



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

VIRGINIA IARA DE ANDRADE MAISTRO

FORMAÇÃO INICIAL:

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO SEGUNDO A VISÃO DE
ACADÊMICOS DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

VIRGINIA IARA DE ANDRADE MAISTRO

FORMAÇÃO INICIAL:

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO SEGUNDO A VISÃO DE
ACADÊMICOS DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em
Ensino de Ciências e Educação Matemática, da
Universidade Estadual de Londrina, como requisito
parcial à obtenção do título de doutor.

Orientador: Prof. Dr. Sergio de Mello Arruda

Londrina
2012

VIRGINIA IARA DE ANDRADE MAISTRO

FORMAÇÃO INICIAL:

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO SEGUNDO A VISÃO DE ACADÊMICOS DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de doutor.

BANCA EXAMINADORA

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

Prof. Dr. Fernando Bastos
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Filho

Prof.^a Dr.^a Mariana A. B. Soares de Andrade
Universidade Estadual de Londrina

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Bahl de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina

Prof.^a Dr.^a Marinez Meneghello Passos
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 15 de agosto de 2012.

AGRADECIMENTOS

Ninguém faz nada sozinho. Somos dependentes de outros. Por isso, gostaria de agradecer a tantas pessoas, mas não haveria espaço para nomear a todos.

Agradeço ao meu orientador **Prof. Dr. Sergio de Mello Arruda** pela sua paciência, disponibilidade e assistência especializada e que habilmente ajudou a transformar minhas inquietações e interrogações num trabalho acessível, que se constituiu nesta tese.

Meus eternos agradecimentos à **Prof^a. Dr^a. Marinez Meneghello Passos** que muito me ajudou com seus conhecimentos e principalmente com sua paciência.

Minha gratidão a **Prof^a. Dr^a. Mariana A. B. Soares de Andrade** que com extrema paciência e disponibilidade me fez ver mais além e a **Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Bahl de Oliveira** que sempre me incentivou nesta caminhada acadêmica.

Ao **Prof. Dr. Fernando Bastos**, docente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, pelas valiosas sugestões no Exame de Qualificação.

Aos acadêmicos do curso de Ciências Biológicas que prontamente atenderam ao meu pedido de se constituírem como sujeitos da minha pesquisa, minha profunda gratidão.

Agradeço aos meus familiares que me incentivaram e me apoiaram em todas as caminhadas, em especial a minha **mãe** e ao meu **pai**, mesmo estando na espiritualidade, com certeza estão me amparando e torcendo por mim.

Agradeço a **Deus** por ter colocado o **Sérgio** no meu caminho, por ter me dados os **filhos** que tenho e que foram importantes no incentivo e paciência comigo para que esta pesquisa fosse realizada. A vocês quatro a minha gratidão e pelo amor, há decênios, que na verdade, são milênios.

Ao Sérgio, Fernando, Guilherme e Paulo Sérgio.

MAISTRO, Virginia Iara de Andrade. **Formação inicial: O estágio supervisionado segundo a visão de acadêmicos do curso de Ciências Biológicas**. 2012. 126 f. Tese (Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RESUMO

Esta tese consiste em uma pesquisa de abordagem qualitativa cujo objeto de estudo foi analisar os discursos de cinco acadêmicos que optaram pela Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública do Paraná, em 2009 e 2010, buscando entender como lidavam com a questão de ser professor e como enfrentaram os desafios da prática docente. Procuramos compreender, ainda, que relações estabeleceram com o estágio, o que sentiram e no que acreditavam em termos de valores, levantando alguns indicativos sobre como evolui sua relação com o conteúdo, ensino e aprendizagem. Para tanto, testamos a Matriz 3x3 proposta por Arruda; Lima e Passos (2011), visando ao estudo de seu potencial e à delimitação das condições de sua aplicação. Os dados vieram de entrevistas áudio gravadas, realizadas em quatro momentos, organizados, estruturados e interpretados na Matriz 3x3, que consideram a gestão da matéria e a gestão de classe como gestão de relações com o saber (Charlot, 2005) em um sistema didático (Chevallard, 2005), e que mostrou as relações de cada acadêmico com o estágio e os sentidos que ele suscitava. Para a análise dos dados, utilizamos os estudos sobre “Análise textual discursiva”, de Moraes (2003), cuja categorização baseou-se em Travaglia (1991). Os resultados sugerem que esta pesquisa avançou quanto ao provocar discussões sobre a importância da experiência inicial para a docência, uma vez que os dados nos mostram que a maioria dos acadêmicos realiza a habilitação para a Licenciatura, mas não a quer para seu futuro. O uso da Matriz 3x3 possibilitou a compreensão do estágio, segundo a visão dos acadêmicos com a acomodação das falas e a ampliação das “Relações de Saber”, o que permitiu o conhecimento sobre os significados que tinham sobre o estágio para a docência. Durante a prática, os estudantes externaram preocupação, principalmente, com aspectos técnicos da gestão do ensino e com sua atuação, não demonstrando grande envolvimento com a aprendizagem propriamente dita, acerca dos aspectos epistemológicos e pessoais. Quanto à relação social com o aprender, alguns demonstraram preocupação relacionada a passar valores e ética, a suprir a falta familiar, para que consigam ensinar e gerenciar a sala de aula. Consideramos que os acadêmicos mantêm-se, principalmente, na coluna 2 da Matriz 3x3, por terem avançado quanto à experiência docente, conquanto suas referências ainda se encontrem no entendimento comum. Embora as preocupações centrem-se mais na sua prática, não se registrou a presença, em suas reflexões, dos saberes da formação que são de responsabilidade da universidade, os conhecimentos da Filosofia da Educação, da Psicologia e da produção acadêmica.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Gestão do ensino e da aprendizagem. Estágio supervisionado. Licenciatura em Ciências Biológicas.

MAISTRO, Virginia Iara de Andrade. **Initial training: The supervised practice according to the perspective of students of Biological Sciences.** 2012. 126 f. Thesis (Science Teaching and Mathematics Education) – State University of Londrina, Londrina, 2012.

ABSTRACT

This thesis consists of a qualitative study whose object of study was to analyze the speeches of five students who opted for the bachelor in Biological Sciences from a public university of Paraná, in 2009 and 2010, seeking to understand how they dealt with the issue of being a teacher and how they faced the challenges of teaching practice. We sought to understand also what relations they established with the practice, what they felt and what they believed in concerning values, gathering some signs on how their relationship with content, teaching and learning evolves. Therefore, we tested the 3x3 Matrix proposed by Arruda; Lima and Passos (2011), in order to study its potential and define the conditions of its application. The data came from audio recorded interviews, conducted in four stages, organized, structured and interpreted in the 3x3 Matrix, who consider the matter and class management as relations management with knowledge (Charlot, 2005) in a didactic system (Chevallard, 2005), which showed the relations of each student with the practice and the senses such a practice raised. For data analysis, we use studies on “textual discourse analysis”, de Moraes (2003), whose categorization was based on Travaglia (1991). The results suggest this research has advanced as to provoke discussions about the importance of early experience for teachers, since the data show that most students hold a certificate to degree, but do not want it for their future. The use of the 3x3 Matrix enabled the understanding of the stage, in the view of academics with the accommodation of the speech and the expansion of the “Relations of Knowledge” which allowed us to know what the students meant by teaching practice. During practice, students expressed concern mainly with technical aspects of education management and their performance, not showing great involvement in the learning itself, related to the epistemological and personal features. As for the relationship with the social learning, some expressed concern related to transmit values and ethics, to fill the gap family, so that they can teach and manage the classroom. We believe that students remain mainly in column 2 of the 3x3 Matrix for having advanced in the teaching experience, although their references are still in common understanding. Although concerns focus more on their practice, there was no background knowledge, which is the university responsibility, inferred of their thoughts, philosophy of education, psychology and academic production.

Keywords: Initial training of teachers. Teaching and learning management. Supervised practice. Bachelor in Biological Sciences.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição dos setores da Tabela 1.....	36
Quadro 2 AM1 – Total de frases independentes do sujeito A	52
Quadro 3 AM2 – Total de frases independentes do sujeito A	53
Quadro 4 AM3 – Total de frases independentes do sujeito A	55
Quadro 5 AM4 – Total de frases independentes	56

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matriz 3x3	34
Tabela 2 – Verbos indicativos da ação docente em sala de aula.....	42
Tabela 3 AM1 – Acomodação das falas do sujeito A	52
Tabela 4 AM2 – Acomodação das falas do sujeito A	54
Tabela 5 AM3 – Acomodação das falas do sujeito A	55
Tabela 6 AM4 – Acomodação das falas do sujeito A	57
Tabela 7 – Caracterização das falas do sujeito A em todos os momentos (M1, M2, M3, M4).....	58
Tabela 12 – Caracterização das falas do sujeito B em todos os momentos (M1, M2, M3, M4)	63
Tabela 17 – Caracterização das falas do sujeito C em todos os momentos (M1, M2, M3, M4)	67
Tabela 22 – Caracterização das falas do sujeito E em todos os momentos (M1, M2, M3, M4)	71
Tabela 27 – Caracterização das falas do sujeito I em todos os momentos (M1, M2, M3, M4)	74
Tabela 28 – Classificação de todos os verbos encontrados nas falas dos sujeitos A, B, C, E e I no primeiro momento (M1) na Linha Epistêmica	82
Tabela 29 – Classificação de todos os verbos encontrados nas falas dos sujeitos A, B, C, E e I no segundo momento (M2) na Linha Epistêmica	83
Tabela 30 – Classificação de todos os verbos encontrados nas falas dos sujeitos A, B, C, E e I no terceiro momento (M3) na Linha Epistêmica.....	84
Tabela 31 – Classificação de todos os verbos encontrados nas falas dos sujeitos A, B, C, E e I no quarto momento (M4) na Linha Epistêmica.....	85
Tabela 32 – Classificação de todos os verbos encontrados nas falas dos sujeitos A, B, C, E e I no primeiro momento (M1) na Linha Pessoal.....	86
Tabela 33 – Classificação de todos os verbos encontrados nas falas dos sujeitos A, B, C, E e I no segundo momento (M2) na Linha Pessoal	86
Tabela 34 – Classificação de todos os verbos encontrados nas falas dos sujeitos A, B, C, E e I no terceiro momento (M3) na Linha Pessoal	87

Tabela 35 –Classificação de todos os verbos encontrados nas falas dos sujeitos A, B, C, E e I no quarto momento (M4) na Linha Pessoal	87
Tabela 36 –Classificação de todos os verbos encontrados nas falas dos sujeitos A, B, C, E e I no primeiro momento (M1) na Linha Social.....	88
Tabela 37 –Classificação de todos os verbos encontrados nas falas dos sujeitos A, B, C, E e I no segundo momento (M2) na Linha Social	88
Tabela 38 –Classificação de todos os verbos encontrados nas falas dos sujeitos A, B, C, E e I no terceiro momento (M3) na Linha Social	86

SUMÁRIO

TRAJETÓRIAS	12
INTRODUÇÃO	15
1 PENSANDO A PRÁTICA	17
1.1 A APRENDIZAGEM PARA A DOCÊNCIA.....	18
1.2 UM NOVO INSTRUMENTO PARA A ANÁLISE DA AÇÃO DO PROFESSOR EM SALA DE AULA	33
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	38
2.1 A INVESTIGAÇÃO.....	39
2.2 O PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO.....	43
2.3 OBJETIVOS.....	44
2.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA	44
2.5 A COLETA E O REGISTRO DOS DADOS.....	45
3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISES	49
3.1 SUJEITO A.....	61
3.2 SUJEITO B.....	61
3.3 SUJEITO C.....	66
3.4 SUJEITO E.....	69
3.5 SUJEITO I.....	72
3.6 A CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICES	96
APÊNDICE A – Primeiro momento.....	98
APÊNDICE B – Segundo momento.....	107
APÊNDICE C – Terceiro momento	114

TRAJETÓRIAS . . .

Pormenores assim da cotidianidade do professor, portanto igualmente do aluno, a quase sempre pouca ou nenhuma atenção se dá, têm na verdade um peso significativo na avaliação da experiência docente. O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser "educado", vai gerando a coragem. (FREIRE, 2006, p. 45)

Trabalhando por trinta e dois anos como professora da rede pública de ensino nas disciplinas de Ciências e Biologia, nos ensinos fundamental e médio, revia por vezes os anos iniciais da minha carreira docente. Quando terminei o ensino fundamental, poderia me matricular na Escola Normal, que me qualificaria para ser professora primária, isto é, professora de primeira a quarta série – o que, atualmente, corresponde do primeiro ao quinto ano e, ao mesmo tempo, em um curso noturno denominado Curso Científico, voltado para a área de Ciências Biológicas, apesar de também existir a área de Ciências Matemáticas, pois alimentava a ideia de prestar o vestibular em qualquer área de conhecimento relacionada à Biologia.

Optei por estes dois cursos porque, terminando a quarta série (hoje, nono ano) com catorze anos de idade, não tinha maturidade suficiente para escolher uma profissão. Optei pela Escola Normal (magistério) mais por imposição de minha mãe, que dizia: “quero que minhas filhas [seis] sejam professoras”. Era um sonho dela ter seguido esta profissão quando jovem, mas, devido às distâncias entre os povoados e os locais onde havia escolas, ele não pôde ser realizado. Mas, além desse sonho da minha mãe em querer que as filhas fossem professoras, a carreira do magistério seria uma alternativa para a emancipação financeira da mulher casada, até então submissa ao marido, o provedor do lar. Com certeza era um pensamento muito avançado para a época.

Ao final do terceiro ano do curso Normal, com dezessete anos de idade, em um bairro distante do centro da cidade onde morava, assumi como professora uma classe multisseriada. Uma classe multisseriada significa que, ao mesmo tempo, estariam ali, matriculados e frequentando, alunos do primeiro até o quarto ano. Os alunos, em número de vinte e cinco, eram separados por fila. Na primeira fila à direita, ficavam os alunos do quarto ano e depois, nas outras filas, vinham as séries subsequentes. Portanto, ao mesmo tempo em que deveria alfabetizar, deveria, também, ensinar Geografia, História, Matemática, dentre outros assuntos, tudo de acordo com as séries e filas dos alunos.

Esta experiência, a princípio me pareceu alarmante! Como daria conta disso tudo? Depois de passado o primeiro impacto e começando a planejar as aulas e colocá-las no “diário de classe”, tudo sob a supervisão, ajuda e compreensão da diretora, a minha atuação começou ser mais adequada, precisa e mais envolvente, acredito eu.

Hoje, pensando melhor, talvez até por perceberem minha inexperiência, tivessem feito um pacto silencioso para colaborarem comigo, pois, caso contrário, não teriam professor, porque ninguém queria trabalhar com aquela classe de alunos ‘terríveis’.

Meus diários de classe, isto é, tudo o que aconteceria durante a aula, os exercícios, os ‘pontos’, as tarefas de cada dia, a princípio, eram produzidos sob a orientação dos meus ex-professores do magistério, a quem sempre recorria, e pela diretora da escola em que atuava. Essas fragilidades me levavam à seguinte indagação: será que os três anos de magistério que frequentei me proporcionaram uma formação inicial satisfatória para que eu tivesse subsídios suficientes e eficientes para enfrentar tal situação? Aos olhos dos meus professores, sim, mas eu sentia que faltava muito e entendia que, naquele momento, eu teria que me virar sozinha na maioria das vezes, colocando em prática algumas lições aprendidas em sala de aula, como aluna, e muitas vezes agindo por intuição.

Diante de tantos acertos e erros foi que decidi que queria seguir a carreira de professora e, assim, fui prestar o vestibular para o curso de Ciências Biológicas. E foi na instância de ensino superior que encontrei professores que participaram e contribuíram com minha formação docente.

Ao término de minha graduação, continuei exercendo a profissão docente em escolas públicas do Estado do Paraná e do Estado de São Paulo e, antevendo a minha aposentadoria, voltei para a universidade para fazer mestrado e, hoje, doutorado. Nesse período, participei do concurso para uma vaga de docente na Universidade Estadual de Londrina, Estado do Paraná, fui aprovada e assumi a docência na disciplina de *Metodologia e Prática de Ensino de Ciências e Biologia*, atuando diretamente na formação inicial de acadêmicos do terceiro e quarto anos do curso de Ciências Biológicas. E o que encontro são alguns alunos preocupados e inseguros quanto à perspectiva de atuação em sala de aula como estagiários, para cumprir o estágio que o curso de Ciências Biológicas – habilitação Licenciatura exige.

INTRODUÇÃO

Não se pode ensinar tudo a alguém, pode-se apenas ajudá-lo a encontrar por si mesmo. (Galileu Galilei)

Iniciamos a pesquisa de doutorado com o objetivo de avançar teoricamente quanto à formação inicial, procurando compreender quais eram os sentidos que o estágio supervisionado suscitava, segundo a visão de acadêmicos do curso de Ciências Biológicas. Para isso, estruturamos a tese da seguinte forma:

No capítulo 1, sob o título **Pensando a prática**, buscamos na literatura, na linha de formação de professores, como a questão desta formação e atuação é apresentada pelos pesquisadores da área, principalmente na linha de formação inicial, os inúmeros elementos que interferem e desafiam os momentos iniciais para a docência, os saberes necessários para atuar como docente, o sistema didático de Chevallard (2005) e outras investigações quanto à ação docente, por pesquisadores como Schnetzler (2000), Schön (2000), Carvalho e Gil-Pérez (2001), Tardif (2002), Anastasiou (2004), Pimenta e Lima (2004), Charlot (2005), Gauthier et al. (2006), Ghedin; Almeida e Leite (2008), Lippe e Bastos (2008), Krasilchik (2004). Ainda neste capítulo, como uma seção especial, procuramos apresentar as pesquisas inéditas de Arruda; Lima e Passos (2011), sob o título de *Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula*, que abrangem estudos de pesquisadores como Charlot, Chevallard, Tardif, Gauthier e outros, e discussões de como o sistema de relações com o saber pode ser compreendido em uma sala de aula, partindo da representação do sistema didático de Chevallard e das relações com o saber de Charlot.

No capítulo 2, discutimos os **Procedimentos metodológicos** e explicitamos como a investigação se constituiu, como foi o processo de categorização, quais eram nossos objetivos, quem são nossos depoentes e como a coleta e o registro dos dados foram validados.

No capítulo 3, **Apresentação dos dados e análises**, demonstramos as falas dos sujeitos durante os quatro momentos da entrevista, colocamos os fragmentos das falas nas tabelas, procurando classificá-las de acordo com a proposta de Arruda; Lima e Passos (2011). Em seguida, analisamos e categorizamos os dados sob a perspectiva dos estudos de Moraes (2003) e Travaglia (1991).

Concluimos a nossa tese com as **Considerações finais**, em que retomamos os objetivos e o referencial teórico em relação aos resultados obtidos na análise dos dados.

CAPÍTULO 1

PENSANDO A PRÁTICA

Meu papel de professor progressista não é apenas o de ensinar matemática ou biologia, mas sim, tratando a temática que é, de um lado, objeto de meu ensino, de outro, da aprendizagem do aluno, ajudá-lo a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva. (FREIRE, 2006, p. 124)

1.1 A APRENDIZAGEM PARA A DOCÊNCIA

Investigações atuais (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008; MELLO, 2000; ECHEVERRÍA et al., 2006) indicam que, nas instituições de ensino superior, os educadores não estão tendo preparo suficiente para enfrentar as complexidades que se encontram nos contextos escolares. O que se observa é que as disciplinas que compõem os currículos dos cursos de Licenciatura estão, de um modo geral, sendo trabalhadas de maneira que se ignora a prática e a realidade das escolas. Estas dificuldades remetem à importância “dos cursos de formação se organizarem de forma a possibilitar aos docentes, antes de tudo, superar o modelo da racionalidade técnica para lhes assegurar a base reflexiva na sua formação e atuação profissional” (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008, p. 23-24). Assim, como afirmam os autores:

Pensar a prática é pensar o cotidiano, lugar onde as coisas acontecem por necessidade diária de responder ao desafio de ser. Não há uma ciência do futuro, há uma ciência do passado que se ocupa daquilo que fizemos de nós próprios ao longo de cada tempo e em cada cultura. Isso que somos é radicalmente marcado pelo modo como nos construímos ao longo de cada tempo. (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008, p. 13)

Segundo Schnetzler (2000, p. 14), a grade curricular da maioria dos cursos de Licenciatura demonstra dois caminhos que, durante vários semestres, andam lado a lado e só vão se encontrar em áreas do conhecimento como Prática de Ensino, Didática Específica e/ou de Instrumentação para o Ensino. Estes caminhos são aqueles em que as disciplinas de conteúdo específico são ministradas isoladamente e independentes daquelas disciplinas pedagógicas e vice-versa, demonstrando, na formação inicial, a ausência de como tornar os conhecimentos científicos, até aquele momento estudados, em conteúdos específicos que deverão tratar com os educandos da educação básica.

Este isolamento e independência, por conseguinte, tornam-se um complicador aos futuros professores para fazer a “transposição didática” sobre o que, como e por que ensinar um conteúdo, em particular na educação básica, uma vez que se torna difícil ensinar determinados assuntos do mesmo modo que lhes foram passados pelos docentes das disciplinas específicas. Compreendemos essa transposição didática (CHEVALLARD, 2005) como sendo o saber determinado no contexto científico, não chegando tal qual em uma sala de aula, pois passa por um processo de mudança para que possa ser ensinado, isto é, uma transformação do saber sábio ao saber a ser ensinado.

Neste sentido, é essencial que as instituições de ensino superior, responsáveis pela formação inicial desses futuros professores, compreendam a complexidade da formação e da atuação desse profissional. É importante pensar que, além do conhecimento da disciplina que irá ensinar, o docente precisa ter condições para compreender e assegurar-se da importância e do desafio inerente ao processo de ensino-aprendizagem e dos princípios em relação ao caráter ético da sua atividade docente. São saberes docentes necessários ao professor que ainda se constituem como conhecimentos novos para as instituições e para os pesquisadores que atuam na formação desse profissional (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008, p. 24).

De acordo com Anastasiou (2004, p. 59):

A aprendizagem para a docência é algo que se inicia antes até de nossas primeiras experiências escolares, com as mensagens recebidas a respeito da vida na escola básica: ‘você vai ver quando estiver na escola...’ A partir do processo de escolarização formal, as experiências em sala de aula levam à construção de um imaginário acerca da docência, do fazer e do como fazer, num conjunto de representações sobre a ação de um professor em sala de aula, como se aí iniciasse e terminasse sua ‘tarefa profissional’. (ANASTASIOU, 2004, p. 59)

Ainda segundo Anastasiou (2004, p. 59-60), o desempenho como professor reflete os entendimentos que ele concretizou durante a sua caminhada. Os seus olhares, como aluno, sobre o significado do que seja “um bom aluno”, no papel da escola, se focado na simples transmissão de conhecimentos ou se ela permite avanços tanto nos processos de cidadania como nos conhecimentos, revendo-os, refletindo sobre eles, questionando, divergindo. Partindo dessas reflexões, pode-se permitir a ocorrência de uma diferenciação entre os docentes, que tiveram uma formação na área pedagógica, na Pedagogia e Licenciaturas, e que, por isto, sistematizaram saberes e examinaram os conhecimentos construídos ao longo do seu trajeto enquanto docente, e aqueles profissionais de outras áreas, cuja formação se deu não em direção ao contexto da educação, mas em outro contexto mais específico.

Sobre a docência, Anastasiou (2004, p. 62) enfatiza que as discussões iniciais têm sido “os desafios da prática, tal como é inicialmente percebida, para que o debruçar sobre ela nos possibilite um entendimento dos seus nexos, de seus determinantes, de forma a chegar aos aspectos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos, etc.”. Uma vez apontados e compreendidos, os desafios são orientados, dirigidos, estudados, avaliados, com o

intuito de captá-los de “forma integrada, num todo maior que a simples soma das partes” (ANASTASIOU, 2004, p. 62).

Outro desafio que os professores em formação relatam é a prática na educação de Jovens e Adultos (EJA), pois, neste contexto é necessário fazer reflexões sobre um modelo mais flexível de escola conectado com a vida, e compreender que o desempenho dos professores não é preparar os estudantes para o futuro, mas ter uma visão mais sensível a tudo que é relevante para esses jovens e adultos, que um dia se afastaram da escola, por um motivo ou outro, e depois de um tempo retornam para ela. As classes do EJA são formadas por turmas menores, com estudantes de idade mais avançada e que estão afastados há algum tempo do contexto escolar, o que de certa maneira justifica a disciplina dos alunos e o uso de uma metodologia de ensino diferenciada quando comparada a uma escola de ensino regular.

Desta maneira, são inúmeros os elementos que interferem na construção de um ensino de qualidade que nos leva a compreender que não existe ‘receita pronta’ para tal construção. Como ponto de partida poderia se priorizar a formação inicial dos professores, apesar de que, nos inúmeros cursos de formação continuada, muitos educadores vão em busca de uma ‘receita’, de como ‘passar’ (é exatamente com estas palavras) determinados conteúdos, como proceder em determinadas situações.

Compreendemos que o trabalho a ser feito para melhorar a qualidade do nosso sistema educacional demanda inúmeras e conjuntas ações que passam, necessariamente, pela formação inicial e continuada daqueles que estão atuando diretamente na educação, os professores. E destes espera-se que não só sejam habilitados na área de conhecimento em que atuam, mas que sejam conhecedores da matéria a ser ensinada, isto é, saber o conteúdo, compreender a importância de pesquisar novas informações, usar da criticidade diante delas, saber compará-las e analisá-las, para que possam construir seus próprios pensamentos.

Sobre os saberes necessários para atuar como docente – o conhecer a matéria a ser ensinada –, Carvalho e Gil-Pérez (2001, p. 21-22) os consideram de extrema relevância, pois “todos os trabalhos investigativos existentes mostram a gravidade de uma carência de conhecimento da matéria, o que transforma o professor em um transmissor mecânico dos conteúdos do livro de texto”.

Carvalho e Gil-Pérez (2001, p. 22) explicam que “conhecer a matéria a ser ensinada” implica várias proposições, tais como:

- A) “Conhecer os problemas que originam a construção dos conhecimentos científicos” (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2001, p. 22). Se não entendermos a complexidade desses fatores e quais foram os obstáculos enfrentados para dar veracidade aos conhecimentos científicos, teremos a impressão de que estes foram obra do acaso. E, nesta perspectiva, poderemos ter o entendimento sobre as dificuldades de compreensão sobre determinados conteúdos demonstrados pelos estudantes;
- B) “Conhecer as orientações metodológicas empregadas na construção dos conhecimentos” (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2001, p. 22). É de fundamental importância refletir sobre como os cientistas fizeram a construção dos conhecimentos, quais foram as dificuldades encontradas, quais os passos seguidos para a estruturação deles, como foram validados e aceitos pela comunidade científica;
- C) “Conhecer as interações Ciência/Tecnologia/Sociedade associadas à referida construção” (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2001, p. 22). Estas questões e sua importância ultrapassam a esfera escolar e, pelas suas complexidades, necessitam se configurar como objetos de estudos, merecendo atenção, interesse e análises mais profundas dessas relações para tomarmos posições quanto a essas interações;
- D) “Ter algum conhecimento dos desenvolvimentos recentes e suas perspectivas, para poder transmitir uma visão dinâmica, não fechada da Ciência” (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2001, p. 22). Considerando, assim, a relevância do papel das Ciências, a necessidade das informações sobre o contínuo desenvolvimento científico, a dinamicidade da Ciência e as possíveis e essenciais interações entre as diversas áreas do conhecimento;
- E) “Saber selecionar conteúdos adequados” (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2001, p. 22). Compreendemos que os conteúdos representam um conjunto de conhecimentos que possibilitam aos alunos desenvolver capacidades, que são instrumentos para atingir determinados objetivos; sendo assim, o professor deve saber fazer uma seleção criteriosa deles, levando em conta os objetivos propostos para os alunos, evitando principalmente a improvisação;

F) “Estar preparado para aprofundar os conhecimentos e para adquirir outros novos” (CARVALHO, GIL-PÉREZ, 2001, p. 22). Ao optar por conteúdos apropriados que permitam um olhar verdadeiro sobre a Ciência, que sejam compreensíveis aos alunos e despertem interesse, é essencial, também, que procure ir além dos conhecimentos que estão postos, examinando-os profundamente e irem à busca do novo, do atual.

Compreendemos a dimensão da complexidade da docência uma vez que os desafios inerentes a ela são imensos e o professor nem sempre se sente preparado para enfrentá-los. Nem sempre o docente tem a consciência de que a construção de uma sociedade pode se iniciar a partir das ações que acontecem dentro e fora da sala de aula; nos conhecimentos que têm sobre seus alunos e que podem levá-lo a refletir sobre a importância da formação do cidadão; sobre os saberes necessários para atuar como docente assim como apresentados por Carvalho e Gil-Pérez (2011, p. 21-22) e sobre como fazer a transposição didática de Chevallard (2005). São ações que legitimam a necessidade de elaborar um planejamento diferenciado, a partir das informações que os alunos trazem e das leituras que faz sobre eles no cotidiano escolar.

A compreensão de como o sistema de relações com o saber ocorre em uma sala de aula nos remete a Chevallard (2005) e ao conceito de transposição didática, constituindo-se esta como uma proposta de modelo teórico, objetivando a análise do sistema didático, isto é, das relações entre seus componentes principais – professor, alunos e o saber.

Chevallard explica que a transposição didática constitui-se como um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar e que passa por transformações adaptativas possibilitando-o a tomar lugar entre os objetos de ensino. Portanto, segundo o autor, o ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de *transposição didática*. (CHEVALLARD, 2005, p. 39)

Desta maneira, o saber científico é transformado em conteúdo curricular (objetos de ensino), que é uma parte daquele saber. Então, é necessário transformar este saber científico em um saber que seja ensinável, que o aluno possa aprender. Para este saber produzido pelos cientistas chegar em condições de ser aprendido pelo aluno, ele sofre a ação do autor ou autores dos livros didáticos escolhidos, do currículo posto, da seleção dos conteúdos feitos pelo professor, do domínio do conhecimento, do saber contextualizar, da presença ou não dos pais dos alunos no cotidiano escolar, das pesquisas dos cientistas e como elas chegam até o contexto escolar, dos indivíduos que fazem parte da comunidade escolar, do currículo oculto, que é estabelecido pelo conjunto de ações que acontecem no contexto

escolar, que não estão instituídos no currículo oficial, explícito, “ou seja, nas normas e valores que são implícitos porém efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins ou objetivos” (APPLE, 1979, p. 127), mas que colaboram para aprendizagens sociais relevantes, como atitudes, comportamentos, valores e orientações.

Todo este conjunto de objetos, leituras, pessoas, que influenciam a trajetória percorrida pela qual vai passando o saber científico até o saber ensinável, constitui a dimensão que Chevallard (2005) chama de noosfera.

O sistema didático proposto por Chevallard (2005) é organizado por estas relações que estão postas no interior da escola, pelas instâncias percorridas pelo saber a ser ensinado e o saber sábio que, por sua vez, se deparam no interior de um ambiente externo (sistema de ensino) que acaba influenciando o sistema didático. O autor esclarece que:

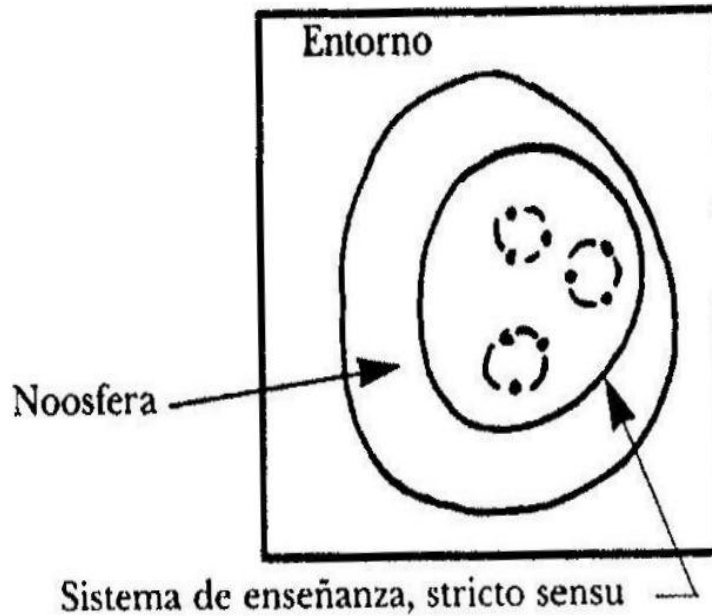
O entorno imediato de um sistema didático está constituído inicialmente pelo sistema de ensino, que reúne o conjunto de sistemas didáticos e tem ao seu lado um conjunto diversificado de dispositivos estruturais que permitem o funcionamento didático e que intervêm nos diversos níveis. (CHEVALLARD, 2005, p. 27)

Sendo assim, a noosfera, representada na figura 1, indica, segundo Chevallard (2005), que em um sistema de ensino existe uma instituição ‘invisível’, uma ‘esfera pensante’ que é formada por pesquisadores, técnicos, professores, especialistas, enfim, por aqueles que, ligados a outras instituições, atuam sobre ele.

No entanto, o sistema de ensino acha-se inserido em um contexto muito vasto que é a sociedade e a noosfera é quem faz a intersecção entre eles, e é nela que:

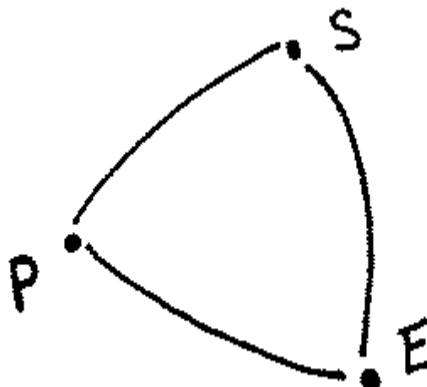
[...] se encontram todos aqueles que, tanto ocupam os postos principais do funcionamento didático, se enfrentam com os problemas que surgem do encontro da sociedade e suas exigências; ali se desenvolvem os conflitos; ali se levam a cabo as negociações; ali se amadurecem as soluções (CHEVALLARD, 2005, p. 28).

O entorno social é representado pelos cientistas, as famílias dos alunos, os núcleos de educação, a Secretaria de Educação do Estado. No sistema didático *stricto sensu*, estão os professores e os estudantes. Desta maneira, teríamos a noosfera como ambiente de conflitos incumbido de estabelecer as conexões entre a sociedade e onde os saberes são produzidos.

Figura 1 – Sistema de ensino

Fonte: CHEVALLARD, 2005, p. 28.

Quanto às relações propostas por Chevallard, indicadas na figura 2, são três os elementos fundamentais do sistema didático, onde P é o professor; E, os alunos; e S, o saber a ser ensinado. É o professor quem irá fazer as mudanças necessárias, as adaptações do saber para que ele se torne ensinável aos seus alunos, em constante negociação com estes, de modo que, ao final, possamos ter uma ligação entre o que é ensinado pelo professor e o que é aprendido pelos alunos.

Figura 2 – Sistema didático

Fonte: CHEVALLARD, 2005, p. 26.

São tantos os desafios encontrados neste sistema didático proposto por Chevallard (2005) que não poderíamos deixar de concordar com Charlot (2005, p. 76-77), quando afirma que o professor não gera o saber no educando. Ele pode preparar uma aula, aplicar uma modalidade didática com a intenção de levar à aprendizagem, esperando, dessa forma, que o aluno faça o trabalho intelectual. Desta maneira, este pesquisador explica que:

Os professores conhecem bem a experiência de estar diante de um aluno que não compreende algo, embora seja ‘tão simples’; eles gostariam de poder ‘entrar’ na cabeça do aluno para fazer o trabalho em seu lugar, mas é impossível. Esse sofrimento profissional do professor diante de uma barreira intransponível constitui uma verdadeira experiência metafísica, a da alteridade radical entre dois seres que são, aliás, parecidos. Que ninguém possa aprender no lugar do outro significa igualmente que a dependência do aluno em relação ao mestre responde a contra-dependência do mestre em relação ao aluno. É o mestre que tem o saber e o poder, mas é o aluno que detém a chave última do sucesso ou do fracasso do ato pedagógico. Tal situação tende a desenvolver no professor atitudes vitimárias e discursos acusatórios: o professor se sente profissionalmente vítima da ausência de mobilização intelectual do aluno. (CHARLOT, 2005, p. 76-77)

Ainda Charlot (2005, p. 82) expõe que o docente fica angustiado, se sente fragilizado com tanta pressão advinda da sociedade, da comunidade escolar em geral, que passa a exigir a formação de um novo aluno, que seja competente ao atuar na sociedade, de maneira a transformá-la, na qual ele tem que dar conta das finalidades do seu trabalho, isto é, que o aluno aprenda.

Desta maneira, o autor considera que,

Essa fragilidade e esse desconforto se tornam ainda cada vez maiores em uma sociedade em que todos têm acesso à escola, em que todos devem passar de ano e em que o fracasso escolar pesa tão fortemente na vida futura do aluno. O professor fica, então, submetido a uma tensão máxima, que aumenta sua angústia e, ao mesmo tempo, endurece seu discurso autojustificativo e acusatório. (CHARLOT, 2005, p. 82)

O que se solicita aos professores, segundo Charlot (2005, p. 85), é que

[...] resolvam os problemas encontrando as soluções (inovações) e mobilizando os recursos necessários (parceria). É neste sentido que o ensino não é mais definido como missão (legada a um clero laico), nem como uma função (garantida por funcionários), mas como uma profissão (exercida por pessoas formadas, capazes de resolver os problemas de uma maneira especializada). O problema é que ensinar não é somente transmitir, nem fazer se aprender saberes. É, por meio dos saberes, humanizar, socializar, ajudar um sujeito singular a acontecer. É ser um portador de certa parte do

patrimônio humano. É ser, você mesmo, um exemplar do que se busca fazer acontecer: um homem (ou uma mulher) que ocupa uma posição social, que existe na forma de um sujeito singular. Ensinar é preencher uma função antropológica.

É essencial analisar a formação docente inicial sob vários aspectos, pois o que temos visto são mudanças das mais diversas ordens, tanto na sociedade em que vivemos quanto na educação e, também, no próprio contexto da escola. São muitos os estudos e pesquisas que remetem suas atenções e preocupações à formação inicial e à continuada dos educadores, que tendem a dar ênfase à reflexão sobre a prática do ensino, compreendendo que é no contexto escolar que a prática se constitui e que a produção dos saberes docentes se configura a partir dessa mesma prática.

Quanto a ênfase da reflexão sobre a prática do ensino, o estágio supervisionado estimulou, uma vez que os acadêmicos, após cada prática docente, traziam para as aulas da disciplina de Metodologia e Prática de Ensino, acontecimentos, dificuldades, episódios que aconteceram na escola onde estavam atuando, para que fossem discutidos com todos os estagiários, numa tentativa de entenderem as situações, de se achar soluções para os problemas que surgiram.

Para Charlot (2005), na formação de futuros professores, deve-se capacitá-los no sentido de saberem administrar e conduzir as tensões comuns no contexto escolar, de construir “as mediações entre as práticas e saberes através da prática dos saberes e do saber das práticas. Para formar educadores, é preciso ser igualmente capaz, como formador de educadores, de gerir a mesma tensão” (CHARLOT, 2005, p. 98). E as tensões e responsabilidades perante os futuros professores são inúmeras, uma vez que a formação como uma atividade deve ser estável, planejada e replanejada constantemente, sistematizada, concretizada nos ambientes reais, isto é, nas escolas, e orientada no sentido de dotar estes principiantes de professores de competências, de atitudes frente aos inúmeros desafios que a profissão docente impõe.

A importância da compreensão das responsabilidades dos futuros professores aponta em direção às inúmeras questões atribuídas diariamente ao professor, sobre o ser professor, sobre as questões impostas no interior de uma sala de aula, sobre o que acontece de fato no momento em que está exercendo a docência, sobre as ações da prática de ser professor. Aos futuros professores, estas questões e ações muitas vezes são caracterizadas por receios, inseguranças, dúvidas, improbabilidades e surpresas por, até então, não fazerem parte de suas vidas.

Sobre essas situações, com que os professores em formação se deparam, compreendemos que o estágio supervisionado é uma prática básica e necessária para que reflexões aconteçam não só sobre os acontecimentos que ocorrem na sala de aula, mas sobre os outros citados. Essa experiência pode se configurar como um lugar de reflexão onde poderão ser tecidos “os fundamentos e as bases identitárias da profissão docente” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 62)

Em Garrido (2001, p. 125-126), encontramos que este espaço para reflexões, que a sala de aula possibilita, pode ser local de formação tanto para o aluno quanto para o professor, uma vez que a formação inicial não consegue dar conta das múltiplas e complexas situações com os quais o professor iniciante se defrontará, além do que ele também ainda não teria maturidade suficiente para resolver todos os desafios que a prática pedagógica coloca. O contexto escolar pode propiciar o aperfeiçoamento profissional do professor, na medida em que ele avalie como objeto de análise as práticas que aí acontecem, tendo em vista a proposição de alternativas que considerem o ensino e melhorem a aprendizagem. Neste sentido, a autora conclui que:

A revisão da pesquisa sobre interações em sala de aula pode favorecer subsídios para o professor elucidar essas questões e entender os múltiplos aspectos relacionados aos processos de aprendizagem e ao ato de ensinar, podendo repensar o sentido do seu trabalho, rever suas práticas com menos (des)culpas e se apropriar de procedimentos e referenciais para tornar-se ele mesmo um investigador e produtor de conhecimentos sobre o ensino. (GARRIDO, 2001, p. 126).

Com base neste enfoque, se o estágio for visto também como momento de pesquisa valorizado por todos os docentes que atuam na licenciatura, poderemos entender as preocupações e inseguranças observadas nos acadêmicos, que Arruda e Baccon (2007, p. 2) expõem, explicando-nos que a resposta de cada estagiário frequentemente é específica, é peculiar, levando à compreensão de que existem formas particulares quanto à subjetividade de cada um e quanto às suas considerações “sobre o que é ser um professor e se ele realmente deseja para si a vivência profissional futura em contextos e instituições como essas”. São conflitos que acontecem no cotidiano escolar e que se dão normalmente quando o acadêmico se vê frente a frente com dificuldades de domínio de sala de aula, nos embates da gestão da aprendizagem, do ensino e da disciplina dos alunos. E essa possibilidade de se ver frente a conflitos que permeiam o contexto escolar, é permitida pela experiência do estágio.

Conforme diversos autores destacam,

[...] os primeiros contatos do professor com o cotidiano do trabalho docente tendem a causar o chamado ‘duro choque da realidade’, isto é, o professor se defronta com um contexto de atuação marcado por inúmeros problemas, e no qual sua formação anterior lhe parece inútil. (TARDIF, 2004; GARCIA, apud LIPPE; BASTOS, 2008).

Neste sentido, o estagiário, ao ir para a escola realizar seu estágio, se depara com um quadro inquietante: número excessivo de alunos em sala de aula, professor com excesso de carga horária, infraestrutura precária, burocratização das tarefas, alunos desinteressados e indisciplinados, violência. Outro agravante é ter, muitas vezes, que conviver com o professor responsável pela disciplina que completa sua carga horária em várias outras escolas e, por vezes, uma distante da outra, chegando em cima do horário das aulas, não possibilitando discussões e reflexões sobre os conteúdos a serem ministrados pelo acadêmico.

Este quadro com que o acadêmico se depara durante o estágio, configura-se como “duro choque da realidade” que, de acordo com Lippe e Bastos (2008, p. 82-83), “contribui para que esse professor questione a validade dos conhecimentos pedagógicos transmitidos pela universidade e se desinteresse pela carreira do magistério”. Isto se caracteriza pela experiência proporcionada pelo estágio como uma situação “assustadora”, configurando-se como um “fator importante que desestimula a pretensão do licenciando pela carreira do magistério”.

Em estudos sobre o professor em sala de aula, que trata da relação aluno-professor, Krasilchik (2004, p. 178) descreve que uma das inquietações dos professores principiantes é como controlar a classe. “Apenas uma minoria de alunos causa dificuldades, mas estas podem ser tão difíceis de superar, em alguns casos, que, por causa delas, docentes acabam abandonando a carreira”. A autora relata ainda que “um dos erros mais freqüentes nas relações professor-aluno é o professor fazer ameaças que não cumpre, ou exigências que depois esquece”. E quanto ao relacionamento dos acadêmicos com os alunos da escola, a pesquisadora aponta que uma das dificuldades relatadas foi conseguir o respeito destes, talvez até pela condição de estarem naquele momento atuando como ‘estagiários’, não sendo, portanto, professores de fato daquela classe. Desta maneira, os professores iniciantes,

[...] ressentem-se da necessidade de usar medidas repressivas para garantir um clima de ordem propício ao aprendizado, o que consideram incoerente com suas convicções sobre as vantagens de estabelecer clima democrático na sala de aula. [...] revelaram embaraços e hesitações no trato com situações

difíceis. Para tanto consideram que sua própria inexperiência, as classes numerosas e heterogêneas e o despreparo dos alunos para conviver em situações de liberdade, além de apatia e desmotivação de alguns, são obstáculos que exigem preparação para serem superados. (KRASILCHIK, 2004, p. 176)

Estes desafios e muitos outros encontrados no contexto escolar são experiências com que o professor em formação inicial se depara e que são possibilitadas pelo estágio que, quando bem supervisionado, pode nortear e auxiliar o futuro professor nas determinações que tiverem que ser aplicadas e nas soluções das dificuldades que poderão surgir ao longo da docência.

Compreendemos que formar não é unicamente prover o indivíduo de uma produção de conhecimentos e habilidades, mas é induzi-lo à capacidade de unir, de compreender os acontecimentos que ocorrem durante as suas práticas, de refletir sobre o cotidiano do contexto escolar, de olhar o outro e a si mesmo, de procurar leituras que possam subsidiar sua prática, de realizar múltiplas tarefas, de se configurar como um longo exercício de aprendizado, de exigir maturidade do professor para lidar com as tantas complexidades encontradas no contexto escolar, em um caminhar paciente e, muitas vezes, silencioso e, ao longo dele, exercitar a profissão de ser professor.

Para Charlot (2005, p. 98), formar professores é provê-los de habilidades que lhes possibilitarão administrar tensão. E ao formador, além de ter competência para formar, é essencial, ser capaz de ser um moderador e saber gerenciar a mesma tensão e permitir “aos outros não alcançar um saber, mas uma transparência”.

A análise de Tardif (2002), no que concerne à formação para a docência, baseia-se no pressuposto de que a prática docente não se resume a um espaço de aplicação de saberes, mas compreende que essa prática é, também, um palco de produção de saberes relativos ao ofício profissional, espaço este onde se produzem, se mobilizam e se praticam os saberes provenientes de teorias, de conhecimento e dos saberes que são específicos do próprio professor, saberes estes que são relativos ao seu fazer pedagógico. Conceitua, desta maneira, os saberes do professor como sendo: saber profissional, saber disciplinar, saber curricular e experiencial, portanto, os saberes docentes são plurais, compósitos e heterogêneos.

Gauthier et al. (2006) amplia os saberes do professor quando indica o saber disciplinar, o saber curricular, o saber das ciências da educação, o saber da tradição pedagógica, o saber experiencial e o saber da ação pedagógica. Sob seu olhar, o ensino é “a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se

abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER et al., 2006, p. 28-29).

Sabemos que ensinar não se resume a ‘transmitir’ o conteúdo a ser ensinado, o que está posto nos livros didáticos, o que se aprendeu enquanto graduando nos bancos dos ensinos superiores. Ensinar é muito mais que isto. É planejar cada aula a cada dia em cada classe de alunos, pois uma é diferente da outra; é saber organizar suas aulas, é conhecer seus alunos e seus ritmos, é saber como avaliar cada um deles com suas limitações, complexidades e histórias de vida. É colocar ‘vários óculos’ para ter ‘outros olhares’ além da simples transmissão de conteúdo.

É também saber transpor as complexidades deste espaço formador que compreende uma sala de aula e que, de acordo com Garrido (2001, p. 125), é um local em que o futuro professor “aprende a pensar, a elaborar e expressar melhor suas ideias e ressignificar suas concepções, ao ser introduzido no universo dos saberes teoricamente elaborados e nos procedimentos científicos de análise, interpretação e transformação da realidade”, mas esclarecendo que a formação inicial não dá conta da variedade e complexidade de situações ali encontradas; para isto é preciso esperar que o tempo de experiência e de maturidade lhe proporcionem o ‘jogo de cintura’ para saber lidar com as mais diversas circunstâncias.

De acordo com Moura (2001, p. 144), é possível caracterizar o professor no meio de outras tantas profissões, “[...] e é bem possível que esconda elementos de alienação que não permitem identificar o modo como vamos constituindo esta profissão”.

Gauthier et al. (2006, p. 17) complementam: “embora ensinar seja um ofício exercido em quase todas as partes do mundo, e sem interrupção, desde a Antiguidade, ainda se sabe muito pouco a respeito dos fenômenos que lhe são inerentes”. E que, de fato,

[...] mal conseguimos identificar os atos do professor que, na sala de aula, têm influência concreta sobre a aprendizagem dos alunos, e estamos apenas começando a compreender como se dá a interação entre educador e educandos. No entanto, o conhecimento desses elementos do saber profissional docente é fundamental e pode permitir que os professores exerçam o seu ofício com muito mais competência. (GAUTHIER et al., 2006, p. 17)

Estes autores explicitam que existem dificuldades quando o professor se propõe deliberar sobre o que é necessário conhecer sobre o ensino e o que precisa saber para ensinar, pois, devido à carência de pesquisas que exponham o que de fato acontece entre as quatro paredes de uma sala de aula, não dispomos de parâmetros para inferir “o que acontece

quando o professor ensina, e o que ele faz exatamente para instruir e educar as crianças” (GAUTHIER et al., 2006, p. 17). E que, somente nos últimos vinte anos tais pesquisas começaram a ser desenvolvidas, especialmente na América e na Europa, mas “os resultados não se mostraram tão convincentes quanto se julgara a princípio, pois a tarefa era muito mais complexa do que os pesquisadores haviam imaginado”. (GAUTHIER et al., 2006, p. 19).

Esclarecem, ainda, que os saberes da formação permitem compreender o universo de acontecimentos que ocorrem em uma sala de aula como a “gestão da matéria” e a “gestão da classe”. Além do que, a tarefa de ensinar demanda a mobilização de “certas habilidades, certas competências e certos conhecimentos que podem ser formalizados” que objetivam levar o aluno a aprender o conteúdo, configurando-se, de acordo com os pesquisadores, como a “gestão da matéria”, que se refere ao

[...] planejamento, ao ensino e à avaliação de uma lição ou de uma parte de uma lição. Essa dimensão está ligada ao conjunto das operações organizadas para levar o aluno a aprender o conteúdo: maneira de estruturar a lição, tipo de perguntas feitas, exercícios propostos, procedimentos de avaliação das aprendizagens. (GAUTHIER et al., 2006, p. 436)

Compreendemos, portanto, como sendo a ‘gestão da matéria’ tudo que diz respeito ao antes, durante e depois das aulas, isto é, ao planejamento, ao ensino, à avaliação de uma aula, as ações do professor, os seus objetivos quando explica um conteúdo, que é o de fazer com que o aluno aprenda.

Nessa linha de pensamento sobre o ensinar, encontramos em Doyle (apud GAUTHIER et al., 2006, p. 240) a definição de “gestão de classe” como “um conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem”. No entendimento de Gauthier et al. (2006), porém, apesar de a ordem ser indispensável, não dá segurança absoluta na efetivação da aprendizagem e o êxito escolar, e que a “gestão da classe” depende do contexto de cada classe, cada turma, do grupo de alunos, até do horário em que as aulas ocorrem, das interações sociais, históricas e educativas que acontecem no interior da sala de aula. Para os autores, a “gestão de classe” ao mesmo tempo em que está pautada a um planejamento, também está relacionada ao instante em que o docente delibera quanto às possíveis situações que podem ser encontradas durante a sua ação na sala de aula, às medidas disciplinares, aos princípios e às metodologias adequadas que podem servir para esta turma, mas não para aquela, e sobre as possibilidades e perspectivas que ele tem quanto ao trabalho que desenvolve e quanto aos alunos que tem.

Todas essas possibilidades, perspectivas, expectativas e princípios vão sendo construídos e reconstruídos durante a prática da docência e que nunca se esgota, por que, em cada contexto escolar, em cada ano, em cada grupo de alunos, em cada série, e até mesmo em cada turno em que se exerce a docência, o educador se depara com probabilidades e com desafios que muitas vezes exigem respostas rápidas e precisas e que vão sendo gerenciadas com as intuições e experiências de cada dia.

Portanto, ao tratar de formação de professores, são muitas as pesquisas que devemos considerar: os estudos de Carvalho e Gil-Pérez (2001), que tratam das proposições sobre o conhecimento da matéria a ser ensinada; os estudos de Anastasiou (2004), Ghedin; Almeida e Leite (2008) e Charlot (2005), que discutem a importância de o acadêmico ter a compreensão do mundo e da sua profissão, de ter visão do cenário social em que atuará, das contradições, dos conflitos e de como será seu papel histórico para fazer a diferença, compreendendo que a realidade da prática docente é complexa, que deve ser tecida junto com todos. Estas pesquisas expõem e orientam em como lidar com os vários desafios encontrados no contexto escolar; em como compreender o sistema de relação com o saber que ocorre em uma sala de aula, em como fazer a transposição didática do saber científico de Chevallard (2005) e também sobre os saberes produzidos e mobilizados apontados por Tardif (2002) e Gauthier et al. (2006).

Uma vez que esta tese analisa, interpreta e teoriza sobre os desafios dos acadêmicos do curso de Ciências Biológicas, que optaram pela habilitação Licenciatura, que as nossas reflexões se baseiam nas discussões de como as relações com o saber podem ser compreendidas em sala de aula, abarcando os estudos de Charlot, Chevallard, Tardif, Gauthier et al., e que utilizamos como principal referencial as pesquisas de Arruda; Lima e Passos (2011), abrimos uma seção especial para apresentar este instrumento.

1.2 UM NOVO INSTRUMENTO PARA A ANÁLISE DA AÇÃO DO PROFESSOR EM SALA DE AULA

Esta tese analisa e teoriza sobre as impressões de acadêmicos do curso de Ciências Biológicas em quatro momentos, descritos detalhadamente no próximo capítulo, tendo como base para reflexões as pesquisas inéditas de Arruda; Lima e Passos (2011), sob o título *Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula*.

O nosso interesse em utilizar este instrumento além de seu ineditismo foi por acreditarmos que seu emprego nesta pesquisa poderia colaborar para que pudessemos analisar o perfil dos acadêmicos do curso de Ciências Biológicas, em formação inicial, e possibilitar uma visão integral e particularizada sobre o estágio supervisionado inserido na Licenciatura.

Este instrumento abrange estudos de pesquisadores como Charlot, Chevallard, Tardif, Gauthier et al., entre outros, e nele encontramos discussões de como o sistema de relações com o saber pode ser compreendido em uma sala de aula. Partindo da representação do sistema didático de Chevallard e das relações com o saber de Charlot, definidas anteriormente como relações epistêmicas, pessoais e sociais com o saber, Arruda; Lima e Passos (2011) elaboraram uma tabela, à qual denominaram Matriz 3x3, criando um instrumento que se mostrou importante para a análise das reflexões sobre as experiências que estagiários da Licenciatura em Física vivenciaram durante o cumprimento do estágio. Essa tabela lhes permitiu observar as preocupações dos alunos e em quais focos estas preocupações se centravam.

Para maior entendimento, apresentamos a Tabela com explicações sobre suas proposições:

Tabela 1 – Matriz 3x3

Novas tarefas do professor Relações de saber	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A. Epistêmica	<u>Setor 1A</u> Diz respeito ao conteúdo enquanto objeto a ser compreendido pelo professor	<u>Setor 2A</u> Diz respeito ao ensino enquanto atividade a ser compreendida pelo professor	<u>Setor 3A</u> Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade a ser compreendida pelo professor
B. Pessoal	<u>Setor 1B</u> Diz respeito ao conteúdo enquanto objeto pessoal	<u>Setor 2B</u> Diz respeito ao ensino enquanto atividade pessoal	<u>Setor 3B</u> Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade pessoal
C. Social	<u>Setor 1C</u> Diz respeito ao conteúdo enquanto objeto social	<u>Setor 2C</u> Diz respeito ao ensino enquanto atividade social	<u>Setor 3C</u> Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade social

Fonte: Arruda; Lima e Passos, 2011, p. 147.

Por meio da tabela Matriz 3x3, Arruda; Lima e Passos (2011, p. 147) explicam:

Se E é o grupo de estudantes e S é o saber a ser ensinado (definido pelo programa e pelo currículo, ou seja, o conteúdo propriamente dito), podemos pensar as tarefas principais do professor (P) na sala de aula (os condicionantes) como sendo de três tipos:

1. Gestão do segmento P-S: diz respeito à gestão das relações do professor com o conteúdo.
2. Gestão do segmento P-E: diz respeito à gestão das relações do professor com o ensino.
3. Gestão do segmento E-S: diz respeito à gestão das relações do professor com a aprendizagem.

De acordo com os autores, a Tabela 1 aponta para as relações que existem no contexto de uma sala de aula, para as complexidades quanto à gestão do ensino e da aprendizagem neste contexto, de modo mais abrangente, e nos fazem compreender que o professor tem de administrar suas relações com o conteúdo (segmento P-S), com a prática do ensino (segmento P-E) e com a aprendizagem de seus alunos (segmento E-S), considerando que a exigência de cada uma destas gestões possui três dimensões: a epistêmica, a pessoal e a social. Os autores esclarecem que,

Essa nova abordagem para os condicionantes tem as seguintes vantagens sobre o esquema da dupla função do professor de Gauthier e Tardif: não se trata de gerir *objetos* (o saber e a classe), mas sim de gerir *relações* (epistêmicas, pessoais e sociais); além disso, a tarefa do professor de *gerir a si mesmo como profissional em desenvolvimento* fica incluída nos condicionantes. (Arruda; Lima; Passos, 2011, p. 147 – grifos dos autores)

No artigo, Arruda; Lima e Passos (2011, p. 148) elucidam que o desenvolvimento da Tabela 1 efetivou-se a partir das representações do sistema didático de Chevallard e das relações de saber de Charlot, caracterizadas como relações epistêmicas, pessoais e sociais com o saber.

No Quadro 1, os autores descrevem com mais detalhes os setores indicados na Tabela 1.

Quadro 1 – Descrição dos setores da Tabela 1

Setor 1A. Diz respeito: à relação epistêmica do professor com o conteúdo; às maneiras como dele se apropria e a busca por compreendê-lo cada vez mais; à relação com os objetos e os locais onde o conteúdo pode ser encontrado, como livros, revistas, vídeos, internet, biblioteca, universidades; etc.

Setor 1B. Diz respeito: à relação pessoal do professor com o conteúdo; ao sentido que o conteúdo adquire para ele e o quanto determina sua identidade profissional; a quanto o professor gosta e se envolve com a matéria que ensina; a como ele avalia sua própria compreensão da mesma; etc.

Setor 1C. Diz respeito: aos conteúdos escolares, enquanto objeto de trocas sociais em uma comunidade específica; a quanto o professor partilha de uma comunidade de educadores e dos eventos que esta realiza; à sua relação com as pessoas que detêm o conhecimento; às suas identificações e ideais; à sua busca por aperfeiçoamento por meio do convívio com outros professores, participação em cursos; etc.

Setor 2A. Diz respeito: à relação epistêmica do professor com o ensino; à sua busca por compreendê-lo melhor e às suas reflexões sobre a atividade docente e sobre a formação do professor; à sua percepção e reflexões sobre o seu próprio desenvolvimento como professor; às maneiras como realiza, avalia e procura melhorar o ensino que pratica; à sua relação com os materiais instrucionais, experimentos, instrumentos; às maneiras como realiza o planejamento dos objetivos, conteúdos, atividades, avaliação, recursos materiais; etc.

Setor 2B. Diz respeito: à relação pessoal do professor com o ensino; a como se autoavalia como professor e como trabalha suas inseguranças; ao sentido pessoal que atribui ao ato de ensinar e o quanto isso influi em sua identidade profissional; ao quanto ele gosta de ensinar; ao seu estilo como professor e ao modo pessoal de se relacionar e aplicar as regras e normas de conduta; às responsabilidades, valores que se imputa enquanto educador; etc.

Setor 2C. Diz respeito: ao ensino enquanto atividade social e interativa; às dificuldades e inseguranças pessoais produzidas em decorrência da interação com os outros (alunos, pais, professores, administradores, etc.); às habilidades do professor para negociar com os alunos valores e comportamentos para que consiga ensinar e gerenciar o

funcionamento da sala de aula; aos esforços que ele faz para conseguir apoio dos demais agentes sociais, cujas opiniões e avaliações afetam sua segurança, posição e sua autoridade enquanto professor; etc.

Setor 3A. Diz respeito: à relação epistêmica do professor com a aprendizagem; à sua busca por compreender as maneiras como os alunos a realizam; à sua percepção e reflexão sobre as relações dos alunos com os conteúdos, às ideias prévias dos alunos e suas dificuldades de aprendizagem; etc.

Setor 3B. Diz respeito: à relação pessoal do professor com a aprendizagem de seus alunos; ao sentido que esta adquire e o quanto determina sua identidade profissional; às preocupações do professor com o envolvimento, motivação e interesse dos alunos e com a qualidade das interações na sala de aula; à sua capacidade pessoal de interferir e gerenciar a relação dos alunos com o conteúdo; etc.

Setor 3C. Diz respeito: à aprendizagem enquanto atividade social e interativa; à manutenção de um ambiente propício às interações e à aprendizagem dos alunos; ao gerenciamento dos trabalhos e demais atividades em grupos; etc.

Fonte: Arruda; Lima e Passos, 2011, p. 148.

Portanto, segundo os autores, este instrumento visa a entender como o professor se relaciona com o conteúdo, com o ensino e com a aprendizagem, sob três olhares diferentes: o epistêmico, o pessoal e o social.

Para Arruda; Lima e Passos (2011, p. 143), “trata-se mais de gerir relações epistêmicas, pessoais e sociais com o saber, conforme definidas por Charlot; relações com o conteúdo disciplinar, com o ensino e com a aprendizagem dos alunos”, concluindo que as tarefas do professor vão além do sistema didático de Chevallard e das relações de saber de Charlot.

CAPÍTULO 2

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A mente que se abre a uma nova ideia
jamais volta ao seu tamanho original.
(Albert Einstein)

2.1 A INVESTIGAÇÃO

Esta investigação é de natureza qualitativa, baseada nos estudos de Bogdan e Biklen (1994), por ter sido direcionada, ao longo de seu desenvolvimento, com foco amplo, e que partiu de uma perspectiva em que os dados foram obtidos no contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Ela aconteceu em um ambiente natural, de caráter descritivo e procurou entender o significado das respostas dadas pelos sujeitos envolvidos. Os dados foram recolhidos em sala de aula, a partir de entrevistas filmadas, gravadas e autorizadas por meio de documento legal de consentimento prévio, assinado pelos acadêmicos participantes (em anexo como apêndice F) e, posteriormente, transcritos e analisados, respeitando a forma em que foram registrados. O significado das palavras foi de importância vital para a presente pesquisa.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 50), “na pesquisa qualitativa não se recolhem dados ou provas com a finalidade de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados forem recolhidos se vão agrupando”.

Esta investigação foi desenvolvida inicialmente com quinze acadêmicos estagiários matriculados regularmente na disciplina *Metodologia e Prática de Ensino de Ciências e Biologia* do curso de Ciências Biológicas – habilitação Licenciatura, do início do ano de 2009 até o final do ano de 2010, sendo, portanto, alunos da pesquisadora na referida disciplina. No momento em que a pesquisa lhes foi proposta, todos aceitaram voluntariamente dela participar.

Após análise de todas as entrevistas, utilizamos as falas de cinco acadêmicos, selecionadas pela riqueza e diversidade de dados e que deram sustentação às nossas escolhas e às acomodações no interior das colunas e das linhas propostas no trabalho de Arruda; Lima e Passos (2011), a Matriz 3x3, que serviu de norteador e que subsidiou as nossas investigações.

O processo dos estágios supervisionados na Universidade Estadual de Londrina, estado do Paraná, está atrelado ao momento em que os acadêmicos optam pela Licenciatura, no terceiro e quarto ano do curso, ofertados durante a disciplina de *Metodologia e Prática de Ensino de Ciências e Biologia*. No terceiro ano, a atuação na docência é realizada no ensino fundamental, nas séries finais e, no quarto ano, no ensino médio, preferencialmente nas escolas públicas e, em casos excepcionais, como greve dos professores, nas escolas

particulares de ensino. Dessa maneira, o estágio possibilita que os futuros professores entrem em contato com seus prováveis espaços de trabalho, isto é, os ambientes escolares.

Ele é orientado por dois cronogramas: um que indica as atividades teóricas (60 horas) e outro, as atividades práticas (140 horas). Tanto um quanto outro são elaborados pelos docentes da disciplina a cada início de ano letivo. O que contém as atividades teóricas pode, de um ano para outro, ser alterado, na coluna que abarca os conteúdos, mediante reuniões com os docentes da área do conhecimento, de acordo com as necessidades apresentadas pelos mesmos. Portanto, para cada ano do curso, existem cronogramas tanto para as atividades teóricas quanto para as práticas, aos quais os acadêmicos têm acesso desde a primeira aula do ano letivo.

Para um processo mais detalhado do estudo das respostas que obtivemos, recorreremos à análise textual discursiva, com a finalidade de considerar atentamente os dados. Para tanto, valemo-nos dos estudos de Moraes (2003), que explicitam que as pesquisas qualitativas têm se valido das análises de textos produzidos ou que se formaram ao longo das observações minuciosas de cada resposta obtida. Sendo assim, lançamos mão da desmontagem dos textos, que também pode ser nominado de processo de unitarização, fracionando-os com o propósito de chegar a unidades menores e, posteriormente, estabelecendo relações entre essas unidades, categorizando-as para que fossem compreendidas a partir de uma leitura e do agrupamento dessas nas chamadas categorias.

Duas formas de análise textual utilizadas com frequência pela comunidade científica em seus projetos de pesquisa são: a análise de conteúdo e a análise de discurso. Na análise de conteúdo, procura-se ‘o que’ foi falado. Na análise do discurso, procura-se ‘como foi falado’. Entre ‘o que’ e o ‘como’, tem-se a análise textual discursiva, proposta pelo pesquisador Moraes (2003, p. 191), para quem, na análise textual não se ambiciona avaliar “hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão”. O autor organiza os argumentos da análise em torno de quatro focos:

1. Desmontagem dos textos – unitarização;
2. O estabelecimento de relações – categorização;
3. Captando o novo emergente – emergência de uma compreensão renovada do todo;
4. Um processo auto-organizado que corresponde ao ciclo de análise descrito, do qual emergem novas compreensões.

Moraes (2003, p. 191) afirma que:

Esse processo em seu todo pode ser comparado com *uma tempestade de luz*. O processo analítico consiste em criar as condições de formação dessa tempestade em que, emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se *flashes* fugazes de raios de luz iluminando os fenômenos investigados, que possibilitam, por meio de um esforço de comunicação intenso, expressar novas compreensões atingidas ao longo da análise. (grifos do autor)

Com o propósito de fazer uma análise mais aprofundada e particular dos dados que foram emergindo em cada fala dos sujeitos da pesquisa, recorreremos à análise textual com a intencionalidade de examinar as manifestações particulares dessas falas, procurando compreendê-las e interpretá-las com o rigor que a pesquisa exige.

No exame das entrevistas e no movimento da investigação, determinados verbos emergiram e nos instigaram na busca do significado do vocábulo *verbo*. Segundo Larousse (1998, p. 5915), o vocábulo *verbo* vem do latim *verbum*, que traduz o grego *rhema*, “coisa enunciada”. “Expressão oral do pensamento, cuja função sintática é estruturar os termos do enunciado e cujo papel semântico é descrever ações”.

A partir das expressões orais emergentes nos direcionamos para a seguinte proposta: se o verbo expressar uma ação sobre a aula, ensino, profissão, escola, curso, será situado na linha **Epistêmica**. Se representar um sentimento ou emoção ou um sentido pessoal, será localizado na linha **Pessoal**. E se manifestar um pertencimento a um grupo, instituição, será acomodado na linha **Social**.

Assim, a Tabela 2 demonstra como a maioria dos verbos encontrados nas frases dos sujeitos da pesquisa se situa na Matriz 3x3. Os verbos manifestados estão dispostos na Tabela 2, que se configura como uma adaptação da Tabela 1 – Matriz 3x3.

A partir deste entendimento da “coisa enunciada”, da “expressão da ação”, os verbos encontrados em todas as entrevistas nos direcionaram para as unidades de sentido com a finalidade de compreendermos melhor o nosso processo de análise.

Para mostrar ao leitor a importância que os verbos tiveram nesta investigação, optamos por colocar todos aqueles que foram encontrados nas falas dos quinze acadêmicos que a princípio se constituíam como sujeito da pesquisa na Tabela 2.

Tabela 2 – Verbos indicativos da ação docente em sala de aula¹

Novas tarefas do professor Relações de saber	1 Gestão do segmento P-S [conteúdo]	2 Gestão do segmento P-E [ensino]	3 ² Gestão do segmento E-S [aprendizagem]
Epistêmica [conhecimento]		Pensar, achar, saber, ver, conhecer, ter, estar, ir, ser, aprender, dar, trabalhar, conseguir, influenciar, preferir, precisar, falar, ir, fazer, lembrar, entrar, gostar, lidar, descartar, poder, preparar, terminar, controlar, querer. Fala sobre a aula, sobre o ensino, sobre a profissão, sobre a escola, sobre o curso, etc.	Pensar, achar, saber, conhecer, procurar, mostrar, envolver. Fala sobre os alunos, sobre sua aprendizagem, sobre seu conhecimento,
Pessoal [sentimento, emoção, ação – eu, o aluno] – usa o singular.	Saber, responder, gostar.	Gostar, sentir, querer, esperar, ter, começar, desanimar, entrar, apavorar, trancar, fazer, sentir, lidar, acabar, perder, poder, ter, falar, animar, ganhar, esperar, trabalhar, mudar, deixar, melhorar, quer, começar, enfrentar, pretender, ver, compensar, resolver,	Gostar, sentir, querer, esperar, pegar, aprender. Fala sobre a ação, o sentimento, a vontade, o desejo do outro no que diz respeito à aprendizagem.
Social [instituição, família, grupo, turma, classe] – usa o plural.	Pegar.	Pertencer, faltar, controlar, conseguir, precisar, pretender, tentar, trazer, ir, pegar, entender, dar, ficar, olhar.	Ser, dar, prestar, conversar, parecer, atrapalhar, ir, respeitar, tentar, participar, acabar, querer, fazer, deixar, estar, mexer, mostrar, gostar, derrubar, correr, sentar, ganhar, lidar, pedir, melhorar, zoar, saber, ver, gritar, retribuir, motivar, começar, ficar, encontrar, voltar.

Fonte: Corpus constituído pela autora.

¹ Alguns verbos podem se repetir nas colunas de acordo com o sentido que têm na frase.

² Nesta coluna os acadêmicos se referem a outros (alunos, professores, ensino).

2.2 O PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO

Para procedermos às análises dos dados da pesquisa, utilizamos o processo de categorização embasados nos estudos de Moraes (2003, p. 191-211), ao afirmar que:

A categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Os conjuntos de elementos de significação próximos constituem as *categorias*. A categorização, além de reunir elementos semelhantes, também implica nomear e definir as categorias, cada vez com maior precisão, na medida em que vão sendo construídas. Essa explicitação das categorias se dá por meio do retorno cíclico aos mesmos elementos, no sentido da construção gradativa do significado de cada categoria. Nesse processo, as categorias vão sendo aperfeiçoadas e delimitadas cada vez com maior rigor e precisão.

Como esse movimento investigativo percebemos os verbos que foram encontrados nas falas dos sujeitos da pesquisa e que se caracterizavam como indicativos da ação docente em sala de aula, associamos aos estudos de Moraes (2003) a pesquisa de tese de Travaglia (1991) sobre “Um estudo textual-discursivo do verbo no português do Brasil”, na qual explicita que,

[...] Embora um recurso, uma regularidade linguística utilizada seja relativo ao falante ele tem que escolher recursos linguísticos para desempenhar a função desejada entre as opções de regularidades discursivamente constituídas que a língua oferece. É por tudo isso que a análise tem de levar em conta não só o que ocorre (eixo sintagmático), mas também o que poderia estar no lugar da forma escolhida pelo usuário da língua (eixo paradigmático) para poder determinar os valores, os efeitos de sentido em jogo no funcionamento discursivo de um texto ou de um tipo de texto.

Desta maneira, Travaglia (1991) elucida que, quando estudamos os sentidos que um verbo expressa, devemos levar em conta “as categorias verbais” que podem ser definidas quanto ao tempo, ao aspecto, à modalidade, à voz e à pessoa.

Sendo assim, para a presente pesquisa utilizamos a categoria verbal *modalidade* (1991, p. 66), que Travaglia define como aquela que “reflete a atitude do falante em relação ao que é dito, bem como a atitude de outrem, mas que o falante insere, por alguma razão, no que diz”. Para o autor, a categoria verbal modalidade é apresentada por meio de propostas em função dos objetivos de análise, que são: Imperativa, Deôntica, Volitiva, Alética

e Epistêmica; que serão explicadas quando tratarmos da categorização dos dados, uma vez que serão estas as categorias que utilizaremos.

Discutimos mais profundamente, confrontando com a literatura, as respostas dadas pelos envolvidos, no capítulo que trata da análise e discussão dos dados.

2.3 OBJETIVOS

O motivador da investigação foi saber como os acadêmicos se expressaram em relação ao ensino e como sistematizaram as suas relações com o estágio no ensino. Não só como refletiram sobre suas concepções sobre o ensino e a aprendizagem, mas o que sentiram e no que acreditavam em termos de valores que o situaram na comunidade. E no decorrer da investigação, utilizamos a Matriz 3x3 de Arruda; Lima e Passos (2011), com a intenção de analisar e teorizar sobre as impressões dos sujeitos da pesquisa. Portanto, para responder as questões da pesquisa acima citadas, elaboramos os seguintes objetivos:

1) Compreender quais eram os sentidos que o estágio supervisionado suscitava, segundo a visão de acadêmicos do curso de Ciências Biológicas

2) Levantar alguns indicativos sobre como evolui a relação dos licenciandos com o conteúdo, com o ensino e com a aprendizagem, durante o período de realização do estágio curricular da Licenciatura, utilizando a Matriz 3x3 proposta por Arruda; Lima e Passos (2011).

3) Testar o instrumento de Arruda; Lima e Passos (2011) visando ao estudo de seu potencial e delimitação de condições de sua aplicação.

2.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Verificando na literatura que, apesar de muitas pesquisas significantes quanto à formação inicial e as dificuldades do ingresso na profissão de professor, muito pouco se sabia a respeito do que os acadêmicos pensavam antes, durante e no final da realização do estágio e se desejavam ser professor após a experiência docente de dois anos.

De acordo com o exposto, para realizar esta investigação, selecionamos quinze acadêmicos do curso de Ciências Biológicas, com opção de Licenciatura, que cursavam o terceiro ano e iniciariam o estágio no ano de 2009 no ensino fundamental, séries finais, e que, em 2010, cursando o quarto ano, realizariam seus estágios no ensino médio, de

primeira a terceira série, em escolas públicas da rede estadual de ensino da cidade de Londrina. Os sujeitos da pesquisa, portanto, participaram dela desde o início de 2009 até o final de 2010.

Após a coleta de dados optamos por aprofundar a investigação das falas de apenas cinco acadêmicos, que foram escolhidos pela diversidade dos dados, por apontarem as influências sofridas, pela atuação no EJA e devido a grande quantidade de dados que recolhemos com os 15 depoentes ao longo dos dois anos, não tínhamos tempo suficiente para analisar cada um e concluirmos nossa tese em tempo hábil.

2.5 A COLETA E O REGISTRO DOS DADOS

As perguntas que foram estabelecidas servem para justificar que a formação inicial para a docência não pode ser limitada apenas ao estudo e domínio de conteúdos e técnicas e os estagiários serem meros executores das tarefas impostas pelo estágio, mas, sim, para demonstrar a importância do estágio quanto à formação inicial, as dificuldades do ingresso na profissão de professor, como se expressam não somente em relação ao ensino e à aprendizagem, mas o que sentem, no que acreditam enquanto praticam a docência, o que pensavam antes, durante e ao final da realização do estágio e se desejavam ser professor após a experiência docente de dois anos.

Restringimo-nos a fazer a coleta de dados apenas em quatro momentos doravante explicitados, por entendermos que o primeiro ano do estágio é o momento mais crucial para os acadêmicos em termos de vivência de uma realidade ainda desconhecida. Realizamos, portanto, três entrevistas no primeiro ano do estágio e uma ao final do segundo ano, quando já haviam atuado no ensino médio.

As perguntas feitas aos acadêmicos foram elaboradas pela pesquisadora. Em todos os momentos e para cada um dos acadêmicos as fazia oralmente e as escrevia no quadro de giz, para que os alunos pudessem falar à vontade sem correr o risco de serem interpelados e de ‘quebrar’ o raciocínio, a linha de pensamento que eles pudessem estar elaborando naquele momento da entrevista.

Esta forma de coleta de dados, reincidindo as perguntas ao longo do estágio, justifica a utilização dos estudos de Schön (2000) sobre reflexão, no instante em que permite aos sujeitos refletirem sobre a prática da docência realizada no primeiro ano e no início do segundo ano. A retomada das perguntas possibilita a reelaboração de respostas que permitem visualizar novas construções e aprofundamentos quanto aos verbos citados e suas ações.

Na busca por elucidar quais as impressões que os acadêmicos tinham sobre o estágio supervisionado e como situá-las na Matriz 3x3, as falas foram filmadas e gravadas em quatro momentos diferentes e, posteriormente, transcritas, fragmentadas e acomodadas na Matriz possibilitando que fizéssemos uma análise dos dados mais detalhadamente.

Estes quatro momentos da investigação ocorreram da seguinte forma:

I. O **primeiro momento** da entrevista aconteceu na primeira semana de aula do calendário letivo da universidade, no ano de 2009, época em que os acadêmicos iniciavam o terceiro ano da graduação e ainda não estavam atuando nas escolas. Nesse momento, os instigamos para que falassem sobre suas impressões prévias quanto à atuação nas escolas, como estagiários-professores. Portanto, são falas anteriores à prática da docência. As perguntas foram:

- a) **Quando você optou pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas sabia que teria fazer no terceiro ano o estágio no ensino fundamental?**
- b) **Você quer ser professor?**
- c) **Como você se sente ante a ideia de ter que fazer o estágio?**

II. O **segundo momento** da entrevista aconteceu quando os acadêmicos estavam na metade dos estágios no ensino fundamental, isto é, já em plena atuação nas escolas de ensino público, ainda no ano de 2009. O período de filmagem e gravação variou para cada aluno uma vez que eles vão para as escolas quando sobram espaços em seus horários de aulas na universidade e quando há disponibilidade nos horários dos professores da rede pública que aceitam estagiários atuando durante suas aulas. Nossa intenção foi a de compreender o que estavam sentindo enquanto realizavam o estágio nas escolas de ensino fundamental e se queriam ser professor.

Então, as perguntas foram:

- a) **Agora que você está fazendo o estágio, o que está sentindo?**
- b) **Você quer ser professor?**

III. O **terceiro momento** foi registrado no final do ano de 2009, no início do mês de dezembro, quando todos os acadêmicos já haviam terminado seus estágios nas escolas da rede pública de ensino. As perguntas foram:

- a) **O que você achou do estágio no ensino fundamental este ano?**
- b) **Como você está se sentindo sabendo que no ano que vem fará o estágio no ensino médio?**
- c) **Você quer ser professor?**

IV. O **quarto momento** aconteceu assim que todos os acadêmicos finalizaram seus estágios supervisionados no ensino médio ao final do quarto ano, no início do mês de dezembro do ano de 2010. As perguntas foram:

- a) **Como você se sente hoje, após as experiências dos estágios, frente à docência?**
- b) **Você quer ser professor?**

É essencial explicitar que cada acadêmico faz seu estágio em dupla, nas horas vagas e de acordo com seu calendário escolar, uma vez que, entre estes alunos entrevistados, havia aqueles que estavam em processo de dependência em outras matérias, ou, por outros motivos, não estavam cursando a disciplina com os alunos da mesma turma a que pertenciam quando entraram na universidade. Sendo assim, os horários disponíveis de cada acadêmico para a realização do estágio eram diferentes dos demais. Por isso, cada dupla de alunos fez seu estágio adaptando-o ao momento que considerou mais adequado e de acordo com o horário das aulas do professor da rede pública de ensino.

Identificamos os quinze sujeitos participantes desta pesquisa pelas letras do alfabeto: **sujeitos A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, L, M, N, O e P**, com a finalidade de resguardar as suas identidades, sem especificarmos o gênero de cada um; e após as análises dos dados, optamos por investigar somente as falas dos sujeitos **A, B, C, E e I**, anteriormente justificado.

Para os quatro momentos da pesquisa, utilizamos **M1** como sendo a primeira entrevista realizada, antes de começar os estágios nas escolas; **M2** é o segundo momento em que os alunos já estavam atuando como estagiários nas escolas; **M3**, o terceiro momento, final do estágio nas escolas de ensino fundamental, séries finais, final do ano de 2009; e **M4**, quando já concluíram o estágio no ensino médio, no ano de 2010.

Para cada depoente foi construída uma tabela de Unidades de Sentido, de acordo com o modelo de Arruda; Lima e Passos (2011), assim, para diferenciá-la da original, nesta tese, numeramos as nossas tabelas em sequência e acrescentando a letra correspondente aos sujeitos da pesquisa (**A, B, C, E, I**). A numeração das frases foi sequencial a partir do

sujeito A, nos seus quatro momentos; terminado o levantamento das frases desse sujeito, passamos para o sujeito B e seus quatro momentos, e depois os sujeitos C, E e I.

Tomando como base os procedimentos teórico-metodológicos de Arruda; Lima e Passos (2011), nesta tese, além de mostrar as impressões e sentimentos sobre a prática inicial da docência, analisamos os efeitos desta prática para esses indivíduos.

CAPÍTULO 3

APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISES

Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-
reflexão. (*Paulo Freire*)

Conforme explicitado anteriormente, esta pesquisa aconteceu durante dois anos, 2009 e 2010, no período de realização do estágio e em quatro ocasiões para cada um dos quinze acadêmicos: a primeira ocasião aconteceu antes da prática docente, a segunda e a terceira aconteceram durante a experiência e a quarta ao final dela.

Após cada entrevista, fizemos a transcrição e, de acordo com as falas obtidas, fragmentamos as frases, numa tentativa de compreendermos quais eram as impressões que cada um dos entrevistados tinha a respeito dos questionamentos que lhes foram feitos. Após isto, as alocamos em um quadro construído previamente por Arruda; Lima e Passos (2011).

O quadro proposto por Arruda; Lima e Passos (2011), apresenta quatro colunas: a primeira, denominada coluna **N**, é o local onde foram dispostos os números referentes às frases obtidas e fragmentadas. A segunda coluna, designada **Unidades de Sentido**, é o local onde estão dispostas as frases fragmentadas dos depoentes, para onde a maioria dos verbos encontrados nos direciona. Na terceira coluna, nomeada **Setor**, estão os números que remetem às novas tarefas do professor (gestão do conteúdo, do ensino e da aprendizagem), e as letras com as relações de saber (Epistêmica, Pessoal e Social) relacionadas com a Tabela 1 da Matriz 3x3. Na quarta coluna, nomeada **Comentário**, encontram-se breves interpretações redigidas por nós a respeito do que tais frases poderiam expressar.

Após a construção dos quadros para cada sujeito investigado, enquadrámos os números das frases fragmentadas na Matriz 3x3, em uma tentativa de caracterizá-las com as relações de saber.

Para cada sujeito da pesquisa temos quatro momentos, que aconteceram em períodos distintos. Cada momento será exposto em um quadro; onde estarão as frases fragmentadas e numeradas, que denominaremos de frases independentes, o setor em que cada uma se enquadra e os comentários sobre cada uma delas. Os números das frases serão acomodados em tabelas adaptadas da Tabela 1 de Arruda; Lima e Passos (2011), e ao final dos quatro momentos, estes números serão reunidos em uma tabela final.

Portanto, os números que aparecem logo após cada frase significam que a fragmentamos para podermos acomodá-las em quadros para posteriormente situá-las em cada setor de acordo com o sentido que elas apresentam.

Como os relatos são muitos, colocamos, neste capítulo, apenas as falas de todos os momentos das entrevistas do sujeito A, a acomodação das suas falas de acordo com os sentidos e comentários em cada período nos quadros, a Matriz 3x3 com os números em

cada momento, e a tabela final, que indica todos os números referentes às frases fragmentadas do sujeito em todos os momentos.

Para os demais sujeitos que elegemos para esta pesquisa (sujeitos B, C, E, e D), apresentamos somente as falas dos quatro momentos, as tabelas referentes à acomodação das falas, em números, dos sujeitos na Matriz 3x3 dos momentos 1 e 4 e a tabela final. As acomodações das falas nos momentos 2 e 3 encontram-se nos apêndices.

Ao final da apresentação dos dados obtidos procedemos à análise deles. Para maior entendimento, vamos demonstrar abaixo somente os dados do sujeito A: as suas falas durante os quatro momentos, a disposição das frases fragmentadas nas tabelas, procurando classificá-las de acordo com a Matriz 3x3, e em seguida faremos a discussão dos dados. Omitimos as perguntas uma vez que elas já se encontram no item 2.5 desta tese.

Para os sujeitos B, C, E e I, demonstraremos em sequência as suas falas em todos os momentos, as frases fragmentadas, numeradas e dispostas nas linhas e colunas de acordo com a Matriz 3x3 e em seguida faremos nossos comentários.

Os momentos da pesquisa, apresentados a seguir, são transcrições literais e em sua totalidade e as falas dos acadêmicos foram fragmentadas para serem alocados nos quadros.

3.1 SUJEITO A

O primeiro momento do sujeito A é aquele que antecede a prática docente.

1º momento [M1]

Eu quero ser professor. [1] Tenho muitos amigos que são professores, e acho muito legal. [2] Eu gosto bastante de Biologia. [3] Professor sempre tem que estar estudando. [4] Acho que por influência dos meus professores. [5] É um trabalho que você sempre tem que estar estudando. [6] Quando entrei no curso de Ciências Biológicas, eu sabia que teria que fazer o estágio no ensino fundamental. [7] Acho que minha dificuldade é como passar o conteúdo. [8] Já dei aula no 2º ano para um amigo meu, que é professor, [9] e minha dificuldade foi passar tudo para os alunos. [10] Tem que saber tudo. [11]

O Quadro 2 se refere ao momento 1, à primeira entrevista. É composto pelos números referentes às falas do sujeito A, às frases fragmentadas, o setor em que elas se acomodam e um breve comentário sobre o que cada uma expressa.

Quadro 2 AM1 – Total de frases independentes do sujeito A

N.	UNIDADE DE SENTIDO	SETOR	COMENTÁRIO
1	Eu quero ser professor.	2B	Expressa um sentimento, uma vontade, uma intenção.
2	[eu] Tenho muitos amigos que são professores, e acho muito legal.	2B	Expressa um pertencimento, a sociedade em que vive.
3	Eu gosto bastante de Biologia.	1B	Expressa um sentimento.
4	[eu] acho que [eu] Professor sempre tem que estar estudando.	2A	Expressa um saber sobre ser professor.
5	[eu] Acho que por influência dos meus professores.	2A	Expressa um saber sobre a influência sofrida.
6	É um trabalho que você sempre tem que estar estudando.	2A	Expressa um saber sobre ser professor.
7	Quando [eu] entrei no curso de Ciências Biológicas, eu sabia que [eu] teria que fazer o estágio no ensino fundamental.	2A	Expressa um saber sobre ser professor.
8	[eu] Acho que minha dificuldade é como passar o conteúdo.	2B	Expressa um sentimento.
9	[eu] Já dei aula no 2º ano para um amigo meu, que é professor.	2A	Expressa um saber sobre ser professor.
10	e minha dificuldade foi passar tudo para os alunos.	2A	Expressa um sentimento.
11	[eu tenho] Tem que saber tudo.	2A	Expressa um saber sobre seus conhecimentos.

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

A Tabela 3 indica a acomodação dos números correspondentes às frases fragmentadas do sujeito A na Matriz 3x3, ficando assim caracterizada – Tabela 3 AM1.

Entende-se 3 AM1 como: 3 – número da Tabela; A – o sujeito da pesquisa; M1 – o primeiro momento da coleta de dados.

Tabela 3 AM1 – Acomodação das falas do sujeito A

Novas tarefas do professor Relações de saber	1. Gestão do segmento P-S [conteúdo]	2. Gestão do segmento P-E [ensino]	3. Gestão do segmento E-S [aprendizagem]
A. Epistêmica		4, 5, 6, 7, 9, 10, 11	
B. Pessoal	3	1, 2, 8	
C. Social			

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

O segundo momento é quando o sujeito A está no meio do estágio no ensino fundamental nas séries finais.

2º momento [M2]

Eu fui o único aluno no início do ano que disse que queria ser professor. [12] Mas vejo hoje que isto é muito desgastante. [13] É muito aluno dentro de uma sala de aula. [14] É muito trabalho que tem que levar para a casa [15] e também adolescente não para quieto. [16] Tá certo que não faltam com respeito e nem tem violência. [17] A bagunça é porque tem muito aluno na sala. [18] Não dá para controlar tanta gente, se fosse uns 20. [19]

O Quadro 3 é referente ao segundo momento da coleta de dados, quando o sujeito já está atuando como docente.

Quadro 3 AM2 – Total de frases independentes do sujeito A

N.	UNIDADE DE SENTIDO	SETOR	COMENTÁRIO
12	Eu fui o único aluno no início do ano que disse que [eu] queria ser professor.	2B	Expressa um sentimento, uma vontade, uma intenção.
13	Mas [eu] vejo hoje que isto é muito desgastante.	2B	Expressa um sentimento quanto profissão de ser professor.
14	[eu acho que] É muito aluno dentro de uma sala de aula.	2B	Expressa um sentimento quanto ao número excessivo de alunos em uma sala de aula.
15	[eu penso que] É muito trabalho que tem que levar para a casa.	2B	Expressa um sentido que dá a profissão docente.
16	e também adolescente não pára quieto.	2B	Expressa seu pensamento em relação aos adolescentes.
17	Tá certo que não faltam com respeito e nem tem violência.	2B	Expressa um pensamento sobre as atitudes dos alunos quanto à gestão da classe.
18	A bagunça é porque tem muito aluno na sala.	2C	Expressa uma explicação sobre um comportamento.
19	Não dá para controlar tanta gente [40 alunos], se fosse uns 20.	2B	Expressa o porquê da indisciplina.

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

A Tabela 4 AM2, adaptada da Tabela 1, indica a acomodação dos números correspondentes às frases fragmentadas do sujeito A na Matriz 3x3. AM2 significa que a letra A remete ao sujeito da pesquisa; M2 trata do segundo momento da coleta de dados.

Tabela 4 AM2 – Acomodação das falas do sujeito A

Novas tarefas do professor Relações de saber	1. Gestão do segmento P-S [conteúdo]	2. Gestão do segmento P-E [ensino]	3. Gestão do segmento E-S [aprendizagem]
A. Epistêmica			
B. Pessoal		12, 13, 14, 15, 16, 17, 19	
C. Social		18	

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

O terceiro momento aborda aquele em que o sujeito A terminou o estágio nas séries finais do ensino fundamental.

3º momento [M3]

Estou terminando o estágio. Dei aula para a sextas e sétimas séries. [20] No começo estava animado com o estágio, depois fiquei um pouco desanimado. [21] Para dar aula para a sexta e sétima séries na escola o professor tem que suprir um pouco a deficiência familiar, tem que passar valores, ética. [22] Achava muito desgastante. [23] Fiquei um pouco desanimado. Mas na última aula, na aula de avaliação eu dei aula para o EJA [Educação de Jovens e Adultos], que me animou de novo. [24] É uma clientela diferente. [25] Se eu for profissional da educação, eu vou querer dar aula para o EJA, [26] porque gostei bastante. [27] Então eu comecei animado, desanimei, e depois no final animei de novo. [28]

O Quadro 4 é referente ao terceiro momento da coleta de dados, quando o sujeito A finalizou o estágio no ensino fundamental.

Quadro 4 AM3 – Total de frases independentes do sujeito A

N.	UNIDADE DE SENTIDO	SETOR	COMENTÁRIO
20	[eu] Estou terminando o estágio. Dei aula para a sexta e sétima séries.	2A	Expressa uma experiência sobre a docência.
21	No começo estava animado com o estágio, depois [eu] fiquei um pouco desanimado.	2B	Expressa um sentimento.
22	Para dar aula para a sexta e sétima série na escola o professor tem que suprir um pouco a deficiência familiar, tem que passar valores, ética.	2C	Expressa as habilidades que o professor deve ter para conseguir ensinar.
23	[eu] Achava muito desgastante.	2A	Reflexão sobre a gestão
24	Mas na última aula, na aula de avaliação eu dei aula para o EJA, que me animou de novo.	2B	Expressa um sentimento.
25	É uma clientela diferente.	3B	Expressa compreensão sobre os alunos.
26	Se eu for profissional da educação, eu vou querer dar aula para o EJA.	2A	Expressa um ‘refúgio’ na opção que considera mais fácil para ser professor.
27	Porque [eu] gostei bastante	2B	Expressa um sentimento.
28	Então eu comecei animado, desanimei, e depois no final animei de novo.	2B	Expressa um sentimento.

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

A Tabela 5 AM3, uma adaptação da Tabela 1, indica a acomodação dos números correspondentes às frases fragmentadas do sujeito A na Matriz 3x3. AM3 remete à letra A, o sujeito da pesquisa; M3 trata do terceiro momento da coleta de dados.

Tabela 5 AM3 – Acomodação das falas do sujeito A

Novas tarefas do professor	1. Gestão do segmento P-S [conteúdo]	2. Gestão do segmento P-E [ensino]	3. Gestão do segmento E-S [aprendizagem]
Relações de saber			
A. Epistêmica		20, 23, 26	
B. Pessoal		21, 24, 27, 28	25
C. Social		22	

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

O quarto momento é referente ao final do estágio no ensino médio.

4º momento [M4]

Acho que agora estou mais tranquilo, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio. [29] O estágio foi muito bom para aprender [30] e para ter contato com a realidade escolar. [31] Também tive monitoria durante a graduação, dei aulas para o pessoal da graduação, então ficou mais tranquilo. [32] Acho que quero sim ser professor, [33] em condições adequadas, acho a ideia de ser professor ainda boa. [34] Quando entrei no curso de Ciências Biológicas eu era o único da sala que queria ser professor, [35] mas depois desanimei. [36] Agora acho que quero ser professor, estou mais animado, [37] se conseguir uma turma boa, [38] o duro é que são muitos alunos por turma nas escolas públicas, [39] fica difícil de dar aula e trabalhar. [40] Mas se for uma turma boa como para graduandos [41] ou mesmo no ensino público com turmas menos numerosas acho a ideia legal. [42]

O Quadro 5 indica as falas do sujeito A no quarto momento da coleta de dados, quando ele já terminou seu estágio.

Quadro 5 AM4 – Total de frases independentes = 14

N.	UNIDADE DE SENTIDO	SETOR	COMENTÁRIO
29	Acho que agora [eu] estou mais tranquilo, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio.	2B	Expressa um sentimento.
30	O estágio foi muito bom para [eu] aprender.	2A	Expressa um pensamento sobre o seu aprendizado durante o estágio.
31	e para [eu] ter contato com a realidade escolar.	2A	Expressa a importância do estágio para conhecer a realidade da escola.
32	Também [eu] tive monitoria durante a graduação, dei aulas para o pessoal da graduação, então ficou mais tranquilo.	2B	Expressa um sentimento sobre a sua ação.
33	Acho que [eu] quero sim ser professor.	2B	Expressa um sentimento.
34	em condições adequadas, [eu] acho a ideia de ser professor ainda boa.	2A	Reflexão sobre as condições para ser professor.
35	Quando [eu] entrei no curso de Ciências Biológicas eu era o único da sala que queria ser professor.	2A	Expressa um saber sobre querer ser professor.
36	mas depois [eu] desanimei .	2B	Expressa um sentimento.
37	Agora acho que [eu] quero ser professor, [eu] estou mais	2B	Expressa um sentimento.

	animado.		
38	se [eu] conseguir uma turma boa.	2C	Expressa uma preocupação com relação aos alunos.
39	o duro é que são muitos alunos por turma nas escolas públicas.	2C	Reflexão sobre a gestão da classe.
40	fica difícil de dar aula e trabalhar.	2C	Constatação sobre a gestão da classe.
41	Mas se for uma turma boa como para graduando.	2C	Expressa um desejo de encontrar uma situação mais fácil ou partir para o ensino superior.
42	ou mesmo no ensino público com turmas menos numerosas [eu] acho a ideia legal.	2B	Expressa um desejo de encontrar uma situação mais confortável.

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

A Tabela 6 AM4, uma adaptação da Tabela 1, indica a acomodação dos números correspondentes às frases fragmentadas do sujeito A na Matriz 3x3. Compreendendo que, em AM4, a letra A significa o sujeito da pesquisa; M4 trata do quarto momento da coleta de dados.

Tabela 6 AM4 – Acomodação das falas do sujeito A

Novas tarefas do professor Relações de saber	1. Gestão do segmento P-S [conteúdo]	2. Gestão do segmento P-E [ensino]	3. Gestão do segmento E-S [aprendizagem]
A. Epistêmica		30, 31, 34, 35, 39, 40	
B. Pessoal		29, 32, 33, 36, 37, 42	
C. Social		38, 39, 40, 41	

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

A Tabela 7 indica os números correspondentes à fragmentação das falas do sujeito A em todos os momentos e suas disposições nas linhas e nas colunas.

Tabela 7 – Caracterização das falas do sujeito A em todos os momentos (M1, M2, M3, M4)

Novas tarefas do professor Relações de saber	1. Gestão do segmento P-S [conteúdo]	2. Gestão do segmento P-E [ensino]	3. Gestão do segmento E-S [aprendizagem]
A. Epistêmica		4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 20, 23, 26, 30, 31, 34, 35	
B. Pessoal	3	1, 8, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 24, 27, 28, 29, 32, 33, 36, 37, 42	25
C. Social		2, 18, 22, 38, 39, 40, 41	

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

Comentários

Analisando as falas do sujeito A em todos os momentos, observamos que, inicialmente, suas inquietações estão mais relacionadas aos problemas de ensino e de ordem pessoal, seguindo-se os de ordem epistêmica. Ele relata que *seus professores o influenciaram* a decidir qual curso da graduação seguiria, a querer ser professor. Esta assertiva encontra respaldo em Anastasiou (2004), ao afirmar que a atuação do professor depende das influências que foram exercidas sobre ele durante sua caminhada como aluno.

A fala do sujeito A indica que suas preocupações são quanto aos sentidos pessoais que atribui ao ato de ensinar e o quanto influi em sua identidade pessoal e em como se afirma em cada momento de sua prática. Expressa um desconforto que pode afetar o querer ser professor. São, portanto, dificuldades particulares determinadas pela interação com os alunos e pelo seu modo próprio de trabalhar regras, normas de conduta e valores. São os choques com a realidade do contexto escolar que Lippe e Bastos (2008) e Krasilchik (2004) descrevem e que contribuem para a desmotivação para a docência.

Nas alocações do sujeito, quanto à relação epistêmica do professor com o ensino, suas reflexões recaem sobre a atividade docente, uma vez que relata achá-la *desgastante*, que a princípio estava *animado* para ser professor e depois *desanimou*; mas que, depois do contato com alunos mais velhos, da educação de jovens e adultos (EJA), ele voltou

a avaliar melhor a profissão. Entendemos que, pelo fato estar avaliando melhor a profissão docente após ter atuado no EJA, pode indicar que em vez de resolver enfrentar as dificuldades (classes lotadas, alunos muito imaturos, indisciplina) de uma classe de ensino regular se refugia em uma opção aparentemente mais fácil onde são poucos alunos por turma, são mais velhos e, conseqüentemente, mais disciplinados.

Quanto à relação social com o saber, como atividade social e interativa, ele demonstra uma preocupação em *passar valores e ética, a suprir a falta familiar*, para que consiga ensinar e gerenciar o funcionamento da sala de aula. Estes são os elementos que Chevallard (2005) caracteriza em suas pesquisas como constituintes que fazem parte do ‘entorno social’ que influenciam o contexto escolar e é neste espaço que a noosfera se incumbem de estabelecer as conexões entre a sociedade e a escola.

A prática docente possibilitada pelo estágio supervisionado, assinalada por angústias, desconfortos, fragilidades, tensões iniciais do acadêmico, mais do que isto, lhe permite adquirir habilidades e também ser palco de produção e mobilização de saberes a que Charlot (2005), Tardif (2002) e Gauthier et al. (2006) expressam em suas pesquisas. Saberes estes que direcionarão a sua profissão e que mobilizarão habilidades como a gestão da matéria e da classe, proposto por Gauthier et al. (2006).

Compreender a complexidade da formação para a docência é essencial (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008; ANASTASIOU, 2004; CHARLOT, 2005), uma vez que os acadêmicos são colocados frente aos desafios que a prática da docência lhes impõe. É fundamental entender seus determinantes, suas conexões, suas complexidades, a historicidade, os encaminhamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos que subjazem ao contexto escolar e que, a partir desta experiência, poderão surgir novas percepções e encaminhamentos que produzirão novos sentidos ao ato de ensinar.

No exame das respostas obtidas do sujeito A, identificamos as relações com a gestão da matéria e da gestão da classe propostas por Tardif (2002) e Gauthier et al. (2006), mas também encontramos outros aspectos que podem avançar quanto aos estudos propostos por Arruda; Lima e Passos (2011) e seu instrumento de análise da ação do professor em sala de aula. A utilização deste instrumento possibilitou abrir espaços para que outras apreciações fossem feitas, quanto às experiências que este sujeito vivenciou, sentiu, refletiu no momento em que realizou seu estágio supervisionado na modalidade Licenciatura do curso de Ciências Biológicas.

Analisando as frases dispostas nas colunas, observamos uma insuficiência de frases que pudessem ser enquadradas nas colunas 1 e 3, o que sugerem que o estágio e

demais experiências nesse período não estimularam uma consideração mais detida sobre aspectos relativos ao conteúdo e à aprendizagem. Isto confirma o que a literatura já diz, que os professores iniciantes estão muito preocupados com seu próprio desempenho e imagem. Outra questão que a análise das frases indica é a necessidade de criar espaços para que os estagiários possam refletir sobre as suas próprias práticas o que poderia indicar outros encaminhamentos que pudessem favorecer o seu desempenho ao atuar como docente.

Este instrumento de análise proposto por Arruda; Lima e Passos (2011) permitiu observar que, além de ser conhecedor do conteúdo, além de se instituir agora não mais como aluno, mas como professor, existem outras preocupações que o sujeito tem, mas que vão além das pesquisas de outros autores anteriormente citados, isto é, que, além dos condicionantes, tem que gerir a si mesmo como profissional em desenvolvimento.

* * *

A partir deste momento, procedemos à análise das falas dos outros quatro sujeitos, B, C, E e I, envolvidos nesta tese, mostrando-as nas tabelas onde estão agrupadas todas as falas dos sujeitos em todos os momentos.

Optamos por numerar as frases fragmentadas de maneira seguida, isto é, terminamos o sujeito A com o número 42, e iniciamos a numeração da fala do indivíduo B a partir do número 43 e assim por diante, até a conclusão de todas as frases. Como optamos por analisar as falas de cinco sujeitos, damos sequência à numeração das frases mesmo tendo uma lacuna entre os sujeitos C e E e I, uma vez que a investigação inicial era constituída por quinze acadêmicos.

Os quadros e as tabelas produzidos a partir da acomodação das falas, em números, na Matriz 3x3, no primeiro, segundo, terceiro e quarto momentos, encontram-se como apêndices e estão numerados em sequência. As tabelas correspondentes às falas dos sujeitos, em cada momento, foram numeradas a partir da última tabela do sujeito A, obedecendo à ordem, ficando assim numeradas: Tabela 8, Tabela 9, Tabela 10, Tabela 11 e assim sucessivamente.

Na sequência, apresentamos todos os momentos, e em seguida todas as falas numeradas de cada sujeito em uma única tabela, a partir do que procedemos às análises.

Assim posto, iniciamos as análises das falas do sujeito B.

3.2 SUJEITO B

O primeiro momento é aquele que antecede o estágio.

1º momento [M1]

Quando eu entrei no curso, acho que acontece com todo mundo, pensava que ser professor seria uma segunda opção, [43] se no início da carreira, não conseguir outro emprego, até achar outro, que você ganhe melhor, mais. [44] É um trabalho válido ser professor. [45] Vai influenciar outras pessoas, [46] tendo que transmitir conhecimentos para elas, [47] fazer com que elas aprendam. [48] Mas ante a ideia de estágio, estou apavorada. [49] Sou muito tímida, mas sei que é uma coisa que tenho que aprender a lidar. [50] Eu sabia que teria que enfrentar o estágio, [51] mas a ideia me apavorava. [52] Estou desesperada [53] como é que vai ser, [54] o que os alunos vão fazer. [55] Eu não pretendo ser professor, [56] quem sabe ser professor no ensino superior. [57]

O segundo momento é quando o sujeito B está no meio do estágio, nas séries finais do ensino fundamental.

2º momento [M2]

No início eu estava superdesesperada, [58] mas agora com esta experiência, com a noção de como dar aula, [59] o que esperar dos alunos, [60] foi muito legal. A experiência foi superinteressante, achei legal dar aulas, [61] eu tinha muita coisa na cabeça, como será que ia ser. [62] Dando aula, eu vi que era muito mais simples. [63] Na primeira aula que fui dar era para uma oitava série. Não dormi uma semana antes, pensando no que poderia acontecer. [64] Sou muito tímida. [65] Foi um tratamento de choque para a minha timidez. [66] Acho que melhorei uns 300%. [67] Achava que quando estivesse na frente dos alunos não conseguiria dar aula. [68] Mas estou conseguindo. [69] Está sendo muito legal. [70] Acho ruim em ter que ficar controlando a sala, [71] pois conversam muito, [72] não prestam atenção. [73] Acho que ser professora é uma coisa válida a se pensar. [74]

O terceiro corresponde às falas do sujeito B quando terminou o estágio no ensino fundamental.

3º momento [M3]

Eu gostei muito da experiência do estágio. [75] Achei muito importante para a gente ver na prática como é dar aula. [76] Também me ajudou muito a melhorar a minha timidez. [77] Foi muito importante para mim este estágio. [78] E com a experiência que tive, um dia se eu tivesse a oportunidade eu gostaria de dar aula. [79]

O quarto momento é aquele em que o sujeito B terminou o estágio no ensino médio.

4º momento [M4]

Lembro que no começo, no ano passado, eu estava superansiosa, sou tímida, [80] e pensava no que será que iria acontecer. [81] Só que no decorrer das aulas eu fui gostando bastante de dar aulas. [82] Achei superlegal que os alunos que têm interesse, [83] que prestam atenção no que você está falando, [84] aqueles que vêm atrás para perguntar. [86] Penso na possibilidade de seguir a carreira de professor, [86] só que no ensino fundamental os alunos são terríveis, [87] aqueles comportamentos deles [88], a gente fica meio louca. [89] No ensino médio os alunos são um pouco desinteressados, [90] precisa chamar a atenção para as aulas, [91] e isto é bem complicado. [92] Eu quero ser professor. [93] Hoje estou mais tranquila, no começo ficava apavorada. [94] Mas não sei se de educação básica, mas pretendo ser professor para a graduação. [95] Acho muito frustrante ser professor de ensino fundamental e médio, [96] você não tem retorno deles, [97] a gente sempre tentava dar aulas diferentes, [98] trazer coisas diferentes para tornar a aula mais significativa, [99] mas eles não tentavam se quer prestar atenção, [100] não sei se talvez porque éramos estagiárias. [101] Eu via que a maioria dos professores, parecia que estavam ali por obrigação, [102] não porque gostavam. [103] Acho que dar aulas para a graduação é uma situação diferente, [104] as pessoas estão ali porque querem, é interesse delas. [105]

A Tabela 12 indica os números correspondentes à fragmentação das falas do sujeito B em todos os momentos e suas disposições nas linhas e nas colunas.

Tabela 12 – Caracterização das falas do sujeito B em todos os momentos (M1, M2, M3, M4)

Novas tarefas do professor Relações de saber	1. Gestão do segmento P-S [conteúdo]	2. Gestão do segmento P-E [ensino]	3. Gestão do segmento E-S [aprendizagem]
A. Epistêmica		43, 46, 47, 48, 51, 54, 59, 60, 61, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 74, 76, 77, 78, 80, 81, 83, 86, 94, 96, 101, 102, 103, 104, 105	
B. Pessoal		44, 45, 49, 50, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 64, 65, 75, 79, 82, 89, 92, 93, 95	
C. Social		91, 97, 98, 99	72, 73, 84, 85, 87, 88, 90, 100

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

Comentários

Analisando as falas do sujeito B e a caracterização destas na Tabela 12, constatamos que as preocupações são quanto: às interações que podem ocorrer na sala de aula; às suas fragilidades, *timidez*, e à profissão docente como segunda opção. Revela dificuldades quanto à sua própria inexperiência, quanto à abordagem de situações tais como *controlar a sala, eles conversam muito e não prestam atenção*. São obstáculos que exigem preparação para serem superados e que se constituem como duros choques que a realidade escolar impõe aos estagiários, descritos por Lippe e Bastos (2008) e Krasilchik (2004).

Compreendemos que estes obstáculos vão sendo superados à medida que vivenciam as experiências possibilitadas pelo estágio. E desta maneira, colocam em prática os saberes que trazem consigo, assim como vão adquirindo outros saberes ao longo da vivência docente que são apontados por Tardif (2002) e Gauthier et al. (2006) em suas pesquisas.

Muitas dificuldades citadas pelo sujeito B, tais como o *excesso de alunos em sala de aula, o desinteresse* deles, as difíceis situações enfrentadas pelo professor iniciante, corroboram para desestimular a seguir a profissão docente e que são confirmadas nas pesquisas de Krasilchik (2004).

De acordo com Gauthier et al. (2006) e Tardif (2002), a tarefa de ensinar, demanda a mobilização de certas habilidades, de muitos saberes docentes; e nos espaços onde estes saberes se constituem é que poderão ser tecidos os fundamentos e as bases identitárias da profissão docente que as pesquisas de Pimenta e Lima (2004) sugerem.

Mesmo com tantas inseguranças, demonstra esforços para conseguir ensinar quando *tentava dar aulas diferentes, trazer coisas diferentes* para gerenciar melhor o funcionamento da sala de aula. Neste momento, notamos que cita novos aspectos, por encontrar dificuldades em despertar o interesse dos alunos, busca estratégias diferenciadas. Faz uma relação entre desinteresse dos alunos e sua condição de estagiária, confirmado por Krasilchik (2004). Os desinteresses tanto dos alunos quanto dos professores demonstram uma visão fatalista, uma vez que os alunos são desinteressados por natureza e *os professores estavam ali por obrigação*. Estes dados podem levar a questionamentos sobre os diversos fatores que contribuem para esse desinteresse, que não dependem somente dos professores, mas até que ponto a escola é atrativa aos olhos dos alunos.

O instrumento de Arruda; Lima e Passos (2011) indica que inicialmente havia um equilíbrio, de ordem epistêmica e pessoal, quanto às preocupações do sujeito na gestão do ensino. Na medida em que a experiência docente foi ocorrendo, as suas inquietações se deslocaram mais para a ordem epistêmica, mas também para o segmento da aprendizagem no setor social. A utilização desse instrumento para a análise da ação docente em sala de aula pode nos auxiliar na análise de como o estagiário elabora a sua própria gestão ao praticar a docência inicial, qual a sua relação com o saber quanto ao ensino e quanto à aprendizagem, além de apontar que as preocupações do estagiário estão sempre voltadas para ele mesmo, para o sentido pessoal que dá à experiência inicial para a docência.

Seguem-se as análises das falas do sujeito C.

3.3 SUJEITO C

Apresentamos, a seguir, o primeiro momento, aquele que antecede a prática do estágio.

1º momento [M1]

Eu não quero ser professor. [106] Eu não entrei aqui querendo ser professor. [107] Na verdade o que eu vejo, é que uma profissão que posso seguir depois que tirar o meu diploma, [108] porque não sei se terei emprego assim que sair. [109] Acho que não terei nenhum. [110] Ser professor é o jeito mais fácil de conseguir um pouco de dinheiro logo que você se forma. [111] Mas eu não quero ser professor. Quero fazer outra coisa. [112] Fazer um mestrado, isto sim seria minha opção. [113] Quanto à ideia do estágio, estou amedrontado. [114] Não sei como vai ser na hora. [115] Tenho dificuldades de falar em público. [116] Como vou lidar com os alunos? [117] Será que vão focar em mim? [118] Tenho medo disto. [119] Vai ser um desafio para mim. [120] Desde o início eu escolhi fazer o curso [121] aqui por que sabia que tinha a Licenciatura e Bacharelado. [122] Mas vim mais por causa do Bacharelado. [123] Não é minha intenção ser professor. [124] Ante ao estágio, me sinto bastante inseguro. [125] Ter que lidar com outras pessoas. [126] Tem que ter bastante conhecimento. [127] No começo acho que é bastante difícil esta interação com outras pessoas. [128] Hoje a escola está bastante mudada. [129] Parece que antes os alunos tinham mais conhecimento, [130] mais respeito, respeito aos pais, aos professores. [131] Os pais, atualmente, estão educando os filhos com uma liberdade maior, [132] aí os filhos vão para a escola achando que podem ter liberdades com os professores. [133] Desrespeitam, atrapalham a educação. [134]

O segundo momento é aquele em que o sujeito B está no meio do estágio, nas séries finais do ensino fundamental.

2º momento [M2]

A princípio está melhor do que eu pensava. [135] Eu tinha muito medo só de pensar em ter que dar aula. [136] No 1º dia que cheguei, com muito medo, não consegui dar uma boa aula. [137] Era uma turma muito bagunceira. [138] Só que percebo que as coisas estão melhorando, estou gostando. [139] É até prazeroso dar aula. [140] Só que como revezamos as salas, tem turma que dá desânimo, pois são muito mal educados. [141] Alguns alunos querem aparecer perante os outros, e fica desrespeitando. [142] O professor que pegamos não é muito respeitado pelos alunos, [143] então isto torna mais difícil ter que controlar a turma. [144] Mas acho que está sendo bem melhor do que esperava. [145] Achava que seria pior. [146] Eu não quero ser professor, [147] mas também vejo como uma opção que pode estar no meu alcance. [148] Achava que podia

ficar muito nervoso, [149] mas na hora dava até uma aula razoável. [150] Os alunos não respeitam o professor, porque a aula dele não era decente. [151] Ele mesmo disse que dar aula era um jeito fácil de ganhar dinheiro. [152] Ganha um bom dinheiro pelo trabalho que tem. [153] Algumas vezes, um aluno até considerado bom, fazia alguma coisa, [154] o professor acabava surtando, gritava com o aluno e no final gritava com todo mundo. [155] Os alunos zoavam dele, [156] ele não impõe nenhum respeito. Ameaçava de por o aluno para fora, e acabava voltando atrás. Não mantinha a autoridade, [157] acabam perdendo o respeito por ele. [158] Parece que o professor sabe o conteúdo, [159] mas ele não preparava a aula. [160] Chegava, escrevia o tempo inteiro no quadro, passava perguntas, não explicava nada. [161] Para mim, isto não é maneira de dar aula. [162] E como os alunos estão acostumados com isto, [163] quando começamos a explicar o conteúdo, [164] pedem que escrevamos no quadro, que passe as perguntas no quadro, [165] ao invés de fazer uma revisão oral. [166]

O terceiro momento corresponde ao momento em que o sujeito C terminou o estágio no ensino fundamental.

3º momento [M3]

A experiência que a gente teve no colégio é uma experiência que a gente deve ter, pois só assim a gente vai conhecer como é o sistema, como funciona, e como se faz para dar aula. [167] Foi bem melhor do que eu esperava, [168] até por que eu não estava por dentro de como dar aula, [169] mas chegando lá eu vi que não era tão difícil, [170] embora se encontrem muitos desafios. [171] Eu não pretendia dar aula. [172] Talvez, dar uma aula ou outra quando eu me formar, mais para ganhar dinheiro. [173] Eu não me vejo como professor nem de ensino fundamental e nem de ensino médio. [174] Talvez com a experiência no ensino médio, seja melhor aí eu tenha mais vontade em dar aula. [175] Hoje eu digo: eu não quero dar aula, ser professor. [176] Mas a experiência foi bem melhor do que eu esperava. [177]

O quarto momento é aquele em que o sujeito C terminou o estágio no ensino médio.

4º momento [M4]

Hoje me sinto melhor do que na primeira vez em que fui ao colégio. [178] Acho que o estágio que fiz no oitavo ano para ensino fundamental já foi melhor do que eu esperava, de como seria a aula. [179] Quando fiz o estágio no ensino médio já encontrei uma turma boa, bem respeitosa [180] e acabei gostando de dar aula no ensino médio. [181] Foi bem melhor do que eu esperava. [182] Não pretendo ser professor. [183] Talvez pegar algumas aulas, [184] mas o que quero fazer mesmo é pesquisa. [185]

A Tabela 17 indica os números correspondentes à fragmentação das falas do sujeito C em todos os momentos das entrevistas.

Tabela 17 – Caracterização das falas do sujeito C em todos os momentos (M1, M2, M3, M4)

Novas tarefas do professor Relações de saber	1. Gestão do segmento P-S [conteúdo]	2. Gestão do segmento P-E [ensino]	3. Gestão do segmento E-S [aprendizagem]
A. Epistêmica		107, 108, 109, 110, 111, 115, 116, 117, 120, 122, 123, 126, 127, 128, 129, 135, 137, 144, 145, 146, 162, 164, 169, 170, 171, 173, 174, 177, 179, 180	159
B. Pessoal		106, 112, 113, 114, 119, 121, 124, 125, 136, 139, 140, 147, 148, 149, 150, 168, 172, 175, 176, 178, 181, 182, 183, 184, 185	152, 153, 160, 161
C. Social		132, 167	118, 130, 131, 133, 134, 138, 141, 142, 143, 151, 154, 155, 156, 157, 158, 163.

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

Comentários

Para todos os académicos entrevistados, o estágio se constitui em um desafio e o sujeito C não foge a esta regra, demonstrando preocupações, sentindo-se inseguro e *amedrontado* ante a prática docente inicial. De início *não quer ser professor*, mas infere praticar a docência caso *não arranje outro emprego*, até apontando que seria um meio de *ganhar dinheiro mais facilmente*.

Relata uma inquietação quanto ao ter que lidar com os alunos e se estes irão *focar* nele. Ao mesmo tempo em que imputa valores aos alunos de outrora quanto aos seus conhecimentos e respeito a outras pessoas, responsabiliza os pais atuais pela falta de respeito que os alunos têm pelos professores o que contribui para atrapalhar a educação. Estas falas corroboram com Garrido (2001), uma vez que infere que a prática em sala de aula apresenta desafios e questões para as quais necessitamos “criar alternativas adequadas, fazendo com que

nosso ensino seja também uma construção, que se dá paralela e concomitantemente com a construção do conhecimento pelos alunos”.

O tema indisciplina está sempre presente, mas não aprofunda essa discussão quanto aos seus significados, as suas causas, como os professores e a escola vão lidar com esta problemática. Fala sobre a turma de alunos que considera muito indisciplinada, mas justifica tal comportamento responsabilizando o professor da classe pela sua falta de autoridade, de responsabilidade, justificando que *a aula dele não era decente*; e quando tentou fazer uma aula diferente e explicar um assunto oralmente, os alunos acostumados com as maneiras do professor, pediram que ele repetisse como o professor sempre fazia; isto é, escrevendo o conteúdo no quadro de giz, sem explicar nada. São as complexidades apontadas por Garrido (2001) e Krasilchik (2004) encontradas neste espaço formador - a sala de aula. É certo que a formação inicial não pode dar conta das tensões e multiplicidades das situações com as quais o futuro professor se defrontará, e que é o tempo de atuação, a sua maturidade e experiência no cargo que lhe possibilitarão o manejo dessas dificuldades e que são compreendidas como ‘gestão da classe’ que Tardif (2002) e Gauthier et al. (2006) explicitam em seus estudos.

O sujeito C, ao mesmo tempo em que diz que a experiência docente foi boa e até indicando-a para outros, não se vê no futuro como professor, a não ser apenas pela remuneração. Encontramos um sujeito mais preocupado, como era de se esperar, após a experiência de dois anos na docência. As suas respostas continuam na coluna 2, que trata da relação professor-ensino, mas finalizando que não quer ser professor, quer ser pesquisador e *talvez pegar algumas aulas*. Entendemos que o pesquisador a que se refere o aluno não é o que faz pesquisa direcionada para a educação, mas sim sobre os mais diversos ramos relacionados aos seres vivos, uma vez que a maioria dos alunos do curso de Ciências Biológicas, desde os primeiros anos da sua graduação, já vão se inserindo nos mais diversos laboratórios que o curso oportuniza.

Em posse desses dados, compreendemos que a disciplina de Metodologia e Prática de Ensino poderia propor e estimular o acadêmico a um estudo mais aprofundado, por meio de pesquisas sobre as interações que ocorrem na sala de aula, como sugere Garrido (2001). Quem sabe ela poderia ajudar nas elucidações das questões e obstáculos impostos neste contexto, favorecer maior entendimento e instigar o estagiário a refletir sobre os processos de aprendizagem e sobre as ações mobilizadas antes, durante e após ensinar, propostas por Schön (2000).

Estas observações são possibilitadas pela Matriz 3x3 de Arruda; Lima e Passos (2011), uma vez que, alocando as falas do sujeito nas suas colunas e nas suas linhas, e mesmo que elas se movimentem de uma coluna ou linha para outra, ele não questiona, não se aprofunda nas reflexões sobre os desafios impostos no contexto escolar, aponta problemas mas não sugere soluções, fica na superficialidade, somente se preocupa consigo mesmo e apenas reclama.

Ao findar a análise dos discursos do sujeito C passamos a seguir para a apreciação das falas do sujeito E.

3.4 SUJEITO E

O primeiro momento demonstra as falas do sujeito E no período que antecede o estágio.

1º momento [M1]

Quando entrei no curso de Biologia, sabia do estágio, [186] mas não é isto que eu quero para o meu futuro: ser professor do ensino fundamental e médio. [186] Mas ser professor do ensino médio é uma possibilidade. [187] Minha mãe é professora do ensino médio, e vejo como chega nervosa em casa. [189] É muito desgastante. [190] Não tem fim de semana. Fica preparando ou corrigindo provas, trabalhos, atividades. [191] É sábado, domingo e feriados. Fica procurando coisas novas para os alunos. [192] O que mais me incentivou a não querer dar aula é pelo nervosismo que vejo na minha mãe [193] devido à indisciplina dos alunos. [194] Eu não quero isto para mim. [195]. Ante a ideia de ter que fazer o estágio, tenho medo. [196] Nervosismo [197]. Tenho dificuldades em falar em público. Mesmo na minha sala de aula, na apresentação de trabalhos. [198] E aí você chega na sala de aula com um monte de crianças, esperando você passar o conteúdo [199] e o que você está falando ali tem que estar certo [120] pois ela tem que aprender e levar para a vida dela. [201] É mais nervosismo mesmo. [202]

O segundo momento corresponde àquele em que o estagiário se encontra atuando nas séries finais do ensino fundamental.

2º momento [M2]

Nas duas primeiras aulas, você chega bem cru. [203] Eu fiquei muito nervosa por medo de errar alguma coisa. [204] Medo dos alunos começarem aquela baderna [205] e não conseguir controlar. [206] Mas agora que eles estão me conhecendo, e eu os conhecendo, tudo fica mais tranquilo dar aula. [207] Não tem mais o nervosismo de começar a dar a matéria. [208] Eles até me respeitam um pouco mais. [209] Não é o mesmo respeito que eles têm com o professor da sala. [210] Tá melhorando com o tempo. [211] Mas eu não quero ser professor. [212] Faço o estágio porque é obrigatório [213]. Por mim eu não faria. [214]

O terceiro momento demonstra as falas do sujeito E quando já terminou o estágio no ensino fundamental.

3º momento (M3)

A experiência foi boa. [215] Eu gostei de dar aula, [216] apesar de passar nervoso com todo o trabalho que se tem em relação a preparar as aulas e tudo o mais. [217] Foi legal, a interação com os alunos foi muito bacana. [218] Mas eu não pretendo dar aula. [219] Foi uma coisa que eu já tenho comigo que era não querer dar aula e eu confirmei com o estágio. [220] Não que não foi gostoso, que não foi legal. É uma experiência diferente, nova. [221] Eu não pretendo dar aula para ensino fundamental e ensino médio. [222] Quem sabe para o ensino superior, mas para o ensino fundamental e ensino médio não. [223]

O quarto momento é aquele em que o sujeito E terminou o estágio no ensino médio.

4º momento [M4]

Agora é bem mais tranquilo. [224] porque no caso do primeiro ano, no ano passado, foi bem mais difícil de ter que lidar com crianças. [225] Já este ano foi bem mais sossegado, lidar com adolescentes, foi bem mais tranquilo. [226] Acho que hoje me sinto mais bem preparada. [227] A princípio não quero ser professor. [228] Mas é uma coisa que não descarto no sentido de, no caso de eu não conseguir outra profissão, [229], é uma coisa, uma carta que tenho na manga. [230]

A Tabela 22 indica os números correspondentes à fragmentação das falas do sujeito E em todos os momentos das entrevistas.

Tabela 22 – Caracterização das falas do sujeito E em todos os momentos (M1, M2, M3, M4)

Novas tarefas do professor Relações de saber	1. Gestão do segmento P-S [conteúdo]	2. Gestão do segmento P-E [ensino]	3. Gestão do segmento E-S [aprendizagem]
A. Epistêmica	200.	186, 189, 190, 191, 192, 196, 199, 203, 206, 207, 208, 209, 211, 224, 225, 226, 228, 229, 230.	201, 227.
B. Pessoal		187, 188, 193, 195, 197, 198, 202, 204, 205, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 223.	
C. Social		218.	194, 210.

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

Comentários

Ao analisarmos o discurso do sujeito E, observamos que as ideias que tem sobre a docência são influências da sua *mãe que é professora* e por isto diz que não quer seguir esta carreira por achá-la desgastante, *pelo nervosismo* da genitora, pelo excesso de trabalho além do horário normal, se estendendo aos *domingos e feriados*. E, além de todo este trabalho, ela tem que lidar com a *indisciplina dos alunos*. Não vemos uma busca investigativa que a pesquisa poderia proporcionar como Garrido (2001) propõe; quanto ao levantar hipóteses e sugerir encaminhamentos quanto aos embates que se encontram nos entremeios do contexto escolar. Os conflitos da mãe influenciando o sujeito E são colocados por Moura (2001) como ‘alienações’ do próprio ofício que podem ou não ser aparentes e que vão constituindo a profissão docente. Este sujeito chega até a fazer uma analogia da profissão docente com um jogo de cartas, sendo a docência uma carta que deverá ficar escondida e que se precisar a usará durante o jogo da vida.

As dificuldades e medos expostos pelo sujeito quanto às suas responsabilidades enquanto transmissor de conhecimentos que influenciarão a vida dos alunos são tratados por Charlot (2005) como pressões advindas de todos os lados e que o angustiam e exigem demais do docente.

É um sujeito bastante preocupado e relata ter *medo de cometer erros*, de não conseguir *controlar a disciplina*, do que vai encontrar na sala de aula. São fragilidades típicas frente ao desconhecido, e que na medida em que experiencia a docência, estas dificuldades vão se amenizando. Tudo isto é fartamente relatado na literatura. (TARDIF, 2004; GARCIA, apud LIPPE; BASTOS, 2008; ARRUDA; BACCON, 2007; GAUTHIER et al., 2006).

O trabalho de Arruda; Lima e Passos (2011) se mostrou importante no momento em que passamos a analisar o discurso do sujeito ao relatar suas preocupações, as dificuldades e influências sofridas e que, mesmo tendo mudado seu discurso ao longo do estágio, ele faz uma análise muito superficial do contexto escolar, não se aprofundando nas questões de aprendizagem e nem de conteúdo; continuou se preocupando apenas consigo mesmo e com sua auto imagem. Este instrumento de análise nos dá a dimensão exata das mudanças que vão ocorrendo com o sujeito E e, mesmo com as mudanças no seu discurso, suas falas acabam se concentrando na linha epistêmica, na gestão do segmento P-E (ensino).

Na sequência procedemos à análise das falas do sujeito I.

3.5 SUJEITO I

O primeiro momento indica aquele em que o acadêmico ainda não vivenciou a prática da docência.

1º momento [M1]

Eu não penso em ser professor, [231] e acho que a maioria aqui também não quer. [232] Quero ser pesquisador, ser biólogo. [233] Penso em trabalhar com animais. [234] Sempre achei que seria pesquisador e trabalhar com Biologia Marinha. [235] Quando terminar o curso, posso pensar, vou sair com Licenciatura, [236] se não der certo com uma coisa, então posso ser professor. [237] Acho que é muito difícil encontrar alguém que diz: o meu sonho é ser professor. [238] O que me influenciou a fazer este curso foram os meus professores de Biologia e de Ciências. [239] Professores muito legais. [240] Davam aulas de uma forma muito interessante. [241] Vendo eles eu pensava: quero fazer Biologia [242], ser como eles. [243] Ante o estágio a primeira coisa que me bate é um nervosismo. [244] É como você apresentar um trabalho, [245] é uma fase nova em sua vida. [246] Tudo que é novo te deixa nervoso e apreensivo. [247] Acho que além de dar aula, [248] também, além da experiência nova, [249] são outras dificuldades que você vai ter. [250] Uma responsabilidade muito grande, [251] porque vai influenciar seus alunos. [252] Esse contato professor e aluno e conseguir manter os respeito é muito complicado. [253] Dá medo. [254]

O segundo momento mostra o momento em que o sujeito I está no meio do estágio nas séries finais do ensino fundamental.

2º momento [M2]

Hoje já estou um pouco mais preparado [255], mas ainda com medo do que vai acontecer no ano que vem quando tiver que enfrentar o ensino médio. [256]

No terceiro momento estão demonstradas as falas do sujeito I quando terminou o estágio no ensino fundamental.

3º momento [M3]

Hoje, com a experiência que tive no EJA, na educação de jovens e adultos, eu me tornaria professor sim. [257] Eu não tive experiência em dar aula no ensino fundamental e ensino médio. [258] Mas dar aulas para adultos, lá no EJA é muito compensador. [259] No início tinha muitas dúvidas sobre o que iria falar, [260] medo de falar alguma coisa errada, [261] se eles ficassem perguntando muito, [262] coisas que eu não soubesse responder. [263] Você prepara o material [264] e chega lá e passa tudo para eles, [265] aí eles começam a perguntar coisas, [266] coisas que você vê que são dúvidas deles, [267] mas você consegue responder. [268] Aí você vê que eles ficavam tão felizes [269] de ver que você está se esforçando, vê que você está querendo ensinar de verdade. [270] Eles ficavam tão felizes [271] que a gente acaba ficando feliz [272] e pensava: na próxima aula vou melhorar 100%, [273] vou trazer o herbário, vou trazer mais coisas, mais curiosidades. [274] Foi muito bom, [275] a gente só deu aula para adultos. [276] Quando terminaram as aulas, os alunos saíam felizes, cumprimentavam a gente desejando boa sorte, [277] diziam: tomara que você continue com a gente no ano que vem. [278] Volte a nos dar aula, foi muito boa sua aula. [279] A experiência que tive com o EJA eu recomendo a todos, [280] pois não tem malcriação, indisciplina. [281] É muito divertido e gostoso dar aula lá. [282] Só tem coisas boas. [283]

O quarto momento é aquele em que o sujeito I terminou o estágio no ensino médio.

4º momento [M4]

Agora me sinto muito mais preparado do que no ano passado. [284] Mesmo no final do ano passado, depois de ter passado pelo estágio no ensino fundamental, a gente fica meio tenso [285] e falava: o ano que vem é o estágio com o ensino médio, e o ensino médio é o terror. [286] E depois deste ano, você vê que não é o que você pensava. [287] Não é muito diferente. [288] É possível você dar aula. [289] É legal. [290] Então, desde o começo eu falava que não queria ser professor. [291] Eu queria ser pesquisador. [292] Achava que a profissão de professor era muito puxada, [293] mas agora eu vejo que é possível ser professor, [294] que não é uma carreira tão rígida, tão rigorosa, que deve ser legal, [295] e parece que ganha bem. [296]

A Tabela 27 indica os números das falas do sujeito I que foram fragmentadas em todos os momentos da entrevista, as suas disposições nas colunas e nas linhas.

Tabela 27 – Caracterização das falas do sujeito I em todos os momentos (M1, M2, M3, M4)

Novas tarefas do professor Relações de saber	1. Gestão do segmento P-S [conteúdo]	2. Gestão do segmento P-E [ensino]	3. Gestão do segmento E-S [aprendizagem]
A. Epistêmica		236, 237, 238, 239, 241, 242, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 255, 258, 259, 260, 261, 263, 270, 274, 276, 280.	
B. Pessoal		231, 232, 233, 234, 235, 243, 244, 253, 254, 256, 257, 264, 265, 268, 272, 273, 275, 282, 283.	
C. Social		240.	262, 266, 267, 269, 271, 277, 278, 279, 281.

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

Comentários

Analisando as entrevistas do sujeito I, observamos que, como a maioria dos seus colegas, permanece no curso de Ciências Biológicas – modalidade Licenciatura, mais por achar que, se não conseguir outro emprego, *se não der certo com uma coisa, então posso ser professor*. Fala em *ser pesquisador*, mas não fazer pesquisa em educação, e sim nos conteúdos das disciplinas mais específicas. Estes pensamentos são compreensíveis uma vez que os acadêmicos, quando entram no curso de Ciências Biológicas, já vão sendo inseridos nos mais diversos laboratórios que a grade curricular possibilita e os docentes das disciplinas já os encaminham para as linhas de seus projetos.

Os medos, as apreensões, o nervosismo são preocupações inerentes à profissão docente que Charlot (2005) trata e que vão influenciando a vida dos alunos e que são apontadas por Moura (2001) como ‘alienações’ do próprio ofício, aparentes ou não e que vão constituindo a profissão docente.

Como todo principiante na docência, mostra-se inseguro quanto ao conseguir *respeito* dos alunos, quanto às *responsabilidades* que terá que assumir que são tratadas por Tardif (2004), Garcia (apud LIPPE; BASTOS, 2008), Arruda e Baccon (2007) e Gauthier et al. (2006).

E mais uma vez não encontramos nas falas do sujeito uma proposta que possa nos indicar pesquisas sobre as mais diversas situações encontradas no contexto escolar, que poderiam levar à compreensão da dinâmica de um contexto escolar e especificamente de uma sala de aula, sugeridas por Garrido (2001).

No primeiro momento, antes de atuar como docente, declara não querer ser professor, mas após o contato com alunos mais velhos do EJA, ele volta a avaliar melhor a profissão. Esta postura de julgar melhor a profissão docente, já tivemos a oportunidade de discutir durante a análise das falas do sujeito A, o que é compreensível, uma vez que as turmas de ensino regular em geral são numerosas, muitos adolescentes reunidos e imaturos, programas extensos e uma classe do EJA, para quem está em formação inicial, é caracterizada como uma opção mais cômoda.

Na análise das frases alocadas nas colunas, observamos uma insuficiência para enquadrá-las nas colunas 1 e 3, sugerindo, mais uma vez, que o estágio e demais experiências nesse período não estimularam uma consideração mais detida sobre aspectos relativos ao conteúdo e à aprendizagem. Isto confirma o que a literatura relata, isto é, que os professores iniciantes estão muito preocupados com seu próprio desempenho e imagem. Esta

análise levanta uma questão sobre como a disciplina de Metodologia e Prática de Ensino poderiam ajudar o licenciando a adotar outras perspectivas.

O instrumento de Arruda; Lima e Passos (2011) mostrou-se importante no momento em que passamos a analisar o discurso do sujeito I quando fala sobre suas preocupações, dificuldades e influências sofridas. Mesmo o acadêmico tendo mudado seu discurso ao longo do estágio, *que recomenda a todos a experiência docente*, continuou se preocupando apenas consigo mesmo e com sua auto imagem, *que está se esforçando, que está querendo ensinar de verdade, e acaba ficando feliz*. Suas respostas remetem ao senso comum do que se entende por prática da docência inicial, *lá não tem malcriação, indisciplina, é muito divertido e gostoso dar aula*.

Este instrumento de análise nos dá uma visão das mudanças que vão ocorrendo com o sujeito I, relatando que *desde o começo falava que não queria ser professor, queria ser pesquisador, achava que a profissão de professor era muito puxada, mas agora vejo que é possível ser professor, que não é uma carreira tão rígida, tão rigorosa, que deve ser legal*, e mesmo com as mudanças no seu discurso, acabam se concentrando na linha epistêmica, na gestão do segmento P-E (ensino).

Finalizando as análises das falas do sujeito I, concluímos as análises das falas dos cinco sujeitos envolvidos nesta pesquisa de acordo com as acomodações na Matriz 3x3.

Compreendemos que a formação inicial por si só não dá conta de preparar o acadêmico para desempenhar o ofício de professor e que a formação continuada é imprescindível uma vez que ambas contribuem em muito para a construção de saberes indispensáveis à construção da docência. Estes saberes são aqueles desenvolvidos ao longo da prática docente, os saberes que trazem consigo e que foram vivenciados ao longo de suas vidas, saberes do cotidiano, saberes estes que não se restringem às atividades desenvolvidas em sala de aula. E que uma vez presentes, confeririam uma visão para a docência mais interessante.

Quanto ao querer ser professor, inicialmente apenas um dos sujeitos demonstrou interesse pela profissão docente; os outros não a queriam. Na medida em que o

estágio e a pesquisa vão acontecendo, aparecem termos para a docência: *desgastante, trabalhosa, ter que lidar com muitas pessoas ao mesmo tempo, uma coisa a se pensar, uma segunda opção, uma maneira fácil de ganhar dinheiro, frustrante, não tão puxada e rígida quanto imaginava, uma carta na manga, parece que ganha bem e querer ser professor no ensino superior*, indicando-nos caminhos para a possibilidade de vir a ser professor.

Estas respostas remetem aos estudos de Charlot (2005) que levam a refletir sobre as responsabilidades quanto à formação dos futuros professores e de capacitá-los a gerir tensões comumente encontradas no contexto escolar. Como observamos, a maioria diz não querer ser professor pelo fato de encontrar *salas lotadas de alunos, indisciplina, ter que controlar* tantas complexidades, e tudo isto induz o acadêmico a se distanciar *a priori* da docência. Inferem querer atuar na graduação por não terem que enfrentar estes problemas. E dois sujeitos relatam o querer ser professor pela experiência na Educação de Jovens e Adultos, o que aos nossos olhos demonstra uma fuga do ensino tradicional, de salas superlotadas, da indisciplina, da falta de responsabilidade e de maturidade dos alunos. Arruda e Baccon (2007), Tardif (2004) e Lippe e Bastos (2008), em suas pesquisas, confirmam esta falta de interesse uma vez os acadêmicos sentem dificuldades em gerir as muitas complexidades encontradas no contexto escolar, levando a um desinteresse pela carreira do magistério.

Os dados indicam que, mesmo referindo em algum momento o querer ser professor, vinculando a profissão docente com possibilidades apresentadas pelo mercado de trabalho e resultados financeiros, os estagiários acabam priorizando o Bacharelado como opção de carreira profissional, pois a maioria menciona *querer ser pesquisador* das outras áreas de conhecimento que o curso de Ciências Biológicas possibilita, mas não pesquisador na área da educação.

Quanto à identificação das dificuldades encontradas em sala de aula, de maneira geral, as que foram apontadas são quase as mesmas para os futuros professores: a) quanto aos alunos: *comportamentos difíceis, desinteressados, conversam muito, faltam com respeito, número excessivo de alunos em sala de aula*. b) quanto aos professores da escola: *alguns demonstram desinteresse pela profissão, um não dá aula docente*, que pode até ter relação com o excesso de alunos em sala de aula, *não impõem respeito*. c) quanto às suas próprias dificuldades: *ter que controlar a sala de aula, manter o respeito, dificuldade em falar em público e ter que suprir algumas responsabilidades que considera serem da família*.

Estas dificuldades apontadas acabam configurando a experiência docente como assustadora e que contribui para desestimular o licenciando pela carreira do magistério. Entendemos as preocupações e inseguranças reveladas principalmente no primeiro momento

da coleta de dados como características próprias dos futuros professores que se manifestam ante os primeiros contatos com a docência, com o seu defrontar com a realidade do contexto escolar (ARRUDA; BACCON, 2007; PIMENTA; LIMA, 2004; LIPPE; BASTOS, 2008; GAUTHIER et al., 2006). Também estão relacionadas com a ‘gestão da classe’ explicitadas por Gauthier et al. (2006), que demandam ‘certas habilidades’ e que o acadêmico em formação inicial ainda não as têm, que serão construídas e reconstruídas durante a prática da docência.

Quanto às influências sobre o querer ser professor, a família é parte importante na vida de todo ser humano e este grupo desempenha, mesmo sem querer, de maneira positiva ou negativa, considerável influência na escolha da profissão que se deseja seguir. A não escolha profissional docente para um dos sujeitos da pesquisa é expressa pelo modelo familiar de professor que tem no seu lar: *mãe nervosa, sem fim de semana, sem feriados, preparando e corrigindo provas*. Para outros sujeitos, o fato de optarem por um curso que lhes dava direito à Licenciatura, é porque *sentiam admiração por seus professores da educação básica, pelas maneiras como conduziam suas aulas*. Este estímulo dado pelos professores que tiveram na educação básica os influenciou quanto à identificação profissional, demonstrando que a escolha profissional pode ser por um desejo intrínseco ou por influência de outras pessoas.

O tempo de experiência inicial na docência também influenciou a visão que os sujeitos tinham a respeito dela e se configurou, assim como apresentado por Pimenta e Lima (2004, p. 62) como “um lugar de reflexão onde poderão ser tecidos os fundamentos e as bases identitárias da profissão docente”.

De acordo com as respostas obtidas, e alocando-as na Matriz 3x3, vemos que a maior incidência das frases recaiu na coluna 2, que trata da gestão do segmento P-E, que diz respeito à gestão das relações do professor com o ensino. Assim, podemos inferir que a maior preocupação dos entrevistados é com o ensino e com a atuação como docentes; a iminência da experiência da prática docente, o querer ser professor, exprimindo a vinculação epistêmica do educador com o ensino, como entender este momento, denota reflexões, considerações sobre a profissão, sobre o emprego, sobre como será a gestão da classe, como enfrentar e lidar com os desafios do contexto escolar. Uma percepção, um entendimento sobre seu ‘caminhar’ enquanto estagiário-professor, “*eu penso, eu acho, eu sei, eu conheço, eu tenho curiosidade* [sobre o ensino], tem a ver com o sentido que dá sobre a aula, sobre o ensino, sobre a profissão, sobre a escola, sobre o curso, etc.

Podemos considerar que a insuficiência de respostas na coluna 1 que trata da gestão das relações do professor com o conteúdo propostas na Matriz 3x3, são por nós justificadas uma vez que o início da pesquisa foi anterior à publicação do trabalho de Arruda; Lima e Passos (2011), portanto, nos momentos da investigação não poderíamos ter como meta a utilização da Matriz, o que nos impediu de aprofundar os questionamentos quanto a estas tarefas do professor.

Para os pesquisados, a visão do estágio se configura como um momento de tensão, nervosismo, de medo, de desespero ante ao desconhecido, mas é um período essencial no processo de formação profissional. Assim explicam Anastasiou (2004), Carvalho e Gil-Pérez (2001) que os saberes docentes advindos da prática são necessários para a compreensão dos desafios do ensino e da aprendizagem, dos seus nexos e seus determinantes. É momento de ‘treinamento’ que permite vivenciar o que foi aprendido durante a graduação integrando os diversos conhecimentos, tanto os das disciplinas específicas, quanto os das experiências vivenciadas. É um tempo de tensão máxima, de desconforto de fragilidades que se expõem (CHARLOT, 2005). É ocasião de respostas específicas e peculiares ante os desafios impostos pela docência inicial, de acordo com Arruda e Baccon (2007). É ambiente de validação do exercício do aprendizado teórico e prático em confronto com a realidade escolar, com seus inúmeros problemas e complexidades (TARDIF, 2004; LIPPE; BASTOS, 2008). E é também palco de produção e ampliação de saberes (TARDIF, 2002; GAUTHIER et al., 2006).

Gauthier et al. (2006) e Tardif (2002) referem em suas pesquisas que o trabalho do professor em sala de aula consiste apenas na gestão do conteúdo e gestão da classe, caracterizado, portanto, como uma atividade discursiva, determinada mediante um discurso e uma ação, em direção a uma platéia específica (os alunos). Mas, de acordo com Arruda; Lima e Passos (2011, p. 4), se nos detivermos apenas nestes *condicionantes*, gestão do conteúdo e da classe, (TARDIF, 2002, p. 219; GAUTHIER et al., 2006, p. 345), encontraremos limitações, uma vez que entendem que o professor tem de gerir também a sua própria aprendizagem, o seu próprio desenvolvimento profissional. Cada professor, no momento em que se encontra atuando em sala de aula, desenvolve gestões que lhe são próprias e produz e institui atividades, discursos e valores diferentes para cada classe em que atua.

3.6 A CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

As análises dos dados obtidos nos quatro momentos desta pesquisa nos induziram a utilizar os estudos de Moraes (2003) e também nos levaram a focar nos verbos encontrados que serviram para nortear as alocações das frases fragmentadas na Matriz 3x3. As formas e categorias os verbos contribuíram para que a textualidade se estabelecesse e, como eles se caracterizavam como indicativos da ação docente em sala de aula, nos apontaram questionamentos sobre “o que eles falavam” ou “o que havia por trás deles” ou, ainda, “o que o acadêmico queria dizer ao usar tal verbo”, “qual a finalidade, a intenção do sujeito, a pista que ele nos deu para fazermos observações mais atentas” e nesta procura nos deparamos com as pesquisas de Travaglia (1991) que sinalizaram para as seguintes categorizações:

1 IMPERATIVA

De acordo com Travaglia (1991, p. 67), a modalidade imperativa assinala que o sujeito vê o que fala como alguma coisa, cuja efetivação ou não por outrem ou por ele mesmo, é algo que ele pode definir. “Ele encara o que é dito como uma situação sobre cuja realização ele tem controle ou poder”.

2 DEÔNTICA

A modalidade deôntica tem a ver com a moral, o tratado dos deveres, das normas de conduta. A deliberação de efetivação é apresentada como intrínseca à própria circunstância, como uma particularidade ou atributo dela. A evidência está no que executar e não no executante. (TRAVAGLIA, 1991, p. 68).

3 VOLITIVA

Travaglia (1991, p. 68) explica que nesta modalidade a “determinação” de concretização da ocorrência é interior ao locutor, “originada em sua vontade, desejo, portanto em sua emotividade ou em elementos profundos da psique que cabe mais à psicanálise determinar e inclui a opção e a intenção”.

4 ALÉTICA

Esta modalidade refere-se ao fato de o locutor ver a consumação da situação como alguma coisa aceitável, viável (possibilidade) ou necessária, ou seja, como algo essencial, indispensável, inevitável (necessidade). (TRAVAGLIA, 1991, p. 69).

5 EPISTÊMICA

O que se observa nesta modalidade é o “comprometimento do falante a respeito do *status factual* do que ele está dizendo”; revela a “crença do locutor na verdade do que diz, no momento da enunciação”. Se crê na verdade, observa-se a certeza; se vacila quanto a verdade, aponta-se para a probabilidade que inclui hipóteses e dúvida. (TRAVAGLIA, 1991, p.69).

Desta maneira, com as categorias assinaladas, resolvemos utilizar todos os verbos encontrados nas falas dos sujeitos e colocá-los no modo Infinitivo. Para melhor entendimento, os acomodamos na Matriz 3x3 de Arruda; Lima e Passos (2011), mas que, pelas nossas pesquisas, a partir deste momento, ela será ampliada com as modalidades propostas por Travaglia (1991), permanecendo na primeira linha da Matriz 3x3 a modalidade **Epistêmica**, na linha **Epistêmica**; na segunda linha, que é caracterizada como linha **Pessoal**, ampliaríamos com as modalidades **Imperativa**, **Alética** e **Volitiva**; e na terceira linha, que corresponde a linha **Social** expandiríamos com a modalidade **Deontica**. Para efeito estético, as tabelas serão separadas de acordo com as linhas dispostas na Matriz 3x3, e com as modalidades sugeridas por Travaglia. Desta maneira, apresentamos a acomodação na linha Epistêmica dos verbos encontrados no primeiro momento (M1) dos cinco acadêmicos e, logo após, os outros três momentos (M2, M3, M4). Em seguida, demonstramos os verbos acomodados na linha Pessoal nas modalidades Imperativa, Alética e Volitiva e os da linha Social na modalidade Deontica. Ao final da demonstração dos verbos nas tabelas, fazemos uma análise do que estas acomodações nos sugeriram e concluímos esta seção.

A Tabela 28 demonstra as acomodações de todos os verbos citados pelos sujeitos A, B, C, E e I, no primeiro momento, na Linha Epistêmica e que foram classificados de acordo com as categorias encontradas.

Tabela 28 – Caracterização de todos os verbos encontrados nas falas dos sujeitos A, B, C, E e I no primeiro momento (M1) na Linha Epistêmica.

A		B		C		E		I	
1.	Achar	1.	Achar	1.	Achar	1.	Chegar	1.	Achar
2.	Dar	2.	Apavorar	2.	Atrapalhar	2.	Corrigir	2.	Apresentar
3.	Gostar	3.	Aprender	3.	(des) Respeitar	3.	Entrar	3.	Dar
4.	Ser	4.	Estar	4.	Entrar	4.	Esperar	4.	Deixar
5.	Ter	5.	Ganhar	5.	Estar	5.	Estar	5.	Dizer
		6.	Pensar	6.	Falar	6.	Falar	6.	Encontrar
		7.	Pretender	7.	Ir	7.	Ficar	7.	Fazer
		8.	Saber	8.	Lidar	8.	Incentivar	8.	Influenciar
		9.	Ser	9.	Parecer	9.	Levar	9.	Ir
				10.	Poder	10.	Passar	10.	Pensar
				11.	Saber	11.	Procurar	11.	Poder
				12.	Seguir	12.	Saber	12.	Sair
				13.	Sentir	13.	Ser	13.	Ser
				14.	Ser	14.	Ver	14.	Ter
				15.	Ter			15.	Ver
				16.	Tirar				
				17.	Ver				

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

Na Tabela 29 acomodamos todos os verbos citados pelos sujeitos A, B, C, E e I, no segundo momento, na Linha Epistêmica e que foram classificados de acordo com as categorias encontradas.

Tabela 29 – Caracterização de todos os verbos encontrados nas falas dos sujeitos A, B, C, E e I no segundo momento (M2) na Linha Epistêmica.

A	B	C	E	I
1. Achar	1. Achar	1. (des) Respeitar	1. Chegar	1. Acontecer
2. Dar	2. Dar	2. Achar	2. Começar	2. Enfrentar
3. Faltar	3. Esperar	3. Aparecer	3. Conhecer	3. Estar
4. Parar	4. Estar	4. Começar	4. Dar	4. Ir
5. Pensar	5. Ficar	5. Conseguir	5. Errar	5. Preparar
6. Ser	6. Ir	6. Dar	6. Ficar	6. Ter
7. Ter	7. Melhorar	7. Escrever	7. Melhorar	
8. Ver	8. Pensar	8. Esperar	8. Respeitar	
	9. Poder	9. Estar	9. Ter	
	10. Prestar	10. Explicar	10. Ser	
	11. Ser	11. Ficar		
	12. Ter	12. Ganhar		
	13. Ver	13. Gostar		
		14. Passar		
		15. Perceber		
		16. Pedir		
		17. Pegar		
		18. Pensar		
		19. Poder		
		20. Preparar		
		21. Querer		
		22. Saber		
		23. Ser		
		24. Ter		
		25. Tomar		
		26. Ver		

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

Na Tabela 30 estão indicados todos os verbos citados pelos sujeitos A, B, C, E e I, no primeiro momento, na Linha Epistêmica e que foram classificados de acordo com as categorias encontradas.

Tabela 30 – Caracterização de todos os verbos encontrados nas falas dos sujeitos A, B, C, E e I no terceiro momento (M3) na Linha Epistêmica.

A	B	C	E	I
1. (des)Animar	1. Achar	1. Achar	1. Confirmar	1. Acabar
2. Achar	2. Ajudar	2. Chegar	2. Gostar	2. Começar
3. Começar	3. Dar	3. Conhecer	3. Passar	3. Conseguir
4. Dar	4. Melhorar	4. Dar	4. Preparar	4. Cumprimentar
5. Ficar	5. Gostar	5. Encontrar	5. Ser	5. Dar
6. Gostar	6. Ser	6. Esperar	6. Ter	6. Desejar
7. Ser	7. Ter	7. Estar		7. Dizer
8. Ter	8. Ver	8. Fazer		8. Falar
		9. Funcionar		9. Ficar
		10. Ir		10. Pensar
		11. Ser		11. Preparar
		12. Ter		12. Recomendar
		13. Ver		13. Responder
				14. Saber
				15. Sair
				16. Ser
				17. Ter
				18. Terminar
				19. Ver

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

Na Tabela 31 acomodamos todos os verbos citados pelos sujeitos A, B, C, E e I, no quarto momento, na Linha Epistêmica e que foram classificados de acordo com as categorias encontradas.

Tabela 31 – Caracterização de todos os verbos encontrados nas falas dos sujeitos A, B, C, E e I no quarto momento (M4) na Linha Epistêmica.

A	B	C	E	I
1. Achar	1. (des) interessar	1. Acabar	1. Achar	1. Achar
2. Dar	2. Achar	2. Achar	2. Descartar	2. Dar
3. Entrar	3. Dar	3. Encontrar	3. Estar	3. Dever
4. Estar	4. Estar	4. Esperar	4. Lidar	4. Falar
5. Ser	5. Falar	5. Fazer	5. Sentir	5. Ficar
6. Ter	6. Ficar	6. Gostar	6. Ser	6. Ganhar
	7. Gostar	7. Ir	7. Ter	7. Parecer
	8. Ir + Perguntar	8. Pegar		8. Pensar
	9. Lembrar	9. Sentir		9. Sentir
	10. Parecer	10. Ser		10. Ser
	11. Pensar			11. Ter
	12. Prestar			12. Ver
	13. Saber			
	14. Seguir			
	15. Ser			
	16. Tentar			
	17. Ter			
	18. Tornar			
	19. Trazer			
	20. Ver			

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

A Tabela 32 indica as acomodações de todos os verbos citados pelos sujeitos A, B, C, E e I, no primeiro momento, na Linha Pessoal que foram classificados de acordo com as categorias encontradas.

Tabela 32 – Caracterização de todos os verbos encontrados nas falas dos sujeitos A, B, C, E e I no primeiro momento (M1) na Linha Pessoal.

Pessoal	A	B	C	E	I
Imperativa				1.Ter + Estar 2.Ter + Fazer 3.Ter + Aprender	1.Ir + Influenciar
Alética		1.Conseguir 2.Ser (Vai Ser) 3.Ir + Fazer	1.Poder + Conseguir		1.Quando terminar
Volitiva	1.Querer	1.Ser (Querer) 2.Entrar 3.Influenciar	1.Querer 2.fazer 3.Ir + Querer		1.Pensar + Ser 2.Querer + Ser 3.Trabalhar 4.Querer + Fazer

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

Na Tabela 33 acomodamos todos os verbos citados pelos sujeitos A, B, C, E e I, no segundo momento, na Linha Pessoal que foram classificados de acordo com as categorias encontradas.

Tabela 33 – Caracterização de todos os verbos encontrados nas falas dos sujeitos A, B, C, E e I no segundo momento (M2) na Linha Pessoal.

Pessoal	A	B	C	E	I
Imperativa				1.Fazer	
Alética	1.Se + Ser	1.Conseguir	1.Ver	1.Querer + Ser 2.Fazer	
Volitiva	1.Querer		1.Querer + Ser 2.Fazer		

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

Na Tabela 34 acomodamos todos os verbos citados pelos sujeitos A, B, C, E e I, no terceiro momento, na Linha Pessoal que foram classificados de acordo com as categorias encontradas.

Tabela 34 – Caracterização de todos os verbos encontrados nas falas dos sujeitos A, B, C, E e I no terceiro momento (M3) na Linha Pessoal.

Pessoal	A	B	C	E	I
Imperativa					1. Passar
Alética	1.Se + Ser		1.Quando Formar 2.Ganhar		
Volitiva	1.Ir + Querer		1.Pretender 2.Querer + Ser	1.Pretender 2.Querer Dar	1.Desejar 2.Voltar + Dar 3.Tornar 4.Continuar 5.Querer + Ensinar 6.Ir + Trazer

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

Na Tabela 35 estão inseridos todos os verbos citados pelos sujeitos A, B, C, E e I, no quarto momento, na Linha Pessoal que foram classificados de acordo com as categorias encontradas.

Tabela 35 – Caracterização de todos os verbos encontrados nas falas dos sujeitos A, B, C, E e I no quarto momento (M4) na Linha Pessoal.

Pessoal	A	B	C	E	I
Imperativa		1.Precisar 2.Chamar			1.Passar
Alética	1.Se + Conseguir	1.Ir (acontecer)			
Volitiva	1.Querer	1.Querer 2.Querer + Ser 3.Pretender	1.Pretender + Ser 2.Querer + ser 3.Fazer		2.Querer + Ser

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

A Tabela 36 indica as acomodações de todos os verbos citados pelos sujeitos A, B, C, E e I, no primeiro momento, na Linha Social que foram classificados de acordo com as categorias encontradas.

Tabela 36 – Caracterização de todos os verbos encontrados nas falas dos sujeitos A, B, C, E e I no primeiro momento (M1) na Linha Social.

Social	A	B	C	E	I
Deôntica	1.Ter + de Saber	1.Ter + de Saber 2.Ter + de Fazer			1. Conseguir + Manter

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

A Tabela 37 demonstra as acomodações de todos os verbos citados pelos sujeitos A, B, C, E e I, no segundo momento, na Linha Social que foram classificados de acordo com as categorias encontradas.

Tabela 37 – Caracterização de todos os verbos encontrados nas falas dos sujeitos A, B, C, E e I no segundo momento (M2) na Linha Social.

Social	A	B	C	E	I
Deôntica		1.Controlar	1.Ter + Controlar 2.Dizer 3.Gritar 3.Impor 4.Manter 5.Voltar 6.Ameaçar	1.Conseguir + Controlar 2.Respeitar	1.Conseguir + Manter

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

Na Tabela 38 acomodamos todos os verbos citados pelos sujeitos A, B, C, E e I, no terceiro momento, na Linha Social que foram classificados de acordo com as categorias encontradas.

Tabela 38 – Caracterização de todos os verbos encontrados nas falas dos sujeitos A, B, C, E e I no terceiro momento (M3) na Linha Social.

Social	A	B	C	E	I
Deôntica	1.Ter + que Suprir				1.Preparar 2.Estar + Esforçar

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

Não encontramos verbos que pudessem ser acomodados no momento 4 (M4) na Linha Social Deôntica.

Finalizando a acomodação dos verbos citados pelos académicos nas tabelas, e demonstrando que a Matriz 3x3 foi ampliada, a partir deste momento procedemos a uma análise do que estas acomodações nos sugeriram e em seguida concluímos esta seção.

As tabelas numeradas de 28 a 38 apresentam uma complementação da Matriz 3x3 de Arruda; Lima e Passos (2011), com o trabalho de Travaglia (1991), indicando que as modalidades ou modelizações dos verbos são elementos que ampliam e modificam os efeitos resultantes da sua relação com outras palavras, envolvendo o falante em um jogo de ideias. O sujeito da pesquisa põe suas próprias marcas no texto, seja revelando seu estado de espírito, suas dúvidas, suas dificuldades, as influências sofridas no momento inicial do estágio, quando diz *ter dificuldades, estar nervoso, amedrontado, desesperado, apavorado, ter medo*; mas que, ao analisarmos o quarto momento este estado de espírito já é outro quando diz: *estar gostando, pensar em ser professor, querer ser professor, estar tranquilo, conseguir, achar legal, ser bom*; sobressaindo a veracidade do que exprime, demonstrando um progresso em querer ser professor quando encontramos em suas falas o *não descartar, conseguir, achar, ter contato, animar, querer, sentir melhor, acabar gostando*, isto é, fala de si, mas indica caminhos, se auto avalia. Além de nos dizer algo sobre si, ele permite visualizarmos os trajetos por onde ele se movimentou.

Vemos alunos preocupados com a própria imagem e com seu desempenho, revelando que suas concepções ainda estão no plano do senso comum, como demonstram os verbos: *achar, pensar, dar, ser, ter, estar, ver, falar, ir, querer, gostar, sentir*. O sujeito C é quem utiliza o maior número de verbos nos momentos 1 e 2, enquanto que, no momento 3, é o sujeito I e no momento 4 é o sujeito B. O sujeito A é o que menos utiliza verbos diferentes, o que pode até indicar uma falta de vocabulário. Neste movimento encontramos alguns verbos que consideramos como reflexivos por avaliarmos que indicavam uma ação de reflexão, uma ampliação do pensamento do acadêmico, uma tentativa de explicar ou levantar hipóteses sobre determinadas situações ou experiências anteriores, tais como: *aprender, conhecer, explicar, pensar, ficar, saber*.

Não observamos nas falas dos sujeitos que tenham priorizado os aspectos relativos ao conteúdo e à aprendizagem, nem que tenham reportado às pesquisas quanto às teorias da educação que poderiam auxiliá-los em suas práticas. As pesquisas sobre formação docente, os estudos que remetem à Filosofia da Educação, da Psicologia, ou a produção acadêmica da universidade não são evidenciadas em suas falas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao adotarmos para esta investigação as pesquisas de Arruda; Lima e Passos (2011), sob o título “Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula”, e o uso da Matriz 3x3, nos possibilitou a compreensão do fenômeno que se quis investigar a partir do momento em que nela alocamos em suas colunas e linhas as falas dos sujeitos demonstradas em frases fragmentadas.

Mesmo com o movimento das frases de uma coluna ou de uma linha para outra, observamos a dimensão dos efeitos dos sentidos que a prática inicial para a docência provoca nos futuros professores; como eles elaboraram sua própria gestão docente, a evolução das relações que estabeleceram com o conteúdo ministrado, com o ensino e com a aprendizagem.

Com as acomodações das frases na Matriz 3x3 dimensionamos as falas dos sujeitos da pesquisa quanto às suas relações com o conteúdo a ser ensinado, com o ensino enquanto atividade a ser compreendida, o sentido pessoal e social destas relações e os sentidos que estas relações suscitam em relação à aprendizagem dos alunos.

Com o uso da Matriz 3x3, além de promover discussões sobre os *condicionantes* (TARDIF, 2002, p. 219; GAUTHIER et al., 2006, p. 345), avançamos quanto à compreensão da gestão da própria aprendizagem e desenvolvimento profissional do futuro professor.

Também observamos o quanto os acadêmicos estão sendo preparados para enfrentar as complexidades do contexto escolar apontados por Anastasiou (2004) e Ghedin; Almeida e Leite (2008), as proposições de Carvalho e Gil-Pérez (2001), quanto ao conhecimento da matéria a ser ensinada, a importância da compreensão do conceito de sistema didático de Chevallard (2005) e das relações de saber de Charlot (2005).

Com as acomodações feitas, percebemos que poderíamos ampliar as “Relações de Saber”, induzindo-nos à percepção de que, além das Relações Epistêmicas, as Relações Pessoais poderiam ser expandidas com as modalidades Imperativas, Volitivas e Aléticas e que nas Relações Sociais caberia a modalidade Deôntica. Essa tomada de decisão clareou ainda mais a nossa visão sobre os efeitos dos sentidos que o estágio para a docência provocou nos acadêmicos.

Ao elegermos os estudos de Travaglia sobre os verbos, possibilitando uma expansão da Matriz 3x3, foi possível visualizar melhor as marcas próprias de cada sujeito, o seu estado de espírito, suas fragilidades, seus medos, as influências sofridas, e outras

particularidades, nos diversos momentos em que usa verbos que indicam estas nossas percepções, tais como, *achar, pensar, gostar, ser, ter, influenciar, conseguir, ter de saber, ter de fazer, conseguir manter, controlar, impor*, e outros.

Mesmo assim, para indicarmos aperfeiçoamento da Matriz 3x3, teríamos que continuar a pesquisa, coletar mais dados com outras turmas, aprofundar mais nas perguntas, estimular mais as respostas, compreender melhor os verbos encontrados, os significados quanto às suas constâncias e preponderâncias em determinados momentos.

Por meio desta investigação, dos estudos de Arruda; Lima e Passos (2011) e de Travaglia (1991), passamos a compreender melhor a importância da prática inicial para a docência, do exercício dos conhecimentos adquiridos, do contato com a realidade escolar, da possibilidade de aprender com profissionais mais experientes e a relevância das pesquisas nos campos educacionais. Entendemos que esta experiência docente é muito importante para a construção da identidade profissional, de conhecer o cotidiano de uma escola pública. Este primeiro contato se caracteriza como um momento estressante, uma vez que, além de ser uma situação nova, os acadêmicos saem da posição de estudante para assumir o papel de docente; demonstrando preocupação com que alunos vão se deparar, insegurança quanto ao próprio conteúdo a ministrar, que podem desestimular a aspiração pela carreira do magistério.

Os dados mostram que a prática da docência inicial possibilita aos acadêmicos múltiplas experiências, ameniza seus anseios, medos, angústias, preocupações, mas, nem por isso modificam os seus propósitos de atuação, ou não atuação, na escola básica. Após a conclusão do estágio, a maioria dos acadêmicos pode até ver a docência com outros olhos, mas não ao ponto de desejar ser professor, principalmente da educação básica.

Estas considerações levam-nos ao entendimento que os estagiários praticam a docência como exigência legal do curso no cumprimento da grade curricular da Licenciatura. Praticam-na para constar do currículo, para que, se não conseguirem ser pesquisadores, aí então poderão ser professores. Compreendem que a experiência proporcionada pelo estágio é um tempo privilegiado de trocas de experiências, de contato com situações reais, de oportunidade como fonte de aprendizagens, mas caracterizado apenas como momentos de verificações e comprovações de uma realidade, mas não de aprofundamento de suas reflexões sobre ela.

Os estagiários relatam o desejo de ser pesquisadores, mas não correlacionam a pesquisa à educação, mas às diversas áreas do conhecimento que são bem específicas (Zoologia, Embriologia, Patologia, Parasitologia, Fisiologia, Botânica, e outras) que o curso de Ciências Biológicas proporciona. Esta constatação nos leva à compreensão de que, desde o

início do curso de graduação, os acadêmicos vão sendo convidados a participar de estágios das mais diversas áreas específicas, e que cada um dos professores destas áreas, em seu mundo, vão construindo um aluno à sua imagem e semelhança, não atentando para o plano geral do curso. Este discurso de formar pesquisadores distantes da educação está intrínseco no discurso do docente da disciplina específica.

O estágio é necessário e fundamental para a formação docente inicial e, principalmente, para a construção do saber experiencial, que além da aplicação prática das teorias discutidas nas aulas, possibilita uma diversidade de contatos e uma inserção do acadêmico em um ambiente real de trabalho, oportunizando familiarizar-se com o contexto escolar. Representa um tempo essencial e importante no processo de formação inicial para a docência, configurando-se em um momento de ‘treinamento’ para a profissão, que permite aos acadêmicos a vivência na prática do que foi aprendido e discutido durante a graduação, uma vez que a teoria se constitui como instrumento para a concretização da prática.

Compreendemos que, ao futuro profissional da educação, as teorias específicas de cada área do conhecimento estudadas durante a graduação são importantes, mas a prática docente também é essencial uma vez que ela é desenvolvida e sustentada pelas teorias da educação que lhe proporcionam, além de vivenciar, analisar e avaliar os contextos escolares, fazer reflexões sobre estes contextos, sobre as conjunturas sociais neles inseridas, como eles se acham organizados e como trabalhar com todas estas questões e com as complexidades e diversidades ali encontradas.

O estágio supervisionado proporcionado pelo curso de Ciências Biológicas, modalidade Licenciatura, é um tempo caracterizado inicialmente como momento de tensão, uma vez que a maioria dos estagiários estava assumindo pela primeira vez uma classe que na maior parte das vezes apresentava-se com excesso de alunos e em um contexto com inúmeras diversidades e complexidades. Esta experiência inicial é estruturada sob inquietações contínuas, ambiguidades, inseguranças, repleta de conflitos quanto ao sentido da vida e à profissão que quer seguir. E, mesmo diante dessas inconstâncias, perplexidades e complexidades, é uma fase que possibilita achar um caminho, dar um rumo na vida profissional. É um momento em que o acadêmico deixa de ser aluno e assume o lugar de professor, o que pode levá-lo à compreensão da importância que tem este profissional, valorizando a docência e que pode influenciá-lo quanto à profissão que deseja futuramente.

A construção da carreira para a docência está sujeita a uma série de fatores que ocorrem durante o percurso da Licenciatura e a atuação no estágio supervisionado é um dos pilares que sustentam esta base. Seria ideal que os acadêmicos tivessem, desde o início do

curso de graduação, um contato maior com as escolas, e assim teriam um convívio mais estreito com professores da educação básica durante a sua formação inicial.

Esta convivência nos levaria a compreender a importância do diálogo entre o ensino superior e a educação básica, as relações que são estabelecidas durante o exercício da docência, as regras existentes na relação professor-aluno durante o processo de ensino e aprendizagem, e que são sustentadas não somente por leituras, mas pelas experiências que a vivência escolar permite. Podem, igualmente, colaborar para o avanço destas relações e promover a aprendizagem.

Levantam-se questões sobre o professor reflexivo (SCHÖN, 1983), sobre o ser professor, sobre reflexões do cotidiano, enfim, do que acontece de fato no momento em que o professor está exercendo a docência. Ações da prática do ser professor são caracterizadas por receios, inseguranças, dúvidas, improbabilidades, surpresas, que fogem muitas vezes do controle do educador, e que nos levam a compreender que, por mais saberes que ele possa ter, não consegue dar conta de determinadas situações que lhes são impostas no dia-a-dia do contexto escolar, situações estas que extrapolam seus saberes acadêmicos, que vão além das teorias educacionais. O conflito com o que acontece no cotidiano escolar se dá normalmente quando o acadêmico se vê frente a frente com dificuldades de domínio de sala de aula, nos embates da gestão da aprendizagem, do ensino e da disciplina dos alunos.

Acreditamos, assim, que esta tese pode provocar discussões sobre a importância da experiência suscitada pelas práticas docentes antes, durante e depois de concluído o estágio, uma vez que os dados nos mostram que a grande maioria dos acadêmicos, apesar de saberem da habilitação para a Licenciatura que o curso oferece, a realizam, mas não a querem para seu futuro.

No momento em que decidimos utilizar a Matriz 3x3, não sabíamos, *a priori*, aonde chegaríamos, para onde ela nos levaria. Então, muitos receios surgiram. Tivemos dificuldades em ver além do que as falas dos estagiários nos diziam, inseguranças quanto ao futuro deste trabalho, e até mesmo em não conseguir entender e visualizar o que um dos autores da Matriz nos apontava durante os momentos em que o procurávamos para poder compreender melhor este instrumento, nos chamando a atenção para os verbos encontrados, para o movimento das falas dos estagiários desde o primeiro momento até o último. Sobre as mudanças dos discursos de cada um deles.

Mas a partir do instante em que começamos a nos familiarizar com ela, quando acomodamos as frases fragmentadas dos acadêmicos e observamos os movimentos dos verbos, percebemos as contribuições não só para o desenvolvimento desta tese, mas

principalmente para o estágio supervisionado do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Londrina, modalidade Licenciatura.

Estas contribuições, em forma de sugestões, foram compartilhadas com o coordenador do estágio supervisionado junto ao colegiado do curso. Propostas estas que pudessem melhorar ainda mais o curso, tais como: período de início do estágio, realização de seminários que abarcassem os desafios encontrados nas escolas, etc.

Como pesquisadora desta tese, como docente dos acadêmicos e como coordenadora do subprojeto PIBID/Ciências/2011 - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - sendo um programa da CAPES, com onze acadêmicos estagiários atuando em duas escolas da rede pública de ensino e com um professor supervisor em cada uma delas, acreditamos estar havendo um incentivo em relação à formação de docentes em nível superior para a Educação Básica.

Apesar de estarmos apenas há um ano atuando nesse projeto, constatamos que os estagiários estão valorizando a profissão docente, estão entusiasmados com a atuação diária no cotidiano escolar, o que lhes permite uma visão mais extensa deste contexto.

Procuram integrar-se mais e melhor no ambiente escolar, preocupam-se com a qualidade das aulas que serão ministradas, preparando-as junto com o coordenador e com o supervisor, analisam com mais acuidade as propostas para a melhoria do ensino e da aprendizagem, estudam as pesquisas que existem no campo educacional, participam de eventos científicos relacionados a educação e das reuniões semanais com todos os envolvidos no projeto PIBID.

E por estarem sempre em contato com os alunos da escola onde desenvolvem o projeto, o envolvimento é mais intenso com a comunidade escolar e inferem que este contato é muito importante para o conhecimento da clientela escolar, da realidade em que vivem e até para a decisão de no futuro escolherem a docência, denotando um comprometimento maior com a futura profissão.

Por fim, esperamos, com esta tese, contribuir de modo positivo no processo de formação inicial de acadêmicos do curso de Ciências Biológicas – habilitação Licenciatura. E que a Matriz 3x3 de Arruda; Lima e Passos (2011) se torne um instrumento interessante de análise do perfil de futuros professores em formação inicial do curso de Ciências Biológicas, uma vez que ela possibilitou avanços quanto a uma visão crítica, integral e detalhada sobre o estágio supervisionado.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. G. C. Didática e ação docente: aspectos metodológicos na formação dos profissionais da educação. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE – Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa didática e ação docente, 12, Curitiba, 2004. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2004. v. 4.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1979.
- ARRUDA, S. de M.; BACCON, A. L. P. O professor como um “lugar”: uma metáfora para a compreensão da atividade docente. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**. Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 1-20, 2007.
- ARRUDA, S. de M.; LIMA, J. P. C.; PASSOS, M. M. Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. São Paulo, v. 11, n. 2, p 139-160, 2011.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Porto, 1994. (Coleção Ciências da Educação).
- CARVALHO, A. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências**. 6. ed. Trad. Santa Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época, v. 20).
- CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 2005.
- ECHEVERRÍA, A. R.; OLIVEIRA, A. S. de; TAVARES; D. B.; SANTOS, J. D. A.; SILVA, K. R; MORAER, R., S. de. A pesquisa na formação inicial de professores de química: abordando o tema drogas no ensino médio. **Química Nova na Escola**, n. 24, p. 25-28, nov. 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- GARRIDO, E. Sala de aula: espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Org). **Ensinar e ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.
- GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS J.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. (Coleção Fronteiras da Educação).
- GHEDIN, E.; LEITE, Y. U. F.; ALMEIDA, M. I. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro, 2008.
- KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2004.

- LIPPE, E. M. O.; BASTOS, F. Formação inicial de professores de biologia. In: BASTOS, F.; NARDI, R. **Formação de professores e práticas pedagógicas no ensino de ciências**. São Paulo: Escrituras, 2008. (Educação para a Ciência; 8).
- MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica; uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- MOURA, M. O. A atividade de ensino como ação formadora. . In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Org). **Ensinar e ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. de L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- SCHNETZLER, R. P. **Necessidades formativas de professores**. 2000. (Relatório de Pesquisa).
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TRAVAGLIA, L. C. **Um estudo textual-discursivo do verbo no português do Brasil**. Tese de doutorado – Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 1991.
- VERBO. In: **Grande Enciclopédia Larousse Cultural**. São Paulo: Nova Cultural, 1998. p. 5915.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Primeiro Momento

Sujeito B

Quadro 6 BM1 – Total de frases independentes do sujeito B

N.	UNIDADE DE SENTIDO	SETOR	COMENTÁRIO
43	Quando eu entrei no curso, [eu] acho que acontece com todo mundo, [eu] pensava que ser professor seria uma segunda opção, [...]	2A	Reflexão sobre o saber sobre ser professor.
44	[se eu] no início da carreira, [eu] penso que se] não conseguir um outro emprego....até [eu] achar outro, que você ganhe melhor, mais [...]	2B	Reflexão sobre a profissão de ser professor.
45	[eu] acho que] É um trabalho válido ser professor [...]	2B	Reflexão sobre a profissão de ser professor.
46	Vai estar influenciando outras pessoas [...]	2A	Expressa uma idéia que tem a respeito do trabalho do professor.
47	tendo que transmitir conhecimentos para elas, [...]	2A	Expressa uma ideia sobre a profissão de ser professor.
48	fazer com que elas aprendam. [...]	2A	Expressa uma ideia sobre a responsabilidade da profissão docente.
49	Mas ante a ideia de estágio..[eu] estou apavorada [...]	2B	Expressa um sentimento.
50	[eu] Sou muito tímida, mas [eu] sei que é uma coisa que [eu] tenho que aprender a lidar. [...]	2B	Expressa um sentimento.
51	Eu sabia que teria que enfrentar o estágio [...]	2A	Expressa um saber sobre o estágio.
52	[o estágio] mas a ideia me apavorava . [...]	2B	Expressa um saber que influencia o enfrentamento do estágio.
53	[eu] Estou desesperada [...]	2B	Expressa um sentimento
54	[eu] penso] como é que vai ser [o estágio] [...]	2A	Reflexão sobre a gestão do estágio.
55	[eu] penso] o que os alunos vão fazer.	2C	Reflexão sobre a gestão da classe
56	Eu não pretendo ser professor [...]	2B	Expressa um sentimento.
57	quem sabe [eu] ser professor no ensino superior.	2B	Expressa um saber sobre ser professor.

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

Tabela 8 BM1 – Acomodação das falas do sujeito B

Novas tarefas do professor Relações de saber	1. Gestão do segmento P-S [conteúdo]	2. Gestão do segmento P-E [ensino]	3. Gestão do segmento E-S [aprendizagem]
A. Epistêmica	43, 46, 47, 48, 51, 54		
B. Pessoal	44, 45, 49, 50, 52, 53, 55, 56, 57		
C. Social			

Fonte: Corpus constituído pela autora.

Sujeito C

Quadro 7 CM1 – Total de frases independentes do sujeito C

N.	UNIDADE DE SENTIDO	SETOR	COMENTÁRIO
106	Eu não quero ser professor.	2B	Expressa um sentimento.
107	Eu não entrei aqui querendo ser professor.	2A	Expressa um saber sobre ser professor, sobre o que queria.
108	Na verdade o que eu vejo , é que uma profissão que posso seguir depois que tirar o meu diploma.	2A	Expressa um saber sobre a profissão.
109	porque [eu] não sei se terei emprego assim que sair.	2A	Reflexão sobre emprego.
110	[eu] Acho que não terei nenhum.	2A	Reflexão sobre o emprego.
111	[eu acho que] Ser professor é o jeito mais fácil de se conseguir um pouco de dinheiro logo que você se forma.	2A	Reflexão sobre a profissão.
112	[eu] Quero fazer outra coisa.	2B	Expressa um sentimento.
113	[eu quero] Fazer um mestrado, isto sim seria minha opção.	2B	Expressa um sentimento.
114	Quanto a ideia do estágio, [eu] estou amedrontado.	2B	Expressa um sentimento.
115	[eu] Não sei como vai ser na hora	2A	Expressa uma preocupação quanto à prática inicial da docência.
116	[eu sei que] Tenho dificuldades de falar em público.	2A	Expressa uma reflexão sobre si mesmo.
117	Como [eu] vou lidar com os alunos?	2A	Reflexão sobre a gestão da classe.
118	Será que [eles] vão focar em mim?	3C	Expressa uma preocupação sobre o comportamento dos alunos.
119	[eu] Tenho medo disto.	2B	Expressa um sentimento.
120	[eu acho que] Vai ser um desafio para mim.	2A	Reflexão sobre a gestão da classe.
121	Desde o início eu escolhi fazer o curso aqui.	2B	Expressa uma escolha sobre o curso.
122	por que [eu] sabia que tinha a Licenciatura e Bacharelado.	2A	Expressa um saber sobre o curso.
123	Mas [eu] vim mais por causa do Bacharelado.	2A	Expressa uma reflexão sobre sua ação.
124	Não é minha intenção ser professor.	2B	Expressa uma vontade, uma intenção.
125	Ante ao estágio, [eu] me sinto bastante inseguro.	2B	Expressa um sentimento sobre o estágio.
126	[um professor tem de] lidar com outras pessoas.	2A	Expressa o sentido que dá ao ensino como atividade relacional
127	[por isso, o professor] Tem que ter bastante conhecimento.	2A	Expressa um sentimento sobre os saberes necessários ao ensino.
128	No começo [eu] acho que é bastante difícil esta interação com outras pessoas.	2A	Expressa o sentido que dá em como será sua atuação em sala de aula.
129	[eu acho que] Hoje a escola está bastante mudada.	2A	Expressa um sentimento sobre como está a escola atualmente.
130	[eu acho que] Parece que antes os alunos tinham mais conhecimento.	3A	Expressa uma idéia sobre o conhecimento dos alunos.
131	[os alunos tinham] mais respeito,	3C	Expressa um pensamento sobre como

	respeito aos pais, aos professores.		era a escola no passado.
132	[eles estão] Os pais, atualmente, estão educando os filhos com uma liberdade maior.	2C	Os pais são educadores e estão dando muita liberdade.
133	Aí [os outros] os filhos vão para a escola achando que podem ter liberdades com os professores.	3C	Diz respeito ao comportamento dos alunos.
134	[eles] Desrespeitam, atrapalham a educação.	3C	Diz respeito ao comportamento dos alunos em relação aos outros.

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

Tabela 13 CM1 – Acomodação das falas do sujeito C

Novas tarefas do professor Relações de saber	1. Gestão do segmento P-S [conteúdo]	2. Gestão do segmento P-E [ensino]	3. Gestão do segmento E-S [aprendizagem]
A. Epistêmica		107, 108, 109, 110, 111, 115, 116, 117, 120, 122, 123, 126, 127, 128, 129	130
B. Pessoal		106, 112, 113, 114, 119, 121, 124, 125,	
C. Social		132	118, 131, 133, 134

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

Sujeito E

Quadro 8 EM1 – Total de frases independentes do sujeito E

N.	UNIDADE DE SENTIDO	SETOR	COMENTÁRIO
186	Quando [eu] entrei no curso de Biologia, [eu] sabia do estágio.	2A	Expressa um saber sobre o estágio, sobre a atividade que desenvolve.
187	mas não é isto que eu quero para o meu futuro: ser professor do ensino fundamental e médio.	2B	Expressa um sentimento.
188	Mas [eu] ser professor do ensino médio é uma possibilidade.	2B	Expressa um saber sobre a possibilidade de ser professor.
189	Minha mãe é professora do ensino médio, e [eu] vejo como chega nervosa em casa.	2A	Reflexão sobre o ensino.
190	[eu acho] É muito desgastante.	2A	Expressa um saber sobre o ensino.
191	[eu vejo que] Não tem fim de semana. [ela] Fica preparando ou corrigindo provas, trabalhos, atividades.	2A	Expressa um saber sobre a profissão docente.
192	É sábado, domingo e feriados. [ela] Fica procurando coisas novas para os alunos.	2A	Expressa um saber sobre a profissão docente.
193	O que mais me incentivou a não querer dar aula é pelo nervosismo que [eu] vejo na minha mãe.	2B	Expressa um saber sobre o seu não querer.
194	devido à indisciplina dos alunos.	3C	Expressa um sentimento quanto à indisciplina.
195	Eu não quero isto para mim.	2B	Expressa um sentimento.
196	Ante a ideia de [eu] ter que fazer o estágio.	2A	Expressa um saber sobre o ensino.
197	[eu] tenho medo. Nervosismo.	2B	Expressa um sentimento.
198	[eu] Tenho dificuldades em falar em público. Mesmo na minha sala de aula, na apresentação de trabalhos.	2B	Expressa um sentimento.
199	[durante o estágio] E aí você chega na sala de aula com um monte de crianças, esperando você passar o conteúdo.	2A	Expressa uma reflexão sobre a gestão da classe.
200	[eu penso que] e o que você está falando ali tem que estar certo.	1A	Reflexão sobre a gestão do conteúdo.
201	[eu penso que] pois ela tem que aprender e levar para a vida dela.	3A	Reflexão sobre gestão do conteúdo.
202	É mais nervosismo mesmo.	2B	Expressa um sentimento.

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

Tabela 23 EM1 – Acomodação das falas do sujeito E

Novas tarefas do professor Relações de saber	1. Gestão do segmento P-S [conteúdo]	2. Gestão do segmento P-E [ensino]	3. Gestão do segmento E-S [aprendizagem]
A. Epistêmica	200	186, 189, 190, 191, 192, 196, 199.	201
B. Pessoal		187, 188, 193, 195, 197, 198, 202	
C. Social			194

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

Sujeito I

Quadro 9 IM1 – Total de frases independentes do sujeito I

N.	UNIDADE DE SENTIDO	SETOR	COMENTÁRIO
231	Eu não penso em ser professor.	2B	Expressa um saber sobre ser professor.
232	[eu] acho que a maioria aqui também não quer.	2B	Expressa uma idéia sobre o que os outros pensam acerca da profissão.
233	[eu] Quero ser pesquisador, ser biólogo.	2B	Expressa um sentimento.
234	[eu] Penso em trabalhar com animais.	2B	Expressa um sentimento, uma escolha.
235	[eu] Sempre achei que seria pesquisador e trabalhar com Biologia marinha.	2B	Expressa um saber sobre a profissão.
236	Quando [eu] terminar o curso, posso pensar: vou sair com Licenciatura.	2A	Expressa um pensamento sobre a profissão, uma previsão para o futuro.
237	[acho que] se não der certo com uma coisa, então posso ser professor.	2A	Reflexão sobre o emprego.
238	[eu] Acho que é muito difícil encontrar alguém que diz: o meu sonho é ser professor.	2A	Reflexão sobre a profissão de ser professor.
239	O que me influenciou a fazer este curso foram os meus professores de Biologia e de Ciências.	2A	Reflexão sobre o ensino.
240	[eles] Professores muito legais.	2C	Diz respeito aos outros, aos professores que teve antes.
241	[eles] Davam aulas de uma forma muito interessante.	2A	Diz respeito a maneira como davam aulas.
242	Vendo eles eu pensava : quero fazer Biologia.	2A	Reflexão sobre o curso.
243	[eu quero] ser como eles.	2B	Reflexão sobre o querer ser professor.
244	Ante o estágio a primeira coisa que me bate é um nervosismo.	2B	Expressa um sentimento.
245	[eu acho que] É como você apresentar um trabalho.	2A	Reflexão sobre o estágio.
246	é uma fase nova em sua vida.	2A	Reflexão sobre o estágio.
247	[eu penso que] Tudo que é novo te deixa nervoso e apreensivo.	2A	Reflexão sobre o desconhecido, o estágio e sobre si mesmo
248	[eu] Acho que além de dar aula.	2A	Expressa um sentimento sobre o dar aulas
249	[eu penso que] também, além da experiência nova.	2A	Expressa um sentimento sobre a experiência docente.
250	[eu penso que] são outras dificuldades que você vai ter.	2A	Reflexão sobre o estágio.
251	[eu penso que é] Uma responsabilidade muito grande	2A	Expressa um sentimento sobre a responsabilidade sobre o estágio.
252	porque vai influenciar seus alunos.	2A	Reflexão sobre o estágio.
253	Esse contato professor e aluno e [o professor] conseguir manter o respeito é muito complicado.	2B	Reflexão do ser professor como atividade relacional.
254	[eu tenho] Dá medo.	2B	Expressa um sentimento.

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

Tabela 43 IM1 – Acomodação das falas do sujeito I

Novas tarefas do professor Relações de saber	1. Gestão do segmento P-S [conteúdo]	2. Gestão do segmento P-E [ensino]	3. Gestão do segmento E-S [aprendizagem]
A. Epistêmica		236, 237, 238, 239, 241, 242, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252.	
B. Pessoal		231, 232, 233, 234, 235, 243, 244, 253, 254.	
C. Social		240.	

Fonte: Corpus constituído pela autora.

APÊNDICE B

Segundo Momento

Sujeito B

Quadro 10 BM2 – Total de frases independentes do sujeito B

N.	UNIDADE DE SENTIDO	SETOR	COMENTÁRIO
58	No início eu estava superdesesperada.	2B	Expressa um sentimento.
59	mas agora com esta experiência, com a noção de como dar aula.	2A	Reflexão sobre como dar aula.
60	[eu penso] o que esperar dos alunos.	2A	Expressa uma preocupação quanto aos alunos.
61	foi muito legal. A experiência foi superinteressante, [eu] achei legal dar aulas.	2A	Expressa um sentimento sobre o dar aula.
62	eu tinha muita coisa na cabeça, [eu pensava] como será que ia ser.	2A	Reflexão sobre dar aula.
63	Dando aula, eu vi que era muito mais simples.	2A	Expressa um sentido sobre a experiência docente.
64	Na 1ª aula que [eu] fui dar aula era para uma 8ª série, [eu] Não dormi uma semana antes, pensando no que poderia acontecer.	2B	Expressa um sentimento.
65	[eu] Sou muito tímida	2B	Expressa um sentimento.
66	[eu penso que] Foi um tratamento de choque para a minha timidez.	2A	Reflexão sobre dar aula.
67	[eu] Acho que melhorei uns 300%.	2A	Reflexão sobre si mesma.
68	[eu] Achava que quando estivesse na frente dos alunos não conseguiria dar aula.	2A	Reflexão sobre o ensino como atividade relacional.
69	Mas [eu] estou conseguindo!	2A	Expressa um sentido sobre si mesmo.
70	[eu sinto que] Está sendo muito legal.	2A	Reflexão sobre o dar aula.
71	[eu] Acho ruim em ter que ficar controlando a sala.	2A	Reflexão sobre a gestão da disciplina.
72	pois [eles] conversam muito.	3C	Diz respeito ao comportamento dos alunos.
73	[eles] não prestam atenção.	3C	Diz respeito ao comportamento dos alunos.
74	[eu] Acho que ser professora é uma coisa válida a se pensar.	2A	Reflexão sobre a profissão.

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

Tabela 9 BM2 – Caracterização das falas do sujeito B

Novas tarefas do professor Relações de saber	1. Gestão do segmento P-S [conteúdo]	2. Gestão do segmento P-E [ensino]	3. Gestão do segmento E-S [aprendizagem]
A. Epistêmica	59, 60, 61, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 74		
B. Pessoal	58, 64, 65		
C. Social		72, 73	

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

Sujeito C

Quadro 11 CM2 – Total de frases independentes do sujeito C

N.	UNIDADE DE SENTIDO	SETOR	COMENTÁRIO
135	A princípio está melhor do que eu pensava .	2A	Reflexão sobre si mesmo.
136	Eu tinha muito medo só de pensar em ter que dar aula.	2B	Expressa um sentimento sobre dar aula.
137	No 1º dia que cheguei, com muito medo, [eu] não consegui dar uma boa aula.	2A	Reflexão sobre a sua aula dada.
138	Era uma turma muito bagunceira.	3C	Diz respeito ao comportamento dos alunos.
139	Só que [eu] percebo que as coisas estão melhorando, (eu) estou gostando.	2B	Expressa um sentimento.
140	[eu acho que] É até prazeroso dar aula.	2B	Expressa um sentimento.
141	Só que como revezamos as salas, tem turma que dá desânimo, pois são muito mal educados.	3C	Diz respeito ao comportamento dos alunos.
142	Alguns alunos querem aparecer perante os outros, e fica desrespeitando.	3C	Diz respeito ao comportamento dos alunos.
143	O professor que pegamos não é muito respeitado pelos alunos.	3C	Diz respeito ao comportamento dos alunos em relação ao professor.
144	então isto torna mais difícil ter que controlar a turma.	2A	Reflexão sobre a gestão da classe.
145	Mas [eu] acho que está sendo bem melhor do que [eu] esperava.	2A	Reflexão sobre dar aula.
146	[eu)] Achava que seria pior.	2A	Reflexão sobre dar aula.
147	Eu não quero ser professor.	2B	Expressa um desejo.
148	mas também [eu] vejo como uma opção que pode estar no meu alcance.	2B	Expressa um sentimento.
149	[eu] Achava que podia ficar muito nervoso.	2B	Expressa um sentimento.
150	mas na hora, [eu] dava até uma aula razoável.	2B	Expressa um sentimento em relação a aula dada.
151	Os alunos não respeitam o professor, porque a aula dele não era decente.	3C	Diz respeito ao comportamento dos alunos em relação ao professor.
152	Ele mesmo disse que dar aula era um jeito fácil de ganhar dinheiro.	3B	Diz respeito ao sentimento do outro (do professor).
153	Ganha um bom dinheiro pelo trabalho que tem.	3B	Diz respeito ao sentimento do professor em relação à profissão docente.
154	Algumas vezes, um aluno até considerado bom, fazia alguma coisa.	3C	Reflexão sobre um aluno.
155	o professor acabava surtando, gritava com o aluno e no final	3C	Reflexão sobre a atitude do professor em relação aos outros.

	gritava com todo mundo.		
156	Os alunos zoavam (?) dele.	3C	Reflexão sobre a atitude dos alunos em relação ao professor.
157	ele não impõe nenhum respeito. [ele] Ameaçava de por o aluno para fora, e acabava voltando atrás. Não mantinha autoridade.	3C	Reflexão sobre a atitude do professor em relação aos outros.
158	acabam perdendo o respeito por ele.	3C	Reflexão sobre a atitude do dos alunos em relação ao professor.
159	Parece que o professor sabe o conteúdo.	3A	Reflexão sobre o conhecimento do professo.
160	mas ele não preparava a aula.	3B	Reflexão sobre a ação do professor.
161	[ele] Chegava , escrevia o tempo inteiro no quadro, passava perguntas, não explicava nada.	3B	Reflexão sobre a ação do professor.
162	Para mim, isto não é maneira de dar aula.	2A	Reflexão sobre os saberes necessários para dar aula.
163	E como os alunos estão acostumados com isto.	3C	Diz respeito ao comportamento dos alunos em relação a atitude do professor.
164	quando começamos a explicar o conteúdo.	2A	Reflexão sobre o ato de dar aula.
165	pedem que escrevamos no quadro, que passe as perguntas no quadro.	3C	Expressa um desejo dos alunos em como deva ser a aula.
166	ao invés de fazer uma revisão oral.	3C	Expressa um desejo dos alunos em como deve ser a aula.

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

Tabela 14 CM2 – Caracterização das falas do sujeito C

Novas tarefas do professor Relações de saber	1. Gestão do segmento P-S [conteúdo]	2. Gestão do segmento P-E [ensino]	3. Gestão do segmento E-S [aprendizagem]
A. Epistêmica		135, 137, 144, 145, 146, 162, 164	159
B. Pessoal		136, 139, 140, 147, 148, 149, 150	152, 153, 160, 161
C. Social			138, 141, 142, 143, 151, 154, 155, 156, 157, 158, 163, 165, 166

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

Sujeito E

Quadro 12 EM2 – Total de frases independentes do sujeito E

N.	UNIDADE DE SENTIDO	SETOR	COMENTÁRIO
203	Nas duas primeiras aulas, você chega bem cru.	2A	Expressa um sentimento sobre gestão.
204	Eu fiquei muito nervosa por medo de errar alguma coisa.	2B	Expressa um sentimento de insegurança.
205	Medo dos alunos começarem aquela baderna.	2B	Expressa um sentimento em relação ao comportamento dos alunos.
206	E [eu] não conseguir controlar.	2A	Expressa um sentimento sobre gestão.
207	Mas agora que eles estão me conhecendo, e eu os conhecendo, tudo fica mais tranquilo dar aula.	2A	Expressa um sentimento sobre gestão.
208	Não tem mais o nervosismo de começar a dar a matéria.	2A	Expressa um sentimento sobre gestão.
209	Eles até me respeitam um pouco mais.	2A	Expressa um sentimento sobre gestão da classe.
210	Não é o mesmo respeito que eles têm com o professor da sala.	3C	Diz respeito ao comportamento dos alunos em relação ao professor.
211	Tá melhorando com o tempo.	2A	Expressa um sentimento sobre gestão.
212	Mas eu não quero ser professor.	2B	Expressa um sentimento.
213	[eu] Faço o estágio porque é obrigatório..	2B	Expressa um sentimento.
214	Por mim eu não faria	2B	Expressa um sentimento.

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

Tabela 24 EM2 – Caracterização das falas do sujeito E

Novas tarefas do professor Relações de saber	1. Gestão do segmento P-S [conteúdo]	2. Gestão do segmento P-E [ensino]	3. Gestão do segmento E-S [aprendizagem]
A. Epistêmica		203, 206, 207, 208, 209, 211.	
B. Pessoal		205, 212, 213, 214.	
C. Social			210

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

Sujeito I

Quadro 13 IM2 – Total de frases independentes do sujeito I

N.	UNIDADE DE SENTIDO	SETOR	COMENTÁRIO
255	Hoje [eu] já estou um pouco mais preparado.	2A	Reflexão sobre a atividade docente.
256	[eu estou] mas ainda com medo do que vai acontecer no ano que vem quando tiver que enfrentar o ensino médio.	2B	Expressa um sentimento, expectativa.

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

Tabela 44 IM2 – Caracterização das falas do sujeito I

Novas tarefas do professor Relações de saber	1. Gestão do segmento P-S [conteúdo]	2. Gestão do segmento P-E [ensino]	3. Gestão do segmento E-S [aprendizagem]
A. Epistêmica		255	
B. Pessoal		256	
C. Social			

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

APÊNDICE C

Terceiro Momento

Sujeito B

Quadro 14 BM3 – Total de frases do sujeito B

N.	UNIDADE DE SENTIDO	SETOR	COMENTÁRIO
75	Eu gostei muito da experiência do estágio.	2B	Expressa um sentimento.
76	[eu] Achei muito importante para a gente ver na prática como é dar aula.	2A	Reflexão sobre dar aula.
77	Também me ajudou muito a melhorar a minha timidez.	2A	Reflexão sobre si mesmo.
78	Foi muito importante para mim este estágio.	2A	Reflexão sobre o estágio.
79	E com a experiência que tive, um dia se eu tivesse a oportunidade eu gostaria de dar aula.	2B	Expressa um sentimento.

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

Tabela 10 BM3 – Caracterização das falas do sujeito B

Novas tarefas do professor Relações de saber	1. Gestão do segmento P-S [conteúdo]	2. Gestão do segmento P-E [ensino]	3. Gestão do segmento E-S [aprendizagem]
A. Epistêmica		76, 77, 78	
B. Pessoal		75, 79	
C. Social			

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

Sujeito C

Quadro 15 CM3 – Total de frases independentes do sujeito C

N.	UNIDADE DE SENTIDO	SETOR	COMENTÁRIO
167	A experiência que a gente teve no colégio é uma experiência que a gente deve ter, pois só assim a gente vai conhecer como é o sistema, como funciona, e como se faz para dar aula.	2C	Diz respeito ao ensino enquanto atividade social e interativa.
168	Foi bem melhor do que eu esperava .	2B	Expressa um sentimento sobre dar aula.
169	até por que eu não estava por dentro de como dar aula.	2A	Expressa um saber sobre dar aula.
170	mas chegando lá eu vi que não era tão difícil.	2A	Reflexão sobre o dar aula.
171	embora se encontrem muitos desafios.	2A	Expressa um saber sobre a sala de aula.
172	Eu não pretendia dar aula.	2B	Expressa um sentimento
173	Talvez dar uma aula ou outra quando eu me formar, mais para ganhar dinheiro.	2A	Reflexão sobre a profissão.
174	Eu não me vejo como professor nem de ensino fundamental e nem de ensino médio.	2A	Reflexão sobre ser professor.
175	Talvez com a experiência no ensino médio, seja melhor aí eu tenha mais vontade em dar aula.	2B	Expressa um sentimento.
176	Hoje eu digo: eu não quero dar aula, ser professor.	2B	Expressa um sentimento.
177	Mas a experiência foi bem melhor do que eu esperava .	2A	Reflexão sobre dar aula.

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

Tabela 16 CM3 – Caracterização das falas do sujeito C

Novas tarefas do professor Relações de saber	1. Gestão do segmento P-S [conteúdo]	2. Gestão do segmento P-E [ensino]	3. Gestão do segmento E-S [aprendizagem]
A. Epistêmica	169, 170, 171, 173, 174, 177		
B. Pessoal	168, 172, 175, 176		
C. Social	167		

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

Sujeito E

Quadro 16 EM3 – Total de frases independentes

N.	UNIDADE DE SENTIDO	SETOR	COMENTÁRIO
215	A experiência foi boa.	2B	Reflexão sobre dar aula.
216	Eu gostei de dar aula.	2B	Expressa um sentimento.
217	apesar de passar nervoso com todo o trabalho que se tem em relação a preparar as aulas e tudo o mais.	2B	Expressa um sentimento sobre a docência.
218	Foi legal, a interação com os alunos foi muito bacana.	2C	Diz respeito ao ensino enquanto atividade social, interativa.
219	Mas eu não pretendo dar aula.	2B	Expressa um sentimento.
220	Foi uma coisa que eu já tenho comigo que era não querer dar aula e eu confirmei com o estágio.	2B	Expressa um sentimento.
221	Não que não foi gostoso, que não foi legal. É uma experiência diferente, nova.	2B	Reflexão sobre dar aula.
222	Eu não pretendo dar aula para ensino fundamental e ensino médio.	2B	Expressa um sentimento.
223	Quem sabe para o ensino superior, mas para o ensino fundamental e médio não.	2B	Expressa um sentimento.

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

Tabela 25 EM3 – Caracterização das falas do sujeito E

Novas tarefas do professor Relações de saber	1. Gestão do segmento P-S [conteúdo]	2. Gestão do segmento P-E [ensino]	3. Gestão do segmento E-S [aprendizagem]
A. Epistêmica			
B. Pessoal		215, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 223.	
C. Social		218.	

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

Sujeito I

Quadro 17 IM3 – Total de frases independentes do sujeito I

N.	UNIDADE DE SENTIDO	SETOR	COMENTÁRIO
257	Hoje, com a experiência que tive na educação de jovens e Adultos [EJA], na educação de jovens e adultos, eu me tornaria professor sim.	2B	Expressa uma vontade.
258	Eu não tive experiência em dar aula no ensino fundamental e ensino médio.	2A	Reflexão sobre outra experiência.
259	Mas dar aulas para adultos, lá no EJA é muito compensador.	2A	Reflexão sobre a experiência em dar aula.
260	No início tinha muitas dúvidas sobre o que iria falar.	2A	Reflexão sobre sua ação.
261	medo de falar alguma coisa errada.	2A	Reflexão sobre a ação.
262	se eles ficassem perguntando muito.	3C	Diz respeito à relação pessoal com a aprendizagem dos alunos.
263	coisas que eu não soubesse responder.	2A	Reflexão sobre os saberes necessários.
264	Você prepara o material.	2B	Diz respeito à relação do professor com o ensino.
265	e chega lá e passa tudo para eles.	2B	Diz respeito à relação do professor com o ensino.
266	aí eles começam a perguntar coisas.	3C	Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade social e interativa.
267	coisas que você vê que são dúvidas deles.	3C	Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade social e interativa.
268	mas você consegue responder.	2B	Diz respeito a relação do professor com o ensino.
269	Aí você vê que eles ficavam tão felizes.	3C	Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade social e interativa.
270	de ver que você está se esforçando, vê que você está querendo ensinar de verdade.	2A	Reflexão sobre o ato de ensinar.
271	Eles ficavam tão felizes.	3C	Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade social e interativa.
272	que a gente acaba ficando feliz.	2B	Expressa um sentimento.
273	e pensava : na próxima aula vou melhorar 100%.	2B	Expressa um sentimento.
274	vou trazer o herbário, vou trazer mais coisas, mais curiosidades.	2A	Reflexão sobre a sua relação com o conteúdo.
275	Foi muito bom.	2B	Expressa um sentimento.
276	a gente só deu aula para adultos	2A	Reflexão sobre os alunos.
277	Quando terminaram as aulas, os alunos saíam felizes, cumprimentavam a gente desejando boa sorte.	3C	Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade social e interativa.

278	diziam: tomara que você continue com a gente no ano que vem.	3C	Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade social e interativa.
279	Volte a nos dar aula, foi muito boa sua aula.	3C	Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade social e interativa.
280	A experiência que tive com o EJA eu recomendo a todos.	2A	Reflexão sobre o ensino.
281	pois não tem malcriação, indisciplina.	3C	Diz respeito ao comportamento.
282	É muito divertido e gostoso dar aula lá.	2B	Expressa um sentimento.
283	Só tem coisas boas.	2B	Expressa um sentimento.

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

Tabela 45 IM3 – Caracterização das falas do sujeito I

Novas tarefas do professor Relações de saber	1. Gestão do segmento P-S [conteúdo]	2. Gestão do segmento P-E [ensino]	3. Gestão do segmento E-S [aprendizagem]
A. Epistêmica		258, 259, 260, 261, 263, 270, 274, 276, 280.	
B. Pessoal		257, 264, 265, 268, 272, 273, 275, 282, 283.	
C. Social			262, 266, 267, 269, 271, 277, 278, 279, 281.

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

APÊNDICE D

Quarto Momento

Sujeito B

Quadro 18 BM4 – Total de frases independentes do sujeito B

N.	UNIDADE DE SENTIDO	SETOR	COMENTÁRIO
80	[eu] Lembro que no começo, no ano passado, eu estava superansiosa, sou tímida.	2A	Reflexão ante o estágio.
81	[eu] pensava no que será que iria acontecer.	2A	Reflexão sobre o estágio.
82	Só que no decorrer das aulas eu fui gostando bastante de dar aulas.	2B	Expressa um sentimento.
83	[eu] Achei superlegal que os alunos que têm interesse.	2A	Reflexão sobre os alunos.
84	que [eles] prestam atenção no que você está falando	3C	Diz respeito ao interesse dos alunos.
85	aqueles que vêm atrás para perguntar.	3C	Diz respeito ao interesse dos alunos.
86	[eu] Penso na possibilidade de seguir a carreira de professor.	2A	Reflexão sobre a profissão.
87	só que no ensino fundamental os alunos são terríveis.	3C	Diz respeito aos alunos.
88	aqueles comportamentos deles.	3C	Diz respeito a disciplina dos alunos.
89	a gente fica meio louca.	2B	Expressa um sentimento.
90	No ensino médio os alunos são um pouco desinteressados.	3C	Diz respeito ao interesse dos alunos.
91	[eu] precisa chamar a atenção para as aulas.	2C	Diz respeito a prender a atenção dos alunos, interação.
92	e isto é bem complicado.	2B	Expressa um sentimento.
93	Eu quero ser professor.	2B	Expressa um sentimento, um desejo.
94	[eu] Hoje estou mais tranquila, no começo ficava apavorada.	2A	Reflexão sobre a experiência da docência.
95	Mas não sei se de Educação Básica, mas [eu] pretendo ser professor para a graduação.	2B	Expressa um desejo.
96	[eu] Acho muito frustrante ser professor de ensino fundamental e médio.	2A	Reflexão sobre a docência.
97	você não tem retorno deles.	2C	Expressa um sentimento em relação aos alunos.
98	a gente sempre tentava dar aulas diferentes.	2C	Diz respeito ao conteúdo enquanto objeto de trocas sociais.
99	trazer coisas diferentes para tornar a aula mais significativa.	2C	Diz respeito ao conteúdo enquanto objeto de trocas sociais.
100	mas eles não tentavam se quer prestar atenção.	3C	Diz respeito ao interesse dos alunos.
101	[eu] não sei se talvez porque éramos estagiárias.	2A	Reflexão sobre ser estagiária.
102	Eu via que a maioria dos professores, parecia que estavam ali por obrigação.	2A	Reflexão sobre os professores.
103	não porque gostavam .	2A	Reflexão sobre o sentimento dos professores.
104	[eu] Acho que dar aulas para a graduação é uma situação diferente.	2A	Reflexão sobre o ensino superior.
105	as pessoas estão ali porque querem, é interesse delas.	2A	Reflexão sobre as pessoas do ensino superior.

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

Tabela 11 BM4 – Acomodação das falas do sujeito B

Novas tarefas do professor Relações de saber	1. Gestão do segmento P-S [conteúdo]	2. Gestão do segmento P-E [ensino]	3. Gestão do segmento E-S [aprendizagem]
A. Epistêmica		80, 81, 83, 86, 94, 96, 101, 102, 103, 104, 105	
B. Pessoal		82, 89, 92, 93, 95	
C. Social		91, 97, 98, 99	84, 85, 87, 90, 100

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

Sujeito C

Quadro 19 CM4 – Total de frases independentes do sujeito C

N.	UNIDADE DE SENTIDO	SETOR	COMENTÁRIO
178	Hoje [eu] me sinto melhor do que na primeira vez em que fui no colégio.	2B	Expressa um sentimento.
179	[eu] Acho que o estágio que fiz no 3º ano para ensino fundamental já foi melhor do que eu esperava, de como seria a aula.	2A	Reflexão sobre o estágio.
180	Quando [eu] fiz o estágio no ensino médio já encontrei uma turma boa, bem respeitosa.	2A	Reflexão sobre o estágio.
181	[eu] acabei gostando de dar aula no ensino médio.	2B	Expressa um sentimento.
182	Foi bem melhor do que eu esperava .	2B	Expressa um sentimento.
183	[eu] Não pretendo ser professor.	2B	Expressa um sentimento.
184	Talvez pegar algumas aulas.	2B	Expressa um sentimento.
185	mas o que [eu] quero fazer mesmo é pesquisa.	2B	Expressa um sentimento quanto á profissão.

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

Tabela 16 CM4 – Acomodação das falas do sujeito C

Novas tarefas do professor Relações de saber	1. Gestão do segmento P-S [conteúdo]	2. Gestão do segmento P-E [ensino]	3. Gestão do segmento E-S [aprendizagem]
A. Epistêmica		179, 180	
B. Pessoal		178, 181, 182, 183, 184, 185	
C. Social			

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

Sujeito E

Quadro 20 EM4 – Total de frases independentes do sujeito E

N.	UNIDADE DE SENTIDO	SETOR	COMENTÁRIO
224	Agora é bem mais tranquilo.	2A	Expressa um sentimento sobre a experiência após o estágio.
225	porque no caso do 1º ano, no ano passado, foi bem mais difícil de ter que lidar com crianças.	2A	Expressa uma dificuldade em lidar com crianças.
226	Já este ano foi bem mais sossegado, lidar com adolescentes, foi bem mais tranquilo.	2A	Reflexão sobre o estágio.
227	[eu] Acho que hoje me sinto mais bem preparada.	3A	Expressa um sentimento após a experiência docente.
228	A princípio não.	2A	Reflexão sobre o seu despreparo em dar aula.
229	Mas é uma coisa que [eu] não descarto no sentido de, no caso de eu não conseguir uma outra profissão.	2A	Expressa uma possibilidade sobre a profissão docente, caso não conseguir outra.
230	é uma coisa, uma carta que [eu] tenho na manga.	2A	Expressa a profissão como um jogo de cartas.

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

Tabela 26 EM4 – Acomodação das falas do sujeito E

Novas tarefas do professor Relações de saber	1. Gestão do segmento P-S [conteúdo]	2. Gestão do segmento P-E [ensino]	3. Gestão do segmento E-S [aprendizagem]
A. Epistêmica		224, 225, 226, 228, 229, 230.	227.
B. Pessoal			
C. Social			

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

Sujeito I

Quadro 21 IM4 – Total de frases independentes do sujeito I

N.	UNIDADE DE SENTIDO	SETOR	COMENTÁRIO
284	[eu] Agora me sinto muito mais preparado do que no ano passado.	2B	Expressa um sentimento.
285	Mesmo no final do ano passado, depois de ter passado pelo estágio no ensino fundamental, a gente fica meio tenso.	2A	Reflexão sobre o estágio.
286	e falava : o ano que vem é o estágio com o ensino médio, e o ensino médio é o terror.	2A	Reflexão sobre o estágio no ensino médio.
287	E depois deste ano, você vê que não é o que você pensava.	2B	Reflexão sobre a ação.
288	Não é muito diferente.	2B	Reflexão sobre o estágio.
289	É possível você dar aula.	2B	Reflexão sobre dar aula.
290	É legal.	2B	Expressa um sentimento.
291	Então, desde o começo eu falava que não queria ser professor.	2B	Expressa um sentimento.
292	Eu queria ser pesquisador.	2B	
293	[eu] Achava que a profissão de professor era muito puxada.	2B	Reflexão sobre a profissão.
294	mas agora eu vejo que é possível ser professor.	2B	Expressa um saber sobre ser professor.
295	que não é uma carreira tão rígida, tão rigorosa, que deve ser legal.	2B	Expressa um saber sobre a profissão de professor.
296	e parece que ganha bem.	2B	Expressa um saber sobre o salário do professor.

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

Tabela 46 IM4 – Acomodação das falas do sujeito I

Novas tarefas do professor Relações de saber	1. Gestão do segmento P-S [conteúdo]	2. Gestão do segmento P-E [ensino]	3. Gestão do segmento E-S [aprendizagem]
A. Epistêmica		285, 286.	
B. Pessoal		284, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296.	
C. Social			

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

APÊNDICE E

Distribuição dos números referentes às falas dos alunos nos quatro momentos

Sujeito	1º momento	2º momento	3º momento	4º momento
A	01 a 11	12 a 19	20 a 28	29 a 42
B	43 a 57	58 a 74	75 a 79	80 a 105
C	106 a 134	135 a 166	167 a 177	178 a 185
E	186 a 202	203 a 214	215 a 223	224 a 230
I	231 a 254	255 a 256	257 a 283	284 a 296

Fonte: *Corpus* constituído pela autora.

APÊNDICE F**Modelo de Autorização****AUTORIZAÇÃO**

AUTORIZO a professora Virginia Iara de Andrade Maistro, regularmente matriculada no Programa de Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática, da Universidade Estadual de Londrina, a utilizar, parcial ou integralmente, anotações, gravações em áudio ou vídeo, de minhas falas ou imagem, para fins de pesquisas relacionadas ao doutorado, podendo divulgá-las em publicações, congressos e eventos da área com a condição de que meu nome não será citado em hipótese alguma.

Londrina, fevereiro de 2009.

NOME: _____

RG: _____

DATA: _____

ASS.: _____

PESQUISADOR: _____

ASS.: _____

ORIENTADOR:

ASS.: _____