.3 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: ALGUMAS NOTAS	33
2 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	39
2.1 OPÇÃO METODOLÓGICA.....	40
2.1 TÉCNICA DE RECOLHA DE INFORMAÇÕES.....	42
2.3 A DISCIPLINA NO CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO.....	44
2.4 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO.....	46
2.5 SOBRE OS SUJEITOS INVESTIGADOS E OS DIFERENTES MOMENTOS QUE OS ENTREVISTAMOS	49
2.5.1 A Primeira Entrevista: Conhecendo os Sujeitos da Pesquisa	49
2.5.2 Segunda Entrevista: a Representação dos Investigados a Respeito do ser Professor de Matemática Antes da Regência	51
2.5.3 Terceira Entrevista: a Decisão de Querer ser Professor de Matemática Antes da Regência e Após a Observação.....	52
2.5.4 Quarta Entrevista: a Decisão de Querer ser Professor de Matemática Após a Regência	54
2.5.5 Quinta Entrevista: a Representação do que é ser Professor de Matemática Após a Regência.....	55
2.6 DIANTE DO EXPOSTO EMERGE O PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO.....	56
2.7 PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE.....	58
2.7.1 Método de Análise: a Análise Textual Discursiva.....	59

2.7.1.1 Constituição do corpus	61
2.7.1.2 Unitarização	62
2.7.1.3 A categorização	64
2.7.1.4 O captar do novo emergente	67
2.7.2 O Movimento Analítico Realizado	69
3 APRESENTANDO OS ACHADOS	71
3.1 NOSSO PRIMEIRO MOVIMENTO: AGRUPAR.....	71
3.2 Os ESTAGIÁRIOS QUE NÃO MUDARAM SUA ESCOLHA	75
3.3 Os ESTAGIÁRIOS QUE MUDARAM SUA ESCOLHA	104
4 OLHANDO OS ACHADOS POR MEIO DAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS: UMA RELEITURA	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS.....	134
APÊNDICE.....	137
APÊNDICE A – Roteiro das Entrevistas.....	138

INTRODUÇÃO

*Yesterday, there was so many things
I was never told
Now that I startin' to learn
I feel I'm growin' old¹*

(GUNS N' ROSES, 1991)

Sentimos a necessidade de tecer algumas considerações fundamentadas em fragmentos de nossas memórias, a respeito de como se tornar mestre e algumas colocações pessoais sobre a investigação antes de apresentar propriamente a pesquisa.

Se tornar mestre é uma experiência um tanto quanto peculiar. Inicia-se da forma mais árdua que se pode imaginar, planta-se a dúvida naquilo que mais temos certeza, que mais admiramos em nós e que pensamos ter elaborado por meio das experiências e leituras que realizamos por toda a vida. Estamos nos referindo às nossas verdades.

Todavia, a dúvida começa a ser plantada desde a primeira reunião que se tem com seu orientador, e essa vai sendo irrigada a cada encontro do grupo de pesquisa, a cada aula, a cada texto que se estuda em casa e a cada relatório ou resenha que se faz. Você se sente fraco, desaminado, mas, de repente, vem uma “energia” que te impulsiona a querer mais, a se mover dessa posição que a dúvida te colocou. É neste momento que aparece o “Titã”, o famoso teórico, que nas palavras da professora Marinez, lhe permite subir nos seus ombros e olhar o mundo por uma perspectiva que antes nem se colocava.

Em suma, sair da zona de conforto, romper as verdades engessadas, tornar-se mais crítico frente ao que é ofertado de modo a apreciar em profundidade e se posicionar sobre, tentar romper com seus preconceitos; isso é o que vemos como se tornar mestre, ou melhor, isso foi o que vivemos. Enfim, você muda. Recomendamos a todos.

¹ Ontem havia tantas coisas. Que nunca me contaram. Agora que estou começando a aprender. Eu sinto que estou crescendo (amadurecendo). (tradução nossa)

Falar a respeito da formação inicial do professor de matemática, especificamente os argumentos que mantêm a escolha de licenciandos a respeito de querer ser professor de matemática, tendo como contexto a série que, segundo a ementa do curso, é o primeiro² contato que os futuros professores terão com a docência, uma tarefa que se configurou como um desafio singular. Ao encarar essa proposta de trabalho, saímos de uma zona de conforto que já havíamos estabelecido referente aos estudos desenvolvidos desde a graduação que abordavam as tendências de ensino e aprendizagem de matemática, e focamos em uma subárea da educação matemática que antes não se colocava como campo de interesse, a formação inicial de professores. No entanto, hoje vemos o quanto desenvolvemos ao nos mover entre essas subáreas da educação matemática e o quanto o mundo mudou após a internalização de alguns conceitos provenientes desse novo campo de estudo.

Sair da sala de aula e se dedicar integralmente ao mestrado foi uma experiência muito peculiar, muitos foram os momentos em que pensamos em desistir, mas o ir ao campo de pesquisa, conviver com os atores (sujeitos da pesquisa) que gentilmente concordaram em participar desse estudo, durante sete meses, reconhecendo nos seus discursos elementos que rememoraram o Diego do ano de 2006, o Diego que estava no segundo ano de graduação, começando a lecionar, tornou-se um aditivo importante para o desenvolvimento da pesquisa. Porém, não foi em todo o processo que a alegria e a satisfação nos acompanharam. Principalmente no momento de analisar os dados, vemos o quanto não soubemos lidar com as angústias, dor e ansiedade, provenientes do momento criativo em que nos engajamos. Mas isso já era previsto, conforme nos alerta Moraes e Galiuzzi (2007, p. 78), teóricos que fundamentam o método de análise dos dados que elegemos para compor a dissertação: os “resultados da auto-organização não têm tempo certo para se manifestarem, o que causa apreensão e angústia, com os quais os pesquisadores precisam saber lidar”.

² Cabe ressaltar que este é um momento previsto pelo projeto político pedagógico do curso, o que consideramos como uma inserção formal. Todavia, muitos estagiários já tinham dado aula antes dessa disciplina em escolas públicas ou particulares e já se consideravam professores de matemática.

A RESPEITO DA INVESTIGAÇÃO

Muitos são os fatores que se relacionam e levam os sujeitos a cursarem a Licenciatura em Matemática, bem como muitos são os sujeitos que se valem de um mesmo fator – fato evidenciado por Passos (2004) e sintetizados em Passos *et al.* (2005). Diante desta complexidade que fundamenta a opção do sujeito em querer ingressar no curso de formação, vê-se que não se repousa somente sobre a vontade de ser professor de matemática, tem-se uma série de circunstâncias como, por exemplo, a pressão familiar, o horário em que o curso é ministrado, a matemática que se terá contato, a realização de um sonho de infância, um meio de contribuir com a mudança da sociedade, a manutenção de um prazer que se tem ao ocupar a posição de professor. De um modo geral, pensamos que o ingresso no curso não garante que o sujeito queira ser professor de matemática.

Desta forma, com o decorrer do curso de formação, o sujeito se depara com várias tarefas provindas das disciplinas que compõem o currículo do curso, as atividades acadêmicas complementares, a participação em projetos de pesquisa e de ensino que vemos como situações propícias que exercem influências sobre a escolha de querer ser professor de matemática, que compreendemos, fundamentando-se em Ponte e Chapman (2007), como parte do desenvolvimento da identidade profissional do futuro professor de matemática.

Assim, é durante ou ao término da realização dessas atividades – incluindo o estágio curricular supervisionado – que pensamos ser um momento plausível para a reflexão do sujeito para com o seu futuro profissional, ou seja, uma oportunidade para se pensar sobre ser ou não ser professor de matemática. Eis uma questão pertinente para ser deflagrada por todas as tarefas oportunizadas pelo curso, não se restringindo às que se acomodam na área da educação e da educação matemática.

Nessa investigação, limitamos a acompanhar durante um ano um grupo de licenciados, especificamente os que se matricularam durante o ano de 2010 na disciplina 6EST303 – Prática e Metodologia de Ensino de Matemática, Estágio Supervisionado I, alocada no terceiro ano do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina, com a seguinte questão de investigação:

A decisão tomada pelo estagiário em relação a querer ou não ser professor de matemática se altera perante as atividades de estágio supervisionado? O que sustenta a alteração ou a manutenção das escolhas dos estagiários?

Neste sentido, vemos que o nosso trabalho encontra sua justificativa ancorada às necessidades que se tem de conhecer, subjetivamente, o modo que a decisão do licenciado em querer ser professor de matemática é constituída no processo formativo, bem como os seus condicionantes, pois ao se ter conhecimento de como esse processo é concebido, tem-se informações mais claras de como se dá a constituição da identidade profissional e a busca por uma formação que procure inserir os licenciandos em um processo denominado por Ponte (1998), SBEM (2003) e Mizukami (2006) de desenvolvimento profissional do professor de matemática.

Perante o exposto, damos continuidade apresentando a estrutura do trabalho, que se refere ao caminho que trilhamos almejando responder essas questões.

No primeiro capítulo apresentamos a perspectiva teórica que fundamenta o trabalho. Optamos por constituí-lo em quatro seções. Nas três primeiras seções apresentamos algumas notas a respeito da formação do professor de matemática, o que é ser professor de matemática e o papel do estágio supervisionado na formação do professor de matemática.

No segundo capítulo abordamos a opção metodológica do trabalho, a técnica de recolha de informações, bem como fragmentos referentes ao contexto em que os dados foram coletados: a disciplina e o estágio supervisionado que investigamos. Na sequência, o foco é direcionado para os momentos em que interpelamos os sujeitos de pesquisa visando trazer informações do modo como percebemos o contexto da investigação. Após, delimitamos o problema da investigação, seguido pela descrição dos procedimentos analíticos adotados que se fundamentaram na Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007).

No terceiro capítulo apresentamos e analisamos as entrevistas por meio de um enfoque indutivo, em que apresentamos a nossa versão do fenômeno investigado.

No quarto capítulo apresentamos uma releitura da análise por meio referenciais teóricos que nos permitiram aprofundar as nossas compreensões.

No último capítulo trazemos algumas considerações finais, em que revisitamos o processo realizado e ressaltamos as nossas compressões

respondendo a questão de investigação. Apresentamos, também, o que ficou em aberto e que pode desencadear futuros trabalhos.

Nos apêndices se encontram os roteiros das entrevistas semiestruturadas que realizamos.

1 APRESENTANDO NOSSA PERSPECTIVA TEÓRICA

Conforme fomos coletando as informações e as transcrevendo, fomos lendo uma seleção de quatorze títulos provindos da área da educação e da educação matemática que contemplam a formação de professores, especificamente, a formação do professor de matemática. Neste capítulo, apresentaremos os referenciais que elegemos para compor o nosso olhar, contextualizando, do ponto de vista teórico, nossa investigação.

1.1A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA: CONTEXTUALIZANDO A INVESTIGAÇÃO

Cabe ressaltar que nesta seção não temos por objetivo realizar uma revisão teórica que aborde profundamente a formação do professor de matemática. O que aqui apresentamos são elementos que vêm contextualizar, do ponto de vista teórico, nossa investigação e fornecer subsídios para a análise dos dados.

É difícil pensar em uma educação de qualidade sem que se tenha arraigada a esta a figura de um professor autônomo, que se encontra engajado na difícil tarefa de contribuir para que seus alunos possam crescer e se desenvolver como ser humano crítico e ativo. Vemos, também, que compete ao professor a responsabilidade de desenvolver o projeto de ensino da instituição em que se encontra instituído, bem como o desenvolvimento da sua profissão e da educação de um modo geral (PONTE; CHAPMAN, 2007).

Semelhante a esta afirmação, é difícil pensar em um professor como o idealizado anteriormente sem pensar que este vivenciou uma formação, compreendida neste contexto como

um processo contínuo, que se inicia bem antes do ingresso na Licenciatura, passa nesta por um período intensivo e organizado de aprendizagem de conhecimentos fundamentais para o exercício da profissão docente e continua a desenvolver-se, depois dessa formação inicial, à medida que o professor reflete sobre sua prática profissional e busca conhecimentos e alternativas para superar os problemas e desafios que encontra pela frente. Em resumo, a formação do professor tem que ser concebida como um processo contínuo de desenvolvimento profissional. (SBEM, 2003, p. 4)

O documento subsídios para a discussão de propostas para o curso de licenciatura em matemática: uma contribuição da sociedade brasileira de educação matemática foi elaborado no ano de 2003 por membros da SBEM (Sociedade Brasileira de Educação Matemática) em uma discussão coletiva realizada na plenária final do I Seminário Nacional para Discussão dos Cursos de Licenciatura em Matemática, que aconteceu na cidade de Salvador (BA), e visou elaborar subsídios para direcionar as mudanças obrigatórias nos cursos de Licenciatura em Matemática, direcionadas pelas resoluções CNE/CP nº 01 e nº 02 de 2002, respectivamente, Brasil (2002a) e Brasil (2002b).

Segundo SBEM (2003), o curso de Licenciatura em Matemática deve ser concebido como

um curso de formação inicial em Educação Matemática, numa configuração que permita romper com a dicotomia entre conhecimentos pedagógicos e conhecimentos específicos e com a dicotomia entre teoria e prática. A identidade dos Cursos de Licenciatura constrói-se apoiada, evidentemente, em conhecimento matemático, visceralmente vinculado ao tratamento pedagógico e histórico, com o que se configurará uma “Matemática” distinta daquela meramente formalizada e técnica. (SBEM, 2003, p. 4)

Diante dessas colocações, compreendemos que o curso de Licenciatura em Matemática deve ir além da abordagem dos conhecimentos específicos da matemática, abordando outros conhecimentos que o documento chama de pedagógicos. Assim, segundo o mesmo documento, visa-se promover a unidade entre a teoria e a prática, não se restringindo aos conhecimentos específicos, o que promove a elaboração de uma nova matemática, diferenciada da matemática apresentada aos cursos de bacharelado, mas, também, por outros elementos que visam o seu ensino.

Essa perspectiva a respeito da formação do professor de matemática traz consigo um conceito que incitou nossa curiosidade: o desenvolvimento profissional do professor de matemática. A respeito deste conceito, Ponte (1998) mostra que o desenvolvimento profissional considera que “a capacitação do professor para o exercício de sua atividade profissional é um processo que envolve múltiplas etapas que, em última análise, está sempre incompleto” (PONTE, 1998, p. 2).

Na sequência deste mesmo texto, Ponte (1998) realiza distinções entre a formação e o desenvolvimento profissional. A formação está relacionada à ideia de frequentar cursos, é vista como um movimento de fora para dentro, ou seja, o sujeito a ser formado assimila um conjunto de conhecimentos e informações que lhe são transmitidas; a tendência em abordar a necessidade do sujeito é falha; a formação é fragmentada em assuntos e disciplinas e, na maioria das vezes, permanece presa na teoria.

Já o desenvolvimento profissional do professor, acontece de múltiplas formas, o que inclui os cursos, mas aborda também as “atividades como projectos, trocas de experiência, leituras, reflexões, etc.” (PONTE, 1998, p. 2); o movimento do desenvolvimento profissional se dá de dentro para fora – inverso da formação. Compreendemos o desenvolvimento profissional como uma possibilidade de constituição de autonomia do professor perante o que ele quer aprender; dá-se uma atenção especial para as potencialidades do professor, bem como o toma em seu “todo nos seus aspectos cognitivos, afectivos e relacionais” (PONTE, 1998, p. 2). Ao finalizar o autor ressalta que o desenvolvimento profissional considera a teoria e a prática *interligadas*.

Segundo Ponte (1998, p.3):

a finalidade do desenvolvimento profissional é tornar os professores mais aptos a conduzir um ensino da Matemática adaptado às necessidades e interesses de cada aluno e a contribuir para a melhoria das instituições educativas, realizando-se pessoal e profissionalmente.

Focando a formação inicial do professor de matemática dentro do desenvolvimento do professor de matemática, Mizukami (2006, p. 216) afirma que:

ao se considerar a aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência como um processo que se desenvolve ao longo da vida, a formação inicial do professor deve ser destacada como um momento formal em que processos de aprender e ensinar e aprender a ser professor começam a ser construídos de forma mais sistemática, fundamentada e contextualizada.

Complementando essa afirmação, a mesma autora ressalta que a formação inicial do professor se refere a um espaço oportuno para que os futuros professores compreendam, comprometam-se e se engajem com a aprendizagem

para toda a vida, o que é considerado essencial para o seu desenvolvimento profissional.

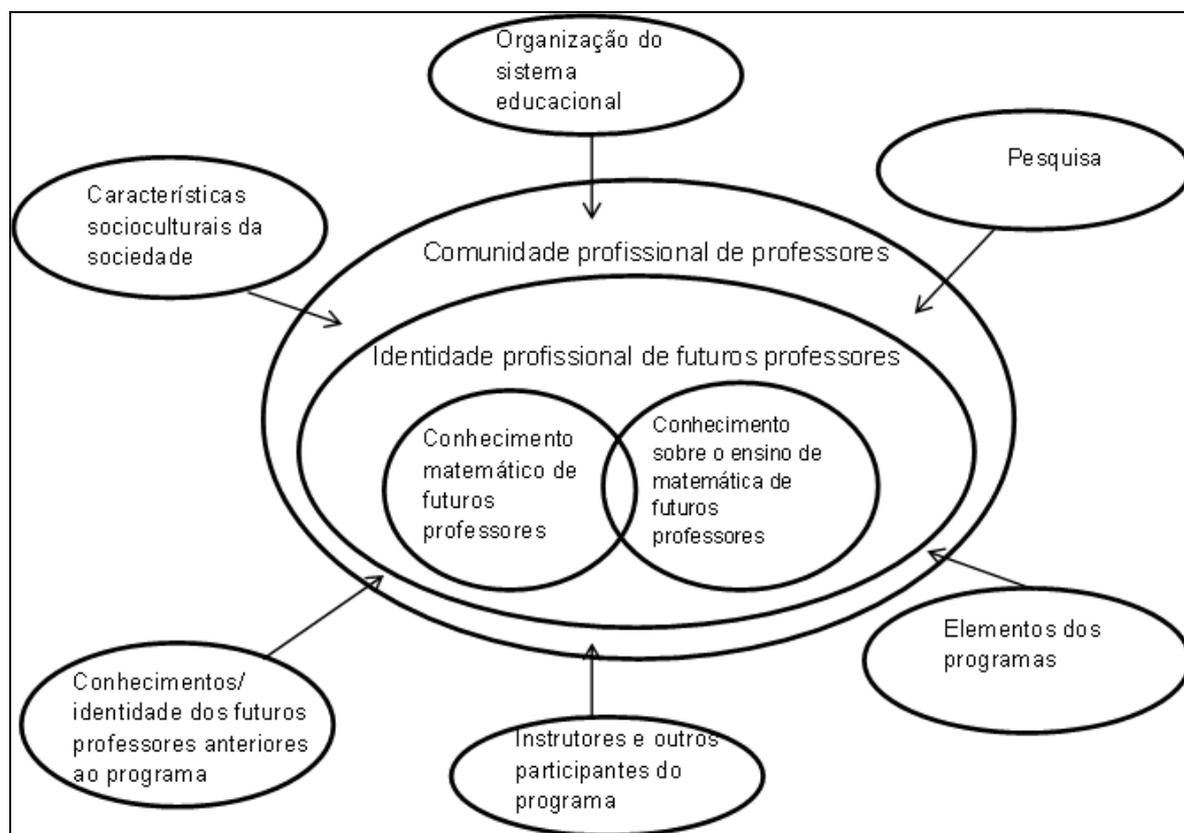
Perez (1999) atribui a formação inicial do professor de matemática como um momento importante para que o futuro professor incorpore a cultura profissional, ou seja, a aquisição de características da classe dos professores de matemática, o que, segundo Ponte e Chapman (2007), poderíamos chamar de desenvolvimento da identidade profissional do futuro professor de matemática.

Semelhante a este fato que Perez (1999) reporta, tem-se o conceito de identidade em formação que é apresentado por Pimenta e Lima (2010). As autoras defendem que a identidade profissional do professor é uma construção que se dá no exercício da profissão. Porém, os licenciados, mesmo não tendo contato com a realidade da sala de aula, possuem uma identidade profissional em formação que, por sua vez, é constituída exclusivamente pelos saberes que são abordados no curso de licenciatura.

De um modo geral, compreendemos a formação do professor de matemática como um processo contínuo, um movimento que se inicia antes mesmo do sujeito decidir optar pelo curso de licenciatura, permeado por toda a sua vida. A formação inicial é vista como um dos momentos do processo de desenvolvimento profissional, em que o sujeito começa a desenvolver a sua identidade profissional docente por meio da apropriação de condutas e linguagem pertencentes à classe profissional dos professores de matemática.

Indo ao encontro do contexto que constituímos anteriormente, trazemos o cenário da formação de professores de matemática apresentado por Ponte e Chapman (2007). Pensando a formação de professores como um dos momentos do desenvolvimento profissional do professor de matemática, esses autores a conceituam do seguinte modo: no centro se encontra a identidade profissional do futuro professor de matemática que é constituída pelo conhecimento matemático e pelo conhecimento sobre o ensino de matemática e as suas relações; esses elementos encontram-se contidos dentro da comunidade profissional de professores de matemática, recebendo influências de seis outros contextos. Na sequência apresentamos o esquema elaborado pelos autores, chamado de cenário da formação inicial de professores de matemática.

Figura 1 – Cenário de formação inicial de professores de Matemática (PONTE; CHAPMAN, 2007).



Fonte: Morriel Jr e Cyrino (2009)

Segundo os autores, encontram-se, ao redor do núcleo do cenário, outros seis elementos que são capazes de interferir na natureza dos programas de formação, acarretando na constituição de diferentes perfis de professores de matemática, esses elementos são:

1 –Características dos futuros professores, os licenciandos ingressantes no curso de Licenciatura em Matemática. Neste caso, encontram-se as suas motivações, interesses, conhecimentos e concepções prévias.

2 –Características dos formadores de professores, ou seja, os interesses, concepções, conhecimentos, papéis e características pessoais dos professores que ministram aulas na licenciatura. Encontram-se, também, as características de outros participantes deste processo, como os professores e alunos da educação básica, orientadores de estágio, outros licenciandos que constituem o grupo de estudos.

3 –Influências dos elementos que compõem o programa como: as suas abordagens pedagógicas, currículos, materiais, propósitos, objetivos e os instrumentos e procedimentos de avaliação.

4 –A pesquisa com os seus valores, prioridades e disseminação de resultados;

5 –Organização do sistema educacional, futuro campo de trabalho dos professores, como, por exemplo: modos de ingresso na profissão, certificação, características do plano de carreira docente.

6 –Características socioculturais da sociedade, os papéis e valores que são atribuídos pelos Ministérios da Educação (por uma questão de tradução, cabe ressaltar que para o contexto brasileiro teríamos o Ministério da Educação e Cultura – MEC – ao levar em consideração o contexto nacional. Todavia, ao se referir a uma esfera mais limitada, teríamos as secretarias estaduais e municipais de educação). O texto também traz os administradores escolares, que compreendemos, diante do contexto brasileiro, como o ministro da educação, secretários estaduais e municipais da educação, os chefes dos núcleos de educação. Aliado a essas influências temos os familiares, a mídia e o público como um todo.

Para fins de esclarecimento, o texto ressalta que seu foco incidirá no aprofundamento dos componentes centrais do cenário. Todavia, percebemos que no decorrer do texto podem-se observar implicações provindas dos outros elementos sobre o assunto discutido.

Limitando-nos às necessidades da nossa investigação, cabe ressaltar que como o nosso interesse incide sobre o desenvolvimento da identidade profissional dos futuros professores de matemática. Mas, como alertam os autores, um fato sem sentido seria olhar para a formação de professores sem levar em consideração a relação entre esses três elementos. Dessa forma, na continuidade apresentaremos resumidamente algumas considerações a respeito de cada elemento e o enfoque maior será dado para o desenvolvimento da identidade profissional do futuro professor de matemática.

1.1.1 Conhecimento da Matemática

Compreendemos que para ser professor de matemática, saber matemática é um requisito essencial. Entretanto, uma questão se coloca a respeito

do tipo de matemática que o professor de matemática deve saber. O que é necessário de matemática para ser professor? Quais sutilezas esse conhecimento apresenta ao ser comparado com o que é utilizado no contexto de pesquisa nessa área?

Fundamentando-se numa gama de pesquisas internacionais realizadas recentemente – lembrando que o ano de publicação do texto foi 2007 – os autores apresentam considerações a respeito das temáticas elencadas. Segundo Ponte e Chapman (2007), os estudos por eles consultados mostram que existe uma deficiência na construção do conhecimento matemático do futuro professor de matemática, visto como um fato delicado devendo ser repensado nos cursos de formação inicial. Os mesmos autores ressaltam que existe um consenso de que a matemática a ser abordada nos cursos de formação é aquela que os licenciados ensinarão. No entanto, consideram que ainda não está claro como os futuros professores deveriam saber esse conhecimento para que possam desenvolver um papel significativo na aprendizagem dos alunos.

Uma parcela de estudos que foram consultados pelos autores acena para uma variedade de ações para serem realizadas no curso de formação de professores, ressaltando que essas podem fazer o diferencial na qualidade do conhecimento matemático dos futuros professores. Segundo os autores, essas ações são: atividades investigativas autênticas; explicações instrucionais; autorreflexão; investigação de conceitos e processos matemáticos utilizando resolução de problemas; uso de tecnologia; uso de Mapas Conceituais; e Ensaios Interpretativos. Para os autores

os resultados interessantes surgem quando os candidatos a professores se envolvem (até certo ponto) em abordagens exploratórias que oferecem amplas oportunidades para discutir, argumentar, conjecturar, testar e validar os resultados obtidos. [...] Professores em formação precisam estar envolvidos não só em fazer matemática de um modo significativo, mas, sim, em refletir, comunicar, e discutir as suas ideias matemáticas com seus colegas de turma e com seus formadores³. (PONTE; CHAPMAN, 2007, p. 48, tradução nossa)

³ *interesting results arise when teacher candidates engage in (at least to some degree) exploratory approaches that offer broad opportunities for discussing, arguing, conjecturing, testing, and validating results.[...]. Preservice teachers need to be involved not only in doing meaningful mathematics, but also in reflecting, communicating, and discussing their mathematical ideas with their colleagues and instructors.*

Em suma, compreendemos que o modo que o conhecimento matemático deve ser abordado na Licenciatura em Matemática não deve se limitar na apresentação sistemática dos conceitos visando a sua aprendizagem pelo futuro professor, mas, sim, em um duplo viés, que aborde também esse conhecimento em um contexto de ensino. Neste sentido, as ações apresentadas pelos autores, podem ser concebidas como meios para esse tipo de abordagem.

1.1.2 Conhecimento do Ensino de Matemática

O conhecimento do ensino de matemática, segundo os autores, é diferente do conhecimento da matemática – este se encontra no domínio de uma disciplina acadêmica, considerada como sendo um dos mais formalizados e sofisticados campos do pensamento humano. O conhecimento do ensino de matemática, por sua vez, encontra-se no campo do conhecimento profissional, um campo que apresenta como condicionantes elementos que se encontram na esfera dos aspectos sociais, valores educacionais, orientações curriculares e recursos tecnológicos.

Semelhante ao realizado na abordagem do conhecimento matemático, os autores apresentam uma série de estudos que abordam essa questão e, em sua maioria, encontram-se amparados no conceito de conhecimento didático do conteúdo, elaborado pelo pesquisador norte-americano Lee S. Shulman. Segundo os autores, esse conceito se refere às diferentes formas de representação, analogias, ilustrações. Em suma, maneiras de representar e formular o conteúdo que facilite a compreensão por parte do outro, no caso, os alunos.

Na sequência do texto, Ponte e Chapman (2007) apresentam outros trabalhos que abordam questões relacionadas com três temáticas que compreendemos como componentes do conhecimento do ensino de matemática, conhecimento matemático das crianças, aspectos da comunicação na sala de aula, e orientações pedagógicas a respeito da reforma curricular. Chegam à conclusão de que sem intervenções dos formadores de professores, os conhecimentos dos licenciados não passam do nível do senso comum e teórico. Em suma, mostram que sobre este tipo de conhecimento poucas são as pesquisas que o abordam, considerando que esse tema é pouco estudado e é uma parte do cenário da

formação de professores que se relaciona facilmente com outras áreas como a construção da identidade.

Ponte e Chapman (2007) também abordam o desenvolvimento desse tipo de conhecimento, mostrando que a dificuldade que se insere neste contexto é lidar com os professores em formação que já se posicionaram a respeito dos métodos de ensino e lhes atribuíram juízo de valor, os classificando em bons e ruins. Segundo os mesmos autores, fundamentando-se em Jaworski e Gellert, ao entrar na licenciatura os futuros professores de matemática já possuem conhecimento a respeito do ensino de matemática, considerado como limitado, pois é proveniente dos momentos que os futuros professores passaram sendo alunos na educação básica.

Diante deste fato, a formação tem o dever de oportunizar a reorganização do conhecimento sobre o ensino de matemática. Todavia, segundo os estudos apresentados por Ponte e Chapman (2007), os licenciandos apresentam predisposição a resistir a mudanças no diz respeito aos conhecimentos sobre o ensino de matemática que foram construídos antes ao ingresso no curso de formação. Como um meio para o rompimento dessa tendência, os autores acenam para a promoção de atividades que visam levar os futuros professores a refletirem a respeito das suas teorias e concepções pessoais do ensino de matemática, de modo que possam ser ressignificadas.

Outro fato trazido pelos autores é a integração conteúdo e pedagogia. Neste caso temos o conhecimento matemático imerso em um contexto de ensino que visa, por meio dessas tarefas, levar os futuros professores a discutirem suas opiniões de modo que seja possível o desenvolvimento de conhecimento para a identificação e integração de recursos num viés prático que possibilita a elaboração de tarefas apropriadas, seleção de materiais, e criar um ambiente estimulante que oportunize a aprendizagem na sala de aula (PONTE; CHAPMAN, 2007).

1.1.3 Desenvolvimento da Identidade Profissional dos Futuros Professores de Matemática

Partindo da ideia de que intrínseco à ação de ensinar não se tem apenas os conhecimentos do professor, mas, sim, ele como um todo – quem ele é,

as maneiras que se vê como professor, o modo como se relaciona com os alunos, a forma que lida com problemas, a reflexão sobre questões impostas pela realidade e como se identifica com a profissão – são assumidos por Ponte e Chapman (2007) também como condicionantes do ensino. Fundamentando-se em Palmer⁴ os mesmos autores mostram que existem três elementos que compõem o ensino: o aluno, o conteúdo e o professor. Segundo os autores “no modo que ensinamos, projetamos a condição de quem somos para nossos alunos e o nosso modo de conviver” (PALMER, 1997, p. 31, tradução nossa)⁵. Diante destes fatos, compreendemos que conhecer a si próprio também é visto como um componente para ensinar matemática.

Na continuidade do texto, os autores debatem por meio de diversos campos do conhecimento, a antropologia, a psicologia, a psicanálise, a psicologia social, o conceito de identidade profissional chegando à seguinte compreensão:

Nós, portanto, consideramos a identidade profissional dos professores em formação de matemática em um sentido amplo, isto é, não se restringe ao sentido atribuído para conhecê-lo, fazer, aprender e ensinar matemática, mas o sentido atribuído ao ver a si mesmo como um profissional do ensino, que se encontra em um desenvolvimento contínuo. (PONTE; CHAPMAN, 2007, p. 29, tradução nossa)⁶

Em estudos recentes a respeito desta temática, os autores mostram que são três os fatores que desempenham um papel importante no desenvolvimento da identidade dos professores em formação. Primeiro eles trazem a natureza das relações que são desenvolvidas entre os licenciados e os professores experientes de educação básica. O segundo fator é a agência que, segundo Oliveira e Cyrino (2011, p. 114) é

⁴ *Melhores esclarecimentos podem ser consultados em PALMER, P. J. The courage to teach: exploring the inner landscape of a teacher's life: San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1997.*

⁵ *As we teach, we project the condition of who are onto our students, and our way of being together.*

⁶ *We thus consider preservice mathematics teachers' identity in a broad sense, that is, it is not only about what it means for one to know, do, learn, and teach mathematics but what it means to view oneself as a professional teacher and how one sees one's ongoing development as a teacher of mathematics.*

entendida em estreita ligação com a construção da identidade profissional. Ao mesmo tempo que o futuro professor vai tomando contatos e interpretando os requisitos da profissão, as normas sociais de prática e os contexto em que tal prática ocorre, ele/ela vai começando a posicionar-se individualmente relativamente a tais, tendo em conta as perspectivas, conhecimentos e potencialidades.

O terceiro fator é o desenvolvimento da confiança pessoal em assumir um papel profissional. Ao encerrar, os autores frisam que exercem influência na aprendizagem dos professores devido às condições institucionais e os recursos do programa. Mas o principal agente deste processo é o licenciado, é ao seu cargo que a sua identidade profissional é desenvolvida.

Os autores, também, direcionam o foco para a compreensão do desenvolvimento da identidade profissional de professores em formação. Alegam para a necessidade de levar o licenciado refletir a respeito das imagens, valores, normas, os papéis do professor de matemática – neste caso podem ser feitas comparações entre o que o sistema educacional necessita e o que se é como professor.

Retomando outra gama de estudos, Ponte e Chapman (2007) identificaram dois elementos que contribuem para o desenvolvimento da identidade profissional dos futuros professores de matemática: a reflexão e a investigação da prática.

A reflexão assume duas dimensões, a reflexão de si mesmo e a reflexão da prática. Esta última especificidade ancora-se na visão de Donald Schön, considerando como parte da identidade dos profissionais o ato de refletir sobre a sua prática. Segundo os autores, refletir

sobre a prática se refere a considerar a adequação dos materiais e estratégias utilizadas em sala de aula, o diálogo e o ambiente constituído, instâncias de compreensão das dificuldades dos alunos em compreender os conteúdos, e situações específicas que surpreendam, positiva ou negativamente, o professor. (PONTE; CHAPMAN, 2007, p. 36, tradução nossa)⁷

⁷ *Reflecting on practice includes considering the appropriateness of the materials and strategies used in class, the dialogue and atmosphere established, instances of student's understandings or difficulties in grasping the concepts and specific episodes that surprise the teacher (either positively or negatively).*

Referindo-se à reflexão sobre si mesmo, compreendemos que, segundo os autores, as situações vivenciadas no processo formativo, podem levar os licenciados a assistirem o seu desenvolvimento como professores no decorrer do curso e explorarem relações de si para si mesmo, de si com a pedagogia, a avaliação da sua aprendizagem, o seu desenvolvimento contínuo, de mecanismos de *feedback*, e de criticar sua identidade profissional com foco na matemática e no ser professor.

A respeito da investigação da prática, os autores apresentam como estratégias a resolução de problemas no âmbito profissional, ou seja, problemas provenientes do contexto do ensino, pertencentes ao cotidiano do professor de matemática. Apresentam, também, como tarefas de investigação da prática a análise de vídeos da própria prática de ensino do estagiário, a incorporação de experiências fundamentadas na Educação Matemática Realística que se fundamenta na ideia de que a matemática deve se ancorar na realidade, compreendida como uma atividade humana.

Segundo os autores, essas atividades são mais intensas e mais longas do que a reflexão, o que torna difícil sua implementação nos cursos de formação de professores, sem contar o interesse dos licenciandos, pois essas tarefas exigem maior envolvimento do sujeito.

Outro ponto que foi abordado pelos autores se refere na constituição da interação entre escola e universidade por meio de práticas de colaboração, pois a situação de viver experiências na realidade educacional, segundo os estudos consultados, contribui para um desenvolvimento natural da identidade profissional, bem como a sua socialização e o seu ingresso na profissão e a situação de se constituir como um membro da comunidade profissional de professores de matemática.

1.2 SER PROFESSOR DE MATEMÁTICA: ALGUMAS NOTAS

Nesta seção buscamos trazer alusões a respeito do que é ser professor de matemática por meio da literatura consultada, mostrando o que compreendemos por um bom professor de matemática. Por uma questão de coerência, limitamos a composição desta seção no que é reportado pelo documento SBEM (2003) e alguns trabalhos realizados pelo pesquisador João Pedro da Ponte.

Segundo Ponte (1994), o professor, de um modo geral, é visto por alguns como um técnico, sendo incumbida a ele a tarefa de transmitir informações e avaliar a aprendizagem dessas informações, valendo-se, para isso, de diversos meios de ensino e de diagnósticos. Para outros, o professor é visto como um ator, em que as crenças e as concepções que possui influenciam diretamente nas tarefas que realiza, e que nem sempre comungam com as crenças e as concepções dos teóricos da área de educação, e nem com a vontade das autoridades governamentais. Há, ainda, os que vêem o professor como um profissional, como aquele “[...] que procura dar respostas às situações com que se depara; é alguém que se move em circunstâncias muito complexas e contraditórias, que é preciso respeitar, valorizar e, sobretudo, que é preciso conhecer melhor” (PONTE, 1994, p. 2).

Quando se coloca em pauta a função do professor, traz-se para discussão o campo de trabalho e os papéis que esse profissional assume no ambiente escolar.

Segundo Ponte (1994), esse ambiente se torna cada vez mais agressivo, principalmente pelos questionamentos e pelas colocações trazidas “[...] pelos alunos, pelos pais, pelos colegas, pelo Ministério da Educação [para o contexto brasileiro podemos considerar também a Secretaria de Educação de cada estado] e pela opinião pública em geral” (PONTE, 1994, p. 2). É nessa posição que é instituído como profissional, cabendo a ele tomar decisões que, em muitos casos, podem ser caracterizadas como “momentos difíceis”.

No que se refere aos papéis que o professor de matemática assume no contexto escolar, ele passa a ser visto como “[...] o educador, o matemático, o produtor de situações de aprendizagem, o animador pedagógico, o dinamizador de projetos, o investigador, etc.”, o que exige que ele saiba valer-se de “[...] uma variedade de recursos na concepção de ensino e aprendizagem” (PONTE, 1994, p. 2). Diante disso, o professor de matemática mobiliza diferentes saberes, relacionando-os ao contexto de ensino, levando-o à adoção de um quadro de valores profissionais que, em muitos casos, não são assumidos como relevantes e importantes pelo professor.

Diante do exposto, e cientes de que a literatura da área de educação matemática sobre o ser professor, suas funções e mobilização de saberes para atuação profissional é vastíssima, optamos por deixar essa diversidade – para um

possível artigo de revisão teórica e de concepções – e ancorar nossas interpretações no que nos apresenta a SBEM – Sociedade Brasileira de Educação Matemática – nos Subsídios para a Discussão de Propostas para os Cursos de Licenciatura em Matemática: uma contribuição da Sociedade Brasileira de Educação Matemática.

Antes de apresentarmos o perfil ideal do professor de matemática que pudemos abstrair desse documento, cabe indicar o que assumimos pelo termo “ideal”, quando se quer chegar à representação de “professor de matemática ideal”. Para tanto, foi necessário construir alguns critérios que possam nos levar a essa constituição de um “professor ideal”.

Novas questões se abrem – mesmo antes de se chegar aos critérios que pretendemos constituir – entre elas: ideal para quem? E para o quê?

Todavia, encontramos alento em Cyrino (2005, p. 42), quando afirma que: “[...] pesquisar a formação de professores é um desafio, uma vez que se trata de um campo de luta ideológica e política”.

Neste sentido, a proposta apresentada pela SBEM foi considerada pelo fato de ser um extrato provindo de reflexões coletivas em que se tem a materialização de pensamentos de uma gama de pesquisadores sobre a formação de professores de matemática no contexto da educação brasileira.

O perfil do professor de matemática, apresentado por este documento, coloca o professor como aquele que é capaz de levantar questões que incidem sobre os educandos, estimulando-os a refletir, bem como ter sensibilidade de apreciação da originalidade e da diversidade na elaboração de hipóteses e proposições acerca da solução de problemas. Também é indicado que este professor seja capaz de criar ambientes de aprendizagem matematicamente ricos, consiga dar conta dos imprevistos que possam ocorrer na gestão da sala de aula e desenhe “modelos que se adaptem às incertezas e mutantes condições de aprendizagem que ocorram nas aulas de matemática” (SBEM, 2003, p. 7).

Ao focar nessas considerações iniciais, verifica-se que integra o fazer docente desse professor idealizado, a capacidade de se moldar às necessidades e aos imprevistos suscetíveis à sala de aula, criando um ambiente de aprendizagem em que se tenha a presença forte dos conceitos matemáticos, a capacidade de problematizar e de levantar questionamentos, fazendo com que o aluno reflita sobre a situação abordada e desencadeie uma sensibilidade de

apreciação da diversidade, de modo que possa elaborar as soluções e proposições acerca da situação colocada para análise e solução (SBEM, 2003, p. 7).

Ao especificar os papéis do professor de matemática, o documento apresenta os seguintes itens:

- Conceber a Matemática como um corpo de conhecimento rigoroso, formal e dedutivo, mas também como atividade humana.
- Construir modelos para representar os problemas e as suas soluções.
- Criar e desenvolver tarefas e desafios que estimulem os estudantes a coletar, organizar e analisar informações, resolver problemas e construir argumentações lógicas.
- Estimular a interação entre três componentes básicos da Matemática: o formal, o algorítmico e o intuitivo.
- Estimular seus alunos para o uso, natural e rotineiro, da tecnologia nos processos de ensinar, aprender e fazer Matemática.
- Estimular seus alunos para que busquem alcançar uma ampla e diversificada compreensão do conhecimento matemático e para vincular a Matemática como outras áreas do conhecimento humano.
- Propiciar situações ou estratégias para que seus alunos tenham oportunidade de comunicar ideias Matemáticas.
- Relacionar a Matemática com a realidade, a fim de ajudar seus alunos na tarefa de compreender como essa ciência permeia nossa vida e como os seus diferentes ramos estão interconectados.
- Utilizar diferentes representações semióticas para uma mesma noção Matemática, usando e transmitindo por representações simbólicas, gráficas, numéricas, entre outras. (SBEM, 2003, p. 8)

Diante destes pontos pode-se observar que o professor de matemática, além do pleno domínio do conhecimento matemático, deve conseguir concebê-lo como resultado da produção humana, em que, por meio da criação e do desenvolvimento de tarefas, estimule seus alunos a investigar situações que podem tanto pertencer à sua realidade ou serem abstratas, articuladas ou não com outras

áreas do conhecimento, procedendo de modo que os mesmos colem, organizem, analisem as informações, resolvam problemas e construam argumentações lógicas. Sendo dada, também, a este professor, a tarefa de propiciar situações em que os seus alunos possam comunicar ideias matemáticas.

Fica evidente que cabe ao professor estimular a interação entre três componentes da matemática: o formal, o algoritmo e o intuitivo. Coloca-se ainda, que cabe a ele desenvolver uma maneira de fazer uso das tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem da matemática. Além do mais, o professor deve também valer-se das diferentes representações semióticas para uma mesma noção matemática e da construção de modelos matemáticos para representar os problemas e suas soluções.

1.3O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: ALGUMAS NOTAS

Compreendemos o Estágio Curricular como um conjunto de “atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho” (PIMENTA, 2010, p. 21), o exigido pela resolução CNE/CP Nº 01/2002 e delimitado pela CNE/CP Nº 02/2002 em 400 horas, iniciadas a partir da segunda metade do curso em nível superior de licenciatura e graduação plena. De acordo com Pimenta e Lima (2010), o estágio curricular é uma atividade teórica que visa, por meio da reflexão e análise das práticas e ações pedagógicas, aproximar o futuro professor da realidade à qual irá atuar.

Essas mesmas autoras realizam uma distinção entre o papel do estágio na formação dos licenciandos que nunca deram aula para os que já atuam como professores. Para os estagiários que nunca deram aula o estágio visa conhecer parte da realidade em que irá atuar; já para os professores que dão aula, o ambiente é propício para a ressignificação da identidade profissional, os saberes docentes, constituindo-se como uma oportunidade de formação contínua.

Retomando a conceituação apresentada por Pimenta e Lima (2010) a respeito do estágio curricular supervisionado, alguns questionamentos se colocaram como importantes para aprofundar nossa compreensão: o que faz com que o estágio seja teórico? O que é conceituado por prática? E por teoria?

Em Pimenta (2010) tem-se reportado uma investigação, a qual tem por objetivo repensar o estágio na formação inicial de professores. Para tal, assume

como referencial a pedagogia dialética⁸ e a análise de duas escolas de formação⁹ de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Diante deste contexto, a autora se vale do termo práxis com a intenção de aprofundar a compreensão do estágio na formação de professores, chegando à seguinte conclusão:

Entendemos o estágio não como práxis, mas como atividade teórica (VÁSQUEZ¹⁰, 1968) preparadora à práxis transformadora do futuro professor. Ele [o estágio] é uma atividade teórica de conhecimento da práxis dos professores que já estão atuando como profissionais nas escolas, assim como decorre e é determinado pela práxis dos professores do curso de formação e pela práxis dos alunos enquanto alunos, que se preparam para exercer a sua práxis enquanto professores. (PIMENTA, 2010, p. 183)

Diante desta conceituação, torna-se necessário o esclarecimento de alguns conceitos que são mobilizados pela autora para a sua composição. De início, cabe definir o que se entende por práxis e por atividade teórica. Pimenta (2010), fundamentando-se em Vásquez, inicia a apresentação dos conceitos pela definição de atividade geral. Pela interpretação da autora, atividade é “um conjunto de atos de um sujeito ativo que modifica uma determinada matéria-prima que lhe é exterior, cujo resultado é um produto de diferentes naturezas” (PIMENTA, 2010, p. 87). Como exemplificado pela mesma autora: um “novo modo de ensinar” (PIMENTA, 2010, p. 87).

Contida na definição supracitada, não se reduzindo a esta, segundo Pimenta (2010), temos a atividade humana. Neste tipo específico de atividade, tem-se que as ações que irão incidir sobre o objeto se iniciam

com um resultado idealmente concebido ou finalidade e terminem com um resultado efetivo, real, resultado esse não necessariamente idêntico ao prefigurado, mas com certeza determinado por essa prefiguração e que incorpore alterações durante o processo. (PIMENTA, 2010, p. 88)

⁸ Conforme nos apresenta Pimenta (2010, p. 102), a pedagogia será caracterizada por dialética a partir do momento em que “partindo do interesse libertário do conhecimento de uma teoria crítica da sociedade, voltando à emancipação e libertação dos homens (humanização), tornar possível a ela (a pedagogia) a antecipação de uma práxis educacional transformadora”.

⁹ Os centros que a autora faz referência são os que pertenciam ao Projeto CEFAM – Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), localizados na cidade de São Paulo, no ano de 1992.

¹⁰ Mais esclarecimentos podem ser consultados na seguinte referência: VÁSQUEZ, Adolfo S. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.

Assim, a atividade humana é caracterizada como um produto da consciência, em que são prefiguradas as finalidades da ação, denominado por Pimenta (2010) como uma atividade teórica.

Focando a acepção que a autora apresenta por finalidades, compreendemos que se refere a uma posição que o sujeito toma frente ao modo que lê e interpreta a realidade, podendo ser compreendido, também, como uma atitude ou um objetivo estabelecido pelo sujeito. Assim, compreendemos que o sujeito idealiza uma realidade que não existe, um produto almejado que se baseia na realidade analisada.

Segundo Pimenta (2010), os resultados provindos da atividade humana não se reduzem ao que foi exteriorizado, mas, também, referem-se a um conjunto de ações que levam, idealmente, à realidade que foi pensada. Esses objetivos são conhecimentos produzidos da realidade, referindo-se a: conceitos, hipóteses, teorias, leis. Ou seja, a produção de conhecimento também provém da atividade humana.

Segundo Pimenta (2010), de um modo geral, a ação de conhecer a realidade e de traçar metas e objetivos que propiciam uma antecipação ideal do futuro, não significa, necessariamente, que o homem quer este futuro, ou seja, essas duas atividades, por si só, não levam à ação. Após conhecer e idealizar essa realidade por meio do estabelecimento de finalidades, obtendo uma realidade pensada para o futuro, o homem precisa agir para alcançar uma transformação da realidade que, segundo Vásquez (1968), citado por Pimenta (2010), é práxis.

Assim, “a atividade humana de conhecer e a teleológica, enquanto atividade da consciência é uma atividade teórica” (PIMENTA, 2010, p. 89). O que não leva à transformação da realidade. Já a práxis seria uma

atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem produção de finalidades e conhecimentos que caracterizam a atividade teórica. (VÁSQUEZ, 1968, p. 108 *apud* PIMENTA, 2010, p. 89)

Diante destes esclarecimentos, compreendemos que a função de uma atividade teórica, inicialmente, objetiva chegar a uma antecipação ideal da realidade, no caso da pesquisa reportada por Pimenta (2010), a realidade escolar

em que os professores atuam. No entanto, tem-se a necessidade de partir de conhecimentos, tanto teóricos como práticos, de uma realidade que já existe. Porém, a realidade, por si só, não fornece elementos necessários para a sua elucidação, pois é considerada uma realidade histórico-social, determinada por fatores extrínsecos. Desse modo, a atividade teórica, que é caracterizada por ser cognoscitiva – ligada ao conhecer – e teleológica – antecipação da realidade não existente, mas que se quer que exista –, possibilita conhecer uma realidade, tomando-a como objeto do conhecimento e de referência, para que se possa estabelecer, idealmente, a realidade que se quer (PIMENTA, 2010, p. 183).

Segundo Pimenta (2010), um curso de formação profissional chega ao ponto de possibilitar uma antecipação ideal da realidade profissional em que os formandos irão atuar. Dessa forma, o curso é compreendido como uma atividade teórica que visa preparar o sujeito para a transformação da realidade por meio do seu trabalho, de sua prática, que leva o seu exercício profissional a uma práxis transformadora (PIMENTA, 2010, p. 183).

Assim, o curso profissionalizante, segundo Pimenta (2010), deve estudar teoricamente a realidade prática e objetiva, que é a práxis, como, por exemplo: os “professores dando aula, procedendo no processo de ensino e de aprendizagem nas escolas existentes (diferentes tipos de escola), exercendo diferentes tipos de práxis (repetitiva, burocrática, transformadora, criadora, etc.)”.

Para a mesma autora, “o estudo sistemático dessa práxis existente e suas contradições é que devem construir a referência (critério de verdade) para a formação de uma nova práxis” (PIMENTA, 2010, p. 184). Dessa forma, vê-se a necessidade de oportunizar aos futuros professores, por meio das disciplinas e suas atividades que compõem o curso, a análise da realidade escolar, buscando conhecer o que se tem instituído, bem como a identificação nas práxis analisadas, “os conflitos, os confrontos, os pontos de resistências, as possibilidades de avanço, enfim, a contradição” (PIMENTA, 2010, p. 184). Diante do processo de ensino-aprendizagem, Pimenta (2010) acena para a necessidade de ser visto no conjunto das relações sociais, levando o futuro professor a compreender, diante do funcionamento deste processo, “as condições que possam impedir a reprodução das estruturas existentes” (PIMENTA, 2010, p. 184). Dessa forma, a contradição não permite somente tomar ciência do que tem que ser mudado, mas, também, direciona para onde deve ir esta mudança.

Segundo Pimenta (2010), a práxis dos estagiários é constituída por elementos que provêm da práxis dos professores da instituição de Ensino Superior, dos próprios estagiários enquanto alunos e dos professores com os quais têm contato durante a realização do estágio. Dessa forma, sem a aproximação do futuro professor com a realidade da escola, percebe-se que a práxis a ser formada se pautará exclusivamente na práxis dos professores da universidade, fato que compreendemos como um distanciamento entre a teoria e a prática, pois a realidade vivida pelos professores da universidade é diferente da vivida pelo professor da Educação Básica, ou seja, são contextos distintos.

No entanto, refletindo acerca de uma práxis que foi constituída sem a aproximação da realidade da escola, compreendemos que além da práxis provinda dos professores da universidade, vemos agregados a esta elementos provindos da práxis dos professores que os acadêmicos se relacionaram durante toda a sua formação. No entanto, esses elementos constitutivos foram apropriados por uma observação que se encontrava em uma posição diferente do estagiário, pois nesse instante o acadêmico ocupava a posição de aluno e não a de futuro professor.

Ao concluir, Pimenta (2010) afirma que o curso como um todo e, especificamente, o estágio, pode contribuir na preparação de uma práxis transformadora. No entanto, essa possibilidade depende das opções que os professores e coordenadores da universidade se valem ao operacionalizar o curso. De um modo geral, para a mesma autora, o curso – em que o estágio já está contido – não é a práxis do futuro professor, mas uma atividade teórica, instrumentalizadora da futura práxis do estagiário.

Segundo SBEM (2003), o estágio supervisionado se refere a um espaço em que os licenciandos irão colocar em uso os conhecimentos que aprenderam ao mesmo tempo em que podem mobilizar outros conhecimentos aprendidos de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências. Compreendemos que, neste contexto, SBEM (2003) se refere aos conhecimentos que foram construídos pelos licenciandos durante a licenciatura e provindos de tarefas inseridas em um contexto de ensino e aprendizagem posterior ao estágio, bem como conhecimentos que os estagiários construíram antes do ingresso na licenciatura, que seriam as suas concepções.

Neste sentido, o documento alerta que o estágio não deve se configurar como uma tarefa isolada das demais propostas pelo curso de licenciatura, fechada em si mesma.

Segundo SBEM (2003, p. 23), o estágio supervisionado possui o seguinte objetivo:

proporcionar a imersão do futuro professor no contexto profissional, por meio de atividades que focalizem os principais aspectos da gestão escolar, com a elaboração de proposta pedagógica, de regimento escolar, a gestão de recursos, escolha dos materiais didáticos, o processo de avaliação e organização dos ambientes de ensino, em especial no que se refere às classes de Matemática.

Na continuidade o documento acena para a necessidade de se discutir o papel do professor de matemática num contexto de comunicação com a comunidade e no conselho de classe, bem como o seu envolvimento no projeto político pedagógico, regimento escolar e plano de gestão, plano de curso e plano de ensino. Acenam, também, para a necessidade do licenciado caracterizar o seu futuro contexto de trabalho por meio de observações, o que inclui saber a respeito da formação continuada ofertada pelo sistema de ensino local.

O mesmo documento ressalta a necessidade da realização da análise reflexiva da prática docente no Ensino Fundamental e Médio. Nestes casos é enfatizado o modo que o professor lida com as diferenças de aprendizagem dos alunos nas salas de aula, os critérios e princípios utilizados pelos professores para a seleção e organização dos conteúdos, os modos que o professor se vale para levantar o conhecimento prévio dos alunos a respeito de algum conteúdo e a incorporação de algumas tendências metodológicas como a resolução de problemas, modelagem matemática, os jogos e os recursos tecnológicos. Outro ponto que o documento ressalta é a Educação de Jovens e Adultos – a EJA – como uma modalidade de ensino que deve ser introduzida no curso de licenciatura em que possam ser discutida as suas especificidades.

O documento traz, também, orientações para o papel do orientador de estágio e o modo como devem ser realizadas as regências, culminando na elaboração do relatório final, semelhante à estrutura do estágio supervisionado que investigamos e apresentamos no próximo capítulo.

2 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresentaremos os aportes metodológicos da investigação. Preferimos subdividi-lo em sete seções e visamos fornecer informações que almejam reconstruir parte do contexto que nossa investigação se encontrou inserida.

Na primeira seção apresentamos a opção metodológica da investigação, a pesquisa qualitativa, justificando a sua escolha devido ao problema da pesquisa apresentar características que compreendemos irem ao encontro da caracterização apresentada por Bogdan e Biklen (1994). Na segunda seção o foco é direcionado para as técnicas de recolha de informações; neste caso optamos em usar as entrevistas semiestruturadas que foram realizadas em grupo e individualmente.

A partir da terceira seção o foco do capítulo é direcionado para a composição de parte do contexto em que a investigação se deu, ou seja, apresentamos fragmentos do contexto por meio de um viés objetivo da disciplina e do estágio investigado, recorrendo a outras pesquisas e documentos que os estruturam, aliados a um viés sujeito, em que ressaltamos as nossas percepções a respeito do que foi vivenciado por durante os sete meses que permanecemos em campo. Dessa forma, na terceira seção é apresentada a disciplina de Prática e Metodologia de Ensino de Matemática I: Estágio Supervisionado, e na quarta seção o estágio supervisionado realizado no ano de 2010 na Universidade Estadual de Londrina pelos sujeitos de pesquisa.

Optamos por apresentar os sujeitos de pesquisa junto com cada um dos momentos que realizamos as entrevistas como uma medida para não separar os sujeitos do contexto em que ele depôs, constituindo, assim, a quinta seção. Cada entrevista é apresentada em sua particularidade, em que se pode constatar, resumidamente, a gama de informações que coletamos para a investigação.

Na sexta seção apresentamos como se deu a constituição do problema de investigação, mostrando a maneira que as nossas intenções de pesquisa foram se afinando conforme convivíamos com os sujeitos investigados e avançávamos no referencial teórico.

Por fim, na sétima seção, apresentamos os procedimentos de análise.

2.1 OPÇÃO METODOLÓGICA

Devido à problemática de nossa investigação, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativo. Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco características a respeito dessa opção metodológica:

1 –A fonte dos dados é o ambiente natural, constituindo o pesquisador o instrumento principal;

2 –A investigação qualitativa é descritiva;

3 –Os investigadores qualitativos se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados e produtos;

4 –Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, e

5 –O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Todavia, cabe salientar que, para os mesmos autores, “nem todos os estudos que consideraríamos qualitativos patenteiam estas características com igual eloquência. Alguns deles são, inclusive, totalmente desprovidos de uma ou mais características. [...] trata-se sim de uma questão de grau” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47), ou seja, ao caracterizar pesquisas, assumindo as características como critérios para dizer se são ou não pesquisas qualitativas, tem-se que ter claro que não é a integral identificação que as legitimam, permitindo a ausência e diferenças de grau em relação à pertinência e presença dessas nas pesquisas, ou seja, dependendo de cada estudo, do contexto em que estão inseridas e de suas problemáticas pertencentes, uma ou mais características podem se tornar mais evidentes em relação às outras ou não serem identificadas.

Tomando as características como critérios, compreendemos que nossa investigação se refere a uma pesquisa qualitativa, devido às respectivas identificações, conforme apresentamos na sequência:

1 –A respeito da primeira característica, compreendemos que a contemplamos devido ao fato de termos convivido durante sete meses com os sujeitos de pesquisa, tornando-se parte do grupo de estagiários. As entrevistas foram realizadas durante o ano de 2010, distribuídas em cinco momentos, acontecendo no horário das aulas, algumas foram feitas no coletivo e outras individual.

Em relação ao pesquisador se configurar como o instrumento principal da investigação, encontramos indicadores que satisfazem essa afirmação no método de análise que elegemos para a composição da dissertação, a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007). Segundo os autores, este método de pesquisa e análise permite, por meio de produções textuais – resíduos representativos do fenômeno em estudo –, compreensões que vão além de uma leitura convencional. Conseqüentemente, o que é comunicado como resultado da investigação se fundamenta nos sentidos que o pesquisador atribuiu para o fenômeno em estudo, ou seja, é pelas percepções do pesquisador que a análise e resultados do estudo se estruturam.

2 –Identificamos a contemplação da segunda característica ao compreender que a descrição se faz necessária em nossa investigação para a elucidação e sustentação de alguns resultados atingidos, ou seja, a descrição se faz presente como constituinte do pano de fundo do trabalho e como sustentadora de interpretações providas da análise dos dados.

3 –Compreendemos que a terceira característica está relacionada com a problemática da investigação, pois analisamos um processo formativo, ou seja, limitando-se a permanência de um ano em campo, tivemos a intenção de compreender quais elementos os estagiários se valem para sustentar a manutenção ou a alteração a respeito da sua intenção de querer ser professor de matemática. Dessa forma, saber quantos alunos querem ser professor de matemática, corresponde a um dos fatos que levaremos em conta, mas não nos limitaremos a este, o foco da investigação é direcionado no processo, no que aconteceu durante o ano que fez o estagiário mudar ou manter as suas escolhas.

4 –Bogdan e Biklen (1994, p. 50) comparam o processo de análise da pesquisa qualitativa como um funil, ou seja, parte-se de uma situação macro, em que os fatos se encontram em aberto. No entanto, no decorrer da pesquisa, os fatos vão se afinando, de modo que se tornam mais específicos. A respeito da nossa investigação, identificamos a contemplação dessa característica relacionada com o modo que realizamos o processo de coleta e delimitação do problema de pesquisa, pois partimos de uma situação aberta e fomos delimitando conforme observamos fatos providos do campo e o avanço na constituição da fundamentação teórica. Mais detalhes de como se deu a constituição do problema de investigação podem consultados na seção 2.6.

5 –Segundo Bogdan e Biklen (1994), o interesse dos investigadores que se valem da pesquisa qualitativa, refere-se ao modo de como os sujeitos da pesquisa dão significado para as suas vidas, ou seja, valorizam as perspectivas dos participantes, o modo como os sujeitos que vivenciaram o fenômeno em estudo se expressam. A respeito da investigação, identificamos essa característica ao olhar a nossa problemática, pois o interesse se concentra nas percepções que os sujeitos relatam mediante a realização das atividades da disciplina de estágio supervisionado.

2.2 TÉCNICA DE RECOLHA DE INFORMAÇÕES

Como instrumento para a coleta das informações, optamos pela entrevista semiestruturada, realizada tanto no coletivo como individualmente. Nos apêndices podem ser consultados os pontos abordados nas cinco entrevistas.

O fato que justifica o uso das entrevistas coletivas se refere aos mesmos argumentos que Passos (2004) se valeu para compor a sua dissertação de mestrado. Como algumas entrevistas exigiram dos estagiários recordarem do seu ingresso no curso de matemática, justificar o que compreendem por ser professor de matemática, relembrar os acontecimentos de uma observação realizada em duplas com o mesmo grupo de professores; compreendemos que se refere a depoimentos que aconteceram “sobre as condições de uma memória recolocada, reconstituída, recontada, revista pelo próprio indivíduo em outra época” (PASSOS, 2004, p. 74). Neste sentido, no coletivo, ao ouvir a resposta dos colegas, os sujeitos da pesquisa tiveram a possibilidade de se lembrar do seu passado, complementando a sua resposta.

Cabe ressaltar que a entrevista que abordou as regências não foi realizada nessas condições, mas, sim, individualmente, pois os estagiários a realizaram sozinhos, não havendo necessidade de nos valermos das memórias recolocadas.

Bogdan e Biklen (1994) salientam que a entrevista consiste em uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, podendo ocorrer entre mais sujeitos, dependendo do que se pretende investigar. Em geral, a entrevista é dirigida por uma dessas pessoas, que tem por objetivo a obtenção de informações a respeito de algum fato ou fenômeno que as demais pessoas estão implicadas.

Para Lüdke e André (2004), a entrevista é concebida como uma das principais técnicas de recolha de dados das pesquisas em ciências sociais, ressaltando seu papel tanto nas atividades científicas, como seu emprego em outras atividades humanas, como, por exemplo, a mídia. Essas mesmas autoras também salientam que a relação que se constitui nos contextos de entrevistas é a de interação, existindo uma atmosfera de influência entre quem responde e quem pergunta.

As vantagens que se têm com a entrevista, comparando-a com outras técnicas de obtenção de informações para interpretação e análise, como, por exemplo, o questionário, é o fato de que ela permite a captação imediata das informações que se deseja, englobando distintos assuntos, bem como entrevistados, principalmente analfabetos ou pessoas que tenham dificuldades para escrever. Outra característica pertencente à entrevista se refere à mobilidade de se corrigir os dados coletados, que pode ser via esclarecimentos ou adaptações dos pontos que o entrevistador pergunta ao entrevistado (LÜDKE; ANDRÉ, 2004).

É também interessante ressaltar alguns tipos de entrevistas apresentados por Lüdke e André (2004) – entre eles aqueles que remetem a dois extremos para a entrevista: a entrevista padronizada ou estruturada, em que se estabelece *a priori* um conjunto de pontos ou questões que são repetidas aos entrevistados na mesma ordem, de maneira idêntica; a entrevista não estruturada ou não padronizada, aquela em que o entrevistado fala a respeito de determinado assunto, se baseando no que ele sabe sobre este. Uma terceira possibilidade que as autoras destacam, refere-se a um meio termo entre os extremos supracitados, a entrevista semiestruturada, que por sua vez parte de um esquema básico de pontos ou questões, todavia não são seguidos à risca, mostrando-se como um processo maleável, permitindo ao entrevistador certa mobilidade em adaptá-las no decorrer das entrevistas.

A entrevista, segundo as mesmas autoras, também exige do pesquisador alguns cuidados, como o respeito com os sujeitos a serem entrevistados, indo da pontualidade e local de conveniência do entrevistado como também o sigilo e anonimato dos nomes dos sujeitos. O entrevistador também deve garantir um clima de confiança, para que o entrevistado se sinta confortável e possa expressar-se à vontade e com sinceridade e transparência sobre o fenômeno em

questão. Por outro lado, também deve ter paciência, no sentido de respeitar o tempo e o fluxo de informações do entrevistado, não o pressionando.

2.3 A DISCIPLINA NO CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

A disciplina 6EST303 – Prática e Metodologia de Ensino de Matemática I: Estágio Supervisionado –, segundo a resolução CEPE/UEL Nº 42/2005, está alocada no 3º ano do curso da Licenciatura em Matemática e tem por carga horária o total de 204 horas, sendo dividida em 68 horas práticas e 136 teóricas. A proposta do curso se encontra em consonância com as resoluções CNE/CP nº 01 e nº 02 de 2002, que se referem às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, respectivamente: BRASIL (2002a) e BRASIL (2002b).

A escolha dessa disciplina se deu por dois motivos: primeiro devido à sua divisão em parte prática e teórica, sendo a disciplina que possui maior carga horária no terceiro ano do curso; e também devido ser oficialmente, levando-se em conta a ementa do curso, o primeiro momento em que os estagiários irão dar aulas na educação básica, ou seja, ocupar a posição de professor de matemática.

6EST303 possui a seguinte ementa: “Concepções do processo de ensino-aprendizagem em matemática. O compromisso social do professor de matemática. A Matemática no Ensino Fundamental. A resolução de problemas no currículo e na sala de aula do Ensino Fundamental. Atividades de investigação no currículo e na sala de aula do Ensino Fundamental. Avaliação da aprendizagem escolar de matemática. Estágio Supervisionado” (UEL, 2005, p. 22)¹¹.

No ano em que estivemos em campo – 2010 – essa disciplina foi dividida entre dois formadores – professores do Ensino Superior – sendo cada um responsável por ministrá-la em sua respectiva especificidade – teórica e prática. Por conveniência, decidimos acompanhar, durante os sete meses, a parte teórica da disciplina.

¹¹ Cabe ressaltar que essa resolução tem a turma analisada como sendo a última em que estará vigente. Para as turmas ingressas a partir de 2009, já se tem outra resolução em vigência. Entretanto, não encontramos diferenças entre as resoluções no que diz respeito à da disciplina investigada.

A parte teórica da disciplina foi constituída pela realização de cinco tarefas distribuídas durante o ano letivo que tiveram por objetivo fundamentar, do ponto de vista teórico, a visão do estagiário frente à realização de quatro outras atividades pertencentes ao estágio: a observação, a preparação das oficinas, a regência e a composição do relatório final.

Sobre essas atividades e o tempo destinado à sua realização, observamos que algumas perpetuaram por todo o ano letivo como, por exemplo: o estudo da coletânea elaborada pelo professor formador; a elaboração de quinze resumos entre os textos constituintes da coletânea e a elaboração de um seminário para ser apresentado na turma sobre um dos textos também da coletânea. Nestes seminários os estagiários foram desafiados a não utilizar a apresentação digital – o *.ppt*, *power point* – valendo-se da sua criatividade e outros recursos. Cabe ressaltar que a coletânea estudada foi composta por textos da área da educação e educação matemática, abordando assuntos em consonância com o ementário supracitado da referida disciplina. Aliados a estas atividades temos, também, a leitura de livros da literatura mundial e paradidáticos a respeito do ensino de matemática.

No primeiro dia de aula a formadora responsável pela parte teórica levou uma lista com quinze títulos de livros da literatura mundial, da área da matemática e da área da educação matemática para que os estagiários, ao serem divididos em grupos, escolhessem três que seriam lidos em casa e comentados durante as aulas no decorrer do ano, ficando cada constituinte do grupo responsável por uma parte do livro. No entanto, outra obra seria selecionada para ser lida na sala de aula no momento que ficou conhecido como sarau. Para serem lidos em casa foram escolhidos os seguintes títulos: “Zen e a arte de manutenção de motocicletas”; “Ismael” e “O homem que calculava”. Já para a sala de aula foi selecionado “Diabo dos números”.

Foram realizadas, também, tarefas mais pontuais, com a duração de um semestre, paralelas às citadas anteriormente, como: a realização e a gravação de miniaulas, em que os sujeitos simulavam uma situação de sala de aula, escolhendo a série e o conteúdo para ministrar a aula, assumindo os colegas de turma como alunos da série pela qual fez a sua opção inicialmente. Após, os sujeitos em suas casas, de posse da gravação da sua miniaula, deveriam se ver, analisando-se como se fossem seus próprios alunos. Consequentemente, deveriam elaborar um texto sobre as suas percepções da análise de sua própria atuação. Essa atividade

foi denominada de autoscopia, referindo-se, segundo Sadalla e Larocca (2004), a “uma técnica de pesquisa e de formação que se vale de videogravação de ações de um ou mais sujeitos, numa dada situação, visando à posterior autoanálise delas” (SADALLA; LAROCCA, 2004, p. 421).

É interessante salientar que, diante da necessidade exposta pelos estagiários em vivenciar uma experiência de ensino fundamentada na resolução de problemas, realizamos, assumindo a posição de formador da turma investigada, durante quatro aulas, uma atividade fundamentada em fragmentos da metodologia da resolução de problemas. Em suma, oportunizamos aos estagiários uma situação problemática de viés pedagógico em que se debateu o uso de um material manipulativo para o ensino de números inteiros no sétimo ano do Ensino Fundamental.

De um modo geral, as realizações dessas tarefas tiveram o objetivo de contribuir com a constituição de perspectivas teóricas e, conseqüentemente, fundamentar as ações que seriam realizadas no desenvolvimento do estágio supervisionado, tema que será apresentado na próxima seção.

2.4 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

O Estágio Supervisionado, segundo Cyrino e Passerini (2009), desenvolvido no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina – UEL – caracteriza-se:

Como um conjunto de atividades de aprendizagem profissional e cultural proporcionado ao estudante pela participação em situações reais de vida e de seu meio, realizado sob responsabilidade e coordenação do Colegiado e Coordenador de Estágio do Curso de Matemática. (CYRINO; PASSERINI, 2009, p. 129)

Segundo a deliberação – câmara de graduação – de nº 043/2007, o Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática tem por finalidade:

- I – propiciar o exercício da competência técnica comprometido com a realidade do país na busca de uma sociedade mais justa;

- II – dar uma consistente base conceitual, criar a preocupação com o processo ensino-aprendizagem e propiciar experiências efetivas da realidade escolar;
- III – oportunizar condições para a compreensão da tarefa educativa como um ato político de compromisso e solidariedade;
- IV – propiciar, numa dialética teórico-prática, a tradução do conteúdo ensinado na Universidade para os níveis do Ensino Fundamental e Médio, através de um pensamento essencialmente crítico;
- V – desenvolver o espírito de investigação e atitude científica para a solução de problemas. (UEL, 2007, p. 2)

De um modo geral, compreendemos que os objetivos do estágio se assemelham com o proposto pela perspectiva que apresentamos no capítulo anterior, principalmente pela intenção de desenvolver no estagiário o espírito de investigador, relacionado com a busca de soluções para problemas impostos pela realidade e, também, pela oportunidade de aproximação com a da sala de aula, levando o estagiário a construir sua compreensão a respeito do papel da educação e do professor na sociedade.

Com relação aos responsáveis pelo desenvolvimento do estágio, o seu regulamento prevê o cargo de supervisor de estágio, sendo o responsável por mediar todas as atividades desenvolvidas no estágio como: a organização de reuniões, contato com escolas da rede pública e, segundo Cyrino e Passerini (2009), dispor de auxiliares para a supervisão direta dos estagiários. No ano que acompanhamos a disciplina e o estágio, esses auxiliares receberam o nome de orientadores de estágio, exercendo a função de orientar os estagiários na elaboração dos seus planos de aula, bem como o acompanhamento e análise das regências nas salas de aula da educação básica e a correção do relatório final elaborado pelo estagiário, considerado o meio pelo qual o sujeito materializa as suas percepções sobre o vivenciado no estágio.

Segundo Cyrino e Passerini (2009, p. 131), as atividades desenvolvidas no estágio são classificadas em quatro etapas: “Estágio de Observação, Orientação e Preparação das Oficinas, Estágio de Regência e confecção do Relatório Final”.

O Estágio de Observação refere-se ao momento em que o estagiário se dirige às escolas, de preferência públicas, da região de Londrina – PR e assume a função de observador da realidade escolar. O objetivo dessa atividade, segundo Cyrino e Passerini (2009, p. 132), é o de “proporcionar aos estagiários uma experiência de (re) construir a rotina de sala de aula”.

A turma do 3º ano da licenciatura tem foco no Ensino Fundamental – do 6º ao 9º ano –, no qual assistiram duas aulas em cada série, já a turma do 4º ano da licenciatura tem o foco no Ensino Médio.

Segundo as mesmas autoras, os estagiários são orientados a observar “o comportamento dos alunos, a relação aluno-aluno, a relação professor-aluno, identificando estratégias de ensino utilizadas pelos professores, entre outros fatores, com a intenção de lançar o olhar diferente de quando eram alunos destas séries” (CYRINO; PASSERINI, 2009, p. 131).

Vale ressaltar, também, sobre essa etapa, que os estagiários ficam livres para anotar o que lhes convier para posterior análise e debate a ser realizado na sala de aula da universidade, em que se almeja realizar uma reflexão crítica da estrutura escolar observada (CYRINO; PASSERINI, 2009, p. 131).

Na elaboração das oficinas, os estagiários contaram com a contribuição dos seus orientadores. Cada estagiário que tivesse vínculo com o PIBID – *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência* – deveria escolher um conteúdo matemático do currículo das séries finais do Ensino Fundamental, elaborar uma oficina fundamentada na resolução de problemas e ministrá-la nas salas de aula de um colégio da rede pública do município de Londrina. Já os estagiários que não possuíam esse vínculo deveriam elaborar e aplicar duas oficinas, também fundamentada na resolução de problemas

As regências foram todas realizadas em três escolas públicas do município de Londrina, tendo a duração de doze aulas de cinquenta minutos. Especialmente em 2010, as regências foram realizadas no horário das aulas, diferente do que vem sendo realizado nos últimos anos, em que os alunos da Educação Básica eram convidados a irem para a escola nos sábados para a realização de oficinas de matemática. Assim, os estagiários assumiram as salas de aula, valendo-se da presença do professor regente e, na maioria das aulas, do professor orientador, que tiveram a função de avaliar a conduta e planos de aula realizados pelos estagiários.

Ao término, os estagiários materializam as suas reflexões sobre o vivido perante a realização do relatório final em que geralmente destacam: “Os pontos mais relevantes, os principais fatos e reflexões desencadeados durante o desenvolvimento da oficina, as dificuldades que tiveram, os encadeamentos dados às dúvidas dos alunos, os erros e acertos, etc.” (CYRINO; PASSERINI, 2009, p.136).

2.5 SOBRE OS SUJEITOS INVESTIGADOS E OS DIFERENTES MOMENTOS QUE OS ENTREVISTAMOS

Devido ao estágio supervisionado desenvolvido na Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina ser dividido em quatro etapas: o estágio de observação; elaboração das oficinas; aplicação das oficinas, a regência e a elaboração do relatório final, optamos por realizar as entrevistas em três momentos específicos: no início do ano letivo – mês de março de 2010; quando todos os sujeitos já tivessem terminado as observações – mês de agosto de 2010; e quando todos os sujeitos tivessem terminado as suas regências – meses de outubro e novembro de 2010. Porém, devido às necessidades acenadas pelos depoentes de falar o que é ser professor de matemática, realizamos uma entrevista no mês de maio e outra no mês de dezembro.

Cabe salientar, também, que todos os estagiários autorizaram o uso das informações por eles depositadas para a realização da investigação, desde que as suas identidades fossem preservadas. As autorizações foram gravadas e transcritas e se encontram em nosso poder.

Na sequência, apresentaremos, brevemente, algumas informações sobre os sujeitos da pesquisa referente a cada momento em que os interpelamos. Temos por objetivo, nessas descrições, apresentar os sujeitos investigados, contribuindo com elementos para a construção do pano de fundo de nossa investigação e, concomitantemente, as etapas de coleta das informações.

2.5.1 A Primeira Entrevista: Conhecendo os Sujeitos da Pesquisa

A primeira entrevista foi realizada pela orientadora, a formadora da parte teórica da disciplina, na primeira e na segunda semana do mês de março do

ano de 2010. Essa entrevista teve por objetivo conhecer quem eram os sujeitos que investigaríamos, sendo realizada no coletivo. Podem-se consultar os tópicos dessa entrevista no apêndice A.

Como optamos por realizar entrevistas semiestruturadas, obtivemos de uma parcela de depoentes informações extra, como, por exemplo: as justificativas do ingresso dos sujeitos no curso de Licenciatura em Matemática; comentários sobre suas experiências docentes; o que é ser e o que se pensa por ser professor de matemática; e a respeito do papel da família na opção pelo curso, considerado por alguns como um agente que motiva ou desmotiva a caminhada no curso de licenciatura.

No primeiro dia das entrevistas contamos com a presença de 15 estagiários e os faltosos foram entrevistados nas aulas da semana seguinte, totalizando 22 sujeitos. A entrevista foi realizada no horário da aula da disciplina 6EST303, contribuindo para que os próprios estagiários pudessem se conhecer melhor.

De um modo geral, a sala investigativa se mostrou meio tímida frente à câmera. Porém, no decorrer da disciplina, este instrumento foi utilizado como um recurso didático para as tarefas desenvolvidas e aos poucos os estagiários foram perdendo a timidez.

Um fato que nos chamou a atenção diz respeito à mudança realizada pelos estagiários entre o curso de licenciatura e bacharelado. Sete dos nossos entrevistados iniciaram a sua graduação no bacharelado e em seguida se transferiram para a licenciatura, alegando que o bacharelado não o permitirá realizar as suas metas para o futuro. Em contrapartida, um dos depoentes cursava, ao mesmo tempo, a licenciatura e o bacharelado.

Em relação a outros cursos de nível superior, observamos que dois depoentes já tinham iniciado o curso de Administração, um o curso de Engenharia da Computação e outro já havia concluído o curso de Ciências Contábeis.

A turma investigada nos pareceu entusiasmada para a realização do estágio. Oficialmente é a primeira atividade prevista em que assumirão a posição de professor de matemática, demonstrando, em alguns momentos, algumas dúvidas que compreendemos como comum diante deste contexto. Por outro lado, nos sentimos também instigados em acompanhá-los nesse processo e compreender o movimento dessa motivação que nos cativou, pois alguns sujeitos ressaltaram não

ver a hora de se tornarem professores de matemática, dando início ao seu sonho de vida, contribuindo na constituição de uma sociedade mais harmônica e igualitária, tornando o ensino de matemática algo mais agradável para as crianças e os adolescentes.

2.5.2 Segunda Entrevista: a Representação dos Investigados a Respeito do ser Professor de Matemática Antes da Regência

Essa entrevista foi realizada também no coletivo e provém de uma necessidade acenada pelo campo da pesquisa. Neste momento, os sujeitos estavam ministrando as suas miniaulas. Essa atividade visou promover, inicialmente, uma simulação da sala de aula, em que os estagiários deveriam preparar uma aula de vinte minutos e ministrar para os demais colegas e, em seguida, realizar a sua autoscopia (SADALLA; LAROCCHA, 2004).

Como essa foi a primeira vez que muitos depoentes simularam assumir a posição de professor, muitos deslizos foram identificados pela formadora e colegas, sendo discutidos na sala de aula e, posteriormente, na autoanálise realizada pelo sujeito.

Foi durante uma dessas discussões que um dos estagiários acenou para a necessidade de se discutir o que é ser professor de matemática, pois, como salientava nunca ter dado aula, considerado o seu sonho, tinha essa dúvida, pois achava estranho muito do que era dito pelos seus colegas de classe. Dessa forma, perante a necessidade exposta pelo campo, pedimos permissão para ligar a câmera e iniciamos a coleta de informações. Cabe ressaltar que essa entrevista também foi realizada pela orientadora da dissertação.

Do mesmo modo que a entrevista anterior, os sujeitos foram deixados livres para falar o que lhes conviesse, sendo possível retornar à câmera e complementar as informações. Entretanto, só um depoente se valeu dessa opção.

Sobre os depoentes, cabe ressaltar que contamos com a presença de vinte e um, pois, até este ponto, um dos estagiários já havia desistido do curso.

2.5.3 Terceira Entrevista: a Decisão de Querer ser Professor de Matemática Antes da Regência e Após a Observação

A terceira entrevista que realizamos aconteceu no final do mês de agosto e início do mês de setembro do ano de 2010. Mesmo já acompanhando as aulas, a entrevista foi realizada pela formadora da disciplina, pois ainda não nos sentíamos aceitos pelos estagiários no campo investigado. Essa entrevista também foi realizada coletivamente, pois como um dos pontos abordou o perfil do professor observado e os estagiários analisaram o mesmo grupo de professor, vimos que a memória recolocada seria interessante para este contexto.

Nesse momento, os estagiários já haviam terminado o Estágio de Observação e estavam começando a preparar as suas oficinas. Dessa forma, na sala de aula da universidade, os estagiários viviam tempos de ansiedade e de criatividade, pois, conforme exigido pela disciplina, as atividades a serem realizadas deveriam evitar ser caracterizadas como expositivas e deveria ser fundamentadas na metodologia da resolução de problemas.

O foco dessa entrevista foi saber qual seria a opinião dos depoentes sobre a observação e se essa experiência exerceu alguma implicação na sua decisão de querer ser professor de matemática. Complementando, perguntamos também como estava o andamento da preparação da oficina, salientando que ressaltassem suas dúvidas e que falassem sobre as atividades desenvolvidas até o momento na parte teórica da disciplina, sugerindo, caso necessário, alguma adequação.

Sobre os depoentes que compuseram o bate-papo, cabe ressaltar que tivemos mais uma desistência, um sujeito se mudou de município devido ao seu trabalho, ficando impossibilitado de acompanhar as aulas. Outro desfalque que tivemos consistiu no desencontro com os depoentes A03 e A09. Os estagiários faltaram nos dias que coletamos as informações e, quando os encontramos, já estavam aplicando as suas oficinas, fato que inviabilizou a coleta de informações, pois o momento vivido pelos estagiários é um fator levado em consideração pelo problema da investigação, não fazendo sentido a inserção dos depoentes, pois os mesmos já se encontravam no contexto abordado pela quarta entrevista.

Até o momento, os sujeitos investigados já haviam realizado, praticamente, metade das atividades previstas na parte teórica da disciplina. A

autoscopia (SADALLA; LAROCCA, 2004), segundo os depoentes, contribuiu para que pudessem olhar para a sua atuação, identificando os seus pontos fortes e fracos. Assim, mesmo se referindo a uma situação fictícia, muito mais próxima de uma apresentação de trabalho do que uma aula, as miniaulas e a autoscopia contribuíram ao oportunizar uma simulação de sala de aula e fazendo com o que os estagiários começassem a pensar sobre: as ações que realizaram; ações que poderiam ter realizado, mas não as executaram, e as ações que não deveriam realizar.

Para auxiliar os estagiários na autoanálise, foi realizada a leitura de alguns textos que compõem a coletânea elaborada pela formadora da parte teórica e a apresentação dos seminários, principalmente pelas perspectivas teóricas fornecidas pelos textos, que contribuíram na análise da miniaula.

Identificamos também que um pouco mais da metade dos estagiários não gostava de ler, considerando os textos abordados como chatos e repetitivos. Alguns depoentes salientaram que nesses textos só se muda o autor e que o assunto, desde o seu segundo ano da graduação, era o mesmo.

Outra atividade desenvolvida que ganhou destaque nos depoimentos foi o seminário. Os depoentes foram desafiados a apresentar os textos sem utilizar a tradicional apresentação de *slides* em *power point*. Dessa forma, tiveram que se valer da criatividade e apresentaram seus textos com o auxílio de músicas, encenações, vídeos, jograis. Em suma, foi uma atividade que nos surpreendeu pela diversidade de recursos utilizados pelos depoentes, mostrando serem muito criativos.

De um modo geral, podemos compreender que o estágio de observação contribuiu para que os estagiários tivessem uma aproximação com a realidade escolar. Os sujeitos demonstram ter maior clareza da atuação do aluno na gestão da sala de aula, compreendendo elementos provindos da organização da escola, bem como ações adotadas pelos professores frente aos problemas que emergem na sala de aula.

2.5.4 Quarta Entrevista: a Decisão de Querer ser Professor de Matemática Após a Regência

Conforme os depoentes foram concluindo as suas regências, demos início à entrevista 04. Assim, marcamos, no horário das aulas, um encontro em particular com cada estagiário, almejando promover um ambiente descontraído para que falassem a respeito das suas percepções da regência e da disciplina 6EST303. Cabe salientar que respeitamos este critério por toda a coleta de dados, principalmente pelo fato de se valer da entrevista e da importância do momento pontual a qual esta se refere. Evitando diminuir a lacuna entre o fim da regência e a recolha de dados essa entrevista foi realizada durante os meses de setembro, outubro e novembro do ano de 2010.

Neste momento, sentimos que os depoentes já nos aceitavam como participantes da turma e muitos já se dirigiam a nós como seus colegas, chegando a pedir opinião a respeito das suas oficinas e planos de aula.

De um modo geral, parte dos depoentes se mostrou satisfeita com as experiências vivenciadas. Já outros não, ressaltando que as suas expectativas não foram atingidas.

Nesta entrevista, contamos com a participação de dezessete depoentes, pois tivemos três desistências durante essa fase do estágio.

Essa entrevista foi composta por quatro tópicos que tiveram a função de nortear o bate-papo com os estagiários. O primeiro tema que abordamos referiu-se à opinião dos sujeitos a respeito da disciplina 6EST303, tanto a parte teórica como a prática, principalmente o Estágio Supervisionado.

De um modo geral, para a maioria dos entrevistados, as expectativas foram atingidas, principalmente pelo fato de se ter produzido muito durante as aulas e não ter sido cansativo. Ressaltam que a disciplina se constituiu em um espaço em que foi oportunizada uma aproximação com a realidade da sala de aula, principalmente aos depoentes que se sentiam intimidados com as regências.

Entretanto, para outra parcela de depoentes, a disciplina, nas duas especificidades, deveria focar mais a prática, ou seja, oferecendo mais atividades de miniaula, realização de análise de suas próprias práticas – autoscopia (SADALLA; LAROCCA, 2004) – e o aumento da carga horária de observação e regência.

Outra sugestão reportada pelos depoentes se referiu à disciplina exemplificar a maneira como os conteúdos matemáticos deveriam ser abordados na sala de aula, por meio da metodologia da resolução de problemas. Para alguns, dá-se muito foco em teorias, repetindo-as na sala de aula, mas não se mostra na prática como deveria ser a conduta do professor de matemática em uma aula fundamentada na resolução de problemas. Em contrapartida, outros depoentes ressaltam que as teorias da Educação e da Educação Matemática deveriam ser abordadas desde o primeiro ano do curso, ampliando a sua carga horária.

O segundo tema abordado na entrevista referiu-se às percepções que os sujeitos apresentaram a respeito das suas regências. De um modo geral, a regência foi vista como um momento de surpresa, indo além das expectativas ou de decepções, contribuindo para confirmar o que já se esperava dessa tarefa.

O terceiro tema abordado na entrevista consistiu em saber qual seria a decisão dos depoentes após a regência sobre ser professor de matemática. O último tema se referiu às pessoas que acompanharam os sujeitos durante o estágio supervisionado. Diante dessas informações, tínhamos a intenção de conhecer quais contribuições o estagiário atribuiria para os formadores – professores da universidade –, os professores que os acolheram para a realização do estágio e o do seu orientador no processo formativo que tinham acabado de vivenciar.

Referindo-se aos depoentes, de um modo geral, compreendemos que a regência permitiu refletirem sobre ser professor de matemática, o papel dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem e a realidade das escolas. Dessa forma, diante desses temas, optamos por focar nossas atenções para a decisão do licenciado em querer ser professor de matemática e o seu relato do que aconteceu na regência, deixando os outros temas para futuras investigações.

2.5.5 Quinta Entrevista: a Representação do que é ser Professor de Matemática Após a Regência

Essa entrevista foi realizada no último dia de aula. Então, por meio de uma gravação coletiva, semelhante à entrevista 02, interpelamos os estagiários que estavam presentes com a seguinte questão: o que é ser professor de matemática? Nesse instante, alguns depoentes tiveram comportamentos de repulsa diante da questão, ressaltando que os incomodava e que não queriam respondê-la.

Porém, continuamos firme diante da situação, apresentando aos depoentes que a suas informações era muito importante para a pesquisa. Diante desse fato, um dos depoentes que não queria responder à questão, ressaltou que ele não sabia respondê-la, pois aquilo que ele pensava por ser professor de matemática não é realmente o que se tem na prática e ele não sabia se queria ser professor.

Nessa entrevista, contamos somente com a participação de treze depoentes, devido ao fato de quatro terem faltado no último dia de aula. Como não teríamos mais a oportunidade de nos reunir com os faltosos desse dia, optamos por conversar com os sujeitos individualmente. No entanto, após mandar *E-mails*, dois depoentes ressaltaram que tinham ido viajar e só poderiam depor no ano de 2011. Diante deste fato, sentimos que as informações coletadas em 2011 estariam em um contexto diferente das coletadas no último dia de aula no ano de 2010, e como temos por pressuposto respeitar o contexto, principalmente o momento pontual de cada entrevista, decidimos por não incluir as informações desses quatro depoentes.

Retomando a descrição dos andamentos dessa entrevista, após acalmar os depoentes, um a um foi respondendo às questões em breves comentários, expondo o que naquele momento pensavam sobre o que é ser professor de matemática, sendo permitido durante a entrevista complementar a sua resposta.

2.6 DIANTE DO EXPOSTO EMERGE O PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO

Diante dessa gama de informações coletadas, iniciamos um movimento que visou delimitar o problema desta investigação. Inicialmente, fomos a campo com intenção de olhar as atividades desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado e suas influências na decisão do licenciado em querer ser professor de matemática, conforme podem ser obtidas na íntegra em Carvalho e Passos (2010). Este trabalho foi o primeiro que compusemos a respeito dessa investigação e nesse momento ainda não tínhamos contato algum com os sujeitos de pesquisa, o que apresentamos referiu-se às reflexões acerca das intenções de pesquisa fundamentadas em parte no referencial teórico que se encontrava em formação. Cabe salientar que esse trabalho foi apresentado no XIV EBRAPEM – *Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática*, na cidade de

Campo Grande – MS – em que seus constituintes foram debatidos acarretando em outras possibilidades de como abordar a problemática.

No entanto, durante a coleta de dados, o campo acenou para a necessidade de se ter claro o que é ser professor de matemática e, conseqüentemente, a função desse profissional na sociedade. Assim, agregado à fala de um dos depoentes que considerou que a sua decisão é dependente da sua representação do que é ser professor, emerge uma hipótese que foi se delimitando cada vez mais durante todo o processo de “leitura flutuante” (BARDIN, 2004) que realizamos. Diante deste contexto indagamos: existe relação entre a decisão do estagiário em querer ser professor de matemática e a sua representação do que é ser professor?

As primeiras ações que realizamos foram de analisar se as representações do que é ser professor de matemática antes e depois da regência eram semelhantes ou se apresentavam diferenças e quais eram essas diferenças. Diante deste objetivo propomos o nosso segundo trabalho em evento, Carvalho e Passos (2011) – apresentado na XIII CIAEM – Conferência Interamericana de Educação Matemática, realiza em Recife, PE. Nesse trabalho compreendemos que as representações eram distintas e o professor após a regência era mais limitado se comparado com a representação antes da regência, devido à relevância que se deu ao interesse do aluno frente aos processos de ensino e de aprendizagem.

Já o segundo movimento que realizamos foi o de olhar o que levou os estagiários a mudarem ou a manterem a sua representação do que é ser professor de matemática. Como compreendemos que os estagiários apresentaram maior clareza com relação ao papel do aluno nos processos de ensino e de aprendizagem, levantamos a hipótese de que a regência, o viver, nem que por pouco tempo, na sala de aula, seria um indicador para sustentar esse novo movimento investigativo. Porém, nossas primeiras versões deste texto foram muito confusas e necessitavam de mais elucidação do fenômeno. Então, realizamos um recorte, excluimos os depoentes que mantiveram a sua opinião e focamos somente nos que mudaram. Os resultados desse trabalho estão em submissão para compor o segundo livro do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina

No entanto, nos movimentos de ir e vir, de construção e desconstrução das categorias e a retomada das entrevistas em sua íntegra,

buscando por mais unidades de registro e, posteriormente, de análise, encontramos outro elemento que permeou todo o processo formativo investigado e que contribuiu na elucidação do fenômeno. Sem questionar os depoentes, muitos sentiram a necessidade de expor o porquê de ingressar no curso de Licenciatura em Matemática. Essa vontade que os moveu a querer ou não ser professor de matemática está presente na maioria dos sujeitos e sustentou várias representações e decisões de querer ser professor de matemática. Diante deste contexto emergem as questões da nossa investigação: a decisão tomada pelo estagiário em querer ser professor de matemática se altera perante as atividades de estágio supervisionado? O que sustenta essa alteração? Como se dá a relação entre a representação do que é ser professor de matemática e a decisão do sujeito em querer ser professor?

No entanto, na qualificação, a banca assinalou que o que tínhamos em mãos era pouco para mostrar a relação entre a representação e a decisão, sugerindo que direcionássemos a atenção para o que leva os depoentes a manterem ou alterarem as suas escolhas. Neste sentido o nosso problema de investigação refere-se à seguinte questão:

A decisão tomada pelo estagiário em querer ser professor de matemática se altera perante as atividades de estágio supervisionado? O que sustenta a alteração ou a manutenção das escolhas dos estagiários?

Diante dessas colocações, optamos por focar na primeira questão de investigação que tínhamos elaborado, utilizando todas as entrevistas que tínhamos em mãos. Cabe esclarecer que foi por motivos de limitação no que diz respeito ao tempo para a realização do trabalho, decidimos não focar na manutenção ou alteração da representação do ser professor de matemática neste contexto, preferindo apresentá-la na forma de artigo.

2.7 PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE

Nesta seção apresentaremos o método de pesquisa que elegemos para a análise dos dados, a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007), detalhando o movimento investigativo que realizamos, bem como a descrição dos códigos que constituímos.

2.7.1 Método de Análise: a Análise Textual Discursiva

A Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007) se coloca – neste contexto investigativo – como um método de pesquisa e análise qualitativo, que de posse de produções textuais visa compreender alguns dos sentidos que a leitura pode suscitar, obtendo compreensões mais profundas que não se obtém mediante uma leitura convencional.

Este método de análise qualitativo parte da não neutralidade da leitura, ou seja, a produção de sentidos que leva à compreensão do texto é decorrente do sujeito que o lê, que, por sua vez, vale-se de todo aporte teórico e experiencial que tem constituído por toda a sua vida. Conforme ressaltam os autores:

A multiplicidade de significados que é possível construir a partir de um mesmo conjunto de significante tem sua origem nos diferentes pressupostos teóricos que cada leitor adota em suas leituras. Toda leitura é feita a partir de alguma perspectiva teórica, seja consciente ou não. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 15)

Assim, segundo Moraes e Galiazzi (2007), o texto é polissêmico, permitindo uma infinidade de compreensões e interpretações.

No entanto, essas leituras podem ser compartilhadas com facilidade entre diferentes sujeitos, referindo-se, segundo os mesmos autores, à leitura do manifesto ou explícito, caracterizada como denotativa. Todavia, podem-se encontrar leituras que os autores denominam de latentes ou implícitas, que exigem interpretações mais aprofundadas, que não são compartilhadas facilmente entre os sujeitos que as leem, sendo caracterizado por denotativo.

Dessa forma, os que se obtêm, mediante a utilização da Análise Textual Discursiva, são:

compreensões a partir de um conjunto de textos, analisando-os e expressando a partir dessa investigação alguns sentidos e significados que possibilitam ler. Os resultados obtidos dependem tanto dos autores dos textos quanto do pesquisador. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 14)

Diante deste contexto, podemos compreender que a Análise Textual Discursiva propicia ao pesquisador elaborar a sua versão a respeito do fenômeno

investigado, possibilitando o estabelecimento de compreensões mais profundas, que se refere à versão do pesquisador acerca do fenômeno investigado.

Almejando clarificar os procedimentos da Análise Textual Discursiva, Moraes e Galiazzi (2007, p. 40), por meio de uma metáfora, comparam o movimento deste método qualitativo de análise com a ação de captar um filme tendo em mãos fotografias. Ou seja, por meio de fragmentos considerados representativos do fenômeno investigativo, que são materializados de diferentes formas, no nosso caso são as transcrições de entrevistas – as fotografias –, o pesquisador visa atingir compreensões mais profundas e originais da situação investigada – o filme –, assumindo-se como o seu autor.

Focando os procedimentos analíticos da Análise Textual Discursiva, vê-se que se referem, inicialmente, à realização de um movimento que visa provocar uma desordem no *corpus*¹² de análise, fragmentando as produções textuais em unidades de registros. Em meio ao caos que se forma, é que, munido por uma teoria implícita ou explícita, o pesquisador identifica algumas convergências e reorganiza as unidades, procurando acomodá-las em grupos de categorias temáticas. São essas categorias que virão estruturar e fundamentar as interpretações do autor a respeito do fenômeno, o metatexto¹³, o meio pelo qual o pesquisador comunica as suas compreensões do fenômeno.

Em suma, podemos apontar os procedimentos analíticos da Análise Textual Discursiva, em uma estrutura de tópicos. No entanto, cabe ressaltar que os modos de se proceder com o método não se referem a uma via de mão única, ou seja, não se desenvolvem linearmente, pois, dependendo das necessidades de avanço nas compreensões, o pesquisador deve regredir nos procedimentos, o que lhe permite se impregnar cada vez mais nos dados, fato que nos leva a caracterizar o movimento de análise de cíclico.

Os procedimentos analíticos são:

- 1 –A constituição do corpus de análise;
- 2 –A unitarização;
- 3 –A categorização;

¹² O termo corpus é empregado para referir-se ao conjunto de produções textuais que representam os fatos provindos do fenômeno que o pesquisador investiga.

¹³ Os metatextos são compreendidos como “expressão por meio da linguagem das principais ideias emergentes das análises e apresentação dos argumentos construídos pelo pesquisador em sua investigação, capaz de comunicar a outros as novas compreensões atingidas”. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 94)

4 –A elaboração do metatexto e sua comunicação.

Na sequência, aprofundaremos o olhar em cada uma dessas etapas.

2.7.1.1 Constituição do corpus

O primeiro movimento da Análise Textual Discursiva é a constituição de um *corpus* representativo do fenômeno que se destina investigar.

Segundo os autores:

O “corpus” da análise textual, sua matéria-prima, é constituído essencialmente de produções textuais. Os textos são entendidos como produções linguísticas, referentes a determinados fenômenos e originadas em um determinado tempo e contexto. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 16)

Sobre as produções textuais que constituem o *corpus* de análise, compreendemos que não se restringem aos textos verbais (constituídos por palavras), mas, também, aos textos não verbais, incluindo desenhos, imagens, placas, e os textos que se valem de ambos os recursos, como as charges. Esses textos, por sua vez, podem ser produzidos durante o processo de pesquisa, como, por exemplo: as transcrições de entrevistas, registros de observações, avaliações, entre outros. Ou já ter sido compostas, como os periódicos, os documentos, as revistas e os jornais (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 16).

Diante deste contexto, surge um questionamento: como constituir o *corpus*? Assim, segundo Moraes e Galiazzi (2007, p. 17), se os textos já existem previamente à pesquisa “seleciona-se um conjunto capaz de produzir resultados válidos e representativos em relação aos fenômenos investigados”. Porém, se os textos são produzidos durante o processo de pesquisa, os autores ressaltam que:

os textos podem ser selecionados de diversas formas, destacando a intencional, com a definição da amplitude do “*corpus*” pelo critério de saturação. Entende-se que a saturação é atingida quando a introdução de novas informações na análise já não produz modificações nos resultados. Isso, naturalmente, implica um processo concomitantemente de coleta e análise. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 17)

Após a constituição de um *corpus* representativo do fenômeno investigado, dá-se início ao processo de unitarização, que se refere à fragmentação das produções textuais em unidades de registro; e é sobre este procedimento analítico que focaremos na próxima seção.

2.7.1.2 Unitarização

O segundo movimento da Análise Textual Discursiva se refere à unitarização. Moraes e Galiazzi (2007) falam que unitarizar um texto consiste em desmembrá-lo,

transformando-o em unidades elementares, correspondendo a elementos discriminantes de sentidos, significados importantes para a finalidade da pesquisa, denominadas de unidades de sentido ou de significado. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 49)

O objetivo desse procedimento consiste em olhar para as produções textuais em seus limites, observando-as nos pormenores, fundamentando-se na seguinte ideia: almejando compreender o todo, inicia-se por suas partes. Entretanto, vale a pena ressaltar que, segundo os autores, a compreensão do todo, em seu limite final e absoluto, é algo inatingível. A unitarização é um processo

de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes. Significa colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes dos textos, um processo de decomposição que toda análise requer. Com essa fragmentação ou desconstrução pretende-se conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que se saiba que um limite final e absoluto nunca é atingido (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 18).

Provenientes do movimento de unitarização se obtêm as unidades de registro, que se referem às frases, palavras, parágrafos e, dependendo das necessidades da investigação, os textos em sua íntegra. Dessa forma, a unitarização é um movimento que tem o pesquisador como um agente ativo durante o processo, ou seja, a definição das unidades de registro e, posteriormente, de análise, dependem das opções teóricas que se assumam, podendo ser *a priori* ou emergir dos dados. Para os autores, pode-se conceber

a unitarização como um trabalho criativo de reconstrução de significados que os autores dos textos pretenderam expressar neles. Os sentidos não se desprendem dos textos; precisam ser reconstruídos. Estas reconstruções são necessariamente afetadas pelas concepções teóricas do pesquisador, por suas teorias e visão de mundo (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 53).

Devido ao movimento de fragmentação do *corpus* e a regressão nos procedimentos analíticos, almejando aprofundar a compreensão do fenômeno investigado, os autores apresentam a necessidade de se elaborar códigos que facilitam a identificação das unidades nas produções originais. Os códigos podem ser elaborados mediante a combinação de letras e números, tendo a função de orientar o pesquisador nos movimentos regressivos.

Ainda se referindo ao processo de unitarização, os autores mostram a necessidade de as unidades de análise serem contextualizadas. Contextualizar, segundo Moraes e Galiazzi (2007), é

inserir-se no discurso a que as informações se referem, é garantir que as unidades produzidas tenham relação com os gêneros discursivos nos quais foram produzidos, que se mostrem pertinentes ao discurso social no qual se inserem. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 56)

No entanto, os autores alertam que quanto mais se fragmenta o *corpus*, mais reduzida será a contextualização dos fragmentos, sendo necessária a definição dos modos e níveis de contextualização (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Assim, diante desta necessidade, os autores definem as unidades de contexto, como

fragmentos relativamente amplos de textos que delimitam o contexto das unidades de análise. Carregam elementos linguísticos e discursivos dentro dos quais as unidades de análise tomam seu significado. Constituem, portanto, marcos interpretativos para as unidades de análise. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 56)

Sobre a qualidade da pesquisa, cabe ressaltar que, segundo os autores, é uma condição dependente da qualidade das unidades de análise. Dessa forma, mostram que boas unidades de análise são aquelas que são válidas e pertinentes. Válidas no sentido de se relacionarem com o fenômeno investigado, ou seja, perante suas interpretações pode-se compreendê-lo (MORAES; GALIAZZI,

2007). Já a pertinência se refere à relação das unidades com os objetivos da pesquisa. Neste sentido, os autores alertam: “No processo de unitarização é preciso ter sempre presentes os objetivos do estudo que está sendo conduzido, os quais servirão de referência para os recortes dos textos” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 51). Porém, os autores ressaltam que esses objetivos não devem ser seguidos à risca, podem ser alterados durante o processo da pesquisa, incluindo novos direcionamentos indicados pela própria análise.

Em suma, a validade das unidades está atrelada às teorias que fundamentam a pesquisa, no caso, segundo os mesmos autores, a teoria pode ser concebida como um balizador na determinação das unidades. No entanto, para os casos investigativos, em que as teorias emergem dos dados, o balizador principal são os objetivos e uma percepção indutiva, por parte do pesquisador, do fenômeno investigado.

2.7.1.3 A categorização

O terceiro procedimento da Análise Textual Discursiva se refere à categorização. Segundo Moraes e Galiazzi (2007, p. 74), a categorização corresponde

a uma organização, ordenamento e agrupamento de conjunto de unidades de análise, sempre no sentido de conseguir expressar novas compreensões dos fenômenos investigados. Equivale, neste sentido, à construção de estruturas compreensivas dos fenômenos, posteriormente expressa em forma de textos descritivos e interpretativos.

Diante desta conceituação, compreendemos que, após a definição das unidades de significado, o pesquisador se engaja num movimento de intensa comparação entre as unidades, buscando relações entre as mesmas, possibilitando agrupá-las, formando as categorias. As categorias, por sua vez, expressam o fenômeno de um modo sintético, estruturando o metatexto, meio pelo qual o fenômeno será comunicado.

Então, compreendemos a categorização como um movimento de síntese em que o *corpus* de análise, fragmentado, é reorganizado, possibilitando novas compreensões do fenômeno investigado.

Porém, cabe ressaltar que o procedimento que descrevemos anteriormente refere-se a um tratamento indutivo do *corpus* de análise. Mas as categorias, segundo Moraes e Galiuzzi (2007), podem ser constituídas por formas diferentes, reportadas pelos mesmos autores das seguintes formas: a dedutiva, a indutiva, a dedutivo-indutiva, e também a intuitiva.

O método dedutivo é um movimento que vai do geral para o particular, ou seja, antes de desconstruir o *corpus*, o pesquisador já monta suas categorias previamente e, depois, “caminha” pelos fragmentos, buscando encontrar as que podem ser acomodadas nas categorias prévias, denominadas de categorias *a priori*.

O método indutivo é aquele que realiza o movimento oposto do dedutivo, no sentido de partir das particularidades para o geral. Neste caso, as unidades são constituídas antes das categorias, e é por uma intensa “garimpagem” que essas categorias são constituídas, sendo denominadas de categorias emergentes.

O que vem a ser a terceira maneira de se constituir as categorias é uma combinação entre o método dedutivo e o indutivo, em que o pesquisador constitui previamente as categorias, portanto, dependendo do que ele encontrar nas unidades, essas categorias são adaptadas.

O método intuitivo exige do pesquisador uma impregnação mais intensa do *corpus*, pois o pesquisador vai despojado na constituição das categorias, almejando ver o fenômeno na perspectiva dos sujeitos – postura fenomenológica. As categorias, neste caso, são obtidas por *insights*, inspirações repentinas, no qual a intensa impregnação dos dados por parte do pesquisador é fundamental.

Em suma, compreendemos que categorias vêm a ser uma estrutura do fenômeno, que, por sua vez, são utilizadas para sustentar a próxima etapa da análise: o captar do novo emergente. Entretanto, é interessante salientar as características de uma boa categoria, fato que está relacionado à qualidade da pesquisa.

Segundo Moraes e Galiuzzi (2007), as categorias devem possuir os seguintes atributos: válidas, homogêneas, amplitude, precisão e exaustivas.

Para serem consideradas válidas, as categorias que se obtêm do movimento analítico devem vir ao encontro da problemática da pesquisa, ou seja, ser pertinente aos objetivos da investigação. Os mesmos autores também remetem

à questão da homogeneidade, ou seja, as categorias devem ser constituídas por um mesmo princípio, um mesmo critério, aplicado em cada nível de categorização. Neste caso, compreendemos a existência da necessidade de constituição de critérios ou princípios claros para a categorização. Cabe ressaltar que esses critérios são constituídos ao mesmo tempo em que o problema de pesquisa vai se definindo, tornando-se cada vez mais claros (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 84).

Compreendemos, também, que boas categorias são aquelas que possuem bem delimitadas as suas amplitudes e a sua precisão, ou seja, dependendo do problema da pesquisa, pode-se ter a necessidade de estabelecer categorias mais específicas ou categorias mais gerais, fato que compreendemos a necessidade de se estabelecer níveis de categorização, o que leva a diferentes amplitudes e graus de precisão das categorias.

Outro ponto debatido pelos mesmos autores refere-se ao conjunto de categorias ser considerado exaustivo. Neste caso, compreendemos que a exaustão não se refere ao estudo englobar todas as unidades elaboradas, mas, sim, as unidades pertinentes ao estudo. Perante este fato, compreendemos a necessidade das categorias serem válidas, permitindo a elucidação e aprofundamento do fenômeno analisado (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Todavia, diferenciando de algumas análises textuais, como a Análise de Conteúdo, a Análise Textual Discursiva nega a exclusão mútua, pois como parte do princípio de que a leitura permite diferentes significações, uma unidade pode significar de modos distintos, sendo acomodada, dependendo da situação, em mais de uma categoria.

Ao apresentar a exclusão mútua, Bardin (2004, p. 120) indica que:

Esta condição [a exclusão mútua] estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão. As categorias deveriam ser construídas de tal maneira, que um elemento não pudesse ter dois ou vários aspectos susceptíveis de fazerem com que fosse classificado em duas ou mais categorias.

Porém, a mesma autora também coloca essa característica em condicional.

Em certos casos, pode pôr-se em causa esta regra, com a condição de se adaptar o código de maneira a que não existam ambiguidades no momento dos cálculos (multicodificação). (BARDIN, 2004, p. 120)

Após a elaboração de um conjunto de categorias que sintetize o fenômeno investigado, o pesquisador se debruça em um movimento de comunicação do compreendido, a escrita do metatexto. Na sequência, abordaremos esse procedimento, apresentando a nossa compreensão de como é constituído o movimento para além das categorias, um movimento que se finda em duas faces: o comunicar e o aprender.

2.7.1.4 O captar do novo emergente

Após a categorização, dá-se início ao processo de comunicação das compreensões atingidas por meio de produções escritas. Segundo Moraes e Galiuzzi (2007), a escrita é compreendida como um momento de aprendizagem e de comunicação. Aprendizagem no sentido de possibilitar a construção de uma compreensão sobre a realidade e comunicação como um exercício de expressar as compreensões e aprendizagens que vão sendo constituídas.

A partir desse ponto, apresentaremos o modo como procedemos à escrita das compreensões da nossa investigação. Como salientamos anteriormente, são as categorias que irão sustentar a escrita do metatexto. Sendo assim, de posse delas, nos engajamos num exercício de elaboração de pontes entre essas categorias, provinda de intensa impregnação nos dados. Essas pontes relacionam as categorias e são chamadas de elementos aglutinadores.

Diante deste contexto, sentimos a necessidade de regredir nos procedimentos analíticos, realizando as seguintes ações: desmontagem das categorias; releitura das unidades de análise, bem como dos textos que compõem o *corpus* e a inclusão de outras unidades de análise. Dessa forma, foi perante esse movimento de ir e vir, de construção e desconstrução, que aprofundamos nossas compreensões acerca do fenômeno investigado.

Os metatextos produzidos, por sua vez, podem ser caracterizados num contínuo que tem como extremos o descritivo e o interpretativo. Os metatextos descritivos são aqueles que se aproximam mais dos dados empíricos, referem-se a “expor os elementos constituintes de um fenômeno e as relações existentes entre

eles, a partir do que foi compreendido com base nas análises” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 98).

Já os metatextos interpretativos se distanciam dos dados empíricos, no sentido de atingir interpretações que não são obtidas de imediato, exigindo do pesquisador envolvimento e impregnações mais profundas nos dados.

Assim, o movimento interpretativo, ainda que derivado das descrições e prendendo-se à realidade empírica, constitui abstrações e afastamentos da realidade imediata investigada, movimento no sentido de expressar novos entendimentos e construções teóricas produzidas nas pesquisas. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 101)

Retomando o modo que optamos para constituir a nossa escrita, elaboramos para cada categoria um argumento (tese) que vem a representar, em um primeiro momento, o que compreendemos de cada uma, ou seja, as descrevemos¹⁴. Em paralelo, constituímos, com auxílio dos elementos aglutinadores, uma tese geral, que vem a ser sustentada pelas teses das categorias e, conseqüentemente, pelas categorias, referindo-se às nossas compreensões acerca do fenômeno investigado.

É interessante ressaltar a postura de inconformismo que se deve ter frente às compreensões atingidas, duvidando do que se tem em mãos, buscando nas falas dos sujeitos indicações que vêm a sustentar as afirmações elaboradas.

Sobre a validade de um texto produzido por meio da Análise Textual Discursiva, os autores apontam os seguintes procedimentos: reconhecimento dos sujeitos de pesquisa no texto; o uso das unidades de análise, que são recorte das falas dos sujeitos empíricos e a qualidade das unidades de análise, partindo da ideia de que boas unidades produzem boas categorias, e que boas categorias produzem bons metatextos e, conseqüentemente, uma pesquisa com qualidade (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 39)

¹⁴ Vale lembrar que o sentido atribuído para a descrição refere-se em: “Um esforço de exposição de sentidos e significados em sua aproximação mais direta com os textos analisados” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 35).

2.7.2 O Movimento Analítico Realizado

Após a coleta das informações, os vídeos provindos das entrevistas foram transcritos, organizados em tabelas de acordo com o código referente a cada depoente. A respeito desses códigos, cabe ressaltar que são compostos pelo agrupamento a letra A e um número que representa a ordem que os nomes dos depoentes foram dispostos numa lista que recebemos da professora formadora da parte teórica da disciplina 6EST303. Por exemplo, A01 refere-se ao primeiro estagiário apresentado na lista fornecida pela professora formadora.

A primeira ação que realizamos consistiu em ler cuidadosamente as transcrições de entrevistas. Nesse processo tivemos a intenção de conhecer o que tínhamos em mãos, evitando ser guiado pelos nossos preconceitos, ou seja, mediante a leitura das transcrições nos posicionamos de modo a aceitar o que foi reportado pelo depoente, evitando reduzir nossas ações em procurar nos relatos somente o que vinham ao encontro das hipóteses. Compreendemos que, ao se portar desse modo, estamos mais próximos do fenômeno investigado, respeitando o modo pelo qual foi constituído, aumentando a possibilidade de se obter compreensões mais profundas do acontecido. Cabe ressaltar que esse procedimento se assemelha à “leitura flutuante”¹⁵

Na segunda leitura das entrevistas, começamos a separá-las em temas, ou seja, mediante os tópicos que foram abordados na entrevista, as separamos em diversos contextos. Em seguida, na terceira leitura, as atenções foram direcionadas para cada contexto em particular e os esforços foram direcionados para a constituição das unidades de registro. Dessa forma, fragmentamos as entrevistas em pequenas frases. Utilizamos como critério a unitarização das frases que soaram estranhas aos nossos ouvidos, provocando certa desconfiança e desconforto. Esse processo foi muito longo, devido à insegurança que sentíamos frente aos fragmentos constituídos e a complexidade da situação investigada.

Após definir as unidades de registro, selecionamos quais iriam compor a análise. Nesse momento, o problema de investigação já tinha sido

¹⁵ Segundo Bardin (2004, p. 96), a leitura flutuante “consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”.

delimitado e optamos por contemplar somente a decisão dos depoentes em querer ser professor.

O primeiro movimento analítico – anterior à qualificação – abordou o problema de pesquisa em sua pontualidade, ou seja, tomamos cada entrevista e a analisamos sem relacioná-las. Todavia, percebemos que com as compreensões que obtemos não tínhamos condições para responder a questão de investigação. Diante deste fato, optamos por realizar uma leitura que visou relacionar as entrevistas, que culminou na busca de uma compressão transversal, rompendo com a pontualidade que antes tínhamos realizado.

Neste sentido, retornamos nos procedimentos analíticos e tomamos cada depoente em sua especificidade, lendo novamente as suas entrevistas e buscando relacioná-las. Esse movimento culminou na constituição de fluxogramas que representa o movimento realizado pelos estagiários. Limitando-nos às informações que vinham ao encontro do problema de pesquisa, realizamos comparações entre os depoentes que culminaram na elaboração das categorias. Para facilitar a identificação e o movimento com as categorias elaboramos códigos compostos por letras que provêm do contexto que a categoria está inserida, precedida por números que visavam distingui-las. Por exemplo, C1G1M é a primeira categoria do primeiro grupo de depoentes que mantiveram – M – a sua decisão de querer ser professor de matemática. Já a categoria C1G2A, refere-se à primeira categoria do segundo grupo de depoentes que alterou a sua resposta – A.

Na continuidade, descrevemos e interpretamos as categorias via os referenciais teóricos que possibilitaram responder a questão de investigação.

3 APRESENTANDO OS ACHADOS

O desafio é ir de uma fotografia para um filme com seu movimento dinâmico, mesmo que esse também se constitua em uma sequência de tomadas estáticas. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 40)

Neste capítulo, perante a questão de investigação que elencamos no capítulo anterior, daremos início à análise dos dados.

Antes do exame de qualificação, tínhamos uma análise que abordava as entrevistas em sua pontualidade, o que nos levou a algumas compreensões que não permitiam responder à questão de investigação do modo que as constituímos. Dessa forma, chegamos à conclusão de que deveríamos avançar na análise buscando não olhar as entrevistas na sua pontualidade, mas, sim, nas relações que poderiam existir entre elas, uma com a outra ou com as outras, em sua transversalidade.

Este capítulo foi dividido em três seções. Na primeira seção apresentamos, resumidamente, os primeiros movimentos que realizamos com os dados em que elaboramos os primeiros agrupamentos. Na segunda e na terceira seção, apresentamos e analisamos as escolhas realizadas pelos depoentes a respeito da decisão de querer ser professor de matemática em três momentos distribuídos no ano de 2010 (Entrevista 01, Entrevista 03 e Entrevista 04). O foco dessa análise foi o de identificar quais elementos fundamentaram a mudança ou a manutenção da escolha dos estagiários e se estão vinculados às atividades realizadas durante o estágio supervisionado.

Diante do exposto e tomando a citação de Moraes e Galiuzzi (2007) que se encontra no *caput* do capítulo, cabe ressaltar que fica aqui registrada a nossa versão do filme.

3.1 NOSSO PRIMEIRO MOVIMENTO: AGRUPAR

Nesta seção, temos por intuito apresentar algumas informações a respeito do ponto de partida dessa investigação no que tange a agrupar e a comparar as respostas dos depoentes, tomando somente a decisão a respeito de

querer ser professor de matemática nas entrevistas 01, 03 e 04 e o seu contato prévio com a docência. A respeito das entrevistas 02 e 05, cabe ressaltar que também foram utilizadas para a composição da análise, sendo consultadas nos momentos em que as entrevistas 01, 03 e 04 não forneceram subsídios para nossa interpretação. Nesse movimento contamos com a participação de 17 estagiários.

Após as primeiras leituras que visaram conhecer o material que se tinha em mãos, iniciamos a constituição de alguns agrupamentos. Essas classificações tiveram a função de contribuir com o início da interpretação e com o aprofundamento de nossas discussões sobre o material que tínhamos em mãos. No Quadro 01 apresentamos alguns dados sobre o contato prévio que estes depoentes tiveram com a docência, antes de realizar o estágio. No Quadro 02 elencamos as escolhas que eles indicaram na entrevista 01 ao serem questionados se queriam ser professor de matemática.

Quadro 1 – Contato prévio com a docência

Contato prévio com a docência antes do estágio	Depoentes
Estagiários que nunca deram aula	-----
Estagiários que já deram aula particular de matemática para poucos alunos	A01, A02, A07, A09, A13, A15, A17 e A20.
Estagiários que já deram aula em escolas da rede pública ou particular de ensino	A03, A05, A06, A08, A10, A12, A14, A16 e A19
Total de estagiários	17

Fonte: o autor

Pode-se notar que todos os estagiários já tiveram antes do estágio contato com a docência. Observa-se que oito depoentes relatam que já deram aulas particulares para poucos alunos, e os demais estagiários, no total de nove, afirmam ter exercido a função de professor de matemática em salas do Ensino Fundamental e Ensino Médio em escolas da rede pública ou particular de ensino.

Porém, ao questioná-los se queriam ser professor de matemática, as respostas divergiram, levando-nos à possibilidade de acomodá-las em cinco grupos, conforme pode ser visualizado no Quadro 02.

Quadro 2 – Escolha indicada em março de 2010 (no início do ano letivo) a respeito da decisão de querer ser professor de matemática

Opinião a respeito da decisão de querer ser professor de matemática (março de 2010)	Estagiários
Estagiários que querem ser professor da educação básica (Ensino Fundamental e Médio)	A03, A05, A08, A09, A10, A12, A14, A16 e A17
Estagiários que querem ser professor da educação básica no início da carreira docente, mas, que, futuramente, almejam ser professor do Ensino Superior	A19 e A20
Estagiários que querem ser professor do Ensino Superior	A01, A02 e A07
Estagiários que não sabem se querem ser professor	A13 e A15
Estagiários que não querem ser professor	A06

Fonte: o autor

De acordo com o Quadro 02, a maioria dos depoentes pretende ser professor da educação básica – compreendida, neste contexto, como o Ensino Fundamental e Médio – resultando no total de 09 depoentes. Outros dois depoentes indicaram ter a intenção de trabalhar inicialmente na educação básica e, futuramente, almejam atuar com o Ensino Superior. Com relação à opção de querer trabalhar especificamente no Ensino Superior, três depoentes assinalaram essa decisão. Por fim, temos que dois depoentes não sabem responder se querem ser professores de matemática e um depoente diz claramente que não quer ser professor.

Após a constituição desses Quadros, demos início a mais uma rodada de leitura nas entrevistas, verificando a possibilidade de realizar outros agrupamentos – deste movimento surgiram dois – os que comparam as entrevistas 01 – 03 e as entrevistas 01 – 04. Nesse caso, a intenção foi a de identificar quais depoentes tinham mudado sua escolha em querer ser ou não ser professor de matemática. Desse processo obtivemos os Quadros 03 e 04. Durante a leitura desses quadros, destacamos os estagiários que mudaram de opinião. Para este momento não realizamos comparações entre as entrevistas 03 e 04, o que se justifica pelo fato de que nenhum depoente mudou de opinião na comparação 01 – 03 e que tenha na entrevista 04 retornado à escolha feita na entrevista 01.

Quadro 3 – Escolha indicada após as observações e antes da realização da regência a respeito da decisão de querer ser professor de matemática

Opinião a respeito da decisão de querer ser professor de matemática (Agosto de 2010)	Estagiários
Estagiários que querem ser professor da educação básica (Ensino Fundamental e Médio)	A03, A05, A08, A09, A10, A12, A14, A16 e A17
Estagiários que querem ser professor da educação básica no início da carreira docente, mas, que, futuramente, almejam ser professor do Ensino Superior	A19 e A20
Estagiários que querem ser professor do Ensino Superior	A01, A02 e A07
Estagiários que não sabem se querem ser professor	A13
Estagiários que não querem ser professor	A06 e <u>A15</u>

Fonte: o autor

Em uma primeira leitura do Quadro 03 foi possível perceber que mesmo mantendo a escolha realizada na entrevista 01, os depoentes trazem comentários que apresentam sutilezas em suas respostas e que, durante uma interpretação mais detalhada e focada, explicitam diferenças da resposta dada na entrevista anterior. No entanto, o depoente que claramente mudou sua opinião foi o A15, quando afirma não querer ser professor de matemática, justificando não possuir vocação para ser professor. Contudo, o depoente que nos levou a considerações mais complexas sobre seus posicionamentos é o de código A20.

No Quadro 04, realizamos uma comparação entre as entrevistas 01 e 04, de forma semelhante à comparação anterior; também observamos sutilezas entre as escolhas que foram mantidas pelos depoentes, o que nos levou a considerar diferenças. Novamente lembramos que os depoentes em destaque foram aqueles que mudaram suas escolhas.

Nessa segunda comparação, foi perceptível identificar que quatro depoentes mudaram suas respostas: A15 se mantém na opção, justificando não ter o dom para ser professor; A10 diz que com a vivência do estágio não sabe mais o que ele compreende por ser professor de matemática e, por isso, não sabe mais dizer se ele quer ser professor de matemática; A13 diz ter se sentido surpreso com a regência, de ver que os alunos o respeitaram, mas o seu gosto pela pesquisa na área da “matemática pura” o levou a querer ser professor do Ensino Superior, e A01,

por sua vez, diz que mesmo querendo atuar no Ensino Superior no futuro, vê, atualmente, possibilidades de trabalhar com a EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Quadro 4 – Escolha indicada após as regências a respeito da decisão de querer ser professor de matemática

Opinião a respeito da decisão de querer ser professor de matemática (outubro – dezembro de 2010)	Estagiários
Estagiários que querem ser professor da educação básica (Ensino Fundamental e Médio)	A03, A05, A08, A09, A12, A14, A16 e A17
Estagiários que querem ser professor da educação básica no início da carreira docente, mas, que, futuramente, almejam ser professor do Ensino Superior	<u>A01</u> , A19 e A20
Estagiários que querem ser professor do Ensino Superior	A02, A07 e <u>A13</u>
Estagiários que não sabem se querem ser professor	<u>A10</u>
Estagiários que não querem ser professor	A06 e <u>A15</u>

Fonte: O autor

De modo geral, compreendemos que estes agrupamentos não forneciam elementos suficientes para responder às questões de investigação. Dessa forma, optamos por olhar cada sujeito em sua individualidade e, sequencialmente, elaborar para cada um dos depoentes um texto síntese visando retratar o processo vivenciado pelo sujeito. Esse texto síntese pode ser considerado como uma interpretação do fenômeno investigado que contribuiu para o avanço de nossas compreensões.

De posse desse texto síntese e das respectivas unidades de análise, demos início ao processo de categorização. Em suma, foram esses os procedimentos que fundamentaram a leitura transversal que realizamos e permitiram a compreensão do processo formativo vivenciado pelos depoentes e foram provenientes desse movimento os resultados que apresentamos na sequência.

3.2 OS ESTAGIÁRIOS QUE NÃO MUDARAM A SUA ESCOLHA

Limitando-nos às leituras da primeira acomodação que realizamos é perceptível que durante as atividades de estágio supervisionado alguns depoentes

mudaram suas justificativas a respeito da decisão de querer ser professor de matemática. Dessa forma, foi possível dividir os depoentes em dois grupos levando em consideração esse critério e, em cada um desses grupos, analisar quais são os elementos que levaram os depoentes a mudarem ou manterem suas escolhas.

No Quadro 05 apresentamos uma dispersão entre os argumentos que os depoentes se valeram para justificar a manutenção de suas respostas e a escolha que fizeram após a regência. Na sequência apresentamos descrições e interpretações a respeito desses argumentos.

Tomando a primeira categoria do grupo 01 (C1G1M), observa-se que nela foram acomodados quatro estagiários. Olhando para as entrevistas desses sujeitos, foi possível identificar após a escolha que fazem a respeito de querer ser professor de matemática elementos que compreendemos como justificativas.

O depoente A08, desde a primeira entrevista, deixou claro que o fato que o levou a querer ser professor de matemática está relacionado à satisfação que sente quando ocupa a posição de professor de matemática.

Comecei a dar aula e vi que entrava sorrindo e saía sorrindo, me transformava lá dentro, amava. Dei (aula) para 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries, amava de paixão, aí mudei para a licenciatura no ano passado, gosto cada vez mais, não me vejo em outra coisa. (A08_E01_01¹⁶)

¹⁶ Para facilitar o trabalho com as unidades de pesquisa, compusemos um código para referenciá-las. O código foi constituído pelo agrupamento do código do depoente, o número da entrevista a que a unidade pertence seguido pelo número da unidade

Quadro 5 – Justificativas apresentadas para a manutenção da escolha a respeito de querer ser professor de matemática

Categoria	Descrição	Estagiários
Grupo 01) Estagiários que querem ser professor da educação básica (Ensino Fundamental e Médio)		
C1G1M ¹⁷	Satisfação pessoal	A08, A09, A12 e A16
C2G1M	Pelas ações que poderá realizar ao ser professor de matemática	A03, A05 e A14, A12
C3G1M	Por ter convicção de que poderá se constituir um bom professor de matemática	A17
Grupo 02) Estagiários que querem ser professor da educação básica no início da carreira docente, mas, que, futuramente, almejam ser professor do Ensino Superior		
C1G2M	Satisfação pessoal	A20
C2G2M	Pelo o que poderá fazer sendo professor	A19
Grupo 03) Estagiários que querem ser professor do Ensino Superior		
C1G3M	O interesse pela pesquisa na área da matemática	A02
C2G3M	A busca por alunos mais autônomos	A07
Grupo 04) Não quer ser professor		
C1G4M	O desgaste decorrente da profissão e a falta de respeito dos alunos	A06

Fonte: O autor

Após a observação, o depoente mantém sua opção, mas apresenta algumas preocupações em relação à falta de respeito que os alunos têm com o professor observado, fato considerado pelo depoente como sendo uma desvalorização da profissão. O depoente também realizou uma comparação entre a turma que tinha trabalhado anteriormente, que o fez querer ser professor, e a turma que observou, chegando à conclusão de que eram diferentes.

Então, eu já dei aula, dois anos, só que era para uma sala de 10, 12 alunos; era completamente diferente, completamente, eles eram quietos, não davam trabalho nenhum [...] um dava trabalho, um ou outro, foi outra realidade. (A08_E01_01)

¹⁷ Este código foi elaborado para facilitar a nossa manipulação das categorias, ele é constituído pelo agrupamento das letras C que se refere à palavra categoria, seguida pelo número correspondente, a letra G que provém de grupo, seguida por sua letra correspondente e a letra M para os depoentes que mantiveram a sua resposta.

Em contrapartida, o depoente observou uma relação entre a aula ministrada e o comportamento dos alunos, chegando à conclusão de que nas aulas meramente expositivas os alunos bagunçam mais do que nas aulas em que o professor trazia elementos diferentes. Diante dessa identificação, A08 se mostra conformado com a situação, mostrando ter ciência de que deve buscar ser diferente dessa conduta docente.

[...] eu quero ser professora, mas eu vou ter que fazer alguma coisa, vou tentar mudar alguma coisa [...] no sentido de chamar mais a atenção, ter que arranjar e ir vestida de palhaço sei lá... tentar chamar a atenção deles mesmo, se não eles “regaçam” [no sentido de faltar com o respeito e não deixar o professor lecionar]. (A08_E01_02)

Após a regência o depoente mostra ter se sentido nervoso pelo contexto de avaliação, mas gostou de sua atuação e, novamente, justifica sua opção por querer ser professor de matemática.

Eu quero, eu entrei no bacharelado aqui, aí eu queria prestar concurso, eu queria... nada a ver com professor, aí eu comecei a dar aula, tanto particular quanto dentro de uma escola, e eu me apaixonei, entrava na sala de aula com o sorriso daqui até aqui, e saía da sala de aula com o sorriso daqui até aqui, sabe, eu me apaixonei, e falei pros meus pais: “Olha, vou mudar pra noite, que é licenciatura e tal”, e decidi e ainda tenho isso na cabeça, eu quero ser professora, independente se for Fundamental, Médio, independente. (A08_E04_01)

Em suma, percebe-se que sua decisão de querer ser professor de matemática encontra-se fundamentada na satisfação pessoal que ele relata ter sentido ao dar aulas. Vê-se que o estágio teve a função de mostrar ao depoente outra realidade, que difere da que estava acostumado, o que lhe fez repensar sua atuação em sala de aula, tornando-se um professor mais rígido.

[...] eu era muito boazinha, deixava os alunos muito à vontade na escola que eu dava aula [...] pela minha regência, eu vi que não, se você deixar as crianças mais à vontade elas pulam em cima de você. Essas coisas de pegar mais firme com as crianças. (A08_E04_02)

O estagiário A09 também comenta a respeito de um gosto que sente pelo ambiente escolar: “[...] eu quero ser professor porque eu adoro ambiente de

escola, eu adoro ser amigo da molecada, e é [isso] que eu quero fazer” (A09_E01_01).

Após a regência, ele retoma o mesmo argumento para justificar sua escolha, apresentando preferências para o seu futuro campo de trabalho.

[...] eu senti que ser professor não é fácil, [...] eu gosto bastante daquele clima escolar, eu gosto bastante daquele ambiente e vou querer ser professor sim, mas acho que não em uma escola tão grande, acho que prefiro um clima mais sossegado, eu acho, porque escola muito grande, eu acho... muita gente, não sei, é, eu acho difícil de lidar. (A09_E03_01)

Compreendemos, diante deste trecho, que A09 revela uma preferência do campo em que pretende atuar, ou seja, ele não mudou sua opinião, continua querendo ser professor, mas em uma escola menor, considerando ser um local mais tranquilo. Quando buscamos compreender o que levou o depoente a tomar essa escolha, observamos que ele apresentou dificuldades em controlar a turma em que ministrou suas oficinas, ressaltando que nem os professores regentes conseguiam “falar” nas turmas.

O depoente A16 diz que o fato que o levou a querer ser professor de matemática foi decorrente da influência de professores que teve no Ensino Fundamental e Médio. Vemos, também, que A16 apresenta uma satisfação com a profissão, caracterizando-a como a melhor profissão do mundo: “[...] é a profissão mais maravilhosa do mundo, eu gosto muito de dar aula” (A16_E01_01).

Ao realizar a observação, o depoente diz que quer ser professor, mas não traz justificativa alguma para a sua escolha. Na sequência, ele diz ter visto uma aula expositiva que considerou boa, mas os alunos não prestaram atenção.

[...] teve uma professora [observada] que não conseguiu dar aula, quer dizer, ela deu a aula, mas ninguém prestou atenção, mas a aula dela foi muito boa, mesmo sem ninguém prestar atenção, ela era extremamente expositiva só que era uma coisa boa, se alguém tivesse dado uma oportunidade de parar para prestar atenção ia ter aprendido e eu também não sou muito bom de dar aula expositiva, eu acho que se você for fazer alguma coisa e fizer bem feita, essa aula pode ser o que for, os alunos vão aprender, e ela fazia bem feito, só que infelizmente não prestavam atenção, e talvez seja porque a aula dela não chamava atenção pra eles. (A16_E03_03)

Outra colocação de A16 diz respeito à identificação de um ciclo vicioso que ele pôde evidenciar ao conversar com os professores, quando focou na motivação do professor em dar aula e na motivação dos alunos em assistirem as aulas.

[...] eu conversei bastante com as professoras sabe, e elas falaram que tentaram, iam tentar fazer alguma coisa, e elas não se sentiam motivadas e aí, como elas não se sentiam motivadas, elas não motivavam a turma a querer alguma coisa diferente, aí fica um círculo vicioso, eu dependo dos meus alunos, meus alunos dependem de mim e ninguém faz nada e fica naquilo. (A16_E03_02)

Após a regência, ele retoma o mesmo argumento apresentado na entrevista 01 para justificar sua escolha, o que novamente nos indica uma satisfação pessoal com relação à profissão: “Quero, porque eu amo ensinar, você nem imagina o quanto eu gosto” (A16_E04_01).

Dando continuidade, A16 retoma um fato que comentou na observação ao falar das aulas expositivas. O depoente diz que a sua ideia do que é uma boa aula de matemática mudou.

Bom! Quando eu estudava, se o professor é bom, a aula vai ser boa, a turma vai ser boa, e tá tudo certo. Agora eu não penso mais assim, agora eu penso que o professor tem que ser bom, ele tem que fazer uma aula boa, que chame a atenção, seja diferente, que faça com que os alunos tenham vontade de aprender e só assim a aula vai ser boa e a turma vai se comportar. (A16_E04_02)

Outro fato que ele comenta ter compreendido diz respeito à relação entre o professor e o aluno, chegando à conclusão que se deve instituir uma relação de amizade entre as partes.

[...] eu nunca tinha imaginado assim que professor também tinha que ser amigo dos alunos e eu parei e, nossa, as melhores aulas que eu tinha era com os professores que eu gostava, conversava, eles eram meus amigos mesmo, isso fazia eu ter mais vontade de assistir a aula [...] e tem que ser uma coisa espontânea, não forçada. (A16_E04_04)

Olhando para as entrevistas de A16, de um modo geral, compreendemos que o depoente mostra-se satisfeito com a profissão de professor

de matemática, gosta de dar aula e é esse fato que fundamenta a manutenção da sua escolha.

Com relação ao período de estágio na formação de A16, ele mostra que contribuiu para que tivesse melhor compreensão da realidade da sala de aula, modificando, por meio de conversa entre os alunos, os condicionantes de uma boa aula de matemática, fato que o levou a concluir que uma boa aula não se resume somente na pessoa do professor, mas, na relação cordial entre o aluno e o professor, bem como no empenho do professor em trazer, para a sala de aula, situações atrativas que chamem a atenção dos alunos.

O depoente A12, que aparece nas categorias (C1G1M) e (C2G1M), na primeira entrevista justifica sua opinião a respeito de querer ser professor de matemática utilizando dois argumentos:

O primeiro se refere ao fato de querer fazer a diferença na sociedade ministrando aulas de um modo diferente do que considera comum. Diante deste fato, compreendemos que a justificativa de que o estagiário se vale está relacionada com as ações que poderá realizar quando for professor. Observa-se que o sujeito já possui a convicção de estar apto para ser um professor diferente do que se tem hoje na escola, caracterizando-se como uma pessoa alegre e divertida. Compreendemos que, para ele, esses elementos já o levam a atingir o seu objetivo.

[...] entrei no bacharelado, reprovei e aí percebi que o bacharelado não ia poder fazer diferença em nada, e já na licenciatura eu achava que podia fazer a diferença tanto nas escolas quanto em dar aula. Sou um cara bem divertido, assim... acho que conseguiria dar uma aula alegre e contente, ao contrário de todas as aulas que eu tive de matemática que eram maçantes e eu gostava porque sempre curti. Mas quem não gostava [como] os meus colegas, sempre com aquela cara de sono no lado. E eu achava que podia fazer a diferença nesse lado dando uma aula contente e legal, então vim para a licenciatura. (A12_E01_01)

O segundo argumento se refere ao prazer que A12 diz sentir quando ocupa a posição de professor na sala de aula. Compreendemos que essa sensação está implicada em sua conduta, pois ser professor o leva a ser uma pessoa mais responsável e disposta para a realização de atividades, ao contrário do que comumente considera ser. Dessa forma, observamos que é decorrente desse fato que provém essa sensação de prazer reportada por ele, e a condição de ser professor de matemática se refere a uma forma de manter, constantemente, essa

sensação. Esse argumento nos indicia que além do que poderá fazer na condição de professor, A12 também sente uma satisfação pessoal ao ser professor, elementos que o levam a querer essa profissão.

[...] e a sensação que eu tive foi uma sensação que eu quero ter para o resto da vida, eu sou um cara totalmente irresponsável e preguiçoso e tenho que fazer o contrário, tendo que mostrar para os alunos a responsabilidade e o trabalho que me daria, e foi [essa] sensação que me renovou por inteiro, eu adorei! E acho que é isso que eu quero ser pelo resto da vida, ter essa sensação sempre comigo, e eu acho que é por isso que eu quero ser professor, principalmente pela sensação que tenho quando entro na sala de aula. (A12_E01_02)

Após a observação, esse depoente retoma somente o segundo argumento para justificar a manutenção da sua resposta.

[...] eu acredito que continuo com essa mesma [...] resposta, eu gosto muito da sensação de estar na sala de aula, me sinto bem numa sala de aula, quero continuar sendo professor, só que agora nessa sensação junta outro sentimento que é o de medo. (A12_E03_01)

Esse estagiário afirma que ouviu de um professor que quem o leva a dar aulas tradicionais, que compreendemos como expositiva, são os próprios alunos, pois apresentam dificuldades para participar das aulas que saem dessa caracterização, não prestando atenção.

[...] um professor chegou pra nós e falou assim: “Olha, eu sei o jeito direito de dar aula, trago coisas diferentes para dar aula, mas eu não consigo, então eu tô trabalhando do jeito tradicional, eu não consigo mudar esse [jeito] de dar aula por causa da sala mesmo, os alunos não colaboram”. (A12_E03_02)

A12 comenta que também vivenciou situações semelhantes, quando estava dando aula, e diz que às vezes o professor é obrigado a dar aula do jeito que considera chato. Ao falar a respeito das condições que levam o professor a ser assim, ele concorda com o professor que observou e diz serem os alunos os responsáveis por essa situação: “Os próprios alunos, assim, às vezes, levam uma coisa muito interessante pra eles, e eles [...] nem prestam atenção, só querem a resposta, nem querem pensar [...]” (A12_E03_03).

Como saída para essa condição, o depoente diz que o professor deve continuar a trabalhar de forma tradicional: “[...] então tem que martelar no tradicional, eu acredito, eu já tentei na época que eu dava aula, e vendo na observação do estágio eu continuo, eu tive essa impressão, ainda permanece” (A12_E03_04).

Ao ser questionado sobre como irá agir no futuro caso seja pressionado, o depoente não apresenta uma resposta direta e diz que há a necessidade de se investir mais na educação, e ele tem esperança de que irá surgir um governo que priorizará a educação e ele se vê como uma pessoa que poderá erguer essa bandeira de luta. No entanto, mostra ter consciência de que poderá se tornar um professor “tradicional”. Dessa forma, compreendemos que o sujeito passa por uma situação de conflito, pois ora ele diz pensar a respeito da possibilidade de atuar para uma mudança radical na educação e ora ele assume se adaptar ao sistema.

Olha! Eu estou com esperança, e vou falar um pouquinho de política. Um tempo atrás teve um candidato à presidência que martelou, que martelou na educação, falou que o futuro do Brasil estava na educação, minha esperança é que algum dia alguém eleja um cara desse, se não eleger eu vou... e alguém tem que fazer a diferença na sociedade, eu pretendo que esse alguém seja eu, mais aí é uma mobilização social acredito pra mudar o jeito da escola. Acredito que possa ser eu essa pessoa, pode ser que não também, pode ser que me encaixe como esse professor e de aula tradicional. (A12_E03_05)

Após a regência, novamente o sujeito apresenta a satisfação pessoal como elemento que fundamenta sua escolha.

[...] eu não sei fazer outra coisa, eu gosto de estar lá na frente. Eu brinco até com um amigo meu, até com a sala vazia tá ali na frente dá uma coisa diferente, eu não sei, eu me sinto diferente, com a sala vazia só de tá lá na frente, me sinto mais [gesticulando com a mão no peito subindo para a garganta e soltando] eu me sinto bem, eu não tenho o que falar. [...] eu falei que eu quero ser professor porque eu me sinto bem, e eu falo isso desde dois, três anos atrás que eu vi que eu queria ser isso mesmo, acho que é isso mesmo, eu me sinto bem sendo professor, me sinto legal assim estar lá na frente e explicar alguma coisa pra mim é bom. (A12_E04_01)

Percebemos, também, que o depoente não retomou mais a questão política, e mostra ter decidido qual tipo de professor ele almeja ser.

[...] eu gosto de ser o professor tradicional, mas como já me falaram eu tenho um pouco de dom pra tipo cursinho. Então sou um professor dinâmico na lousa, sou um professor que não escreve muito, mas eu falo bastante, conto piada, conto história, conto os macetes, que muitos professores odeiam eu falo [...] sou defensor dos macetes, e eu falo tal, tento me articular bem assim. (A12_E04_02)

Também se posiciona a respeito do uso da resolução de problemas e jogos em suas futuras aulas.

[...] e, mas nada com resolução de problemas essas coisas assim, jogos. Jogos eu achava muito legal, até mando assim, mas eu acho que essas aulas diferentes, não tradicionais, vão ser tipo uma vez, quando eu for professor. Vai ser uma vez a cada dois meses, uma vez por bimestre, pra dar uma descontraída, pra ver se dá um ânimo também, mas eu não pretendo usar diretamente. (A12_E04_03)

De um modo geral, compreendemos que na observação A12 se encontrou em uma situação de escolha. Ele parte do argumento de querer ser um professor diferente dos que teve durante a sua formação, mas, ao tomar contato com a realidade na observação, compreendeu que não depende somente dele essa mudança, identificando que até os próprios alunos levam o professor a agir do modo tradicional. A sua reação frente a este fato foi a de pensar em continuar sendo um professor tradicional, rendendo-se ao que foi imposto pela realidade, ou buscar por uma reforma na educação por meio do apoio a um político que viesse mudá-la ou tornar-se um político que realize essa ação.

Após a regência, compreendemos que A12 faz sua escolha, optando pela conduta tradicional, mas esse tradicional difere do que ele se opõe, pois ressalta que ao dar aula tradicional ele buscará dar uma aula divertida, inspirada no estilo dos cursinhos. Em relação ao uso da resolução de problemas e jogos, o depoente deixa claro ao dizer que não as usará corriqueiramente na sala de aula, mas, sim, em alguns momentos para descontrair os alunos.

Compreendemos que, para esse estagiário, o fato de querer dar aulas tradicionais divertidas, que se encaixam nos modelos de cursinho, foi a medida que ele tomou para se adaptar aos problemas que a realidade o impôs, ou seja, como ele viveu e viu reproduzido na fala de um professor experiente que as metodologias diferenciadas não dão certo ao serem aplicadas na sala de aula, devido à existência de alguns condicionantes que levam o professor a permanecer

na conduta tradicional. Diante da constatação, buscou um meio termo, referindo-se a ministrar aulas tradicionais, o que julga supostamente o que a realidade quer, mas divertida, diferente das aulas que teve em sua formação e que na entrevista 01 diz opor-se a elas.

Tomando para interpretação a segunda categoria do grupo 01 (C02G01M) temos que os argumentos de que os estagiários se valem para manter suas escolhas estão relacionados às ações que serão possíveis de serem realizadas quando forem professores.

Na entrevista 01, o estagiário A03 não justifica sua escolha pela profissão, limitando-se, somente, em querer ser professor de matemática. Na continuidade ele expõe a existência de uma diferença entre o que se pensa por ser professor de matemática e o que se é em sala de aula, frisando a instabilidade que se tem presente nesse espaço. De modo geral A03 fala pouco e por ter faltado no dia da entrevista 03, optamos por retomar as entrevistas 02 e 05 (o que não fizemos com todos os depoentes), vislumbrando a possibilidade de encontrar alguns indicadores que auxiliassem na interpretação e na compreensão de seus relatos.

Cabe ressaltar que só conseguimos compreender que na entrevista 02 tínhamos um indicador de uma possível justificativa de A03, quando lemos o seguinte trecho da entrevista 04, precisamente no momento em que interpelamos se ele continuava querendo ser professor.

De quinta série com 40 alunos não, eu não pego, se for pra eu pegar quinta série com 40 alunos não dá. [...] Eu queria... ou Ensino Médio [...] para o Ensino Médio, tranquilo. Pra Ensino Fundamental [com] muito aluno não dá pra dar aula.

[Mantém a sua opinião?] Lembro, ainda continuo querendo fazer a diferença como professor, mas não [nesse] contexto... continuo sendo aquele que quer fazer a diferença, mas não é tudo que você vai conseguir fazer a diferença para todos os alunos. [...] Você tenta, mas o aluno não demonstra interesse, tinha aluno que praticamente não tinha interesse na sala e tem aluno que tá lá pra aprender... Depende também do aluno querer aprender. (A03_E04_01)

Observamos, diante desta unidade, que o depoente diz que almeja continuar querendo fazer a diferença. Neste sentido, fazer a diferença é uma ação que o sujeito visa realizar quando for professor.

Na entrevista 02, A03 diz que ser professor de matemática é fazer a diferença, ao explicar o que compreende por fazer a diferença, afirma que se refere

a uma situação em que o professor é admirado por seu aluno e pelo seu colega de trabalho, constituindo-se como um modelo, uma inspiração.

[o que é ser professor de matemática?] Aquele que faz a diferença [...] no sentido de que tem o professor bom e o que você quer ser igual a ele, aquele que faz a diferença [...] tanto no caso do aluno... E pro professor, às vezes você vê um colega seu que faz um trabalho bonito também. (A03_E02_01)

Diante desses fatos, limitando-se à entrevista 04, vemos que fazer a diferença sustenta a manutenção da escolha realizada por A03. Entretanto, ele mostra claramente ter ciência de que não será com todos os alunos que essa relação se efetivará, pois o aluno tem que querer aprender. Compreendemos, diante desta colocação, que o objetivo de atingir a todos os alunos em uma sala de aula, pertenceu ao ideário do depoente e foi a vivência do estágio que mostrou a ele que alcançar esse objetivo é difícil, pois não depende somente do professor.

O estagiário A05 disse na entrevista 01 que desde pequeno a profissão lhe chamou a atenção, ressaltando ter sido um aluno que sempre se preocupou em saber como era a profissão de professor. Comenta, também, que foi uma de suas professoras da educação básica a fonte de inspiração para o seu ingresso no curso de Licenciatura em Matemática, acreditando que tenha sido ela que o conduziu para esta profissão.

Sempre a profissão despertou alguma coisa, eu sempre era aquele aluno pentelho que vivia pesquisando como os professores, como que era, tanto que não tinha certeza o que queria na realidade quando fui fazer vestibular, tentei ciências biológicas e matemática, aí quando eu passei na UEL, eu vim para cá. Eu tive uma professora muito boa de matemática, quando ela ensinava, eu achava o máximo, eu sempre me espelhei nela [...] ela sempre me incentivou; essa semente, ela que plantou essa semente em mim [...]. (A05_E01_01)

Na continuidade, o depoente apresenta um argumento que interpretamos como sendo uma justificativa para sua escolha. A05 diz achar cativante o poder que ele atribui ao professor, fato que interpretamos como um indicador de que a ação que poderá realizar na condição de professor é o que justifica sua opção. Notamos também que esse mesmo argumento é utilizado pelo

depoente para se referir ao que ele compreende por ser professor de matemática tanto antes como após a sua regência.

Eu acho que o professor tem um poder muito grande nas mãos, que é poder manipular, não diria manipular assim, poder pegar cada pessoa na sala de aula e trazer pra ele [...] então, eu acho que tanto que tem um aluno na Licenciatura em Matemática que foi meu aluno no ano passado, eu acho... eu creio que estou fazendo a minha parte [...]. (A05_E01_02)

Compreendemos, também, que A05 mostra já ter exercido essa ação, pois exemplifica esse fato ao afirmar que um dos alunos que ele já deu aula ingressou recentemente na Licenciatura em Matemática.

Após a observação, o depoente manteve sua escolha e não apresentou justificativa. Entretanto, diz que anteriormente ele se sentiu meio confuso com a sua escolha, mas ao começar a dar aula em uma escola particular, percebeu que era essa a profissão escolhida por ele: “[...] sim, quero ser, quero continuar sendo, adoro estar na sala de aula, foi uma coisa assim, não foi por querer até quando eu entrei, mas agora é uma coisa que eu quero mesmo, tenho gosto por isso” (A05_E03_01).

Ao concluir a regência, A05 mantém sua escolha e novamente apresenta a mesma justificativa mencionada na entrevista 01, complementando-a com outras. Primeiramente diz que sua opção deve-se ao gosto que sente por ter contato com diversas pessoas e, após, remete a um fazer que compreende pertencer ao conjunto das funções docentes.

[...] eu acho que o contato que você tem com várias pessoas, várias mentes e você ali é o centro, você está sendo o centro da atenção, eu acho que tudo o que você pensa que é de bom, não só pessoalmente, muitas coisas que tem de bom, você pode fazer aquilo por uma sociedade, pelo mundo, eu acho que ali você tem condições de alcançar alguma coisa e essa é a parte que me cativa ser professor. (A05_E04_01)

Na sequência, A05 comenta a respeito da dificuldade que diz sentir para ser professor, ressaltando que estuda muito para dar suas aulas: “[...] é difícil, eu confesso que é difícil. Eu sinto bastante dificuldade, não vou mentir, estudo pra caramba pra poder dar aula, mas é uma coisa que eu acho que vale a pena” (A05_E04_02).

Entretanto, é perceptível que mesmo tendo dificuldades, a profissão satisfaz as expectativas do depoente e ele retoma outros elementos que compreendemos justificar sua escolha e, novamente, a mesma ação que antes o sujeito já tinha mencionado e uma comparação do professor com uma ponte é apresentada.

[...] o contato que você tem com o aluno, a forma que você pode modelar a mente do aluno, eu acho que isso é cativante ser professor, e tem outra coisa também, você é uma ponte, você liga a falta de conhecimento do aluno em certo assunto com o conhecimento que você tem, e o aluno também é uma ponte, porque alguma coisa você não sabe, você não detém todo o conhecimento e o aluno também te coloca naquilo, então eu acho que essa troca, essa troca é mágica é diferente. (A05_E04_03)

Diante desses elementos, compreendemos que as escolhas de A05 estão arraigadas à ação de modificação de conduta que ele atribuiu como sendo pertencente ao professor. A05 mostra já ter vivido essa ação e já a ter realizado e é este fato, aliado ao gosto que sente ao conviver com mais pessoas, alguns dos elementos que vêm fundamentar sua escolha.

O estagiário A14, desde a entrevista 01, apresenta um discurso politizado em que mostra que sua opção em querer ser professor de matemática se constitui como um meio para que possa promover a transformação social. As ambições de A14 se sustentam na possibilidade de ofertar uma educação com qualidade que leve conhecimento e emancipação social às classes sociais que são consideradas como menos favorecidas. Compreendemos nesta justificativa a presença de uma ação que poderá ser realizada pelo depoente quando for professor e é a possibilidade de realizar essa ação que o move a querer se tornar um professor de matemática.

[...] eu sempre pensei em como contribuir com o país, [...] melhorar [as] condições sociais, condições de pensamento, para que as pessoas que tenham menos acesso de informação tenham mais acesso a essa informação, que elas tenham transformação social mesmo [...] Enfim, ajudar as pessoas pobres a melhorar a condição de vida. Eu sempre pensei nesse tipo de coisa, desde 13 anos de idade, começo da escola, desde que me entendo por gente [...] eu sempre gostei de matemática e pensei: posso associar isso. Aí vou estudar matemática e vou dar aula de matemática para ajudar essas pessoas [...] eu vou trabalhar com o Ensino Fundamental e Médio, por esse motivo, para transformar e pra tentar contribuir no sentido

de transformar a educação de crianças que não têm muito acesso à educação, muito acesso a um estudo de qualidade, mesmo uma escola de qualidade, a minha vontade de dar aula é contribuir para isso, melhorar a qualidade das escolas que a gente tem no país de hoje. (A14_E01_01)

Após a observação, o depoente mantém sua escolha e para justificá-la retoma o mesmo argumento de que se valeu na entrevista 01, aliado a uma satisfação que sente ao estar na sala de aula.

[...] eu quero dar aula, eu acho que me sinto bem fazendo isso, é mais ou menos como o A12 falou, gosto de estar dentro da sala de aula como professor. E realmente, eu me sinto bem, eu acho muito legal, e acho muito importante, socialmente dizendo. (A14_E03_02)

Ao término da regência, A14 opta por manter sua escolha e novamente se vale da mesma ação de transformação social que julga estar nas mãos dos professores. Todavia, compreendemos que para o depoente ser professor de matemática é um meio para a obtenção do seu objetivo, pois ele apresenta uma série de outras possibilidades para que possa atingi-lo, mas como vê claramente possibilidades que o levarão a ser um bom professor, é esta a profissão que quer para si.

[...] eu sempre fui muito idealista de querer mudar o mundo [...] eu comecei a perceber que tinha alguma coisa que eu poderia fazer, por exemplo, eu poderia ser político, mudar as coisas, eu poderia, sei lá, participar de movimentos sociais, uma série de coisas, e eu resolvi ser professor, sendo professor eu posso mudar alguma coisa, e vamos dizer assim, cara para político eu não tenho mesmo, não vou ser nunca. Participar de movimentos sociais nada impede que eu participe de algum tipo de movimento que eu seja militante nesse sentido, mas como eu já tô na faculdade, já tô fazendo... Terminando praticamente tudo mais, já tenho uma certa experiência em sala de aula, já vi muitas coisas em sala de aula, [...] e eu acho que eu tô levando jeito assim de entender como que as coisas funcionam dentro da sala de aula e conseguir, eu acho que daqui um tempo eu vou conseguir ser um professor meia boca assim, que dê conta das coisas, e daqui quem sabe muito tempo eu vou conseguir ser um bom professor, tenho vontade né, tenho vontade, tenho interesse, tudo mais eu acho que vou me dar bem, acho que meio por isso que eu gosto, que eu quero, porque eu acho que vai dar certo, acho que se não fosse dar certo eu não queria fazer. (A14_E04_01)

Em suma, compreendemos que A14 tem um objetivo de vida que se refere à busca por uma sociedade mais igualitária. Dessa forma, esse objetivo é que

estrutura e direciona as escolhas realizadas pelo depoente. Neste sentido, a profissão de professor de matemática se refere a um meio que A14 considera como sendo o mais plausível para a sua realização.

Direcionando a atenção para a terceira categoria (C3G1M) do primeiro grupo, observamos que comporta somente um depoente, A17. Desde a entrevista 01, esse estagiário diz que seu ingresso na academia se deu via o bacharelado. Entretanto, após alguns anos que permaneceu com o curso trancado, optou por retomar pela licenciatura. Até este momento seu foco era o de se tornar professor do Ensino Superior e seguir na carreira acadêmica. Entretanto, ao ter contato com área da educação matemática e, especificadamente, o que chama de métodos de ensino e de aprendizagem, o depoente diz que começou a sentir vontade de querer ser professor.

[...] decidi que quero ser professor de matemática depois que vim fazer a licenciatura, tive contato com professores, com métodos de ensino e aprendizagem, e eu decidi que é isso mesmo. [...] Eu sempre pensei na carreira acadêmica, aí eu achava que se eu continuasse fazendo o bacharelado ia conseguir fazer mestrado e doutorado e ir dar aula. A ideia de dar aula sempre esteve presente assim, mas não da forma que penso agora em dar aula. (A17_E01_01)

Aliado a esta justificativa, A17 mostra que também tem consigo uma vontade de contribuir com o país, tornando-o melhor: “[...] eu sempre achei que a educação iria melhorar o país, sabe? Uma coisa que sempre tive por mim, e aí eu vim fazendo o curso de licenciatura, eu já achava que devia ser professor por isso, para poder tentar contribuir com alguma coisa” (A17_E01_02).

Após a observação, com o primeiro contato com a sala de aula, o depoente ressalta a necessidade de ter que se preparar mais para começar a dar aula. Todavia, não apresenta uma justificativa para sua escolha.

Bom, eu me lembro da minha resposta do começo do ano, eu ainda quero ser professor, depois de ter feito as observações eu penso que eu tenho que me preparar bem para dar aula, não é fácil mesmo, os alunos estão bem piores do que o meu tempo. (A17_E03_01)

A respeito da regência de A17 foi possível compreender que não foi bem o que ele esperava, o estagiário diz ter sentido dificuldades ao usar a

metodologia da resolução de problemas, não sabendo qual grupo de alunos deveria atender. Diante deste contexto, ele assinala a sua inexperiência com a profissão, chegando à conclusão de que há a necessidade de mudar sua conduta, como falar mais alto.

Então, cada grupo [de alunos] tinha dúvidas [e,] a cada momento, e eu sei lá, eles são crianças, e não deve ter tanta vontade de esperar o momento certo, eles querem tudo na hora, e aí foi nesse momento que eu me senti assim, falei: “Meu Deus! Isso vai contra a minha personalidade”. Não consigo ficar gritando com criança, e eu acho que não sou tão firme assim pra dar um berro que nem professor faz assim pra espalhar todo mundo. Eu falei: “Não, eu vou ter que mudar de personalidade pra continuar aqui”... É porque não é característica minha assim gritar com as pessoas e sei lá, me alterar com tudo assim. [Quando fiz] [...] as observações e percebi um comportamento bem assim de professor que grita pra ter o controle mesmo assim, não fique de fato difícil de trabalhar e aí eu pensei: “Nossa, vou ter que mudar bastante coisa se quiser assumir isso”. (A17_E04_01)

Ao ser questionado se queria ser professor de matemática, A17 mantém a escolha, só que diz ter que se preparar mais para ser professor: “[...] eu quero, eu quero, mas não sei se eu estou preparado para ser professor agora” (A17_E04_02).

Na sequência, A17 apresenta um argumento que vemos que o difere dos demais depoentes e que nos indicou que sua acomodação deveria ser diferente dos demais sujeitos. Segundo o estagiário, após ter vivenciado uma regência difícil, ele conseguiu identificar os fatores que o levou a perder o controle da sala de aula. Na segunda regência, fundamentado no diz ter aprendido na primeira, procurou evitar a manifestação desses fatores. Diante desta situação, interpretamos que A17 encontrou um meio pelo qual ele vê que futuramente será um bom professor. Para ele ser um bom professor de matemática é uma questão de treino.

Eu já tinha experiência da outra turma, aí eu já sabia como fazer as coisas de uma maneira diferente pra tentar driblar algumas situações assim de tumulto, esse tipo de coisa, que eu tinha sentido dificuldade na outra oficina, aí então tendo em vista isso assim, eu já comecei a tratar algumas coisas um pouco diferentes assim e eu vi que, na verdade, com treino, dá pra ser um bom professor... é preciso treino também... tudo é treino, tem que dar aula para ser um bom professor, não tem outro jeito. (A17_E04_03)

A17 diz que o sim após a regência é um sim mais maduro, pois nele se encontra o peso de tê-la vivido. Em contrapartida, diz que se soubesse na entrevista 01 como é a sala de aula de fato, não teria optado por ser professor de matemática. Compreendemos, por meio dessa frase, que ao se deparar com a realidade A17 viu que não era bem a que tinha idealizado levando-o a pensar a respeito da sua escolha. Todavia foi na sua segunda regência, ao ver que pela reflexão da prática que realizou na regência anterior, ou seja, do vivido, poderia lhe subsidiar elementos que seriam utilizados para evitar as situações desconfortantes que tivera passado anteriormente. Neste sentido, interpretamos que foi este argumento, o encontro de um meio de ser um professor melhor do que se é, que justifica a manutenção da escolha de A17.

Eu lembro, mas não com detalhes, eu lembro que eu disse que queria ser professor, mas que eu não havia tido oportunidade nenhuma de ter trabalhado... se não me engano... eu dizer sim agora tem o peso de eu ter vivido a regência, de eu ter vivido a situação de sala de aula, se eu soubesse que ia acontecer sem ter feito e sem ter participado, no começo, no primeiro dia de aula, eu teria dito que não. Então eu acho que quero ser professor, mas de um jeito diferente, sabendo como é de fato estar na sala de aula, mesmo que seja por pouco tempo como foi nesse estágio. (A17_E04_04)

De um modo geral, compreendemos que devido ao fato de A17 não ter dado aula, o estágio se constituiu como uma oportunidade de conhecer a realidade em que atuará no futuro. Dessa forma, na observação, o estagiário já começa a realizar uma reflexão sobre si e o que a realidade o imputa, chegando à conclusão de que tem que se preparar mais. Já a regência foi o momento em que essa reflexão se concretizou, indicando ao estagiário que alguns elementos da sua conduta como, por exemplo, o falar baixo, deveriam ser revistos. Porém, a justificativa da manutenção da sua escolha é decorrente de se concluir que por meio da prática ele poderá se tornar um professor melhor, ou seja, A17 encontrou uma forma de superar as dificuldades que a realidade o imputou. Neste sentido, interpretamos que foram essas conclusões que o levaram a manter sua decisão.

O segundo grupo de estagiários que constituímos foi o composto por estudantes que querem trabalhar no início das suas carreiras como professor de matemática na educação básica, mas, no futuro, almejam ser professor do Ensino Superior. Esse grupo foi formado por dois depoentes. Diante das leituras que

realizamos, identificamos que os argumentos que compreendemos como justificativa para suas opções são diferentes, o que nos levou a elaborar duas categorias.

A primeira categoria desse grupo (C1G2M) traz acomodado o estagiário A20. Neste caso, interpretamos que as justificativas para a manutenção da sua opção se referem a uma satisfação pessoal que ele diz sentir quando ocupa a posição do professor.

Na entrevista 01, o sujeito faz a opção de querer ser professor de matemática na educação básica no início da sua carreira, mas, no futuro, sua intenção é a carreira acadêmica: “Eu pretendo ser professor no começo, mas eu pretendo fazer mestrado e doutorado e ir para a área da pesquisa [...] eu quero dar aula por uns dois anos, para eu experimentar, saber como que é” (A20_E01_01).

Interpretamos que a ideia de trabalhar com a educação básica se refere a um teste que o estagiário se coloca, pois sua intenção é a de conhecer como é ser professor nesse contexto educativo.

Após a observação A20 se apresentou meio indignado com o que vivenciou, indicando uma limitação para com o seu futuro campo de trabalho. Segundo A20, o Ensino Fundamental não é mais visto como um local de atuação, pois, fundamentando-se na sua observação, chegou à conclusão de que os problemas que lá encontrou não eram resolvidos somente por ele, ou seja, eram independentes da sua vontade.

[...] eu acho que eu queria, não sabia direito se eu queria ser ou não... agora eu tenho certeza que realmente eu não quero, no Ensino Médio até dá pra dar aula. [...] eu acho que no Fundamental tem muitos fatores que [...] eu acho [...] não dependem só da gente, eu acho que não conseguiria dar uma aula. (A20_E03_01)

Interpretamos que a restrição realizada por A20 se refere a um modo de se proteger de algo que não se consegue manter o controle, pois como identificou muitos problemas que viu não caber ao professor resolvê-los, mas, sim, a uma esfera maior. O depoente se nega a trabalhar com esse nível de escolarização, pois não se vê como professor nesse contexto. Todavia, essa restrição não o fez mudar de opinião, pois ele ainda vê possibilidades de trabalhar com o Ensino Médio.

Após a regência, A20 já se apresenta diferente do que na entrevista 03. Ele mantém sua opção, e diz querer ser professor da educação básica como um todo, desfazendo a restrição que antes tivera realizado.

Olha! Eu quero bastante ser professor [...] no começo do ano eu não tinha certeza, mas agora assim graças a Deus eu tenho certeza, tô muito mais animado pra fazer a graduação em si, pretendo fazer mestrado na área de Educação também... estava em dúvida na área aplicada ou educação, mas... digamos assim, me apaixonei pela profissão. (A20_E04_01)

Ao justificar sua manutenção, A20 diz ter sentido uma satisfação pessoal sendo professor, fato que o impulsionou a querer senti-la cada vez mais e, por isso, querer trabalhar com esse público.

[...] quando você está ensinando um aluno... é gratificante depois que você vê que ele compreendeu a matéria, ele vem conversar com você, e eu acho que essa gratificação do aluno... é como se fosse uma droga, na hora que você começa a receber assim, você não consegue parar... e para você ter a gratificação você tem que dar aula. É... não sei, ajudando os alunos, conversando com eles e o que eu tenho notado, eu pelo menos não tô achando assim um bicho de sete cabeças, vou conversando com os alunos, e eu acho que eles estão praticamente resolvendo tudo ali, até aqueles casos mais difíceis. Então assim eu não tenho o que reclamar. (A20_E04_02)

Cabe ressaltar que diante do que foi apresentado na unidade A20_E04_01, pensamos então que A20 tinha mudado sua resposta, movendo-se para o grupo 01. Entretanto, identificamos no decorrer da sua fala a vontade de fazer mestrado e doutorado e se iniciar na carreira acadêmica.

Em suma, vemos que o estágio se constitui para A20 como uma oportunidade de conhecer a profissão docente e foi perante essas atividades que a sua decisão foi sendo moldada. Inicialmente, A20 tinha a pretensão de conhecer como era a educação básica. Com seu primeiro contato, e a identificação de fatores que o incomodaram e que a solução desses dependeria de uma esfera maior, não limitando a sua vontade, optou por não querer trabalhar com o Ensino Fundamental. Mas, ao sentir “na pele”, leia-se, na prática, o que é ser professor, o depoente gostou da sensação, fato que nos indicou que no final sua resposta se manteve devido a essa boa sensação, que provém de uma situação de satisfação pessoal. Diante deste fato, vemos a necessidade de ressaltar que a regência foi a primeira vez que o licenciado deu aula.

A segunda categoria (C2G2M) traz somente as remissões do depoente A19. Neste caso, vemos que a justificativa que o depoente se vale para manter sua decisão, encontra-se ancorada ao que ele poderá fazer quando estiver

na posição de professor. Na entrevista 01, A19 diz claramente que a sua intenção é de no início ser professor da educação básica e no futuro almeja o Ensino Superior. Ao justificar o porquê da sua opção, o depoente diz que quer fazer a diferença: “pretendo ser professor sim, pretendo começar no Ensino Fundamental e Médio e quem sabe o superior [...] Ensino Fundamental e Médio pretendo fazer a diferença lá” (A19_E01_01).

Ao explicar o que compreende por querer fazer a diferença, A19 apresenta um repúdio ao que se tem com certa frequência hoje na escola, afirmando não gostar dos professores de matemática devido ao modo como abordam a matemática. Segundo A19, a matemática é apresentada como sendo difícil e ele discorda desse fato. Em suma, A19 quer ser professor de matemática para poder fazer diferente e mostrar o que chama de beleza da matemática.

Nunca gostei dos professores de matemática, eles sempre tratavam a matemática como um bicho de sete cabeças. Entretanto, eu nunca vi a matemática como um bicho de sete cabeças, então eu quero mostrar como a matemática é bela. (A19_E01_02)

Após a observação, o depoente não justifica sua escolha, mas continua querendo ser professor. Compreendemos, também, que fica evidente no modo que apresenta suas percepções a respeito dos professores observados, destacando seu repúdio pelo modo tradicional de ensino. Segundo A19, os tipos de professor que lá encontrou podem ser considerados como modelos de como não ser professor: “contribui, nossa, eu tirei como exemplos de não ser professor, é um exemplo, como a senhora falou, alguns professores marcam, deixam marcas, pro bem ou pro mal, como não ser” (A19_E03_01).

Ao falar sobre a sua regência, A19 diz que não foi bem aquilo que esperava, pois queria mais em relação à sua atuação e, na sequência, começa a falar a respeito da sua conduta quando for professor e de seus planos futuros, como a intenção de fazer mestrado e doutorado e uma possível carreira acadêmica.

Continuo com a mesma ideia, não mudo não, ser professor e sempre procurando melhorar, eu espero que eu não caia numa rotina, eu não sei como vai ser daqui a alguns anos, espero quando eu me formar não estacionar, sempre estar procurando estudar, ler bastante, porque eu acho que a leitura é muito importante, estar sempre pesquisando, participando de eventos. Como eu moro em Londrina, na UEL tem semana da matemática, então não tem desculpa né?

Um evento ou outro participar e tal. Pretendo continuar, fazer uma especialização em Educação Matemática, eu quero seguir essa linha de mestrado em Educação Matemática. Então eu quero seguir essa linha, quero ser professor sim, quero ter uma experiência no ensino Fundamental e Médio que eu acho importante. Eu sei que isso hoje está complicado, tanto financeira quanto emocionalmente, não, mas assim, eu acredito muito na matemática, acredito que vou ser um bom professor, tem que estudar, eu acho que a grande parte eu tenho, eu gosto da matemática, tenho essa ideia que eu vou ser professor, não vou desistir nunca, nunca, quero ser professor sim. (A19_E04_01)

Ao explorar o porquê de querer ser professor, mesmo tendo ciência de que não é uma profissão muito valorizada, o depoente apresentou alguns indicadores que nos permitiram compreender o que ele poderá fazer na condição de professor.

[...] quero ser o quanto antes professor... vou ser bem sincero, eu vi umas aulas que eu tenho até medo cara, por isso que o povo odeia matemática. Então eu quero fazer a diferença lá, eu acredito que eu posso fazer essa diferença... não quero que o aluno saia assim, apaixonado por matemática e tal, mas não saia odiando, assim como eu... Você começa o conteúdo lá, e “professor, no que eu vou usar isso na minha vida? Nossa, por que isso aí, que coisa inútil. Nossa, matemática”. Na hora das observações, os alunos chegaram pra mim e falaram: “Não vejo a hora de terminar”. Aqui, terceiro médio colegial, você tá estudando pra ser professor. Então, entendeu, tem que acabar com isso aí, o professor tem que ser mais valorizado e tal, mas a minha ideia o sim é mais forte, a cada dia que passa, se você me pergunta daqui a um mês continuo, acho que o sim é mais ainda, mais forte, eu quero ser sim, não me vejo fazendo outra coisa. (A19_E04_02)

De um modo geral, compreendemos que o que sustenta A19 em querer ser professor de matemática é a forma como se tem hoje instituído nas escolas e que pode ser chamado de ensino tradicional. A19 apresenta uma intenção de romper com esse método de ensino que, na sua ótica, apresenta a matemática como sendo uma disciplina desestimulante. Nota-se, também, que ele tem um repúdio pela conduta de alguns professores observados e o medo de cair em uma rotina que o leve à acomodação e que o levará a ser igual aos professores que ele criticou. Neste sentido, vemos que é decorrente do que poderá ser feito nas condições de professor que faz com que A19 permaneça em sua escolha, pois sua intenção é a de oferecer uma educação matemática prazerosa para seus alunos.

O terceiro grupo que constituímos, refere-se aos depoentes que mantiveram a opção de querer ser exclusivamente professores do Ensino Superior. Nesse grupo foram acomodados dois depoentes e, por meio das compressões possibilitadas pelos movimentos analíticos, os dividimos em duas categorias.

Na primeira categoria (C1G3M) temos acomodado somente o estagiário A02. Esse depoente se mostrou firme em sua decisão desde a primeira entrevista ao dizer que gostaria de seguir carreira acadêmica na área da matemática aplicada. Seu ingresso na licenciatura se deu pelo horário, pois sua intenção era cursar o bacharelado em matemática. Entretanto, por não ser de Londrina e não ter quem o sustente, optou pela licenciatura por ser um curso noturno. Comenta, na sequência, que se sentiu “balanceado” ao ter contato com as disciplinas da área da educação matemática, mas o interesse pela pesquisa na área da matemática aplicada fundamentou a manutenção da escolha.

[...] não tenho o objetivo de dar aulas, nem mesmo ser professor. Também nunca dei aula em escola, nem sei como que é, mas já dei aula particular. Gostei, pode-se dizer que eu gostei, mas eu caí de paraquedas aqui na licenciatura para falar a verdade. Quando eu tive contato no 2º ano com algumas matérias de educação eu tive bastante contato com o pessoal da educação, foi bom, balanceou um pouco, mas mesmo assim eu tenho um objetivo: quero seguir carreira na matemática, pretendo fazer pós e continuar, pretendo chegar ao doutorado, mas em matemática aplicada. Então, se me forem perguntar se quero ser professor, hoje não, talvez alguém me faça mudar de ideia. (A02_E01_01)

Após a observação, A02 mantém novamente sua opção e diz que não quer ser professor da educação básica. Ele não apresenta justificativa para essa manutenção, mas salienta que com a observação foi possível compreender pouco da realidade da sala de aula: “a minha opinião ainda não muda, embora eu saiba sim, acrescentou bastante coisa sim, deu pra ter mais uma noção de como que é a sala de aula, agora que fiz a observação” (A02_E03_01).

Com o término da regência, A02 demonstra que realmente está convicto de sua escolha e diz não querer ser professor de matemática na educação básica por compreender que ele não está preparado para isso: “Não cara, não dá, não sei, eu tô vendo que eu não sirvo pra isso de jeito nenhum” (A02_E04_01).

Ao explorar o porquê de não se ver sendo professor, ele apresenta dois argumentos. O primeiro diz respeito à questão dos problemas que sente ao ter que falar com as pessoas.

[...] a forma que você lida com as pessoas em público, eu não sei lidar com elas, essa é uma diferença e não sei cara, eu preciso melhorar a minha dicção, melhorar a minha comunicação assim, me expressar melhor talvez e, bom, essa é uma coisa né. (A02_E04_02)

E o segundo diz respeito à sua intenção que é a de ser um pesquisador na área da matemática. Notamos que A02 apresenta, também, que por querer seguir a carreira acadêmica ele terá que dar aulas no Ensino Superior e, dessa forma, essas experiências contribuem com seu objetivo.

[...] eu já entrei aqui com a intenção de ser pesquisador, terminar a graduação com a intenção de ser pesquisador e como eu tava na licenciatura, então eu resolvi ver o que é que era, já que eu tô aqui, mas a minha intenção ainda é ser pesquisador, quero estudar matemática pura mesmo, talvez... Talvez não, é certeza que eu vou dar aula no Ensino Superior, aí sim, é claro que é importante conhecer um pouquinho essas metodologias, porque vai me ajudar muito, mas aquele sonho de ser professor eu nunca tive, continuo não tendo também, então, é isso que eu penso. (A02_E04_03)

Diante deste contexto, ao solicitar em uma das perguntas para que o estagiário realizasse uma comparação da sua resposta na entrevista 01 e o da entrevista 04, encontramos a justificativa da manutenção da sua opção.

Então, é que eu gosto mais assim, de discutir matemática mais... eu gosto mais de discutir matemática mesmo, não discutir teorias da educação, não sei se você entende, não tem nem o que argumentar assim, eu gosto de um segmento mesmo, um outro ramo, é matemática pura mesmo, não é... eu não tô preocupado em saber como ensinar aquilo, sabe, isso não me atrai. (A02_E04_04)

Tomando os argumentos apresentados por A2, interpretamos que ele tem certa clareza sobre seu objetivo – tornar-se pesquisador na área da matemática, não definindo em quais especificidades almeja se especializar, pois ora se refere à matemática “pura” e ora à matemática aplicada. Dessa forma, compreendemos que é decorrente do interesse pela pesquisa nessa área o fato que o leva a justificar sua escolha por todo o ano que o investigamos.

A segunda categoria que elaboramos neste grupo diz respeito ao depoente A07, que afirma que seu objetivo é ser professor do Ensino Superior devido ao público que atenderá neste nível de ensino ser mais autônomo em relação à aprendizagem. Na entrevista 01, A07 já se mostra convicto da sua opção, apresentando como justificativa a vontade que tem de trabalhar nesse nível de ensino. Todavia, cabe ressaltar que mesmo não fazendo parte do seu objetivo, A07 se apresenta aberto para poder dar aulas para a educação básica: “Não pretendo dar aulas para o Ensino Médio e Fundamental, mas sim para o Ensino Superior, não que eu não quero, se tiver que dar aula, eu vou dar aula, sem nenhum problema, mas eu pretendo fazer mestrado e doutorado” (A07_E01_01).

Após realizar a observação, o mesmo depoente mantém sua decisão e justifica a manutenção destacando que os alunos pertencentes a este nível de ensino apresentam interesse para com as aulas e, conseqüentemente, considera que seria melhor trabalhar com esse público.

[...] eu ainda continuo mantendo a minha opinião, de dar aula para o Ensino Superior, não que eu não queira dar aula para o Fundamental e Médio, mas eu acho que no Superior seria melhor, pelo menos os alunos aparentam ter um interesse que “eu tô aqui porque eu quero aprender”, ali no Ensino Médio e Fundamental você não sabe se o aluno tá ali porque quer ou se ele tá ali obrigado. Então, a observação não mudou. (A07_E03_01)

Com o término da regência, A07 mantém novamente a sua opção, posicionando-se aberto para trabalhar com a educação básica, mas justifica que no Ensino Superior ele terá alunos mais autônomos e se preocupará menos com a aprendizagem desses alunos.

Eu ainda prefiro dar aula pro Ensino Superior, porque eu acho que no Ensino Superior você não tem que ficar se preocupando se o aluno tá entendendo ou não, porque eu acho assim: quando você tá no Ensino Superior, você vai na aula da pessoa porque você quer aprender, ali mesmo na sala de aula você vê que os alunos são obrigados a ir. Então eles têm muitos alunos que não querem ou não gostam da disciplina sabe?! Eu acho que é problemático, vamos dizer assim. (A07_E04_01)

De um modo geral, podemos compreender que A07 tem claro qual é sua intenção para com seu futuro, almejando ser professor do Ensino Superior. Vê-

se que conforme o depoente foi conhecendo a realidade da sala de aula ele foi construindo uma justificativa para a manutenção da sua resposta, pois como na educação básica é exigido mais do professor em relação à aprendizagem do aluno, A07 vê como mais interessante trabalhar no Ensino Superior, onde se encontram alunos que têm claro quais são seus objetivos e exigem menos do professor em relação a esta preocupação. Dessa forma, vemos que a busca por alunos mais autônomos faz com que A07 mantenha sua resposta.

O último grupo que constituímos se refere aos depoentes que mantiveram a escolha de não querer ser professor em nenhum nível de ensino. Nesse grupo temos acomodado somente o depoente A06 que ministra aulas, sendo professor contratado da rede pública de ensino estadual. Ao justificar sua escolha, identificamos que a profissão para ele está relacionada a uma frustração. Ele diz que desde criança olhava com admiração para seus professores e foi querendo se sentir admirado, o que o levou a fazer um curso de licenciatura. A matemática, por sua vez, só foi escolhida devido ao fato de A06 não gostar da disciplina de Língua Portuguesa. Entretanto, quando A06 começou a dar aula, percebeu que a profissão não era bem aquilo que ele queria e, por isso, optou por não querer ser professor.

Se eu gostaria de ser professora? Não, eu pretendo até o ano que vem no máximo dar aula e depois... Não pretendo continuar a carreira porque é... Quando eu tinha 8 anos eu via os professores dando aula e achava fascinante, muito interessante, e eu ficava fascinada com aquilo, de ver eles ensinarem, por isso quis ser professora de matemática, pois gostava de matemática, e odiava português, então eu fui para a matemática. Mas quando você entra em uma sala de aula, os colégios que peguei, a maioria é de favela. Assim... eu acho muito complicado, apesar das turmas que peguei serem muito boas, ótimas para dar aulas, cada dia você sai bem realizada, mas não é todo ano que pego a mesma escola. (A06_E01_01)

Ao finalizar o período de observação na escola, A06 manteve sua escolha e justifica ressaltando que a profissão o deixa muito estressado.

Agora, a respeito da resposta que dei em ser professor, no começo do ano eu falei que não queria, e continuo com a mesma ideia, mas se eu der aula, que seja no máximo até o ano que vem. É gratificante você dar aula e tal, mas pra mim é muito estressante, acho que você esgota demais, pra mim acho que não dá mais. (A06_E03_01)

Após a regência, A06 já apresenta outros argumentos mais consistentes a respeito da manutenção da sua decisão de não querer ser mais professor.

A sua primeira crítica se deve ao fato da escola ter se tornado um local em que se ensina e se educa. Segundo o depoente, não é possível realizar bem feito essas duas ações. Neste sentido, não vê a profissão como viável para seus objetivos.

Não, porque eu acho que a partir do momento que a escola deixou o papel de ensinar para educar pra mim não serve, porque nem os professores comentam, você tá tendo que educar os alunos [...] Você tem que ensinar, que não é uma tarefa fácil, aí você tem que educar e ensinar. A partir do momento que você tem que fazer os dois juntos de uma vez, eu acho que não sai um bom serviço, você não dá conta nem de um e nem de outro, porque na realidade, por exemplo, matemática, você tem quatro aulas por semana, o outro professor tem tantas aulas por semana. Eu acho que não tem como você ensinar e educar um aluno, ou você ensina ou você educa. (A06_E04_01)

Outra situação acenada por A06 se deve à falta de respeito dos alunos com os professores. Notamos que o estagiário se mostra indignado com algumas ações realizadas pelos alunos, não conseguindo justificá-las.

Eu acho que é falta de educação mesmo, sabe, porque, na minha época, que não faz muito tempo, quando professor falava o aluno obedecia, não porque você quer um professor autoritário, por exemplo, se o professor deu uma atividade, o que que o aluno tem que fazer? Resolver a atividade. Se é hora de fazer a atividade, por que o aluno vai conversar? Por que o aluno fica com gracinha com o outro aluno? Umas conversas assim, que você vê que é uma coisa que não precisa daquilo, e se você for chamar a atenção, eles acham ruim. Eles pensam, esses dias eu estava comentando com os meus alunos, a impressão que dá é que vocês estão sentados no banco da praça, aí infelizmente, eles obrigam você a tornar a situação péssima. (A06_E04_02)

Na sequência, A06 diz que a profissão o leva a ir contra princípios que provêm da educação que recebeu de casa. Aprofundando nesse argumento, compreendemos que o estagiário apresenta ter tomado essa atitude ao ser grotesco com alguns alunos na sala de aula. Após pedir aos alunos para que ficassem quietos e prestassem atenção na aula e não ser atendido, A16 os mandou calar a boca. Note na fala de A06 a sua indignação com a atitude que tomou.

[No] ano passado aconteceu comigo, e eu fiquei muito péssima, um professor chegou perto de mim e falou assim: “Você vai dar aula lá na quinta D”, eu falei: “sim”. “Lá não adianta você falar silêncio, é cala a boca!”. Imagina! Eu olhei para a cara dela e dei uma risadinha assim né, e tá. Aí cheguei na sala: “Gente, silêncio”, duas vezes, aí eu lembrei e falei: “Gente, cala a boca!” Sabe quando sai de tanto eles continuarem falando? Pronto, todo mundo ficou em silêncio, isso foi contra os princípios que eu aprendi. Meus pais nunca me ensinaram a falar para o outro calar a boca, é falta de respeito, falta de educação, você não pode falar isso para uma pessoa, imagina, você tem que ir contra coisas que você acredita, coisas que você aprendeu pra manter o controle de uma sala. (A06_E04_03)

Por fim, o último argumento que A06 apresenta se refere ao desgaste que diz sentir ao dar aula.

Então eu acho que você se desgasta demais, era uma profissão que eu queria desde meus oito anos, era meu sonho ser professora, mas infelizmente... eu não digo que nunca vou ser professora, que nem esse ano eu tô no PSS, vou continuar até o final do ano, ano que vem eu não sei se vou pegar, mas assim, tornar professor como uma profissão mesmo, de carreira, seguir até... eu não sei se eu vou seguir não. (A06_E04_04)

Ao concluir a sua fala A06 condensa as suas justificativas:

[...] é porque eu acho assim, que a partir do momento que você tem que quebrar certas regras que você aprendeu desde criança, eu acho que está na hora de você refletir um pouco, sabe, o que você tá fazendo? Por que você tá fazendo aquilo? É realmente isso que você quer? Aí eu fico me imaginando dando aula até eu me aposentar. Só que querendo ou não as turmas vão piorar, porque essa é a tendência, eu acho, eu acredito. (A06_E04_05)

De um modo geral, interpretamos que a profissão para A06 se referiu a uma frustração. Compreendemos que desde a sua infância A06 cultivou o sonho de ser professor, atribuindo ao posto determinada admiração que o levou a querer sentir o que ele atribuía aos seus professores. Entretanto, ao dar aulas, A06 viu que a profissão não era bem aquilo que antes tinha idealizado. Dessa forma, elaborou uma gama de justificativas para optar por não querer ser professor. Nessas justificativas, tem-se presente a sua indignação com a indisciplina dos alunos, fato que diz não conseguir compreender o porquê de agirem desse modo, levando-o ao desgaste. Assim, o meio que A06 viu para poder não se sentir mal foi o de escolher não querer ser professor. Porém, ao olhar para os seus planos futuros, o contexto

educacional se mantém presente, o que chega a ser contraditório, mas, em essência, interpretamos os planos futuros de A06 como uma forma de evitar os alunos indisciplinados.

Na entrevista 01, A06 diz querer trabalhar em um banco e fazer outra faculdade de administração. Todavia, ao concluir a sua afirmação, diz realizar, também, uma especialização em educação especial.

[...] concurso em banco, sei lá. Eu pretendo fazer outra faculdade, pretendo fazer ADM [administração] e [me] especializar em ADM hospitalar, ou fazer uma pós [especialização] em Minas, em Educação Especial, ainda não decidi. (A06_E01_02)

Na entrevista 03 o depoente dá abertura para ser professor do Ensino Superior. Entretanto, compreendemos que A06 não decidiu a respeito do seu futuro, ele permanece em dúvida, não sabendo o que quer, fato que nos fez considerar a manutenção da sua escolha, pois a condição de sair da área da educação é mantida.

Pretendo terminar a minha graduação, fazer um mestrado e um doutorado, não aqui no Paraná, em outro lugar, dar aula numa faculdade, ou prestar um concurso, agora ser professor de Ensino Médio, Fundamental, que é a nossa formação, isso não pretendo seguir o resto da minha vida não. (A06_E03_02)

Na entrevista 04, a condição de ser professor do Ensino Superior é esquecida, só que o contexto educacional é retomado. A06 diz que poderá dar aulas à noite para a EJA (Educação de Jovens e Adultos). Foi esse argumento que vimos como um indicador, aliado às justificativas a respeito de ter mantido a escolha, que A06 visa evitar situações com os alunos indisciplinados.

Em suma, é complexo afirmar o que A06 quer para o seu futuro. O sonho de ser professor e permanecer neste contexto se mantém, mas, por outro lado, tem-se um não querer conviver com a indisciplina dos alunos, uma situação conflituosa que o depoente convive.

3.3 OS ESTAGIÁRIOS QUE MUDARAM A SUA ESCOLHA

No Quadro 06 trazemos as categorias que constituímos a respeito das justificativas que levaram os depoentes a mudarem as suas escolhas. De um modo geral, somente quatro depoentes, do total de dezessete, mudaram a sua escolha no decorrer da entrevista. Na sequência, descrevemos e interpretamos cada um dos sujeitos.

Na primeira categoria do grupo dois (C01G02A) temos acomodado somente o depoente A01. Compreendemos que foi decorrente à idade do público que o sujeito realizou a regência que o levou a mudar a sua opinião, ou seja, o estágio o oportunizou admitir que na educação básica ele tinha condições de dar aula não só para as crianças e adolescentes, mas também para os adultos por meio da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Quadro 6 – Justificativas apresentadas para a mudança da escolha a respeito de querer ser professor de matemática.

Categoria	Descrição	Estagiários
Grupo 02) Estagiários que querem ser professor da educação básica no início da carreira docente, mas, que, futuramente, almejam ser professor do Ensino Superior.		
C1G2A ¹⁸	Possibilidade de trabalhar com adultos na educação básica	A01
Grupo 03) Estagiários que querem ser professor do Ensino Superior		
C1G3A	Interesse pela pesquisa na área da matemática	A13
Grupo 04) Não quer ser professor		
C1G4A	Interesse de trabalhar na área de desenho	A15
Grupo 05) Não sabe se quer ser professor		
C1G5A	Por não saber mais o que é ser professor de matemática	A10

Fonte: o autor

Na entrevista 01, o sujeito diz que não almeja ser professor da educação básica, mas, sim, do Ensino Superior, apresentando uma repulsa ao público que é atendido pela educação básica.

¹⁸ Este código foi elaborado para facilitar a nossa manipulação das categorias, ele é constituído pelo agrupamento das letras C, que se refere à palavra categoria, seguida pelo número correspondente, e a letra G, que provém de grupo, seguida por sua letra correspondente e a letra A para os que alteraram a sua escolha.

“Mas eu quero dar aula também [...] universitário, criança assim e adolescente não” (A01_E01_01).

Na entrevista 03, após a observação, o depoente já mostrou ter se surpreendido com o que viu na escola, apresentando-se diferente do que ele pensava, mas mantém a sua opção que era a de ser professor exclusivamente no Ensino Superior.

A resposta que eu dei no começo do ano, eu acho que ela se manteve, só que acrescentou bastante coisa, né, eu pensava uma coisa, vi que realmente é bem diferente a situação, mas foi coisa que só acrescentou, assim, realmente, não sei quando eu fizer a regência, né, talvez tenha uma decepção, mas até agora foi legal, acrescentou bastante. (A01_E03_01)

Na entrevista 04, após ter mostrado que gostou da regência que realizou numa turma de EJA, o depoente, sem perceber que tinha mudado a sua escolha, diz que quer ser professor de matemática, atuando na educação básica só que com o público adulto. Todavia, ainda permanece a intenção de querer cursar a pós-graduação e ser professor do Ensino Superior.

Eu acho que respondi a mesma coisa, que eu queria mas não de criança, eu mantenho essa mesma opinião. Posso até tentar dar aula para as crianças, pode ser que eu me surpreenda, pode ser que eu me dê melhor com elas, mas eu mantenho ainda que prefiro dar aula pra adulto, de preferência, eu espero fazer uma pós-graduação e dar aula em uma faculdade, pro pessoal mais maduro assim. A princípio, para o curso que eu estou fazendo seria os mais velhos mesmo. Vamos ver no ano que vem, no quarto ano, como que eu vou me dar com o pessoal do Ensino Médio, que já é um pouco mais adolescente, mas eu acredito que no Ensino Fundamental eu não sei se eu ia me adequar, sabe. (A01_E04_01)

Notamos, também, que A01 se apresenta aberto para tentar dar aula para crianças, mesmo sendo um público que demonstra não ter muita afinidade, levantando a hipótese de que poderá se surpreender. Diante da identificação de que as crianças não eram um público bem visto pelo depoente, o questionamos a respeito do porquê dessa opção. A01 diz:

Interesse, talvez a criança ainda não tenha aquela visão assim, eu vou estudar porque eu vou fazer um vestibular e eu preciso ir bem no vestibular, pra eu passar e pra eu crescer, entendeu? A criança tá ali querendo brincar com os amiguinhos. (A01_E04_02)

Geralmente com a criança nessa faixa etária, eu não tenho uma relação muito boa. Nem como professor, mas como amigo mesmo. Eu penso assim, encontrando ela uma vez na igreja, por exemplo, eu já fico meio assim, se eu ficasse todo o dia com uma turma de quarenta, talvez eu não fosse aguentar, mas assim, o dar aula em si é uma coisa que eu gosto muito, gosto bastante de dar aula, de ver o pessoal. (A01_E04_03)

Diante do exposto, compreendemos que a primeira opção reporta por A01 que se referiu a ser professor do Ensino Superior. Foi uma forma por ele encontrada para evitar trabalhar com as crianças, ou seja, diante do incômodo que sente ao se relacionar com as crianças, o sujeito não apresenta interesse de trabalhar com esse público, constituindo como condição atuar exclusivamente no Ensino Superior.

Ao realizar as observações, compreendemos que o que antes o sujeito disse pensar a respeito da realidade da sala não condiz com o que foi observado. Todavia, diante da nossa interpretação, foi na regência o momento mais crucial para a mudança de escolha de A01, pois ao realizar o seu estágio na EJA ele viu a possibilidade de ser um professor da educação básica e trabalhar com um público mais maduro. Neste sentido, a mudança de opinião realizada por A01 se deu na possibilidade viabilizada pelo estágio de conhecer outra modalidade de ensino que satisfizesse as suas expectativas. Cabe lembrar que o sujeito mostra ter consciência de que a sua opinião pode mudar, ele ainda não deu aula para o Ensino Médio em que o público atendido é mais maduro. Entretanto, levando em consideração o momento em que a entrevista foi realizada, o depoente decide querer trabalhar no início de sua carreira com a EJA e, no futuro, tornar-se um professor do Ensino Superior.

Focando a categoria do grupo três (C1G3A), temos acomodado somente o depoente A13. Na entrevista 01, A13 diz cursar a licenciatura e o bacharelado em paralelo e que ainda não sabe se quer ser professor. Demonstra expectativa com o estágio e que, mediante conhecer a realidade que será propiciada, escolherá ser ou não professor. Todavia, já apresenta uma restrição para

a sua carreira docente caso opte por ela, ressaltando que o Ensino Médio não é o público que almeja trabalhar.

Comecei os dois cursos, a licenciatura e o bacharelado. Pra poder mistificar mais em relação a ser professor eu tenho as minhas dúvidas, eu quero descobrir ainda, por isso estou fazendo os dois [...] pelo menos para o Ensino Médio, não pretendo dar aula. Com o Ensino Médio eu acho que não dou muito certo não. (A13_E01_01)

Após a observação o depoente diz que mantém a sua restrição de não querer trabalhar com o Ensino Médio, não fornecendo mais elementos para concluirmos qual seria a sua nova escolha. Diante desta situação, optamos por mantê-lo na condição de que ainda não sabe se será professor, pois o depoente, na sequência, levanta a hipótese de que se ele fosse professor teria alguns que observou como inspiração para a sua prática. Dessa forma, compreendemos que a opção de ser professor ainda é aceita por A13.

Eu tinha minhas dúvidas, falei que Ensino Médio eu não pretendia, [atualmente] eu mantenho, apesar de um pouco mais de otimismo, eu ainda mantenho, mas eu gostei das observações, por causa dos professores, por causa da professora da caixa de som, eu gostei muito dela, se eu for professor um dia eu a terei como referência, gostei muito dela mesmo. (A13_E03_01)

Após a regência o estagiário realiza a sua escolha, optando ser professor do Ensino Superior. Ressalta que a regência foi interessante e o surpreendeu, mas por não querer ser professor na educação básica e o interesse que sente pela área da matemática, opta por ser professor do Ensino Superior.

Ensino Médio eu não pretendo, eu gostei da regência, tanto da primeira como da segunda, me diverti bastante mesmo, minha turma falava que era bem assim pesado, cansativo, mas em momento algum eu achei, achei bem divertido, a turma muito amiga mesmo, conversa com a gente, respeita, então eu gostei mesmo, eu gostei mas não quero isso pra mim. (A13_E04_01)

Eu quero graduação mesmo, universidade, é isso que eu quero, meu objetivo é esse. [Quero a área da] matemática pura mesmo, nada contra o Ensino Médio, gostei mesmo, mas o que eu quero é outra coisa. (A13_E04_02)

Ao questionarmos a respeito das suas percepções a respeito das influências do estágio na opção que realizou, o depoente diz:

O que mudou foi isso né, eu nem pela minha cabeça ia gostar de dar aula pra Ensino Médio, pra mim ia ser a coisa mais chata do mundo, todo mundo fala que é cansativo, como eles falavam, aí passei pela experiência e vi que não, pelo menos pra mim foi algo muito divertido mesmo, o que mudou foi isso, foi minha visão em relação a tudo né, aos alunos. (A13_E04_03)

De um modo geral, compreendemos que para A13 o estágio se referiu a um momento de escolha a respeito da sua opção, permitindo conhecer parte da realidade da sala de aula e optar se queria se tornar um professor daquele contexto. Assim, A13 mostra que com a observação e a regência muito do que pensava a respeito da sala de aula foi desmistificado, mas devido ao seu interesse pela área da matemática, e a situação de não conseguir se ver como professor da educação básica, o fez optar por ser professor do Ensino Superior.

A categoria (C1G4A) acomoda somente as unidades provenientes do depoente A15, que fez a escolha de não querer ser professor de matemática. Esse sujeito parte de uma indecisão não sabendo se quer ou não ser professor e, após a observação, decide não querer ser professor, mantendo a sua decisão após a regência.

Na entrevista 01, A15 declara que a sua intenção não foi a de fazer o curso de matemática, mas, sim, engenharia. Diz que seu ingresso na licenciatura é decorrente da influência de seus primos, que lhe informaram a respeito da matemática que lhe seria apresentada. Na continuidade do diálogo A15 diz que já pensou em desistir do curso, mas devido à sua mãe continuou. Diz, também, que não sabe se quer ser professor, mas a sua intenção para com o futuro é realizar um curso de especialização e trabalhar na área da matemática com desenho.

Eu queria fazer engenharia né?! Aí meus primos, formados em matemática, me incentivaram a fazer pela área de cálculo. Quando eu entrei pensei em desistir, porque eu vi que não era aquilo que eu queria, aí fui continuando por causa da minha mãe. Aí descobri que no curso de matemática, mesmo eu terminando, poderia entrar em uma área de desenho na matemática, porque o que faço é desenho. Não sei se pretendo dar aula, nunca dei aula, só particular mesmo, vamos ver o que vai acontecer. [...] Aí descobri que ainda tem curso [especialização] de desenho voltado para a matemática, e o que eu

faço é desenho [...] tentar terminar o curso de licenciatura e partir para a área de desenho na matemática. (A15_E01_01)

Após a observação, A15 se posiciona a respeito da sua escolha, e alega não querer ser professor de matemática por achar não ter vocação para dar aulas, alterando a sua opção: “quanto à resposta que eu dei no início do ano, eu mantenho, eu não quero ser professor, eu não tenho vocação nenhuma para dar aula, é isso professora, professor pra mim eu acho que nunca vou conseguir ser (A15_E03_01)”.

Notamos, também, que o depoente mostra não se lembrar com clareza da sua resposta na entrevista 01, entrando em contradição. Nessa mesma entrevista A15 apresenta os seus planos para o futuro: “vou terminar a licenciatura e prestar alguma coisa na área de desenho, como eu comentei no começo do ano, que tem alguma coisa sobre desenho ligado no meu serviço (A15_E03_02)”.

Diante dessa colocação vemos que A15 mantém o seu interesse de trabalhar na área de desenho e este se relaciona com o seu atual ofício.

No final da regência A15 mantém a sua escolha realizada na entrevista 03 dizendo, novamente, que não quer ser professor de matemática, embora tenha gostado da sua regência. Nas palavras de A15:

Então, como eu falei pra professora no começo do ano, eu acho muito difícil eu ser professor, eu acho muito difícil, achei muito interessante, mas eu não tenho esse dom para ser professor [...] não tenho vontade de ser professor (A15_E04_01).

Como A15 demonstrou se sentir interessado pela regência, pedimos para que esclarecesse a sua justificativa:

[...] sei lá, eu não sei se eu tenho esse dom, porque eu acho que para o cara ser responsável por alguma coisa ele deve ter o dom pelo menos, eu não sei se eu ia conseguir encarar, eu dei sete aulas, duas assim, eu não sei se eu ia conseguir encarar cinco aulas no dia. Com esse método de resolução de problemas eu acho muito difícil, não tem como [...] [a] parte da regência eu achei um pouco tranquilo, você aplicar aquele negócio [atividades fundamentadas na resolução de problemas] eu achei tranquilo, mas a questão de ser professor eu vou pensar muito ainda, tem o ano que vem ainda pra eu pensar. (A15_E04_02)

Notamos que novamente A15 levanta a questão de achar que não possui o dom para ser professor, o que na entrevista 03 chamou de vocação e, na sequência, apresenta a sua perspectiva para o futuro, mantendo seu interesse para com a área de desenho, relacionando-a com o seu ofício.

[...] porque eu quero partir pra área de desenho, eu gosto de mexer com desenho, igual eu trabalho com o meu pai, faço carroceria de caminhão, gosto de mexer com madeira, desenhar na madeira, pegar um papel e desenhar e depois tirar do papel num molde, eu gosto muito, desenhar na tinta igual eu faço na pintura direto, eu sei lá, eu quero partir para a área de desenho, parece que tem na área de matemática a área de desenho, aí eu queria partir pra essa área, se pintar a oportunidade de eu dar aula, quem sabe ser professor.
(A15_E04_03)

Ao solicitar ao sujeito se ele se lembrava da resposta dada no início do ano, A15 diz que sim, afirmando que não quer ser professor. Todavia, cabe ressaltar que não foi esta a resposta que A15 deu no início do ano, mas, sim, que ele não sabia se queria ser professor. Em seguida, A15 diz que existem diferenças nas respostas que proferiu antes e após a regência, o não de agora é um não referido a algo que ele conhece e que não achou tão difícil quanto antes idealizou, mas que existem outros condicionantes que o levam a não querer ser professor. Na sequência A15 remete à questão de que a universidade não forma o professor adequadamente, exemplificando o fato das disciplinas da área da matemática não abordarem os conhecimentos que serão utilizados para dar aula na educação básica. Outro fato que ele apresenta se refere às abordagens das metodologias de ensino serem somente teóricas, não mostrando aos futuros professores como deverá ser a conduta do professor que se vale dessas metodologias, ou seja, A15 critica o fato de nenhum professor que ele teve na faculdade usar as metodologias de ensino estudadas em suas aulas no Ensino Superior.

Segundo A15 a universidade não prepara o professor para dar aula, o sujeito aprende por conta, o que o faz chegar à conclusão de que não quer ser professor pelo fato de ter que ser mais autodidata do que ele é. Todavia, A15 se apresenta aberto a mudar a sua escolha, salientando que deve pensar mais a respeito da sua decisão e que ainda terá a regência no quarto ano e que poderá mudar de opinião.

Eu lembro, que eu não queria. Assim, um pouco mudou, não vou mentir pra você que um pouco mudou, mudou bastante essa parte de não querer e querer. Uma que a gente vê na faculdade, tipo assim, você é professor de matemática, você entra na faculdade de matemática, licenciatura, para ser professor de matemática. Então você tem que aprender coisas para ser professor de matemática, mas você chega na faculdade e você não aprende [...] porque eu não posso utilizar Cálculo II no Ensino Fundamental e Médio [...] eu pego um livro didático, leio aquilo e dou aula, não preciso da faculdade de matemática para eu dar aula de matemática, é só pegar o livro, então você só vai ter o diploma na mão, por isso que eu peguei e falei comigo. Oh! Sei lá se eu quero ser um professor, porque eu acho muito difícil aqui a faculdade, por causa dessa questão, porque a gente vê só do Ensino Médio e Ensino Fundamental um pouco de cálculo I, Álgebra Linear e Desenho geométrico [...] porque aqui na faculdade ninguém ensina você a como dar aula, você tem que aprender sozinho, a gente teve aula com alguns professores que só falam em Resolução de Problemas... mas eles nunca utilizaram com a gente, só montamos plano de aula e discutimos sobre avaliação, mas a gente também não fez nada sobre avaliação, só discutiu. Então por isso que eu pensei... não tenho vontade de ser professor, porque eu vou ser mais autodidata do que eu já sou, aí a partir do momento que eu aprendi um pouco no estágio que se monta um plano de aula, faz todo aquele método, acho que esse não querer de agora que eu dei a regência é diferente daquele, mas eu ainda vou pensar, ainda tem o ano que vem, se eu for fazer a regência, acho que eu posso mudar um pouco mais, mas no princípio mudou assim porque eu não achei difícil você ir lá, porque não é um bicho de sete cabeças, ninguém vai morrer por causa disso, ninguém vai ficar doente por causa disso. Mas você já vem com uma mentalização travada, porque a gente só veio se soltar agora no estágio. (A15_E04_04)

Olhando na transversalidade, compreendemos que A15 não quer ser professor de matemática desde o seu ingresso no curso de graduação, a sua intenção de cursar a licenciatura se deve ao conhecimento matemático que lhe seria ofertado e, depois, por influência da mãe, e ao tomar ciência de que poderia fazer uma especialização na área de desenho e aliar essas duas áreas, levou-o a optar por terminar a graduação. Em suma, compreendemos que A15 tem a intenção de continuar a trabalhar na área de desenho, no caso ele pinta carroceria de caminhão e demonstra muito interesse nessa profissão. Esse fato veio permeando todo o estágio que o sujeito vivenciou, permitindo ao mesmo optar por não querer ser professor de matemática. Inicialmente a sua justificativa era a de achar que não tinha o dom, a vocação, e de não conseguir se colocar na posição de professor. Todavia, ao fim de uma regência que demonstrou ter sido satisfatória, A15 chegou à conclusão de que dar aula não é tão difícil como antes tinha pensado, mas, por

pensar que a graduação não favorece uma formação adequada para um professor de matemática e que deveria estudar mais por conta para complementar as deficiências, o depoente resolveu não querer ser professor e continuar com a sua intenção que é a de trabalhar na área de desenho.

Diante dessas colocações, compreendemos que foi o objetivo de trabalhar na área de desenho, que se refere ao seu ofício atualmente, que fundamenta a decisão de A15 de não querer ser professor de matemática.

O grupo 05 engloba as unidades em que os depoentes afirmam não saber se querem ser professor. Esse grupo possui somente uma categoria (C01G05A), que é composta pelas remissões do depoente A10, que diz que foi decorrente da sua regência, ao ver que o que ele pensava por ser professor não condiz com a realidade, que o levou a não ter mais clareza da escolha que realizou no início do ano.

Na entrevista 01 o depoente A10 disse que quer ser professor de matemática e essa opção é decorrente do fato de querer ajudar as pessoas que apresentam dificuldades com a matemática. Apresenta, na sequência, que essa vontade é decorrente de uma situação que viveu quando cursava a graduação em administração, caracterizando-a como dicotômica: gostava da matemática e detestava os professores de matemática. Foi diante deste contexto que A10 optou por ser professor de matemática, justificando a sua opção na busca de beneficiar o próximo.

Eu gosto de ser professor, quando eu fui fazer matemática achava as professoras muito chatas, e eu gostava da matemática, e tinha aquele contraste [...] Por isso eu quero ser professor, por aqueles alunos mais, mais longe da matemática sabe, que têm mais dificuldades assim... os que têm mais dificuldade. Assim... acho muito interessante. (A10_E01_01)

Na continuidade, A10 explica com mais clareza como a vontade de ser professor surgiu, mostrando que foi na situação de ajudar os seus amigos nas aulas de matemática.

Quando estava fazendo ADM, eu via no curso as pessoas fazendo Cálculo, mas era uma coisa muito fácil, e ninguém conseguia resolver, era na derivada só fazer, descer o 2 lá né! E ninguém conseguia, aí eu vi que podia ajudá-los e gostei daquilo. (A10_E01_02)

Após a observação, A10 já demonstra estar revoltado com a conduta de alguns professores que observou, dizendo que viu fatos que o surpreenderam.

[...] ela [professor observado] pegou de jeito os moleques, meu! Parece que ela matou a quinta série pra mim, ela fez de um jeito que os molequinhos ficavam tudo quieto, parece que perdeu o brilho a quinta série, os moleques estavam tão quietos, ela não deixava eles fazerem nada, eles ficavam com aquele olhinho do gato do Shrek, pô velho, fiquei com muito dó, sério mesmo, eu odiei. [...] eu achei que ficou muito, demais, entendeu, uma coisa muito rígida, o jeito dela, que é o jeito dela mesmo. (A10_E03_01)

Ao perguntarmos ao depoente se lembrava da sua resposta anterior a respeito de querer ser professor de matemática e a mantinha, o sujeito disse que não se lembrava do que respondeu, mas que ele quer ser professor de matemática. “Quê? Sempre! Vou sempre querer, mas eu não lembro o que eu falei na época”(A10_E03_02).

Após a regência, A10 muda de resposta e diz que não quer ser professor de matemática.

Pô cara, eu não sei responder isso, você perguntou lá, agora eu não tenho nem ideia, mas pra mim... entendeu... Enquanto eu não souber o que é... O que eu pensava em ser professor era porque eu queria ser, e como eu não sei mais o que é eu não sei se eu quero ser, eu não sei mais o que é, pra mim a resposta são ambas. (A10_E04_01)

Compreendemos que a mudança de opinião de A10 refere-se ao fato da sua representação do que é ser professor de matemática (pois esse depoente diz ser aquilo que pensa como professor) não ter sido suficiente para as demandas exigidas pela realidade que realizou sua regência, fato que o levou a não saber mais o que é ser professor de matemática e não saber responder se quer ser professor:

[...] eu acho que eu não sou capaz de ser o professor que eu espero ser, por isso que eu também sei dar a resposta... Então, sabe quando eu vejo uma coisa... Primeiro que eu acho [...] a base didática é muito fraca, não falo assim que não sou capaz mas é uma coisa assim que sair um pouquinho da normalidade da matemática não vou conseguir, eu falo isso por mim que esse ano eu vi que muita coisa que eu achava que eu era *expert*, que eu achava que era bom, saiu da normalidade e eu tive dificuldade. (A10_E04_06)

No trecho apresentado na sequência, pode-se identificar a dúvida que A10 demonstra ter a respeito do que diz pensar sobre ser professor de matemática, ressaltando a necessidade de refletir sobre o tema (ver unidade A10_E04_02) e que se encontra em um momento de crise, demonstrando esperança para que essa fase passe (ver unidade A10_E04_04). Ele apresenta, também, dúvidas a respeito da existência da relação entre o que se pensa e o que se é na condição de professor, o que compreendemos como um questionamento sobre o fato que gerou dúvidas sobre a sua decisão (ver unidade A10_E04_02).

[...] porque eu não sei se é um ditador, eu não sei se o cara [professor] tem que ser um orientador, eu não sei se ele tem que ser pai, eu não sei se ele tem que ser mãe, porque pai e mãe têm uma diferença, o pai é um cara um pouquinho mais rígido, e a mãe é aquela que dá colo, não sei, e eu não sei o que é ser professor, não sei se ele é apenas um fantoche, em algumas salas ele é apenas um fantoche, não sei, eu não sei mais o que é ser um professor, ou eu não sei o que eu tenho que fazer, a tal professor é tal coisa pra mim e isso vai ser a minha aula, não sei se é isso também, se tem um padrão, não sei, eu acho que tenho que rever e tal, pensar um tempo comigo e ver o que eu acho, por isso que é. (A10_E04_02)

Lembro, queria muito ser professor, eu tinha muita vontade, às vezes eu acho que vai voltar, eu tô passando por um momento apenas de transição de pensamento, acho que deve ser bem óbvio ser com todo mundo isso... Se você continuar pensando ser sempre professor, eu acho que é uma coisa mais conto de fadas, mas eu lembro que eu queria muito ser professor, e eu acho quando eu voltar a ter aquele... um pouquinho mais de firmeza em mim mesmo de... achar que sou mais capaz de ser professor. (A10_E04_04)

Na continuidade do diálogo, A10 apresenta o que hoje entende por ser professor. Segundo o estagiário essa representação se apresenta fragmentada. De um modo geral, A10 vê o professor como um amigo do aluno, um cúmplice, alguém que se mostre importar com o aluno. Todavia, essa representação apresenta algumas lacunas, que o levam a pensar a respeito da sua decisão:

Então, pelo que eu achava que era... eu pensava que era mais um amigo que ajudava a fazer... Um amigo mesmo, primeira coisa, eu acho que pela sociedade que estamos vivendo, o professor vai ser cada dia mais amigo do aluno, pelo que tá vendo porque os alunos estão cada dia mais sem pais, aí você tem que conversar com ele não só sobre a sua matéria, você tem que falar dos problemas dele, ver por que ele está estressado, mas entender que tem dia que estão querendo fazer exercício e eu acho que tem que ser amigo deles, isso que eu me... ser professor... principalmente ser amigo dos

alunos, ter aquela... afinidade, mas não só afinidade, é mais uma complexidade, ser um pouquinho cúmplice deles, estar com eles um pouquinho, não contra o diretor, estar sempre do lado deles, quando a direção vem reclamar você vai lá e salva eles... mais... ser uma turma só pra falar verdade... o professor ser quase um aluno junto com eles, acho que isso é ser professor pra mim... um pouquinho... aí tem algumas coisas que eu... que tá meio em branco o que é, e foi por isso que as respostas não consigo dar, nem essa que você me perguntou na sala. (A10_E04_03)

Esse depoente mostra, também, que a sua vontade é a de ser um professor diferente dos que ele teve contato na observação e na regência, caracterizando-os como a normalidade, conforme indica no seguinte trecho: “Eu não quero ser tipo a normalidade de hoje, eu quero ser um pouco diferenciado porque acho que falta professor decente no estado” (A10_E04_05).

Primeiramente, cabe ressaltar que para A10 existe uma relação de dependência entre o que se pensa por ser professor e o que se é, ou seja, o depoente diz existir coerência entre o que idealiza e o que é na sala de aula. Como a realidade exigiu de A10 mais do que ele tinha a oferecer, o sujeito viu que o que ele pensava por ser professor não condizia com a realidade e, decorrente deste fato, entrou em um processo que denominou de crise, pois como não sabe o que é ser professor, também não sabe se quer ser devido à relação de dependência por ele estabelecida. Todavia, buscando compreender o que aconteceu para que A10 tomasse essa atitude, encontramos nos relatos da regência um momento conflituoso, pois a sala que ele ministrou aula exigiu que impusesse a sua vontade, mas ele se negou a realizar essa ação. Dessa forma, inferimos que para A10 o fato de se impor o levaria à conduta de professor que ele não quer ser, o que compreendemos como uma situação de conflito vivenciada pelo sujeito, pois ele queria dominar a sala e ministrar a sua regência do mesmo modo que faz com a turma que ele trabalha em um colégio particular, mas a única forma que encontrou para realizar isso foi se impor, mas essa ação o levaria a ser o que ele não quer ser como professor.

[O estágio] foi totalmente diferente do que eu pensava... Eu cheguei na oitava pensando que eles eram maduros, não falo na parte de ter aquela cabeça, não, mas eu falo diferenciar a hora de fazer uma brincadeira e a hora de estudar... Porque como eu tenho um exemplo, eu [trabalho em um colégio particular], e eles têm essa diferença de cabeça, você pode contar uma piada, uma brincadeira qualquer e depois querer voltar o tema você consegue voltar, eu

fiquei espantado porque a oitava série, não sei se foi a minha oitava série em si ou se era em geral do estágio, ou os que eu tenho são diferenciados pra melhor que quando você fazia qualquer coisa você os perdia totalmente, parecendo criança de quinta série, entendeu? E virava uma bagunça... e eu achei muito ruim. Eu também não sei, não tenho muita prática de ser muito rígido, as duas turmas que eu peguei tinha moleques muito encapetadinhos, eu acho que devia ser mais firme, mas eu não gosto de ser assim, acho que eu não vou ser assim na verdade, não vou ficar gritando mesmo sendo regência. (A10_E04_06)

Na sequência, A10 diz como será a sua postura quando for professor. No entanto, interpretamos que o depoente entra em contradição ao falar do modo que abordará a sala de aula. A10 evita se impor, mas ao dizer que irá colocar o aluno indisciplinado para fora da sala de aula e que é o aluno que deverá se adaptar a ele, a nosso ver, essas duas situações se referem à imposição da vontade do professor, o que contradiz o que A10 quer evitar ser.

Com certeza vou, todas as minhas turmas, vou perder as três, quatro, cinco primeiras aulas até eles entenderem como eu trabalho, como vai ser. Quando eu for professor, vou mandar pra fora mesmo umas três, quatro primeiras aulas até dar uma englobada, não vou ficar gritando, perdendo a minha voz com aluno, eu não sei se penso errado, mas eu acho que professor não deve ficar gritando com aluno igual a professora gritou lá na 5ª série [na observação] conversar, acho que eles são... que tem momentos... Claro que vou dar tempo deles brincarem, então eu acho que... tá muito ruim, foi muito ruim a minha regência, faltou ser desse jeito mais impactante, coisa que eu não vou ser então, é por isso que não vou ser, eu não vou impor nada, se o cara não quer fazer do meu jeito, não que eu tô sendo um ditador, mas, por exemplo, se o cara não quer, quer bagunçar a aula, não, não, amanhã tem esse trabalho e vamos fazer e você fica pra fora até ele entender como ele que tem que se adequar à sala e não eu me adequar àquele aluno, tendo que mandar calar a boca e gritando igual eu vi na escola. (A10_E04_07)

Em suma, o que compreendemos ter levado A10 a mudar a sua opinião a respeito de querer ser professor foi o fato da sua representação, que fundamenta as suas ações docentes, não dar conta da demanda exigida pela realidade, o que fez com que A10 refletisse a respeito do que é ser professor e, conseqüentemente, a sua decisão. Como A10 ainda não tem clareza a respeito desse fato, e insiste na existência de uma relação entre o que se pensa e o que é ser professor, ele não sabe dizer qual é a sua escolha.

As compreensões acima comunicadas mostram a abordagem indutiva que demos aos dados, ou seja, as teorias que fundamentam a compreensão do fenômeno investigado foram utilizadas implicitamente. Almejando aprofundar a análise, no próximo capítulo, percorremos novamente os achados, engajando-nos em um novo movimento analítico.

4 OLHANDO OS ACHADOS POR MEIO DAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS: UMA RELEITURA

Neste capítulo, temos por objetivo caminhar novamente pelas interpretações e descrições que realizamos no capítulo anterior, buscando dialogar os achados que encontramos por meio de um processo de categorização indutivo com os referenciais teóricos. Neste caso, não estamos nos referindo que o referencial teórico que elegemos para compor a dissertação não foi utilizado no capítulo anterior, mas a sua utilização se deu implicitamente, aliado a outras teorias que nem temos ciência da sua manifestação, são teorias que foram apropriadas por todo o período de nossa formação e provenientes da convivência com os depoentes.

Almejando elaborar um texto analítico que vai além da descrição a respeito do fenômeno investigado, construímos essa análise com base nos achados apresentados no capítulo anterior olhando pelas possibilidades apresentadas pelo referencial teórico.

Diante deste contexto, retomaremos o cenário para a formação de professores que é apresentado por Ponte e Chapman (2007) como sendo o guia para essa nova caminhada pelos dados. Aliado a este trazemos, também, as colocações de Pimenta e Lima (2010), SBEM (2003), D'Ambrósio (2001) e Ponte (1998).

Tomando todos os depoentes que investigamos, vemos, de um modo geral, que o estágio exerceu influências nas suas identidades profissionais, ou seja, o estágio, mesmo para os que já deram aula, configurou-se como um espaço de: pensar a respeito do seu futuro pessoal e profissional; de conhecer uma das diversas realidades educacionais; de experimentar situações que extrapolaram o conhecido que já haviam vivenciado, levando muitos estagiários a se moverem frente o que achavam que tinham domínio; de se posicionar a respeito do que são e do que serão; de pensar nos papéis do professor de matemática e do aluno no processo de ensino e aprendizagem, de pensar na conduta que se valerão quando forem professores; de pensarem em qual público almejam dar aulas; de olhar para as práticas dos professores observados e encontrar o que vinha ao encontro e de encontro com as suas perspectivas; de se sentir um membro da comunidade de professores – os que querem ser professor – ou de negar a se assumir como membro desta comunidade – os depoentes que não quererem ser professor; pensar

a respeito do compromisso social do professor; e a necessidade que o professor de matemática tem de estudar.

Compreendemos que muito desses relatos vêm ao encontro das aprendizagens apresentadas por Pimenta e Lima (2010), que se referem a um esboço do que os estagiários poderão aprender na realização dos estágios. As aprendizagens que identificamos dizem respeito ao modo como os professores vivem e trabalham nas escolas, o seu movimento, a dinâmica da sala de aula, em que se encontra a relação entre alunos e professores, e a forma de organização do processo de ensino e aprendizagem.

A respeito do modo como abordamos os sujeitos nesse novo procedimento analítico, cabe frisar que nos abstermos de fazê-lo seguindo a categorização apresentada no capítulo anterior, mas, sim, mediante outras características identificadas e elucidadas nos procedimentos vivenciados pelos depoentes que vão além das suas escolhas, características que se referem à maneira que dizem lidar com as reflexões proporcionadas por esse componente curricular.

Na sequência apresentamos nossas compreensões tomando essa nova ordem que estabelecemos para abordar as entrevistas dos depoentes.

Optar por ser professor, após a regência, levou alguns desses depoentes a terem que realizar modificações: na sua conduta na sala de aula, principalmente o modo de conceber a relação professor e aluno (A08 e A16); nas considerações a respeito dos condicionantes de uma boa aula (A16); no tipo de escola e sala de aula que almejam trabalhar no futuro (A09 e A03); no papel do professor de matemática (A03).

Por outro lado, possibilitou a alguns depoentes um modo de reafirmarem as suas expectativas para com o seu futuro, levando um dos estagiários a definir a sua conduta quando ele for professor de matemática (A12), de se sentirem seguros com as suas opções e que é esta a profissão que querem para o seu futuro (A05, A14, A19, A20).

O estagiário A17, por sua vez, demonstrou um movimento diferenciado dos outros depoentes. Interpretamos que foi decorrente de um meio por ele identificado de se constituir um melhor professor, o fato que o levou a manter a sua opinião de querer ser professor de matemática.

A respeito de modificações da conduta na relação entre professor e aluno:

A08 ressalta que deve ser mais duro com os alunos, pois considera que quando trabalhou em uma escola particular de pequeno porte era mais bonzinho. No entanto, diante da realidade do estágio, viu que essa atitude deveria ser repensada;

A16 diz ter mudado o modo de se relacionar com os alunos, considerando essa nova maneira como sendo uma relação cordial entre dois amigos. Fundamenta a sua afirmação nas suas experiências de quando foi aluno, afirmando que as disciplinas que mais demonstrou ter interesse foram as que considerou o professor como seu amigo.

Nesses dois casos compreendemos existir uma adaptação à realidade educacional, ou seja, o contexto em que os depoentes ministraram suas regências exigiu que repensassem o modo de agir com os alunos, pois a maneira como estavam conduzindo essa relação não satisfazia as necessidades que emergiam dessa realidade. Essa adaptação, a nosso ver, deu-se pelo desenvolvimento do conhecimento do ensino de matemática e a incorporação de condutas compartilhadas por parte da comunidade de professores de matemática (PONTE; CHAPMAN, 2007).

A16 também diz que foi durante a realização do estágio que percebeu que sua opinião a respeito dos elementos que considera como os condicionantes de uma boa aula de matemática mudaram. Antes do estágio, na condição de aluno, via que a qualidade da aula estava nas mãos do professor, bastava dominar o conteúdo que a aula era considerada boa, mas hoje, após a realização do estágio, vê que não basta ao professor saber somente o conteúdo, mas que busque, também, estimular os alunos de modo que se engajem no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse caso, em específico, interpretamos a existência de uma transformação na identidade do estagiário, ou seja, A16 vive um momento em que a sua identidade está se modificando e assumindo elementos da identidade profissional do professor de matemática. Neste sentido, compreendemos que é perante este contexto que ocorre a mudança de perspectiva do olhar das ações na sala de aula. Dessa forma, vemos essa transformação como indícios do desenvolvimento da identidade profissional desse futuro professor de matemática

(PONTE; CHAPMAN, 2007), no que diz respeito, principalmente, a incorporação de condutas, valores e normas que são pertencentes à comunidade de professores de matemática (pode-se consultar em SBEM (2003) que uma das funções do professor de matemática é construir um ambiente rico de aprendizagem em que os alunos da educação básica se engajem nesse processo).

Os depoentes A03 e A09 já realizam um posicionamento diferente dos abordados anteriormente, ao invés de buscar se adaptar às necessidades da realidade, os sujeitos realizam limitações para as condições estruturais e sociais para seu futuro campo de trabalho. Interpretamos que essas restrições ancoram-se na experiência vivenciada por esses estagiários nas suas regências e as compreendemos como medidas tomadas para se evitar as situações de desconforto que decorreram dessa prática.

A09, que diz querer ser professor devido a uma satisfação que sente ao estar no ambiente escolar, ressalta que pode ter sido pelas dificuldades que passou com a indisciplina dos alunos nas suas regências o fato de querer trabalhar em escolas de menor porte, devido a essas ter um número menor de alunos e, segundo suas remissões, ser mais fácil de trabalhar. Neste caso, compreendemos que foi decorrente de dois elementos influenciadores do cenário da formação de professores que levou o estagiário a tomar essa atitude: os alunos das turmas em que ministrou as suas regências e as características socioculturais em que a escola que realizou sua regência está inserida.

A03, que quer ser professor devido às ações que poderá realizar na profissão, diz não aceitar assumir uma sala de aula nas condições que realizou a sua regência, uma turma de 5ª série que possui muitos alunos, pois considera como um contexto inviável para se trabalhar, ressaltando ser difícil para o professor se atentar às necessidades de todos os alunos, o que acarreta na realização de um trabalho ineficiente.

Neste caso, interpretamos que é devido ao modo que se tem estabelecido a organização do sistema educacional que leva A03 a se posicionar contra a realidade e tomar a decisão de não querer trabalhar nessas circunstâncias, buscando para o seu futuro profissional outras configurações em que se tenham menos alunos em sala de aula.

O depoente A03 também apresenta que foi decorrente das experiências vivenciadas no estágio que tomou ciência de que não será para todos

os alunos que as suas ações docentes se efetivarão. Como já apresentamos, o pilar sustentador da manutenção da sua resposta refere-se às ações que poderá realizar quando for professor. Inferimos que essa ação se refere a fazer a diferença, ou seja, tornar-se uma fonte de inspiração para seus alunos e colegas de trabalho. Todavia, após a regência, o depoente demonstra aceitar que as ações e intenções dele para com os alunos não se efetivarão para todos, pois primeiro o aluno tem que querer aprender. Retomando o cenário, compreendemos que essas considerações reportadas pelo depoente se encontram ancoradas principalmente nas influências exercidas pelos alunos que teve contato durante a realização da regência, que o levou à compreensão de que o aluno é também um dos condicionantes do ensino, antes de aprender ele tem que querer.

Tomando esse posicionamento dos depoentes supracitados, compreendemos como sendo uma ação de proteção da decisão de querer ser professor, ou seja, adequar-se às demandas da realidade ou limitar o seu futuro campo de trabalho segundo suas preferências, são decisões que compreendemos como auxiliares dos argumentos que os depoentes assumem para manter as suas opiniões, ou seja, essas medidas foram tomadas como uma forma de contribuir para a obtenção dos objetivos traçados pelos depoentes para o seu futuro profissional.

Para o depoente A12 o estágio se configurou como um momento de decidir o que é ser professor, ou seja, o sujeito fez as escolhas, constituindo uma conduta profissional para quando atuar como professor de matemática. Segundo A12, a sua opção é por ser um professor tradicional, com a maioria das aulas expositivas, mas divertidas.

Compreendemos que a opção por essa forma de ser professor foi uma situação de conflito vivenciada pelo estagiário e teve início no período de observação. Um professor observado disse que passa por um momento difícil na sua prática, ele diz saber como trabalhar fundamentando-se na resolução de problemas, mas prefere trabalhar com as aulas expositivas porque os alunos não aceitam outro modo. A12 diz ter sentido medo com essa colocação e se lembrou de episódios que vivenciou quando foi professor, chegando às mesmas conclusões.

Interpretamos que o posicionamento de A12 sofreu influências do professor que observou indo ao encontro do seu posicionamento a respeito do uso da resolução de problemas e jogos no ensino de matemática. Compreendemos que A12 não vê muitas vantagens com a aplicabilidade desses recursos na sala de aula,

chegando à conclusão de que ser um professor tradicional que se vale da aula meramente expositiva é a forma mais adequada para lidar com essa situação.

Diante deste posicionamento encontramos em Ponte e Chapman (2007) um alerta que vem ao encontro desse episódio, segundo os autores, ao se referir ao desenvolvimento do conhecimento do ensino da matemática, é deveras complicado para os cursos de formação de professores levarem os futuros professores de matemática a quebrarem com os seus preconceitos a respeito das metodologias de ensino, uma vez que este já esteja consolidado. Vemos ainda como mais complexo esse rompimento se o preconceito for reafirmado por sujeitos que convivem na realidade da sala de aula. Esta é uma situação para se pensar a respeito.

Os estagiários A05, A14, A19 e A20 já mostram um posicionamento contrário do que os estagiários que apresentamos anteriormente. Compreendemos que as regências se configuraram como espaço em que as representações e objetivos para com o seu futuro profissional foram reafirmados.

A05 quer ser professor da educação básica e sustenta a manutenção da sua resposta nas ações que visa realizar quando for professor. Segundo o depoente o professor tem o poder de se constituir como uma inspiração para com o aluno, de levar para este tudo o que tem de bom, podendo gerar transformações tanto na sua conduta quanto na sociedade em que o aluno está inserido.

Compreendemos que as colocações do depoente A14 vêm ao encontro dos mesmos argumentos assinalados por A05. Segundo o sujeito, ser professor foi o meio por ele encontrado para poder contribuir com a oferta de uma educação com qualidade que leve conhecimento e emancipação social às classes sociais que considera como menos favorecidas, gerando uma transformação na sociedade.

Diante dessas colocações vemos que vão ao encontro do que nos traz D'Ambrósio (2001) ao apresentar o programa etnomatemática como sendo um meio de preservação da diversidade, eliminação da desigualdade discriminatória que leva a uma nova organização da sociedade que visa à busca da paz universal.

O estagiário A19 também se apresenta animado com a sua escolha de querer ser professor de matemática. Interpretamos que a manutenção da sua resposta se ancora nas ações que visa realizar quando for professor. A19 ressalta

ter por intenção, quando for professor, apresentar aos alunos uma matemática diferente da que se tem com a mera exposição dos conteúdos. Seu objetivo é constituir um ambiente em que oportunizará ao aluno conhecer o que denomina por beleza da matemática. Essa atitude é tomada em oposição ao que vivenciou quando era aluno na educação básica e foi reforçado ao realizar as observações e as regências, principalmente ao dialogar com os alunos da educação básica, em que confessaram odiar a matemática, demonstrando não ter o interesse em conhecê-la. Pode-se consultar em SBEM (2003) o modo que o professor deve conceber a matemática – um corpo de conhecimento formal, rigoroso e dedutivo, mas uma atividade humana – e ações que devem ser estimuladas pelo professor para com seus alunos. Essas ações podem ser consultadas no perfil do professor de matemática que apresentamos na seção 1.2

O estagiário A20 também se mostra satisfeito com a profissão e diz que a manutenção da sua resposta se deu pela satisfação que sentiu ao ser professor de matemática. Neste caso, compreendemos que foi decorrente da experiência vivenciada na regência que levou A20 a se sentir satisfeito e querer ser professor como um meio de se obter sempre essa sensação.

Compreendemos este fato como sendo uma influência do estágio no desenvolvimento da identidade profissional desse licenciado. O querer ser professor só se consolidou após a realização da regência, primeiro foi necessário sentir-se professor para ter certeza se quer ou não ser.

O depoente A17 nos surpreendeu com as suas colocações ao ressaltar que em sua opinião o professor se aperfeiçoa por meio da prática, ou seja, boa parte do desenvolvimento do professor se dá por meio da experiência em sala de aula. Dessa forma, exemplifica sua colocação ao afirmar que na sua segunda regência ele já tomou cuidados para não repetir o que aconteceu de errado na sua primeira regência.

Neste caso, vemos retratados indícios de que o estagiário está se valendo da reflexão como um meio de se consolidar na carreira docente. No entanto, não temos elementos suficientes para afirmar que tipo de reflexão este sujeito se valeu e se realmente foi uma reflexão que ele utilizou. O que podemos afirmar é que na sua ótica ele encontrou um meio para melhorar a sua prática e é este fato que sustenta a manutenção da sua resposta.

Os depoentes A02, A13 e A15, que no capítulo anterior foram acomodados em categorias diferentes por realizarem movimentos distintos em relação às suas escolhas, possuem em comum o seguinte fato: o ingresso na licenciatura não se justifica pelo fato de querer ser professor de matemática.

A02 entrou na licenciatura com o objetivo de ser pesquisador na área da matemática. Após a realização do estágio, este sujeito demonstra, novamente, estar convicto da sua escolha e que durante o estágio presenciou momentos que o levaram a não se ver como um professor da educação básica.

Inferimos, diante desses relatos, que o seu interesse de ingresso na graduação foi o que sustentou a manutenção da sua decisão aliado a outros elementos provenientes da regência. Neste último caso, o sujeito se deparou com situações de dificuldades que o conduziram à situação de não se sentir professor. Um exemplo desse fato é quando o depoente diz que não tem a capacidade de lidar com as pessoas em público, necessitando melhorar a sua dicção. Dessa forma, compreendemos ser decorrente destes dois condicionantes o fato de A02 não querer ser professor na educação básica: o seu interesse para com a pesquisa aliado ao fato de não se sentir apto para ser professor. Em contrapartida, o querer ser professor do Ensino Superior, segundo nossas inferências, refere-se a um meio encontrado por A02 para atingir o seu objetivo de ser pesquisador.

A15 apresenta claramente no seu discurso que a sua intenção profissional é a de permanecer na área de desenho, profissão que já exerce, e que vê possibilidades de, por meio de uma pós-graduação, unir a sua futura graduação com esse ofício.

No entanto, ao concluir a sua regência, salienta não se sentir professor de matemática, frisando não ter vocação e, em alguns momentos, ressalta não ter o dom. Esses relatos nos indicam que existe um não reconhecimento aos valores e normas que são constituintes da comunidade profissional de professores de matemática, principalmente quando A15 diz que não quer ser professor por ter que ser muito mais autodidata do que é.

Segundo Ponte (1998), ao apresentar a sua compreensão a respeito do desenvolvimento profissional dos professores de matemática, acena para o fato de que faz parte da profissão o engajamento em uma formação contínua. O professor, diante desta perspectiva, se encontra em um contínuo processo de desenvolvimento por toda a sua vida. A15, por sua vez, mostra não querer se

engajar em uma formação contínua que exige do professor ser autônomo, que acarreta, também, ser autodidata.

A13, por sua vez, apresentou inicialmente dúvidas ao ser questionado se queria ser professor, mas já mostrou que a educação básica era um campo que não lhe atraía. Ao viver a regência o sujeito chegou à conclusão de que não era aquele contexto profissional que queria para si, o seu interesse é ser pesquisador na área da matemática e, como A02, ser professor do Ensino Superior é um meio de se atingir esse objetivo. Ao comentar a respeito da sua regência, compreendemos que o sujeito apresenta dificuldades para explicar por que não quer ser professor, pois disse ter gostado da regência, ter se surpreendido com o que vivenciou, superando suas expectativas. Contudo, o interesse e o não se ver como professor de matemática enquanto regeu uma sala de aula, podem ter sido os elementos que sustentaram a escolha realizada pelo depoente.

De um modo geral, inferimos que para esses sujeitos (A02, A15 e A13) o não se ver como professor de matemática, o não querer se engajar numa formação contínua em que é necessário, também, ser autodidata; referem-se a situações em que os estagiários se sentem desconfortados com o fato de ser professor de matemática e, conseqüentemente, recusam querer fazer parte desta comunidade de profissionais. Todavia, essas opiniões supracitadas agem aliadas aos seus interesses pessoais antes do ingresso na licenciatura e fundamentam a decisão de não querer ser professor de matemática na educação básica.

Outra parcela de depoentes – A01, A06 e A07 – trilhou movimentos distintos em relação à categorização realizada no capítulo anterior. No entanto, vemos que apresentam uma característica em comum em suas respostas: a fuga do público infantil. Todavia, esta fuga é justificada de um modo diferente em cada caso, conforme analisaremos na sequência.

Para A01, que mudou a sua decisão após a realização das regências, compreendemos que foi decorrente das experiências que vivenciou no estágio o elemento sustentador da alteração da sua escolha. Desde o início do acompanhamento A01 apresentou restrição ao público infantil. No entanto, foi após a regência que este depoente assumiu não gostar de conviver com as crianças, considerando o público adulto como mais interessado em aprender, o que compreendemos como uma situação que demanda menos trabalho para o professor

em proporcionar uma aula que chame a atenção do aluno, de modo que este se engaje no processo de ensino e aprendizagem.

Todavia, ao realizar o seu estágio na Educação de Jovens e Adultos, a EJA, o estagiário viu uma possibilidade que vinha ao encontro da restrição estabelecida, o que compreendemos tê-lo feito alterar a sua escolha e, conseqüentemente, segundo nos apresenta Ponte e Chapman (2007), o desenvolvimento da identidade profissional desse futuro professor de matemática.

A06, por sua vez, manteve desde o início das entrevistas que não quer ser professor, mesmo trabalhando por meio de contrato na rede pública de ensino no município de Londrina. As suas justificativas nos remetem que é decorrente da indisciplina do aluno o fato dele não querer ser professor. Essa justificativa vem sendo apresentada desde o início do acompanhamento, aliada a outras que vemos como decorrentes deste fato como, por exemplo: sentir-se estressada ao trabalhar, e tomar atitudes que vão contra a sua educação como a de mandar os alunos calarem a boca. São justificativas que interpretamos se ancorarem na justificativa principal.

Vê-se, também, que muitos elementos que fazem parte da identidade profissional do professor de matemática são rejeitados por A06, como o compromisso que foi sendo atribuído ao professor de contribuir com a educação dos alunos.

No entanto, olhando para as perspectivas futuras de A06, vemos que o sujeito passa por momentos de indecisão frente ao seu futuro profissional. São vários os momentos em que retoma ao contexto educacional como futuro campo de trabalho, fato que nos leva a considerar contraditório as suas colocações.

A07, que mantém a intenção de querer ser professor exclusivo do Ensino Superior, ao justificar sua escolha, afirma que não vê problemas em dar aula na educação básica, mas o Ensino Superior é sua preferência, pois proporciona alunos mais interessados e, conseqüentemente, na visão do estagiário, menos preocupação com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Interpretamos, neste caso, a existência de uma recusa de parte do estagiário a um dos constituintes que fazem parte do fazer do professor de matemática (consultar seção 1.2), que se refere a propiciar um ambiente que capture o aluno, levando-o a se engajar no processo de ensino e aprendizagem. Neste caso, em específico, ser professor do Ensino Superior foi uma forma encontrada por A07

para que ele possa ter menos preocupação com a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, menos trabalho.

Nesses três casos, compreendemos existir uma fuga do público infantil. Essa restrição construída antes do período da regência e proveniente de outras experiências vivenciadas pelos depoentes vem influenciar diretamente as identidades profissionais desses licenciandos, fazendo com que cada um trilhe um caminho diferenciado, lidando com as suas dificuldades na busca de atingir os seus objetivos.

Optamos por abordar no final o depoente A10. Esse estagiário nos apresentou uma mudança de opinião que partiu do querer ser professor para a indecisão de não saber se quer mais ser professor. Segundo A10, essa mudança foi decorrente de experiências que viveu na regência, principalmente uma situação desconfortante. A realidade educacional em que o sujeito estava implicado exigiu do mesmo uma conduta que ele não admitiu tomar para si, o ato do professor impor a sua vontade frente aos alunos, chegando a gritar. Neste sentido, a representação do que é ser professor que, segundo A10, o sustentava na profissão, não forneceu subsídios para o que a realidade demandava, levando-o a pensar a respeito do que é ser professor e se quer ser este novo professor.

Neste caso, novamente vemos uma situação semelhante à de outros depoentes, só que este ainda não tomou a sua decisão. O estagiário se encontra em uma situação conflituosa frente a problemas provindos da realidade, o que o faz pensar a respeito de assumir essa conduta e se tornar um professor diferente daquilo que almeja ser, ou o abandono da profissão. Outra opção que identificamos e vemos como mais complexa, refere-se a se adaptar às necessidades da realidade sem ter que tomar para si atitudes do professor que não quer ser.

Compreendemos, também, que se refere a uma situação conflituosa em relação à constituição da identidade profissional deste estagiário, em que o sujeito não aceita para si atitudes que tomou como contraexemplo para a constituição da sua identidade profissional. Todavia, cabe ressaltar que ao apresentar as medidas que tomará quando for docente, interpretamos como sendo contraditórias, pois identificamos nas mesmas que o estagiário está impondo a sua vontade. Assim, chegamos à conclusão de que A10 tem muito que pensar a respeito da sua escolha de querer ser professor e quais condutas irá eleger para compor a sua identidade profissional.

Diante deste aprofundamento nos dados foi possível compreender mais um pouco do movimento formativo vivenciado pelos depoentes. Compreendemos que o estágio vem a ser uma forte oportunidade para que os futuros professores de matemática possam pensar a respeito de si mesmo, de suas escolhas para com o seu futuro. Dessa forma, diante de nossas compreensões, o estágio curricular supervisionado se configura como um ambiente propício para o desenvolvimento da identidade profissional do futuro professor de matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do construído, do que foi possibilitado compreender, retomamos a questão de investigação: a decisão tomada pelo estagiário em querer ser professor de matemática se altera perante as atividades de estágio supervisionado? O que sustenta a alteração ou a manutenção das escolhas dos estagiários?

Na busca de uma resposta para essa indagação, muitos foram os movimentos que realizamos, muitas versões foram construídas em relação à abordagem dos dados. Todavia, a leitura minuciosa, a fragmentação e a busca por uma nova organização que culminasse na elaboração da nossa versão do fenômeno investigado, foram procedimentos provenientes da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007) que fundamentaram esse trabalho.

Sete foram os meses que passamos em campo convivendo com os 17 depoentes, construindo uma relação de amizade para que pudessem relatar a respeito das suas experiências sem temerem ser penalizados e sem terem a necessidade de nos impressionar. Deixamos claro que eram as suas sinceras percepções a respeito do estágio supervisionado que nos interessavam e que não tínhamos a intenção de julgar as suas atitudes, mas somente a de compreendê-las.

Neste sentido, limitando-nos a responder à questão de investigação, vemos que o estágio supervisionado, para parte de nossos depoentes, quatro sujeitos, contribuiu para que mudassem de opinião, fornecendo-lhes uma oportunidade de pensar a respeito do seu futuro e se a esse futuro era cabível, ou não, ser professor de matemática.

Focalizando as justificativas de que os estagiários se valem para a realização dessa ação, compreendemos que se resumiu em três fatos: ampliação do futuro campo de trabalho almejado; interesses por outras carreiras profissionais, e por não saber mais o que é ser professor de matemática .

Notamos que, dessas justificativas apresentadas, somente duas encontram-se amparadas nas experiências vivenciadas no estágio:

A ampliação do futuro campo de trabalho, em que o sujeito evidenciou que na educação básica é possível trabalhar com adultos, o público por ele almejado, referindo-se a uma situação em que houve uma mudança na identidade profissional desse futuro professor de matemática;

Por não saber mais o que é ser professor de matemática, o estagiário diz que a sua representação do que é ser professor de matemática foi abalada pela realidade educacional a que estava imerso, alegando ter que repensar o que é ser professor para poder saber se ele quer ser esse novo professor. Interpretamos neste caso uma situação de crise vivenciada pelo depoente em que o sujeito apresenta dúvidas a respeito do que quer ser como professor de matemática.

A outra justificativa, por sua vez, encontra-se ancorada nos interesses particulares de cada sujeito e que vemos ter sido confirmada pela realização da regência. No entanto, notamos que foi diante da releitura dos dados que realizamos por meio dos referenciais teóricos explicitados que compreendemos que, aliado a essas justificativas, tínhamos outros elementos provindos do contexto em que o estágio supervisionado foi realizado que também influenciou a decisão do sujeito. Um desses foi não se ver como professor de matemática, que inferimos, fundamentados no que é apresentado por Ponte e Chapman (2007) como recusa à apropriação de normas, atitudes e valores provindos da comunidade profissional de professores de matemática.

Direcionando a atenção para os depoentes que mantiveram as suas respostas, cabe ressaltar que são treze (13) os que realizaram essa ação. Focalizando as suas justificativas na manutenção das suas opções e limitando-se aos que ressaltam que querem ser professores da educação básica, é possível dividi-los em três categorias:

A primeira diz respeito a uma satisfação que ressaltam sentir com a profissão, ou seja, a profissão proporciona a esta parcela de estagiários determinado prazer, eles gostam do que fazem e, neste sentido, tornar-se professor é um meio de manter essa sensação que os levam a se sentirem bem. Todavia, mediante o aprofundamento na análise, identificamos que mesmo mantendo as suas respostas esses depoentes realizaram alterações nas suas identidades profissionais em relação ao modo de conceber a relação entre professor e aluno; restrições para com as características socioculturais do seu futuro campo de trabalho, como se negar a atuar em escolas de grande porte, e modificações no que considera como condicionantes de uma boa aula de matemática.

A segunda já se refere às ações que estes sujeitos poderão realizar quando forem professores, ou seja, a possibilidade de realizar ações que vêm ao encontro das suas expectativas profissionais. Nesse caso encontramos outras

transformações nas identidades profissionais dos depoentes proporcionadas pela atividade de estágio supervisionado, como restrições ligadas à estrutura do sistema educacional – não trabalhar em turmas com muitos alunos – e a respeito da abrangência das ações docentes. Encontramos, também, que o estágio proporcionou a confirmação das expectativas e objetivos traçados, e a delimitação de que tipo de professor se quer ser.

A terceira já se refere a um achado proporcionado pelas experiências vivenciadas durante o estágio, no qual o futuro professor viu um meio que o levará a ser um bom professor mesmo, atualmente, relatando não se sentir preparado para a profissão. Na releitura dos dados essa informação é confirmada.

Tomando os depoentes que ressaltam querer trabalhar com a educação básica no início de suas carreiras docentes, mas almejam o Ensino Superior para o futuro profissional, encontramos como elementos que mantêm a justificativa das suas escolhas a satisfação pessoal por ser professor de matemática, proveniente da realização do estágio, bem como a ação que poderá realizar quando for professor, aliada à confirmação das suas expectativas pelo desenvolvimento do estágio.

No grupo de estagiários que mantiveram as suas respostas e querem trabalhar no Ensino Superior, temos duas situações distintas: na primeira a justificativa se refere ao interesse pela pesquisa na área da matemática, aliada à situação de não se ver como professor de matemática; na segunda encontramos uma busca realizada pelo estagiário por alunos mais autônomos que demandassem menos trabalho em relação à preocupação do professor com a sua aprendizagem, que também foi confirmado com a realização da releitura. Em ambos os casos o estágio teve a função de reforçar as opiniões já elaboradas antes da sua realização.

Por fim, no último grupo temos o estagiário que não quer ser professor devido ao desgaste ocasionado pela profissão aliado à falta de respeito que relata sentir decorrente da conduta dos alunos. Compreendemos, também, que aliado a esta justificativa tem-se a negação de alguns papéis que a sociedade imputou ao professor como o de educar e a tomada de atitudes que considera ir contra os seus princípios.

Em suma, compreendemos que o estágio curricular supervisionado se constituiu como uma oportunidade para o desenvolvimento da identidade profissional dos futuros professores, segundo o que nos apresenta Ponte e

Chapman (2007), proporcionando aos sujeitos aceitarem ou não querer se tornar membros da comunidade profissional de professores de matemática.

Percebemos também que, em alguns casos, não se limitou somente às justificativas apontadas pelos sujeitos a respeito da manutenção ou alteração das suas respostas, mas, também, a uma série de influências exercidas por elementos pertencentes ao cenário da formação inicial de professores de matemática, ancoram-se nas justificativas descritas sustentando as escolhas dos estagiários.

Temos consciência de que a análise que realizamos não esgota o assunto abordado. Os nossos dados, se retomados por viés outro ou se até retomados por nós mesmos daqui a algum tempo, convergirão para outras compreensões e dependendo do modo abordado podem ser mais aprofundados. Todavia, o que constituímos são considerações de nossa autoria, que se encontram situadas historicamente e relacionam o que nesse momento somos. Dessa forma, encontram-se susceptíveis a mudanças.

Ao deixarmos as perspectivas teóricas que elegemos e olharmos para o que construímos, vemos que muitas questões ficaram em aberto e que podem motivar outras investigações: o que o licenciando diz pensar sobre o que é ser professor de matemática o fundamenta durante a sua regência? A idealização do que é ser professor de matemática ancora-se à decisão de querer ser professor de matemática? Como os estagiários veem a atuação das teorias pedagógicas nas suas práticas de estágio supervisionado?

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977, 3. ed., 2004. 223 p.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1999, 336p.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 01: diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professor da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 2002a. Disponível em: <http://www.avantis.edu.br/docs/res_2002_0001_CP_retificacao_formacao_professor_res.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 02: Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior**. Brasília, 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2010.
- CARVALHO, D. F.; PASSOS, M. M. O estágio supervisionado e a decisão de querer ser professor. In: EBRAPEM – ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 14., 2010, Campo Grande. **Anais...**, p. 1-14, 2010.
- CARVALHO, D. F.; PASSOS, M. M. O ser professor de Matemática: alguns perfis indicados por licenciandos. In: CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA, 13., 2011, Recife. **Anais....** Recife [s.n.], 2011. p. 1-12.
- CYRINO, M. C. de C. T. A matemática, a arte e a religião na formação do professor de matemática. **Bolema**. Rio Claro, v.18, n.23, p. 41-56, 2005.
- CYRINO, M. C. de C. T.; PASSERINI, G. A. reflexões sobre o estágio supervisionado do curso de licenciatura em matemática da Universidade Estadual de Londrina. In: CAINELLI, M. R.; SILVA, I. F. (Org.). **O estágio na licenciatura: a formação de professores e a experiência interdisciplinar na Universidade Estadual de Londrina**. Londrina: UEL, p. 125-144, 2009.
- D'AMBRÓSIO, U. Paz, Educação matemática e etnomatemática. **Teoria e Prática da Educação**. Maringá, v. 4, n. 8, p. 15-33, 2001.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 8 reimpr. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 2004.
- MIZUKAMI, M. das G. N. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. Auxiliadora Vilela (Org.). **A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 213-231, 2006.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007. 224p.

MORIEL JR, J. G.; CYRINO, M. C. de C. T. Propostas de articulação entre teoria e prática em cursos de licenciatura em matemática. **Educação Matemática Pesquisa**. São Paulo, v.11, n.3, p. 535-557, 2009.

OLIVEIRA, H. M.; CYRINO, M. C. de C. T. A formação inicial de professores de matemática em Portugal e no Brasil: narrativas de vulnerabilidade e agência. **Interacções**. Santarém - PT, n.18, p. 104-130, 2011. Disponível em: <<http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/R5.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2012.

PASSERINI, G. A. **O estágio supervisionado na formação inicial do professor de Matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em matemática da UEL**. 2007. 120f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, 2007.

PASSOS, M. M. **Ser professor de matemática e a reconstrução da subjetividade**: estudo realizado com alunos do 1º ano do curso de matemática da Universidade Estadual de Londrina. 2004. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

PASSOS, M. M.; MARTINS, J. B.; ARRUDA, S. de M. Ser professor de matemática: escolhas, caminhos e desejos... **Ciência e Educação**. v. 11, p. 471-482, 2005.

PEREZ, G. Formação de professores de matemática sob a perspectiva do desenvolvimento profissional. In: BICUDO, M.A.V. **Pesquisa em educação matemática**: concepções & perspectivas. São Paulo: Unesp, p.263-282. 1999.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade, teoria e prática. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2010. 296p.

PONTE, J. P. **Da formação ao desenvolvimento profissional**. Disponível em: <[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/98-Ponte\(Profmat\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/98-Ponte(Profmat).doc)>. Acesso em: 27 ago. 2010.

_____. **O desenvolvimento profissional do professor de matemática**. Disponível em: <[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte\(Educ&Mat\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte(Educ&Mat).doc)>. Acesso em: 18 jun. 2011.

PONTE, J. P.; CHAPMAN, O. **Preservice mathematics teacher's knowledge and development**. [s.l.], 2007. Preprint.

SADALLA, A. M. F. A.; LARROCCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 419-433, set./dez. 2004.

SBEM – SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. **Subsídios para a discussão de propostas para os cursos de licenciatura em matemática**: uma contribuição da sociedade brasileira de educação matemática. 2003. Disponível em:

<http://www.prg.rei.unicamp.br/ccg/subformacaoprofessores/SBEM_licenciatura.pdf>
. Acesso em: 18 jun. 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Resolução CEPE Nº 42/2005**: projeto político-pedagógico do curso de matemática – habilitação: licenciatura, a ser implementado a partir do ano letivo de 2005. Londrina, 2004.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Deliberação – câmara de graduação Nº043/2007**: regulamento do estágio curricular obrigatório do curso de matemática – habilitação: licenciatura. Londrina, 2007.

APÊNDICE

APÊNDICE A

Roteiro das Entrevistas

A.1 Entrevista 01

- 1 – Nome;
- 2 – Situação no curso de Matemática;
- 3 – Você já deu aula, ou não. O colégio era/é público ou privado?
- 4 – Qual é/foi o seu contato com a docência?
- 5 – Você quer ser professor? Por quê?

A.2 Entrevista 02

- 1 – O que é ser professor de matemática?

A.3 Entrevista 03

- 1 – Você já fez a observação, em qual etapa se encontra?
- 2 – Você se lembra da sua opinião sobre ser professor? Você a mantém? Por quê?
- 3 – Qual a sua opinião a respeito das tarefas realizadas durante até este momento na disciplina?
- 4 – Fale sobre a observação.

A.4 Entrevista 04

- 1 – O que você achou desta disciplina?
- 2 – Como foi a sua regência?
- 3 – Você quer ser professor? Por quê?
- 4 – Você se lembra do que respondeu no início do ano, você mantém ou muda a sua opinião sobre querer ou não ser professor?
- 5 – E o professor de estágio ou professores que te acompanharam, o que você poderia me falar sobre as contribuições deles – de cada um – quantos foram? – para esse processo pelo qual você passou neste ano?
- 6 – E o professor que ministrou a mini-aula e o da regência, mudou?

A.5 Entrevista 05

- 1 – O que é ser professor de matemática?