



O ser professor de Matemática: alguns perfis indicados por licenciandos

Diego Fogaça **Carvalho**¹
Universidade Estadual de Londrina
Brasil
diegofcarva@yahoo.com.br
Marinez Meneghello **Passos**
Universidade Estadual de Londrina
Brasil
marinezmp@sercomtel.com.br

Resumo

Nesse trabalho, trazemos alguns resultados a respeito das compreensões relativas às modificações nos discursos apresentados por acadêmicos / estagiários que se encontraram em situações pré e pós-regência, acerca do que consideram sobre o que é ser professor de Matemática. Como método de recolha das informações foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, realizadas em dois momentos: antes e depois da regência. Para a organização e comunicação das compreensões presentes nos depoimentos, adotou-se a análise textual como método interpretativo devido às possibilidades de seus procedimentos analíticos: construção de categorias e a produção de metatextos. Diante do que se obteve nesta investigação foi possível elaborar duas caracterizações, uma delas em relação ao ser e a outra em relação ao fazer do professor nos dois momentos e, por meio de uma análise comparativa, compreendemos mudanças e reafirmações, por parte dos depoentes, o que vai ao encontro da construção da identidade profissional compatível ao período de vida por que passam.

Palavras-chave: Educação Matemática, formação inicial de professores, ser professor de Matemática, análise textual discursiva, estágio supervisionado.

Abstract

The objective of this study is to analyze some results concerning the discourse changes presented by some trainee Mathematics teachers before and after the traineeship. To achieve our aims we take their conception of being a Mathematics

¹ Com o apoio da CAPES.

teacher into consideration and to collect this information we use semi-structural interviews which were made in two different moments: before and after this period. We adopted the textual analysis as an interpretative method through the creation of categories and the production of metatexto, (a text used to talk about text). We use comparative analysis of the teachers' answers to comprehend the changes and also the reaffirmation of these opinions over that period. The results indicated two possible characterizations presented in both situations: one about the conception of being a teacher and other about working as a teacher.

Key-words: Mathematics Education, initial teachers training, being a mathematics teacher, discursive textual analysis, supervised traineeship.

Introdução

A investigação que nos conduz a apresentar neste momento alguns de seus resultados tem como foco o estudo do estágio supervisionado e a decisão dos licenciandos em querer ser professor.

Para este evento trazemos algumas considerações a respeito das compreensões evidenciadas diante dos relatos dos estagiários sobre a decisão de querer ser professor de Matemática e sua manutenção ou alteração perante a realização das atividades desenvolvidas na disciplina 6EST303 – Prática e Metodologia do Ensino da Matemática I: Estágio Supervisionado –, que tem por objetivo apresentar a esses acadêmicos algumas teorias pedagógicas, propor o planejamento e a apresentação de miniaulas, a realização de observações no ambiente escolar e acompanhar o desenvolvimento da regência nas escolas. Esse estágio em processo de investigação – composto por ações relacionadas a práticas e estruturado por discussões e estudos teóricos – foi desenvolvido no curso de licenciatura plena em Matemática da Universidade Estadual de Londrina – com acadêmicos do 3º ano do curso no ano de 2010.

Ao iniciar a coleta de dados – por meio de entrevistas com os alunos da disciplina em questão – a pergunta deflagradora foi: você quer ser professor de Matemática? Durante as entrevistas – ocorreu um fato que nos chamou a atenção –, os depoentes apresentaram uma necessidade: expor o que acreditavam sobre ser professor para, então, justificar suas escolhas em querer ser professor de Matemática.

Mediante a possibilidade apresentada por esses depoimentos coletados na entrevista, passamos a buscar em suas falas o que relatavam sobre ser professor, e não mais, em primeira mão, se queriam ou não ser professor de Matemática. Cabe destacar que as primeiras informações foram coletadas antes dos estagiários iniciarem a observação na sala de aula das escolas de educação básica e, a segunda, após eles terem concluído a regência, situação esta que os coloca no lugar do professor temporariamente. Lembramos, também, que assumimos as limitações apresentadas pelas entrevistas, ou seja, o que aqui expomos é decorrente de nossa compreensão e análise do que esses acadêmicos apresentaram-nos, a princípio retratando o que eles pensam sobre o questionado, contudo não deixa de ser uma resposta dada a um questionamento que aconteceu em uma situação pontual, em um determinado dia, em que o estagiário estava imerso em um movimento 'novo' à proposta de estágio.

As entrevistas foram transcritas e submetidas aos procedimentos analíticos da Análise Textual Discursiva (Moraes & Galiazzi, 2007). Esse método de pesquisa e análise das

informações permite ao pesquisador expor os sentidos que o mesmo atribui ao fenômeno investigado, estruturando-o em categorias e culminando na produção de um metatexto que tem sua “origem nos textos originais, expressando a compreensão do pesquisador sobre os significados e sentidos construídos a partir deles” (Moraes & Galiuzzi, 2007, p.31).

Diante desse contexto investigativo, tem-se por objetivo: buscar por modificações nos discursos apresentados pelos acadêmicos / estagiários acerca do que os mesmos relatam sobre o que é ser professor de Matemática e procurar compreendê-las mediante as alterações das situações em que se encontram (pré e pós-regência).

A seguir, apresentamos o referencial teórico que vem embasar nosso olhar sobre as informações, ressaltando o que compreendemos por identidade profissional, considerando o curso de licenciatura e, em especial, o estágio supervisionado, como local em que essa identidade começa a ser construída, aceitando as percepções que os estagiários declaram sobre o que é ser professor de Matemática como elementos constitutivos da identidade em formação. Em seguida, tecemos algumas considerações a respeito da recolha e análise das informações, salientando a Análise Textual Discursiva como método de análise dos mesmos. Na sequência trazemos (em resumo) alguns dos resultados obtidos desse movimento de idas e vindas na leitura e interpretação das informações coletadas, e que retrata, de certa forma, o professor idealizado por esses acadêmicos / estagiários nos momentos de pré e pós-regência. Para finalizar, as considerações finais são compostas por uma análise comparativa entre os dois perfis idealizados, seguidos por reflexões que direcionam a elaboração de outro movimento analítico.

A identidade profissional em formação do futuro professor de matemática

Compreendemos o desenvolvimento da identidade profissional assim como Ponte e Oliveira (2002) quando abordam que esta se refere à “capacidade de assumir os papéis, as normas e os valores fundamentais da profissão” (p.09). Esses autores apresentam a identidade profissional como um aspecto da identidade social que, por sua vez, é vista como: “a localização num certo mundo e só pode ser compreendida, em termos subjectivos, juntamente com esse mundo” (p.09). Após, os mesmos autores declaram que a constituição da identidade social acontece em duas fases²: a socialização primária – ocorre na infância – e a socialização secundária – que ocorre na adolescência e vida adulta – sendo considerado o momento de interiorização de submundos institucionais, correspondendo à aquisição de saberes especializados, dos quais se encontram os profissionais.

Ponte e Oliveira (2002, p.11) salientam que o ingresso em um curso que visa à profissionalização do sujeito inclui-se na etapa de formação secundária, sendo visto como um momento significativo para a formação da identidade profissional. Porém, é no confronto com o mundo do trabalho e, principalmente, no início da carreira que se dá o desafio identitário, considerado pelos autores como o mais importante.

Outros autores, como Pimenta e Lima (2004), já focalizam o estágio das licenciaturas como sendo o local propenso para que sejam trabalhados os aspectos que são considerados indispensáveis na construção da identidade profissional dos futuros professores. Essas autoras consideram que a construção da identidade do professor ocorre ao longo da trajetória do sujeito

² Por motivos de limitação de espaço, melhores esclarecimentos podem ser consultados em Ponte e Oliveira (2002).

como profissional do magistério. Entretanto, afirmam que é no processo de formação que são consolidadas as intenções e opções da profissão que o curso (a licenciatura) pretende legitimar. Pimenta e Lima (2004) ressaltam o estágio como sendo o local em que se podem tecer os fundamentos e as bases identitárias da profissão docente, denominando esta de identidade em formação. Cabe frisar que, em relação ao termo identidade em formação, Pimenta e Lima (2004) consideram como a “definida pelos saberes, e não ainda pelas atividades docentes” (p.64). Neste sentido, as idealizações³ acerca do que é ser professor de matemática, e das funções realizadas por esse sujeito no contexto escolar, são consideradas como elementos da identidade em formação dos depoentes.

Recolha e análise das informações

A primeira entrevista foi realizada no mês de maio do ano de 2010 e dela participaram 21 acadêmicos. Cabe lembrar que nesse período eles não tinham iniciado suas regências, e encontravam-se na fase de estudos de alguns textos da área de Educação e Educação Matemática, e também estavam preparando e apresentando suas miniaulas (que como o nome indica é a simulação de uma aula, porém em um período menor de tempo, eles determinam um conteúdo e apresentam sua proposta de aula (mini) em que desenvolvem uma situação de ensino e de aprendizagem, da mesma forma que acreditam ser possível em uma situação real de sala de aula – um ensaio – considerando que seus ‘alunos’ são seus colegas de universidade).

A segunda entrevista foi realizada no mês de novembro de 2010, contando com a participação de 13 depoentes. A diferença para os 21 participantes da entrevista realizada em maio/2010 se deve ao fato de que 4 acadêmicos desistiram da disciplina e os outros 4 faltaram nas últimas semanas de aula (período em que foi realizada essa outra entrevista). Neste momento, os estudantes já haviam concluído a disciplina de estágio, tendo realizado as seguintes atividades: estudo da coletânea organizada pelo formador responsável da disciplina; miniaulas ministradas nas aulas de estágio, que almejava simular situações de sala de aula; análise do vídeo da miniaula pelo próprio acadêmico / estagiário; realização de observações em duplas em salas de aula nas escolas de Educação Básica; preparação individual de aulas (denominadas por oficinas – pelo fato de se pautarem nas teorias de resolução de problemas); realização das oficinas em sala de aula com alunos do Ensino Fundamental (regência).

Cabe salientar que a identidade dos depoentes foi preservada, sendo atribuído um código composto pelo agrupamento da letra A – que provém de acadêmico –, e um número que remete à ordem de uma lista preenchida pelos mesmos.

Com o conjunto de entrevistas em mãos, foi possível evidenciar vários caminhos relativos a como proceder com a análise dessas falas. Todavia, para este evento, foi escolhido analisar separadamente cada entrevista, buscando (nelas) adjetivos atribuídos a este “professor idealizado” pré e pós-regência.

Na sequência, procurou-se elaborar uma análise comparativa entre os dois momentos de coleta e os perfis de professor que emergiram dos relatos segundo os adjetivos encontrados

³ Quanto ao termo professor idealizado, fique claro que se compreende do mesmo modo que faz Carrijo (1999, p.9), refere-se às expectativas que são construídas partindo-se do real, das próprias experiências e expectativas dos acadêmicos estagiários envolvidos no trabalho.

nessas falas, tomando o perfil antes da regência como critério de comparação em relação ao elaborado após.

Optou-se por utilizar como método de análise das entrevistas a Análise Textual Discursiva. Segundo Moraes e Galiazzi (2007), com a utilização deste método se tem por objetivo obter compreensões mais profundas do que uma leitura convencional, tendo como objeto de análise as produções textuais (que podem ser tanto não verbais como verbais), consideradas como materializações representativas de enunciações provindas do fenômeno que se destina investigar. Os procedimentos analíticos que compõem a Análise Textual Discursiva são: constituição do corpus, unitarização, categorização e o captar do novo emergente – descrição, interpretação e comunicação.

O contato inicial com as informações se deu por meio de uma leitura sem compromisso, em que se objetivou conhecer o material que se tinha em mãos – sem qualquer finalidade de selecionar partes que vinham ao encontro das intenções da pesquisa, mas, sim, dar início ao processo de impregnação no material. Em seguida, passou-se para o processo de unitarização, em que foram selecionadas das transcrições das entrevistas partes das falas dos sujeitos que, de certa forma, traziam aos nossos olhos de pesquisadores determinadas inquietações.

Decorrente disso elaboramos um quadro para cada entrevista, em que foram acomodados os trechos que vinham ao encontro do objetivo da investigação. Esses quadros foram novamente analisados e, por um processo de construção e desconstrução de acomodações, as falas foram reunidas em grupos (provenientes de semelhanças evidenciadas). Foi no desenrolar desse processo que se obteve certa cristalização desses grupos – que culminou nas categorias. Sobre o termo categoria, vale ressaltar que compreendemos por “conjuntos de elementos de significação próximos” (Moraes & Galiazzi, 2007, p.22).

Cabe salientar que foi perante a leitura de Passos (2009) que foi possível obter inspirações para a realização da referida categorização, principalmente na distinção que essa autora faz entre o ser e o fazer do professor de Matemática ao analisar 32 anos do boletim GEPEM de 1976 a 2007.

Em relação à primeira entrevista, por meio do processo de análise, foi possível obter duas categorias em relação às menções enunciadas pelos depoentes. A primeira categoria se refere às características que compõem a identidade do professor. Mediante a observação de convergências, foi possível construir cinco subcategorias, que mostram desde qualidades, até posições idealizadas para esse professor. A segunda categoria se refere ao que o professor faz ou ao que deveria fazer, isto é, são menções direcionadas ao fazer do professor. Diante do encontrado construímos quatro subcategorias, que mostram o professor desde um auxiliar dos alunos, até um sujeito capaz de transformar a sociedade. (Ver quadro 01 no apêndice.)

Já em relação à segunda entrevista – pós-regência –, foi possível elaborar 3 categorias e 5 subcategorias, distribuídas entre as 3 categorias, quantificação esta que já apresenta diferenças em relação à primeira categorização (proveniente das interpretações do momento de pré-regência) e que naquela ocasião trouxe duas categorias e 9 subcategorias acomodadas em ambas. A primeira categoria relativa à identidade do professor traz integrada a si uma subcategoria que explicita que para ser professor é necessário gostar de ensinar. A segunda categoria já é constituída por elementos que fazem parte do fazer desse sujeito (indicadas no período pós-regência), mostrando que o fazer do professor vai de situações mais pontuais na sala de aula, como a de ‘tentar’ ensinar (e não ensinar, como indicado anteriormente), ajudar o aluno, até

situações mais complexas, como provocar mudanças na sociedade. A terceira categoria está relacionada a um relato em que o depoente se coloca em uma situação de impasse indicando que “não consegue mais dar uma resposta e a esta questão”. (Ver quadro 02 no apêndice.)

De posse dessas categorias, iniciou-se a construção do metatexto, considerado o meio pelo qual são comunicadas as compreensões acerca do fenômeno analisado. O movimento se deu na constituição de argumentos que funcionariam como ponte entre as mesmas, interligando-as. Em relação à primeira entrevista, observamos que as categorias retratavam características que vinham a compor um professor ideal, uma idealização produzida por sujeitos que se encontravam no início da disciplina de estágio, meio às expectativas daqueles que estão em um processo de vir a ser, em alguns casos, de vir a ser pela primeira vez (pois jamais tinha ministrado qualquer aula), de sentir na pele o que é ser professor. Já em relação à segunda entrevista, notamos que as categorias também apresentavam características que moldaram outro perfil de professor de matemática, apresentando pontos de convergências e divergências. Entretanto, essa idealização, mesmo provida dos mesmos estagiários, se referiu em outro momento, em que os mesmos já haviam concluído os seus estágios e, conseqüentemente, sentido na pele a situação de estar / ser professor de matemática.

O professor de Matemática idealizado antes da regência

As considerações apresentadas a seguir, relativas a cada quadro e suas informações, estão atreladas às entrevistas em sua completude (e que por limitação de espaço, não pudemos apresentar neste trabalho), todavia cabe esclarecer que diversos desses comentários fundamentam-se em depoimentos dos acadêmicos que durante a continuidade das discussões e das solicitações de esclarecimentos, complementavam suas reflexões.

Descreve-se e apresenta-se, na sequência, a interpretação obtida dos dados referente à categoria *características da identidade do professor*⁴. Compete ao professor, conforme a subcategoria *ser professor é ser uma referência para o aluno*, alguém em que o aluno possa se espelhar, constituindo-se em um parâmetro. Dessa forma, os discentes, perante os ideais dos depoentes, olham para o professor e o tomam como referência, modelo vivo daquilo que se inspira ou não ser.

É atribuído ao perfil do professor *ser uma pessoa responsável*. Pode-se compreender que este fato está relacionado com a imagem e com a forma pela qual o professor é visto pela sociedade e, principalmente, pelo aluno: “É visto de maneira diferente pela sociedade. Se ele comete um crime, por exemplo, o pessoal não vai falar ‘é um cara que cometeu o crime, é um professor que cometeu o crime’ [...]” (A1).

O professor também é considerado como uma pessoa *importante e especial*. Pode-se elucidar, perante o uso desses adjetivos, que esta atribuição se dá principalmente pelo o que o professor pode ofertar ao aluno, considerado pelos depoentes como bom, conforme pode ser encontrado na categoria *características relacionadas ao fazer do professor*. Entretanto, pode-se, também, observar certa frustração em relação às percepções do depoente A2 acerca da importância do professor aos olhos da sociedade. Para ele, o professor é importante pelo trabalho que realiza, mas essa importância não é reconhecida.

⁴ Os elementos destacados se referem em trechos dos títulos das categorias ou subcategorias que se encontram no apêndice.

Compete a esse professor *ter uma boa formação*, e dominar os saberes que permeiam a sua profissão. “Eu acho que é uma pessoa que tem uma formação boa, ou seja, tenha uma propriedade no seu conhecimento (A12)”. Observa-se, neste caso, que o professor idealizado deve saber, mas o que deve saber não foi especificado com clareza pelo depoente. Só é possível compreender que o professor deve ter propriedade no que conhece e utiliza em seu trabalho.

A subcategoria *Ser professor é ser uma ponte que liga o conhecimento ao aluno*, apresenta uma comparação entre o professor e a ponte, em que o docente é apresentado como via de acesso do aluno ao conhecimento.

A segunda categoria – *características relacionadas ao fazer do professor* – contempla subcategorias que apresentam menções que são direcionadas ao fazer do professor. Mediante observações de convergências, foi possível construir quatro subcategorias. Em relação à subcategoria *ser professor é orientar, auxiliar, ajudar, facilitar a aprendizagem dos alunos*, é possível observar que é imputado à tarefa do professor ser um orientador, um facilitador da aprendizagem do aluno, um auxiliar na construção do conhecimento. Diante deste contexto, pode-se inferir que o ato de aprender é destinado ao aluno, sendo imputado a este a tarefa de construir o seu conhecimento, conforme pode ser observado no relato que se segue: “[...] uma pessoa que facilita o aluno... ajuda o aluno a aprender, porque falar que o professor ensina, eu acho muita coisa, é o aluno que aprende na verdade” (A14). Foi, também, constatado na fala do depoente A9 que o papel do professor não se refere a algo relacionado às questões sociais, mas, sim, em oportunizar a aprendizagem: “Tentar criar oportunidade para que o aluno aprenda alguma coisa, diferente do papel social” (A9).

É apresentado pelos depoentes que um dos fazeres imputados ao professor se refere em *educar e ensinar os alunos*. Aprofundando a compreensão do sentido atribuído pelos sujeitos ao ato de educar e ensinar, foi possível elucidar que educar é uma ação mais complexa, e que o ato de ensinar é um elemento das várias ações que vêm a formar a ação de educar. Também é possível compreender que o ato de professar sofre repúdio por um dos depoentes, alegando que a função do professor vai além de professar, sendo o de educar: “[...] educar também, ele não professa e sim ele [o professor idealizado pelo depoente] pra... esqueci a palavra [...]. Ele não professa” (A8).

Também faz parte do fazer do professor *provocar transformações na sociedade e na vida dos alunos*. Pode-se compreender, perante os enunciados que compõem esta subcategoria, que a ação executada pelo professor vai além da sala de aula, transbordando para a sociedade, provocando transformações ou interferências que podem tanto ser positivas como negativas, conforme aponta o depoente A16: “Olha! Na minha opinião ser professor é ter o poder de interferir na vida das pessoas, positivamente ou negativamente”. Percebe-se, também, que é imputado ao fazer do professor ir além do ensinar, utilizar o ensinar como um trunfo que almeja algo mais audacioso: a constituição de uma sociedade mais justa, humana e harmoniosa. “Ser professor é ir além de tudo isso, através do ensino que ele propõe para o aluno, é melhorar toda a sociedade em que ele vive, que o aluno vive, e tentar inseri-lo na mesma, da melhor forma possível, para procurar ter no futuro uma sociedade sei lá, mais justa, mais humana” (A4).

Elucida-se, também, que é por meio do discurso do professor, pelo modo que este expressa a sua opinião na sala de aula, disseminando o seu discurso a sujeitos que supostamente o veem como modelo ideal de ser humano, que a palavra do professor se faz importante, chegando a ser considerada como o meio de transformação da sociedade e construção de um futuro melhor.

“[...] professor é um construtor porque ele tem... como se diz... uma peça-chave na mão que é o poder mostrar a sua opinião positiva ou negativa pra mais de uma pessoa em várias instâncias” (A5). Outra remissão apresentada pelo depoente A12 mostra o professor como alguém que transforma o aluno em cidadão, formando-o para a vida em sociedade: “Formar como cidadão, tendo o conhecimento, a responsabilidade de cada pessoa assim sabendo quais são seus deveres e os seus direitos. Eu acho que é esse o principal trabalho do professor” (A12).

Também é apresentado pelo depoente A17 que uma das funções do professor *é trabalhar com questões que visam melhorar a educação*. Em relação ao enunciado, pode-se compreender que faz parte do fazer do professor a busca por maneiras que melhorem a educação, mesmo que esta seja desconhecida: “E que tente, de alguma maneira, trabalhar com questões que melhorem a educação, esse é o papel do professor” (A17).

O professor de Matemática idealizado após a regência

Neste movimento de análise foi possível obter categorias semelhantes às do movimento anterior. Entretanto, ao olhar para as subcategorias, pode-se observar modificações nas atribuições ao ser e ao fazer do professor de matemática.

A Categoria *Características relacionadas à identidade do professor* é constituída por menções que se referem à imagem do professor idealizado pós-regência. Pode-se observar o aparecimento do argumento de que o professor, primordialmente, deve *gostar de ensinar*. Essa remissão propicia compreender que o professor tem que sentir satisfação com o seu trabalho, gostando do que faz.

Em outra subcategoria, o professor é comparado com uma *ponte* que tem por função *ligar o aluno ao conhecimento*, considerado uma via de acesso. Cabe ressaltar que foi encontrada uma remissão direcionada à imagem do professor, salientando que o modo como o professor se porta tanto dentro como fora da sala de aula, pode gerar influência nos alunos, contribuindo para as transformações que são comentadas na subcategoria *Ser professor é provocar mudanças na sociedade e na vida dos alunos*. Essa remissão necessitou de outras fontes para a sua compreensão, o que a caracteriza como má unidade de análise. Assim, decidimos somente comentá-la.

Em relação à segunda categoria, foram acomodadas menções que se apresentaram relacionadas ao *fazer do professor*. Neste sentido, na primeira subcategoria, foi possível identificar que compete a este sujeito idealizado ser *um auxiliar, ajudar, guiar, facilitar e orientar a aprendizagem do aluno*.

Nessa subcategoria foi possível acomodar o relato de oito depoentes, dentre os quais (apesar desta convergência) há divergências em relação à atuação do aluno, sendo que alguns frisam uma dependência maior do aluno ao professor: “[...] ser professor é aquela pessoa que ajuda o aluno no caminho da busca do conhecimento, acho que é isso... sozinho ele não vai conseguir, então professor é aquele que ajuda ele a chegar no conhecimento” (A6). Enquanto outras remissões mostram o professor como coadjuvante desse processo, atribuindo uma autonomia maior para o aluno: “O aluno pode estudar só, o professor chega e orienta ele, a ideia é isso, orientar o aluno, facilitar a aprendizagem mesmo” (A13). Assim, é atribuída ao professor a função de oportunizar a aprendizagem ao aluno, propiciando situações para que a

aprendizagem possa acontecer, sendo sua participação nesse processo em menor ou maior grau, menos ou mais efetiva.

Compete ao fazer do professor idealizado pós-regência *provocar mudanças na sociedade e na vida dos alunos*. Em relação às menções que foram acomodadas nesta subcategoria, elucida-se que as mesmas convergem ao retratar que a ação do professor visa provocar mudanças na sociedade e na vida dos alunos. Entretanto, a transformação retratada é mais focada no aluno, na situação de fazer com que o aluno que não queira aprender, que não demonstre interesse em relação aos estudos, transforme-se, tornando-se um sujeito que os depoentes idealizam como sendo o correto, que muitas vezes é apresentado como o “cidadão atuante” (A12).

Almejando compreender como que esse professor idealizado poderia realizar esses feitos, pode-se analisar que é fruto do seu trabalho, do modo que a sua “voz pode ser ouvida” (A5). Também é possível compreender que as transformações podem acontecer mediante o que o professor ensina, mas, também, perante a sua imagem, na qual ele se torna uma referência para o aluno, conforme relata o depoente A14: “Então é influenciar, diversas maneiras, principalmente com o que você... com o que você ensina, mas também com a sua imagem”.

Em relação à subcategoria *ser professor é ensinar*, pode-se analisar que ensinar faz parte do fazer do professor. Compreende-se que, neste caso, só a relação de ensinar já faz com que o sujeito seja considerado como professor, pois como afirma o depoente A2: “Ser professor é aquele que ensina alguma coisa a alguém [...] não importa se é na sala de aula [...]”.

Por fim, a subcategoria *ser professor é tentar ensinar*. Mediante interpretação da unidade que a compõe, pode-se elucidar que, para aprender, o aluno deve estar interessado, tendo que querer: “Acho que é aquele que tenta ensinar. Porque muitas vezes... muitas vezes a pessoa que você tá tentando ensinar tem que tá disposta a aprender” (A3).

A terceira categoria, denominada de extra, contempla uma subcategoria em que o depoente *não consegue responder a questão abordada* na entrevista. Ele se mostra confuso com o que é ser professor, alegando que a sua opinião mudou, mas como ele não se sente como um professor, não tem clareza do que responder.

Considerações finais

Partindo do objetivo de buscar por modificações nos discursos apresentados pelos acadêmicos / estagiários acerca do que os mesmos relatam sobre o que é ser professor de Matemática e procurar compreendê-las mediante as alterações das situações em que se encontram (pré e pós- regência), refere-se no que apresentaremos a seguir por meio de uma análise comparativa.

Na realização dos perfis, consideramos a sala como um todo, utilizando as opiniões na constituição da caracterização do professor idealizado. E, na realização da análise comparativa, tomou-se o perfil antes da regência como ponto de partida em direção ao após a regência, sendo possível observar mudanças e confirmações de opiniões acerca do fazer e do ser do professor de Matemática idealizado.

Focando o ser professor de Matemática, pode-se observar, segundo as declarações dos depoentes, que compete ao professor a posição de ponte entre o aluno e o conhecimento, sendo visto como uma via de acesso. Entretanto, em relação às remissões que abordam a imagem do professor, categoria formada por cinco depoentes na primeira entrevista, só foi encontrada uma

enunciação na entrevista após a regência, que consideramos a sua compreensão confusa, sendo apresentado pelo depoente A14.

Não foram identificadas na entrevista após a regência outras categorias que agregam à identidade do professor de Matemática fatos como: ter muita responsabilidade; ser uma pessoa muito importante; ser especial; e, que tenha uma boa formação com propriedade no seu conhecimento. Foi encontrada outra remissão: antes de tudo, o professor deve gostar de ensinar.

Em relação ao fazer do professor, foi possível identificar funções que foram mantidas pelos depoentes, como, por exemplo, ser professor é provocar interferências, transformações na sociedade e na vida dos alunos. Ao aprofundar o olhar sobre essas subcategorias, é possível identificar que na primeira entrevista as remissões eram mais audaciosas, almejavam transformações radicais na sociedade, a construção de um futuro melhor.

De modo semelhante, também, foi possível compreender uma perda nas atribuições ao fazer do professor. Na entrevista antes da regência o professor é apresentado como o sujeito que educa e usa o ensino como meio para isso e, na entrevista após a regência, como alguém que ensina ou tenta ensinar.

Outra categoria que foi mantida, não alterando o número de depoentes, foi a que se refere ao professor como um orientador, facilitador, auxiliar, guia da aprendizagem dos alunos. Neste caso, os discursos se apresentam bem objetivos e, neste momento, não conseguimos observar grandes modificações nas duas entrevistas. Porém, ao focar como esse professor realiza essas funções que lhe foram atribuídas, é possível observar uma oscilação em relação à participação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, mas, em suma, as remissões nos dois momentos são convergentes. Foi possível encontrar, também, um enunciado que foi contemplado na primeira entrevista, mas não foi identificado na segunda: ser professor é trabalhar com questões que visam melhorar a educação.

Olhando para esses dados, tomando-os como um todo, vê-se um deslizamento que vai de um professor que apresenta características que compreendemos o qualificar como mais habilidoso para o seu trabalho, principalmente, em relação ao seu conhecimento, com uma carga mais pesada em relação à sua imagem e responsabilidade, para um professor mais simples, que nos parece ser mais limitado em relação à sua identidade e função. Este ainda não perdeu a posição de ser ponte entre o aluno e o conhecimento, mas enfraqueceu, quando se olha para a sua imagem como fonte de inspiração para os alunos, e perdeu, com o desaparecimento das outras qualidades que antes foram declaradas. Porém, apareceu outra remissão: antes de tudo, o professor tem que gostar de ensinar, mostrando que primeiramente deve gostar do que faz.

Em relação ao fazer do professor, pode-se observar modificações nas funções que lhe são atribuídas. Parte-se de um professor multifuncional, com planos audaciosos, para um professor que ainda tem planos audaciosos, só que comparados com o anterior são menos abrangentes, demonstrando, também, ter mais clareza da atuação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, observando que só a sua atuação não garante a efetivação desse processo, necessitando que o aluno apresente interesse para aprender, fato que não foi apresentado com clareza na entrevista anterior à realização da regência.

Diante dessas compreensões, pode-se concordar com Passos, Martins e Arruda (2005), ao afirmarem que ser professor de Matemática se refere em escolhas, caminhos e desejos, sendo considerado um movimento complexo em relação à sua compreensão, fato que nos deixa mais

intrigados do que esclarecidos sobre as percepções dos acadêmicos do trabalho docente. Diante deste contexto, a retomada dos dados em um novo movimento analítico, aliado a uma análise que tem como foco o sujeito nesses dois momentos, visa à compreensão da mudança ou manutenção da opinião, respaldando-se no relato do mesmo ao comentar sobre suas percepções do estágio, outro problema de pesquisa que visamos investigar.

Bibliografia e referências

Carrijo, I. L. M. (1999). *Do Professor “Ideal (?)” de Ciências ao Professor Possível*. Araraquara: JM Editora.

Moraes, R. & Galiazzi, M. C. (2007). *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí.

Passos, M. M., Martins, J. B., & Arruda, S. M. (2005). Ser professor de matemática: escolha, caminhos, desejos... *Ciência e Educação*, 11(3), 471-482.

Passos, M. M. (2009). *O professor de matemática e sua formação: análise de três décadas da produção bibliográfica em periódicos na área de Educação Matemática no Brasil*. Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista, Bauru – Unesp, Faculdade de Ciências, Bauru, São Paulo, Brasil.

Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2004). *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez.

Ponte, J. P., & Oliveira, H. (2002). Remar contra a maré: A construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. *Revista da Educação*, 11(2), 145-163.

Apêndice A

Categorias e subcategorias elaboradas no processo de análise dos dados

Quadro 01

Ser professor de Matemática antes do período de regência – maio de 2010

Categorias e subcategorias	Depoentes
1 – Características relacionadas à identidade do professor. (Pré-C.01) ⁵	
1.1 – Ser professor é ser uma referência para o aluno. (Pré-S.01.01)	A1, A2, A3, A15, A16 e A17
1.2 – Ser professor é ter muita responsabilidade. (Pré-S.01.02)	A1 e A21
1.3 – Ser professor é ser uma pessoa muito importante e especial. (Pré-S.01.03)	A1 e A2
1.4 – Ser professor é ter uma boa formação, propriedade no conhecimento. (Pré-S.01.04)	A12
1.5 – Ser professor é ser uma ponte que liga o conhecimento ao aluno. (Pré-S.01.05)	A6
2 – Características relacionadas ao fazer do professor. (Pré-C.02)	
2.1 – Ser professor é orientar, auxiliar, ajudar, facilitar a aprendizagem dos alunos. (Pré-S.02.01)	A13, A18, A20, A7, A8, A12, A9 e A14
2.2 – Ser professor é educar e ensinar os alunos. (Pré-S.02.02)	A23, A18, A15, A16, A17 e A19
2.3 – Ser professor é provocar interferências, transformações na sociedade e na vida dos alunos. (Pré-S.02.03)	A7, A10, A19, A4, A5 e A12
2.4 – Ser professor é trabalhar com questões que visam melhorar a educação. (Pré-S.02.04).	A17

Quadro 02

Ser professor de Matemática após a regência – novembro de 2010

Categorias e subcategorias	Depoentes
1 – Características relacionadas à identidade do professor. (Pós-C.01)	
1.1 – Ser professor, primeiramente, é gostar de ensinar. (Pós-S.01.01)	A1
1.2 – Ser professor é ser uma ponte que liga o aluno ao conhecimento. (Pós-S.01.02)	A5
2 – Características relacionadas ao fazer do professor. (Pós-C.02)	
2.1 – Ser professor é auxiliar, ajudar, guiar e facilitar o aluno na construção do conhecimento. (Pós-S.02.01)	A1, A6, A9, A13, A15, A17, A18 e A20
2.2 – Ser professor é provocar mudança na sociedade e na vida dos alunos. (Pós-S.02.02)	A5, A12 e A14
2.3 – Ser professor é ensinar. (Pós-S.02.03)	A2
2.4 – Ser professor é tentar ensinar. (Pós-S.02.04)	A3
3 – Outras. (Pós-C.03)	
3.1 – Depoente não consegue responder à questão. (Pós-S.03.01)	A10

⁵ Cabe ressaltar que as combinações entre parênteses são códigos constituídos por nós para facilitar a manipulação e análise das categorias e subcategorias. O mesmo vale para os que aparecem no Quadro 02.