



Anais do V SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

28 a 31 de outubro de 2012

Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil

Hotel Vale Real - Rodovia BR 040, Km 62 - Itaipava

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

Diego Fogaça Carvalho
Universidade Estadual de Londrina (UEL), Brasil
diegofocarva@gmail.com

Marinez Meneghello Passos
Universidade Estadual de Londrina (UEL), Brasil
marinezmp@sercomtel.com.br

RESUMO

Neste trabalho temos por objetivo compreender os argumentos que estagiários do curso de Licenciatura em Matemática se valem para justificar a manutenção ou a alteração da sua decisão de querer ser professor de matemática. Para a coleta das informações foram utilizadas entrevistas semiestruturadas que foram distribuídas durante o ano de 2010 em três momentos pontuais: antes da observação, após a observação e antes da regência, e depois das regências. As entrevistas foram transcritas e submetidas aos procedimentos analíticos da análise textual que possibilitou a elaboração de categorias temáticas que teve por critério na sua constituição os elementos que, segundo os estagiários sustentaram a sua decisão de querer ou não ser professor de matemática. Esses elementos são de natureza diversa, englobando uma série de circunstâncias que agem aliadas ao interpretado pelo estagiário da realidade da sala de aula culminando na decisão de querer ser professor de matemática.

Palavras-chave: Educação Matemática, formação inicial de professores de matemática, querer ser professor de matemática, estágio curricular supervisionado, Análise Textual Discursiva.

ABSTRACT

In this work we aim to understand the arguments of the course trainees in Major of Mathematics rely to justify the maintenance or alteration of their decision to want to be a math teacher. For the collection of information was used semi-structured interviews which were distributed during the year 2010 at three moments points: before the observation, after observation and before the regency and after the regencies. The interviews were transcribed and submitted to the analytical procedures of textual analysis which allowed the development of thematic categories was to test the elements in its constitution which, according to the trainees supported their decision to or not want to be a math teacher. These elements are diverse in nature, incorporating a number of circumstances which combined with the act interpreted by the trainee of the reality of the classroom culminating in the decision of wanting to be a math teacher.

Key words: Mathematics Education, teacher training of mathematics teachers, want to be a math teacher, supervised training, Textual Discourse Analysis.

1 Introdução

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

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

Assim, durante ou ao término da realização dessas atividades – incluindo o estágio curricular supervisionado – pensamos ser um momento plausível para a reflexão do sujeito para com o seu futuro profissional, ou seja, uma oportunidade para se pensar sobre ser ou não ser professor de matemática.

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

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

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

2 – A Formação do Professor que ensina matemática

É difícil pensar em uma educação de qualidade sem que se tenha arraigada a esta a figura de um professor autônomo, que se encontra engajado na difícil tarefa de contribuir para que seus alunos possam crescer e se desenvolver como ser humano crítico e ativo. Considera-se, também, que compete ao professor a responsabilidade de desenvolver o projeto de ensino da instituição em que se encontra instituído, bem como

o seu próprio desenvolvimento enquanto membro de uma comunidade de professores de matemática. (PONTE; CHAPMAN, 2007).

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

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

Diante dessas colocações, compreendemos que o curso de Licenciatura em Matemática deve ir além da abordagem dos conhecimentos específicos da matemática, contemplando outros conhecimentos que o documento denomina de pedagógicos. Assim, visa-se promover a unidade entre a teoria e a prática, não se restringindo aos conhecimentos específicos, o que promove a elaboração de uma nova matemática, diferenciada da matemática apresentada aos cursos de bacharelado, pois além do conhecimento específico, tem-se arraigado outros conhecimentos que visam ao ensino de matemática.

Essa perspectiva a respeito da formação do professor de matemática traz consigo um conceito que incitou nossa curiosidade: o desenvolvimento profissional do professor de matemática. Segundo Ponte (1998), o desenvolvimento profissional é compreendido como uma possibilidade de constituição de autonomia do professor perante o que ele quer aprender; dá-se uma atenção especial para as potencialidades do professor, bem como o toma em seu “todo nos seus aspectos cognitivos, afectivos e relacionais” (PONTE, 1998, p. 2). Ao finalizar, o mesmo autor ressalta que o desenvolvimento profissional considera a teoria e a prática *interligadas*.

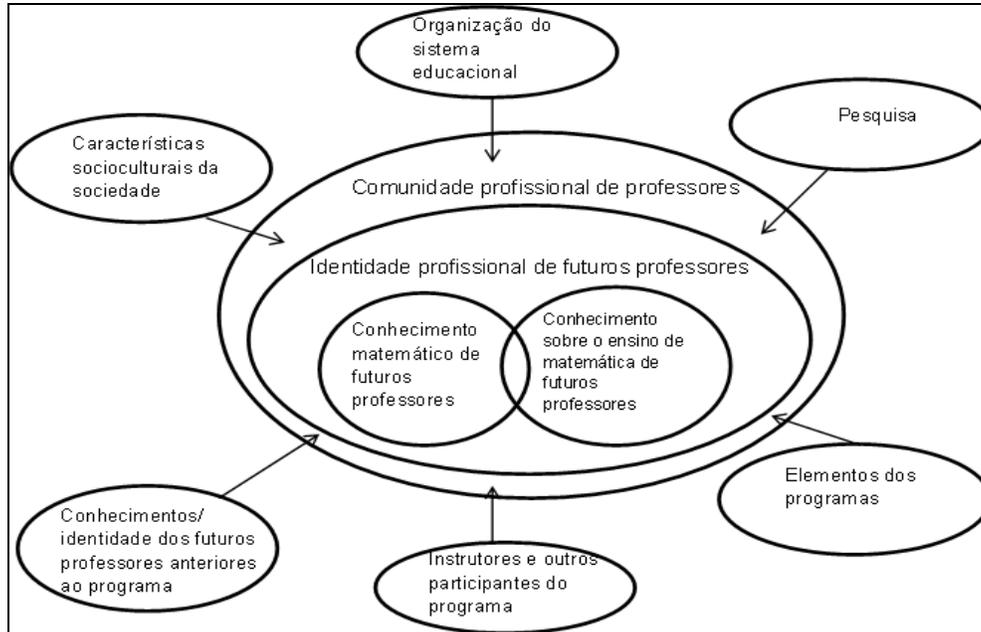
Segundo Ponte (1998):

a finalidade do desenvolvimento profissional é tornar os professores mais aptos a conduzir um ensino da Matemática adaptado às necessidades e interesses de cada aluno e a contribuir para a melhoria das instituições educativas, realizando-se pessoal e profissionalmente. (*Ibid.*, p. 3)

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

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

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



Fonte: MORRIEL JR. e CYRINO (2009)

Figura 01 – Cenário de formação inicial de professores de Matemática (PONTE; CHAPMAN, 2007).

Segundo os autores, encontram-se, ao redor do núcleo do cenário, outros seis elementos que são capazes de interferir na natureza dos programas de formação,

acarretando na constituição de diferentes perfis de professores de matemática. Esses elementos são:

- 1 – Características dos futuros professores, os licenciandos ingressantes no curso de Licenciatura em Matemática. Neste caso, encontram-se as suas motivações, interesses, conhecimentos e concepções prévias.
- 2 – Características dos formadores de professores, ou seja, os interesses, concepções, conhecimentos, papéis e características pessoais dos professores que ministram aulas na licenciatura. Encontram-se, também, as características de outros participantes deste processo, como os professores e alunos da educação básica, orientadores de estágio, outros licenciandos que constituem o grupo de estudos.
- 3 – Influências dos elementos que compõem o programa como: as suas abordagens pedagógicas, currículos, materiais, propósitos, objetivos e os instrumentos e procedimentos de avaliação.
- 4 – A pesquisa com os seus valores, prioridades e disseminação de resultados.
- 5 – Organização do sistema educacional, futuro campo de trabalho dos professores, como, por exemplo: modos de ingresso na profissão, certificação, características do plano de carreira docente.
- 6 – Características socioculturais da sociedade, os papéis e valores que são atribuídos pelo Ministério da Educação (por uma questão de tradução, cabe ressaltar que para o contexto brasileiro teríamos o Ministério da Educação e Cultura – MEC – ao levar em consideração o contexto nacional. Todavia, ao se referir a uma esfera mais limitada, teríamos as secretarias estaduais e municipais de educação). O texto também traz os administradores escolares, que compreendemos, diante do contexto brasileiro, como o ministro da educação, secretários estaduais e municipais da educação, os chefes dos núcleos de educação. Aliado a essas influências temos os familiares, a mídia e o público como um todo.

3 Procedimentos Metodológicos

Para o desenvolvimento da pesquisa optamos por coletar as informações por meio das entrevistas semiestruturadas, principalmente pela flexibilidade que este tipo de entrevista proporciona. Segundo Lüdke e André (2001), a entrevista semiestruturada se refere àquela “que se desenvolve a partir de um esquema básico, porém não aplicando rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (*Ibid.*, p. 34). Em suma, a justificativa de utilização desta técnica de coleta de informações é

decorrente do contexto vivido pelos sujeitos de pesquisa e pela possibilidade de se obter dados mais espontâneos e que os depoentes julgam ser importante ressaltar a respeito desse momento formativo em que viveram, principalmente no que toca à sua decisão de querer ser professor de matemática.

Nas entrevistas, que aconteceram concomitantemente às aulas da disciplina 6EST303, visamos proporcionar um diálogo franco com os sujeitos e buscamos sempre retomar a seguinte questão: você quer ser professor de matemática? Por quê? Cabe salientar que essas entrevistas foram distribuídas durante o ano letivo de 2010, em três momentos: o primeiro aconteceu no início do mês de março, especificamente na segunda semana de aula, essa entrevista visou conhecer os sujeitos de pesquisa; a segunda entrevista aconteceu após a realização da observação e antes do desenvolvimento das regências, no início do mês de agosto, momento em que os depoentes não tinham assumido a posição de professor de matemática, mas já tinham observado a gestão da sala de aula e as condutas tanto dos professores como dos alunos; a terceira e última entrevista aconteceu logo após cada estagiário finalizar sua regência, no transcorrer dos meses de setembro, outubro e novembro. Neste momento os estagiários já tinham, mesmo que por pouco tempo, tomado o lugar de professor de matemática e traziam consigo percepções a respeito do seu futuro profissional.

Para interpretação das informações, nos pautamos na análise textual, especificamente a Análise Textual Discursiva (2007). Neste contexto, fazemos referência a este método de pesquisa e análise como um meio de compreensão das entrevistas, que vai além de uma leitura convencional. Os procedimentos analíticos da Análise Textual Discursiva são: 1 – A constituição do *corpus* de análise; momento em que o pesquisador seleciona os documentos representativos do fenômeno a ser investigado. 2 – A unitarização; este procedimento analítico é caracterizado por ser um movimento desconstrutivo. 3 – A categorização; por meio da identificação de semelhanças entre as unidades de significado, foi possível organizar as unidades em grupos temáticos. 4 – A elaboração do metatexto e sua comunicação; compreendido como sendo de autoria do pesquisador, um retrato da sua versão do fenômeno.

4 Análise dos dados

A primeira ação que realizamos, de posse das informações da Entrevista 01, consistiu em separar os depoentes que apresentaram respostas semelhantes. Outro critério que utilizamos para realizar os primeiros agrupamentos com os depoentes é

decorrente da resposta dada à questão: você quer ser professor de matemática? Por meio de sucessivas comparações entre as respostas, construímos cinco grupos que são apresentados no Quadro 01.

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

Quadro 01 – Escolha indicada em março de 2010 (no início do ano letivo) a respeito da decisão de querer ser professor de matemática

Decorrente desta acomodação, realizamos comparações entre as entrevistas 01 – 02 e 01 – 03. Pensamos que não houve a necessidade de comparação entre as entrevistas 02 – 03 devido ao fato de que nenhum depoente que mudou sua resposta na entrevista 02 retomou na entrevista 03 o que disse na 01.

Na primeira comparação (01 – 02) constatamos que somente o depoente A15 mudou de resposta alegando que antes da observação tinha dúvidas quanto à questão de querer ser professor de matemática, mas, após a observação e anterior à regência, decidiu que não quer esta profissão. Na segunda comparação (01 – 03) já identificamos que 4 depoentes mudaram as suas respostas contando com A15. Eles são: A1 por ter conhecido a EJA (Educação de Jovens e Adultos) viu a possibilidade de trabalhar na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) e não se restringir exclusivamente ao Ensino Superior como indicou na entrevista 01; A13 que decidiu não querer ser professor no Ensino Fundamental e Médio, limitando o seu campo de atuação profissional no Ensino Superior, pois na entrevista 01 ressaltou ter dúvidas se seria ou não professor; A10 que não sabe se quer mais ser professor de matemática devido às dificuldades que passou na condução das aulas na regência.

De modo geral, compreendemos que estes agrupamentos não forneciam elementos suficientes para responder às questões de investigação. Dessa forma, optamos por olhar

cada sujeito em sua individualidade e, sequencialmente, elaborar para cada um dos depoentes um resumo visando retratar o processo vivenciado pelo sujeito. Esse resumo pode ser considerado como uma interpretação do fenômeno investigado que contribuiu para o avanço de nossas compreensões.

Limitando-nos às leituras da primeira acomodação que realizamos, é perceptível que durante as atividades de estágio supervisionado alguns depoentes mudaram suas justificativas a respeito da decisão de querer ser professor de matemática. Dessa forma, foi possível dividir os depoentes em dois grupos levando em consideração esse critério e, em cada um desses grupos, analisar quais são os elementos que levaram os depoentes a mudarem ou manterem suas escolhas.

No Quadro 02 apresentamos uma dispersão entre os argumentos que os depoentes se valeram para justificar a manutenção de suas respostas e a escolha que fizeram após a regência. Na sequência apresentamos descrições e interpretações a respeito desses argumentos.

Categoria	Descrição	Estagiário
Grupo 01) Estagiários que querem ser professor da educação básica (Ensino Fundamental e Médio)		
C1G1M ¹	Satisfação pessoal	A08, A09, A12 e A16
C2G1M	Pelas ações que poderá realizar ao ser professor de matemática	A03, A05, A14 e A12
G3G1M	Por ter convicção de que poderá se constituir um bom professor de matemática	A17
Grupo 02) Estagiários que querem ser professor da educação básica no início da carreira docente, mas, que, futuramente, almejam ser professor do Ensino Superior		
C1G2M	Satisfação pessoal	A20
C2G2M	Pelo o que poderá fazer sendo professor	A19
Grupo 03) Estagiários que querem ser professor do Ensino Superior		
C1G3M	O interesse pela pesquisa na área da matemática	A02
C2G3M	A busca por alunos mais autônomos	A07
Grupo 04) Não quer ser professor		
C1G4M	O desgaste decorrente da profissão e a falta de respeito dos alunos	A06

Quadro 02 – Justificativas apresentadas para a manutenção da escolha a respeito de querer ser professor de matemática

Nas categorias C1G1M e C1G2M, temos acomodadas as justificativas dos depoentes que mantiveram as suas respostas e querem ser professor tanto do Ensino

¹ Este código foi elaborado para facilitar a nossa manipulação das categorias, sendo constituído pelo agrupamento das letras C que se refere à palavra categoria, seguida pelo número correspondente, a letra G que provém de grupo, seguida por sua letra correspondente e a letra M para os depoentes que mantiveram a sua resposta.

Fundamental e Médio ou trabalhar na Educação Básica no início da carreira docente e, futuramente, ser professor do Ensino Superior. Em ambas as justificativas, notamos a presença de uma remissão a uma satisfação pessoal relacionada com o fato de o estagiário querer ser professor de matemática.

O depoente A08, mesmo se sentindo nervoso devido ao fato de ter sido avaliado na regência, mantém a sua opinião e se justifica pelo fato de se sentir satisfeito com a profissão, de ter se apaixonado por ser professor de matemática:

Eu quero, [...] aí eu comecei a dar aula, tanto particular quanto dentro de uma escola, e eu me apaixonei, entrava na sala de aula com o sorriso daqui até aqui, e saía da sala de aula com o sorriso daqui até aqui, sabe, eu me apaixonei, [...] e decidi e ainda tenho isso na cabeça, eu quero ser professora, independente se for Fundamental, Médio, independente. (A08 – E04 – 01)

O estagiário A09 também comenta a respeito de um gosto que sente pelo ambiente escolar: “[...] eu quero ser professor porque eu adoro ambiente de escola, eu adoro ser amigo da molecada, e é [isso] que eu quero fazer” (A09_E01_01). Após a regência, mesmo repensando os locais em que almeja trabalhar como professor, o depoente mantém a sua decisão e se vale da mesma justificativa.

Das remissões apresentadas por A16, é perceptível que o fato que o levou a querer ser professor de matemática foi decorrente da influência de professores que teve no Ensino Fundamental e Médio. Após a regência esse depoente manteve a sua decisão e sempre retoma nas suas justificativas o fato de gostar de ser professor, considerando a melhor profissão do mundo, e a satisfação que sente ao dar aulas: “[Eu] quero, porque eu amo ensinar, você nem imagina o quanto eu gosto” (A16_E04_01).

As justificativas do depoente A12 podem se encaixar em duas categorias, mas a maioria se refere à satisfação que este sujeito sente ao estar na sala de aula atuando como professor:

[...] e a sensação que eu tive foi uma sensação que eu quero ter para o resto da vida, eu sou um cara totalmente irresponsável e preguiçoso e tenho que fazer o contrário, tendo que mostrar para os alunos a responsabilidade e o trabalho que me daria, e foi [essa] sensação que me renovou por inteiro, eu adorei! (A12_E01_02)

[...] eu não sei fazer outra coisa, eu gosto de estar lá na frente. Eu brinco até com um amigo meu, até com a sala vazia, estar ali na frente dá uma coisa diferente, eu não sei, eu me sinto diferente, com a sala vazia só de estar lá na frente, me sinto mais [gesticulando com a mão no peito subindo para a garganta e soltando] eu me sinto bem, eu não tenho o que falar. [...] (A12_E04_01)

Proveniente de outro grupo de estagiários, temos a categoria C1G2M, a qual comporta os depoimentos do estagiário A20. Este estagiário apresentou um movimento

diferente dos demais no que diz respeito à comparação das entrevistas, pois no período de observação optou por querer trabalhar só com Ensino Médio e Superior. No entanto, após finalizar a regência, demonstra não levar mais em consideração a limitação declarada na entrevista anterior e justifica a sua opção por querer ser professor de matemática devido à satisfação que sentiu ao trabalhar com as crianças. Todavia, mantém, também, a opção de trabalhar na Educação Básica no início e depois almeja ser professor do Ensino Superior.

Em suma, compreendemos que as justificativas dos depoentes A08, A09, A12, A16 e A20, referem-se às situações de satisfação pessoal, na qual os sujeitos se mostram felizes e satisfeitos com o ato de ensinar e almejam exercer essa profissão no futuro. No entanto, o que lhes causa a satisfação supracitada são fatores distintos, para alguns está relacionado ao aluno, a outros com a posição que ocupa como professor de matemática, e a outros ainda, em contribuir com aprendizagem do aluno. Este é um ponto que necessita ser aprofundado, mas, por motivos de limitação, deixaremos para outra oportunidade.

Interpretando as categorias C02G01M e C02G02M, temos que as justificativas apresentadas pelos estagiários se referem às ações que visam realizar quando forem professores, ou seja, a manutenção dessas decisões está diretamente relacionada às ações docentes e às consequências que essas ações poderão causar tanto para o aluno quanto para a sociedade em que o estagiário estará inserido.

A03 mantém a sua decisão de querer ser professor de matemática e se justifica pelo fato de querer fazer a diferença, mas ressalta ter consciência de que não serão todos os alunos que atingirá. Buscando compreender o que para o estagiário significa o termo fazer a diferença, compreendemos, fundamentados em outra conversa que tivemos com o sujeito, que o “fazer a diferença” se relaciona com o que é ser professor de matemática, que na visão de A03 refere-se a ser uma referência para os alunos e para os colegas de trabalho.

O estagiário A05 justifica a manutenção da sua decisão de querer ser professor de matemática, fundamentando-se no poder que atribuiu ao professor de se configurar uma referência para o aluno: “Eu acho que o professor tem um poder muito grande nas mãos, que é poder manipular, não diria manipular assim, poder pegar cada pessoa na sala de aula e trazer pra ele. (A05_E01_02)” e “eu acho que tudo o que você pensa que é de bom, não só pessoalmente, muitas coisas que têm de bom, você pode fazer aquilo por uma sociedade, pelo mundo, eu acho que ali você tem condições de alcançar alguma

coisa e essa é a parte que me cativa ser professor. (A05_E04_01)”.

O estagiário A14 já apresenta um discurso mais politizado, ressaltando que o seu objetivo ao ser professor é trabalhar na transformação da sociedade, de modo que esta seja mais igualitária. As ambições de A14 se sustentam na possibilidade de ofertar uma educação com qualidade que leve conhecimento e emancipação social às classes sociais que são consideradas como menos favorecidas. Compreendemos nesta justificativa a presença de uma ação que poderá ser realizada pelo depoente quando for professor e é a possibilidade de realizar essa ação que o move a querer se tornar membro dessa comunidade profissional.

Presentes também nessa categoria, algumas falas de A12. Porém, somente na primeira entrevista foi que o depoente ressaltou este fato, e nas demais se pautou exclusivamente na satisfação pessoal. A12 almeja fazer a diferença na sociedade, ministrando aulas de um modo diferente do que considera comum, o que inferimos ser, também, uma das justificativas da sua decisão:

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

Na categoria C2G2M temos algumas justificativas apresentadas pelo depoente A19. Neste caso, a justificativa de que o depoente se vale para manter sua decisão, encontra-se ancorada ao que ele almeja fazer quando for professor: “Pretendo ser professor sim, pretendo começar no Ensino Fundamental e Médio e quem sabe o superior [...] Ensino Fundamental e Médio pretendo fazer a diferença lá” (A19_E01_01).

Ao procurar explorar o sentido da expressão “fazer a diferença”, observamos que o depoente utiliza como contraponto para sua afirmação a conduta dos professores que teve durante a sua Educação Básica. Segundo A19, a matemática é apresentada como sendo difícil e ele discorda desse fato. Neste sentido, quer ser professor de matemática para poder fazer diferente e mostrar o que chama de beleza da matemática: “Nunca gostei dos professores de matemática, eles sempre tratavam a matemática como um bicho de sete cabeças. Entretanto, eu nunca vi a matemática como um bicho de sete cabeças, então eu quero mostrar como a matemática é bela (A19_E01_02)”.

Após a regência A19 retoma a decisão de querer ser professor do Ensino Superior e no início da carreira trabalhar na Educação Básica, ressaltando que não vê a hora de dar aulas e ser um professor diferente que, no mínimo, oportunize ao seu aluno conhecer a matemática.

[...] quero ser o quanto antes professor... vou ser bem sincero, eu vi umas aulas que eu tenho até medo cara, por isso que o povo odeia matemática. Então eu quero fazer a diferença lá, eu acredito que eu posso fazer essa diferença... não quero que o aluno saia assim, apaixonado por matemática e tal, mas não saia odiando, assim como eu (A19_E04_02).

Direcionando a atenção para a terceira categoria (C3G1M) do primeiro grupo, observamos que comporta somente um depoente, A17. Esse estagiário ingressou na academia via bacharelado, mas, ao ter contato com teorias que denomina de “métodos de ensino e aprendizagem” começou a sentir vontade de querer ser professor de matemática. Aliado a esta justificativa, A17 mostra que também tem vontade de contribuir com o país, tornando-o melhor: “[...] eu sempre achei que a educação iria melhorar o país, sabe? Uma coisa que sempre tive por mim, e aí eu vim fazendo o curso de licenciatura, eu já achava que devia ser professor por isso, para poder tentar contribuir com alguma coisa” (A17_E01_02).

Todavia, quando começou a ter contato com a sala de aula por meio da observação, o depoente começou a pensar a respeito de si e concluiu que naquele momento necessitava de mais preparação profissional. Mas, mantém a sua resposta. Esse mesmo argumento também é remetido após a conclusão da regência.

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

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

Eu já tinha experiência da outra turma, aí eu já sabia como fazer as coisas de uma maneira diferente pra tentar driblar algumas situações assim de tumulto, esse tipo de coisa, que eu tinha sentido dificuldade na outra oficina, aí então tendo em vista isso assim, eu já comecei a tratar algumas coisas um pouco

diferentes assim e eu vi que, na verdade, com treino, dá pra ser um bom professor... é preciso treino também... tudo é treino, tem que dar aula para ser um bom professor, não tem outro jeito. (A17_E04_03)

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

Na primeira categoria (C1G3M) temos as falas do estagiário A02. Esse depoente se mostrou firme em sua decisão desde a primeira entrevista ao dizer que gostaria de seguir carreira acadêmica na área da matemática aplicada. Seu ingresso na licenciatura se deu pelo horário. Sua intenção era cursar o bacharelado, mas por problemas financeiros optou pela licenciatura, por ser um curso noturno. Comenta, na sequência, que se sentiu “balançado” ao ter contato com as disciplinas da área da educação matemática, mas o interesse pela pesquisa na área da matemática aplicada influenciou na manutenção da escolha. Essa justificativa é mantida pelo depoente no decorrer das entrevistas, mostrando que é o interesse em ser pesquisador da área da matemática que o impulsiona a querer ser professor do Ensino Superior.

A segunda categoria que elaboramos neste grupo diz respeito ao depoente A07, o qual afirma que seu objetivo é ser professor do Ensino Superior devido ao público que atenderá neste nível de ensino, caracterizando-os como sendo mais independentes em relação à aprendizagem. O sujeito mantém a sua opção de querer ser professor do Ensino Superior e em todas as entrevistas se justifica alegando a autonomia maior que o aluno do Ensino Superior tem em relação aos alunos da Educação Básica.

No último grupo que construímos, acomodamos as justificativas do estagiário que manteve a opção de não querer ser professor de matemática. Em todas as entrevistas a justificativa que este sujeito atribuiu à sua escolha é decorrente do desgaste proporcionado pela atuação na sala de aula.

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

Em suma, interpretamos que a profissão para A06 se tornou uma frustração. Segundo outros relatos que tínhamos em mãos, na sua infância cultivou o sonho de ser

professor, conferindo ao cargo certa admiração que o levou a querer sentir o que ele atribuía aos seus professores. Entretanto, ao dar aulas, A06 viu que a profissão não era bem aquilo que antes tinha idealizado. Dessa forma, elaborou uma gama de justificativas para optar por não querer ser professor, mostrando a sua indignação com a indisciplina dos alunos, dizendo não conseguir compreender o porquê de agirem desse modo, levando-o ao desgaste.

No Quadro 03 apresentamos as categorias estabelecidas a respeito das justificativas apresentadas pelos depoentes para mudarem as suas escolhas. De um modo geral, somente quatro depoentes, do total de dezessete, mudaram a sua escolha no decorrer da entrevista. Na sequência, descrevemos e interpretamos cada um dos sujeitos.

Na primeira categoria do grupo dois (C01G02A) temos acomodado somente o depoente A01. Compreendemos que foi decorrente da idade do público que o sujeito realizou a regência que o levou a mudar de opinião, ou seja, o estágio possibilitou a ele admitir que na Educação Básica tinha condições de dar aula não só para as crianças e adolescentes, mas também para os adultos por meio da EJA (Educação de Jovens e Adultos) e o que sustentou a sua resposta na primeira e segunda entrevistas, nas quais respondeu querer ser professor do Ensino Superior, foi o fato de não querer trabalhar com crianças e adolescentes. Neste sentido, interpretamos que a mudança de opinião provém da realização do estágio e, conseqüentemente, ampliação do futuro campo de trabalho.

Categoria	Descrição	Estagiário
Grupo 02) Estagiários que querem ser professor da educação básica no início da carreira docente, mas, que, futuramente, almejam ser professor do Ensino Superior		
C1G2A ²	Possibilidade de trabalhar com adultos na educação básica	A01
Grupo 03) Estagiários que querem ser professor do Ensino Superior		
C1G3A	Interesse pela pesquisa na área da matemática	A13
Grupo 04) Não quer ser professor		
C1G4A	Interesse de trabalhar na área de desenho	A15
Grupo 05) Não sabe se quer ser professor		
C1G5A	Por não saber mais o que é ser professor de matemática	A10

Quadro 03 – Justificativas apresentadas para a mudança da escolha de querer ser professor de matemática

Na categoria C1G3A temos acomodadas as justificativas do estagiário A13. Na entrevista 01 este depoente afirmou que não sabia se queria ser professor, mas, após a

² Este código foi elaborado para facilitar a nossa manipulação das categorias, ele é constituído pelo agrupamento das letras C, que se refere à palavra categoria, seguida pelo número correspondente, e a letra G, que provém de grupo, seguida por sua letra correspondente e a letra A para os que alteraram a sua escolha.

realização da regência, ressaltou querer ser professor do Ensino Superior. Interpretamos que a alteração da sua resposta também foi decorrente da atividade estágio, observando que devido ao seu interesse pela área da matemática, optou em ser professor exclusivo do Ensino Superior, e que, mesmo tendo gostado da regência, divertindo-se muito, não é o campo que almeja para o seu futuro profissional.

Na categoria C1G4A temos acomodadas as justificativas de A15. Na primeira entrevista esse depoente já apresentou que o seu interesse era o de trabalhar na área de desenho, mas não sabia se queria ser professor. Durante a realização da observação e regência, este sujeito mudou a sua opinião ressaltando não querer ser professor de matemática em nenhum nível de ensino, e o que justifica o fato de cursar uma licenciatura é pelo saber matemático que ele tem contato. No futuro almeja unir a sua formação matemática com a área de desenho por meio de um curso de especialização. Ele resalta que gostou muito da regência, tudo aconteceu como o previsto, mas alega não ter vocação para a profissão.

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

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

Notamos que A15 está confuso no que diz respeito à sua decisão. Interpretamos que para o sujeito essa questão ainda não está muito bem resolvida e somente poderá se constituir consistente no final do curso de licenciatura.

Na última categoria (C1G5A) temos acomodadas as justificativas do estagiário A10. O processo vivido por este estagiário foi bem distinto se comparado com os demais. O sujeito partiu da opinião de que queria ser professor na educação básica, justificando a sua decisão no fato de ajudar os alunos que têm dificuldades de aprendizagem. Mas, após a regência, ao ter vivido uma situação em que não conseguiu ter controle da turma, colocou a sua decisão em dúvida, ressaltando que não sabe se quer mais ser professor.

Procurando compreender o motivo que o levou a tomar essa atitude, interpretamos que é decorrente dos acontecimentos que ocorreram na sala de aula e de uma relação construída pelo próprio estagiário. A10 tem constituído uma relação de dependência a respeito do que pensa ser professor de matemática e o fato de querer ser professor de matemática, ou seja, ele só quer ser professor de matemática devido às características que atribuiu para este profissional.

Com a realização da regência, o depoente percebeu que os atributos que pensava ter por ser professor de matemática, não deram conta da demanda exigida pelos alunos. Dessa forma, concluiu que para conseguir trabalhar teria que realizar ações que abomina e que criticou quando observou os professores, comentando na entrevista 02. Assim, diante deste contexto conflituoso, ocorreu a alteração da decisão do sujeito.

Diante desta explanação resumida das compreensões possibilitadas pela análise das entrevistas, muitas interpretações e falas dos depoentes que sustentavam o que apresentamos, tiveram que ser omitidas por limitação. Todavia, pode-se consultar em Carvalho (2012) as análises e as unidades na íntegra.

5 Considerações Finais

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

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

Neste sentido, limitando-nos a responder à questão de investigação, vemos que o estágio supervisionado, para parte de nossos depoentes, quatro sujeitos, contribuiu para que mudassem de opinião, dando-lhes a oportunidade de pensar a respeito do seu futuro como professor de matemática.

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

matemática .

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

A ampliação do futuro campo de trabalho; em que o sujeito evidenciou ser possível na educação básica trabalhar com adultos, o público por ele almejado, referindo-se a uma situação em que interpretamos, segundo o que nos apresenta Ponte e Chapman (2007), de desenvolvimento da identidade profissional.

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

A outra justificativa, por sua vez, encontra-se ancorada nos interesses particulares de cada sujeito e que vemos ter sido confirmada pela realização da regência.

Direcionando a atenção para os depoentes que mantiveram as suas respostas, cabe ressaltar que são treze os que realizaram essa ação. Focalizando as suas justificativas na manutenção das suas opções e limitando-se aos que ressaltam que querem ser professores da educação básica, e os que querem ser professor do Ensino Superior, mas no início da carreira almejam trabalhar na Educação Básica, é possível dividi-los em três grupos:

A primeira diz respeito à satisfação que ressaltam sentir com a profissão, ou seja, a profissão proporciona a esta parcela de estagiários determinado prazer, eles gostam do que fazem e, neste sentido, tornar-se professor é um meio de manter essa sensação que os leva a se sentirem bem.

A segunda faz referência às ações que estes sujeitos poderão realizar quando forem professores, ou seja, a possibilidade de realizarem ações que vêm ao encontro das suas expectativas profissionais. Nesse caso encontramos outras transformações nas identidades profissionais dos depoentes proporcionadas pela atividade de estágio supervisionado, como restrições ligadas à estrutura do sistema educacional – não trabalhar em turmas com muitos alunos – e a respeito da abrangência das ações docentes. Constatamos, também, que o estágio confirmou as expectativas e objetivos traçados, delimitando o tipo de professor almejado. Todavia, esses pontos necessitam de aprofundamento que deixaremos para outra oportunidade.

A terceira menciona um achado proporcionado pelas experiências vivenciadas durante o estágio, no qual o futuro professor viu um meio que o levará a ser um bom professor mesmo, atualmente, relatando não se sentir preparado para a profissão.

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

Por fim, no último grupo temos o estagiário que não quer ser professor devido ao desgaste ocasionado pela profissão, aliado à falta de respeito que relata sentir decorrente da conduta dos alunos.

Em suma, compreendemos que o estágio curricular supervisionado se constituiu como uma oportunidade para o desenvolvimento da identidade profissional dos futuros professores, segundo o que nos apresenta Ponte e Chapman (2007), proporcionando aos sujeitos aceitarem ou não querer se tornar membros da comunidade profissional de professores de matemática.

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

Agradecimentos

À CAPES pelo apoio financeiro.

Referências

CARVALHO, D. F. **O estágio curricular supervisionado e a decisão do licenciando em querer ser professor de matemática.** 2012. 137f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina: 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 8. Reimpressão. São Paulo: EPU – Ed. Pedagógica e Universitária Ltda., 2004.

MIZUKAMI, M. das G. N. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. Auxiliadora Vilela (Org.). **A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 213-231, 2006.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. 224p.

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

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

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

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

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

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

PONTE, J. P.; CHAPMAN, O. **Preservice Mathematics Teacher's Knowledge and Development**. [s.l.], 2007. Preprint.

SBEM – SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. **Subsídios para a discussão de propostas para os cursos de Licenciatura em Matemática: uma contribuição da Sociedade Brasileira de Educação Matemática**. 2003. Disponível em: <http://www.prg.rei.unicamp.br/ccg/subformacaoprofessores/SBEM_licenciatura.pdf>.

Acesso em: 18 jun. 2011.