

## A RELAÇÃO COM A DOCÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Marinez Meneghello Passos<sup>1</sup>, Virginia Iara de Andrade Maistro<sup>2</sup>, Sergio de Mello Arruda<sup>3</sup>

**Resumo:** Neste artigo analisam-se os discursos de acadêmicos de uma Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública do Paraná, buscando entender como eles lidaram com a questão de ser professor e como enfrentaram os desafios da prática docente. Procura-se também compreender as relações dos licenciandos com o conteúdo, com o ensino e com a aprendizagem durante a realização do estágio supervisionado. De uma população inicial de quinze estudantes, foram escolhidos cinco para o aprofundamento da análise. Aplicando um instrumento analítico denominado Matriz 3x3 (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011), aos relatos dos estudantes, coletados nos anos de 2009 e 2010, sobre o estágio supervisionado, ficou evidente que eles estavam mais preocupados com os aspectos técnicos da gestão do ensino e com sua atuação na sala de aula, do que com a aprendizagem dos alunos. Os dados mostram que a prática da docência inicial durante o estágio supervisionado viabiliza aos acadêmicos experiências múltiplas, amenizando seus anseios, medos, angústias, preocupações, mas nem por isso modifica os seus propósitos de 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.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores de biologia, estágio supervisionado, Matriz 3x3, relação com o saber.

## THE RELATIONSHIP WITH TEACHING IN SUPERVISED INTERNSHIP IN A BIOLOGICAL SCIENCES COURSE

**Abstract:** In this article we analyze the discourses of three students in degree in Biological Sciences from a public university of Paraná, Brazil, trying to understand how they have dealt with the issue of being a teacher and how they faced the challenges of teaching practice. We also seek to understand the relationships of these students with content, with teaching and learning during the supervised training. Applying an analytical tool called 3x3 Matrix (ARRUDA; LIMA, PASSOS, 2011), to the discourses of five students on the supervised training, it became clear that they were more concerned with the technical aspects of teaching management and its performance in the classroom, than with the learning of high school students. The data show that the practice of teaching enables to the university students multiple academic experiences, alleviates their anxiety, fears, worries, but, not really modify its purposes in basic school. Upon completion of the internship, most academics

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Londrina (UEL). Com o apoio da Fundação Araucária. E-mail: [marinezmp@sercomtel.com.br](mailto:marinezmp@sercomtel.com.br)

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Londrina (UEL), Departamento de Biologia Geral. E-mail: [virginiamastro@uel.br](mailto:virginiamastro@uel.br)

<sup>3</sup> Universidade Estadual de Londrina (UEL). Com o apoio do CNPq. E-mail: [sergioarruda@sercomtel.com.br](mailto:sergioarruda@sercomtel.com.br)

can even see teaching in a different way, but not to the point of wanting to be a teacher, especially in basic education.

**Keywords:** Initial training of biology teachers, supervised internship, 3x3 Matrix, relationship with knowledge.

## **Introdução**

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).

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 buscar uma ‘receita’, de como ‘passar’ (é exatamente com estas palavras) determinados conteúdos, como proceder em determinadas situações.

Compreende-se 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.

Neste artigo analisam-se os discursos de acadêmicos de uma Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública do Paraná, buscando entender como eles lidaram com a questão de ser professor e como enfrentaram os desafios da prática docente, durante a realização do estágio supervisionado. Para realizar tal estudo adota-se um instrumento analítico denominado Matriz 3x3, apresentado por Arruda; Lima e Passos (2011), que trata, basicamente, das relações (epistêmicas, pessoais e sociais) com o conteúdo, com o ensino e com a aprendizagem em uma sala de aula padrão.

Nas duas primeiras seções desse artigo, indicam-se os pressupostos teóricos sobre a formação inicial do professor, bem como se discorre brevemente sobre a Matriz 3x3. Em seguida passa-se à apresentação resumida dos procedimentos metodológicos e, na sequência à análise dos dados que será realizada em duas etapas. Na primeira delas (Parte I), as falas dos cinco sujeitos da pesquisa são distribuídas pela Matriz e comentadas uma a uma; a seção é concluída com um comentário geral sobre essa etapa de análise. Na segunda etapa (Parte II), que procura aprofundar o estudo, são analisados os verbos indicativos da ação de cada estagiário em sala de aula, conforme classificação verbal feita por Travaglia (1991); a seção é finalizada com outro comentário geral. Por fim, as considerações finais concluem nosso estudo.

## **A formação para a docência**

Diversas investigações indicam que, nas instituições de ensino superior, os educadores não estão tendo preparo suficiente para enfrentar as complexidades que se encontram nos contextos escolares (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008; MELLO, 2000; ECHEVERRÍA et al., 2006).

O que se observa é que as disciplinas que compõem os currículos dos cursos de Licenciatura estão, em 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 relacionar os conhecimentos científicos com os conteúdos específicos que deverão tratar com os educandos da educação básica.

Esse isolamento e independência, por conseguinte, tornam-se um complicador para os futuros professores quando buscam realizar a “transposição didática” sobre o que, como e por que ensinar um conteúdo uma vez que se torna difícil ensinar determinados assuntos do mesmo modo que lhes foram passados pelos docentes das disciplinas específicas. Compreende-se 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, entendam 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 e de aprendizagem e dos princípios em relação ao caráter ético da sua atividade docente. Esses 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).

Segundo Anastasiou (2004, p.59-60), o desempenho como professor reflete os entendimentos que ele concretizou durante sua caminhada escolar, considerando 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 isso, 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.

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’.

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, compreende-se 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).

Com base nesse enfoque, se o estágio for visto também como momento de pesquisa valorizado por todos os docentes que atuam na Licenciatura, pode-se 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.

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 próximo do horário das aulas, não possibilitando discussões e reflexões sobre os conteúdos a serem ministrados pelo acadêmico.

Diante desse contexto complexo em que acontece a formação prática do futuro professor, visa-se levantar as percepções de acadêmicos de um curso de Ciências Biológicas, a respeito do estágio supervisionado, e para isso adota-se um instrumento analítico que abrange estudos de pesquisadores como Charlot (2005), Chevallard (2005), Tardif (2002), Gauthier et al.,(2006), entre outros, e nele encontram-se 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 (2005), definidas como relações epistêmicas, pessoais e sociais com o saber, Arruda; Lima e Passos (2011) elaboraram uma tabela, que denominaram Matriz 3x3, e sobre a qual discorre-se na sequência.

### **Um instrumento para a análise das relações com o saber em sala de aula**

A Matriz 3x3 a que se reporta está apresentada a seguir. Trata-se de um instrumento de análise que permite captar a complexidade da ação docente e das relações com o conteúdo, com o ensino e com a aprendizagem em sala de aula. A Matriz é constituída por nove células, conforme indicado na Tabela 1:

Tabela 1 – Matriz 3x3

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	<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
	<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.

Uma sala de aula padrão é constituída, segundo os autores, pelo professor P, por um grupo de estudantes (E), em relação entre si e com o saber a ser ensinado S (definido pelo programa e pelo currículo, ou seja, o conteúdo propriamente dito). Tomando como ponto de partida as duas tarefas principais que estruturam a ação do professor – a gestão do conteúdo e a gestão da classe – às quais Tardif e Gauthier denominam condicionantes, os autores propõem um avanço nessa questão, afirmando que não são duas, mas três as tarefas principais de um professor (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011, p.147):

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, e 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)

Arruda, Lima e Passos (2011, p.148) elucidam que a Matriz 3x3 apresenta uma integração entre as representações do sistema didático e as relações de saber. No Quadro 1 tem-se, de forma resumida, alguns esclarecimentos a respeito dessas representações e relações.

## Quadro 1 – Descrição dos setores da Tabela

**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.

Diante do exposto assumi-se que essa Matriz 3x3 nos leva a, sob alguns aspectos, 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.

A seguir apresenta-se algumas informações a respeito dos encaminhamentos metodológicos e, posteriormente, como essa Matriz foi utilizada na organização e análise dos dados.

### **Procedimentos metodológicos**

Esta investigação é de natureza qualitativa, 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 dos pesquisadores 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.

Após análise de todas as entrevistas, utilizaram-se as falas de cinco acadêmicos, selecionadas pela riqueza e diversidade de dados e que deram sustentação às 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 nossas investigações e os resultados a que se pôde chegar.

Os dados foram recolhidos em sala de aula nos anos de 2009 e 2010, a partir de entrevistas filmadas, gravadas e autorizadas. Posteriormente, transcritos e analisados, respeitando a forma com que foram registrados. O significado das palavras foi de importância vital para o processo interpretativo.

O processo dos estágios supervisionados na Universidade do estado do Paraná pesquisada 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, quanto aos itens que abarcam 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 se obteve, recorreu-se à análise textual discursiva, com a finalidade de considerar atentamente os dados. Para tanto, foram considerados os 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, lançou-se 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.

## **Análise dos dados: Parte I**

Tendo em mente que se procurava compreender quais eram os sentidos que o estágio supervisionado suscitava para esses acadêmicos, opta-se por levantar alguns indicativos sobre como evolui a relação dos licenciandos com o conteúdo, com o ensino e com a aprendizagem, utilizando para isso a Matriz 3x3.

Os estudantes foram interpelados em quatro momentos:

M1 – Primeiro Momento – na primeira semana de aula do calendário letivo universitário, época em que iniciavam o terceiro ano da graduação e ainda não estavam atuando nas escolas, mais precisamente em março de 2009. As perguntas que deflagraram as 15 entrevistas foram: a) Quando você optou pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas sabia que teria que 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?

M2 – Segundo Momento – essa entrevista ocorreu quando os acadêmicos estavam na metade do primeiro ano de estágio no Ensino Fundamental. Neste momento, procuram-se subsídios para compreender o que estavam sentindo enquanto realizavam o estágio nas escolas de Ensino Fundamental e se queriam ser professor. As perguntas que nortearam essas entrevistas foram: a) Agora que você está fazendo o estágio, o que está sentindo com relação a esta experiência? b) Você quer ser professor?

M3 – Terceiro Momento – as entrevistas aconteceram no final do ano, quando todos eles já haviam terminado seus estágios nas escolas. E neste momento solicita-se que respondam às seguintes questões: a) O que você achou do estágio no Ensino Fundamental que ocorreu durante 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?

M4 – Quarto Momento – as entrevistas foram realizadas quando cada um dos quinze acadêmicos finalizavam seus estágios supervisionados no Ensino Médio ao final do quarto ano, mais precisamente no início do mês de dezembro do ano de 2010. Nesta ocasião as perguntas foram as seguintes: a) Como você se sente hoje frente à docência, após as experiências dos estágios? b) Você quer ser professor?

Para se organizar as transcrições foram identificados os quinze sujeitos participantes desta pesquisa pelas letras do alfabeto: **A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, L, M, N, O e P**, com a finalidade de resguardar suas identidades. Após as análises preliminares, reduz-se a população a ser tomada para o aprofundamento analítico a cinco dos quinze acadêmicos, pela riqueza e representatividade dos depoimentos. Sendo assim, a partir de determinado momento nossas considerações foram estruturadas somente para os acadêmicos **A, B, C, E e I**. Com relação às transcrições dos diversos momentos em que foram abordados, os depoimentos mantêm suas origens e para isso trazem anexas as letras **M1** (Primeiro momento); **M2** (Segundo momento); **M3** (Terceiro momento); **M4** (Quarto momento).

Após a categorização e acomodação na Matriz 3x3 resultante de movimentos interpretativos dos dados coletados nesses quatro momentos, o movimento analítico caminha para a produção de um metatexto, pautado na emergência de uma compreensão renovada do todo; proveniente desse 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.

Nessa etapa da análise, passa-se a apresentar as interpretações realizadas com os cinco acadêmicos representativos da turma pesquisada (quinze ao todo). Um dos motivos que nos levaram a realizar esse recorte para a composição desse artigo foi a limitação de páginas, pertinente a essa forma de divulgação em periódicos.

Outra opção que se toma (que se acomoda mais para a apresentação em um artigo) foi a de trazer os dados em sua completude, referente a somente um dos acadêmicos, e os demais em quadros que resumem os resultados obtidos e que, posteriormente, constituem a base para as considerações que elucidam o fenômeno em pesquisa.

#### Um estudo relativo ao licenciando A

O quadro que se tem a seguir – Quadro 2 – é composto por quatro colunas: a primeira, denominada coluna **N**, é o local em que 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 depoimentos, para onde a maioria dos verbos encontrados nos direciona; na terceira coluna, nomeada **Setor**, estão os números que remetem às relações do professor (gestão do conteúdo, do ensino e da aprendizagem), e as letras com as relações de saber (Epistêmica, Pessoal e Social) relacionadas diretamente com a 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, acomodam-se os números das frases fragmentadas na Matriz 3x3, em uma tentativa de caracterizá-las com as relações de saber.



Para cada sujeito da pesquisa têm-se quatro momentos, que aconteceram em períodos distintos. Cada momento será exposto em um quadro, onde estarão as frases fragmentadas e numeradas, que se denomina por 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, e ao final dos quatro momentos, estes números serão reunidos em uma tabela final.

Em resumo, como os relatos são muitos, colocam-se, neste artigo, apenas as falas de todos os momentos das entrevistas do sujeito A; a acomodação das suas falas de acordo com os sentidos e os comentários em cada período nos quadros; a Matriz 3x3 com seus respectivos números; a tabela final, em que se têm todos os números referentes às frases fragmentadas do sujeito, relativas às quatro entrevistas.

### 1º momento [M1] – licenciando A

*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 (M1) – primeira entrevista. É composto pelos números referentes às falas do sujeito A (frases fragmentadas), o setor da Matriz 3x3 em que elas se acomodam e um breve comentário sobre os depoimentos.

Quadro 2 AM1 – Frases do licenciando A em M1

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

Fonte: Os autores (2011).

Na Tabela 2 acomodam-se os números correspondentes às frases fragmentadas do sujeito A na Matriz 3x3, ficando assim caracterizada – Tabela 2 AM1 – em que: 3 é número da Tabela; A é o sujeito da pesquisa; M1 é o primeiro momento da coleta de dados. Essa forma de organização nos permite visualizar agilmente em quais células se acomodam os comentários do acadêmico.

Tabela 2 AM1 – Acomodação das falas do sujeito A

Relações de saber \ 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]
A. Epistêmica		4, 5, 6, 7, 9, 10, 11	
B. Pessoal	3	1, 2, 8	
C. Social			

Fonte: Os autores (2011).

## 2º momento [M2] – licenciando A

*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 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, isto é, no momento em que está ‘no meio’ do estágio no Ensino Fundamental (séries finais).

Quadro 3 AM2 – Frases do licenciando A em M2

Nº	UNIDADE DE SENTIDO	SETOR	COMENTÁRIO
12	Eu fui o único aluno no início do ano que disse que [eu] <b>queria</b> ser professor.	2B	Expressa um sentimento, uma vontade, uma intenção.
13	Mas [eu] <b>vejo</b> hoje que isto é muito desgastante.	2B	Expressa um sentimento quanto profissão de professor.
14	[eu <b>acho</b> 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 <b>penso</b> que] É muito trabalho que tem que levar para casa.	2B	Expressa um sentido que dá à profissão docente.
16	E também adolescente não <b>para</b> quieto.	2B	Expressa seu pensamento em relação aos adolescentes.
17	Tá certo que não <b>faltam</b> 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 <b>controlar</b> tanta gente [40 alunos], se fosse uns 20.	2B	Expressa o porquê da indisciplina.

Fonte: Os autores (2011).

A Tabela 3 AM2 traz 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 3 AM2 – Acomodação das falas do sujeito A

Relações de saber \ 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]
A. Epistêmica			
B. Pessoal		12, 13, 14, 15, 16, 17, 19	
C. Social			18

Fonte: Os autores (2011).

### 3º momento [M3] – licenciando A

*Estou terminando o estágio. Dei aula para a sexta e sétima 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 estagiário A finalizou o estágio no Ensino Fundamental.

Quadro 4 AM3 – Frases do licenciando A em M3

Nº	UNIDADE DE SENTIDO	SETOR	COMENTÁRIO
20	[eu] <b>Estou</b> terminando o estágio. Dei aula para a sexta e sétima séries.	2A	Expressa uma experiência sobre a docência.
21	No começo <b>estava</b> animado com o estágio, depois [eu] fiquei um pouco desanimado.	2B	Expressa um sentimento.
22	Para <b>dar</b> aula para a sexta e sétima séries 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] <b>Achava</b> muito desgastante.	2A	Reflexão sobre a gestão.
24	Mas na última aula, na aula de avaliação eu <b>dei</b> aula para o EJA, que me animou de novo.	2B	Expressa um sentimento.
25	<b>É</b> uma clientela diferente.	3B	Expressa compreensão sobre os alunos.
26	Se eu <b>for</b> 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] <b>gostei</b> bastante.	2B	Expressa um sentimento.
28	Então eu <b>comecei</b> animado, desanimei, e depois no final animei de novo.	2B	Expressa um sentimento.

Fonte: Os autores (2011).

A Tabela 4 AM3, conforme já explicitado, acomoda a numeração das frases relativas ao momento 3 da entrevista.

Tabela 4 AM3 – 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	20, 23, 26	
B. Pessoal	21, 24, 27, 28		25
C. Social	22		

Fonte: Os autores (2011).

### 4º momento [M4] – licenciando A

*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]*

No Quadro 5 foram inseridas as falas do sujeito A relativas ao quarto momento da coleta de dados, quando ele já havia terminado seu segundo ano de estágio.

Quadro 5 AM4 – Frases do licenciando A em M4

Nº	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 <b>foi</b> muito bom para [eu] aprender.	2A	Expressa um pensamento sobre o seu aprendizado durante o estágio.
31	E para [eu] <b>ter</b> contato com a realidade escolar.	2A	Expressa a importância do estágio para conhecer a realidade da escola.
32	Também [eu] <b>tive</b> 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] <b>quero</b> sim ser professor.	2B	Expressa um sentimento.
34	Em condições adequadas, [eu] <b>acho</b> 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 <b>queria</b> ser professor.	2A	Expressa um saber sobre querer ser professor.
36	Mas depois [eu] <b>desanimei</b> .	2B	Expressa um sentimento.
37	Agora acho que [eu] <b>quero</b> ser professor, [eu] estou mais animado.	2B	Expressa um sentimento.
38	Se [eu] <b>conseguir</b> uma turma boa.	2C	Expressa uma preocupação com relação aos alunos.
39	O duro <b>é</b> que <b>são</b> muitos alunos por turma nas escolas públicas.	2C	Reflexão sobre a gestão da classe.
40	Fica difícil de <b>dar</b> aula e trabalhar.	2C	Constatação sobre a gestão da classe.
41	Mas se <b>for</b> 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] <b>acho</b> a ideia legal.	2B	Expressa um desejo de encontrar uma situação mais confortável.

Fonte: Os autores (2011).

Na Tabela 5 AM4, tem-se a acomodação dos números correspondentes às frases fragmentadas na Matriz 3x3, referentes a este último momento de entrevista do acadêmico A.

Tabela 5 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: Os autores (2011).

A Tabela 6 apresenta os números correspondentes à fragmentação dos relatos do estudante A em todos os momentos de entrevista e suas disposições nas linhas e nas colunas da Matriz 3x3.

Tabela 6 – Acomodação 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]
<b>A. Epistêmica</b>		4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 20, 23, 26, 30, 31, 34, 35	
<b>B. Pessoal</b>	3	1, 8, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 24, 27, 28, 29, 32, 33, 36, 37, 42	25
<b>C. Social</b>		2, 18, 22, 38, 39, 40, 41	

Fonte: Os autores (2011).

Após as diversas interpretações e acomodações realizadas, passa-se então às considerações relativas ao que nos apresenta o acadêmico A. Diante do exposto por ele nesses dois anos em processo formativo, é possível evidenciar que, inicialmente, suas inquietações estão mais relacionadas ao ensino, enquanto atividade a ser compreendida por ele e de caráter pessoal (7 frases na coluna 2 / linha A e 3 frases na coluna 2 / linha B).

Os depoimentos indicam que suas preocupações têm sentidos estritamente pessoais atribuídas ao ato de ensinar e o quanto influi em sua identidade pessoal e em como se afirma em cada momento de sua prática. Expressa, ainda, um desconforto que pode afetar o querer ser professor. Percebe-se, portanto, dificuldades particulares determinadas pelo processo de interação com os alunos e pelo seu modo próprio de elaborar as regras, as normas de conduta e os valores.

Quando se observa a Tabela 3 AM2 fica evidente a mudança de foco em seus depoimentos. Das 8 frases que compõem seu relato no M2 da entrevista, todas estão relacionadas com o processo de ensino, contudo 7 delas foram acomodadas na linha B, dando ênfase ao ensino enquanto atividade pessoal. Registros esses bem diferentes daqueles coletados no M1 (ver Tabela 2 AM1).

Suas reflexões recaem sobre a atividade docente e a relação pessoal mostra-se muito evidente em palavras como *desgastante*, a princípio *animado* para ser professor e depois se *desanimou*. Ao ser interpelado novamente no M3, o licenciando A continua focado na relação com o ensino, muito próprio dessa fase formativa em que se encontra, porém depois do contato com alunos mais velhos (da Educação de Jovens e Adultos (EJA)) ele voltou a avaliar melhor a profissão. Entende-se que, pelo fato de 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. Neste momento seus relatos se distribuem de forma equilibrada entre as células 2A e 2B.

Somente no quarto momento é que se vê os depoimentos do acadêmico destacarem a importância da relação social (mesmo que na coluna do ensino). É neste momento, em que chega ao final do segundo ano de estágio, que ele comenta a respeito de sua 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 incumbe de estabelecer as conexões entre a sociedade e a escola.

Analisando as frases dispostas nas colunas, observa-se uma insuficiência de frases que pudessem ser enquadradas nas colunas 1 e 3, o que sugere 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 nos apresenta, 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.

A Matriz 3x3 permitiu ‘tirar um retrato’ em 4 momentos desse licenciando e ver seus movimentos durante os 2 anos de estágio, buscando se instituir agora não mais como aluno, mas como professor, e evidenciando outras preocupações que o sujeito possui, que é a de gerir a si mesmo como profissional em desenvolvimento.

### Os demais licenciandos em foco

A partir deste momento traz-se o resultado das interpretações e análises referentes aos outros quatro licenciandos, **B, C, E e I**, já acomodados em tabelas. Opta-se por numerar de forma contínua as frases fragmentadas, ou seja, termina-se a numeração dos depoimentos do licenciando A com o número 42, e inicia-se a numeração das falas de B a partir do número 43 e assim por diante, até a conclusão de todas as frases. Como se decide por analisar os depoimentos de cinco acadêmicos, dá-se sequência à numeração das frases mesmo tendo uma lacuna entre os sujeitos C e E e I, uma vez que a coleta (em sua totalidade) foi constituída por quinze depoentes.

As Tabelas 7, 8, 9 e 10, produzidas a partir da acomodação dos relatos, por meio de números, na Matriz 3x3, do primeiro ao quarto momento, encontram-se a seguir, todavia, as entrevistas foram deslocadas para o final do artigo.

Assim posto, inicia-se as análises relativas ao estagiário de código B.

Tabela 7 – Acomodação das falas de B em todos os momentos (M1, M2, M3, M4)

Relações de saber / 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]
<b>A. Epistêmica</b>		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>B. Pessoal</b>		44, 45, 49, 50, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 64, 65, 75, 79, 82, 89, 92, 93, 95	
<b>C. Social</b>		91, 97, 98, 99	72, 73, 84, 85, 87, 88, 90, 100

Fonte: Os autores (2011).

Analisando os relatos do sujeito B constata-se que suas principais preocupações referem-se: às interações que podem ocorrer na sala de aula; às suas próprias fragilidades, como a *timidez*; à profissão docente indicada por sua segunda opção profissional. O estudante relaciona as dificuldades encontradas com sua própria inexperiência, ao se deparar com situações como a da necessidade de *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, pois enquanto aluno ele não havia passado por tal situação, contudo essa inversão de papéis provoca os desconfortos apontados.

Ao se observar a disposição dos relatos na Matriz 3x3, que neste momento traz-se unicamente por meio de ‘um retrato numérico’, em que a ordem crescente dos números implica na evolução do

desenvolvimento dos estágios supervisionados, fica evidente que havia um equilíbrio, entre as relações de saber epistêmica e pessoal, no que diz respeito às preocupações de B com a gestão do ensino. Na medida em que a experiência docente foi ocorrendo, suas inquietações se deslocaram mais para a relação de ordem epistêmica, mas também para o segmento da aprendizagem, na célula 3C, relativa ao 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 sua própria gestão ao praticar a docência inicial, explicitando qual sua relação com o saber enquanto ensino e enquanto aprendizagem (neste caso específico de B). A Matriz também colabora com a evidenciação de que as preocupações do estagiário estão sempre voltadas para ele mesmo, para o sentido pessoal que ele dá à sua experiência inicial para a docência.

Da mesma forma que se procede com os relatos do estagiário B, seguem as alocações das falas do estagiário C.

Tabela 8 – Acomodação das falas de C em todos os momentos (M1, M2, M3, M4)

Relações de saber \ 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]
<b>A. Epistêmica</b>		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>B. Pessoal</b>		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
<b>C. Social</b>		132, 167	118, 130, 131, 133, 134, 138, 141, 142, 143, 151, 154, 155, 156, 157, 158, 163.

Fonte: Os autores (2011).

Pelo fato de este artigo trazer, em sua completude, somente os depoimentos de cinco acadêmicos, cabe destacar que para todos os 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. Assim como a maioria deles, indicou 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*.

Dentre os quinze entrevistados, têm-se outros quatro que se assemelham (em discurso) ao acadêmico C (por isso a justificação de sua representatividade). Com relação ao ‘retrato’ que a Matriz 3x3 nos traz de seus relatos é possível observar certa movimentação – conforme os momentos de entrevista ocorrem – de uma coluna ou linha para outra. Todavia há uma característica inerente em suas falas nos quatro momentos (M1 a M4), ele não questiona os fatos, não se aprofunda nas reflexões sobre os desafios impostos pelo contexto escolar, aponta os problemas com certa eficiência e agilidade, porém não sugere soluções, permanece em uma ‘falação’ superficial, preocupando-se consigo mesmo e reclamando das situações.

Cabe frisar neste momento que C, ao mesmo tempo em que diz que a experiência docente foi boa e a indica para outros, não se vê, no futuro, como professor, a não ser pela fácil empregabilidade e salário. É fato que (em M4) se encontra um sujeito mais preocupado, após a experiência de dois anos

na docência, contudo suas declarações continuaram na coluna 2, focadas na relação do professor com o ensino, destacando em todas as oportunidades durante a entrevista que não quer ser professor, mas sim pesquisador e *talvez pegar algumas aulas*.

Na continuidade traz-se a Tabela 9 – ‘retrato’ das colocações de E nos quatro momentos em que foi interpelado neste contexto de pesquisa.

Tabela 9 – Acomodação das falas de 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]
<b>A. Epistêmica</b>	200	186, 189, 190, 191, 192, 196, 199, 203, 206, 207, 208, 209, 211, 224, 225, 226, 228, 229, 230	201, 227
<b>B. Pessoal</b>		187, 188, 193, 195, 197, 198, 202, 204, 205, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 223	
<b>C. Social</b>		218	194, 210

Fonte: Os autores (2011).

Novamente, o que a Matriz nos mostra é um acadêmico focado nas relações de saber com o ensino, preocupado com a gestão do segmento P-E, sem destacar reflexões relativas ao aprendizado dos alunos da escola em que estagia e sem mostrar alguma preocupação, nestes quatro momentos em que é entrevistado, com o conteúdo.

Contudo, algumas singularidades deste depoente merecem ser destacadas: 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* – fato este relatado por outros acadêmicos dentre os quinze que aqui não se inseriu as entrevistas – e, além de todo este trabalho, ela tem que lidar com a *indisciplina dos alunos*.

Mostra-se também (assim como outros acadêmicos pesquisados) bastante preocupado e relata ter *medo de cometer erros*, de não conseguir *controlar a disciplina*, do que vai encontrar na sala de aula.

As frases que formula (e que podem ser recuperadas no final deste artigo) evidenciam que, mesmo nos momentos finais do estágio (no curso de 2 anos), ele ainda continua preocupado consigo mesmo e com sua autoimagem. Apesar de seu discurso ter se modificado um pouco, suas falas acabam se concentrando na linha epistêmica, na gestão do segmento P-E (ensino).

Na sequência apresenta-se nossas considerações relativas ao sujeito I.

Tabela 10 – Acomodação das falas de 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]
<b>A. Epistêmica</b>		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>B. Pessoal</b>		231, 232, 233, 234, 235, 243, 244, 253, 254, 256, 257, 264, 265, 268, 272, 273, 275, 282, 283	



Fonte: Os autores (2011).

Analisando as entrevistas do sujeito I, observa-se 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. Mostra-se, também, inseguro quanto a conseguir o *respeito* dos alunos, quanto às *responsabilidades* que terá que assumir.

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).

### Comentários gerais: Parte I

Diante do que se apresenta sobre esses cinco licenciandos, que representam uma das turmas em formação da Licenciatura em Ciências Biológicas, pode-se considerar que: 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 foram acontecendo, os relatos são de que a docência *é desgastante, é trabalhosa, exige que se lide com muitas pessoas ao mesmo tempo, é uma coisa a se pensar, é uma segunda opção, é uma maneira fácil de ganhar dinheiro, é frustrante, é uma carta na manga, parece que se ganha bem e só quero ser professor do ensino superior*.

Mesmo se referindo em algum momento a 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.

Com relação às 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, falta com o respeito, quantidade excessiva de alunos em sala de aula*; b) quanto aos professores da escola: *alguns demonstram desinteresse pela profissão, um não dá aula*, 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*.

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 da docência 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 eles tiveram na educação básica os influenciou quanto à identificação profissional, demonstrando que a escolha pode ser por um desejo intrínseco ou por influência de outras pessoas.

De acordo com as respostas obtidas, e alocando-as na Matriz 3x3, vê-se 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, pode-se 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.

## Análise dos dados: Parte II

Com o propósito de fazer uma análise mais aprofundada e particular dos dados que foram emergindo em cada depoimento dos sujeitos da pesquisa, recorre-se à análise textual com a intencionalidade de examinar as manifestações particulares dessas falas. De um desses movimentos da investigação, determinados verbos emergiram, sabendo que 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” (LAROUSSE, 1998, p.5.915). Tendo em mente as três linhas da Matriz 3x3, assumi-se que: 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**; se manifestar um pertencimento a um grupo, instituição, será acomodado na linha **Social**.

Diante disso elaborou-se a Tabela 11, acomodando em suas células todos os verbos localizados nas falas dos quinze acadêmicos que inicialmente se constituíram como sujeitos da pesquisa.

Tabela 11 – Verbos indicativos da ação docente em sala de aula \*

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]
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, querer, 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:** Os autores, segundo interpretação dos depoimentos (2012).

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

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

Dando prosseguimento à análise dos dados, utiliza-se 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.

Integrando, o que nos apresenta Moraes (2003), à pesquisa de Travaglia (1991) em que realiza um estudo textual-discursivo do verbo e discute sua presença e regularidade na linguagem:

[...] 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. (p.66)

Diante do exposto, passa-se a considerar que, quando se estuda os sentidos que um verbo expressa, deve-se levar em conta “as categorias verbais” que podem ser definidas quanto ao *tempo*, ao *aspecto*, à *modalidade*, à *voz* e à *pessoa*.

Sendo assim, nessa segunda etapa da análise utiliza-se a categoria verbal *modalidade* que Travaglia (1991, p.66) 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*.

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.”

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).

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”.

**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).

**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”. Credo na verdade, observa-se a certeza; se vacila quanto à verdade, aponta-se para a probabilidade que inclui hipóteses e dúvida (TRAVAGLIA, 1991, p.69).

Desta maneira, com as categorias assinaladas, resolve-se utilizar todos os verbos encontrados nas falas dos cinco sujeitos e colocá-los no modo Infinitivo. Para melhor entendimento, acomoda-se na Matriz 3x3, mas 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**, ampliariam-se com as modalidades **Imperativa**, **Alética** e **Volitiva**; e na terceira linha, que corresponde à linha **Social** expandiriam-se com a modalidade **Deôntica**<sup>4</sup>. 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, apresenta-se 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, demonstram-se os verbos acomodados na linha Pessoal nas modalidades Imperativa, Alética e Volitiva e os da linha Social na modalidade Deôntica. Ao final da demonstração dos verbos nas tabelas, faz-se uma análise do que estas acomodações nos sugeriram e concluímos esta seção.

A Tabela 12 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 12 – 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
<b>M1</b>	Achar; Dar; Gostar; Ser; Ter	Achar; Apavorar; Aprender; Estar; Ganhar; Pensar; Pretender; Saber; Ser	Achar; Atrapalhar; (des) Respeitar; Entrar; Estar; Falar; Ir; Lidar; Parecer; Poder; Saber; Seguir; Sentir; Ser; Ter; Tirar; Ver	Chegar; Corrigir; Entrar; Esperar; Estar; Falar; Ficar; Incentivar; Levar; Passar; Procurar; Saber; Ser; Ver	Achar; Apresentar; Dar; Deixar; Dizer; Encontrar; Fazer; Influenciar; Ir; Pensar; Poder; Sair; Ser; Ter; Ver
<b>M2</b>	Achar; Dar; Faltar; Parar; Pensar; Ser; Ter; Ver	Achar; Dar; Esperar; Estar; Ficar; Ir; Melhorar; Pensar; Poder; Prestar; Ser; Ter; Ver	(des) Respeitar; Achar; Aparecer; Começar; Conseguir; Dar; Escrever; Esperar; Estar; Explicar; Ficar; Ganhar; Gostar; Passar; Perceber; Pedir; Pegar; Pensar; Poder; Preparar; Querere; Saber; Ser; Ter; Tomar; Ver	Chegar; Começar; Conhecer; Dar; Errar; Ficar; Melhorar; Respeitar; Ter; Ser	Acontecer; Enfrentar; Estar; Ir; Preparar; Ter
<b>M3</b>	(des) Animar; Achar; Começar; Dar; Ficar; Gostar;	Achar; Ajudar; Dar; Melhorar; Gostar; Ser; Ter; Ver	Achar; Chegar; Conhecer; Dar; Encontrar; Esperar;	Confirmar; Gostar; Passar; Preparar; Ser; Ter	Acabar; Começar; Conseguir; Cumprimentar; Dar; Desejar;

<sup>4</sup> Em um artigo anterior a linha 3 (social) foi abordada a partir da teoria de valores. Ver Lucas; Passos e Arruda, 2013.

	Ser; Ter		Estar; Fazer; Funcionar; Ir; Ser; Ter; Ver		Dizer; Falar; Ficar; Pensar; Preparar; Recomendar; Responder; Saber; Sair; Ser; Ter; Terminar; Ver
<b>M4</b>	Acabar; Dar; Entrar; Estar; Ser; Ter	(des) Interessar; Achar; Dar; Estar; Falar; Ficar; Gostar; Ir + Perguntar; Lembrar; Parecer; Pensar; Prestar; Saber; Seguir; Ser; Tentar; Ter; Tornar; Trazer; Ver	Acabar; Achar; Encontrar; Esperar; Fazer; Gostar; Ir; Pegar; Sentir; Ser	Achar; Descartar; Estar; Lidar; Sentir; Ser; Ter	Achar; Dar; Dever; Falar; Ficar; Ganhar; Parecer; Pensar; Sentir; Ser; Ter; Ver

**Fonte:** Os autores (2012).

A Tabela 13 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 13 – 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
<b>Imperativa</b>				1. Ter + Estar 2. Ter + Fazer 3. Ter + Aprender	1. Ir + Influenciar
<b>Alética</b>		1. Conseguir 2. Ser (Vai Ser) 3. Ir + Fazer	1. Poder + Conseguir		1. Quando terminar
<b>Volitiva</b>	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:** Os autores (2012).

Na Tabela 14 acomodam-se 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 14 – 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
<b>Imperativa</b>				1. Fazer	
<b>Alética</b>	1. Se + Ser	1. Conseguir	1. Ver	1. Querer + Ser 2. Fazer	

**Fonte:** Os autores (2012).

Na Tabela 15 são alocados 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 15 – 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
<b>Imperativa</b>					1. Passar
<b>Alética</b>	1. Se + Ser		1. Quando Formar 2. Ganhar		
<b>Volitiva</b>	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: Os autores (2012).

Na Tabela 16 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 16 – 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
<b>Imperativa</b>		1. Precisar 2. Chamar			1. Passar
<b>Alética</b>	1. Se + Conseguir	1. Ir (acontecer)			
<b>Volitiva</b>	1. Querer	1. Querer 2. Querer + Ser 3. Pretender	1. Pretender + Ser 2. Querer + ser 3. Fazer		2. Querer + Ser

Fonte: Os autores (2012).

A Tabela 17 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 17 – 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
<b>Deôntica</b>	1. Ter + de Saber	1. Ter + de Saber 2. Ter + de Fazer			1. Conseguir + Manter

Fonte: Os autores.

A Tabela 18 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 18 – 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
<b>Deôntica</b>	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: Os autores (2012).

Na Tabela 19 acomodam-se 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 19 – 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: Os autores (2012).

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

Finalizando a acomodação dos verbos citados pelos acadêmicos nas tabelas, e demonstrando que a Matriz 3x3 foi ampliada, a partir deste momento procede-se a uma análise do que estas acomodações nos sugeriram e em seguida é concluída esta seção.

## Comentários gerais: Parte II

As tabelas numeradas de 12 a 19 apresentam uma complementação da Matriz 3x3 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 ser analisado 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 autoavalia. Além de nos dizer algo sobre si, ele permite que se visualizem os trajetos por onde ele se movimentou.

Observam-se 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 encontram-se alguns verbos que se consideram como reflexivos por se avaliar 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 se observa 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.

O uso da Matriz 3x3 possibilitou-nos a compreensão do fenômeno que se buscava investigar a partir do momento em que nela alocam-se as falas dos sujeitos. Mesmo com o movimento das frases de uma coluna ou de uma linha para outra, observa-se a dimensão dos efeitos dos sentidos que a prática

inicial para a docência provocou nesses licenciandos; 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 dimensionam-se os depoimentos 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 as acomodações realizadas, percebe-se que se poderiam 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 se eleger 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 se indicar aperfeiçoamento da Matriz 3x3, teria-se 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), passa-se 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. Entende-se 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 os alunos irão se deparar, insegurança quanto ao próprio conteúdo a ministrar, que podem desestimular a aspiração pela carreira do magistério.

## **Considerações finais**

Os dados mostram que a prática da docência inicial no estágio supervisionado viabiliza aos acadêmicos múltiplas experiências, amenizando seus anseios, medos, angústias, preocupações, mas nem por isso modifica 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 serem 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, vai 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.

Compreende-se 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.

Acredita-se, assim, que esta pesquisa 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 saber da habilitação para a Licenciatura que o curso oferece, realiza-a, mas não a quer para seu futuro.

## **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.

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, p139-160, 2011.

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.; MORAES, 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, 2006.

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.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro, 2008.

LARROUSSE. **Grande Enciclopédia Larousse Cultural**. São Paulo: Nova Cultural, 1998, p.5915.

LUCAS, L. B.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. de M. Axiologia e o processo de formação inicial de professores de biologia. **Investigações em Ensino de Ciências (Online)**, v.18, p.645-665, 2013.

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.

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).

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, 1991.

## Apêndices

## Os quatro momentos do licenciando B – as transcrições usadas na análise

### **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]*

### **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]*

### **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]*

### **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 sequer 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]*

## Os quatro momentos do licenciando C – as transcrições usadas na análise

### **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 porque 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]*

### **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 pôr 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]

### **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 porque 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]

### **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]

## **Os quatro momentos do licenciando E – as transcrições usadas na análise**

### **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]

### **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]

### **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]

#### **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]*

### Os quatro momentos do licenciando I – as transcrições usadas na análise

#### **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 o respeito é muito complicado. [253] Dá medo. [254]*

#### **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]*

#### **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]*

#### **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]*