

MARCOS ANTONIO GONÇALVES JÚNIOR

PERSCRUTANDO DIÁRIOS DE AULAS DE MATEMÁTICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

reorientando histórias e investigações

CAMPINAS
2015



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARCOS ANTONIO GONÇALVES JÚNIOR

PERSCRUTANDO DIÁRIOS DE AULAS DE MATEMÁTICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

reorientando histórias e investigações

Orientador(a): Profa. Dra. Dione Lucchesi de Carvalho

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração Ensino e Práticas Culturais.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE
DEFENDIDA PELO ALUNO Marcos Antonio Gonçalves Júnior
E ORIENTADA PELA PROFA.DRA. Dione Lucchesi de Carvalho

Assinatura do Orientador

CAMPINAS
2015

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Gonçalves Júnior, Marcos Antonio, 1980-
G586p Perscrutando diários de aulas de matemática do estágio supervisionado da licenciatura em matemática : reorientando histórias e investigações / Marcos Antonio Gonçalves Júnior. – Campinas, SP : [s.n.], 2015.

Orientador: Dione Lucchesi de Carvalho.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Professores de matemática - Formação . 2. Estágios supervisionados. 3. Pesquisa-ação. 4. Pesquisa - Narrativas. I. Carvalho, Dione Lucchesi de,1946-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Peering into class diaries about a student teaching course in a preparation of mathematics teachers program : reorienting stories and investigations
Palavras-chave em inglês:
Training of mathematics teachers
Student teaching
Action research
Narrative inquiry
Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais
Titulação: Doutor em Educação
Banca examinadora:
Dione Lucchesi de Carvalho [Orientador]
Antonio Vicente Marafioti Garnica
Beatriz Silva D'Ambrosio
Dario Fiorentini
Guilherme do Val Toledo
Data de defesa: 23-03-2015
Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

PERSCRUTANDO DIÁRIOS DE AULAS DE MATEMÁTICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

reorientando histórias e investigações

Autor : Marcos Antonio Gonçalves Júnior
Orientador: Profa. Dra. Dione Lucchesi de Carvalho

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Marcos Antonio Gonçalves Júnior e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 23/03/2015

Assinatura: .....

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica

Profa. Dra. Beatriz Silva D'Ambrósio

Prof. Dr. Dario Fiorentini

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

2015

Resumo

De 2008 a 2010, recebi, em minhas aulas de matemática, alunos de um curso de licenciatura que cursavam o Estágio Supervisionado II. Supervisionei-os em seu estágio e orientei-os em seu Trabalho Final de Curso. Tal processo me levou a desenvolver com eles um trabalho conjunto, olhando nossas aulas numa perspectiva de investigação-ação e colaboração. Assim, juntos, escrevemos um diário de aula descritivo e reflexivo sobre as aulas em todas as etapas do estágio: observação, semirregência e regência. Passados alguns anos, passei a perscrutar esses diários de aula, procurando investigar esse processo de formação, narrando-o, contando sobre o processo de constituição identitária dos futuros professores, descrevendo o trivial simples do dia a dia da sala de aula, bem como as tensões da prática de colaborar e investigar a própria prática. Em certa altura, por figurar como personagem nas histórias que contava, dei-me conta de que não investigava os estagiários, mas, sim, a mim mesmo, minhas contradições, minhas identidades no papel de professor de matemática, de supervisor (formador de professores) e de pesquisador em Educação Matemática. Desse modo, desenvolvi uma investigação sobre mim mesmo, por meio de uma pesquisa narrativa em que meus "eus" são objeto de estudo. Por meio de uma conversa comigo mesmo, procuro construir uma narrativa como forma de compartilhar uma experiência, de produzir uma experiência e como forma de compreender o vivido em relação à formação de professores de matemática durante o estágio supervisionado.

Palavras-chave: Formação de Professores de Matemática. Estágio Supervisionado. Pesquisa-ação. Pesquisa narrativa. Investigação sobre si.

Abstract

Between 2008 and 2010, I received prospective mathematics teachers in my math classes who were attending Student Teaching II, a course in a program that prepares mathematics teachers. As their student teaching supervisor, I also was their Final Project advisor. Together, with those student teachers, we approached a perspective of action research and collaboration in our teaching practice. Thus, we wrote a descriptive and reflective class diary regarding all student teaching periods: Observation, Pre-teaching and Teaching. After a few years, I began to peering into those class diaries inquiring this teacher preparation process by narrating it, by giving an account about the prospective teacher's process of identity construction, by describing the commonplace's everyday life of our classes and also the tensions of this collaborative practice of investigate our own practice. Unexpectedly, once I was a character in the stories I was telling about what we experienced, I realized that I was not only investigating the future teachers, but myself, my contradictions, may identities as a mathematics teacher, as a cooperating teacher, as a Mathematics Education researcher. So I made a self-study by a narrative inquiry about my 'selves'. By talking with myself I wrote a narrative as a way to share an experience, to create an experience and as a way to understand what we live in this process of become a teacher during the Student Teaching Course.

Key-words: Preparation of Mathematics Teachers. Student Teaching. Action Research; Narrative Inquiry; Self-Study.

Sumário

PESQUISAR? 1

E então? 20

TENHO HISTÓRIAS PRA CONTAR 38

Caderninhos 45

Uma introdução! 49

Dispensável 53

EU NÃO POSSO CONTAR SOZINHO 68

Mas conto. 80

CARTA 82

E conto em busca de mim em você 91

Eu não posso contar sozinho, mas conto, em busca de mim em você, sobre nós, ... 107

Eu não posso contar sozinho, mas conto, em busca de mim em você, sobre mim 119

IMAGINES 131

Imagine 131

Recebe-as em suas aulas 135

"Nunca mais boto o pé numa sala de aula!" 144

Imagine 150

Caderninhos II 157

Crônica de um erro anunciado 160

Pequenos inquéritos 168

O estágio e as angústias 188

Imagine 190

Imagine 191

REFERÊNCIAS 202

REFERÊNCIAS CONSULTADAS 212

ANEXO 1: ATIVIDADE DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS 213

ANEXO 2: ATIVIDADE 6 217

ANEXO 3: COLOCANDO EM PRÁTICA 221

APÊNDICES: PRODUÇÃO DOS 3 ANOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO MAIS 222

APÊNDICE A: BRUNA E EVA 223

Apêndice A.1: Período de Observação e Semirregência: 22/02/2008 a 23/06/2008..... 226

Apêndice A.2: Período de Regência: 05/08/2008 a 21/10/2008..... 230

Apêndice A.3: Roteiro da Conversa com Bruna e Eva 235

Apêndice A.4: Transcrição do Áudio da Conversa com Bruna e Eva..... 241

APÊNDICE B: MARCIENE E DANIEL 269

Apêndice B.1: Período de Observação e Semirregência: 02/03/2009 a 23/06/2009..... 271

Apêndice B.2: Período de Regência: 03/08/2009 a 15/10/2009..... 277

Apêndice B.3: Roteiro da conversa com Marciene e Daniel 282

Apêndice B.4:Transcrição do áudio da conversa com Marciene e Daniel 288

APÊNDICE C: SIELY E THIEZA..... 319

Apêndice C.1: Período de Observação e Semirregência: 22/02/2010 a 23/06/2010..... 320

Apêndice C.2: Regência..... 326

Apêndice C.3: Roteiro da conversa com thieza e Siely..... 331

Apêndice C.4: Transcrição do Áudio da Conversa com Siely e Thieza..... 333

APÊNDICE D: TERMOS DE CONSENTIMENTO..... 362

À Marcília,

Amiga, por ser minha interlocutora mais sincera e meu porto seguro.

Companheira, por topar todas as aventuras que este trabalho proporcionou.

Amante, pelo apoio incondicional e carinhoso.

Esposa, por termos escolhido um ao outro.

Aos meus filhos,

Murilo e Marina.

Mais uma história pra lhes contar.

Agradecimentos

Meus sinceros agradecimentos,

a Bruna, Eva, Marciene, Daniel, Siely e Thieza, que trabalharam comigo durante o estágio supervisionado e me permitiram contar nossas histórias.

a uma das pessoas mais incríveis que já conheci e que, repousando em meu esquecimento, surgiu subitamente neste trabalho no papel de grande inspirador: Vô Lelo (*in memoriam*).

à Professora Dione Lucchesi de Carvalho, orientadora e interlocutora que teve paciência para compreender e aprender junto comigo os caminhos do presente trabalho;

aos Professores Dario Fiorentini, Antonio Vicente Garnica e Guilherme Val Toledo, que leram e releram este trabalho e me instigaram a pensar narrativamente;

à Professora Beatriz D'Ambrosio, que me recebeu para um estágio de doutorado em sua universidade, Miami University (Oxford, OH, EUA), sendo também uma colaboradora crítica deste trabalho;

à Professora Regina Luzia Cório de Buriasco, sempre mestre, sempre presente em meus escritos, em minhas decisões, pelas marcas de que seu ensinar é e foi capaz;

às colegas Rosana Lima, Vanessa Crecci e Juliana Facanali, pela leitura crítica que fizeram do meu texto. Aos colegas Eliane Cristovão, Wagner Manoel e Irmã Olinda, pelas parcerias. Em nome desses, agradeço a todos os colegas do PRAPEM e do GdS, pelo companheirismo, pelos estudos, pelas parcerias em apresentações, organização de *e-books*, cadernos de resumos, organização de eventos, pelo cafezinho na cantina, pela coxinha de boteco com aquela cervejinha gelada;

à colega Rosaura Soligo, pela interlocução e pela boa contação de causos regados a pão, manteiga e café. Ao colega Júlio Corrêa, pela conversa intelectual e

pelo som que emana de ti. E ao colega Gilmer Peres, parceirinho no estágio de doutorado, amigo pra toda obra (ele e a Elô, sua esposa). Em nome desses, agradeço aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática;

ao Professor Sergio Lorenzato, pelo humor contagiante, pela conversa amiga e pelos conselhos de mestre, em nome de quem agradeço aos professores do CEMPEM e do Programa de Pós-Graduação em Educação;

ao grande amigo Carlim, a sua esposa Tati e à linda pequena Katarina, companheiros demais desses anos de doutorado;

aos meus familiares, pela força e incentivo.

Obrigado! Vocês são dez!

Pesquisar?

– Não.

– Por que não?

– Não me interessa fazer pesquisa para guardar na gaveta.

– Guardou sua dissertação na gaveta?

– Bom, não sei ao certo para que ela serviu.

– Ora, se você contar tudo sobre sua pesquisa de mestrado, talvez descubra alguma utilidade para ela... deixe eu te ajudar: você investigou uma Professora[1] de matemática, fez uma bela análise da prática docente dela e isso lhe rendeu o título de mestre.

– Eu sei, mas é isso mesmo o que me incomoda...

– O quê?

– Olhe, fiz uma pesquisa sobre uma Professora, assistindo a suas aulas e tecendo um diário de campo, tomando como objeto de estudos os fazeres, os dizeres e os saberes dela...

– Eu me lembro, foi um estudo de caso, não foi?

– Sim, eu observei as aulas da Professora em uma escola na cidade de Londrina, no Paraná, entrevistei-a também, além de buscar documentos da escola, entre outros, e fiz uma análise da prática desenvolvida por ela, procurando não valorar seu trabalho, mas, sim, destacar os seus saberes, sobretudo experienciais, construindo categorias para analisar tudo o que descrevi, citando trechos das entrevistas para confirmar ou não minhas hipóteses sobre seus saberes, buscando

[1] "Professora" foi o codinome escolhido para a professora de matemática de uma 8ª série (atual 9º ano) do Ensino Fundamental de uma escola estadual da cidade de Londrina, PR, única participante da pesquisa de mestrado.

Uma observação sobre as notas de rodapé se faz necessária: as notas de caráter explicativo (como esta) ou que procuram dialogar, seja com o referencial teórico, seja com o leitor, estão com fonte diferente da do texto corrente, porém com o mesmo tamanho, 12. Já as notas apenas indicativas das referências bibliográficas, indicando autor, ano e página, estão com fonte menor, tamanho 8.

contribuir para a pesquisa em Educação Matemática, especialmente para a pesquisa sobre a prática do professor de matemática.

– Mas por que você se incomoda com isso, em ter feito uma pesquisa sobre a prática de uma Professora?

– Porque esse processo me fez mestre em Educação, porém, diga-me, qual foi o retorno que a Professora teve com essa pesquisa?

– Você não deu a ela uma cópia da dissertação?

– Sim, dei a ela uma cópia como presente.

– Então, esse presente não seria um símbolo de sua contribuição, um símbolo da contribuição da pesquisa para os sujeitos envolvidos?

– Todos os problemas que eu relato lá já haviam acontecido, e não havia mais tempo hábil para fazer algo em relação a eles.

– Como assim, problemas?

– Ao descrever a aula, eu acabava notando quais práticas funcionavam ou não, mesmo não estando preocupado com isso; o fato de observar, procurando não intervir, me fazia ver possibilidades outras de intervenção.

– E por que você não interveio?

– Ora, esse não era o objetivo do trabalho, eu não estava lá como professor, aqueles não eram meus alunos, não se tratava de pesquisa-ação, mas, sim, de entender como a Professora lidava com seus saberes diante da complexidade da sala de aula.

– Mas ela deve ter feito uma reflexão sobre a prática a partir de sua análise...

– Talvez, mas que direito tenho eu de dar conselhos para uma Professora, na época com 24 anos de experiência (eu, um professor com menos de um ano de experiência), em relação à gestão de uma sala de aula da qual eu não era o responsável?

– Alguma contribuição você deve ter dado.

– Talvez, mas de que adiantou eu ter visto várias coisas que poderiam ser diferentes, com que direito eu diria à Professora para fazer diferente, se eu não fui convidado a pensar a aula junto com ela, a discutir o planejamento, as formas de avaliação, não fui convidado a participar como corresponsável pela aprendizagem daqueles alunos.

– Com o direito de um pesquisador que faz uma análise minuciosa sobre a prática, produzindo conhecimento científico sobre a prática profissional docente.

– Você fala como se eu fosse melhor que a Professora, simplesmente por que fiz uma pesquisa acadêmica. Aliás, você fala como se a Professora não fizesse suas próprias reflexões e precisasse de alguém para fazer por ela. E, mais ainda, você fala como se o professor não fosse capaz de fazer uma *análise minuciosa sobre a prática* e precisasse de você para pesquisar por ele.

– E ela pesquisava?

– Essa é justamente uma das conclusões de meu trabalho em relação ao modo como ela constrói seu saber experiencial: ela fazia suas próprias reflexões e, de certo modo, produzia conhecimento sobre a prática de uma maneira pouco sistematizada, mas com um sentido investigativo pautado na reflexão sobre a experiência dela.

– Está aí a sua contribuição: descobrir que o professor é capaz de investigar.

– Contribuição para quem?

– Para a Professora.

– Essa contribuição é, no mínimo, estranha: dizer a ela o que ela já sabe e faz, além de ser algo um tanto arrogante, pois parte do pressuposto de que professores não investigam ou não sabem investigar e, numa espécie de movimento solidário, conclui sobre o potencial investigativo dos professores, pois eles seriam capazes de fazer o mesmo que você faz, ou seja, produzir conhecimento científico.

– Tudo bem, eu concordo, essas contribuições talvez sirvam a formadores de professores, a estudiosos da prática do professor, a políticas públicas, mas não se cobre assim, pois você não tinha o objetivo, como pesquisador em educação matemática, de intervir na prática, de melhorá-la; você estava fazendo uma análise, uma pesquisa sobre a prática profissional da Professora. E, além do mais, há pesquisas em educação desvinculadas da prática, mas que contribuem para a Educação de um modo geral.

– Tenho muitas dúvidas de que minha dissertação servirá de base para a tomada de decisão política. Incomoda-me essa prática de pesquisa em educação na qual o pesquisador está lá, no campo de pesquisa, vendo os problemas e se contentando em somente analisá-los, procurando causas, oferecendo, assim, uma

explicação sociológica, quando a situação prática exigia, urgia, uma atuação a fim de ser modificada. Resta-me constatar que minha dissertação está na gaveta e, pior, eu saí daquele processo todo com meu título de mestre, enquanto a Professora continuou lá com sua escola, com seus alunos, com suas situações, com seus problemas. A questão em jogo não é somente "para que serviu minha pesquisa?". Isso me incomoda também, mas a pergunta que interessa é: como circulam[2] os conhecimentos entre as comunidades de pesquisadores em educação e a comunidade escolar, como a dos professores? Se não era objetivo meu propor mudanças e intervir, se o alcance de uma pesquisa como a minha é limitado, o máximo que eu fiz foi usar da boa vontade da Professora, ocupando sua sala numa posição que mais parece a de um juiz. Sim, juiz! Por pertencer, um pós-graduando em educação, a uma comunidade de prática específica, tida como produtora de teorias para a educação, de metodologias de ensino, entre outros, por mais que se diga o contrário, que se explicite a posição de observador, de fato eu adentrava, invadia o espaço de uma sala de aula sob responsabilidade de um professor experiente e não procurava descobrir o que ele tinha para contar, mas buscava, sim, observar o que ele fazia. Não se tratava de uma geração aprender com a outra, escutar as histórias do mais experiente, mas, sim, de observar os feitos para questioná-los[3], para explicá-los. E, desse modo, por ser dotado de preconcepções sobre a ideia de uma boa aula de matemática, naturalmente eu comparava práticas, enxergava as dissonâncias entre prática e teoria, identificava problemas que não me dispus a resolver. Procurei, claro, respeitá-la e tomei os cuidados éticos devidos, mas, mesmo assim, acabei expondo a prática da Professora para fazer uma análise conceitual, teórica, para tentar explicar e, por fim, obter um

[2] *Circulam*. Ou seja, a direção não é de um grupo determinado para o outro. Não é uma mão única. Não se trata de colonização, mas de comunicação, de construção conjunta, de diálogo. Talvez a pergunta seja: Por que tradicionalmente se supõe que o conhecimento sobre educação venha da academia para a escola? Talvez isso vá continuar te incomodando por muito tempo!

[3] Thompson (1998, p.23) tem uma mirada semelhante, ao tentar compreender a cultura dos trabalhadores ingleses, no século XVIII e parte do século XIX, sob o pano de fundo da revolução industrial: "As gerações sucessivas já não se colocam em posição de aprendizes umas das outras". Imagina que certamente ele repercute em você quando você se vê agora como um professor iniciante, pesquisando, questionando, observando a prática de uma Professora experiente.

título. Entregar uma cópia do meu trabalho a ela não é um símbolo da minha contribuição para os sujeitos da pesquisa, como você parece crer, mas é símbolo de minha culpa por não ter colaborado quando eu de fato podia, quando eu estava lá, dentro da sala de aula, vivenciando os problemas junto com ela. Afinal, quem é você?

_____

– Que foi, por onde andou?

– Estive intensificando o meu passado.

– Hein?

– Talvez eu tenha sido injusto comigo mesmo e com essa história.

– Por quê?

– A maneira como a contei parece fazer ouvir sempre uma mesma versão, *romantizando* o que vivi depois.

– Não entendo.

– Vou voltar a essa questão romântica mais adiante, mas queria dizer que talvez você tenha alguma razão...

– Continue...

– Naquela época, talvez eu não estivesse apto a olhar criticamente para a pesquisa.

– Eu sei, você mudou de lá pra cá.

– Procurei fazer o melhor que eu podia naquele momento e, além disso, eu não tinha uma prática própria para investigar e intervir, mas só descobri isso há poucos dias, ao pensar sobre essa história e escrevê-la. O que conto está longe de ser tudo o que vivi naquela época, como você gostaria que eu contasse. Contei algo marcante, algo que me parecia ser a lição daquela época, ser a moral daquela história. Dei-me conta de que essa é uma versão na qual constituo algo de mim. Entretanto, há mais o que contar... Aliás, há outros modos de contar, configurando assim minha busca por novas experiências, via linguagem, em relação ao que vivi. Não busco contar tudo como você gostaria, busco me contar, busco intensificar meu passado, ao encontrar nele rastros de um futuro que eu nem sequer sonhava[4]. Assim, penso que há mais o que contar.

– Mas sobre o que eu tinha razão?

– Deixe-me contar: lembra-se que em minha dissertação eu discuto o saber do professor com base naquele tipo de razão apresentada por ele quando em interação com outros atores?

[4] Baseado em Gagnebin (1994, p.89), quando essa pesquisadora comenta o modo como Benjamin trabalha as suas lembranças em *Infância em Berlim por volta de 1900*.

– Sim, você citava muito o Tardif, para quem um professor age racionalmente quando é "capaz de justificar, por meio de razões, de declarações, de procedimentos, etc.," o seu discurso ou a sua ação diante de um outro ator que "questiona sobre a pertinência, o valor deles, etc."[5].

– De certo modo, eu fui o outro ator, eu conversava com a Professora, fiz entrevistas com ela, participei também de sua comunidade de prática: afinal, eu também era professor, embora inexperiente.

– Ah, entendi ... isso deve ter desencadeado alguma reflexão por parte dela.

– Sim, mas, sobretudo, desencadeou reflexões minhas sobre o que fiz e também sobre o que eu viria a fazer, mesmo não me dando conta disso na época.

– Por essa eu não esperava, então havia lá futuros anteriores[6]?!

– Em minha dissertação coloco o saber como algo presente na interação, de caráter argumentativo, pertencente à linguagem e, como tal, o saber precisaria "de outro(s) ator(es) para ser construído e demonstrado. É, portanto, um *texto* derivado de uma construção coletiva"[7]. Esse texto está implicado em acordos comunicacionais dentro de uma comunidade de discussão[8]. Desse modo, interagindo, mesmo procurando a posição de "observador não participante"[9], acabamos destacando, a Professora e eu, aspectos do saber experiencial dela,

[5] Tardif (2002, p.199)

[6] Você não esperava, nem eu. "Futuros anteriores" é uma expressão usada por Peter Szondi, que é trazida à tona por Gagnebin (1994, p.98) para falar de como Walter Benjamin se relaciona a seu passado. Esse autor busca em seu passado

> os signos de uma promessa a respeito da qual ele hoje sabe se o futuro a cumpriu ou não, a respeito da qual ele se pergunta se cabe ainda ao presente realizá-la – ou se essa promessa está definitivamente perdida. [...] A lembrança do passado 'desperta" no presente o eco de um futuro perdido do qual a ação política deve, hoje, dar conta. Certamente, o passado já se foi e, por isso, não pode ser reencontrado "fora do tempo", numa beleza ideal que a arte teria por tarefa traduzir; mas ele não permanece definitivamente estanque, irremediavelmente dobrado sobre si mesmo; depende da ação presente penetrar sua opacidade e retomar o fio de uma história que havia se exaurido.

Você talvez me ajude a penetrar na opacidade do que vivi.

[7] Gonçalves Júnior (2004, p.28)

[8] Tardif (2002)

[9] Descrita por Lüdke e André (2001) e sobre a qual concluo sua impossibilidade, já que a participação acontecia de algum modo. Ou seja, não havia como estar dentro da sala de aula e não participar, pois o simples fato de estar lá já era, assim, uma espécie de participação. E, mais do que isso, de fato os alunos interagiam comigo, e a própria Professora referia-se a mim, dava explicações direcionadas a mim.

importantes para refletir sobre a prática de sala de aula. Em certo sentido, a Professora cooperou comigo para a realização de minha pesquisa, e eu, para alguma reflexão dela sobre a prática. Ela, por exemplo, atribui importância ao aprendizado com seus pares de trabalho:

> *Mas*[10] *no início, quando eu comecei a dar aulas, uma pessoa que me orientou muito, foi excelente, foi a supervisora, minha supervisora. Ela foi uma pessoa 'fora de série', ela chegou pra mim e falou: 'Professora, isso e isso e isso não está bom, pense o que você pode fazer pra melhorar.' Então, eu acho que isso é muito importante hoje em minha formação, mais do que as outras coisas.*
>
> (Professora[11], Primeira Entrevista, 2002)

– Naquele momento, era como se a Professora fosse minha supervisora de estágio, pois abriu as portas da sua sala de aula para mim, recebendo-me para um período de observação. Aceitou expor sua prática. A chegada até ela como um sujeito da pesquisa foi uma busca um tanto árdua. O critério de busca era ser um professor considerado exemplar entre seus pares, tido como um bom professor de matemática dentro de sua escola. Porém, mesmo alguns professores se surpreendendo com meu pedido de *pesquisar as suas aulas* – há uma certa vaidade, ao ser escolhido para integrar uma pesquisa, mas também algum receio–, a maioria negou-se a me aceitar. Pode ser que a Professora também tenha tido essas impressões, porém aceitou um ser estrangeiro dentro da sua sala de aula. Talvez um dia eu também passe por isso... O aceite dela e o modo como fomos conduzindo a relação nos possibilitou conversar sobre aspectos das aulas e pensar

[10] Para excertos oriundos do material coletado dos colaboradores desta pesquisa (material de entrevistas, escritos pessoais, narrativas, diários etc.), será adotada uma formatação específica (espaçamento 1,5 entre linhas, recuo esquerdo, fonte tamanho 12 em estilo itálico). Ainda, abaixo do trecho, estará o nome do colaborador (autor).

[11] Professora citada por Gonçalves Júnior (2004); única participante dessa pesquisa de mestrado. Duas entrevistas semiestruturadas foram feitas com a Professora: a primeira aconteceu em dezembro de 2002 e a segunda, em março de 2003 (GONÇALVES JÚNIOR, 2004, p.52).

sobre como chegamos a naturalizar certas práticas, certas maneiras de conceber uma aula.

> *Eu sigo toda a sequência que ele [livro] tem, mas, se, lá atrás, tem alguma coisa que pode aqui, eu vou até lá e volto, principalmente a geometria, né, que a geometria fica sempre lá no fim, e às vezes a gente tem..., embora ele coloque no meio, mas tem muita coisa assim lá pra trás, no fim do livro, que a gente usa no início, "oh vocês vão lá em tal página".*
>
> (Professora, Primeira Entrevista, 2002)[12]

– Em outro momento, ela reivindica espaços para discutir com os colegas de trabalho sobre as questões pedagógicas, pois considera esses espaços como momentos formadores:

> *Uma coisa que **eu acho** que falta aqui é **um determinado momento para se discutir por área**. Pra quem tem 40 horas, tem oito horas de hora atividade. Então, essas oito horas de atividade deveriam ser, pelo menos duas dessas oito horas, deveriam ser pra essa área se reunir. Por exemplo, quem faz parte da área de exatas, poderia ter uma vez por semana, ou de 15 em 15 dias, uma reunião com a minha área. Por que a gente discute, 'mas é assim mesmo', né, **a gente troca quando se encontra**, eu acho que falta isso.*
>
> (Professora, Primeira Entrevista, 2002, grifos meus)[13]

– Ela materializa sua reflexão, ao conversar comigo. Nisso você tinha razão, pois está aí uma forma de contribuição de minha pesquisa, trata-se de uma reflexão que, não fosse a relação estabelecida entre nós, provavelmente nunca se realizasse.

– Tá vendo!

[12] Gonçalves Júnior (2004, p.85)
[13] Em Gonçalves Júnior (2004, p. 52)

– A convite da Professora participei de algumas reuniões pedagógicas, de conselhos de classe, de atividades rotineiras e festivas da escola. Atendi a algumas solicitações, como substituir professores ausentes e trabalhar de perto com alguns alunos. Aprendi a observar as aulas; a identificar práticas que funcionavam com aquela turma de alunos, práticas relevantes em relação aos saberes experienciais da Professora; a escrever no diário de campo; a descrever; a comentar; a refletir; a analisar. Ou seja, desempenhei um pouco o papel de um estagiário da licenciatura em matemática, aprendendo a exercer esse papel também, pois não tive a oportunidade de fazer um estágio com essas características durante minha graduação. Meu estágio de regência se resumiu a atender, no contraturno, alguns alunos com dificuldade em matemática. Embora proveitoso, o estágio que fiz foi realmente pouco representativo de uma sala de aula.

– Parece que ouvi outra história, agora.

– Contar assim essa história me permite colocar minha dissertação entre meus *achados,* meus bons *guardados*, mesmo na gaveta, mas a gaveta onde estão também aqueles velhos objetos com os quais aprendi bons hábitos, a partir dos quais experienciei muitas coisas que vivi, boas ou ruins, mas integrantes assim da minha "gaveta dos guardados"[14].

_____

[14] Há um livro, apresentado a mim pelo colega Henrique Lima Assis, intitulado *Gaveta dos guardados*, organizado por Augusto Massi e que contém memórias do pintor gaúcho Iberê Camargo. Logo no início, Camargo (2010, p.29) conta:

> A memória é a gaveta dos guardados. Nós somos o que somos, não o que virtualmente seríamos capazes de ser. Minha bagagem são os meus sonhos. Fui o poeta das ruas, das vielas silenciosas do Rio, antes que se tornasse uma cidade assolada pela violência. Sempre fui ligado à terra, ao meu pátio.

– Que foi?

– Fiquei pensando agora em como seria romântico ter feito a crítica e depois contar o que vivi depois disso, lá no CEPAE[15].

– Ah, entendi, seria uma história na qual a pesquisa que você fez sobre a prática da Professora teria o papel de vilã, mas a pesquisa sobre a própria prática que fez depois assumiria um papel de herói, com uma contribuição relevante.

– Isso mesmo: seria como pensar minha vida profissional em uma sequência de causas e efeitos, como se o fato de eu começar a investigar a minha própria prática depois, no CEPAE, dependesse exclusivamente da crítica ao tipo de pesquisa que você fez durante o mestrado.

– E não é?

– Parece que as causas apenas são assim chamadas posteriormente, quando os efeitos já apareceram[16].

– Damos nome ao boi somente depois que ele arrebenta a cerca...

– É... olhe, a crítica tomou essa dimensão para mim, essa indispensabilidade, quando me vi trabalhando no CEPAE, recebendo estagiários em minha aula e fazendo investigações sobre a nossa prática.

– Não vá voltar atrás agora, hein, enaltecendo aquela crítica!

---

[15] – De onde na Terra surgiu esse CEPAE? Essa é a sigla da escola em que você trabalhou depois do mestrado, o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás.

– Mas como é que pode ela surgir assim ... do nada dentro do texto?

– Calma, você está na página 14 ainda... e essa história não começa no começo.

– Não?... então onde ela começa?

– Bom, ela começa na sua leitura.

[16] Baseado em Thompson (1981, p.50). Também Ricoeur (2010, p.210) faz uma discussão sobre a explicação em história:

> O importante é que a imputação de uma causa com relação a um acontecimento particular não deriva por aplicação de uma lei causal. Na verdade, é muitas vezes o contrário que é verdadeiro. Muitas leis causais não são mais que generalizações secundárias baseadas numa certa ordem de diagnósticos individuais de causalidade, estabelecidos por um exercício de julgamento e validados independentemente uns dos outros.

– Não e sim... É sempre possível voltar atrás ... melhor seria dizer olhar para trás, e retornar com outras histórias, é como se o passado mudasse porque o presente coloca outro olhar sobre ele.

– Não e sim?

– Não vou fechar esse texto negando a crítica que fiz, mas, sim, vou olhar para aquela época como contendo a crítica – que, de fato, começou a ser elaborada desde lá –, mas também contendo os futuros anteriores, o cerne de outras práticas de pesquisa e mais o que ainda eu conseguir ver, de acordo com o modo como eu olhar e me identificar com esse passado recente.

– Continue, continue...

– Na época do mestrado fiz um tipo de pesquisa que, ao apresentar uma análise de uma prática, acaba tendo, em alguns momentos, uma conotação de produção de "conhecimentos–para–a-prática", ou seja, produzir conhecimentos essenciais a serem aplicados por professores em sua prática[17]. Claro que essa não era essa a intenção e nem toda a dissertação tem esse sentido, mas em alguns momentos o fazer investigativo acabava dando essa conotação, por se colocar como uma análise da prática que, como já comentei, comporta um juízo de valor relativo a qual a melhor prática a ser realizada. No entanto, mesmo naquela época eu demonstrei um certo estranhamento em relação às conclusões obtidas na dissertação. Imagine você as leituras com as quais eu estava lidando – marcantes, porém não determinantes, na configuração do meu modo de olhar o mundo e de ser professor.

– Quais?

– Li, por exemplo, o romance *Ismael*, de Daniel Quiin, e me senti culpado, ou pelo menos corresponsável, pelos modos como a humanidade seguia. Também *O Jovem Torless*, de Robert Musil, contribuiu para isso. Esse romance desnudou para mim um papel da educação, a responsabilidade de nossa prática. Nesse sentido, *O que é ensinar*, de Regis de Morais, fez-me pensar nas marcas de que o ensinar é capaz[18] – as que recebi, as feitas por mim e as que estava fazendo como

[17] Cochran-Smith e Lytle (1999, p.249)

[18] Morais toma o verbo ensinar do latim, *in signare*: marcar com um sinal.

professor, como pesquisador, como observador. Isso tomou um sentido mais amplo quando me deparei com *Etnomatemática*, de Ubiratan D'Ambrosio, além da obra de Paulo Freire, da qual destaco *Pedagogia do oprimido*. Acabava de passar por um momento de atonia, talvez eu e o mundo, diante do impacto do ataque às torres gêmeas do World Trade Center, de 11 de setembro de 2001, quando eu lia os visionários *Não verás país nenhum*, de Inácio de Loyola Brandão, e *A terceira onda*, de Alvin Toffler. Minha orientadora do mestrado, Profa. Dra. Regina Luzia Corio de Buriasco, responsável pela indicação de algumas dessas obras, apresentou-me, cantando, acompanhada de meu violão improvisado, belas músicas da obra do cantor e compositor Atahualpa Yupanqui. Por sua vez, Yupanqui me contou sobre um outro violão:

> a la guitarra seria y honda y quejumbrosa, estremecida y soledosa, desvelada, quiero referirme. A la que tiene sangre en la garganta y le traduce al hombre los gritos esos que le duelen dentro y que son como planetas del sistema solar de la memoria.[19]

– Robert Pirsig, em seu belo romance *Zen e a arte da manutenção de motocicletas: uma investigação sobre valores*, contou-me, dentre outras coisas, sobre duas maneiras de olhar para a técnica e a tecnologia: olha-se para elas para saber o que são ou para saber o que significam. *Como pensamos*, de John Dewey, incomodava–me em relação ao próprio modo como conduzia minha pesquisa, afinal "só estamos aptos a pensar reflexivamente quando nos dispomos a suportar a suspensão e a vencer a faina da pesquisa"[20]. Estava às voltas com alguns artigos do livro *Cartografias do trabalho docente*, de Corinta Geraldi, Dario Fiorentini e Elisabete Pereira, com artigos de *Profissão professor*, de Antonio Nóvoa, também com Maurice Tardif, principalmente sua obra *Saberes docentes*. Não os vejo como causas ou como determinantes, mas essas leituras, esses acontecimentos e, com certeza, uma série de outras experiências vividas, gritavam coisas das quais ouvia algumas, deixava outras pra ouvir dali a quase uma década e, possivelmente, deixei de ouvir um tanto de coisas. Os gritos me possibilitaram dizer, gritar outros

[19] Trecho da música "Salmo a la guitarra", do álbum *Cancion para Pablo Neruda* (1976), que me impressionou, na época, pela beleza da letra e pelo dedilhado do violão que eu, arranhando, tentava imitar. E hoje me impressiona ainda mais, pois eu escutava futuros.

[20] Dewey (1979, p.25)

gritos, calar alguns próprios também, deixar pra gritar depois. Possibilitaram meus questionamentos sobre as próprias racionalidades que eu investigava no mestrado (a racionalidade do professor) e a racionalidade segundo a qual eu olhava e investigava. Hoje[21] vejo que passei a viver diante de uma contradição[22], pois eu me perguntava: para que serve a pesquisa em educação? Em minhas conclusões, na própria dissertação, refiro-me à importância de os professores elegerem suas próprias questões de investigação, realizarem suas pesquisas relacionadas àquilo que os aflige, no âmbito da escola, numa instituição que oferecesse a estrutura (carga horária, valorização salarial etc.) adequada para isso[23]. Seria quase possível ter falado em "conhecimento-da-prática"[24], caso eu conhecesse a expressão, na época, ou seja, o conhecimento que os professores precisam para ensinar bem é gerado quando eles consideram suas próprias salas de aula para uma investigação intencional, ao mesmo tempo em que utilizam como material gerador de questionamentos e interpretações o conhecimento e a teoria produzidos por

[21] O Prof. Guilherme me pergunta: "*Neste momento da escrita ou 'hoje' também?*" Eu diria que é no momento de minha leitura, ou seja, quando eu (re)li meu passado.

[22] Imagina que você passou a se identificar com o que Pimenta (1997, p.10) fala sobre isso:

> Qual o interesse das ciências da educação para as práticas? Os saberes '*sobre a educação'* e '*sobre a pedagogia'* não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os re-elabora. Mas os práticos não os geram só com o saber da prática. Então, parece que estamos frente a um problema de diálogo, cuja raiz é epistemológica. As práticas pedagógicas se apresentam nas ciências da educação com estatuto frágil: reduzem-se a objeto de análise das diversas perspectivas (história, psicologia, etc.). A dimensão da ação não tem sido determinante, nos cursos de ciências da educação. Ao contrário, exige-se compreensão e distância. As práticas, por sua vez, quando se fazem presentes, o são na sua imediaticidade, especialmente nas didáticas e na formação contínua. Mais ainda, a prática dos formados não é determinante no seu processo de construção do saber, permanecendo, apenas, como horizonte a modificar pela aquisição do saber-fazer, que lhe é transmitido e que é imanente das disciplinas teóricas sobre a educação.

Você passou a viver essa angústia de ter tomado uma prática como objeto de estudo, analisando-a em uma perspectiva que produzia um certo discurso apto a circular no meio acadêmico; aliás, limitado a esse meio. Uma seara discursiva cujo alcance de suas falas não parecia sair daquele lugar confortável, quentinho (parece até que está descrevendo uma gaveta), onde se pode pensar e imaginar tudo num mundo ideal. Um discurso que você passou a ver como distante do que você passou a fazer. Talvez não distante, mas desconexo. Talvez não desconexo, mas inadequado. Não, não... você sabe que a questão é que até podia ser um discurso próximo, extremante conectado e adequado, porém, entretanto, outrossim, colonizador. Não sei ao certo qual de vocês passou a se identificar... talvez seja justamente por você ter vários *eus* que essas coisas começaram a te pegar. Não sei... o que você acha?

[23] Gonçalves Júnior (2004, p.102-107)

[24] Cochran-Smith e Lytle (1999, p.249)

outros[25]. E, mesmo você ainda considerando a pesquisa sobre a prática da Professora uma contribuição, o que eu concordo, eu não consigo deixar de pensar as limitações daquela pesquisa diante da realidade do professor que eu ainda não era.

– E?

– E essa seria uma maneira de olhar a lógica da minha história[26] e, de certo modo, romantizar o que fiz depois, atribuindo a essa crítica, a esses estudos, a essas experiências o valor de justificativas, ou causas, por ter optado por fazer investigação sobre a própria prática quando entrei no CEPAE. Tudo isso era importante, por integrar minhas experiências e pela forte relação com o professor Marquinhos que eu pensava ser. Entretanto, ninguém começa a fazer pesquisa sobre a própria prática simplesmente por gosto, por deliberação somente[27]. A instituição na qual ingressei – o CEPAE – me fornecia a estrutura adequada para tal, as atribuições delegadas a mim e as que deleguei a mim mesmo constituíram um ambiente favorável para que eu pudesse tentar uma prática de formação de

---

[25] Cochran-Smith e Lytle (1999, p.249). Essas autoras também falam do "conhecimento-na-prática", que seriam os mais essenciais no ensino, concebidos como conhecimento prático, produzido por professores, ao utilizarem resultados de pesquisas e produzirem ricas interações na sala de aula. E também o "conhecimento-para-a-prática", como já foi descrito no presente texto. São três concepções diferentes sobre a aprendizagem do professor, baseadas em imagens sobre o conhecimento e de sua relação com a formação e vida profissional do professor. Uma boa síntese dessas concepções pode ser vista em Müller e Carvalho (2013, p.7), na qual as autoras explicam que na primeira imagem, conhecimento-para-a-prática, "há uma nítida separação entre conhecimento formal e conhecimento da prática". Já a segunda concepção, conhecimento-na-prática, "privilegia o que os professores competentes sabem quando estão envolvidos na sua prática ou na reflexão sobre sua prática". Assim, o conhecimento produzido seria "um conhecimento de dentro do espaço escolar que se mantém restrito a este espaço". Por fim, na última concepção, conhecimento-da-prática, "não há a separação entre conhecimento formal e a prática profissional". Embora eu não houvesse pensado em aprendizagem em comunidades investigativas, apregoada pelas autoras nessa última concepção, aproximei-me dessa ultima acepção nas conclusões em minha dissertação. Na verdade, ao final desta tese, ficará mais fácil dizer que olho esse passado recente com outros olhos, identificando-me.

[26] Baseado em Thompson (1981).

[27] Esse alerta foi dado pela Profa. Dione, durante uma reunião de orientação. De fato, o personagem às vezes parece estar movendo o mundo. E como personagem e autor se confundem, Profa. Dione trabalha como uma "colaboradora crítica", uma interlocutora neste caminho investigativo. Faz-me olhar para além de meu próprio umbigo.

professores coerente com as histórias que eu contava, ou melhor, com as que ouvi e recontava e reinventava.

E ENTÃO?

– Então o quê?

– Respondeu *não* à primeira pergunta que te fiz.

– Sim, e daí?

– E daí que é você, e não eu, quem está escrevendo esta tese.

– Ora, quem a escreve sou eu, não você; você é.... você fica se escondendo atrás de "Você" para não dizer quem você é.

– E você se esconde atrás do "Eu"; e, por acaso, você sou eu?

– Não vou discutir isso, prefiro ler Italo Calvino[28], onde isso é mais interessante.

– E então?

– Eu sei que isto é uma tese, e supõe-se que há aqui uma pesquisa.

– E então?

– E então que você fica me pressionando ... quer logo ouvir um "SIM" sonoro e vibrante, mas não é tão simples para mim.

– Por que não?

– Deixe-me contar, ou melhor, deixe-me contar-me.

Ingressei no CEPAE, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, em agosto de 2006. O CEPAE era o antigo colégio de aplicação da Universidade Federal de Goiás; entretanto, naquele ano, já era uma unidade acadêmica desvinculada formalmente da Faculdade de Educação. Seus professores possuem carreira idêntica ao dos institutos da Universidade, carreira de Magistério Superior. Estranho, talvez você pense. Mas é isso mesmo: professores da educação básica –

[28] Em *Se um viajante numa noite de inverno*, Italo Calvino (1999, p.23) joga, por outros motivos, com o personagem e o leitor:

> Sou, efetivamente, uma pessoa que não se destaca, uma presença anônima num cenário ainda mais anônimo; se você, leitor, não conseguiu deixar de distinguir-me em meio àquelas pessoas que desciam do trem e se continua a seguir-me em meu vaivém entre o bar o telefone, é só porque me chamo "eu". Isso é tudo que você sabe sobre mim, mas é suficiente para que possa sentir-se levado a investir parte de si próprio neste eu desconhecido, assim como fez o autor, que, sem ter tido a intenção de falar de si mesmo, decidiu denominar "eu" sua personagem quase para subtraí-la aos olhares, para não precisar nomeá-la nem descrevê-la, porque qualquer outra denominação ou atribuição a teria definido melhor que esse despojado pronome; até mesmo pelo simples fato de escrever a palavra "eu", o autor se vê tentado a pôr nesse 'eu' um pouco de si próprio, um pouco daquilo que sente ou imagina sentir.

há turmas do 1º ao 9º ano e do Ensino Médio – cujas atribuições envolvem ensino, pesquisa e extensão. A configuração da estrutura da carreira e da prática a ser realizada fez-me ver como professor-pesquisador, de fato.

As marcas que um professor considerado como não gerador de conhecimento, ou incapaz de "teorizar[29] sobre a prática de sala de aula"[30], faria em seus alunos me preocupavam sobremaneira. Questioná-las, mas também ter chegado ao CEPAE e me deparado com o que me deparei, impulsionou-me a investigar a minha prática. O fato é que, em quase todas as turmas nas quais lecionei naquele ano, havia uma dupla de estagiários da licenciatura em matemática, da disciplina Estágio Supervisionado II, acompanhando as aulas, alguns apenas observando e outros já desenvolvendo a regência. Uma novidade para o professor Marquinhos.

No ano seguinte, já mais ambientado com a escola, com o projeto pedagógico da subárea de Matemática do CEPAE[31] e com as características do trabalho como um todo, pude dar mais atenção aos estagiários que recebia e, inclusive, trabalhei com alunos do Estágio Supervisionado I, que envolve projetos e outras atividades dentro da escola.

Com os futuros professores do Estágio II, procurei estabelecer uma relação mais próxima, cumprindo as funções de supervisor, ou seja, o professor da escola que recebe os licenciandos na sala de aula, como retrata o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura. Há ainda a figura do professor orientador: um docente do Instituto de Matemática e Estatística (IME) responsável pela orientação da proposta pedagógica dos estagiários e do Trabalho Final de Curso. Também há a figura do

[29] Teorizar?! Mas o que é isso?

[30] Cochran-Smith e Lytle (1999, p.5)

[31] Os docentes do CEPAE são agrupados em subáreas, nas quais ocorrem os encontros e as deliberações em relação ao projeto político-pedagógico específico da disciplina em questão. No caso da matemática, nossa subárea é composta por professores, pedagogos ou licenciados em matemática, que lecionam matemática dentro do CEPAE do 1º ao 9º ano e no Ensino Médio. No caso dos professores do 1º ao 5º ano, eles também lecionam as outras disciplinas, como é comum nessa faixa de escolaridade, mas escolhem uma disciplina de interesse. Há também duas Coordenações, uma para o 1º ao 5º ano e uma para o restante, com as quais também acontecem deliberações sobre esses aspectos, mas aí também se dão os conselhos de classe, as reuniões de pais e atividades desse tipo.

professor do instituto responsável pela disciplina do Estágio II, que organiza todo esse processo de introdução dos graduandos no ambiente escolar. Então, o licenciando se matricula na disciplina Estágio Supervisionado II e, sob coordenação do professor responsável por ela, escolhe uma escola conveniada com a UFG para fazer o estágio, na qual o professor da turma (como eu, por exemplo) será o seu supervisor. Também deverá escrever um Trabalho Final de Curso sobre esse estágio, que será defendido perante uma banca avaliadora. Assim, escolhe um docente do instituto como orientador desse trabalho e, consequentemente, orientador da proposta pedagógica e dos planos de aula que lecionarão na escola, bem como da análise sobre o desenvolvimento das aulas.

Do ponto de vista institucional e para a distribuição da carga horária letiva dentro da UFG, essa disciplina tem vários professores, de acordo com a quantidade de subturmas que se formarem. Além do professor coordenador, há os docentes (orientadores) das subturmas, ou seja, das duplas de estagiários.

Com o coordenador e o orientador, os futuros professores realizam encontros periódicos e, no decorrer do ano, vão à escola campo realizar o estágio. A carga horária do Estágio Supervisionado II tem a seguinte distribuição:

Tabela 1 – Distribuição da carga horária do Estágio Supervisionado II

ATIVIDADES		**CARGA HORÁRIA**
Orientação do Trabalho Final de Curso		64h
Atividades na escola-campo	Observação e Semi-regência	112h
	Regência	24h
Total		**200h**

Fonte: regulamento geral do estágio curricular obrigatório e não obrigatório do Instituto de Matemática e Estatística (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2006)

Na escola campo, o primeiro bimestre do ano letivo corresponde ao período do estágio de observação, no qual os licenciandos procuram acompanhar as aulas sem interferir. Para mim, era quase insuportável a ideia de alguém de fora assistir minhas aulas e, depois, não falar nada, não dar sua opinião. Assim, com cada dupla eu procurava estabelecer um bate-papo antes e depois de uma aula, sempre que possível, sobre a rotina diária, as atividades a serem feitas, sobre algo ocorrido

na aula e, sobretudo, eu me preocupava em saber como eles viam minhas aulas, o que pensavam sobre o modo como preparava, propunha e conduzia as atividades.

O segundo bimestre destinava-se à semirregência, ou seja, os estagiários começavam a me auxiliar durante as aulas, atendendo aos alunos ou aos grupos em atividades de resolução de problemas e investigação matemática, entre outras. Na verdade, eu não tinha muita clareza sobre como conduzir a semirregência e não havia muita orientação a respeito.

Entrementes, agendávamos um encontro, a fim de conversar mais detidamente sobre em qual parte do programa eles iriam se inserir no momento da regência, qual seria o período e a qual carga horária a ser cumprida. Por vezes, alguma dupla queria discutir aspectos metodológicos das aulas que eles estavam planejando, solicitavam indicações, procuravam saber dos materiais disponíveis na escola (computadores, materiais manipuláveis etc.). No entanto, geralmente, a concepção das aulas ficava por conta deles juntamente com o orientador do instituto. Quando chegava o momento da regência dos estagiários (terceiro bimestre), eu me preocupava em ter algo a dizer a eles após o término da aula, às vezes anotava alguma coisa, sugeria materiais, contava algo que havia observado dos alunos – enfim, isso variava muito de uma dupla a outra e também dependia do ambiente nas diferentes turmas de alunos.

Entretanto, apesar de os projetos pedagógicos serem um importante modo de organizar os papéis de cada um, de dar as diretrizes, o fato é que os momentos de observação e semirregência acabavam misturando-se um pouco, pois os alunos das turmas de educação básica não tinham esses aspectos dentro de seu rol de preocupações, de modo que, para eles, os estagiários dentro da sala eram como professores com quem podiam contar a qualquer momento.

A regência também nem sempre ocorria como planejado. Às vezes estagiários desistiam no meio do caminho ou não entregavam os planos de aula a tempo, o que podia cancelar (raramente isso aconteceu) ou adiar o início da regência. Em todo caso, nós, professores da subárea de matemática, exigíamos a entrega dos planos para que eles pudessem começar a regência. Os planos de aula, por sua vez, eram como planos: funcionavam não funcionando; ao final da regência,

comumente, os estagiários solicitavam uma aula ou outra, além do combinado, para conseguirem encerrar o que estava planejado.

Também eu, professor da turma, mas observador dos estagiários durante a regência, era solicitado pelos alunos para resolver conflitos, para explicar algo ou atender a uma dúvida. Sempre que adequado, eu os remetia aos estagiários, pois tinha em mente a importância de os alunos verem os licenciandos como professores, como responsáveis pela condução do processo de ensino e aprendizagem, juntamente com as circunstâncias que isso acarreta: resolver uma reclamação sobre a data da prova ou a entrega de trabalhos, rever uma nota dada a uma questão que o aluno considera ter acertado, autorizar ou não a ida ao banheiro, negociar o uso da calculadora ou do celular, cuidar do fato de alguns alunos realizarem tarefas de outras disciplinas durante as aulas de matemática, negociar a solicitação da coordenação, da direção ou do grêmio estudantil para entrar em sala de aula a fim de dar recados e mais várias outras circunstâncias desse tipo.

Essa questão é das mais complexas. Afinal, até que ponto os estagiários são os responsáveis por tudo ali? Não sei como responder a isso de maneira definitiva. Em casos mais extremos, como brigas, xingamentos ou quando não havia como controlar a turma, eu geralmente intervinha. Em relação à avaliação dos alunos, eu procurava participar com os estagiários também, principalmente quando eles precisavam fechar um conceito que, junto com as minhas avaliações, integraria a nota bimestral dos alunos. Havia ainda casos em que os estagiários apresentavam explicações incorretas ou conceitos errados ou tomavam atitudes que, a meus olhos, poderiam ter sido muito diferentes. Porém, nesses casos, eu não intervinha durante a aula, mas, sim, procurava inserir considerações sobre esses aspectos em nossas conversas posteriores à aula e, quando necessário, sugeria a retomada de algo na aula seguinte.

Há aí um aspecto em relação à seguinte questão: até onde o supervisor deveria deixar por conta dos estagiários? Mas também há uma questão proveniente do outro lado, ou seja: até onde os estagiários estavam dispostos a ir? Por exemplo, era rara a participação deles em conselhos de classe ou em reuniões de pais. Somente no ano de 2008 passei a convidar os licenciandos a participarem desses

momentos junto comigo e obtive êxito em relação aos conselhos de classe, não somente do bimestre da regência, mas também dos outros dois: primeiro, segundo e quarto bimestres.

Enfim, o processo de estágio envolve uma série de atores e de fatores complexos, com regras e orientações predefinidas que acabavam sendo redefinidas pelo andar do estágio dentro da escola e das turmas de alunos – processo repleto de circunstâncias únicas, inéditas, obrigando-nos a pensar e tomar as decisões adequadas em cada caso, a agir a partir delas.

Tanto que Evelyn e Tatiane, alunas da graduação estagiando num 2º ano do Ensino Médio no qual eu lecionava, viram-se, em meados de julho do ano de 2007, sem o seu orientador do IME, devido a problemas pessoais que o levaram a se ausentar. Elas começariam a regência em agosto e estavam com seus planos de aula bastante encaminhados, com uma proposta já definida. Porém, sentiram-se inseguras pelo ocorrido, pois o orientador costuma acompanhar presencialmente uma ou outra aula da regência, é também um interlocutor durante essa etapa, orienta a escrita do Trabalho Final de Curso (TFC), o qual versa sobre o estágio, e participa da banca de avaliação, junto com mais dois professores, quando os licenciandos defendem seu TFC.

As alunas expuseram o seu caso ao docente coordenador da disciplina Estágio II e, após essa conversa, fizeram a mim o convite para assumir o papel de orientador. Eu não sabia ao certo o que isso significaria em relação aos aspectos burocráticos da questão, porém, independentemente disso, pareceu-me sensato aceitar o convite. Afinal, eu já acompanhava o trabalho de Evelyn e Tatiane e presenciaria as aulas preparadas por elas, fato que me deixava em posição privilegiada para orientá-las a escrever o TFC, no qual relatam todo o processo do estágio, sendo a regência e uma reflexão sobre ela os pontos mais importantes do trabalho. Além do mais, elas já me acompanhavam o ano todo e já havíamos estabelecido uma relação bastante cooperativa, inclusive na semirregência. Foi até natural eu assumir a orientação que, ao fim das contas, naquela altura, não significou nada muito além do que eu já vinha fazendo. Apenas me envolvi, durante o último bimestre do ano letivo, na leitura e na orientação do TFC, bem como da defesa, coisa que até então eu nunca havia feito.

– E aí?

– Gostei.

– É?

– Muito.

– Por quê?

– Na verdade, vislumbrei ali como essa experiência poderia ser, caso eu estivesse como orientador desde o início do processo. Aí talvez eu gostasse muito mais, pois poderia tentar realizar realmente um trabalho colaborativo com os estagiários, no qual nos envolveríamos no planejamento de praticamente todo o ano letivo daquela turma, pensaríamos juntos em estratégias para as aulas, discutiríamos as avaliações, seríamos corresponsáveis pela educação matemática daquela turma.

Com Evelyn e Tatiane, percebi a importância da escrita, da descrição e reflexão por escrito das aulas da regência, como se fosse um diário. Elas chegaram a fazer algo assim durante a regência. Porém, essa espécie de diário das aulas, caso começasse a ser feito no período de observação e, depois, também na semirregência, pareceu-me um instrumento indispensável para investigarmos a nossa prática durante o estágio, para melhor pensarmos sobre os alunos e sobre os problemas e as situações encontrados, sobre como conduzir o processo de ensino de aprendizagem, sobre as estratégias metodológicas mais adequadas para aquela turma durante a regência dos estagiários.

– Diário, é...

– É... [pausa]. E eu me lembrava do meu caderninho de notas de campo, meu diário de campo durante o mestrado, onde descrevia as aulas da Professora. Assim, cadernos diários passaram a fazer parte desse processo com as duplas que recebi depois de Evelyn e Tatiane.

No ano seguinte, propus ao coordenador da disciplina Estágio Supervisionado II que eu pudesse continuar a orientar uma das duplas de estagiários que eu receberia em minhas aulas. Institucionalmente, era simples atribuir a mim a carga horária de uma subturma dessa disciplina, como já havia sido feito no ano anterior, pois eu também era um professor da UFG.

Isso apenas não poderia implicar em diminuição de minha carga horária no CEPAE. Mas eu não me importava com isso, pois gostaria de tentar essa experiência, me comprometendo, como orientador, com apenas uma dupla.

Hoje vejo como há uma discussão política interessante por trás disso sobre o papel que normalmente é dado ao professor da escola na formação do professor e o papel do CEPAE dentro da UFG. Afinal, qual a relevância do professor da educação básica para a formação do futuro professor? Mas não vou abordar essa história agora[32].

O fato é que, a partir de então, como supervisor e também orientador, ao receber os alunos da graduação em minhas aulas, eu procurava construir um trabalho conjunto com eles, buscava um modo de trabalhar em colaboração. Ciente de que isso não podia ser imposto ao trio, eu buscava inspiração nas características de um grupo colaborativo definidas por Fiorentini, das quais destaco as seguintes: num grupo colaborativo, "todos os envolvidos desejam crescer profissionalmente e buscam autonomia profissional"; há um "forte desejo de compartilhar saberes e experiências"; há momentos, durante os encontros, "para bate-papo informal, reciprocidade e comentários sobre experiências e episódios da prática escolar"; os participantes sentem-se "à vontade para expressar livremente o que pensam e sentem e estão dispostos a ouvir críticas e a mudar"; entre os participantes "não existe uma verdade ou orientação única para as atividades", pois cada um "pode ter diferentes interesses e pontos de vista, aportando distintas contribuições e diferentes níveis de participação"; são essenciais para o bom relacionamento do grupo "a confiança e o respeito mútuo";

---

[32] – Quando é que você vai fazer isso, hein?

– Bom, há algo em *Grupos Colaborativos e de Aprendizagem do Professor que Ensina Matemática: repensar a formação de professores é preciso!* (GONÇALVES JÚNIOR; CRISTOVÃO; LIMA, 2014), sobretudo na "Carta do I Simpósio de Grupos Colaborativos", derradeiro capítulo desse livro.

– Mas isso não é seu.

– Sim, não é meu. Mas é uma construção coletiva da qual até você participou e... participa.

os participantes “negociam metas e objetivos comuns, co-responsabilizando-se para atingi-los”; “há reciprocidade de aprendizagem”[33].

São características que inspiravam o trabalho na medida em que eu procurava acolher os estagiários, expondo a minha prática de professor como sujeita a críticas e colocando ao trio a corresponsabilidade pela educação matemática dos alunos da turma na qual se desenvolveria o estágio. Havia um excedente de visão[34] de uns sobre os outros, evidenciado quando se assistia à aula do outro, o que movimentava os escritos do trio. Com a preocupação de poder ser considerado um professor exemplo, mas também no intuito de melhorar a minha prática e até com um pouco de vaidade, eu me perguntava: O que será que eles podem ver em minhas aulas que eu mesmo não posso ver?

Entretanto, tratava-se de um grupo efêmero, com participantes que se encontraram por meio de uma disciplina da graduação na qual cada um tinha um papel a ser cumprido, com alguns interesses comuns, mas também particulares. Os estagiários tinham seus interesses como acadêmicos de um curso e enquanto professores em formação inicial. Eu tinha preocupações como formador de professores e como professor da escola básica. Todos nós ali pretendíamos ensinar matemática aos alunos, aprender a analisar a nossa prática para, em tempo, realizar mudanças em relação às aulas; pretendíamos viver um processo formativo em relação à profissão professor. Por isso, mesmo com objetivos comuns, os diferentes papéis de cada um dentro do trio e a efemeridade do grupo configuravam um processo colaborativo sempre em construção, nem sempre harmônico, algumas vezes tenso, mas negociado dentro dos limites de atuação predefinidos pelos papéis institucionais de cada um. As obrigações com a disciplina, as atribuições como docente, a efemeridade do trio me fazem pensar que, de fato, não se tratava de um grupo colaborativo, mas, sim, de um trio que procurava cumprir suas obrigações, desenvolvendo uma “prática colaborativa”[35].

Além do intuito de desenvolver uma prática colaborativa dentro de nosso trabalho, eu também procurava inserir características da investigação-ação.

[33] Fiorentini (2004, p. 59-60)
[34] Bakhtin (2011)
[35] Fiorentini (2004)

Assim, cada trio adotou, a seu modo, uma postura investigativa diante dos desafios do estágio. Postura que eu buscava em Elliott[36], por exemplo, que coloca a importância de a pesquisa-ação estar comprometida com a mudança curricular e com um processo de mudança e desenvolvimento prático no qual esteja presente uma "reconstrução conceitual teórica da prática"[37], envolvendo "criação e testagem de soluções inovadoras para problemas educacionais"[38]. E também em Fiorentini, pois, para ele, se a pesquisa-ação assumir um caráter coletivo, na qual os professores são chamados a pesquisar em colaboração com professores universitários – não sendo simplesmente o objeto da pesquisa, mas, sim, pesquisadores –, então estamos próximos da acepção de pesquisa colaborativa defendida por ele, a qual

> implica parceria e trabalho conjunto – isto é, um processo efetivo de co-laboração e não apenas de co-operação, ao longo de todo o processo investigativo, passando por todas as suas fases, as quais vão desde a concepção, planejamento, desenvolvimento e análise do estudo, chegando, inclusive, a co-participar do processo de escrita e de autoria do relatório final[39].

No processo formativo que vivenciamos, eu chamava os estagiários a olhar para a prática de ensino que realizaríamos como um ambiente instigante, a identificar situações, pensar sobre elas, efetuar ações a fim de melhor entendê-las, planejar ações a fim de modificá-las, intervir nas situações e refletir sobre os resultados dessa intervenção. Com isso, apareceram propostas diferenciadas de ensino, mudança de postura profissional, questões investigativas, trabalho em colaboração, reflexão sobre a ação, entre outras. Ou seja, nossas ações baseavam-se nas características da pesquisa-ação e da pesquisa colaborativa.

Como eu me preocupava em ter um olhar sistemático sobre a nossa prática de ensino e aprendizagem, em nos colocarmos ao mesmo tempo como observadores e atores nesse processo, no início de cada ano eu negociava com a dupla um modo de registrar o que acontecia em sala de aula. Assim, procurávamos conversar sobre os seguintes itens: 1) pensar e escrever sobre os objetivos de cada etapa do estágio e sobre as estratégias de ação; 2) refletir sobre os acontecimentos em sala de aula

[36] Especialmente nas obras de 1991 e de 2001, conforme referências.
[37] Elliott (2001, p.146)
[38] Elliott (2001, p.147)
[39] Fiorentini (2004, p.67)

para repensar a nossa prática como professores; 3) produzir relatórios durante a fase de observação, a fim de compreender a turma de alunos e de levantar questionamentos sobre o que acontece em sala de aula; 4) com base nisso, pensar e propor ações para melhorar as aulas; 5) definir a frequência e as características específicas do trabalho que envolverá o planejamento conjunto das aulas pelas quais os estagiários ficarão responsáveis e depois a realização delas na fase da regência; 6) produzir relatórios de cada aula realizada durante a regência. Ainda, além do que ficaria registrado, planejávamos reuniões periódicas (normalmente quinzenais) para realizar uma discussão baseada nos escritos dos cadernos, complementando as conversas informais diárias que costumeiramente mantínhamos antes e depois de cada aula. Também no início de cada ano, eu procurava conversar sobre a corresponsabilidade pelo trabalho a ser feito com a turma de alunos[40]. Esses seis pontos foram gradativamente tomando relevância para mim com o passar dos anos, especialmente dos três subsequentes (2008, 2009 e 2010), nos quais passei a também orientar desde o início. Ou seja, esses pontos não estavam prontos na primeira reunião com a primeira dupla, de forma que me permitisse dizer: vamos ao ponto 1... agora ao 2... etc. Eles estiveram mais ou menos presentes com as três duplas seguintes, e somente hoje consigo sintetizar, nesses itens, como fui me identificando com esse trabalho de receber os alunos e procurar fazer uma investigação sobre a prática.

Bruna e Eva, por exemplo, em 2008, decidiram utilizar um caderno cada uma para registrar as aulas. Em cada aula, uma delas ficava com essa responsabilidade. De tempos em tempos, normalmente quinzenalmente, eu escrevia nos cadernos as minhas reflexões a partir da leitura do que já estava lá e com base em minhas impressões sobre a vivência com a turma de alunos. Logo percebemos como ter dois cadernos dificultava as coisas, pois a sequência da história das aulas *pulava* de um caderno a outro. Quando elas começaram a regência e eu fiquei com a responsabilidade de descrever as aulas, acabamos utilizando preponderantemente o caderno de Bruna. E elas também escreviam suas reflexões após minhas descrições. Foi um início um tanto confuso, pois nós

[40] Há uma discussão sobre esses itens em Gonçalves Júnior (2009).

três tateávamos aquele caminho novo. Porém, com elas descobri o potencial do caderno diário e, com o tempo, fomos compreendendo sua relevância e utilidade naquele processo de formação, para as aulas e também para o TFC.

No ano seguinte, com Daniel e Marciene, sugeri o uso de somente um caderno para o trio e procurei mostrar a necessidade de descrever a aula para, depois, escrever algum comentário, a fim de ter uma descrição para todas as aulas. Particularmente, eu tinha uma certa dificuldade com isso, pois começava a descrever e logo fazia comentários, dava sugestões, apontava críticas, indicava materiais. No entanto, ao final daquele ano, o caderno parecia estar organizado nesse sentido, até mesmo contendo cabeçalhos e títulos indicando os tipos de registros, as datas, entre outros. Hoje vejo como é mais fácil, nesse caderno, perceber onde estão as tentativas de compreender o que estava acontecendo na aula e onde estão os escritos descritivos. Mesmo misturando-se vez ou outra, e lembrando que pode haver uma tênue separação entre esses tipos de registro, fica claro o uso de um ou outro tipo. As tentativas de compreender e as reflexões, ao meu modo de ver, são as escritas mais narrativas, pois a necessidade de encadear o enredo para compreender o que havia acontecido era mais premente. Na descrição da aula, o que importa é mais o *um depois do outro*, ou seja, o que foi acontecendo na sequência. Nos comentários e nas reflexões *o um depois do outro* é praticamente equivalente ao *um por causa do outro*[41]. Por isso chamo de narrativas a esses escritos.

[41] Expressões usadas por Ricoeur (2010, p.245) ao comparar descrição e explicação: "Explicar por que algo aconteceu e descrever o que aconteceu coincidem. Uma **narrativa** que não consegue explicar é menos que uma narrativa; uma narrativa que explica é uma narrativa pura e simples".

É claro que é algo muito sutil. Você não parece estar convencido disso e resolve reler alguns dos Trabalhos Finais de Curso que tem à mão, pois ali há as chamadas descrições de aulas. Você encontra um trecho do trabalho de Thieza e Siely (ANEXO 2: Atividade 6) e resolve grifar algumas partes (negrito aqui):

Nota de rodapé continua na próxima página

Iniciamos a aula expositiva desenhando na lousa uma figura para que todos os alunos pensassem sobre seu perímetro. Logo após, para problematizarmos, desenhamos um lago com contorno irregular, sem indicação dos comprimentos desse contorno, e em seguida pedimos sugestões de como poderíamos encontrar o perímetro desse lago.

Realizamos alguns questionamentos e apresentamos a definição de perímetro, em seguida, entregamos a Atividade 6: Perímetros: Problemas e Exercícios, para ser resolvida em sala e entregue ao término da aula.

Durante as explicações, **poderíamos ter explorado mais os questionamentos sobre o perímetro do lago** [1], e deixar que os alunos sugerissem respostas, lembrando de casos semelhantes como parques, pistas de corrida dentre outros. Porém, ao iniciarmos os questionamentos, um aluno sugeriu uma maneira de encontrar o perímetro do lago "usando uma fita métrica". Perguntamos aos colegas o que acharam da ideia apresentada. Alguns disseram ser um tanto complicado devido ao tamanho do lago. Continuamos a questioná-los, entretanto o restante nada respondeu.

Como não conseguimos pensar em outras estratégias que incentivassem uma maior participação, [2] sugerimos marcar um ponto e dar a volta no lago, contando todos os passos dados até retornar ao ponto de partida. Se não quisessem dar a resposta em passos, poderiam medir um passo e fazer a conversão do resultado para metros ou quilômetros. [...]

Em relação à análise de erros, observamos que alguns alunos erraram o exercício 4 da atividade 6, que pedia para determinar o perímetro de algumas figuras planas (ver figura 6). Percebemos que eles estavam contando como se a diagonal de cada quadradinho valesse o mesmo tamanho de seu lado, 1 cm. Diante disso, **retomamos a explicação em outra aula, observando que a diagonal sempre é maior do que o lado** [3]. Nesse exercício, eles deveriam ter usado o teorema de Pitágoras para calcular a medida das diagonais.

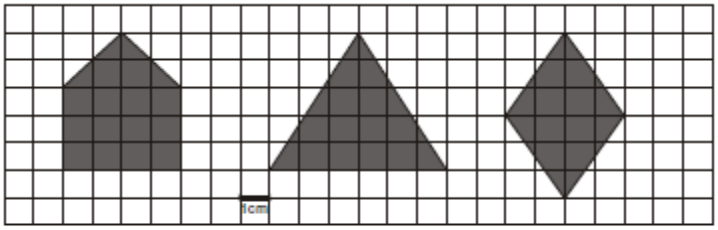


Figura 6: Imagem do exercício 4 da atividade 6

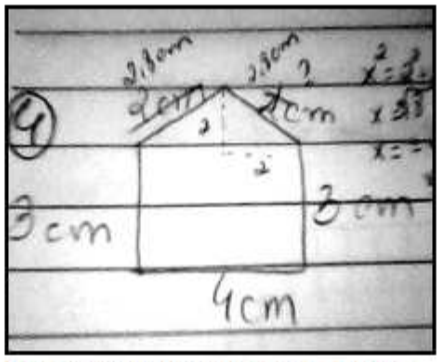


Figura 7: Perímetro da 1º Figura

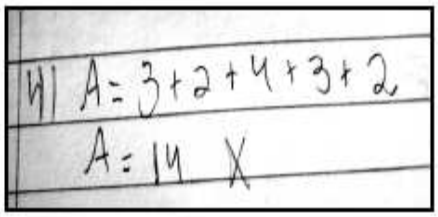


Figura 8: Perímetro da 1º Figura

Verificamos que o erro cometido por alguns alunos (ver figuras 7 e 8) consistia em não fazer uma comparação entre comprimentos de tamanhos diferentes [4], ou seja, eles não percebiam que a diagonal é maior do que o lado do quadrado na qual ela se encontra.

Nota de rodapé continua na próxima página

No ano seguinte, 2010, com Thieza e Siely, a estratégia continuou muito parecida, mas preenchemos dois cadernos seguidos. Do ponto de vista de investigar a prática, Thieza e Siely construíram muitos dados narrativos com os quais podíamos trabalhar como professores daquela turma. Nos escritos, como com a dupla anterior, era possível notar as diferenças entre tentar descrever e tentar compreender. Em todos os cadernos, o que se vê é uma longa conversa entre

---

(THIEZA; SIELY, TFC, p.59-60)

É incrível que nessa descrição entram aspectos que requerem uma avaliação das narradoras. E, olhe, você se lembra que era isso mesmo que você queria que elas fizessem, ou seja, analisassem o que estava acontecendo para continuar trabalhando, para aprender a lidar com isso, para agir ali na hora. Os dois primeiros trechos negritados, por exemplo, explicitam um encadeamento em que elas percebem que os alunos não estão muito motivados, atribuem isso a um planejamento que poderia ter sido mais bem pensado e dizem o que fizeram depois. Essa descrição da aula é fortemente reflexiva: além de contar o que fizeram, há uma preocupação com as possibilidades de ter feito de outro modo para, talvez, gerar outras atitudes nos alunos. Além disso, descreve um momento de reflexão na ação por parte delas: um julgamento sobre o que acontece na turma e uma resposta ativa por parte delas, algo assim: "eles não estão muito atentos, vamos inventar uma coisa aqui de medir o perímetro desse lago com passos, como seria?", e ver se eles se envolvem.

Já o negrito 3 te leva a ver como a descrição considera o que nem tinha acontecido ainda para o leitor. Quer dizer, a próxima aula (que já havia acontecido para elas quando redigiriam o TFC) é levada em consideração para descrever a aula anterior. E o quarto negrito então mostra como a descrição está atrelada nesse caso ao modo como elas avaliavam os alunos. Thieza e Siely escolheram "analise de erros" como um dos temas de sua proposta pedagógica, e isso se tornou quase um critério obrigatório em todas as descrições. É como se descrever uma aula consistisse, dentre outras coisas, em descrever os erros cometidos pelos alunos. Por fim, vale notar, elas escolheram dois registros de alunos que representassem o que queriam contar. Essa narrativa não conta somente o que aconteceu na aula, mas explica por que aconteceu de tal modo e, mais ainda, a narrativa é uma forma de compreensão: da própria aula, do meu agir naquela aula, da minha relação com o outro (aluno, colega estagiários, supervisor), do meu eu como futuro professor.

São tantos aspectos envolvidos para serem resolvidos na narrativa.... as aulas anteriores e posteriores, seus estudos sobre exercícios, problemas, erros de alunos, sobre aula de matemática, sobre conceitos matemáticos, enfim. Você chega a pensar: o que quer que seja uma narrativa, ela tem que resolver o problema da temporalidade.

– Mas, me diga, e uma resolução de um problema matemático? Por exemplo, essa que Thieza e Siely descreveram. E uma demonstração matemática? E o que dizer de uma obra de arte? E uma lista telefônica? E um anúncio de jornal? São narrativas? Afinal, o que é narrativa pra você?

– Pega leve, estamos na página 33 ainda e numa nota de rodapé... tenha dó!

os estagiários e eu, momentos de concordância e também de discordância, elogios e críticas, aspectos sobre os quais ainda vou me deter e contar neste trabalho.

Por fim, investigar a nossa prática de ensino, usando o registro sobre as aulas como instrumento de investigação, e compartilhar a responsabilidade pela educação matemática dos alunos, sem desrespeitar os diferentes papéis de cada um dentro do trio, eram, então, os principais aspectos norteadores desse processo formativo pelo qual passamos.

– Ah, agora entendi, aí está a sua pesquisa de doutorado! Sim e não. Outra vez sim e não!

– Pois é... o que fiz daí em diante, de 2008 a 2010, foi tentar desenvolver um trabalhado colaborativo com os estagiários que recebi como supervisor e orientador, inserindo uma característica de investigação-ação em todas as etapas do estágio, ou seja, procuraríamos conhecer a turma de alunos, ao observar o desenrolar do processo de ensino e aprendizagem, para, por meio de algum tipo de coleta de dados, procurar compreender esse desenrolar, identificando situações e pensando em ações para lidar com elas. Durante o desenvolvimento da ação, íamos refletindo e conversando sobre os rumos dela para, ainda em tempo, decidir os prosseguimentos e os encaminhamentos seguintes. Por fim, faríamos uma avaliação e reflexão sobre todo esse processo e também, por meio do TFC, uma avaliação de nosso próprio crescimento com isso tudo.

– Este é o sim?

– Sim, este é o SIM, PESQUISAR.

– E o não?

– O não... bom, eu não tinha esse processo como uma tese, eu não pesquisava os estagiários como pesquisador sobre a formação de professores de matemática e também não pesquisava os alunos como pesquisador sobre o ensino e a aprendizagem com o intuito de defender uma tese ou publicar a respeito. Apenas tomava como pertinentes, durante a formação no processo do estágio, a colaboração e a investigação-ação...

– Continue, continue!

– Penso que os estagiários e eu formávamos um "*professional practicum*", como diz Schon[42], tanto pelo tipo de grupo que formávamos – dois futuros professores e um professor mais experiente – quanto pelo modo como lidávamos com nossas aprendizagens: gerando conhecimentos conforme lidávamos com as turmas, refletindo, decidindo e agindo em conjunto, de acordo com a prática, procurando ensinar melhor, promover uma boa educação matemática.

Eu sabia que o que estávamos fazendo poderia ser tomado como base para montar um projeto de pesquisa e tomei isso como meta para o futuro, ou seja, vim para a seleção no doutorado, ingressando em 2011, com um projeto no qual propunha voltar ao CEPAE e realizar a pesquisa durante um ano, fazendo um diário de campo, gravando aulas, fazendo entrevistas, ou seja, fazendo o que você talvez chamaria de *pesquisa de verdade,* procurando investigar a formação desses

[42] Citado por Cochran-Smith e Lytle (1999, p.268), o "*professional practicum*" seria um espaço de aprendizagem profissional que não é exatamente o mundo real, o que seria "esmagador" (*overwhelming*) para os iniciantes, mas que aproxima o mundo real. Da perspectiva do conhecimento-da-prática, nesse espaço estaria claro "o quê" os professores precisam aprender e "como" precisam aprender para melhor ensinar. O "o quê" se refere ao

> conhecimento prático, conhecimento do ofício, ou conhecimento-na-ação – ou seja, o conhecimento que é gerado pelos professores competentes conforme lidam com as situações de sala de aula, que são inerentemente indeterminadas, incluindo como decisões são tomadas, como estratégias são selecionadas, como diferentes instâncias estão conectadas uma a outra, como o conteúdo é transmitido e como novas situações são compreendidas e enquadradas. (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p.268, tradução minha)

E o "como" seria

> a deliberação e consideração/reconsideração, isto é, refletindo conscientemente sobre o fluxo da ação na sala de aula e a criação de conhecimento na ação a fim de tomar conhecimento sobre as novas situações, examiná-las de forma consciente e introspectiva e conscientemente melhorar e articular o que está implícito ou tácito. (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p.268, tradução minha)

Esse tipo de aprendizagem ocorre em situações como as que vivi com os estagiários, onde há troca entre professores iniciantes e mais experientes. Ocorre também em grupos ou comunidades, como defendem as autoras. Nós éramos um grupo. Eu não diria comunidade, pois, embora houvesse toda uma comunidade de licenciandos em matemática estagiando no CEPAE e em outras escolas, não havia uma articulação sistemática que envolvesse todos os professores supervisores e os estagiários. Esse seria um bom projeto para o futuro. E também, esse espaço de formação não era de todo distante da realidade, ou uma aproximação da realidade das escolas públicas, pois o CEPAE é, de fato, uma escola pública, ele é real. Claro que se trata de uma realidade privilegiada, por ser um dos poucos colégios federais do Brasil. Ainda assim, por vezes, sua realidade também é "esmagadora", como veremos nas histórias desta tese. Outras vezes, a realidade se mostrará acolhedora, encantadora. Certo é que, na maioria das vezes, transitamos entre esses dois extremos, estivemos mergulhados no corriqueiro, no cotidiano.

futuros professores, o modo como vão se constituindo professores de matemática, nesse processo de construção de uma identidade profissional que não começa nem termina aí, mas que passa por aí.

– Sim, sim, interessante isso, você fez sua pesquisa com mais outros estagiários em 2011?

– Não.

– Como não?

– Não voltei ao CEPAE.

– Ora, estamos quase acabando esse doutorado e você nem começou!

– Comecei em 2008, na verdade comecei bem antes, o início se perde na noite dos tempos, mas o que vou relatar aqui e tomar como foco para investigar é a experiência de estágio que desenvolvi com Bruna e Eva, em 2008, com Marciene e Daniel, em 2009 e com Thieza e Siely, em 2010, exatamente as duplas que recebi em minhas salas de aula como supervisor e das quais também fui o orientador.

– Não entendo...

– Quando ingressei no doutorado com o projeto de fazer uma pesquisa no ano seguinte, levei aos colegas do PRAPEM[43] o material que eu havia guardado desses anos do CEPAE (que também já estava na gaveta dos guardados), para ilustrar o que eu fazia.

– E aí?

– Bom, esses três anos que falei foram muito produtivos, pois tenho os diários que escrevemos, os TFCs de cada dupla, alguns documentos normativos, como os projetos pedagógicos, *emails* trocados, os planos de aula contidos nos TFCs.

– E daí... você tem que fazer uma pesquisa, ora!

– E daí que o material, embora incompleto, é muito rico, e nem eu havia me dado conta. Voltar ao CEPAE e tentar fazer isso de novo seria negar minha própria experiência, como o PRAPEM me fez ver; e, pensando bem, seria impossível fazer isso outra vez, pois isso já havia sido feito, nunca se repetirá.

– Mas você não fez coleta de dados!

[43] Grupo de Pesquisa Prática Pedagógica em Matemática

– Coleta de dados é como um casamento, a gente nunca sabe o que vai acontecer depois dos três primeiros meses[44].

– O quê?... então você não vai fazer uma pesquisa!?

– Se eu disser sim e não outra vez, você talvez fique bravo, então vou lhe dizer uma coisa: tenho uma história pra contar sobre os estagiários.

– E então essa é a sua tese?

– Na verdade, já comecei a contá-la. E, desse modo, contando o que vivemos, vou fazendo meu percurso investigativo, vou produzindo as informações para minha pesquisa[45] (os dados, como você costuma chamar).

– Produzindo dados.... mas você enlouqueceu!

– Apenas quero contar o que vivemos, pois essa é a história que eu tenho pra contar...

deixe-me

contar.

[44] Isso quem disse foi o Prof. Sergio Lorenzato, quando apresentei o meu projeto de pesquisa no PRAPEM.

[45] E isso quem me disse foi a Profa. Dione. Afinal, coletar dados é uma expressão bastante pretensiosa, como se fosse possível ir a campo e colher laranjas do pé, como se sempre lá estivessem nos esperando. Parece que a tarefa é mais a de inventar laranjas! Trata-se de produzir dados. Parece que, durante o estágio, produzimos muitos dados sobre as nossas aulas. E, agora, vejo-me fazendo o mesmo, ao olhar para este nosso processo formativo.

Tenho histórias pra contar

Nunca podemos recuperar totalmente o que foi esquecido. E talvez seja bom assim. O choque do resgate do passado seria tão destrutivo que, no exato momento, forçosamente deixaríamos de compreender nossa saudade. Mas é por isso que a compreendemos, e tanto melhor, quanto mais profundamente jaz em nós o esquecido. Tal como a palavra que ainda há pouco se achava em nossos lábios, libertaria a língua para arroubos demostênicos, assim o esquecido nos parece pesado por causa de toda a vida vivida que nos reserva.

Walter Benjamin[46]

Não sei como contá-las! Que as tenho, estou certo. Fazê-las de outros, quer dizer, permitir a outros se relacionarem com elas de modo convincente[47]: esse o meu problema. Talvez, aparentemente, pareça ser um problema menor, pois bastaria ir contando, lá do comecinho, como encontrei Bruna e Eva, como foi a primeira aula, a segunda etc., passando por Marciene e Daniel, até chegar em Thieza e Siely, no momento da defesa do TFC, colocando um ponto final nessa história. Isso parece ser o mais natural, o cronológico: com começo, meio e fim. Mas que começo? Que fim? Onde começa? Na primeira aula de Bruna de Eva? Ou naquilo que já contei no capítulo anterior? Talvez nem isso, pois eu não contei sobre minha graduação, sobre o meu estágio, não contei sobre minha educação básica, sobre minha infância, família, nem nada. Talvez isso não tenha mesmo importância. Será? Afinal, será que minha licenciatura foi das melhores, a ponto de

[46] Benjamin (1997, p.105)

[47] Quero permitir uma experiência de leitura de tal forma que ao leitor seja dada a oportunidade de ressignificar sua própria experiência com a formação de professores, seja como formador ou como formando. Especialmente, sua experiência em relação ao estágio, o que realizou ou o que realiza com os alunos da graduação ou credita como relevante para a formação do professor de matemática.

eu não ter extraído de lá alguma crítica que me impulsionasse a fazer o que fiz no CEPAE em relação à formação de professores de matemática? Será que eu não tinha um avô, excelente contador de histórias, influenciando sobremaneira o meu modo de me relacionar com a minha própria história, a ponto de dar destaque a isso de *contar* aqui numa tese? Será que a primeira vez que tentei fazer algo colaborativo foi durante o estágio do CEPAE? E será que depois da defesa de cada dupla eu não mais me encontrei com eles, como se nossa história tivesse de fato acabado, as cortinas ao chão e os atores nunca mais se encontrando, nem mesmo para um cafezinho ou para lembrar as poucas e boas que passamos? E, tendo tomado eu uma decisão sobre o início, o meio e o fim, seriam esses marcos os mesmos escolhidos pelos estagiários?

Ao olhar para esse passado recente, tenho a convicção de que "nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história". Meu dilema é não conseguir distinguir entre acontecimentos grandes e pequenos[48], é não saber mais até onde vai meu esquecimento, e é por isso que não sei como contar.

Adiantaria eu contar tudo, do início ao fim, num trabalho mais que proustiano[49], com uma precisão como a de Funes[50], o memorioso, com detalhes tão

[48] Benjamin (1985, p.223), na tese III de "Sobre o conceito da história".

[49] Marcel Proust (1871 - 1922) foi um escritor francês, mais conhecido pela sua obra *À la recherche du temps perdu* (*Em busca do tempo perdido*), que foi publicada em sete partes entre 1913 e 1927. Ele procura narrar seu percurso até se tornar escritor e, durante esse caminho, ele passa por

> reflexões sobre o amor, a arte, a passagem do tempo, a homossexualidade. Uma de suas ideias mais originais, porém, é a distinção entre memória voluntária e involuntária. Para Proust, não é possível acessar o próprio passado por meio da inteligência. Só a memória involuntária, disparada por algum elemento, é capaz de recuperá-lo. Daí a cena clássica da madeleine. Ao mergulhar o doce numa xícara de chá e prová-lo, o protagonista relembra toda a sua infância na cidade fictícia de Combray. (MEIRELES, 2013, para.2)

[50] Personagem de Jorge Luiz Borges (1970), do conto "Funes, o Memorioso", do livro *Ficções*. Segundo o conto,

> *Funes no sólo recordaba cada hoja de cada árbol de cada monte, sino cada una de las veces que la había percibido o imaginado. Resolvió reducir cada una de sus jornadas pretéritas a unos setenta mil recuerdos, que definiría luego por cifras. Lo disuadieron dos consideraciones: la conciencia de que la tarea era interminable, la conciencia de que era inútil. Pensó que en la hora de la muerte no habría acabado aún de clasificar todos los recuerdos de la niñez. [...] Había aprendido sin esfuerzo el inglés, el francés, el portugués, el latín. Sospecho, sin embargo, que no era muy capaz de pensar. Pensar es olvidar diferencias, es generalizar, abstraer. En el abarrotado mundo de Funes solo había detalles, casi inmediatos*. (BORGES, 1970, p.54).

exatos e precisos, a ponto de conseguir reconstruir tudo o que vivi? Desconfio da existência de um Funes e da possibilidade de ele, mesmo memorioso, reconstruir o passado. Talvez nem isso exista ainda: afinal, eu não o contei, ou melhor, parece existir somente o que eu contei[51]. Além do mais, uma história assim, completa, linear, detalhista, pouco diria da intensidade desses três anos, da loucura e da correria do dia a dia, das sensações frustrantes para o grupo quando uma aula não funcionava, das alegrias ao ver as coisas acontecerem, das emoções das defesas (o ano passando pela cabeça diante dos familiares que, até mesmo sem entender muito bem o que ali acontecia, estavam ávidos pelo êxito dos estagiários, futuros professores), das incertezas em relação a um trabalho sobre o qual eu também aprendia, da incerteza em ter que cumprir um papel de orientador, quando eu mesmo tinha dúvidas quanto ao modo como conduzia minhas aulas.

Enfim, posso até contar como aconteceu, mas infelizmente parece que o papel é pouco para conter o que lá vivemos, nem mesmo um vídeo, um gigantesco *O Show da Vida*[52], daria conta de fazer o leitor passar pelo que passamos lá. As "sensações evocadas pela leitura são pobres quando comparadas a qualquer experiência vivida", pois essa página "que você está lendo deveria restituir-lhe esse contato violento, de golpes surdos e dolorosos, de respostas bruscas e lancinantes, dessa densidade da ação"[53], mas ela não consegue, trata-se de um esforço vão. O fato é que é

> muito difícil referir tais acontecimentos diante de ouvintes tranquilos, quando já eu próprio também não me comovo com as impressões vividas. Hoje, quando é preciso contar até onde chegou o caso, sinto que é definitivamente impossível transmitir isso com a vivacidade e, por assim dizer, concisão, rapidez e uma certa precipitação dos fatos, que atropelavam uns aos outros, empurravam-se e sobrepunham-se uns aos outros, e tudo isso para uma pessoa deitar uma olhada de uma certa altura fatídica à estupidez humana e de novo dissolver-se em algum lugar, na natureza.[54]

Por outro lado, narrar um estágio supervisionado da licenciatura em matemática, narrar uma aula de matemática, uma escola, enfim, nem sempre é

[51] Ruby Sparks começa a existir somente depois que o seu autor a escreve! (RUBY SPARKS, 2012).

[52] Filme cujo título original é *The Truman Show*, dirigido por Peter Weir, de 1998.

[53] Calvino (1999, p.45)

[54] Esse é um trecho do conto "Homens interessantes", de Nikolai Leskov (2012, p.80), do livro *Homens interessantes e outras histórias*.

assim como narrar um gol... Muito do que aconteceu durante esses três anos é o que acontece todos os dias em todas as escolas, em todas as aulas de matemática.

Estudantes, professores, observação, sala de aula, caderninhos, diários, livros, tarefas, atividades, provas, supervisor, pesquisas, indisciplina, brigas, carteiras, giz, avisos, Diário de Campo, desafios, lápis, teste em duas fases, *data show*, vídeo, Trabalho de Conclusão de Curso, livro didático, cadernos, aprendizagem, ação, faltas, justificativas, atestados, semirregência, presença, vez, chance, descrição, orientador, violência, depredação, operação, respeito, desrespeito, *email*, horário, matriz, sinal sonoro, plano de aula, estágio, para fora, resolução de problemas, bimestre, semestre, letivo, descrição, encantamento, regulamento, laboratório, computador, sistema, calculadora, régua, artigo, cancelamento, defesa, esquecimento, grupo, inclusão, agrupamento, celular, moda, perguntar, uniforme, proibido, pequenos inquéritos, questionário, espaço, geometria, regência, folha, borracha, análise de erros, piada, Pitágoras, lousa, janela, prêmios, competições, f(x), festivais, feiras, festas, música, ciências, equações do segundo grau, 40 horas, férias, feriados, reuniões, conselhos, pais, duplas, comunidade, Papelão, agremiações, palestra, apresentação, dom, teatro, ônibus, triângulo, projeto político-pedagógico, quadriculado, suspensão, coordenação, área, subárea, grande área, multiárea, transversalidade, interdisciplinaridade, maquete, emenda, semelhança, recreio, insegurança, lanchonete, relator, refeitório, investigações, quadra, matemática, biblioteca, diretoria, psicologia, introdução, drogas, isopor, educação, ensino, auditório, banheiro, Geometria Analítica, quebrado, angústias, construção, desconstrução, música, Estudo Dirigido, apagador, resposta, orador, atendimento, conteúdo, dúvida, extracurricular, rádio, deficiência, vestibular, silêncios, cópias, contar, simulado, colaboração, resolvedor, substituição, primeira vez, investimento, pouco, muito, erros, raro, burburinho, espaço, café, crônicas, sala dos professores, currículo, túnel, pais e mestres, radiciação, família, dispensável, universidade, disponibilidade, botar o pé, nunca mais botar o pé, potenciação, exoneração, encontros, encerramentos.

Não significa que sejam todas iguais, as escolas, as aulas. Mas muito do que se passa cotidianamente na escola, num estágio supervisionado, é *Trivial Simples*[55].

Apesar, então, de todas as intempéries do tempo vivido e da insuficiência da linguagem, a narrativa continua sendo a única maneira de descrevermos o tempo vivido, de lidarmos com a temporalidade. E a temporalidade desse meu passado recente pode ser transpassada de muitas maneiras. Partindo do âmago de um tempo vivido por nós, pelos estagiários, por mim e agora[56] por você, cabe a mim contar essa história. Aliás, a mim resta apenas contar, pois isso que costumamos chamar "o que vivemos" nada mais é do que uma construção. Uma construção do mesmo tipo daquelas que costumamos chamar "narrativa"[57].

Adianto, então, desde já: não vou tentar dar a você a minha história como se fosse possível recuperá-la ou transmitir o que vivi. Não vou te contar tudo, pois faltar-me-iam as palavras... a própria linguagem faltaria. Vou apenas contar histórias sobre os estagiários, sobre o que vivemos. Vou contar o que me parece relevante para os personagens que lá assumimos e suas funções (estagiários, futuros professores, professor, supervisor, orientador); narrar algumas trivialidades

[55] Nelson Xavier escreveu essa peça teatral em 1971. Eu já assisti a esse espetáculo algumas vezes. Na peça, os personagens Oscar e Ema, um casal, vivem cenas corriqueiras, cotidianas e até banais dentro de sua casa. Porém, esse trivial simples vai nos contando sobre a complexa relação entre os dois, sobre a intimidade mais perversa e violenta dos dois. É como se nas cenas mais corriqueiras, nas experiências mais individuais estivesse guardada a centelha de toda uma relação, de toda uma história e, quem sabe, até da história de toda uma época, como em Benjamin no seu *Infância em Berlim*.

[56] Talvez você também tenha vivido essa experiência. É que você muda muito! Aliás, já lhe perguntei quem você é... agora?

[57] Bruner (2004) diz isso e diz ainda que se, com Aristóteles, a arte imita a vida, com Oscar Wilde, a vida imita a arte. Eu então fico a me perguntar: a narrativa o que é? Vida? Bom, não sei responder a isso; entretanto, em todo caso, para você, minha vida é o que é possível interpretar a partir do que você leu até aqui. E, para mim, o que escrevi é o modo como me identifico com minha vida.

que, justamente por terem sido emergidas, salvas do esquecimento[58], marcaram-me de algum modo. É como se o trivial cotidiano[59] pudesse revelar também as tensões da prática de trabalhar em colaboração na realização de um estágio permeado de escritas. Seria um modo de dar a você um pouco do que vivemos lá, dar a ler o que vivemos, dar-nos como texto a ser lido. Não vou tentar te contar o que aconteceu, "mais do que isso, vou continuar interpretando e reinterpretando

[58] Pode parecer meio apocalíptico essa de salvar do esquecimento. Mas é que se trata de um salvamento do passado no presente, pois o passado se transforma quando você olha para ele, novamente e novamente. E também o presente, pois ele se transforma, ao revelar-se a possibilidade da realização de algo que estava, digamos assim, condenado ao esquecimento (GAGNEBIN, 1985, p.16). Essa é uma das teses sobre o conceito de história, de Walter Benjamin. Quando conto, salvo. Gagnebin afirma que, nesse sentido, Benjamin e Proust compartilham a mesma preocupação, ou seja, de salvar o passado no presente.

[59] "Ordinário" também poderia ser usado aqui como o usa Chartier. São fazeres ordinários que procurei narrar.

> Ora os "fazeres ordinários" são variáveis ignoradas ou não controladas na maior parte das situações de pesquisa. São, por outro lado, elementos essenciais à transmissão do saber-fazer profissional, apesar de colocados no lugar de uma formação institucionalizada e escolarizada que produz sempre sua desqualificação ou sua negligência. (CHARTIER, 2000, p.158)

Procurei narrar, sim, alguns feitos *grandiosos*, digamos assim, marcantes, pois mora neles uma experiência vivenciada e que jaz em mim como algo que preciso contar, com o qual me identifico e, dessa forma, eles integram a história que EU conto. Mas isso não significa que essas histórias são os grandes acontecimentos: a grande aula, a grande lição do estágio, o dia da defesa, o dia da formatura... não. Na verdade, são coisas corriqueiras do estágio, da escola, da prática de supervisor. Mas, diante da experiência que vivemos, elas tomaram uma dimensão formadora. Eis por que

> "é difícil falar da prática de outra forma se não de maneira negativa", como diz Pierre Bourdieu. Fala-se dela por que ela fracassa e apenas interessamo-nos pelo que nela falta. Teoriza-se seu propósito apenas "porque alguma coisa escapa sem cessar, que não pode ser dita nem ensinada mas deve ser praticada", como escreve Michel de Certeau. (CHARTIER, 2000, p.160).

Evito, sim, definir as coisas que vou narrar, definir o objeto narrado, pois ao "isolar uma variável, ao definir a priori um objeto, corre-se sempre o risco de perder aquilo que faz seu valor de uso: sua posição relativa aos outros elementos do campo" (CHARTIER, 2000, p.160). Narro procurando refazer o que vivemos. E o que vivemos não foi uma sequência de eventos bem-sucedidos; de pedagogias triunfantes, vitoriosas; de aulas espetaculares, nas quais todo mundo faz tudo e aprende tudo; de práticas inovadoras; de supervisões excelentes e estágios heroicos. Acontece que o "ordinário da classe implica os tateamentos incessantes, as adaptações locais, as modificações provisórias sem as quais não se faz a classe" (CHARTIER, 2000, p.164). Conto "o que de fato se diferencia na sua [minha] trajetória de formação na sua [minha] vida profissional: mas é somente na prática cotidiana daquele que conduz a classe, que se podem formular e resolver os problemas engendrados pelas dinâmicas de evolução do ofício" (CHARTIER, 2000, p.164).

nossas experiências”[60], construindo uma grande frase interpretativa do que vivemos. Se “com essa frase eu pelo menos cheguei a sugerir que a coisa é muito mais do que cheguei a dizer, então, na verdade, eu fiz muito: aludi”[61].

Deixe

me

contar.

[60] Bruner (2004, p.2, tradução minha)
[61] Clarice Lispector (apud SANTOS, 2012, p.28)

CADERNINHOS

Caderninhos! Porque optei por essa palavra como subtítulo aqui? Por que passei a chamar de Caderno[62] esses cadernos utilizados por nós durante o estágio? Bruna e Eva chegaram a escrever: "Durante essas três etapas citadas [observação, semirregência e regência], utilizamos um diário de campo, no qual dialogamos por escrito com o professor supervisor" (TFC, B.E.[63], 2008, p.13). Assim também chamei um de meus instrumentos de coleta de dados, no trabalho de mestrado: Diário de Campo. Mas os manuais de pesquisa me diziam ser esse o nome do que eu devia produzir, ao observar as aulas da Professora[64] sobre quem fiz uma pesquisa.

Bruna e Eva compuseram, cada uma, um caderno diário. O caderno de Bruna é do tipo espiral pequeno, 14 cm × 20,2 cm, de 96 páginas, 81 delas preenchidas. Contém seu nome na contracapa, além de telefone, *email* e instituição (UFG). Na outra contracapa, estão alguns rabiscos de *emails* e telefones de professores do IME, inclusive o *email* da professora Zaira da Cunha Melo Varizo, com a qual a dupla fez uma entrevista que integrou o TFC. Contando as partes separadamente, Bruna escreveu aproximadamente 22 páginas desse caderno, sem considerar três páginas de papel A4 impressas e coladas no caderno, contendo reflexões digitadas. Eu escrevi aproximadamente 57 páginas. E Eva, pouco menos de duas páginas no caderno de sua colega.

---

[62] Fiz algumas publicações sobre o processo de estágio. Em 2009, usava o nome Diário de Campo (GONÇALVES JR, 2009), e também assim o nomeio em meu projeto de pesquisa para ingresso no doutorado. Porém, em publicações de 2013 e 2014, passei a chamá-los cadernos (GONÇALVES JR, 2013; GONÇALVES JR; CARVALHO, 2014). Acontece que as "palavras são como vazos vazios esperando ser preenchidos com significado para se tornarem termo" [*"words [...] are like empty vessels waiting to be filled with meaning to become term."*] (CLANDININ; CONNELLY, p.580).

[63] Notação para se referir ao Trabalho de Conclusão de Curso de Bruna e Eva, produzido no ano de 2008, intitulado *Resolução de Problemas no Ensino Médio: proposta, reflexão e crítica*.

[64] Também foi uma opção chamar meu único sujeito da pesquisa, durante o mestrado, de Professora com a letra pê em maiúsculo.

Trata-se de um caderno tido em nossa cultura como feminino, na cor rosa, com um desenho de uma gatinha, a "Marie", cheia de laços rosa. A segunda capa, interna, um compartimento para papel, também está toda decorada e com mais desenhos de Marie. Parece um diário.

Para escrever minhas reflexões, entre uma aula e outra, teria de carregar comigo aquele delicado caderno rosa. E teria de portá-lo em sala de aula, durante um bom tempo, no decorrer das aulas lecionadas por elas. Os alunos iriam observar o professor com aquele delicado caderninho da Marie! "*É, o professor Marquinhos, que fala de futebol e conta piadas ...*". Comentei isso com elas quando recebi o caderno. Foi motivo de boas risadas nossas.

Há, claro, muito de meu preconceito machista aí, externado em tom de brincadeira. Porém, talvez haja algo mais em meus esquecimentos sobre esse período. Um Diário costuma ser uma coisa muito pessoal, individual, secreta, fechada a cadeado. Não se vai mostrando assim a qualquer um os escritos de um diário. Quanta curiosidade desperta o diário da namorada!

Escreveríamos no caderninho diariamente. Bom, escreveríamos após cada uma das aulas. Mas o que escreveríamos lá? Estaria aquele caderninho coletivo tão aberto às nossas impressões diárias? Ou: Estaríamos nós dispostos a abrirmo-nos no caderninho? Escrever ali o que minutos depois seria lido pela colega estagiária, pelo professor da turma, pelo supervisor de estágio, pelo orientador do TFC! Havia um outro. Escrevíamos ali o que o outro gostaria de ler? O que gostaria de ler o outro? Para que servia aquele caderno?

Embora tivéssemos conversado sobre a função do caderno, do *diário* feito em conjunto, da importância para as aulas e para o trabalho final de curso, do fato de o caderno passar de mão em mão, estávamos diante daquela situação pela primeira vez, diante da incerteza do que estava por vir e das reais utilidades daqueles escritos. Bruna não atentou para o fato de que eu ficaria de posse do caderno durante algum tempo? Pode ser também que fosse um caderno disponível, e ela resolveu fazer uso dele, ao invés de comprar outro. Do ponto de vista prático, para escrever nele não havia, claro, nenhum problema. Mas parece que ainda havia algo desconectado entre nós: eram minhas aulas, era o caderno de Eva, o

caderno de Bruna, os meus comentários, os de Eva e os de Bruna. Não era ainda o nosso caderno, o nosso diário.

Já a escolha do outro caderno, o de Eva, pode ter sido influenciada por esse meu estranhamento declarado, mas isso é apenas suposição minha. Trata-se de um caderno brochura de capa preta, típico daqueles utilizados para feitura de atas. É um tipo muito comum dentro da subárea de matemática e dentro da secretaria do CEPAE. Talvez ela tenha conseguido um lá mesmo ou pode até ser que eu tenha dado a ela algum que estivesse sobrando. Não me lembro. Possivelmente minha memória não me deixa lembrar com clareza indícios do meu machismo, a ponto de dar um caderno de "homem" a Eva.

Em tamanho grande, embora sem as medidas especificadas na capa, ele contém 51 laudas ou 102 páginas e já vem impresso o número de laudas no canto superior direito das páginas pares. Uma lauda são duas páginas, ou uma folha. Está com a capa bastante surrada e tem anotações de endereços na última página. Contém um calendário colado na contracapa, escrito "Datas importantes", para o registro, por Eva, dos prazos do estágio. Essa página contém também adesivos femininos: a borboletinha Mell, uma menininha de cabelos pretos e tranças, que aparece em dois adesivos, e uma penca de frutas, em que está escrito "importante".

Há cinco páginas nas quais foram coladas atividades das aulas e uma página bastante inusitada, em meio às minhas descrições, na qual Eva escreve uma lista de afazeres para o sábado, envolvendo questões de salão de beleza e compras. Foi quase como ler um diário – abrir o caderno e encontrar essas anotações no lugar onde eu iria descrever as aulas delas.

Eva não escreveu reflexões no diário, embora eu tivesse cobrado várias vezes. Ela optou por escrever em editor de textos no seu computador, mas nunca me mostrou, a não ser no trabalho final, no qual realmente aparecem reflexões dela.

Na contracapa, escreveu "Caderno de Estágio II" e o nome UFG, acima do calendário colado. Por que ela escreveu "caderno"? Na primeira página, onde começa a numeração, colocou um cabeçalho com dados referentes ao estágio, meu nome como orientador e supervisor e o nome dela. No resto da primeira e na

segunda página há uma breve síntese das ideias contidas no livro *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas,* de Ludke e André. Indicação minha.

_____

UMA INTRODUÇÃO!

Olhe só, eu preparei cinco bons problemas, todos relacionados com equações do segundo grau, mas com diferentes níveis de dificuldade e envolvendo diferentes contextos. Embora eles já tenham trabalhado com o Teorema de Pitágoras, com incógnitas e linguagem algébrica, será o primeiro contato deles com equações desse tipo. Inventei títulos curiosos, de modo a chamar a atenção dos alunos: "Advinha"[65], "Que Papelão!"[66], "Diagonais"[67], "O terreno"[68] e "Gordinhos ou magrinhos? Saudáveis"[69]. Vou dividir a turma em grupos e, para cada problema, aos integrantes definirei papéis diferentes durante a resolução: relator, orador e resolvedores. O relator deverá anotar tudo o que o grupo fizer, como as estratégias, as resoluções, o que deu errado, o que deu certo, as soluções etc., e esse relato deve ser entregue ao professor. O orador vai se preparar para apresentar a resolução do grupo para mim. Os resolvedores são os responsáveis por *atacar* o problema, sugerir resoluções, pôr-se a resolver etc. Após dar-lhes algum tempo, gostaria que vocês me ajudassem atendendo aos grupos, procurando incentivar os caminhos de resolução. Então, vou chamar o orador até minha mesa para ouvir a apresentação do relato. Se eu não ficar contente, faço perguntas e peço a ele para discutir com o grupo. Caso eu considere que andaram bem, entrego outro problema para o grupo e troco os papéis. Após os grupos passarem por todos os problemas, o que vai levar duas ou três aulas, discutiremos as soluções na lousa e apresentarei algum conteúdo referente a essas equações. Bora?

> *Essa aula foi bem aproveitada pelos alunos, pois todos participaram da resolução dos exercícios de seu grupo, e pude*

[65] Exercícios algorítmicos do tipo: "Se do quadrado de um número real subtrairmos 1, vamos obter 48. Qual é esse número?"

[66] Problema de aplicação envolvendo recortar os cantos de um quadrado e representar e calcular a área das figuras.

[67] Investigação exploratória sobre a quantidade de diagonais de polígonos.

[68] Problema de aplicação no qual, de um terreno quadrado, são retiradas duas faixas retangulares, e pede-se que calculem as áreas.

[69] Problema de aplicação envolvendo o Índice de Massa Corporal, no qual os alunos devem calcular alguns IMC e também descobrir o peso de uma pessoa, sabendo-se o seu IMC.

> *perceber que eles ainda estão lembrando de potência e radiciação.*
>
> (Thieza, Caderno 1, Aula **21**, 2010, p.74).

E aí? Parece que estão participando, não é? Vamos atentar para que os papéis sejam cumpridos e continuar trabalhando.

> *Nesta aula os alunos já começaram a se distrair mais, com o fato de terem que ficar ociosos enquanto um grupo explicava para o professor as questões, mas ainda acho que estão aproveitando bem as atividades.*
>
> (Thieza, Caderno 1, Aula **22**, 2010, p.80).

É, teremos esse problema mesmo, pois cada orador tem que ter seu tempo comigo. Mas a aula foi intensa, né? Barulhenta. Nós não conseguimos ficar um minuto parados e nos vimos imersos na aula, o tempo todo conversando com os grupos. Não podemos adiantar as respostas, hein, deixem que eles pensem e procurem instigá-los. Na próxima aula a gente finaliza essa atividade e vou dar algumas explicações na lousa.

> *Bom, achei que o professor ao iniciar a explicação do conteúdo foi bastante direto, talvez fosse necessário uma **introdução**.*
>
> (Siely, Caderno 1, Aula **23**, 2010, p.86).

> *Em relação à **introdução** feita pelo professor à equação do 2º grau, eu achei rápida, não sei se foi pelo fato de os alunos já terem visto na série anterior. Agora, sobre a atividade em grupo penso que eles já estão achando sem graça por ser a 3º aula já e por isso estão se dispersando cada vez mais. Pra mim, se for pra*

> *fazer uma atividade diferente com eles, tem que ser uma aula só, se não, não dá certo.*
>
> (Thieza, Caderno 1, Aula **23**, 2010, p. 87).

Mas, introdução, gente! [70]

[70] Dione achou que a história ainda não acabou. Mas eu disse que sim, havia acabado. Não sei o que fazer com ela ainda! Acabou ou não?

Na verdade eu me senti como "nosso avô profissional e o nascimento da disciplina Matemática". O quê, não contei a vocês que eu tive um avô professor! Ora, ora... não é aquele avô contador de histórias, não. É outro. Valente me apresentou. Foi contemporâneo e até colega de Euclides Roxo, Stávale e Ary Quintella – "autores que se tornaram clássicos." Porém,

> o fato mais marcante no trabalho de nosso avô foi ter acompanhado o nascimento de uma nova disciplina escolar: a Matemática. Nossa primeira estruturação do ensino, que põe fim aos [cursos] preparatórios, faz nascer essa disciplina até então inexistente. Resultado da fusão da aritmética, com a álgebra e a geometria, nasce a Matemática a partir da Reforma Francisco Campos, no primeiro governo de Getúlio Vargas (VALENTE, 2008, p.19).

Mas por que eu me senti como ele?

Bom, primeiro porque, mesmo jovem, perante os futuros professores jovens, saudáveis, dispostos, olhos brilhantes, eu às vezes me sentia o avô representante de uma "comunidade de memória" e de uma "prática social" (MIGUEL; MIORIM, 2005, p. 170-171) que constitui uma educação matemática escolar. Entretanto, embora eu contasse uma história com, digamos, empolgação, parecia ser incompreendido pelos ouvintes que tomavam o final do conto como a introdução.

Segundo porque, como nosso avô, eu via a "população escolar, antes quase que exclusivamente formada por uma elite", crescendo, "engrossada por filhos de uma classe média que não pára [parava] de crescer" e também por uma população de baixa renda tendo mais acesso à escola e alvo de políticas sociais de distribuição de renda. Como nosso avô, eu via aumentar "a produção editorial de livros didáticos", surgindo "as coleções de obras para serem usadas pelos alunos em cada uma das séries escolares". E via, como ele, acirrarem-se "os debates sobre conteúdos e metodologias a serem seguidos". Via ainda o ENEM 'congelando' um programa de conteúdos transformados em reza pelas escolas. Então, além de me perguntar "Como ensinar matemática como fusão de geometria, álgebra e aritmética?", tal como nosso avô, eu me perguntava:

"Como substituir antigas práticas pedagógicas pelo modo heurístico?" (VALENTE, 2008, p.19).

Daí, o que pensar? Sou o avô advogando nostalgicamente uma ideia velha, dos idos 30? Ou sou o novo apresentando o velho-novo? Ou sou o novo praticando uma ideia velha de forma nova, ideia que desapareceu de tal forma que os novos, inculcados insistentemente pelo que tomou o lugar do velho, veem o velho-novo quase como ... novo... nunca visto...?

Nota de rodapé continua na próxima página

_____

É como leu o nosso pai profissional da década de 60, *na Folha de S. Paulo* do dia 12 de julho de 1963: o que colocaram no lugar era a o que iria "revolucionar o ensino da Matemática com 50 anos de atraso entre nós [...] Conceitos e estrutura" seriam a grande panaceia (apud VALENTE, 2008, p.20-21).

Desvairada!

"Devemos agir ou não de tal ou qual maneira?" pergunto como Miguel e Miorim (2005, p.161) o fazem. Não sei. Mas sei que ver os feitos de vovô como lições para o que se deve ou não fazer no presente não resolve nosso impasse. Mas vovô é assim um cara com quem vale a pena dialogar, pois a conversa abre possibilidades para as respostas que eu queria dar no presente em relação a como conduzia minhas aulas e como exercia um papel na formação de professores de matemática. Vovô é assim, ou melhor, uso-o assim como o "salto do tigre em direção ao passado", como se eu quisesse salvar uma herança e nela inspirar-me para "interromper a catástrofe presente" (BENJAMIN, tese XIV, apud LOWY, 2005, p.119-120). O "tempo-de-agora" significa que o "passado contém o presente como um material explosivo ao qual o materialismo histórico junta o estopim", pois a ideia é explodir o contínuo da história:

> A sublevação revolucionária deu um "salto de tigre em direção ao passado", um salto dialético sob o livre céu da história, ao se apropriar de um momento explosivo do passado, carregado de tempo-de-agora. A citação do passado não era necessariamente uma obrigação ou uma ilusão, mas podia ser uma fonte de inspiração, uma arma cultural poderosa no combate presente (LOWY, 2005, p.121).

Calma. Ao fim e ao cabo, eu apenas lecionava minha aula. Uma prática. Bom, uma prática social. Bom... uma prática social arraigada numa comunidade de memória. Bom... uma prática social na qual eu vivia contradições, na qual aportavam minhas influências teóricas. Uma prática social que íamos construindo e ela a nós. Bom... uma prática social nunca imune ou simplesmente reprodutível, mas, sim, dinâmica, repensada. Bom... vovô talvez esteja se remexendo em sua tumba.

DISPENSÁVEL

Aula 48 – 22/09/2009.

p.157

Marquinhos

Atrasei um pouco para chegar, poucos minutos, 12 para ser exato.

Não foi proposital, mas antes de entrar fiquei pensando em como as coisas

seriam, o que vocês fariam e como os alunos reagiriam.

Adivinhem...

Cheguei. Os alunos estavam trabalhando, nem fui notado, os professores estavam

andando pela sala, o burburinho e as brincadeiras dos alunos eram os habituais (nada que atrapalhasse o andamento da aula).

Conclusão: sou dispensável.

Isso me alegra, pois vocês venceram uma das principais barreiras: insegurança e medo de encarar uma turma de alunos.

Mas não fiquem convencidos, pois há outros obstáculos, viu, principalmente referentes à didática e à concepção pedagógica das aulas.

Para estes, bastam estudo e prática para os transpor. Algo que o professor deve fazer sempre, para o resto de sua carreira.

Já para os primeiros, o medo, a insegurança, ou eles são vencidos agora ou talvez nunca sejam. Daí nos transformamos naqueles professores que ninguém quer

ter, que recorre à sua autoridade para conduzir as aulas, que não admite a participação dos alunos. Ou, então, abandonamos a profissão.

Para mim vocês estão lidando muito bem com aquela insegurança inicial, optaram por encará-la com tranquilidade e paciência.

Quero ver o Daniel pegando sua moto e estacionando, na frente de outras escolas: o profê da motinha. E a Marciene deixando seu filho na escola na qual ela é

também professora. Nem todas as escolas por aí são convidativas, mas as opções são muitas: concursos para professor, mestrados, bolsas de estudo, escolas particulares

etc. Um pouquinho de ambição agora no começo ajuda; tem um sentido de ambição que é bom.

Chega! Melhor parar de falar disso, pois sei que o

estágio está acabando e eu vou acabar me emocionando. Acabei não descrevendo o resto da aula, desculpem-me. Depois conversamos sobre o que vi.

Fim[71].

[71] **Fim**, mesmo?! Você, hein!

Eu não posso contar sozinho

– Como não? Não cabe a você contar essa história?

– Continuar nesse embalo, nessa instigação poética e produzir, assim, uma história do que vivemos, é como creditar a uma versão da história o *status* de única. Afinal, o que diriam os estagiários em relação a essas pequenas histórias? Concordariam com elas, estariam satisfeitos com o desfecho? Receio que talvez não fossem essas as histórias que eles gostariam de contar. Há poucas páginas disse que "cabe a mim contar a história". Qual história? E por que somente a mim?

Estabelecer critérios para contar o que contei, como estabeleci em "Tenho uma história para contar", é uma necessidade, mas é sofrível. Afinal, deixo de redimir meu passado ao rememorá-lo parcialmente, distinguindo, de certa forma, acontecimentos grandes e pequenos[72]. No entanto, já dispensei a utopia de Funes e, mais ainda, não são necessariamente *grandes* acontecimentos os que apresentei, nem pequenos – apenas escolhidos. Dentro da minha história fiz uma seleção que, diante do critério, pode parecer que estou distinguindo os fatos grandiosos e os insignificantes. Mas é só diante desse critério, pois, "pondo em perspectiva tudo o que deixo de fora da narrativa principal, vejo uma espécie de floresta que se estende por todos os lados e que, de tão densa, não deixa a luz atravessá-la".[73] Haverá sempre histórias não contadas, a contar, pois "narrar, acompanhar, entender histórias é apenas a 'continuação' dessas histórias não ditas"[74].

Não há experiência humana que não seja "mediatizada por sistemas simbólicos" como a narrativa; há experiências que demandam narrativas[75]. E, como estávamos num contexto específico, produzindo discursos numa esfera dada, algumas experiências nem sequer foram cogitadas nas histórias que contamos nos cadernos e no que eu trouxe aqui. Há as histórias em potencial[76], as histórias que

[72] Lowy (2005, p.54), ao interpretar a tese III, "Sobre o conceito da história", de Walter Benjamin, afirma que a "redenção exige a rememoração integral do passado, sem fazer distinção entre os acontecimentos ou os indivíduos 'grandes' e 'pequenos'".

[73] Calvino (1990, p.113)

[74] Ricoeur (2010, p.128-129)

[75] Ricoeur (2010, p.128)

[76] Ricoeur (2010, p.128)

compõem tudo aquilo que somos, que nos integram, mas que não damos a conhecer. Era apenas a continuação de minha história o fato de estar ali como professor, de estarem os estagiários observando as aulas, planejando, fazendo a regência. As histórias não contadas por eles e por mim são em maior número, talvez mais importantes e também formativas para a vida de cada um. Mas não é possível chamar Funes para contá-las e não pretendo fazer uma investigação sobre as histórias potenciais. Entretanto, o fato de olhar assim para as histórias que conto dá uma outra dimensão a elas, em contraste com o que não conto. Dá uma outra dimensão aos critérios de escolha adotados. Trata-se de estar ciente da impossibilidade de restaurar minha história e da possibilidade de aprender com o que consigo contar, aprender como professor, como formador de professores, como pesquisador em Educação Matemática e também como humano. Minhas historinhas ficam, assim, abertas a serem invadidas, subitamente, por histórias potenciais outras, oriundas de outras esferas de atuação humana, mas que, por algum motivo, talvez pela instigação do poema, encaixam-se ali.

Embora haja, então, os TFC, que contam uma história, os cadernos de estágio, que também contam, eu não sei dizer quais histórias os estagiários gostariam de contar, quais deixaram de contar nesses registros, quais contariam hoje. Cabe a mim contar a história do processo formativo pelo qual passamos? Ora, talvez não seja interesse dos estagiários contar a história do processo formativo como parte de uma pesquisa, como eu faço agora. Com certeza, como eles estão cientes de que aquele processo é alvo de uma tese, por minha parte, talvez eles se sensibilizem e me ajudem a contar. Mas, mais importante que isso, é saber que eles possuem histórias não contadas, e preciso estar aberto a isso.

Em todo caso, contei algumas histórias sobre o que vivemos, e quem pode dizer algo a respeito, concordar, discordar, contar outra coisa, enfim, são os estagiários[77]. Depois de contar o que contei, dei-me conta de que a vivência conjunta precisa ser investigada com escrúpulo: essa é minha perscrutação.

Em janeiro de 2013, agendei um encontro com cada uma das duplas e levei a eles os cadernos de estágio. Selecionei alguns trechos dos cadernos para lermos

[77] Você também pode.

juntos e pedi a eles que me ajudassem a contar aquelas histórias. Preparei algumas poucas perguntas referentes ao início e ao fim do curso, a como chegaram até mim e a respeito do que fizeram depois de graduados[78]. Levei também as pequenas narrativas da seção anterior para realizarmos uma leitura conjunta[79], sendo que cada dupla leu comigo as histórias das quais fazia parte. Pedi permissão, oralmente e por escrito, para audiogravar aquele encontro e para utilizar os registros dos cadernos e do TFC[80].

Embora eu mesmo tenha me referido a esses encontros como entrevistas, não me parece ser esse o termo mais adequado.

Convidei-os a me ajudar a contar a nossa história e, com os cadernos em mãos, não me preocupei em ter perguntas a fazer, mas, sim, em ter coisas a partir das quais pudéssemos tentar lembrar e contar. Busquei, junto a eles, aprender a contar uma história e procurar viver uma mútua construção de novas compreensões a respeito da investigação que fizemos sobre o ensino e a aprendizagem da matemática. Tal como destacam Connelly e Clandinin[81] a respeito das portas que se abrem com a pesquisa narrativa: aprender a contar nossas próprias histórias, aprender a ouvir as do outro, aprender a contar junto. Foi também um momento de viver outras experiências: às vezes apenas nostálgicas, outras vezes como descobertas, como se algo já estivesse explicado desde lá, mas ninguém havia contado ainda, outras como produção de histórias potenciais, outras ainda como esquecimento, como silêncio, como não lembrar e, por vezes, como imaginar como foi que tal fato aconteceu mesmo.

Escutando os áudios, percebi também como não consegui me calar, ou seja, tentar ouvi-los falar sobre o processo de formação pelo qual passaram como se eu

---

[78] Esses trechos pré-selecionados por mim estão indicados nos "Roteiros das Conversas", disponíveis nos Apêndices A.3, B.3 e C.3.

[79] Uma das narrativas, "Caderninhos", enviei para Bruna e Eva algumas semanas antes desse encontro, pois, como se verá no que contarei a seguir, percebi que Bruna gostaria de fazer a leitura dela.

[80] Como os TFCs são documentos públicos, a possibilidade de identificação dos estagiários pela citação desses documentos me levou a também solicitar autorização deles para utilizá-los. Ao citá-los, farei referência somente ao primeiro nome do autor.

[81] Connelly e Clandinin (1990)

não tivesse passado junto. Foi o processo pelo qual passamos. Se eu sempre pude falar, opinar, sugerir, criticar, como também ouvir, ser criticado etc., por que é que agora, durante essa conversa gravada, eu seria apenas um ouvinte?

Fiz contato com eles, via *email* e também por telefone, anunciando brevemente o que eu estava fazendo na Unicamp, embora a maioria deles já soubesse, e deixei para dar mais detalhes durante a conversa presencial. Já nesses primeiros contatos a distância, algumas histórias se anunciaram...

Minha proposta com cada dupla foi: ajudem-me a contar o que vivemos. Assim, de modo geral, comecei nossa conversa pelo presente, ou pelo menos, pelo passado mais recente: contei o que eu tinha feito nos últimos anos em relação a nossa profissão e quis ouvir as novidades deles em relação a isso. Depois, tentei percorrer um roteiro baseado principalmente nos caderninhos, lendo trechos, deixando que os folheassem à vontade, indicando páginas, pedindo a eles para lerem trechos que selecionei etc. Mostrei também as histórias que eu já havia escrito e prometi enviar as outras, quando estivessem escritas. Expliquei do que se tratava minha pesquisa, minha preocupação com a formação de professores e os aspectos colaborativos e investigativos daquele processo. Contei também sobre os cuidados éticos que eu deveria tomar, como a questão autoral em relação aos trechos escritos por eles nos cadernos, as questões de anonimato ou não em relação a eles e o modo como eu pretendia usar as gravações.

Claro que, durante a conversa, eu procurei mais ouvir do que falar, mas eles próprios me inseriam na conversa para escutar minhas lembranças, meus comentários, e até mesmo fui questionado sobre os objetivos dos cadernos, sobre como era a avaliação da banca do TFC, sobre o porquê de resolver orientar, pois não havia outro professor orientador dentro do CEPAE – enfim, falamos, escutamos, conversamos e ajudamos uns aos outros a compreender um pouco o que vivemos.

Eu estava muito ansioso, pois queria mesmo era ter feito um roteiro com uma série de perguntas parecidas para cada dupla, outra série de perguntas exclusivas, a depender da dupla. Enfim, a vontade de controlar tudo é grande. Mas, por outro lado, eu me lembrava da experiência do mestrado, em que elaborei um *guião* para a entrevista e, embora importante, muita coisa surgiu durante a

própria entrevista, fiz perguntas que não havia programado e ouvi o que não esperava.

E, ainda, mais marcante para mim, foi uma entrevista que fiz com meu avô. Participei de uma disciplina sobre História Oral, no ano de 2006, com o professor Antonio Carlos Carreira de Souza[82]. Como trabalho final[83], deveríamos fazer uma entrevista, textualizar e fazer uma transcriação do depoimento. Lembrei-me "de cara" de meu avô, um exímio contador de histórias. Mas eu precisava de um tema histórico. Ele havia sido funcionário da FEPASA[84], e isso, então, foi meu mote. Estudei o tema e preparei pelo menos umas 12 perguntas para uma entrevista de, no máximo uma hora e meia. Vovô falou por quatro horas e meia, e eu sequer fiz três perguntas. Acontece que ele narrava sua experiência, e o máximo que eu podia fazer era ser um indutor da narrativa, dizendo: "*E depois? Acabou? Continuou assim até quando? E como foi? É? É? E?*" E eu não podia interrompê-lo dizendo: "*Seu tempo acabou!*". Era ele quem contava a história. Não era sobre minhas perguntas o que ele queria contar.

Fiquei entre o compromisso assumido com a folha de papel onde estavam as perguntas e o compromisso como neto, como ouvinte, respeitando-o como avô, guardião de uma sabedoria transmitida ao narrar sua história. Ele também tinha um compromisso com o pesquisador neto, que queria saber sobre a FEPASA, e contou o que ele tinha para contar sobre a FEPASA. Isso eu precisava respeitar, pois era a história dele e não a minha, era a reorientação dele.

Com os estagiários, para minha surpresa, abrir os cadernos foi suficiente para levantar uma série de assuntos. Ver os cadernos, pegá-los, estar de volta ao CEPAE, onde ocorreram esses três encontros, já foi suficiente para fazer emergir histórias.

---

[82] Disciplina intitulada "História Oral", oferecida no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP), em Rio Claro-SP, de 09/01/2006 a 19/01/2006.

[83] Escrevi um trabalho intitulado: *A Estrada de Ferro no Interior do Estado de São Paulo: o ponto de vista de quem colocou a mão na massa*.

[84] Ferrovia Paulista S.A.

Emergir também, talvez, as mesmas relações anteriores – estagiário e professor, estagiários e supervisor, estagiários e orientador, supervisor e orientador[85] –, as quais, porventura, influenciaram as escritas dos diários. Entretanto, as coisas mudaram, transformaram-se.

Com Bruna e Eva foi quase como o reencontro de velhos amigos tentando lembrar o passado, perscrutá-lo, jogando pedras no poço fundo, à espera de ouvir o estalo de um impacto, nem sempre audível. Cada um seguiu um destino diferente, fez coisas que os fazem muito diferentes agora, a não ser pela história conjunta que construíram no passado. Daniel tornou-se também pesquisador, pelo menos aspirante, da área de matemática aplicada e não mais o vi como meu aluno, ele que fez Estágio I comigo, foi bolsista de projetos os quais coordenei, enfim. Marciene manteve a firmeza de sempre, com sua preocupação com a educação de seu filho. Era a mais estabelecida dos seis, no sentido de já ter emprego, filho, casamento e ter um pouco mais de idade do que os outros, embora pouco mais, e manteve o peso dessa sabedoria em sua fala. Relatou-me a experiência frustrante que teve como professora e me mostrou como existe vida fora da academia, fora da sala de aula, como existem outras profissões também interessantes. E revelou que, embora a licenciatura tivesse sido proveitosa, ela preferia seguir na área administrativa da empresa em que sempre trabalhou. Com Thieza e Siely foi quase como conversar com colegas de profissão, aliás, foi isso. É que elas têm faces muito joviais e custei a acreditar que estão em sala de aula sem a minha presença. Elas foram as últimas estagiárias com quem trabalhei, as do ano de 2010, e eu ainda tinha aquela sensação de ter soltado os filhos no mundo cedo demais. Mas é puro paternalismo meu, pois me contaram coisas muito interessantes que fazem em sala de aula e me senti extremamente dispensável, muito mais do que na narrativa "Dispensável". Dos seis, durante as conversas, somente elas me chamavam de Professor, o que talvez tenha me dado essa impressão paternalista. Daniel não

[85] – O quê!? Supervisor e orientador? Havia uma relação entre eles? Vocês conversavam?

– Não é difícil imaginar que conversávamos de algum modo... há sempre uma saída literária para isso. Mas o fato é que, por vezes, o orientador sugeria ações que afligiam o supervisor. E este, por sua vez, também por vezes, fazia coisas não tão exemplares aos olhos do orientador. Eles tinham muito o que conversar.

mais me chamou assim, como costumava fazer até mesmo em *chats* de redes sociais, mas usou *Marcos*, *você* e, raramente, *Professor*. Marciene sempre me chamou *Marcos* e, ainda, às vezes, como antes, chamou-me *Professor Marcos*. Com Bruna e Eva, o *Marcos* apareceu sempre, algumas vezes o *Marquinhos*, embora, sinceramente, eu não me lembre de como elas me nomeavam na época do estágio. Bobagens à parte, no CEPAE a maioria dos colegas e alunos me chama *Marquinhos* ou *Professor Marquinhos*. O *Marcos* é muito raro, talvez porque haja outro Marcos, professor também de matemática e também do CEPAE. Mas são essas pequenas bobagens que marcam uma conversa, um modo de se relacionar ou de pensar em como se relacionar ou, mais interessante ainda, um modo de lidar com a participação no grupo em que estamos e, assim, lidar com as relações de aprendizagens que posso ou não manter com aquelas pessoas[86]. Afinal, o modo de chamar tem relação com uma identidade social. E era estagiando – fazendo, praticando – na sala do Marquinhos, do Professor, do Marcos, cuja ocupação era professor de matemática (e ainda é), num papel, naquele momento, de mais experiente, recebendo os novatos professores, ou futuros, no mundo da escola[87]. Assim como eu, hoje, procuro modos para me referir a eles neste texto (o primeiro nome de cada um, *os estagiários*, *os alunos da graduação*, *os licenciandos*, os *futuros professores*, *eles* etc.). Até quando vou me referir a eles como se ainda fossem estudantes da universidade? É, não me parece que são só bobagens...

[86] Ah, mas sem dúvida é Lave (1996) que ajuda a pensar nessas belas bobagens!

[87] É interessante notar como essa discussão também pode ser feita em relação a "Uma introdução", pois, nessa história, a identidade social está em conflito: afinal, que tipo de práticas Thieza, Siely e eu atribuímos a uma aula com resolução de problemas? Que tipo de professores? Mas, nos dois casos, podemos pensar em aprendizagens situadas e até procurar similaridades. Lave, ao comparar a prática dos alfaiates da Libéria com a vida escolar de uma mesquita, afirma que uma efetiva prática de aprendizagem se caracteriza por uma quebra de distinções entre o aprender e o fazer, entre a identidade social e o conhecimento, entre educação e ocupação, entre forma e conteúdo e, ao mesmo tempo, as intrínsecas "relações entre práticas, espaço, tempo, corpos, relações sociais, trajetórias de vida – facetas onipresentes na continuidade das comunidades de prática – são o conteúdo e o princípio da eficiência da aprendizagem" [*at the same time they suggest that intricately patterned relations between practices, space, time, bodies, social relationships, life courses – ubiquitous facets of ongoing communities of practice – are both the content and principle of effectiveness of learning*] (LAVE, 1996, p.153).

As relações mudam. Eles não estavam ali, naquela conversa, para serem avaliados no fim do ano. Eles não iriam assistir às minhas aulas ou eu à deles dali a alguns instantes. Eles não tinham a obrigação de estar ali. Mesmo assim, aceitaram meu convite e colaboraram muito para que a conversa acontecesse. Talvez até mais que isso. Eles perscrutaram junto comigo esse nosso passado comum. Ao contá-lo, reorientando as histórias, procuraram compreender o que vivemos, contrastando ou não com o hoje, percebendo se a continuação se encaixava ou não, ou procurando desencadear de um modo a dar sentido aos episódios que se sucederam, identificando na história aquilo com que eles se identificam hoje. Nesse sentido, perscrutamos em conjunto nosso passado.

Eu fico me perguntando até onde eu posso ou não afirmar isso. Qual o limite? Eles pesquisaram comigo? Eles não escrevem este texto, e isso é compreensível, uma tese é algo de um autor só. Então, eu me lembro como Goodson e Sikes[88], ao discutirem questões éticas em relação à pesquisa sobre histórias de vida, atestam, muito sem rodeios, a participação colaborativa dos informantes. E talvez tenham razão, pois chamam de "participação colaborativa" e não de "pesquisa colaborativa". É importante ressaltar que a pesquisa que faço nesta tese não é uma pesquisa colaborativa[89]. Mas há nela uma dimensão colaborativa, nesse sentido colocado por Goodson e Sikes.

É incrível como, nessa história, tudo se inverte. Antes, eu observava a prática da **P**rofessora. Depois, os estagiários observaram a minha prática como **P**rofessor. Logo depois, eu passei a observar as aulas dos estagiários.

Antes, a Professora cooperava comigo em minha pesquisa de mestrado. Depois, eu cooperava com os estagiários integrando uma prática colaborativa de

[88]Goodson, Sikes (2001, p.90): "*Depending on the specific study, the exact amount of involvement will vary, but even in those cases where there is only one, relatively brief, interview session, the informant does have actively and (we would suggest) consciously, to be a collaborating participant*." [O envolvimento dos informantes varia conforme o estudo específico, mas até nos casos nos quais há apenas uma relativamente curta sessão de entrevista, o informante acaba sendo, ativamente e (sugerimos) conscientemente, um participante colaborativo] [Tradução minha]

[89] Fiorentini (2004)

investigação, mas não podia ser coautor no relatório final, pois o TFC tem os estagiários como autores.

Por fim, os estagiários cooperam comigo e, durante a conversa, juntos observamos os registros que ficaram desse passado recente e (re)contamos as histórias do estágio. Hoje, eles cooperam comigo para a realização de minha pesquisa.

Entretanto, tanto ontem como hoje, nosso intuito foi o de compreender a nossa prática, sempre numa busca na qual não existe compreensão definitiva, mas proativa. Na época do estágio, era proativa em relação ao próprio estágio. Agora, é talvez mais proativa para mim, como supervisor, professor, mas também para eles, seja para procurarem se definir ao rever sua história profissional, ou seja para procurarem definir o professor que cada um é hoje, que se tornou. É proativa na construção de nossas identidades.

Por exemplo, os que continuaram em sala de aula, quase sempre, refletiam sobre sua prática atual diante da lembrança do estágio. Essas foram as conversas mais produtivas em relação a esse modo de condução com os trechos dos cadernos: as duplas Daniel e Marciene e Thieza e Siely. Já Bruna e Eva, estagiárias em 2008, nunca exerceram a profissão depois da formatura. A conversa com elas tomou um tom mais nostálgico e prazeroso, rimos muito, mas, muitas vezes, a resposta foi "não lembro" ou, após a leitura de um trecho do caderno, aquilo parecia até novo, e o silêncio perdurava alguns segundos, como se nada ali fosse preciso ser dito.

O primeiro papo agendado foi com Thieza e Siely, em 18/01/2013, às 14h, numa sexta-feira calorenta de Goiânia. Sensação intensificada devido à sala de aula em que estávamos, onde havia um ventilador pouco eficiente, a não ser em *barulhar cortantemente*. Levamos a conversa gravada por duas horas e vinte minutos. Na terça-feira da semana seguinte (22/01/2013), consegui um encontro com Marciene e Daniel, às 17h30, horário em que fica mais tranquilo utilizar a sala da subárea de Matemática, onde tantas vezes nos reunimos para ler os cadernos, para orientar os trabalhos, para pegar materiais, enfim. Saímos de lá depois de finalizado o áudio, que durou duas horas e dezoito minutos. Por fim, no dia seguinte, encontrei Bruna e Eva às 16h30 e também usamos umas das salas de

aula do CEPAE. Mas a sala parecia diferente, pois as carteiras azuis, novas e maiores, davam a sensação de que o CEPAE havia melhorado do tempo delas para cá, como elas mesmas notaram. Mas o ventilador era ainda aquele, o do barulho. Nossa conversa durou uma hora e cinquenta e sete minutos.

Sobre o anonimato e os termos de consentimento, minha primeira ideia era não revelar os nomes deles na tese. Mas, ao começar a escrever as histórias em que figurávamos e lidar com elas no texto e na leitura, soava muito falso o uso de outros nomes. Eles também estranharam isso, ao ler as histórias. Sugeri o uso do primeiro nome verdadeiro de cada um, sem divulgação dos outros nomes. E levei dois termos de aceite[90], um autorizando o uso do primeiro nome e outro autorizando o uso de um codinome.

– Por que não perguntou aos estagiários a história de vida deles, onde e quando nasceram, onde cresceram etc.? Ou sobre a trajetória educacional deles, onde estudaram, quando ingressaram no curso, por que ingressaram no curso? Que lenga-lenga é essa de modo de nomear Marquinhos, de sala calorenta e mais não sei o quê!?[91]

– Não é que os aspectos biográficos da vida deles não me interessassem. Os aspectos biográficos são importantes, pois eles contariam como temos experienciado as coisas que aconteceram conosco e mostrariam ou não a relevância daquele processo formativo para nossas vidas pessoal e profissional[92]. Por isso procurei trazer, aqui e acolá nesta tese, alguma coisa sobre mim mesmo. Mas o fiz porque era a história que eu queria contar aqui, que eu tinha para contar aqui. Não é a história que me demandaram.

---

[90] Termos de aceite: APÊNDICE D.

[91] Resposta alternativa: Sei lá, fale com Darnton:

> As variedades mais instigantes e inovadoras da história são as que tentam escavar sob os fatos, para descobrir a condição humana tal como foi vivida por nossos antepassados. Essas variedades podem receber vários nomes: história das mentalidades, história social das idéias, história etnográfica ou apenas história das culturas [...] Seja qual for o rótulo, porém, a pretensão é a mesma: entender o sentido da vida, não numa vã tentativa de dar respostas últimas aos grandes enigmas filosóficos, mas oferecendo acesso a respostas dadas pelos outros, tanto nas rotinas diárias de suas vidas quanto na organização formal de suas idéias [...] (DARNTON apud GARNICA, 1998, p.33)

[92] Goodson e Sikes (2001) defendem esse ponto de vista.

Com os seis, procurei continuar uma relação honesta, como sempre. Difícil entender isso, não é? Honestidade não é um critério assim muito usado em relações científicas. Mas veja assim: imagine reencontrar um velho conhecido depois de alguns anos. A gente troca abraços e conta o que tem feito, como estão as crianças, quem casou ou descasou, como estão as empreitadas profissionais, o que fez, onde entrou, de onde saiu, quem morreu, quem nasceu etc. De repente você pede a seu amigo: por favor, sente-se aqui e agora me conte como foi a sua educação básica ou como foi a sua infância.

Seria uma peripécia muito discordante. Claro, não sou um velho amigo deles e não procurei, em nenhum momento, colocar-me como alguém que queria somente papear. Mas acontece que eles não eram meus sujeitos de pesquisa na época do estágio, eles eram alunos da graduação, estagiários em minhas classes, parceiros. Muita relação profissional foi construída aí e também alguma pessoal, afinal a profissional é uma relação entre pessoas também. Impossível separar as coisas. Mas o importante é que me portar agora como pesquisador da história de vida deles, da história educacional deles soaria desonesto com nossa relação, seria mudar totalmente minha postura em relação a eles, de um modo abrupto. Eu não estava fazendo jornalismo ou atuando como detetive policial. Eu não era e não sou um pesquisador alheio a tudo que se passou, pois tudo se passou também comigo. Por isso não consigo chamá-los de sujeitos, de elementos, de depoentes, de informantes, de objetos de pesquisa! Eram, e são, pessoas, colaboradores, parceiros, palavras indicativas de uma relação entre pessoas, não coisas.

Se algum aspecto biográfico tivesse que vir à tona, que viesse voluntariamente. Como de fato aconteceu um pouco, cada um contando as novidades de lá pra cá e um ou outro se lembrando de momentos do início de sua escolaridade, de momentos da universidade e até de aspectos familiares e pessoais. Mas eu não fui lá com essa intenção. É por isso que pedi a eles para me ajudarem a contar as histórias do estágio. Se para contá-las alguém se remeteu a aspectos da sua própria história de vida, é porque assim considerou que a história deveria ser contada, assim encadeou o seu enredo. Porque o passado se fez presente diante do que se falava na conversa. Porque o passado mudou, porque o presente está colocando outro olhar sobre ele. Eu posso ter causado isso e estava aberto às

histórias potenciais, mas sempre respeitando o narrador. Busquei que me ajudassem a contar a história, porque isso era sensato pedir, pois eles passaram por essa história junto comigo[93]. Ou seja, para mim, a narrativa do outro tem que ser respeitada como a História do outro.

Ciente também de que eles contavam a mim, assim como eu contava a eles. O outro faz parte do conhecimento de si. Não dá para contar uma história a si mesmo, como se fosse um autoconhecimento, isolado, interno. Mesmo na autobiografia, a questão da alteridade aparece. Em *Memórias do subsolo*, de Dostoiésvski, em que o personagem se diz escrevendo um diário, uma autobiografia, algo que não mostraria a ninguém, o outro *grita* – é como se tudo fosse escrito para o outro, em função do outro. Bakhtin me ajuda a afirmar isso. Conhecimento de si, mas para o outro, ajudar a contar para o outro a história que vivemos uns com os outros.

Também isso não significa que pesquisas de cunho biográfico seriam desonestas com os sujeitos. Estou pensando especialmente em meu caso. Quando falo em honestidade, penso também em legitimidade, ou seja, por que eu teria legitimidade para, porque doutorando, inquirir a biografia deles e estabelecer

---

[93] Goodson e Sikes (2001, p.92-93) fazem um comentário nesse sentido, porém estão a se referir à "História de Vida" como método de pesquisa. Para eles, a História de Vida requer a ativa participação dos informantes, e isso implica em um certo grau de colaboração, não importa quão explícito ele possa ser. Segundo os autores, alguns críticos sugerem que tal colaboração pode atuar como uma garantia ética, uma garantia de um tratamento adequado aos "informantes". E, mesmo assim, segundo eles, é possível "aos historiadores serem econômicos com a verdade sem serem mentirosos", colocando em questão o grau em que os informantes deram seu consentimento livre e esclarecido para envolver-se na pesquisa.

Eu ainda me incomodo com esse modo de chamar de informantes aos colaboradores, justamente porque, na relação estabelecida entre os pesquisadores e os "informantes", como contam esses autores, parece haver uma hipótese de que, ao ouvir a história de vida, será facilmente possível, ao pesquisador, fazer as relações com o tema em estudo. Ou seja, os pesquisadores farão essas relações, pois a história é extremamente *relacionável,* já que é contada sob demanda. Durante nossa conversa, esperei os estagiários fazerem as suas próprias relações, e isso é também um aspecto colaborativo, também relacionado com a ética, mas, sobretudo, vinculado ao meu posicionamento teórico e metodológico em relação às narrativas. Embora eu tenha esse incômodo com o termo "informante", parece-me muito adequada essa conexão entre colaboração e ética e, como eu sou parte da experiência, talvez essa conexão tenha se mantido desde lá, de quando se deu o processo formativo.

relações teóricas para explicar o processo formativo que vivemos juntos? Ou melhor: por que, como doutorando a legitimidade me é dada? Por que não a eles?

– Você é doutorando, então você pode!

– Não é essa a continuação da história que eu queria dar à nossa relação. Eu queria manter o aspecto colaborativo e o tom respeitoso que construímos antes. Eu não queria impor, agora, um pressuposto de que eu ouviria algo que eles me informariam. O fato de ter feito parte do processo formativo coloca uma outra dimensão relacional. Por isso agendei as conversas em dupla, pois eu não queria me informar sobre a história, mas contar junto, negociar a história em trio.

– Ah, mas que ingenuidade a sua em achar que sua voz soa em pé de igualdade com a dos estagiários!

– Não, não... parece-me que a relação entre o pesquisador e os colaboradores sempre será assimétrica, tanto aqui como em outros tipos de relação dessa natureza. Porém, as assimetrias também mudam, e procurei estar aberto a essas mudanças, inclusive procurei estar aberto a, de repente, perscrutar em trio o processo que vivenciamos. Claro que quem tem o tempo disponível e vem construindo as ferramentas teóricas e metodológicas para levar a cabo esta tese sou eu. Mas a produção da história durante a conversa foi, assim, uma investigação nossa.

De fato, eu não posso contar sozinho,

MAS CONTO.

De qualquer maneira, o que quer que se faça, conte-a quem quiser contar, fale quem quiser falar, dê voz a quem assim desejar, enquanto for eu a escrever estas linhas, esta sempre será a minha história, a minha versão, a minha reorientação, segundo meus critérios. Não é que eu conte sozinho, como quem *bate cara* no *pique-esconde*, virando de costas para todos e dizendo em voz alta: um, dois, três, quatro ... lá vou! Mesmo no *esconde-esconde,* a contagem sempre depende daqueles que a ouvem. Mas, além disso, de eu contar também para os estagiários, tenho procurado ouvi-los, ouvir o que escrevemos nos cadernos, no

TFC, nas conversas – enfim, eu não conseguiria contar o que conto não fosse essa escuta sensível[94]. Porém, é como diz o professor Guilherme Prado, eu tenho o privilégio de ter, na minha voz, a voz dos estagiários[95].

Eu sou o autor.

Tanto é que posso escolher, por exemplo, interromper repentinamente o texto com uma carta. É, uma carta para você:

[94] Contando a história do que vivemos, desenvolvendo essa pesquisa narrativa,

> *we become part of participants' lives and they part of ours. Therefore, our lives, and who we are and are becoming on our and participants' landscapes, are also under study. We are not objective inquirers . We are relational inquirers, attentive to the intersubjective, relational, embedded spaces in which lives are lived out. We do not stand metaphorically outside the inquiry but are part of the phenomenon under study.* (CLANDININ, 2013, p.24)

[95] Isso ele disse durante a qualificação.

CARTA

Londrina, PR, 07 de julho de 2014
A/C Marcos Antonio Gonçalves Júnior

Querido Marquinhos,

Como anda a sua espera, meu jovem?

Que bom imaginar que você, em vão, andou me procurando, telefonando, mandando *email* e até enviando uma carta. Provavelmente, eu me mudei. Pode ser também que estivesse curtindo minha aposentadoria, viajando por aí, reencontrando familiares e amigos. Porém, se me conheço bem, na certa eu devia estar na escola, atuando em sala de aula. Você sabe, né, "se a gente para de vez, envelhece 30 anos em uma semana"[96]... seria como assim dizer: "Não vamos fazer nada. É o mais prudente"[97].

Mesmo com esses desencontros, eu gostaria de dizer uma primeira coisa após todos esses anos, que é: Não. É isso mesmo, Não, eu não li sua dissertação! Quer dizer, li, mas não li. Lembro-me de você e até das aulas que você acompanhou e daqueles "meninos espertos", "uma das turmas mais difíceis da escola"[98], para quem lecionamos e esperamos, lembra? Lembro-me de receber uma cópia de sua dissertação, como presente, mas... bom... talvez ela ainda esteja por aqui em algum lugar juntando poeira. Afinal, "*não*

[96] Fala da Professora oriunda do áudio, de 2002, da entrevista que fiz com ela durante o mestrado.

[97] Essa é da personagem Estragon (Gogo), do *Esperando Godot*, de Beckett (2006, p.36). Nessa obra de dramaturgia, Estragon (Gogo) e Vladimir (Didi), dois vagabundos, maltrapilhos, esperam, dia após dia, a chegada de Godot, com quem supostamente haviam marcado um encontro. Para mim, uma boa metáfora do que fazíamos, a Professora e eu, ao procurar compreender a sua prática.

[98] Professora (áudio de 2002)

dá pra ficar andando com essas coisas por aí"[99], elas são pesadas, grandes, "*o lugar delas é nas bibliotecas*".[100]

Não é que esses catataus empoeirados não devam ser interessantes. Na certa são, afinal vocês se dão tanto trabalho para produzi-los... Mas é que, para mim, olhe, entenda-me, eu tenho mais o que fazer, tenho coisa mais urgente para resolver, sabe, não dá pra acompanhar esses produtos acadêmicos cuja "*tendência é seguir uma linearidade que aponta sempre para um tempo cronológico",* pois *"a gente já sabe onde vai chegar, a gente tá cansado de ver onde vai dar isso. E isso, bom, isso eu já conheço*"[101]. Claro que se "*pode*

---

[99] Fala do Prof. Vicente Garnica. Os trechos em itálico e entre aspas dentro dessa carta são recortes das falas dos professores avaliadores, proferidas durante a banca de qualificação da presente tese, ocorrida em 11/12/2013 na sala do CEMPEM da Faculdade de Educação da UNICAMP. Claro que, permitam-me esses professores, fiz pequenas adaptações para encaixar aqui na voz da Professora. Os professores participantes da qualificação foram: Antonio Vicente Marafioti Garnica, Guilherme do Val Toledo Prado, Dario Fiorentini e Dione Lucchesi de Carvalho.

[100] Prof. Vicente.

[101] Prof. Guilherme, num momento bastante desapontado com meus últimos capítulos (Áudio Qualificação, 1h49).

Daí eu fiquei inculcado com isso de onde vai chegar. Parece que Gogo e Didi também andaram conversando sobre isso e apresentam alternativas. Afinal, depois de tanta espera, o que mesmo eles queriam de Godot?

> Vladimir – Estou curioso para saber o que ele vai propor. Sem compromisso.
> Estragon – O que era mesmo que queríamos dele?
> Vladimir – Você não estava junto?
> Estragon – Não prestei muita atenção.
> Vladimir – Ah, nada de muito específico.
> Estragon – Um tipo de prece.
> Vladimir – Isso!
> Estragon – Uma vaga súplica.
> Vladimir – Exatamente!
> Estragon – E o que ele respondeu?
> Vladimir – Que ia ver.
> Estragon – Que não podia prometer nada.
> Vladimir – Que precisava pensar mais.
> Estragon – Dormir sobre o assunto.
> Vladimir – Consultar a família.
> Estragon – Os amigos.
> Vladimir – Os agentes.
> Estagon – Os correspondentes.
> Vladimir – Os registros.
> Estagon – O saldo do banco.
> Vladimir – Antes de se pronunciar.
> Estragon – Nada mais normal.
> (BECKETT, 2006, p.37-39)

aprender com a leitura de relatórios acadêmicos, mas, sinceramente, não é tipo de narrativa que eu quero trabalhar"[102] como professora experiente, ora! É como se eu tivesse "Nada a fazer"[103].

Mas não se chateie com isso, *"a tua pesquisa de mestrado não tinha a intenção de intervir, mas com certeza modificou a minha prática pela natureza qualitativa das relações que mantivemos*"[104]. Pouco me importa o que você escreveu na dissertação, aquilo quase que não diz respeito a mim, é o seu discurso "*ético*" frente ao nosso papo "*êmico*"[105], frente à nossa espera absurda, mas real, lá, naquele palco da sala de aula. Você sabe do que falo.

No começo até achei que você fosse o menino trazendo uma mensagem de Godot e que, a qualquer momento, subitamente, quase num *touché*, você me perguntaria: "O que é a verdade, senhor?"[106]. Afff... Seria terrível e, sinceramente, temi por isso... Mas, quando percebi, você estava a atender alguns alunos, respondendo dúvidas e tal, você trocava ideias comigo durante os intervalos, na sala dos professores, você aceitou e leu alguns livros que te indiquei, você parecia realmente estar interessado com o que eu tinha a dizer.

Lembro-me de como você se encantou com meu modo de usar metáforas e analogias para explicar alguns conceitos matemáticos. Disse que era um saber experiencial... olha só... saber experiencial! que modo mais pomposo de se referir ao que eu falava e fazia, àquela mania de relacionar os conceitos com ideias vivas, a fim de chamar a atenção dos alunos. Lembro como nossas conversas nos levaram a ver que os problemas de matemática trabalhados por mim deixavam as aulas mais lentas, é verdade,

---

[102] Fala do Prof. Vicente.

[103] Essa é a primeira fala da peça *Esperando Godot*, de Samuel Beckett, dita pelo personagem Estragon (BECKETT, 2006, p.17).

[104] Essa é do Prof. Dario. Onde se lê "minha prática", o professor na verdade disse "prática dela", referindo-se, claro, à Professora. E onde se lê "mantivemos", ele falou "mantiveram". Permita-me o professor Dario fazer pequenas alterações, a fim de não perder a instigação do poema aqui.

[105] E essa menção a "ético" e "êmico" foi do Prof. Vicente. Segundo ele, êmico "é relativo aos sujeitos da pesquisa (por exemplo, o que os sujeitos falam, como falam, é um discurso êmico)" e ético "(um sufixo como em fonÉTICA, mas que não tem, em princípio, relação com a Ética - disciplina da Filosofia) trata do discurso dos pesquisadores, ou, no nosso caso, dos discursos que fazemos (análise ou construção textual) a partir dos discursos 'êmicos'"(GARNICA, 2010).

[106] Dizeres de "O menino", em *Esperando Godot* (BECKETT, p. 59).

mas surtiam bons resultados, pois alguns alunos ficavam realmente motivados, e eu até usava mais analogias nesses momentos. Lembro como você notou que os livros didáticos acabam influenciando bastante as aulas da gente, tal qual aquele esquema que eu usava para ensinar a descobrir os termos de um trinômio quadrado perfeito, típico dos didáticos. Entretanto, lembro também que, diferente dos livros, eu precisava levar em consideração as dificuldades dos nossos alunos com a propriedade distributiva da multiplicação, ao resolver expressões algébricas. Então, eu acabava usando outros recursos e retomando os conceitos. Por fim, percebemos que os bons problemas que eu trabalhava não estavam naquele livro didático adotado pela escola. E rimos disso! Pois aquele livro, tido como muito bom, tinha mesmo um monte de exercícios. Lembro que você até chegou a lecionar uma aula em meu lugar... Há há há... lembro da sua carinha de menino quando lhe pedi isso... Empalideceu! Eu pensei comigo: agora vamos ver se ele se acha tão estudado sobre nossa profissão! Então, de repente, éramos Gogo e Didi e esperamos juntos... Fizemos uma *tantada*[107] de coisas com aqueles alunos, vivemos por um tempo o trivial simples daquela escola e aprendemos um com o outro. Com isso, lidamos com as incertezas profundas de nossa profissão. Esperávamos... sim, esperávamos uma aula perfeita, uma aprendizagem cabal, uma educação de qualidade, uma educação matemática de qualidade, uma escola melhor, um salário digno... que nunca vinham... mas enquanto esperávamos, bom, agíamos.

Sabe, ao invés de ler a sua dissertação, aquele monte de palavras, não sei quantas centenas de páginas nas quais o que de fato vivemos está I N V I S Í V E L ... ah... eu preferiria um bom romance. Eu me pergunto, "*qual a diferença entre um romance e uma tese?*[108] Ora, *"precisa ter diferença?"*[109] São histórias contadas... aprende-se com ambas... mas... penso... somos menos invisíveis em umas que em outras.

Invisível é nossa condição em grande parte da produção acadêmica e das políticas públicas... O que você precisa e eu também é "encontrar os meios metodológicos de

[107] Só conheço uma pessoa que usa "tantada" costumeiramente: Regina Buriasco, minha orientadora no mestrado. Sua "tantada", na boca da Professora, indica muita coisa dita por Regina que, na época, eu não conseguia ouvir. Mas, agora, ouço pela voz da Professora como se uma inspiração passada me fizesse recriar o que vivi.

[108] Essa fui eu mesmo quem disse.

[109] Aqui Prof. Guilherme e Prof. Vicente quase falaram em uníssono.

evidenciar os procedimentos ordinários da vida profissional, de construir o conjunto de gestos ignorados aos iniciantes, mas tornados invisíveis logo que aprendidos pelos mestres, que adquiriram, ao fim de alguns anos, uma certa competência"[110]. Evidenciar investigando e comunicar compartilhando. E ter o tempo institucional e a estrutura escolar para tal... E isso, bom... isso é como procurar resolver as suas agruras com sua dissertação – aliás, aos descrevê-las, *"você escolheu pedregulho lá, hein"*[111].

Quer saber a resposta para suas agruras com a pesquisa? A resposta é: Você e eu.

Você e eu esperando éramos a prova viva de um modo como podem circular os conhecimentos entre a academia e a escola e vice-versa. Você trouxe, sim, e levou também. Mas aquilo que você trouxe não permaneceu o mesmo depois que ficou. E aquilo que você levou também não permaneceu imune, posto que você levava seu futuro anterior... É... é... já andaram me contando o que você fez depois e como você anda esperando por aí.

E o que você trouxe não eram teorias, ou saberes da formação profissional, como você insistiu pomposamente em chamar. Ora, o que é isso? Diga-me, o que é teoria para nós, que coisa significa teoria educacional? Vocês falam desses saberes como se eles fossem assim transmitidos aos professores tal como quem recebe um presente, como quem toma água...

Depois de um tempo em sala de aula, comecei a estranhar quem me dizia: sou piagetiano, sou socioconstrutivista, sou isso, sou aquilo... Que coisa é essa? Não é que tudo é igual, que dê na mesma... Mas também não há uma relação biunívoca entre dizer o que se é e fazer o que se faz, ou entre uma dada teoria e uma prática, pois o que é uma

---

[110] Essa é de Chartier (2000, p.164). E ele diz mais algo que eu gostaria de pôr na boca da Professora, mas ainda não consegui encaixar:

> ao orientar nossa pesquisa a partir de uma interrogação sobre os imperativos da formação inicial, somos levados a constituir não mais um repertório estrutural das invariantes da *forma escolar*, mas um meta-discurso que nos permita falar da escola na escola, para que se possa dizer, se fazer ver, se narrar, se deixar interrogar e pensar o trabalho ordinário dos docentes. Isso supõe um deslocamento de nossa atenção das observações aos dizíveis e, por conseqüência, às modalidades de se dizer (ou de se escrever). Se se consideram os constrangimentos práticos que pesam sobre o *fazer ordinário* do ofício do formador, é necessariamente nesse sentido que nós seremos inicialmente conduzi dos a trabalhar. (CHARTIER, 2000, p.168, grifos do autor)

[111] Prof. Guilherme.

"dada teoria"? A teoria guia a prática? Às vezes mais parece que a prática guia a teoria, ou deveria parecer, ou deveria ser... quero dizer que a prática é muito útil para guiar a teoria.

Você mesmo afirmou que havia alguma ambiguidade entre o que eu dizia e o que eu fazia em sala de aula. Ora... fiquei um pouco chateada com isso... mas pensei: há um caminho longo e árduo nessa relação entre a teoria e prática, e isso passa pelas ambiguidades, pelas contradições que vivemos no trivial simples da escola, pelas tensões que nos afligem em sala de aula, pelos paradoxos que o sistema e o currículo nos obrigam a conviver.

Dizer sou isso, sou aquilo ou tentar "aplicar" uma teoria é lidar com uma forma proposicional do conhecimento, é lidar com proposições pretensiosamente explicativas. Tudo bem, aprende-se com isso. Entretanto, o que significa aplicar uma teoria? Teoria é uma lei? Obedece-se? Olhe, para mim, aplicar uma teoria é sempre um ato transgressor... sim... é sempre um processo de reconstrução e reinterpretação. É preciso muita "insubordinação criativa"[112]. Eu não pergunto mais: "em que medida a minha prática está de acordo com aquilo que alguém deseja que eu faça?"[113] Minhas perguntas vão além, pois não é somente melhorar a prática, mas melhorar para quem, em função de qual propósito,

---

[112] E não se trata somente de insubordinação teórica, mas, sim, de um ato de desafio a toda "autoridade estabelecida", seja teórica, metodológica, política, quando elas se contrapõem "ao bem do outro", tal como falam D'Ambrosio e Lopes (2014, p.29). Insubordinação criativa "é ter consciência sobre quando, como e por que agir contra procedimentos ou diretrizes estabelecidas". Por isso, "requer assumir-se como inconcluso, que toma a curiosidade como alicerce da produção de conhecimento e faz de seu inacabamento um permanente movimento". Mas não é uma negação pela negação, uma transgressão pela rebeldia. Não. É uma transgressão na qual há a necessidade de ter clareza sobre o contexto social, político e cultural que

> historicamente influencia os processos de produção de conhecimento humano que, por vezes, promove o individualismo ao invés do trabalho conjunto, o isolamento ao invés da interação, a reprodução de saberes ao invés da criação, o ocultamento ao invés da socialização de ideias, a competição ao invés da colaboração (D'AMBROSIO; LOPES, 2014, p.29).

[113] Zeichner (2008, p.541). Nesse trecho, o autor está justamente criticando as políticas educacionais que trazem a ideia da reflexão como norteadora, porém, uma reflexão que tem significado uma "ajuda aos professores refletirem sobre seu ensino, tendo como principal objetivo reproduzir melhor um currículo ou um método de ensino que a pesquisa supostamente encontrou como mais efetivo para elevar os resultados dos estudantes nos testes padronizados".

O que a Professora está dizendo é que não se trata de refletir para melhorar a efetividade de um currículo, mas é importante a reflexão crítica, questionadora do próprio currículo, dos valores e das concepções sobre educação que vêm junto com teorias, com políticas educacionais. Melhorar a prática, sim, mas com propósito, com escrúpulo.

em direção a qual educação, a qual moral, a qual ética? A forma proposicional do conhecimento "mascara a forma viva e o conteúdo de uma teoria educacional viva na qual se podem criar descrições válidas e explicações para o desenvolvimento educacional"[114] de nossos alunos. A teoria, se é que se pode assim chamar, construída por mim nesses mais de 25 anos de experiência, tem um forma viva! "*Teorização é o processo que nos leva a construir verdades às quais eu me apego para compreender o mundo*"[115]. Perguntas e respostas... reflexão crítica ... é ... essa é a lógica desses anos todos... como eu posso melhorar minhas aulas? ... isso que eu tenho tentado fazer todos os dias, ordinariamente. Ordinariamente, eu tenho vomitado tudo que comi, que aprendi! O teor do que tomamos só pode ser visto na regurgitação. "*Teorização é um processo antropofágico*"[116].

Você vai dizer, é tudo saber experiencial. Eu vou dizer: minha prática é minha teoria. Não venha me acusar de um novo pragmatismo ou de tentar "solapar a valorização do conhecimento teórico, acadêmico, científico"[117]. Não se trata de negar a contribuição da formação acadêmica, dos saberes acadêmicos, das teorias, e, digo mais, não se trata aqui de reinventar a roda. Não. Mas de transgredir! É preciso questionar essa relação entre teoria e prática. "Não existe mais uma teoria 'versus' uma prática, uma teoria em confronto ou em conformidade com uma prática, uma vez que a nova relação que se estabelece entre

[114] Essa é de Whitehead (1989, p.42, tradução minha)
[115] Prof. Garnica.
[116] Prof. Garnica
[117] Duarte (2003, p.605-606) faz uma crítica a Tardif, Perrenoud e Schon.

elas é uma relação de identidade"[118]. É por me identificar com certas histórias contadas sobre a resolução de problemas, sobre o socioconstrutivismo que eu procurava coerência em minhas aulas. Mas a dinâmica da aula, as tensões que, muitas vezes, passariam despercebidas não fosse o papel da reflexão, fizeram-me responder novas questões, criar maneiras de lidar, olhar criticamente para minhas certezas, criar "uma teoria educacional viva". Nessa vivência, a forma proposicional do conhecimento faz parte, ela "existe dentro das explicações que os práticos [*practioners*] apresentam para dar sentido à sua prática"[119]. Contudo, o conhecimento proposicional não "caracteriza a explicação", pois "a explicação é caracterizada pela lógica do questionamento e resposta" como em questões da forma: "Como eu posso melhorar minha prática?"[120]. Sim, minha teoria é minha prática, tal como minha prática é minha teoria[121]. Cada vislumbrar do nosso dia a dia, cada choque, cada susto, cada marca, cada aprendizagem, cada reflexão, cada experiência, cada compreensão representam um compromisso com modos particulares de agir e de ser

[118]Essa afirmação é de Miguel e Miorim (2005, p.166-167). Eles constroem uma argumentação abordando a ideia de prática social como um conjunto de

> atividades ou ações físico-afetivo-intelectuais que se caracterizam por ser: (1) conscientemente orientadas por certas finalidades; (2) espácio-temporalmente configuradas; (3) realizadas sobre o mundo natural e/ou cultural por grupos sociais cujos membros estabelecem entre si relações institucionais de trabalho organizado; (4) produtos de conhecimentos, saberes, tecnologias, discursos, artefatos culturais ou, em uma palavra, de um conjunto de formas simbólicas (MIGUEL; MIORIM, 2005, p.165)

Com isso, esses autores reconhecem que todas as práticas sociais "produzem conhecimentos e/ou ressignificam saberes e conhecimentos apropriados de outras práticas sociais que lhe são contemporâneas ou não, que participam do mesmo contexto ou não" (MIGUEL; MIORIM, 2005, p.165). Eu mesmo me vi fazendo isso em vários momentos, ou seja, apropriando-me e ressignificando práticas. Já contei algo em "Uma introdução", vou contar em "Pequenos inquéritos" e também em "Crônica de um erro anunciado". Prefiguram muitas práticas sociais quando o assunto é aula de matemática, é formação de professores. Como professores, a gente não inventa a roda em nosso trivial simples diário, mas também, como contradições vivas, lidando com as tensões da prática, a gente não se apropria cegamente de outras práticas. E, claro, a deixa é muito boa: quem conta um conto aumenta um ponto. Assim, "as teorias ou discursos ou, ampliando mais ainda, [...] as 'formas simbólicas' constituem práticas sociais ao mesmo tempo que as constituem". Não dá mais para considerar a teoria como algo de outra dimensão, imune, ideal, e a prática como o trabalho do professor. Ora, "uma teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática: ela é uma prática" (FOUCAULT apud MIGUEL; MIORIM, 2005, p.166).

[119] Whitehead (1989, p.43, tradução minha)

[120] Whitehead (1989, p.43, tradução minha)

[121] *"To act is theorize"* (PAGANO apud PINNEGAR; HAMILTON, 2009, p.20)

professor. E, para saber dos meus compromissos, das minhas verdades, das minhas teorias, você tem que ouvir minhas histórias, pois minhas teorias não se põem assim de modo proposicional. Elas se mostram nas peripécias do dia a dia, nas tramas das minhas histórias.

E você, junto a mim, teve um papel importante, embora rápido e esporádico, talvez raro, mas promissor. A reflexão sobre a prática não é algo que se deva fazer sozinho, isolado. Você é um elo da circulação. Você ouviu histórias e (re)inventou as suas. E eu também, ouvi e (re)inventei.

E tudo isso para quê? Bom, enquanto esperávamos, essa foi nossa contribuição à Educação Matemática.

Espero que essa correspondência chegue a você e ajude na sua espera.

Ah, eu estou bem.

Esperançosa como sempre...

Sigo cantarolando...

A minha alucinação

É suportar o dia-a-dia

E meu delírio

É a experiência

Com coisas reais[122]

Um abraço,

Professora

[122] Trecho da música "Alucinação", de Belchior, do disco de mesmo título (Polygram - LP/CD/K7, 1976). Nessa música, ele também canta: "Eu não estou interessado / em nenhuma teoria /em nenhuma fantasia / nem no algo mais".

Fiquei tentado em pôr essas palavras na boca da Professora, pois há um pouco disso em sua carta, mas ela não concordaria com o desinteresse. O desinteresse pode ser perigoso. No mínimo, há de haver o interesse pela minha própria teoria, nem que ela esteja sempre à deriva, sempre a construir-se. O desinteresse não nos permite uma apropriação crítica de teorias, de fantasias e de algo mais, por mais que sejam desinteressantes. Bom, mas ele mesmo canta: "Amar e mudar as coisas / Me interessa mais / Amar e mudar as coisas / Amar e mudar as coisas / Me interessa mais". Aí, sim!

E CONTO EM BUSCA DE MIM EM VOCÊ

em mim
eu vejo o outro
e outro
e outro
enfim dezenas
trens passando
vagões cheios de gente
centenas

o outro
que há em mim
é você
você
e você

assim como
eu estou em você
eu estou nele
em nós
e só quando estamos em nós
estamos em paz
mesmo que estejamos sós

Paulo Leminski (2013, poema: "Contranarciso")

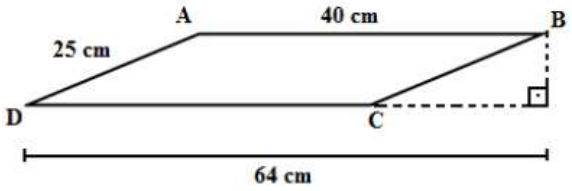
Era uma vez uma certa identificação... O bimestre já era o terceiro do ano. A aula, a quadragésima quarta. A tal identificação tomava vida numa troca de enunciados por meio de um diário. Essa troca, por sua vez, ia configurando uma

narrativa que, até então, pode-se dizer, contava as peripécias de Siely e Thieza, ao conduzirem aulas de matemática que haviam planejado para seu estágio.

Elas dividiram o trabalho entre as duas, de tal forma que primeiro uma, depois a outra, conduziriam as aulas. Então, de repente

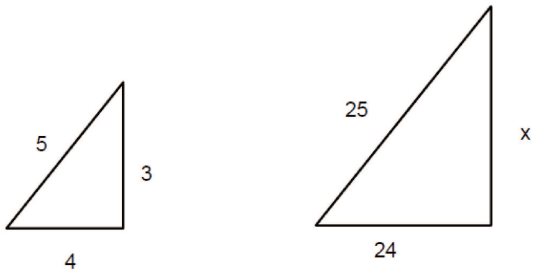
> *Siely começa a aula corrigindo e discutindo o cálculo do comprimento de arcos de circunferência, que era de algumas aulas atrás. Corrige também o 2 e o 5 da aula anterior sobre áreas de paralelogramos. Interessante que a Siely está chamando os alunos a responderem as perguntas que faz durante a correção. Acho que podia investir mais nisso, chamar mais. [...] Acabei de notar duas atitudes da Siely que considero boas para a gente repensar.*
>
> *A primeira foi quando o Antonio[123] disse para calcular a altura do paralelogramo, da questão 2b, utilizando semelhança em relação ao triângulo 3, 4, 5.*
>
> (Marquinhos, Caderno 2, Aula 44, 2010, p.75-76).

O exercício solicitava o cálculo da área de paralelogramos, no caso, o 2b, era o seguinte (SIELY, THIEZA, TFC, 2010, p.132):



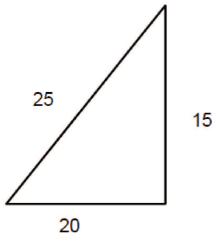
Antonio escreveu assim no seu caderno:

[123] Nome fictício de um dos alunos.

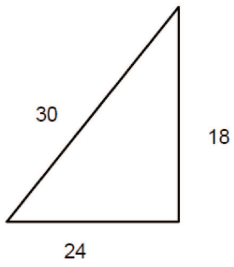


Provavelmente ele está pensando que o 25 é 5^2 e assim quer comparar com o 3, 4, 5. Em todo caso, parece que ele estava procurando o valor de x ao comparar o triângulo da questão com um triângulo semelhante. Ao invés de investigar, ou seja, tentar entender a ideia do aluno, você simplesmente disse que 'sim', que ele poderia fazer daquele modo, mas que você faria mais fácil na lousa.

A ideia do Antonio é boa, mas no caso está incorreta. Contudo, seria um momento de análise de erros na lousa se tivesse ocorrido a discussão. Para funcionar a semelhança que ele falou, o triângulo deveria ser:



Ou



Por quê? Por que o que ele falou não resolve a questão?

$$\frac{25}{5} = \frac{24}{4} \ ?$$

Entende o que quero dizer?

Ao invés de negarmos a ideia do aluno, podemos trabalhar de modo produtivo o erro dele. Afinal, era uma boa estratégia de pensamento a comparação com outro triângulo."

(Marquinhos, Caderno 2, Aula 44, 2010, p.75-76).

E a identificação até passaria despercebida aí. Ela realmente não é assim tão fácil de ver. Esconde-se. Oculta-se. Só pode vê-la quem realmente quer vê-la. É quase como aquela história da roupa nova do rei. Mas a roupa realmente não existia[124]. Já a identidade, bom, ela sempre está em busca de existir, de se constituir, de ser vestida. E os caminhos da busca não obedecem a uma cronologia

[124] "É, você pode chamar de bobo. Mas os bobos, desde sempre, tiveram a função de dizer o que os críticos do rei não podiam declarar sem perder a cabeça" (GALINDO, 2014, p.70). Aí, Caetano Galindo estava tecendo comentários sobre o escritor David Foster Wallace, especialmente a obra da qual foi tradutor, *Graça infinita*. Para Galindo (2014, p.70)., "todo romance é uma tentativa de encontrar uma maneira de mostrar alguma coisa nova", ou seja, é uma maneira de o "escritor dar a ver coisas que a tradição, até aquele momento, deixava de lado ou não conseguiu elaborar plenamente".

Tem algo mais aí nesse escritor que você gostaria de falar. Na verdade, em suas andanças pelos Estados Unidos, durante seu doutorado sanduíche com a Profa. Dra. Beatriz D'Ambrósio, você andou às voltas com *Brief Interviews with Hideous Men*, do Wallace. Há a tradução para o português agora. Foi um livro difícil, muito difícil. Wallace foi bastante para a época – a sua, como leitor, e também para a época contemporânea. Mas o conto "Forever Overhead" ("Para sempre em cima") narra os desafios e as incertezas de uma pré-adolescente ao completar 13 anos de idade. Nada de mais nisso, seria assim um conto qualquer. O problema é que ele narra como se estivesse narrando a experiência do leitor. Ele usa a segunda pessoa do singular, se pensarmos em português: "você está subindo as escadas e pensa...". Eu senti que eu fosse a pré-adolescente. Bom, isso me diz muito sobre a atividade da leitura, a refiguração, e o processo de identificação. Por fim, vale lembrar ainda dessa obra de Wallace o uso das notas de rodapé. Wallace é mais comedido, com certeza, mas as notas são assim continuações da história, histórias dentro da história, como aqui. Era como encontrar um baú do tesouro:

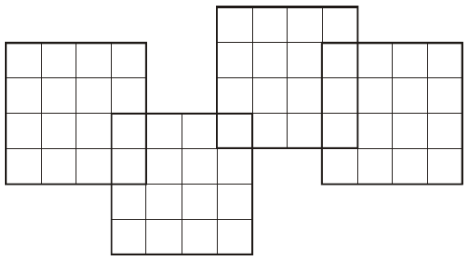
Quem me dera
um mapa de tesouro
que me leve a um velho baú
cheio de mapas do tesouro
(Paulo Leminski, 1976)

simples. O diário é de 2010. A citação a seguir é de 2012, referindo-se a um texto de 1995 (e você nem a leu ainda)[125]. Bom, melhor continuar... Eis a tal da citação:

> Steffe e D'Ambrosio (1995) cunharam o termo "professor construtivista" para se referir a professores que estudam a construção matemática dos estudantes e que interagem com eles num espaço de aprendizagem baseado, ao menos em parte, num conhecimento sobre as matemáticas dos estudantes.[126]

"Já o segundo caso foi quando a Siely perguntou à turma como resolveram o 10."

10) Quatro quadrados – Quatro quadrados iguais estão sobrepostos formando a figura dada. Se cada um dos quatro quadrados tem uma área de 3 cm^2, qual é a área dessa figura?



Fonte: Siely e Thieza (TFC, 2010, p.133)

> *O Leonardo[127] respondeu, você copiou parte da solução dele na lousa e não permitiu que ele terminasse, desconsiderando a maneira de fazer dele. Veja, ele escreveu*

[125] Li o texto da citação em 2013 e pensei: nossa, tão eu! Mas o *eu* que leu não é o mesmo *eu* contido em '*tão eu*'. O *eu* de '*tão eu*' era o que o *eu* que leu estava em busca de ser dali a alguns anos.

126 D'Ambrosio e Kastberg (2012, p.22, tradução minha): "Steffe e D'Ambrosio (1995) coined the term 'constructivist teacher' to refer to teachers who 'study the mathematical constructions of students and who interact with students in a learning space whose design is based, at least in part, on a working knowledge of students' mathematics".

[127] Nome fictício de outro dos alunos.

$$\left.\begin{array}{lll} 16\,q & \rightarrow & 3cm^2 \\ 58\,q & \rightarrow & x \end{array}\right\}$$

Ele não falou de onde ele tirou os 58, mas ele deve ter contado os quadradinhos visíveis. Daí, se completarmos, vai ficar:

$$x = \frac{87}{8} = 10{,}875\ cm^2$$

Com certeza para o aluno esse modo fez mais sentido, pois foi a maneira dele, que ele criou. Desconsiderá-la e dizer 'será que vai dar certo?', propondo outro modo de resolução antes mesmo de valorizar a do aluno, é desmotivador para ele.

Deixe ele completar a resolução, pergunte à turma se eles concordam e, se ainda for necessário, você mostra um segundo modo de fazer."

(Marquinhos, Caderno 2, Aula 44, 2010, p.75-76).

> Dar razão aos alunos, como descrito por Duckworth, implica a capacidade de honrar e respeitar as razões dadas pelos estudantes. [...] No ensino de matemática, dar razão para o estudante significa considerá-lo como um pensador matemático com um sistema de conhecimento que é internamente consistente[128].

E vai se identificando... dando razão à sua existência... tomando vida numa narrativa.

Claro que discutir ou dar esse tempo todo aos dois casos que comentei seria muito longo. Mas, com uma proposta pedagógica pautada na 'análise dos erros dos alunos' como estratégia para

[128] D'Ambrosio e Kastberg (2012, p.22, tradução minha): "Giving reason, as described by Duckworth, entails the ability to honor and respect the reasons given by a student. It should not be confused with "giving kids reasons", meaning to explain things to a learner in the hope that they will absorb the teacher's explanations. In mathematics teaching, giving reason to the learner would mean considering the mathematics learner as a mathematical thinker with a system of knowledge that is internally consistent".

> *ensinar, desconsiderar ou não trabalhar as 'maneiras de lidar' dos alunos é incoerente.*
>
> *Começa então a atividade com as dobraduras e recortes.*
>
> *Andei pesquisando e parece que 'material concreto' até pode ser usado para se referir a coisas desse tipo; no entanto, o termo parece pesado, pois quase sempre a gente vê ele sendo usado com materiais já conhecidos, 'consagrados', como o material dourado, os blocos lógicos. Assim, encontrei um texto chamado 'Eu trabalho primeiro no concreto'[129], que fala sobre 'materiais manipuláveis' ou 'materiais didáticos', que parecem ser termos mais adequados, e faz uma crítica ao modo como a gente costuma usar esses materiais. Ainda estou lendo o texto, mas já vou passar pra vocês ainda hoje.*
>
> *Só quando vemos as aulas acontecerem é que, de fato, percebemos a estratégia e os tipos de materiais que se pretendia usar. Assim, será bom revermos alguns detalhes da proposta pedagógica, adequando-a ao que de fato aconteceu.*
>
> (Marquinhos, Caderno 2, Aula 44, 2010, p.75-80).

E a identificação de um também toma vida a partir do olhar do outro. Mas aí é que é... A do outro e a do um são miradas de pontos de vistas diferentes, contemplando seus respectivos horizontes[130], que podem se fundir, se encontrar,

[129] De autoria de Adair Mendes Nacarato (2005).

[130] Mas essa possibilidade de fusão, ou a concretização dela, não se encerra na averiguação de um trecho de um diário. Entretanto, o trecho pode mostrar como esse processo é complexo, é tenso, e lida com incertezas sobre o que se lê nos próprios trechos.

Para Gadamer, a compreensão de um texto, o processo hermenêutico, passa por procurar perguntar o que o texto está nos perguntando. Há de se tentar interpretar diante da incerteza, ou seja, sem se fechar numa certeza de que o texto disse isso ou aquilo, mas, sim, se colocando diante das diversas hipóteses interpretativas. Para que ocorra a interpretação, é preciso reconstruir a pergunta que o texto se faz, é preciso superar o "horizonte histórico que a própria tradição nos coloca", é necessário o que Gadamer chama de "fusão de horizontes" (BONFIN, 2010, p.13).

Nota de rodapé continua na próxima página

dialogar. Na verdade, no caso em questão, esperava-se algum diálogo, pois era disso que se tratava o tal de estagiar na sala de um professor e o tal de receber futuros professores em sua aula.

> *Iniciei a aula entregando os relatórios sobre circunferência e arco de setores circulares. Quando fiz as correções, percebi que teve uns dois alunos que estavam usando a fórmula do comprimento*

Então essa fusão de horizontes entre os textos escritos nos cadernos por mim e pelos estagiários é uma fusão que vem sendo feita desde o começo do processo formativo, como se a fusão, nesse caso, fosse ler o professor Marquinhos e ler as professoras Thieza e Siely. Não significa que, ao final todos, terão a mesma "velha opinião formada sobre tudo". Mas significa que sairemos modificados, transformados – até chocados –, sobretudo se uma dimensão reflexiva pautar a conversa. Esse choque indica como, no processo interpretativo, se confrontam o mundo da obra e o do intérprete.

> A dinâmica da compreensão comporta, porém, certo apagamento do intérprete em favor da obra; uma "desapropriação de si" para deixar o texto, por exemplo, nos interpelar na sua estranheza e não só nos tranquilizar naquilo que nele projetamos, mas também produzir, graças ao confronto entre o universo do intérprete e o universo interpretado, uma transformação de ambos. [...]. O processo hermenêutico, poderíamos dizer, desapropria duplamente o sujeito da interpretação: obriga-o a uma ascese primeira diante da alteridade da obra; e, num segundo momento, desaloja-o de sua identidade primeira para abri-lo a novas possibilidades de habitar o mundo. Em Tempo e narrativa, Ricoeur dará a essa transformação da experiência do intérprete (e do leitor) o nome de **refiguração**. (GAGNEBIN, 1997, p. 264, grifo meu).

Na sequência de trechos dos cadernos que estou trazendo à baila neste momento, veja que primeiro eu, depois Siely e depois outra vez eu estamos refigurando. Primeiro eu configuro a aula de Siely numa narrativa e, de certo modo, já refiguro diante do que, digamos assim, fiquei chocado. Siely também refigura sua aula e aquilo que eu escrevi sobre a aula dela. Ela também precisa lidar, nessa construção narrativa, com aquilo que a chocou, pois eu talvez tenha dito coisas que ela não esperava serem ditas sobre a aula dela. Por fim, eu preciso escrever um comentário sobre o que Siely escreveu e, chocado por me ver exigir aquilo que eu gostaria de ter para mim, para minhas aulas, procuro remediar ou amenizar um pouco nessa minha resposta. Ambos estamos a negociar uma identidade profissional.

Mas eu nem deixei você ler o resto da narrativa e já adiantei aqui, nesta nota, o que penso sobre ela toda. Afff... Como é que vamos confrontar os nossos horizontes agora? Tomara que você tenha deixado essa nota para o fim. Ou que você esteja aberto a novas possibilidades de habitar o mundo.

da circunferência para encontrar o tamanho do arco[131]*, ou outro usava a regra de três:*

$$\begin{array}{ccc} 360^0 & \rightarrow & 2\pi r \\ 90^0 & \rightarrow & x \end{array}$$

para encontrar o comprimento de uma circunferência completa.

Coloquei isso no quadro e fui comentando novamente como se faz para encontrar o comprimento de uma circunferência (360º) e como encontrar o tamanho do arco.

Espero que eles tenham compreendido, apesar de Thieza comentar que não trabalhei muito bem, que deveria colocar o jeito errado na lousa e mostrar para eles o absurdo a que tinham chegado.

Vou pegando o jeito com a prática, pois, quando estamos tomando conta de uma turma, a responsabilidade é muito grande, e não tenho experiência em relação a trabalhar com erros, estou aprendendo a cada dia.

Em relação à sugestão do Antonio sobre o triângulo 3, 4, 5, não vou ter receio de falar que não entendi o que ele queria. Assim, quando ele falou, fiquei com medo de errar, ficar sem entender o que ele queria dizer e todos perceberem, levando eles a não confiar no que eu estou passando a eles, por isso, foi errado eu sei, mas a única coisa que pensei foi dizer que 'podia, mas ia fazer de um jeito mais fácil', mas como o professor disse, estava errada a ideia dele.

(Siely, Caderno 2, Aula 44, 2010, p.81-82).

[131] Siely refere-se a uma atividade realizada pelos alunos na semana anterior e que ela agora devolvia a correção a eles e corrigia alguns exercícios na lousa. O relatório continha questões solicitando aos alunos o cálculo do comprimento de uma circunferência, conhecendo-se o seu raio. E questões que solicitavam o cálculo do perímetro de alguns setores circulares, conhecendo o raio e o ângulo do setor.

Assim, a identificação ou a não identificação precisa ser justificada; afinal, não bastava ver a roupa do rei, havia de descrever sua beleza ou sua feiura, a fim de parecer convincente.

> Em geral o erro é execrado, **e o aluno teme a reação do professor se não consegue dar a resposta esperada.** Muitas vezes, cria-se uma reação em cadeia: o estudante escondendo seu erro para não ser punido; o professor tentando fazê-lo cair nas "ciladas" em questões que apresentam exatamente as dificuldades que o aluno oculta ou , até mesmo, não se dá conta da existência.
>
> Quando a prática é apontada ou criticada pelas direções, pelas supervisões ou mesmo por colegas que tentam encarar o erro sob uma nova perspectiva, menos "aterrorizante", as discussões passam para um novo patamar: os professores que costumam criar "ciladas" para os alunos justificam sua atitude com o argumento de que não se pode "afrouxar" o ensino, enquanto os outros, que aceitam os erros e os empregam como recurso didático, se sentem criticados e reagem em termos pessoais, e não pedagógicos. Assim, a discussão que deveria aprofundar-se nas causas dos erros, nas dificuldades dos alunos, nas metodologias de ensino e no papel de cada conteúdo em uma grade curricular, passa a ser alimentada por sentimentos que , talvez, tenham sua origem **nos medos e inseguranças que cada um dos participantes alguma vez sentiu nas situações em que errou**.[132]

> *Em relação ao Leonardo, na verdade ouvi o que ele disse, comecei a fazer e parei, pensei que do outro jeito ficaria mais fácil de todos entenderem. Mais um vacilo meu.*
>
> *"Bom, apesar de tudo, estava preocupada com o tempo, pois ia fazer só dois, e tivemos que fazer três a pedido dos alunos, então não quis estender muito as correções, parecendo que falei muito rápido, se ficar discutindo tudo, perguntando, não daria tempo de ver nem $^1/_3$ da matéria.*
>
> (Siely, Caderno 2, Aula 44, 2010, p.81-82).

> Nós geralmente ficamos frustrados e defensivos e descrevemos os futuros professores como falhando em dar razão às crianças quando eles estão interagindo no espaço de ensino e aprendizagem que eles criaram.

[132] Cury (2007, p. 91-92, grifo meu)

> Dar razão para os futuros professores significa reconhecer que visões concorrentes do que seja um bom ensino são viáveis e existem no nosso próprio espaço de aprendizagem na formação de professores.[133]

Mas não estou correndo, estou tentando fazer o melhor que posso, para propiciar a aprendizagem de todos, mas tenho limitações a serem superadas.

Nessa aula não conseguimos terminar o planejado, o tempo foi pouco, então as discussões sobre o que perceberam, suas conjecturas serão apresentadas na próxima aula para fecharmos esse conteúdo.

(Siely, Caderno 2, Aula 44, 2010, p.81-82).

Pois é, Siely, assim é a nossa prática, sempre lidamos com o inesperado. Mesmo assim, sua atitude foi correta, pois é melhor não ficarmos tentando explicar o que temos insegurança pra falar, pois acabaremos nos complicando. É buscar se preparar pra isso. E considerar o tempo também é importante.

Para isso serve a reflexão que fazemos sobre as aulas. Na verdade, as reflexões dividem-se em pelo menos dois tipos, a meu ver, ambos importantes.

O primeiro refere-se a reflexões como a da aula anterior, são do tipo que nos faz perceber que poderíamos ter tomado outra atitude naquele momento, mas, agora, não temos muito o que fazer a respeito, pois aquela situação já passou, não faz sentido retomá-la agora com os alunos. Essas reflexões nos servem para pensarmos em nossa prática como um todo e vão fazer com que

[133] D'Ambrosio e Kastberg (2012, p.23, tradução minha): "*We often become frustrated and defensive and describe the prospective teachers as failing to give the children reason as they are interacting in a unique teaching-learning space that they have created. Giving reason to the prospective teachers would mean acknowledging that competing views of good teaching are viable and exist in our own learning space of teacher preparation*".

melhoremos nossas atitudes, quando aparecerem situações semelhantes àquelas. Essas reflexões são mais formadoras.

Outro tipo de reflexão é aquela mais imediata e que nos obriga a mudar o rumo das coisas já na próxima aula ou mesmo ali; ou seja, ela nos faz conhecer melhor a turma, perceber por que não atingimos (ou atingimos em parte) os objetivos daquela aula e nos permite consertar as coisas, ainda em tempo.

Fica aí uma sugestão pra vocês: a de identificar esses dois tipos de reflexão feitas por nós durante toda a regência, e até mesmo durante a observação, escrevê-las e comentá-las na análise no TFC. [...][134]

(Marquinhos, Caderno 2, Aula 45, 2010, p.83-85)

Quando nós mudamos de deliberações relativas à aprendizagem matemática dos nossos alunos em nossos cursos de conteúdo matemático para deliberações relativas à construção da identidade de nossos futuros professores em nossos cursos de didática do ensino da matemática, nosso grande desafio começou a emergir. Ao expor nossos valores e como esses se relacionam com nossos objetivos para os futuros professores e para a nossa prática, fomos surpreendidos pela nossa incapacidade de atender às perspectivas e ideias dos estudantes que estavam aprendendo a ser professores de matemática. [135]

[134] Com esses dois tipos de reflexão, eu me referia principalmente à "reflexão na ação" e à "reflexão sobre a ação", como coloca Schon (2000). Porém, pelo processo formativo em que estávamos, no qual a "reflexão sobre a ação" era feita já nesses cadernos diários, uma "reflexão sobre a reflexão na ação" também era levada a cabo nos cadernos, no TFC e, sobretudo, em nossas conversas após as aulas.

[135] D'Ambrosio e Kastberg (2012, p.22, tradução minha): "When we shifted from deliberations regarding our mathematics students' learning in our content courses, to deliberations regarding our prospective teachers' construction of their teacher selves in our mathematics methods courses, our greatest challenges began to emerge. In espousing our values as they relate to our goals for our students and our practice, we were taken aback by our inability to attend to the perspectives and ideas of the student who was learning to become a teacher of mathematics".

É preciso reler aqueles dizeres de Cury, citados há alguns parágrafos[136]. Eles podem se referir à relação entre Siely e os estudantes do 9º ano ou entre Siely e Marquinhos?

> Não está claro para nós como podemos estender nossa disposição de dar razão aos aprendizes de matemática para aqueles que estão aprendendo a ensinar matemática. Como a ideia do "dar razão" é sobre aceitar a perspectiva do outro, nossa habilidade em dar razão está amarrada com nossa conscientização de nossa visão de nós mesmos como professores, de nossa visão sobre o que seja um bom ensino e sobre nossos estudantes[137].

Até aqui se pôde ver uma aula de Siely narrada por Marquinhos, durante o segundo semestre do ano letivo. E como Siely, de certa forma, respondeu ao que leu, pensando sobre a aula, refigurando, assim, em sua reflexão escrita.

É de se pensar: por que tantas sugestões para ela, para as estagiários no geral? Parece que ele queria estar lá? Queria ele que elas fizessem como ele fazia? É o supervisor brigando com o orientador?

Bom, vamos ver uma aula dele. Narrada pela Siely e pela Thieza. Voltemos aos escritos do primeiro bimestre do ano letivo. Nona aula. Ele se mostrava como professor e talvez houvesse – ou não – alguma identificação. Ou talvez ele quisesse que houvesse. Talvez as roupas dele fossem invisíveis justamente porque ele também ainda não enxergava as que elas usavam.

---

[136] Especialmente os seguintes dizeres: "Em geral o erro é execrado, **e o aluno teme a reação do professor se não consegue dar a resposta esperada**". E também: "Assim, a discussão que deveria aprofundar-se nas causas dos erros, nas dificuldades dos alunos, nas metodologias de ensino e no papel de cada conteúdo em uma grade curricular, passa a ser alimentada por sentimentos que, talvez, tenham sua origem **nos medos e inseguranças que cada um dos participantes alguma vez sentiu nas situações em que errou**. (CURY, 2007, p. 91-92, grifos meus).

[137] D'Ambrosio e Kastberg (2012, p.23, tradução minha): "It is unclear to us how we might extend our disposition to give reason to learners of mathematics to those learning to teach mathematics. Because the idea of giving reason is about embracing the perspective of the other, our ability to give reason is tied up with our awareness of our views of ourselves as teachers, of good teaching, and of our students".

O professor Marcos iniciou a aula recolhendo a tarefa deixada para a casa na aula anterior. Fez alguns lembretes quanto à resolução de alguns exercícios feitos pelos alunos:

$$-\sqrt{144} = -\sqrt{2^4.3^2}$$

144	2
72	2
36	2
18	2
9	3
3	3
1	–

$$2^4.3$$

$$-\sqrt{144} = -\left(\sqrt{2^4}.\sqrt{3^2}\right) = -(2^2.3) = -12$$

Falou de como esqueceram do sinal de menos e dos erros de fatoração. Comentou ainda sobre o erro na escrita, ao tentarem justificar a resposta:

$\sqrt[3]{8} = 2.2.2 = 2^3$ *Errado*

$\sqrt[3]{8} = 2$, *pois* $2^3 = 8$ *Correto*

Lembrou também que, ao calcular a raiz quadrada de um número, a resposta vai ser positiva, como em:

Ex: $\sqrt{49} = 7$, *pois* $7.7 = 49$

Agora, se tivermos esse caso:

$x^2 = 49$, *que número que elevado ao quadrado é 49?*

$$x = \pm\sqrt{49}$$

$$x = \pm 7$$

Pois $7.7 = 49$ *e* $(-7).(-7) = 49$

Após essas considerações, o professor pediu para que os alunos terminassem de resolver os exercícios de radiciação entregue na aula anterior. Muitos alunos tentaram resolver, apesar de estarem tendo muita dificuldade ainda em como e quando aplicar as propriedades.

O professor, juntamente com as estagiárias, auxiliou os alunos que solicitaram ajuda. No final, o professor recolheu as atividades.

(Siely, Caderno 1, Aula 09, 2010, p.34)

Estou gostando muito do começo de cada aula, pelo fato de o professor pegar as principais dificuldades dos alunos e esclarecê-las no quadro, pois assim ele está esclarecendo as dúvidas que os alunos têm e não perguntam.

(Thieza, Caderno 1, Aula 09, 2010, p.35)

> Nós temos que ir além de procurar quem corrobore uma imagem de nós mesmos, "eu estou ok porque você me reflete", para procurar o que corrobore nosso conhecimento (von Glasersfeld, 1995). Procurar corroborar no outro uma imagem de nós mesmos baseia-se apenas em procurar ações dos outros que refletem as nossas próprias ações[138].

Era uma vez uma certa identificação... O bimestre já era o sexagésimo da vida. A aula, a enésima. A tal identificação tomava vida numa troca. Essa troca, por sua vez, ia configurando uma narrativa que contava as peripécias do Professor Marquinhos, ao conduzir a supervisão de um estágio da licenciatura em matemática de um modo com o qual havia se identificado e também de seu "projeto

[138] D'Ambrosio e Kastberg (2012, p.23, tradução minha): "We had to successfully move beyond a corroborator of our image of self, "I'm ok because you reflect me," to a corroborator of our knowledge (von Glasersfeld, 1995). A corroborator of our image of self is based only on actions of another as reflective of our own actions".

de si para o outro" [139]. Entretanto, ele não projetava seu modo de dar aula no outro, ele projetava no outro o que ele projetava para si mesmo[140].

[139] Kaddouri (2009, p.25-27)

[140] Ah... essa a busca de mim em você. Você, hein!

EU NÃO POSSO CONTAR SOZINHO, MAS CONTO, EM BUSCA DE MIM EM VOCÊ, SOBRE NÓS,

pois acontece que há um tipo de reciprocidade entre nossos projetos e nossas memórias[141].

Quando idealizei este trabalho, quando me coloquei a pensar sobre a formação durante o estágio da licenciatura, nas identidades profissionais em constituição nessa etapa da formação inicial, eram os estagiários que eu tinha em mente. Ou seja, eu os tomava como objeto de investigação e, assim, passei a contar o que vivemos para descobrir o que acontecia com eles nesse processo de formação.

Como eles, eu sou um personagem nas histórias que contei. Realizava, agia, sofria, alcançava – enfim, mostrava-me como professor e supervisor, assim como eles se mostravam como futuros professores, estagiários. Em nossas conversas, fui me dando conta de que não conversávamos somente sobre eles, mas sobre nós. Foi como uma "composição conjunta"[142] de uma narrativa[143] sobre nossas experiências de sala de aula. Porém, não foi somente sobre o estágio, sobre os estagiários e as aulas, como eu pretendia. Cada um de nós tomou um diferente caminho em sua vida e pôde, nessa conversa, olhar para sua própria experiência, inclusive as que vivemos conjuntamente. E eu pude olhar para as minhas. Na verdade, eu já vinha olhando... desde "Pesquisar?" ... desde "Caderninhos" ... desde "Uma introdução"...

---

[141] Foi Ricoeur quem disse isso, ao comentar sobre Arendt:

> Hanna Arendt [...] diz que é narrando que o autor das ações – aquele que faz as coisas, o agente – encontra uma identidade, reconhece a si mesmo no que se pode chamar, com razão, de identidade narrativa. [...]
>
> Há uma dimensão ausente nas observações anteriores que é a relação entre as decisões que nós tomamos agora, em nossa luta diária, e as histórias nas quais nós contamos sobre nós mesmos e nosso povo. Também há um tipo de troca ente nossos projetos futuros, as mudanças que nós gostaríamos de provocar na sociedade, e as nossas memórias. Há um tipo de reciprocidade entre nossos projetos e nossas memórias (RICOEUR, 1985, p.214-215).

Com certeza isso me diz muito, pois eu tenho olhado o passado em busca de mim, essa é a verdade. Por sorte, pessoas marcantes fizeram parte disso e, assim, elas compõem em conjunto minha história.

[142] O termo original, em inglês, é: *co-composition*.

[143] Clandinin (2013)

– Pois, então, você vai escrever um romance?! O romance *Um estágio para recordar*!

– Romance... bom, como quer que eu selecione os documentos que uso; como quer que, dentro deles, selecione trechos para construir nossas historinhas, como você chama, tenho sempre uma dívida com esse passado recente: estou diante dele, estou sempre "submetido 'ao que, um dia, foi' ". Essa é uma diferença importante entre o que faço e o romance ou a ficção[144]. Não escrevo um romance de ficção. Escrevo uma narrativa de uma experiência, na verdade, eu (re)construo as experiências ao narrar.

– O que você pretende explicar com essa narrativa da experiência?

– Explicar... olhe... esse é um termo interessante usado por você. Do modo como você fala, fica parecendo que o poder da pesquisa, digamos, sem historinhas, seria maior, mais objetivo; ou que não há poder explicativo algum nas histórias que contei. Lembra-se de seu avô? Ou melhor, de meu avô?

– Que tem?

– Você ouvia as histórias dele, não lembra?

– É, talvez eu fosse um dos únicos que as ouvia... mas eram histórias de avô.

– E o que aprendemos com elas?

– Difícil dizer assim, pois nunca havia um conteúdo a ensinar. Ele tinha, assim, um jeito de dar um conselho prático[145]. Até o melhor modo de assentar tijolos e a proporção adequada entre cimento, cal, areia e água para fazer um letreiro, era possível imaginar com as histórias dele. Tinha aquela do Arrudinha, o valente segurança dos bailes do sindicato, *um baita dum rapaz*, *um bruto dum homem*, como ele dizia, que resolvia as mais incríveis encrencas ocasionadas pelos festeiros mais extravagantes. E aquela de quando ele se aposentou e os seus amigos fizeram uma festa para despedir-se dele? Foi com esse mesmo grupo de companheiros pedreiros que ele, exercendo uma liderança invejável, coordenou o grupo todo, em cima de um andaime, para reassentar uma parede prestes a desmoronar, depois que um trem desgovernado adentrou o barracão, ponto final para descarregamento, abalando a estrutura dos oitões do edifício. Ele economizou

[144] Ricoeur (2010c, p.237)
[145] Benjamin (1985)

meses de serviço nessa empreitada. Nossa, lembra-se daquela do engenheiro aproveitador que o retirava do serviço, durante o expediente, para esquadrejar e assentar os azulejos do banheiro da sua própria casa? Mas o cara ficava em cima do nosso avô e dizia que ele demorava demais pra cortar os azulejos e, decidido, pegou a torquês e apertou-a contra as pedras, no intuito de desenhar belas peças para o banheiro. Suas mãos finas esforçaram-se, contorceram-se até quebrar irregularmente um pedaço do azulejo, inutilizando-o. O engenheiro, pasmo, chamou de artista meu avô. Para não constranger o moço, vovô respondeu que tinha as mãos calejadas para a torquês, mas que engenheiro trabalhava é com a cabeça. Ah, engenheiro besta, aproveitador! Meu avô é quem usava a cabeça, era sofrido, ganhava mal, mas tinha uma capacidade incrível no seu modo cuidadoso, detalhista e respeitoso em lidar com o serviço e com os companheiros, pelos quais era muito respeitado.

– Ué, essas últimas linhas não foi ele quem contou!

– Não, não ... isso eu compreendo das histórias que ele contava ... Ah... nem vem falar que isso explica alguma coisa, hein!

– Mas você não pode simplesmente dizer que não há poder explicativo aí. Mas deixe-me te perguntar, você acha que essas histórias todas aconteceram assim?

– Que estranha pergunta! Posso até questionar o poder explicativo delas, mas nunca achei que vovô fosse um mentiroso. No entanto, tenho que admitir, havia histórias que eram difíceis, hein...

– Penso que vovô passou, sim, por tudo aquilo que ele contava, mas ele selecionava um encadeamento próprio para os fatos, a fim de compor as suas histórias, eles as orientava para os seus ouvintes.[146] A tal da torquês, por exemplo, nem eu sabia como se escrevia isso ou como se pronunciava e estou certo de que ele não esperava de mim um pleno conhecimento dos nomes das ferramentas ou para que serviam. Porém, o modo como contava, os gestos que fazia com as mãos, a força que imitava, mimetizando ali para mim a história passada, convidando-me a quase entrar na história, permitia entender que, como quer que fosse aquela

[146] Aprendi a construir narrativas foi com vovô, como bem notou o prof. Dario.

ferramenta – eu a imaginava como uma espécie de *alicatão* para quebrar pedras –, a relação entre ele e o engenheiro era o que ele queria contar, marcando-me a tal ponto de causar em você a mais sincera ira e até a chamar o engenheiro de besta[147]. Ao contar a relação entre ele e o engenheiro, nós descobríamos quem era Vovô Lelo.

A verdade é que "não é o que explica que conta, mas o que a partir dela [da narrativa] se pode interpretar"[148]. Havia uma préfiguração[149] da narrativa, compartilhada por nós, permitindo uma mútua compreensão entre nós: olhinhos grudados no avô, ouvia com atenção e sabia que bastava um efeito estranho em minha face, uma cara de interrogação, para ouvir mais do narrador e ficar com aquela história para mim, juntamente com o que eu podia interpretar a partir dela.

Voltemos ao nosso caso aqui, para você não achar que farei uma tese sobre vovô ou começar a me questionar sobre a pertinência dele aqui. O que escrevíamos naqueles cadernos?

---

[147] Essa anedota me lembra muito o que conta Geertz sobre piscadelas. Às vezes, eu me via tentando entender as piscadelas do meu avô:

> A cultura é pública porque o significado o é. Você não pode piscar (ou caricaturar a piscadela) sem saber o que é considerado uma piscadela ou como contrair, fisicamente, suas pálpebras, e você não pode fazer uma incursão aos carneiros (ou imitá-la) sem saber o que é roubar um carneiro e como fazê-lo na prática. Mas tirar de tais verdades a conclusão de que saber como piscar é piscar e sabe como roubar um carneiro é fazer uma incursão aos carneiros é revelar uma confusão tão grande, como, assumindo as descrições superficiais por densas, identificar as piscadelas com contrações de pálpebras (GEERTZ, 2011, p.9).

Ricoeur (2010) cita Geertz, ao discorrer sobre símbolo e, parece-me, a descrição densa de meu avô, por vezes repleta de termos os quais eu não conhecia, ainda assim chegava a mim porque eu tinha alguma familiaridade com meu avô pedreiro, com nossa situação familiar, com as histórias que circulavam dentro de casa, por estar inserido naquela cultura, mesmo como o neto que, na certa, estava mais para tornar-se engenheiro do que pedreiro. Veja o que fala Geertz sobre a antropologia:

> o objetivo da antropologia é o alargamento do discurso humano. De fato, esse não é seu único objetivo [...] e a antropologia não é a única disciplina a persegui-los. No entanto, esse é um objetivo ao qual o conceito de cultura semiótico se adapta especialmente bem. Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade (GEERTZ, 2011, p.10)

[148] Prado e Soligo (2005, p.50)
[149] Ricoeur (2010)

Esses escritos diários feitos nos cadernos podem ser caracterizados, tal qual o faz Bolívar[150], como registros reflexivos de experiências profissionais ao longo de um determinado tempo. Eu acrescentaria ainda a palavra "descritivos" para qualificar, especificamente, os registros que escrevemos. Esse primeiro processo, ou seja, observar algo e registrar já se trata de uma tarefa complexa. Registrar, nesse caso, é selecionar, é compreender o que acontecia na sala de aula, situando o fato no factual, os fazeres dos alunos no contexto habitual de fazeres deles, os fazeres do professor no seu modo próprio de ser professor, a aula no conjunto de aulas, o conjunto de aulas nas práticas culturalmente tidas como aulas de matemática. Não que os registros seguissem esse esquema gradativo; o que quero ressaltar é que, ao escrever no caderno, uma seleção do presenciado era feita e registrada de modo a constituí-la para um outro; sim, já era uma reorientação, pois havia um outro. Havia os leitores posteriores, como o colega estagiário e o professor (supervisor e orientador). E é constituição, por ser ponto de partida para os diálogos futuros, as discussões e as novas significações que se agregariam a partir daí. E esse situar práticas em práticas nada mais é do que uma comparação, uma busca por similitudes, nem sempre explícita, mas presente no olhar.

Por exemplo, após uma aula em que trabalhei com alguns problemas, Daniel escreveu no caderno:

> *Como alguns problemas atraem mais os alunos para obterem a sua solução? A atividade de hoje é um desafio para os alunos. Alguns estão mais desafiados enquanto outros nem tanto.*
>
> (Daniel, 2009, p.75-76).

O fato de se referir assim aos problemas de matemática trabalhados naquela aula mostra uma mediação simbólica dele em relação aos aspectos vividos no seu curso de licenciatura e também com o trio, no qual a Resolução de Problemas como estratégia para ensinar matemática foi discutida. Caso ele apenas escrevesse que o professor tinha apresentado problemas, a discussão posterior poderia ser apenas em relação à quantidade adequada de problemas, ao conteúdo dos problemas. Mas, registrando como o fez, ele constitui para si mesmo que o

[150] Citado por Alves (2004).

enunciado do problema, o tipo de problema, faz diferença e, ao dizer como os alunos agiram, constitui também importância ao modo como o professor apresenta e trabalha o problema. Constitui para si e para o grupo, traz ao trio um aspecto que talvez não fosse discutido caso ele não tivesse escrito assim. Ele situa uma prática pela mediação que faz com outras coisas e constrói uma intriga a ser lida pelo grupo. Daniel já havia participado comigo, no ano anterior, de um curso de extensão sobre resolução de problemas, deve ter tido seus contatos com essa estratégia durante o curso de licenciatura e outros contatos que também não imagino. É impossível apontar o motivo pontual que o tivesse levado a registrar assim. Entretanto, sua mirada sobre as práticas costumava deter-se em aspectos da resolução de problemas, como aparece também em outros registros seus. Assim, entendo o significado de situar práticas, algo implicado também naquilo que conseguimos ver e, por isso, selecionamos, reorientamos a atenção histórica. Nesse caso, sua reorientação também fazia parte de minhas preocupações, ao lecionar aquela aula e, talvez, possamos pensar na surpreendente coincidência de Daniel ter registrado exatamente isso. Porém, uma série de outras ações minhas e dos alunos, ocorridas naquela aula, não foram registradas por ele. Além do mais, nossas histórias mudam, dependendo de para quem a contamos[151], ou seja, a reorientação não é necessariamente intencional, mas, com certeza, tem um destinatário.

Olhe a história "O estágio e as angústias". Poucas palavras escritas pelos estagiários no diário já eram suficientes para que eu próprio me visse de fora, visse o professor Marquinhos diante da turma, passando o que passou e, ainda, com aquelas palavras, eu notava o que os estagiários vislumbravam prospectivamente, imaginando como seria, quando assumissem a regência. Ao ler os escritos, eu também lia uma conta inexistente, que sempre se faz ao meio da vida: "temos mais ontens ou mais amanhãs?"[152]. "A obra escrita é um esboço para a leitura"[153], não é

[151] Larrosa (1996, p.475)

[152] São palavras de Kindzu, personagem de Mia Couto (2007, p.135), em seu livro *Terra sonâmbula*, num momento em que desejava que o "tempo se adiasse, parado como o barco naufragado".

[153] Ricoeur (2010, p.131)

mesmo? Mas isso acontecia devido ao caráter prefigurativo[154] da narrativa, em que há uma pré-compreensão comum do mundo em um ato interpretativo. No nosso caso, prefigurava o fato de estarmos numa aula de matemática, prefigurava nossa compreensão comum sobre o que é esse lugar, o que se espera que nele ocorra, como se imagina que a aula comece, como é uma aula de matemática. E registrar para tentar contar o que se observou na prefiguração é responder ao próprio anseio de concordância temporal, no qual precisamos perceber o agenciamento das ações para poder configurar uma história compreensível[155]. Milhões de coisas aconteciam numa aula, mas em poucas linhas podíamos narrar o que lá havia acontecido, de modo que o trio pudesse se entender e continuar trabalhando. Esse era o objetivo último do caderno diário.

Para tentar *imitar* a ação no *papel*, ou na narração oral, uma semântica da ação é necessária: "a capacidade de identificar a ação em geral por seus aspectos estruturais"[156]. As ações implicam objetivos, remetem a motivos, que explicam por que alguém faz ou fez algo de uma maneira. Isso é diferente de quando vemos um encadeamento de fenômenos físicos, pois ações têm agentes que fazem coisas as quais podemos chamar de obras deles. Assim, os agentes podem ser considerados

---

[154] Paul Ricoeur (2010, p.93) defende que existe uma correlação "entre a atividade de narrar uma história e o caráter temporal da experiência humana" e que essa correlação "não é puramente acidental, mas apresenta uma forma de necessidade transcultural". Ele procura mostrar que "o tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo" e, dessa forma, a narrativa alcançaria "sua significação plenária quando se torna uma condição da existência temporal".

Para isso, ele identifica o processo da tríplice mimesis na estrutura das narrativas: a "prefiguração", a configuração e refiguração. A "prefiguração" seria, assim, uma pré-compreensão comum do mundo em um ato interpretativo,

> o movimento primeiro da elaboração literária, trata-se da observação, da vivência e da eleição de ações, sujeitos, temporalidade e espacialidade a serem configurados na obra. Em termos literários, representa as escolhas que o escritor faz dos elementos que ele elege no mundo real para serem transformados esteticamente no mundo ficcional da poesia ou da prosa (PAULA, 2012, p.243-244).

[155] Ricoeur (2010)

[156] Ricoeur (2010, p.96). Segundo esse autor, os aspectos estruturais são da ordem do **paradigmático:** aqui todos os termos da narrativa são sincrônicos, ou seja, ao mesmo tempo é alguém fazendo algo em algum lugar, com alguém, em tais e tais circunstâncias.

como responsáveis pelas consequências de suas ações[157]. Esses agentes agem e sofrem em circunstâncias que eles não produziram, mas que pertencem ao campo prático, assim como Thieza se viu, durante a aula, lidando com algo que não imaginávamos que iria acontecer, embora isso seja típico de aulas, como contarei em "Crônica de um erro anunciado". Agir é sempre agir com outros: competição, cooperação, luta e, até, olhe que interessante, colaboração.

"As contingências da interação juntam-se então às das circunstâncias"[158], ou seja, ao *O quê?,* ao *Por quê?, Quem?*, *Como?*, *Com quem?*, *Contra quem?* Dominar essas coisas todas, essa sincronia que compõe a ação, conseguir transitar entre elas pelos seus intersignificados e, assim, compor uma história é o que Ricoeur chama de "compreensão prática"[159].

Daí, registrar no caderninho o que se observava numa aula não era uma atividade simples, mas era uma seleção direcionada a outro, para quem gostaríamos de contar aquela história e com o qual, por ser outro, também nos reconhecemos nele, reconhecemos seu sofrimento, suas angústias[160].

Mas esses últimos aspectos já referem a algo mais do que prefigurar uma estrutura circunstancial da ação, pois a narrativa "não se limita a fazer uso de nossa familiaridade com a rede conceitual da ação. Acrescenta a ela aspectos *discursivos*" e, portanto, a narrativa não é simplesmente uma "sequência de frases de ação". Nela, destacam-se aspectos simbólicos[161], como se evidencia em "Caderninhos", pois é somente com o desencadeamento da história que

---

[157] Ricoeur (2010, p.97). E ele ainda acrescenta: "Identificar um agente e reconhecer-lhes motivos são operações complementares".

[158] Ricoeur (2010, p.98)

[159] Ricoeur (2010, p.98)

[160] Isso tem a cara de Bakhtin (2011).

[161] Para Ricoeur,

> é símbolo toda a estrutura de significação onde um sentido direto, primário, literal, designa, a mais, outro sentido indireto, secundário, figurado, que só pode ser compreendido através do primeiro. A partir da definição do símbolo como algo que está no lugar de outra coisa e que, portanto, engendra a reflexão acerca dessa segunda referência, tem-se o paradigma da hermenêutica da suspeita, ou seja, o símbolo como algo que faz "pensar mais", para além do dado primeiro. Este é, por excelência, o objeto da investigação acerca da linguagem (PAULA, 2012, p.243).

percebemos a intriga[162], ou enredo, e compreendemos os aspectos simbólicos envoltos naqueles caderninhos, pois cada agente carrega consigo as suas experiências com cadernos, com anotações (particulares, públicas etc.) e começa a lidar com as experiências do outro e começa a construir as experiências conjuntas. Em "Caderninhos II", vê-se mais ainda que a história não começa no que foi narrado e nem termina, a diacronia nem cabe no papel. Aqui tem importância uma ordem sintagmática do discurso, ou seja, o "caráter irredutivelmente diacrônico de toda a história narrada"[163], pois as coisas que só tinham uma "significação virtual na ordem paradigmática, isto é, uma pura capacidade de uso"[164] – como o fato de serem estagiários e professor, numa escola, durante uma disciplina, escrevendo notas de observação sobre as aulas etc. –, "recebem uma significação efetiva graças ao encadeamento sequencial que a intriga confere aos agentes, ao seu fazer e ao seu sofrer"[165] e, por fim, ao seu viver. Ou seja, o professor que se incomoda com o caderno feminino e o trio que não sabe ainda o que fazer com aquele caderno, o que se deve escrever nele, para que servem aquelas notas. "Se, com efeito, a ação pode ser narrada, é porque ela já está articulada em signos, regras, normas: está, desde sempre, *simbolicamente mediatizada*"[166].

Por tudo isso, contar como vovô fazia nos faz conhecer vovô, ou melhor, conhecer como vovô se identifica. Escrever no caderno para narrar como foi a aula e, mais ainda, procurar refletir sobre a aula, significa encadear os fatos de tal maneira em que *o um depois do outro* equivale ao *um por causa do outro* e, desse modo, a narrativa dá a ver as identidades advogadas a si pelo autor – no caso, os futuros professores e o professor supervisor. Não existe descrição pura! Há sempre um processo seletivo e reflexivo na descrição, pois trata-se de configuração[167], de

[162] Intriga é o termo usado na tradução do livro de Ricoeur (2010). Porém, Gagnebin (1997) afirma que o termo que melhor explica o que Ricoeur quer dizer seria "enredo".

[163] Ricoeur (2010, p.99)
[164] Ricoeur (2010, p.100)
[165] Ricoeur (2010, p.100)
[166] Ricoeur (2010, p.100)

[167] A configuração é a segunda mimesis proposta por Ricoeur. Ela

Nota de rodapé continua na próxima página

fazer a mediação entre acontecimentos ou incidentes individuais e uma história tomada como um todo, ou seja, o enredo tira uma história sensata de uma diversidade de acontecimentos e incidentes, ou transforma os acontecimentos e incidentes em uma história. Esse *tira* e esse *transforma* mostram o aspecto mediador da composição do enredo; por isso, o resultado dessa mediação é a exposição da história numa certa ordem explicativa escolhida pelo narrador[168]. A narrativa tem a cara do narrador.

Antes de contar a história, o narrador tem de entendê-la: "Entender a história é entender como e por que os sucessivos episódios conduziram a essa conclusão". Não que o fim fosse previsível, mas ele deve ser "aceitável, como sendo congruente com os episódios reunidos"[169]. Claro que os entendimentos podem ser muitos, de acordo com quem conta, por isso, contar uma história é um trabalho de reorientação da atenção histórica[170].

Ao ver para onde reorientávamos a história nos escritos dos cadernos, podíamos ver para onde orientávamos nossa identidade, mesmo que isso não fosse definitivo, mas havia um "projeto de si para si" e um "projeto de si para o outro" e, por conseguinte, uma tensão identitária.[171] Essa tensão significa que o tempo todo negociávamos uma "identidade coletiva"[172] para o trio, e pode ser que não tenhamos chegado a um acordo. Em certo sentido, com o passar das histórias, nós comungávamos uma identidade coletiva. Não que abaixássemos a cabeça e rezássemos o credo de uma identidade dada. Não. Mas olhávamos uns aos outros e comungávamos a continuidade das histórias, contávamo-nos. Por isso, conto aqui

---

> pode ser traduzida por trabalho estético; dá-se pela relação entre escritor e obra, mais especificamente, é o trabalho de configuração estética empreendida pelo autor no tratamento dado ao material colhido na pré-figuração. O texto ganha, na configuração, autonomia em relação ao autor e ao contexto, visto que ela constrói um todo heterogêneo que tem por referência o mundo mimetizado, mas que, por outro lado, se distancia dele pela inovação metafórica. Nesse sentido, toda narrativa é uma concordância discordante: "Concordância no sentido da referenciação e discordância no sentido da transformação da linguagem, da inscrição direta do discurso na littera" (PAULA, 2012, p.243-244).

[168] Ao construir o enredo, o narrador "compõe juntos fatores tão heterogêneos como agentes, objetivos, meios, interações, circunstâncias, resultados inesperados [...] os incidentes dignos de piedade e atemorizantes, as peripécias, os reconhecimentos e os efeitos violentos" (RICOEUR, 2010, p.114-115).

[169] Ricoeur (2010, p.117)
[170] Ricoeur (2010)
[171] Kaddouri (2009, p25-27)
[172] Ricoeur (2010)

sobre nós, sobretudo quando dou a ver os escritos dos cadernos, dou a ver como negociávamos nossas identidades, dou a ver como as narrativas contadas nos cadernos reorientavam a história das aulas, dou a ver como cada um explicava os acontecidos.

– Poxa, adorei essa de explicar com uma história! Quer dizer que há uma relação causa-efeito dentro delas, assim como para toda ação há uma reação. Agora, sim, hein, estou vendo ciência nessas suas historinhas.

– Você, hein! Relação causal, efeito e causa, isso serve para fenômenos da natureza, não para relações humanas. Ao contar, estamos lidando com relações humanas e, como bem observou Dilthey, nossa relação com a realidade humana é consideravelmente diferente de nossa relação com a natureza. "A realidade humana, tal como aparece no mundo histórico-social, é tal que podemos compreendê-la de dentro, porque podemos representá-la sobre o fundamento dos nossos próprios estados."[173] Por outro lado, a natureza é "muda e permanece sempre como algo de externo". Portanto, nas ciências que têm por objeto a realidade humana, "o sujeito não se encontra diante de uma realidade estranha, mas diante de si mesmo, porque homem é quem indaga e homem é que é indagado". Assim, a compreensão "é a descoberta do eu no tu".[174]

Como descoberta do eu no tu, "toda a narrativa pressupõe da parte do narrador e de seu auditório uma familiaridade"[175], pois lida com relações humanas que são diferentes de nossa relação com a natureza. Por isso não chamo os estagiários de sujeitos, de elementos, de depoentes, de objetos de pesquisa!

Nas histórias que contamos, embora uma ordem explicativa fosse estabelecida ao encadear os acontecimentos, não há uma busca ou enunciação de uma lei imutável para os acontecimentos. Em contraposição a isso, há uma compreensão do vivido: contar é compreender a si mesmo, compreender o outro,

---

[173] Dilthey (apud ABBAGNANO, 2007, p.184-185). E, mais adiante, ele afirma:

> O caráter necessário da gênese causal, na medida em que se conforma a uma "lei imutável", e o caráter de uniformidade mecânica que os eventos causalmente explicáveis assumem por efeito de tal lei tornam bastante difícil transferir esse tipo de explicação para o mundo do homem, assim como tornam difícil explicar os fatos históricos e, em geral, qualquer fato que consista em uma relação com o homem. (ABBAGNANO (2007, p.184-187).

[174] Abbagnano (2007, p.186-187)
[175] Ricoeur (2010, p.98)

compreender a vida. Embora seja possível reconhecer uma ordem explicativa dentro da narrativa, prefiro falar em compreensão, já que não se trata de buscar uma lei.

– Ah... agora que eu tava gostando do negócio de explicar, categorizar, relacionar, imputar causas a efeitos... Mas, então, sua proposta é ficar contando historinhas até o fim deste trabalho, ficar lembrando das coisas, ficar assim compreendendo a vida! Acho que vou ler é Proust!

– Proust, Proust... você tem razão... *Em busca do tempo perdido*, de Marcel Proust, "não consiste na memória, nem tampouco na lembrança, ainda que involuntária." [176] Afinal, qual a busca de Proust? O tempo perdido? Recordar, recordar, lembrar, lembrar? Buscar o passado perdido? Há aí um sentido de buscar uma verdade, sim, porém, por outro lado, "o tempo perdido não é simplesmente o tempo passado; é também o tempo que se perde, como na expressão 'perder tempo'"[177]. A memória é uma ferramenta para a busca, "mas não é o meio mais profundo", e o "tempo passado intervém como uma estrutura do tempo, mas não é a estrutura mais profunda"[178]. Ou seja, "não se trata de uma exposição da memória involuntária, **mas do relato de um aprendizado** – mais precisamente, do aprendizado de um homem de letras [...] A Recherche é voltada para o futuro e não para o passado"[179].

Sim, aprendizado. Isso me diz muito, pois não faz sentido toda essa contação aqui, se eu não tiver os olhos para o futuro, para minha prática de professor e supervisor, para os estagiários com quem trabalharei, para formação de professores e a educação matemática com a qual me envolverei. Esse o aprendizado que narro aqui. É por isso que

[176] Deleuze (2003, p.05)
[177] Deleuze (2003, p.05)
[178] Para Deleuze, os

> campanários de Martinville e a pequena frase musical de Vinteuil, que não trazem à memória nenhuma lembrança, nenhuma ressurreição do passado, têm, para Proust, muito mais importância do que a Madeleine e o calçamento de Veneza, que dependem da memória, e, por isso, remetem ainda a uma "explicação material". (DELEUZE, 2003, p.05).

[179] Deleuze (2003, p.05)

EU NÃO POSSO CONTAR SOZINHO, MAS CONTO, EM BUSCA DE MIM EM VOCÊ, SOBRE MIM

"*Let me think: was I the same when I got up this morning?*"
(Lewis Carroll, Alice in wonderland)

Pois é como se lá, nos cadernos, estivesse escrita uma história daquilo que vivemos e, agora, eu a reescrevo a meu modo. Meu modo nada mais é do que uma justificativa da reorientação que dou àquela história, uma justificativa da reorientação da atenção histórica[180]. Trata-se de uma reorientação para a história das experiências formativas vivenciadas durante o estágio. E, como essa reorientação é tecida por mim, coso minhas identidades.

Veja as histórias que já contei e as que contarei: praticamente todas dizem sobre um tal professor supervisor. Como ele é? Às vezes parece mais preocupado em ser professor de matemática. Como é esse professor? Sendo um professor assim, assado, como isso reflete em seu trabalho de supervisor? Ele procura a ele mesmo nas aulas dos estagiários? Todas as aulas funcionam? Toda a supervisão é exitosa? Às vezes parece que, por ser professor e supervisor assim, assado, ele está sempre buscando algo, investigando a prática em conjunto com os estagiários.

Já não tenho mais dúvidas: a presente investigação é sobre mim, isso mesmo, um investigação sobre meu "eu".

– Sobre você!? E o que você investiga, afinal? Não me lembro de você ter apresentado sequer um problema de investigação.

– Reluto, sim, em apresentar uma pergunta, um problema. É que toda pergunta "indica a perda de uma intimidade ou o extinguir-se de uma adoração"[181],

[180] Ricoeur (2010, p.256)

[181] Zambrano (1992, p.65, tradução minha). Embora "adoração" seja um termo bastante forte, lembrar histórias, contá-las e tê-las como parte de uma experiência marcante chega a ter um ar de sagrado. Porém, o termo "intimidade" fica mais adequado aqui, para o meu caso.

indica um afã – típico de você e de sua impaciência científica – de se tornar independente, de "viver por sua conta, de livrar-se do que tem sido o lugar de sua alma"[182]. É um rompimento com o lugar e a amplitude do que vivi. É distanciar-me do que vivi é tornar objeto, objetando-me ao que vivi. E esse rompimento com o vivido "corresponde ao instante em que algo acaba de ir-se"; e, então, perguntando, eu estaria outra vez diante da realidade, porém agora ela se apresentaria mais enigmática do que antes[183].

Por isso, conforta-me minha aparente inescrutabilidade, conforta-me estar perto das histórias, contá-las, pois com elas encontro respostas àquilo que nem sequer perguntei.[184] Perguntar marcaria o nascimento de uma atitude filosófica diante do processo formativo que vivi, completamente desprendida da poesia, da narração, da instigação do poema, como tenho falado. Perguntar e responder marcaria um movimento de tentar acabar, definir, marcar. E definir "é salvar e condenar; salvar condenando. Mais ainda, julgar."[185] E como me conformar em perder essa intimidade, estando eu falando de dentro da experiência? Como julgar indiscriminadamente o que vivi? Escrutar, sim, mas com escrúpulo.

Relendo o que já escrevi até aqui, algumas perguntas foram apresentadas, mas não um problema de fato, o que não significa falta de problematização; não se pode dizer que fiquei somente contando histórias. Essa conversa entre *eu* e *você,* que, dentre outras conotações, também é uma conversa entre *eu* e *eu mesmo*[186], lembra-me até uma espécie de saída de mim mesmo, uma conversa em que se

---

[182] É também de Zambrano (1992, p.65, tradução minha), num momento em que ela discute o nascimento da filosofia e a necessidade de perguntar, fazendo uma contraposição entre a poesia e a filosofia.

[183] Zambrano (1992, p.66, tradução minha)

[184] "si la filosofía es la que pregunta, la poesía es la que encuentra. Filosófico es el preguntar y poético el hallazgo. – ¿Todo hallazgo, no será siempre poético?" (ZAMBRANO, 1992, p.70-71)

[185] Zambrano (1992, p.75, tradução minha). Analisando o modo de pensar de Aristóteles, essa autora o chama de o descobridor da definição:

> *Cabia esperar que al mostrar el ser su riqueza, su sistemática multiplicidad, todo quedara salvado, absorvidos todos los intentos de pensar el ser o la realidad habidos anteriormente a este Hegel de la antiguidade [Aristóteles]. Así sucedió: todos los filósofos quedaron incorporados visible o invisiblemente en este triunfador pensamiento sistemático* (ZAMBRANO, 1992, p.76).

[186] Espero que também, de certa maneira, entre o leitor e ele mesmo, muito mais do que entre mim e o leitor.

manifesta o caráter "fragmentário de toda uma vida, aquele em relação ao qual todo homem se sente como um pedaço incompleto, esboço e nada mais; pedaço de si mesmo, fragmento"[187]. Em nossas conversas, é como se eu me escapasse e "o que sai de si o faz por não aceitar o que ele mesmo é, e a vida tal como tem acontecido"[188]. Assim, ao sair de mim, busco abrir meus limites, transpô-los e encontrar, além deles, minha unidade inacabada. Espero ser escutado, espero completar minha figura, encontrar minha identidade[189]. Nossa conversa é, assim, uma espécie de Confissão. Espécie, porque somente inspirada nesse gênero tão bem representado por Santo Agostinho ou Jó[190]. Ao expressar desse modo o que vivi, parece que as coisas se transformam. Então, mais do que me expressar para resolver minhas contradições como professor, supervisor, orientador, formador, pesquisador...[191], contar é procurar compreender o que vivi, transformar, mas também procurar conviver com os paradoxos.

E eu não vou falar em problema. Vou falar, e tenho falado, sobre uma situação que me tem inquietado, sobre um "quebra-cabeça" de minha identidade profissional, vou falar em *puzzle*[192], em situação. Elaborar um "*research puzzle*" é

[187] Zambrano (1995, p.37, tradução minha)
[188] Zambrano (1995, p.37, tradução minha)

[189] Também esse trecho é baseado em Zambrano (1995, p.37), porém, onde uso a primeira pessoa do singular, a autora usa a terceira, referindo-se a homem. Essa busca pela identidade é uma busca necessária, mas sei que é vã. É que só consigo pensar em identidade quando penso em crise de identidade. Não fosse estar em crise, nem pensaria em identidade, pois que ela é sempre uma busca, está sempre inacabada, por isso essa esperança de encontrá-la. Entretanto, enquanto esperança, ela me faz andar, continuar, reconciliando-me e caminhando, como se minha identidade fosse "algo a ser inventado, e não descoberto" (BAUMAN, 2005, p.21).

[190] Zambrano (1995) comenta sobre as *Confissões* de Santo Agostinho (o filósofo) e de Jó (ou Job, dos "Livros de Jó" do antigo testamento da bíblia).

[191] É identidade demais num só. Faltam ainda as identidades da esfera familiar, pai, esposo, filho, neto, neto de um contador de histórias etc.

[192] Loughram usa a palavra "*puzzling situation*" para falar do que move as pesquisas intituladas *self-studies* e que me parecem muito similares à pesquisa sobre a própria prática. Ele está comparando a reflexão e o *self-study* e diz:

> No coração de ambas, reflexão e *self-study*, é o "problema" que inicia a investigação. Ainda que problema, nesse caso, não seja um termo negativo […] está ligado com a noção de curiosidade ou de *puzzling situation* ou dilema, tensão, questão ou preocupação. É algo que faz com que alguém pare e preste mais cuidadosamente atenção em uma dada situação. (LOUGHRAN, 2004, p.25, tradução minha)

parte do processo de pensar narrativamente[193]. Ao invés de procurar uma questão à qual eu possa dar uma resposta precisa, eu prefiro um *puzzle*[194], um quebra-

[193] Como diz Clandinin (2013, p.42):

> *Framing a research puzzle is part of the process of thinking narratively as well something that is central to the research design process. Each narrative inquiry is composed around a particular wonder, and, rather than thinking about framing a research question with a precise definition or expectation of an answer, narrative inquirers frame a research puzzle that carries with it a 'sense of a search, a 're-search, a searching again… 'a sense of continual reformulation.*

[194]A princípio você não se conforma com isso. *Puzzle* é um jogo, um desafio, um quebra-cabeças...

Você retoma esse livro de Clandinin em suas mãos, folheia-o. Surge de dentro dele um marcador de página ... hum... digamos assim, marcando uma das páginas do livro, a tal página na qual está essa coisa de *puzzle*. Mas, agora, é o marcador que lhe salta aos olhos... de cor clara, com umas figuras infantis, alguns números e equações matemáticas. Você o conhece, aliás, você o criou. É... trata-se de um marcador usado para a divulgação de um evento, o Ludens. Era a segunda edição de uma proposta nascida da ideia de estimular uma cultura matemática entre os alunos e a comunidade de sua escola. Você e seus colegas criaram esse evento. Ele já atingiu a sétima edição em 2014. O nome todo é "Ludens: jogos e brincadeiras com a matemática" (http://www.ludens.cepae.ufg.br/).

Ludens, ludens... esse nome o leva a outro livro: *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*, de Johan Huizinga; inspiração para o título de evento.

Huizinga procura aí mostrar até que ponto a própria cultura possui um caráter lúdico. E ele não cessa de encontrar relações: "O jogo e a guerra", "O jogo e conhecimento", "O jogo e a poesia", "Formas lúdicas da filosofia", "Formas lúdicas da arte", apenas para citar alguns títulos de seus capítulos, os quais mais te tocaram. É verdade que, em relação à contemporaneidade, o lúdico parece arrefecer, pois tudo parece se profissionalizar demais, tudo parece custar um milhão de dólares, como uma simples partida de futebol. Mas, em relação à poesia e à arte, ainda são atividades que se processam "dentro de certos limites temporais e espaciais, segundo um determinada ordem e um dado número de regras livremente aceitas, e fora da esfera da necessidade ou da utilidade material" (HUIZINGA, 2007, p.147).

Já a produção de conhecimento costumava mostrar seu caráter lúdico quando se apresentava em forma de diálogos, de paradoxos, de conflitos, enigmas, advindas da boca de profetas, feiticeiros, videntes e, de maneira mais contundente, dos sofistas, que tinham assim um aspecto agonístico em suas *performances*. Também se manifesta no diálogo socrático, apresentado por Platão, onde o jogo de perguntas e respostas é também o jogo dos argumentos que são invertidos e invertidos e invertidos mais uma vez e, em seu movimento, "a epistemologia assume a forma de um nobre jogo" (HUIZINGA, 2007, p.167).

Você se identifica com isso. Afinal, "o diálogo é uma forma de arte, uma ficção, dado que evidentemente a verdadeira conversação, por mais requintada que pudesse ser entre os gregos, nunca poderia ter correspondência exatamente à forma do diálogo literário" (HUIZINGA, 2007, p.167).

Nota de rodapé continua na próxima página

cabeças que dê sentido ao meu investigar[195], ao meu investigar outra vez e outra vez[196].

Veja, ao contar, dei-me conta de que toda essa história aqui é sobre mim, trata-se da história do Marquinhos como professor, recebendo estagiários em suas aulas; portanto, do Marquinhos como supervisor de estágio e como pesquisador. Ao contar sobre os estagiários, conto mesmo é sobre essas minhas identidades. E o que me move? Ora, move-me construir (inventar?) essas identidades aqui e adiante, na minha vida profissional. Move-me melhorar minhas práticas na figura dessas identidades profissionais. Move-me compreender o "conhecimento pessoal e prático"[197] que mobilizei nesses anos todos durante o trabalho de supervisão. Move-me compreender a formadora relação entre professor supervisor e estagiários da licenciatura. Move-me, agora, mudar o olhar. Antes, eu procurava investigar a eles. Agora, eu investigo a mim. Antes, eu contava nossas histórias. Agora, também.

Uma busca de uma contínua reformulação de minhas identidades é a configuração da presente história, desta tese. Assim como a configuração dos cadernos mostrava o processo de identificação dos futuros professores – Bruna, Daniel, Eva, Marciene, Siely e Thieza – e do professor e supervisor Marquinhos, como enunciados que uns dirigiam aos outros, agora o presente texto é, sobretudo, uma configuração do pesquisador Marquinhos dirigida a você. Sim, esta é uma tese sobre mim, uma investigação sobre minha própria prática. É a mediação pela qual procuro propor compreensões sobre o que vivemos, sobre o que sou. É a

---

Você sabe que este seu diálogo consigo mesmo, aqui nesta tese, tem mais a ver com uma quebra das regras de um grande jogo do que com a manutenção de um jogo tradicional, no que se refere a um modo de fazer pesquisa. Para você, importa mais o diálogo fruto das tensões da prática, das contradições que você se põe a resolver. E esse poema instigante te leva a caminhos inimagináveis nem mesmo por você, mas fruto do seu jogo de produção de conhecimentos a partir do seio da prática de ser professor, supervisor, formador, pesquisador. Talvez suas identidades tenham um *quê* de lúdico... afinal, isso é um quebra-cabeças! E, como tudo conspirava a favor e demandava assim uma peça de encaixe para dar ritmo ao poema, você se percebe terminando mais uma nota de rodapé.

[195] "*sense of a search*" (CLANDININ, 2013, p.42). Traduzi como sentido da pesquisa, mas talvez possa ser "direção".

[196] "re-search, a searching again…"(CLANDININ, 2013, p.42).

[197] "personal *practical knowledge*" (CLANDININ; CONNELLY, 2004).

história que conto a você. E, porque professor, pesquisador, essa é também a história do professor, supervisor e pesquisador Marquinhos.

Nós trabalhávamos para melhorar nossa prática durante o estágio. Mas ensinar não é um trabalho meramente técnico. Como um professor, eu não queria apenas saber quando eu era bem-sucedido para poder repetir os feitos no futuro. Eu queria compreender quem eu era, por que atuei daquele modo, com quem eu me identificava, para pensar nas futuras práticas, baseado em minha identidade como um professor. E é contando histórias que eu posso compreender minha própria história, meu processo de identificação.

E isso foi o que fizemos durante nossa conversa: nós contamos histórias, a fim de encontrar o que somos e o que pretendemos ser. Isso é algo similar ao que fizemos durante o estágio: remexer nossos escritos para poder planejar o futuro, as aulas futuras: os professores que estávamos sendo e os professores que queríamos ser, com os quais nos identificávamos.

Então, por que seria diferente agora, na minha presente pesquisa? Por que eu deveria adotar uma relação epistemológica com meu desenvolvimento profissional? Nesta conversa, eles pensaram sobre eles mesmos, sobre o trabalho atual deles e sobre sua vida. Eles também me ajudaram outra vez como colaboradores críticos.

E agora, como um estudante de pós-graduação, como um pesquisador, mas ainda como um professor, como supervisor, como formador, eu ainda estou preocupado em melhorar minha prática, pensando sobre ela – mas, sobretudo, pensando no meu processo de "teorização" durante esses anos todos. Mas faço isso após ter vivido essas experiências, então eu as uso para pensar sobre meu futuro como um professor, supervisor, pesquisador. O "modo [*narrative sequence*] como conto minhas experiências é como eu as compreendo"[198], pois eu vivo pelas histórias, dentro das histórias pelas histórias[199]. Contando minhas histórias eu procuro compreender minhas identidades e meu papel na formação de professores.

[198] "The narrative sequence is how we understood the experiences and how we identify ourselves" (RICOEUR, 2010).

[199] Clandinin (2013) argumenta que "*we live by stories and in stories*".

Eu sou um texto a ser lido[200].

Assim, das leituras que fizemos juntos dos caderninhos e das narrativas da seção anterior, surgiram outras histórias, surgiram réplicas até. Também, ao ouvir os estagiários, mudei meu próprio passado, vislumbrei aquilo que até então apenas tinha passado os olhos.

Deixe-me

contar-me.

[200] Como dizem Hamilton e Pinnegar, conforme nos preparamos para fazer um *self-study* (investigação sobre si), imaginamos que cada um de nós é um texto a ser lido para ser revisado agora, no presente. Elas sugerem que essa leitura seja feita com um distanciamento de nossos eus (*our selfs*) de nós mesmos (*ourselves*). Assim, como um texto, podemos fazer uma leitura de nós mesmos com base em todas as outras compreensões textuais que temos desenvolvido ao longo do tempo, como se estivéssemos realizando um **estudo hermenêutico de si mesmo**. (HAMILTON; PINNEGAR, 1998a apud SAMARAS; FREESE, 2006, p.12).

Também Clandinin (2013, p.38) ajuda-me a ver como narrar a experiência é meu modo de construir a própria experiência cambiante, pois, para ela, a experiência é vista como uma "composição narrativa", ou seja, a própria "experiência é uma composição incorporada de uma narrativa de vida" (*embodied narrative life composition*). "A narrativa não é meramente uma ferramenta analítica ou representacional", afirma, pois pensar narrativamente sobre um fenômeno, sobre a experiência das pessoas, é a chave para compreender e perscrutar sobre a experiência. É chave para investigar através da colaboração entre o pesquisador e os participantes, ao longo do tempo, em um ou mais lugares, e em iteração social com o ambiente. Por fim, ela conclui: "Pensar narrativamente sobre um fenômeno desafia a história (*story*) dominante do fenômeno como fixa e imutável durante toda uma investigação" (CLANDININ, 2013, p.38), pois eles também se transformam durante a pesquisa, como eu aqui tenho me transformado... Narrar a si mesmo é sofrível, é lidar com "eus" em que não me reconheço ou não quero me reconhecer. Mas é um processo de aprendizagem.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Quem é você, professor de matemática, supervisor de estágio, pesquisador?

Marcos Antonio Gonçalves Júnior

Campinas
2015

A história de um homem é sempre mal contada. Porque a pessoa é, em todo o tempo, ainda nascente. Ninguém segue uma única vida, todos se multiplicam em diversos transmutáveis homens.

Agora, quando desembrulho minhas lembranças eu aprendo meus muitos idiomas. Nem assim me entendo. Porque enquanto me descubro, eu mesmo me anoiteço, fosse haver coisas só visíveis em plena cegueira.

(Mia Couto,
Cada homem é uma raça, 2013)

Imagines

A título de ilustração, parece oportuno recorrer ao romance 'O Mulo', de Darcy Ribeiro. Nessa obra, o protagonista, num delírio, imagina-se reunido com todos os seus 'eus'. O 'eu' menino, o 'eu' soldado, o 'eu' fazendeiro, entre outros que marcam diferentes fases da vida de personagem Philogônio Castro Maya. Cada um deles com um modo de ser e uma peculiar maneira de ver o mundo, ou seja, maneiras diversas umas das outras e até contraditórias, arraigadas nas experiências vividas.

(Marcos A. Gonçalves Júnior,
O que vê o pesquisador que olha, 2010)

Imagine

Imagine você como um professor de matemática nos seus seis primeiros anos de carreira. Foram anos nos quais você passou por diferentes escolas e níveis de ensino, morou em diferentes cidades de diferentes estados, de tal forma que se vê em dificuldade diante da questão: *Hei, professor, de onde você é? Quem é o seu nome?*[201] Pois nessa pergunta se encerra um questionamento em relação a: sou de onde nasci ou de onde vivi? Se tenho vivido em vários lugares, sou de onde? Do mundo? Mas não é só uma questão de ter nascido num ou noutro lugar, de ter morado aqui e acolá. Essa pergunta encerra um questionamento sobre você, professor. *Quem é você, professor? Que caminhos te trouxeram até aqui? Que cargas d'água veio fazer aqui? Que foi do outro professor? Vai pedir muita tarefa? E suas provas, hein? Com consulta ou sem consulta? Costuma passar trabalhinho? Vai ter ponto extra? Pode usar calculadora? Arredonda? Deixa um dedinho de parágrafo? Você olha o caderno? Tem que copiar? Pode beber água? Brochura ou pasta? Quantas casas depois da vírgula? Precisa dar resposta ou só circula o resultado?*

[201]Também os moradores de uma aldeia "para além de todas viagens" perguntavam-se em relação a um forasteiro que por ali chegou: "Mas esse homem: de onde veio, quem é o nome dele?"(MIA COUTO, 2013, p.139)

Você quer ver as contas*? Precisa justificar? Demonstrar? Provar? Tirar a prova real? O noves fora? Precisa mostrar como fez? Como pensou? É pra entregar? Faz no livro? Livro ou apostila? Xerox? Tem que estudar isso? E precisa trazer o livro? É de mais ou de menos? Pra que serve isso? Onde na Terra eu vou usar isso? Vai cair na prova? Isso cai no vestibular, né? Combinação ou permutação*? *Você passa lista? Pode conversar? Sozinho ou em dupla? Tabela ou gráfico? Pinta o gráfico? Traça o gráfico? Pontinho ou linha? Vai ter joguinho? Você costuma dar aula no laboratório? A resposta é uma letra mesmo? Você é louco? Ou gênio? Você sabe escrever? Você passa lista? Pode colar? E como faz? Tem mais de um jeito!? E qual é o correto? Você vai corrigir, né? Tem que ler tudo isso pra resolver? Funcionou para o primeiro e para o segundo... então é sempre verdade, né? Você não vai definir? Resumir? Resumir o que vai cair? Você não cansa de perguntar "por quê"? Por que você não fala logo a resposta? Você não vai dizer se tá certo ou errado?*

Imagine então que, após muita luta, conquiste um novo emprego, numa nova cidade distante de sua terra natal[202]. Embora justamente a experiência desses primeiros anos lhe dê uma certa segurança, ela também lhe dá a expectativa dos novos começos: uma vida nova em uma escola nova[203] é sempre um desafio. Imagine ainda você diante da turma no seu primeiro dia de aula nessa escola. Você está ali para ensinar matemática àqueles jovens do terceiro ano do Ensino Médio. Os poucos dias naquela cidade, as poucas horas naquela escola e os poucos minutos naquela sala já lhe permitem imaginar muitas possibilidades de ação como professor, as quais você vinha pensando em fazer, porém, simplesmente não conseguia em outras instituições. Você sabe que agora pode dar outras respostas àquelas perguntas. Os começos são sempre diferentes, mas esse começo tinha aquela sensação de conquista de algo pelo qual foi preciso correr atrás, estudar, merecer.

Você traz consigo aquela velha apreensão de se deparar com uma turma de 40, às vezes 50 ou até 60 alunos, como eram suas classes há pouco tempo, sobretudo as noturnas; de saber que poucos terão os livros nas mãos e tampouco

[202] Mas você acabou de se questionar sobre ser de uma terra natal!

[203] Escola Nova! De que escola você está falando? É uma escola novinha ou Nova?

vão anotar o que você diz ou escreve; de sentir que é realmente pouco respeitado como professor; de notar que as conquistas profissionais (aquela turma que realmente surpreendeu, os jovens que lhe agradeceram por terem passado no vestibular, as aulas que funcionaram, os estudantes realmente motivados, usando seu ensino para ler o mundo...) são, de fato, exceções, boas exceções, mas raras, diante daquele universo no qual, às vezes, um ou outro aluno lhe dá até medo... e um professor ou outro lhe dá até desgosto.

Você carrega no olhar aquele desconcerto de quem, diariamente, vê o gritante contraste entre as escolas públicas de periferia e as escolas privadas centrais, frequentadas por uma elite econômica. Você carrega aquela impressão de "lua cris" diante da realidade das escolas em que trabalhou há alguns anos:

> Imagina
> Imagina
> Hoje à noite
> A lua se apagar
> Quem já viu a lua Cris?
> Quando a lua começa a murchar
> Lua cris[204]
> (Tom Jobim; Chico Buarque, 1983)

Entretanto, você custa a acreditar, as classes dessa nova escola não são numerosas! Não passam de 30 alunos. E tem mais, é possível fotocopiar atividades, há um laboratório de informática, simples, mas há, e há a universidade, pois sua escola fica dentro de uma universidade federal, tem as bibliotecas, laboratórios e tal. Os alunos parecem ainda manter algum respeito pelos professores. E estes, por

---

[204] Trechos da música "Imagina", de Tom Jobim e Chico Buarque (1983). O último deles, o letrista, inspirou-se em um livro de Luís da Câmara Cascudo no qual há o trecho:

> Lua Cris: Eclipse da Lua. Expressão arcaica, que é, por sua vez, alteração de eclipse, ecris, Lua ris. A Lua cris sói originar sofrimentos, infortúnios, desgraças, doenças... Ao lado do conhecimento científico do assunto, quanto ao influir cósmico, astronômico, sobre o organismo animal, perdura a superstição importada de além-mar, em eras remotas (Luís da Câmara Cascudo – Dicionário do Folclore Brasileiro).

Eu me sentia diante do eclipse em meus primeiros anos de escola. Eu conhecia muita ciência sobre aquela profissão e sobre as metodologias do ensino, mas ainda assim eu não entendia aquele fenômeno, às vezes assustador, mas outras enigmático e encantador. Eu conhecia, mas não compreendia, pois eu não tinha teorias, eu começava a vomitá-las.

Só para constar, diante de várias realidades diferentes, cada qual ocultando-se a seu modo perante meu olhar, eu então via crises.

sua vez, parecem bastante ocupados, mas o receberam bem. Seus olhares, de ambos, não carregam aquela desilusão em relação ao que fazem ali, como os seus próprios pareciam anuviar-se, mas ainda são, assim, olhos cheios d'ilusão; você até podia guarnecer-se deles. A carga horária de trabalho é distribuída em ensino, pesquisa e extensão.

Isso é realmente bem distante de sua terral natal.

Você está agora concursado, emprego estável. Você não vai ter mais que aventurar-se dando aulas em cinco ou seis escolas por semana, atingindo até 60 horas de trabalho semanais, manhã, tarde e noite, pé na estrada, praticamente sem tempo para preparar uma aula... Será um novo tempo como professor. Imagine!

Abre a porta pra noite passar
E olha o sol
Da manhã
Olha a chuva
Olha a chuva, olha o sol, olha o dia a lançar
Serpentinas
Serpentinas pelo céu
Sete fitas
Coloridas
Sete vias
Sete vidas
Avenidas
Pra qualquer lugar
Imagina

(Tom Jobim; Chico Buarque, 1983)

Recebe-as em suas aulas

Há tempos você não ficava tão ansioso com uma primeira aula, como naquele fevereiro de 2010. As coisas estavam muito diferentes dos inícios anteriores. Por um lado, estava confiante no trabalho que faria com os estagiários; por outro, preocupavam-no o seu próprio modo de estar professor[205] naquele momento e, em consequência, o fato de receber estagiários em suas aulas.

Siely e uma colega o procuraram em meados de novembro de 2009, surpreendendo-o, ao pedir que as recebesse em suas aulas e fosse orientador do TFC no ano seguinte. Sua surpresa devia-se ao fato de ser a primeira vez que recebia um convite e também pelo adiantado do tempo, novembro ainda, quando normalmente essas coisas eram acertadas em janeiro e fevereiro. Siely e sua colega contaram sobre uma banca de TFC que presenciaram – possivelmente de Bruna e Eva – e, por isso, gostariam de trabalhar com você durante o estágio do ano seguinte. A colega de Siely, por algum motivo, acabou não aparecendo no ano seguinte, quando então apareceu Thieza em seu lugar. Portanto, após esse convite, Siely, Thieza e você trabalharam num 9º ano durante o ano de 2010.

Esse reconhecimento entre os graduandos do modo como conduzia o estágio foi muito gratificante e, por outro lado, aumentava a sua responsabilidade. E esse primeiro contato, no qual já indicou leituras e trocaram *email*s, deixou-o mais tranquilo em relação a já ter alguns encaminhamentos para o ano seguinte e receber uma dupla já com alguma expectativa em relação ao trabalho. Porém, o professor Marquinhos estava mudado. A responsabilidade de ter um filho, de já estar esperando o segundo, as madrugadas mal dormidas, a atenção agora a outros aspectos da vida familiar que, até então, nem imaginava existirem, o fato de voltar a lecionar matemática para um 9º ano, após tanto tempo, faziam-no diferente.

Como se vê, não era somente o *professor* que estava mudado, mas... seu pensamento o leva a rememorar em voz alta:

[205] Dione fala que não só professor, mas pai, supervisor e orientador.

> *Lembro-me, certa vez, de ter arranjado uma vitrola, um toca-discos, mas sem as caixas de som e, por isso, procurei uma loja de eletrônicos que fazia soldas para conectar minha caixa a esse toca discos. Era um lugar minúsculo, típica lojinha da imensa concentração de comerciantes do bairro chamado Setor Campinas, em Goiânia. Cheirava a fio queimado o interior daquele lugar de calor insuportável, em que a entrada de um cliente, ao invés de bem-vinda, parecia até um transtorno. Uma mulher aparentava ter passado o dia ali e velava o sono de um bebê dentro de um carrinho ao seu lado. Não notaria aquele bebê, caso isso se desse alguns meses antes, quando eu ainda não era pai. Mas, naquele então, a cena chocou-me, a ponto de quase fazer vômito, a exposição daquele indefeso naquele ambiente inóspito. Mesmo não entendendo direito o que acontecia, eu já não via as crianças como antes, por isso, aquele 9º ano parecia se encaixar bem na história. Para aquelas crianças que (re)nasciam, pessoal e profissionalmente falando, passei a olhar de outros pontos de vista.*
>
> (Marquinhos, 2009)

E, se a vida pessoal trazia novidades, a profissional também. Somente em 2004, quando já era mestre em Educação, você assumiu um cargo de professor na rede estadual de São Paulo, na cidade de Ribeirão Preto. Antes disso, havia trabalhado em escolas particulares, com carga horária baixa. Em Ribeirão, as 40 horas semanais, e até 60 horas durante certo tempo, permitiram experimentar todos os anos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Mas durou pouco. Abandonou o cargo e foi trabalhar na UNIOESTE[206], em agosto de 2005, lecionando no curso de informática e na licenciatura em matemática dessa universidade. Tratava-se de um contrato de trabalho por um período curto de tempo e, devido a essa transitoriedade, você se lembra de ser um período no qual

[206] Universidade Estadual do Oeste do Paraná, em Cascavel, PR.

participou de alguns concursos públicos. Assim, em agosto de 2006, acabou ingressando no CEPAE e, desde então, tem atuado somente no Ensino Médio. Portanto, em 2010, você se viu outra vez atuando num 9º ano do Ensino do Fundamental, no qual havia trabalhado de forma rápida havia seis anos. Parece pouco tempo, mas em 2004 ainda chamávamos os nonos anos de oitavas séries. E, além de professor, você também se viu agora exercendo o papel de formador de professores, como na UNIOESTE, mas num outro papel agora, que lhe dava um ponto de vista radicalmente outro.

Você se lembra que, desde seu ingresso no CEPAE, em 2006, na primeira turma em que entrou como professor, um 3º ano do Ensino Médio, já havia uma dupla de estagiários observando suas aulas, anotando sabe-se lá *o quê* sobre elas[207].

---

[207] – Mas já havia os diários?

– Não como foram os próximos. Alguns estagiários, de fato, anotavam algo sobre as aulas, mas não vi nenhum fazendo um diário. Havia, claro, aqueles diários de aula tradicionais a serem preenchidos com a presença dos alunos, o conteúdo ministrado, notas e outras observações. Ensinei muitos dos estagiários a trabalhar com esses diários, pois, durante a fase da regência, deixava o preenchimento por conta deles. Havia até o canhoto a ser entregue na Secretaria do CEPAE ao fim de cada bimestre. Lembro-me do incômodo de carregar aquele monte de diários, com diversas folhas enfiadas entre as páginas; eram provas, trabalhos de alunos, bilhetes, fotocópias de questões, até réguas. E, acredite, havia um quebra-cabeça com o teorema de Pitágoras que vivia em minha mochila, pulando de diário em diário.

– Mas você está sendo bem displicente contando essas coisas de memória!

– Por quê?

– Você poderia fazer uma simples investigação nesse mesmo computador em que você digita essa tese.... vai ... vai lá.... clique no botão iniciar... tem um lugar para pesquisar arquivos, não tem?

– Sim, sim, encontrei.

– Digite lá: "diário".

– Para quê?

– Tente!

– Nossa, o professor Marquinhos era meio sistemático!

– Por que, o que encontrou?

– Uma pasta chamada diários.

– E o que ela contém?

Nota de rodapé continua na próxima página

– Bom, acabei de descobrir que você utilizava um diário de aula digital, que era uma planilha feita no Excel, contendo informações típicas do diário de papel, mas pelo jeito bem mais fácil de manusear, porém um pouco difícil de intercalar qualquer coisa entre as suas páginas.

– Pois é.

– Quer saber para quantas turmas você lecionou em 2010?

– Sim, seria uma boa lembrança.

– Bom, você lecionou matemática para os dois nonos anos, o A e B. Tanto em um quanto em outro, os arquivos mostram que os diários foram entregues aos estagiários, pois há um arquivo que contém as atividades até final de junho; depois há outro que contém as atividades do segundo semestre, e o nome do arquivo contém os nomes dos estagiários: no 9ºA eram a Thieza e a Siely e no outro eram outras duas alunas da licenciatura; uma delas tornou-se professora de matemática do CEPAE, mas apenas por um período num cargo temporário, e a outra me contou recentemente que resolveu largar o emprego que manteve durante o curso de graduação e se dedicar à profissão de professora.

– Verdade, eu me lembro delas, sim.

– E você também lecionou algumas disciplinas do núcleo flexível do Ensino Médio, lembra? Aquelas disciplinas que ocorriam durante o período da tarde, no contraturno, e os alunos podiam escolher quais delas cursar para completar sua carga horária.

– Sim, eram disciplinas que me empolgavam bastante, já que uma das orientações era que elas procurassem relações interdisciplinares. Isso mesmo. E quais foram? Bom, são três: Conceitos Fundamentais da Matemática; Matemática Financeira e Estatística.

– Eclético, não?

– Nem tanto.

– Há mais?

– Ainda há o diário digital de uma disciplina do curso de especialização em Educação Matemática com que você se envolveu junto com o pessoal do IME; a disciplina era intitulada "Resolução de Problemas e Educação Matemática".

– Tem mais um diário, pois eu me lembro.

– Ah, é?

– É.

– Qual?

– Nessa especialização eu tive dois orientandos e fizemos um diário com um cronograma no qual eles resumiam nossas discussões e encaminhamentos ao final de cada encontro que fazíamos em conjunto, mas não era bem um diário de aula.

– Quer saber o que acabei de ler?

– Onde?

– No diário do 9ºA.

– Sim, manda aí.

Nota de rodapé continua na próxima página

Além disso, você se surpreendeu com muitos aspectos no CEPAE na ocasião de meu ingresso. Primeiramente, os professores, e atualmente também você, não gostam de referir-se ao CEPAE como colégio de aplicação, mas preferem dizer que se trata de uma unidade acadêmica da universidade na qual funciona um colégio[208].

– Que em 17/04/2010 os alunos se envolveram no "Ludens: Jogos e Brincadeiras com a Matemática". Esse foi um evento que nós, da subárea, começamos a organizar anualmente e no qual os alunos e seus pais eram convidados a participar de oficinas para jogar e brincar.

– E os alunos vinham?

– Bom, pode ver aí no diário que algum pontinho extra eles tinham por participar.

– Tem razão, valia como uma tarefa feita.

– E os estagiários se envolviam?

– Não necessariamente os estagiários do Estágio II, mas outros que orientávamos.

– Então você tinha mais estagiários?

– Não me lembro ao certo quantos, mas, provavelmente, para o LUDENS eu devo ter ficado responsável por uns dois licenciandos que cumpriam horas para a disciplina Estágio Supervisionado I; e eu devia ainda ter mais uns dois em outro projeto, como o Projeto de Atendimento no qual os graduandos dispunham de algumas horas à tarde para uma espécie de Plantão de Dúvidas para os alunos da educação básica, sabe?

– E também com eles você se encontrava semanalmente?

– Isso dependia do projeto no qual eles estavam envolvidos, mas sempre havia algum deles para conversar comigo semanalmente.

– E o que você fazia nas horas vagas?

– Notas de rodapé.

[208] Você uma vez se levantou e disse aos colegas que essa era uma contradição enorme! Afinal, o melhor seria gritar pra todo mundo ouvir que fazemos educação básica e que a educação tem que ser assim, com ensino, pesquisa e extensão, com professores valorizados do mesmo modo como são os professores universitários, com autonomia em relação aos aspectos curriculares, inclusive para inovar; que deve atuar também na formação de professores, seja no que se refere ao estágio supervisionado da licenciatura, seja na realização de cursos de extensão, de cursos de especialização e até mestrado profissional, para citar o que já acontece dentro do colégio. O melhor seria gritar: somos um colégio!!!

Nota de rodapé continua na próxima página

Surpreendeu-se também com a carga horária: você não entendia como era possível tal milagre: ter uma carga horária de ensino de 16 horas semanais. E, ainda, o restante da carga horária (seu regime de trabalho era Dedicação Exclusiva com carga horária de 40 horas semanais) deveria ser preenchido com atividades de pesquisa e de extensão. "Será que havia ali os tais professores pesquisadores que o Zeichner fala?", você se perguntava. Por fim, havia também os futuros professores, de diversos cursos de licenciatura da UFG, desenvolvendo parte de sua formação lá no CEPAE. Em relação à sua área específica, havia muitos alunos desenvolvendo atividades de Estágio Supervisionado I e II nas aulas de matemática do colégio... quer dizer, do CEPAE. Para você, era impossível negar a sensação de invasão, ao perceber aqueles dois senhores sentados ao fundo da sala daquele 3º ano do Ensino Médio:

> *O que querem? Claro que eu sabia que iriam fazer o estágio em minhas aulas. Mas por que ficam me olhando? Na certa queriam aprender algo sobre nossa profissão. Mas porque pensam que serei eu a ensinar? Talvez nem pensem isso, mas como sou eu o professor de matemática da turma que eles escolheram, se algo de bom puder ser aprendido ali, melhor. Sou apenas um exemplar de professor*[209] *de matemática. Mas por que ficam aí parados, sentados ao fundo da sala? Até se parecem comigo há alguns anos, como se eu fosse o Professor com pê maiúsculo!*

Mas, porém, entretanto... seus colegas o convenceram de que, se assumirmos esse discurso dentro da Universidade Federal de Goiás, logo ouviremos – e já ouvimos por vezes, até em tom de ameaças, entre outras coisas – o discurso de que a educação básica não é responsabilidade da universidade, mas, sim, do estado e dos municípios, e que o colégio é caro para se manter, e que não é preciso ser doutor para educar as crianças, e que as tias não precisam ganhar tanto para fazer um serviço desse, e que difícil mesmo é dar aula nos cursos de graduação e mais um mundaréu de bobagens como essa, difíceis de se desfazerem dentro do discurso político de uma universidade, de uma sociedade que parece não saber o que é educação de qualidade. Então, lutemos pela unidade acadêmica CEPAE, onde funciona uma escola de educação básica. Ai, "Carta do I Simpósio de Grupos Colaborativos", salvai-me!

[209] Dione comenta que essa sensação de ser exemplo, de ser observado, eu a aprendi com a Professora com quem trabalhei no mestrado. Aprendi a conviver com essa sensação, como a Professora.

Talvez tivessem que anotar algo sobre minhas aulas. Mas até das aulas ruins? Ora, um exemplar de professor nem sempre é um professor exemplar. E pra quem dirão o que acontece aqui? Para os colegas de curso e o professor coordenador de estágio, durante as reuniões periódicas que nós, alunos da disciplina, fazemos com ele. Mas pra que anotam coisas sobre as minhas aulas para contar a outros? Quero dizer, com que propósito? Bom, discutir práticas pedagógicas em matemática, comparar com os outros exemplares trazidos pelos colegas, avaliar a aula, o papel do professor e dos alunos, os tipos de atividades. E por que não contam primeiro a mim o que anotaram aí? Afinal, sou o primeiro interessado. Por questões éticas, Professor, seu nome nem vai ser citado. Tudo bem, mas o que eu ganho com isso? Um certificado de que foi supervisor de nosso estágio e, melhor ainda, no segundo semestre vamos dar algumas aulas no seu lugar. Aulas? Para os meus alunos? É. E qual conteúdo? Gostaríamos de lecionar algo da Geometria Analítica. E de que jeito? Nós vamos aplicar algumas metodologias modernas e diferenciadas, a fim de que todos alunos aprendam com facilidade, aprendam mais e melhor matemática. Ah, é, é. E depois? Depois o senhor reassume a turma e continua o seu trabalho. E vocês? Nós escreveremos uma monografia sobre esse estágio, nosso Trabalho de Final de Curso. E os alunos? Quem? Os alunos da turma. É verdade, e eles, hein, que tem? Pois é, também não sei, nem sei por que perguntei deles. Os alunos ... ué, continuam aí, como você. E vocês continuam o curso, né, ou se formam? É, e seremos gratos por você nos ter recebido em sua aula. Gostaria de ler o trabalho de vocês. Claro, claro, enviaremos uma cópia a você, como presente. Obrigado.

(Marquinhos, 2014)

Mas você já havia superado esse diálogo imaginário, pois já havia construído uma prática colaborativa e investigativa com os estagiários que recebia[210]. Com Siely e Thieza não seria diferente. No entanto, aquele 9º ano ...

> *Como vocês notaram, será uma turma bastante agitada e barulhenta. Nas próximas aulas, farei uma atividade mais dinâmica com o teorema de Pitágoras. Vamos ver como eles se saem e se a participação melhora. [...] O início é sempre complicado, a adequação deles ao professor e do professor a eles demora um pouco. Espero que as coisas se arrumem. [...] As aulas de correção de tarefas são sempre complicadas, né? No entanto, elas são necessárias. Ainda não sei como melhorá-las. Aceito sugestões.*
>
> (Marquinhos, Caderno 1, Aula 8, 2010, p.31-32)[211].

Você queria mostrar boas aulas de matemática. Logo na segunda aula, levou uma atividade envolvendo pequenas investigações matemáticas com multiplicações e potências.

> *Gostei muito desse tipo de aula, pois conseguiu abranger toda a turma, percebi que muitos ficaram empolgados tentando descobrir a conjectura. Foi a primeira aula que assisti usando a investigação, mas a impressão que tive é que os alunos gostam mais de aulas desse tipo, pelo menos participaram mais.*
>
> (Siely, Caderno 1, Aula 2, 2010, p.5).

> *Fiquei muito surpresa com essa aula, com o fato de todos os alunos participarem, do interesse deles em tentarem descobrir a resposta. Gostei muito deste tipo de aula pois nunca tinha visto*

[210] É que, vez ou outra, esse diálogo ainda vinha em minha cabeça, pois ele é como um diálogo comigo mesmo, uma loucura que venho cometendo há décadas.

[211] Essa referência indica um trecho, escrito por Marquinhos, no Caderno 1 da dupla do ano de 2010, ou seja, Thieza e Siely. Aula 8 indica que estávamos na altura da 8ª aula do ano de 2010. Ainda, numerei as páginas dos cadernos para ficar mais fácil trabalhar com eles.

> *uma aula com investigação matemática e por ser uma boa maneira de prender a atenção dos alunos.*
>
> (Thieza, Caderno 1, Aula 2, 2010, p.5).

Esses comentários logo no início foram motivadores para você, talvez até tranquilizadores em relação a ter sido um professor exemplar, porém alguns aspectos ainda incomodavam. Sua expectativa era que elas vissem algo mais. Estão na íntegra os comentários que elas fizeram nesse dia. Como se pode ver, elas relataram nada mais que surpresa. Um pouco isso se deve ao fato de serem os primeiros comentários delas e, por isso, ainda são sucintos. Mas também, você não deixava de pensar, talvez nada mais tivesse saltado aos olhos delas ... e a concepção de aprendizagem envolvida em tal aula? E o papel dos alunos, o papel do professor sobremaneira diferenciado de uma aula expositiva?

Entretanto, o que você faria na terceira aula? Nas aulas vindouras lhe aguardavam as propriedades da potenciação e da radiciação. Que fazer com esse conteúdo normativo?, você angustiava. Optou, então, por aulas mais expositivas, nas quais imperou o paradigma do exercício. Era tudo o que não queria passar como exemplo para as estagiárias. Por isso seu comentário na aula 8, depois de uma sequência de aulas com exercícios e explicações: "Nas próximas aulas, farei uma atividade mais dinâmica...", é sintomático do que você sentia. A atividade anunciada aí seria com um quebra-cabeças envolvendo o Teorema de Pitágoras. Foi quase como dizer: "Olha, minhas aulas não são assim, não, vai vir coisa melhor". Talvez elas não tenham tido essa impressão, mas isso é o que você rememora vivamente, ao escrever essas linhas.

“Nunca mais boto o pé numa sala de aula!”

Você mesmo disse isso um dia. Quem diria...

Você enfrentou uma barra numa escola da rede estadual de São Paulo, na cidade de Ribeirão Preto. Lembra? Foi praticamente sua primeira vez como professor.

E, se hoje escreve isso até com uma certa tranquilidade, naquela época você vivia uma angústia momentânea, porém incisiva, aguda, ao adentrar em sua primeira turma naquele colégio. Passados uns cinco minutos já, e ninguém havia notado sua entrada naquela quinta série. Talvez um ou outro, mas você se sentia invisível! Um grupinho de meninas se maquiava, ao fundo da sala, e o espelhinho que usavam parecia até refletir o maior sol do mundo direto na sua cara, pois você já não via nada, embora enxergasse. Havia também um *baralhinho* e uns gritos de truco em algum lugar ao fundo. Possivelmente, devia haver alunos nas primeiras carteiras, mas você não os viu, pois um grupo de meninos, à direita da sala, parecia o mais extravagante, ao arremessar uma carteira para o alto. Nem boa tarde você havia dito ainda. Na verdade, você permanecia calado, parado, encostado na lousa e olhando sério pra eles.

Um velho professor para quem contou que iria começar no estado transmitiu-lhe a sua sabedoria: entre, cumprimente-os, coloque suas coisas sobre a mesa, olhe atentamente para todos e aguarde o silêncio, sem precisar dizer uma palavra. Se o silêncio não vier, reforce o olhar, encoste-se na lousa e cruze os braços ... é infalível.

Precisa reencontrar-se com esse professor, pois realmente a técnica é infalível, usou-a milhões de vezes perfeitamente, com exceção daquela quinta série.

Agachou-se. Sim, de cócoras. Talvez aí, sim, alguém lhe desse atenção, achando que estivesse botando um ovo ou sei lá. Kabrummm!!!!! Mágica? Não. Uma estante de ferro encostada no canto direito cai abruptamente sobre um pequeno garoto que parecia, agora, deitado, desmaiado! Das cócoras pra corrida, rapidamente levantou o armário e chamou o menino, preocupado com ferimentos. Risos. De quem? Do garotinho... havia adorado o kabrummm! Ia perguntar quem

havia derrubado aquilo, mas escutou uma porta se abrir e apenas viu o vulto de uns três ou quatro alunos fugindo da sala para o corredor.

Kabrummm! Esse último você sente até hoje arder em sua mão direita, devido ao som seco e oco do veloz encontro de sua mão com a mesa do professor. Você se viu "tentando calcular que região subasiática remota estaria ao maior número possível de quilômetros de distância daquele ponto preciso naquele momento preciso"[212]. Pôde começar a aula. Não comentou um *A* – qualquer que fosse *A,* se é que existisse um *A* tal que explicasse alguma coisa – sobre a sequência de fatos, nem se importou com os que haviam saído da sala. Os alunos esperavam algo de você e ouviram: "Sistema de numeração: vamos ver um pouquinho da história". Copiou algumas páginas do livro do Dante[213] na lousa, e os alunos apressaram-se a copiar. Nem você acreditava. Seguiram mais ou menos assim até o final. *Nunca mais boto o pé numa sala de aula!*, jurou a você mesmo.

No dia seguinte, pôde começar a aula naquela quinta série, mas nunca o ensino e a aprendizagem como gostaria. "*É, você pegou a pior quinta série da escola",* disse-lhe o coordenador.

Talvez seja o mesmo coordenador genérico que disse isso a Marciene. Em toda escola deve haver um alguém que diz isso aos novatos. "*E como foi?*", perguntou a ela. "*Foi a maior decepção da minha vida*".

> Ma – *Cheguei lá cheia de vontade de trabalhar, igual como vim aqui. Mas, quando cheguei lá... foi tudo inútil. Nem apagador para todo mundo havia disponível, tinha que chegar primeiro para pegar um! [risos].*
>
> M – *E em qual ano você lecionou?*
>
> Ma– *Ensino médio: primeiro, segundo e terceiro ano. Desde quando eu comecei, no primeiro mês, eu falei: "Vou pedir exoneração!" O pessoal me respondia: "Não, você está*

[212] David Foster Wallace, em *Graça infinita* (2014).

[213] O autor é Luiz Roberto Dante. Possivelmente, a coleção que eu usava na época é uma que ainda tenho aqui em casa, intitulada *Tudo é Matemática*. A Professora usava essa coleção também.

concursada, todo mundo quer ser concursado!" Tá bom. Fiquei mais um pouquinho. O diretor, que havia sido meu professor, disse que me deixaria somente com as turmas melhores. Eu concordei e fiquei com três dias da semana em aula, somente. Foi assim até o meio do ano, quando falei outra vez: "Eu vou pedir exoneração!". "Não, você não vai não, o quê é isso, fulano trabalhando com contrato, tão difícil, e você concursada!" Aí, fiquei. Comecei o ano seguinte e não dei conta, não. Falei: "Agora eu vou pedir exoneração e não adianta falar nada, ***eu não volto nessa escola pra dar aula nunca mais!****" Esse foi um dia em que houve uma discussão com um menino do terceiro ano. Ele me disse assim: "Ah, mas nem um cão me tira dessa sala!" Falei, então, para o diretor: "Pois se você não tirar ele, eu também não dou aula"* [pausa]. *Aí, ele tirou o menino, que fez um escarcéu danado e me acusou de mentir. "O que você vai fazer com esse menino?". "Não posso fazer nada", me respondeu o diretor. Falei: "É?! É. Então, tchau!* ***Nunca mais eu volto aqui!*** *Não pode fazer nada com o menino...* ***nunca mais eu volto aqui!".*** *"Não, o que que é isso!?".* ***"Não, num volto mais nunca!*** *Vou até a secretaria amanhã e vou pedir exoneração." Pronto, nunca mais voltei. [...] Eu assumi no final de fevereiro, acho que no dia 26, em 2011. Tanto que, nesse dia, eu tomei posse. Estava de férias, fora da cidade, e eles me chamaram. Eu vim para assumir, tomei posse e fui até a escola só para conhecê-la. Quando me vi, eu já fui jogada para sala de aula porque não tinha professor.*

M – *Nossa!*

Ma – *Triste ... [pausa].*

M – *Sem preparar, sem nada?*

Ma – *Sem nada. Eu falei assim para a coordenadora: "Eu nunca dei aula, saí da faculdade agora", até pedi para colar grau a fim*

> *de poder assumir, pois nem isso eu tinha feito ainda. Ela falou assim: "Não, pode ficar tranquila, isso é fácil, você aprende rapidinho e eu vou te ajudar". Nunca perguntou nem como que eu estava em sala de aula...*
>
> (Marciene, Áudio 2, 2013)

Contou-lhe ainda que, nesse primeiro dia, procurou fazer algo aprendido com o trio, durante o estágio: conversar inicialmente sobre as regras de convivência em sala de aula. Foi inútil, pois os alunos nem prestaram atenção e alegaram que ninguém fazia isso[214], pois vinham à escola só para passar de ano. Depois, nem os alunos nem ela se lembraram dessa conversa. "Não havia condições de lembrar", disse Marciene. "Eu nunca mais volto lá," repetiu. Por fim, depois de repetir isso mais outras vezes e contar mais um pouco sobre os ocorridos, concluiu: "**Eu acho que não nasci para isso!**". E fez uma pausa depois de dizer isso.

Você se manteve sereno, enquanto ouvia Marciene, mas sofria. Assim como você esperava de Bruna e Eva uma tentativa em busca da profissão na qual se formaram – mas elas não tentaram nada nessa direção depois da formatura –, esperava o mesmo de Marciene e ouvia sua história como criança esperando o doce. Eu devia ter dito alguma coisa – pensou–, pois que história era aquela de *não nasceu pra isso*? O que uma experiência nos faz dizer! Mas você não conseguiu dizer nada. Marciene te fez perguntar: Para que todo esse investimento em uma formação pautada na colaboração, na investigação sobre a prática, na reflexão. Onde mesmo ela ecoa?[215]

---

[214] Só lá no estágio do CEPAE!

[215] E o que poderíamos sugerir no lugar?, perguntou-me o professor Dario Fiorentini, em suas anotações em meu texto, na ocasião da pré-qualificação no PRAPEM.

Realmente, fico pensando, se não desenvolvermos esse tipo de formação lá no CEPAE, que é um lugar privilegiado para desenvolver a educação básica e também como escola campo para a formação do professor, onde mais poderíamos desenvolver?

Precisamos é exigir que toda escola tenha condições adequadas para tal. Penso que a "Carta do I Simpósio de Grupos Colaborativos e de Aprendizagem do Professor que Ensina Matemática" é um importante passo (GONÇALVES JR; CRISTOVÃO; LIMA, 2014).

Nota de rodapé continua na próxima página

E essa frase, *nunca mais boto...*, parecia persegui-lo. Você se lembra de Eva, ela lhe contou sobre não seguir a profissão depois da formatura, é verdade. Mas também contou sobre ter tentando antes:

> *Eu só não achei que o estágio foi melhor porque eu já tinha dado aula antes, por um ano e pouco. Eu odiei. Eu já vim, assim, meio*

Mas, além disso, eu também me pego a pensar sobre qual reflexão estamos a falar quando pensamos em formar o professor reflexivo, a investigação sobre a prática. Bom, todas essas perspectivas de atuação, no meu entender, precisam fazer sentido dentro de um contexto mais amplo, ou seja, sobretudo a reflexão e a investigação sobre a prática não podem ser ensimesmadas. Precisam estar conectadas com discussões sobre justiça social, sobre educação para quê e para quem. Afinal, a escola em que Marciene entrou é a escola que precisamos mudar. Pode parecer utópico, distante, mas para mim tem todo o sentido, pois, na verdade, o que eu queria é, por meio do nosso trabalho de investigação e reflexão no estágio, ter instigado em Marciene uma vontade de mudar o que ela encontrou, uma necessidade de justiça social, de reconhecer os privilégios a que tivemos acesso como estudantes, mas que são negados a uma grande parcela da população.

Na verdade, ela se sentiu enormemente incomodada, pois do modo como foi colocada na escola, com aquela estrutura precária, com a falta de apoio, ela estaria também negando acesso a seus alunos; estaria, assim, de mão atadas diante daquela realidade e, por isso, desistiu. Claro, eu também desistiria. Também penso que o professor não muda isso sozinho e não pode assumir essa responsabilidade sozinho. Mas tem um papel. Essa é nossa luta, pois é diante da realidade bruta que precisamos lutar pela justiça social. Confesso que eu também já desisti algumas vezes. Mas ainda estou aqui. Acho que Zeichner ajuda-me a expressar isso no seguinte trecho:

> Infelizmente, na minha visão, a maior parte do discurso sobre a "reflexão" na formação docente hoje, mesmo depois de todas as críticas, falha ao deixar de incorporar o tipo de análise social e política que é necessária para visualizar e, então, desafiar as estruturas que continuam impedindo que atinjamos os objetivos mais nobres como educadores. Porém, sou otimista que formadores de educadores vão se mobilizar para desafiar e se certificar que o objetivo da reflexão na formação docente não ajude a reproduzir inconscientemente o status quo. O propósito de se trabalhar para a justiça social é uma parte fundamental do ofício dos formadores de educadores em sociedades democráticas e não deveríamos aceitar outra coisa, a não ser algo que nos ajude a progredir em direção a essa realização. (ZEICHNER, 2008, p.548)

Somente quando virmos a escola de Marciene em outras condições é que fará sentido todo esse investimento em uma formação de professores reflexivos, investigadores de sua própria prática e colaborativos.

– Esta nota de rodapé não estaria melhor no próximo "Imagine"?

– Olhe, pode até ser, afinal isso incomoda o formador Marquinhos. Mas, veja bem, talvez tudo devesse ficar é aqui mesmo, tudo, pois a história de Marciene bem pode ser a história do professor Marquinhos. Você também não quis ficar lá, pois tinha uma lua Cris enorme diante de ti e uma atadura gigante em suas mãos.

> *bloqueada, pois já estava na minha cabeça que eu* ***nunca mais queria dar aula.***
>
> (Eva, Áudio 3, 2013)[216]

Eva não teve uma experiência tão chocante quanto a de Marciene ou a minha. Apenas se percebeu fazendo algo que não gostaria de continuar fazendo pelo resto de sua vida. Porém, estava prestes a se formar e decidiu seguir até o fim do curso para, depois, trilhar outros caminhos, procurar outras atividades profissionais, como o fez.

Tanto Eva como Marciene realizaram um belo estágio, produtivo, criativo, promissor. Por que não encararam os desafios da profissão? Por que não foram adiante, como você?

"Teimo em procurar minha própria prática nas práticas dos estagiários! Teimo em tomar o meu modo de fazer como referência para o que esperar no modo de fazer dos outros. Seja numa situação de sala de aula, seja num momento de decisão de toda uma vida!", pensa você. Parece que ser formador, ser professor, é procurar clones, é achar que agem corretamente, fazem mais adequadamente aqueles que fazem mais precisamente igual a você![217] Ah, teimosia de se esperar no outro, de amar ao próximo como a você mesmo![218]

"Nunca mais boto o pé nessa teimosia!" – emenda e finaliza você.

_____

[216] O trecho foi textualizado por mim a partir do áudio da conversa realizada em janeiro de 2013 com Bruna e Eva. Como Bruna e Eva foram, na sequência, as terceiras com quem conversei, intitulei o áudio gravado da conversa como "Áudio 3".

[217] Também D'Ambrosio e Kastberg (2012) relatam, fazendo uma reflexão crítica sobre a própria prática de formadoras, como têm procurado seus clones, como têm considerado com mais estima as práticas dos outros que elas atribuiriam a si mesmas.

[218] Bakthin (2011, p.34-39) faz uma discussão sobre o vivenciamento das fronteiras externas que abarcam o homem. Ele diz precisamente da "desigualdade essencial de valores do *eu* e do *outro* do ponto de vista da moral cristã: não se deve amar a si mesmo mas se deve amar o outro, não se deve ser indulgente consigo mesmo mas se deve ser indulgente com o outro" (p.35). Acontece que o modo como vivencio "o 'eu' do outro difere inteiramente do modo como vivencio o meu próprio 'eu'." Essa desigualdade parece estar inculcada em mim desde muito cedo. É quase uma catarse descobrir-se apregoando isso e, por conseguinte, aceitando o outro mais que querendo impor-se nele.

IMAGINE

Imagine, então, que você nota dois alunos bem grandes para aquela turma. Seriam eles repetentes? Você não se convence com essa suposição e segue inspecionando-os, pois, contraditoriamente, um deles aparenta ter realmente bem mais idade que um repetente. Então você se lembra do tal do estágio supervisionado. Alguém havia lhe falado a respeito: a escola fica dentro da universidade e, por isso, tem um contato direto com a formação de professores, principalmente na etapa do estágio. Daí você fica inculcado, pois, conforme vai trabalhando com os alunos e fazendo considerações sobre como serão as aulas dali por diante, como veio a substituir o antigo professor, e conforme vai já desenvolvendo alguma atividade, a fim de conhecer os alunos, aqueles dois grandões o vigiam do fundo da sala e anotam loucamente não se sabe o quê em um caderno ou coisa assim[219]. Você começa a se olhar minuciosamente ...

> *Estarei usando uma roupa adequada para um professor de matemática aqui nesta cidade, nesta escola? Terei falado corretamente o nome daquele matemático que citei? E a aula? Conduzi a classe de modo a favorecer a aprendizagem? Tomara que eles imaginem que se trata de uma primeira aula para mim aqui. Eles sabem que estamos no meio do ano letivo, né? O que terão eles imaginado e anotado dessa aula?*
>
> (VOCÊ, 2006[220])

Você também se perguntava, como Siely:

> *Será que estão desmotivados para assistir minhas aulas? Será que estão gostando? Será que está tão difícil assim? Será que é preguiça? Sei lá, será se sou eu?"*
>
> (Siely, C2, 2010, p. 96)

[219] Provavelmente, de algum modo, eles estão a encadear as milhões de coisas que acontecem, segundo alguma coerência vista por eles.

[220] Tem certeza de que é esse o ano?

As perguntas de Siely em relação aos alunos bem que podiam ter sido feitas por você; tanto em relação aos alunos como aos grandões lá do fundo.

Contudo, essa primeira impressão de ter suas aulas observadas o leva a pensar:

> *Meus alunos nessa escola serão os jovens do Ensino Fundamental e Médio... vou ensinar matemática a eles... mas, e esses grandões? Vou ensinar a ensinar? Nossa! Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior... Crianças e jovens da educação básica, adultos estudantes de licenciatura... Conteúdo matemático, ensino de matemática, educação matemática, formação de professores... Lidar com o processo de aprendizagem da matemática dos alunos e lidar com o processo de aprender a ser a professor. Ver os alunos, ver os licenciandos. Quanta coisa pra ver! Eles pensam o quê... que eu tenho uma SUPER VISÃO? É isso?!*
>
> (VOCÊ, 2015[221])

Supervisão... Você já ouviu essa palavra antes, está dormindo em sua memória[222]... Visão minuciosa? Inspeção? Você se lembra da figura do Inspetor. No seu tempo, já era o Inspetor de Alunos, o bedel; aquele cara chato que não te deixava cabular aula, nem permitira "uns três ou quatro alunos fugindo da sala

[221] 2015? Não, não... talvez o ano seja o mesmo da data da leitura.

[222] Paráfrase de um trecho da música "I'm a rock", de Paul Simon:

> *Don't talk of love,*
> *But I've heard the words before;*
> *It's sleeping in my memory.*
> *I won't disturb the slumber of feelings that have died.*
> *If I never loved I never would have cried.*
> *I am a rock,*
> *I am an island*
> (Paul Simon, 1965)

para o corredor". Você não sabe ao certo porque esse termo perdurou por tanto tempo, mudando até de personagem dentro do meio escolar, como nas décadas de 80 e 90, quando você fez sua Educação Básica no interior do estado de São Paulo. Entretanto, em 1931, a Reforma Francisco de Campos já falava da figura do Inspetor Escolar, donde parece ter surgido o Supervisor Escolar[223]. E, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional[224] define até a formação do inspetor de ensino e do orientador educacional. Era o fiscal, mais relacionado à parte administrativa que à pedagógica[225].

Mas, na sua época, no estado de São Paulo, a palavra Supervisão era bastante usada. Você se lembra de como o termo causava uma certa apreensão por parte dos professores e administradores, *o supervisor vem aí...* Você pensa: Nunca entendi aquelas janelas de vidro nas portas das salas de aulas... se uma das funções da porta é fechar, obstruir a luz, escurecer, silenciar, que cargas d'água faz uma janela nela? "*É a Portela*", brincava um, mesclando porta com janela. "*É pra deixar a sala mais clara*", falava outro. Uma sala, daquele tamanho, mais clara por causa daquela janelinha!? Além do mais, havia as janelas janelas mesmo, com persianas, grandes, funcionais. Aquela janelinha de vidro na porta da sala de aula só devia servir para espiar com *super* visão! Naqueles idos oitenta de redemocratização, bom... *super* visões eram bem vistas somente no Super Homem. Não havia nada de subversivo naquelas janelinhas. Digo isso por que "Janela" parece ter uma conotação, assim, libertária... abrir-se e ver o mundo. Mas não aquelas janelinhas portáteis.

O provável habitante daquela janela, no estado de São Paulo daquela época, era o Supervisor de Ensino, alocado nas Regionais de Ensino paulistas. Parece que isso era diferente em outros estados[226], até mais interessante e com caráter mais pedagógico. Contudo, para mim, isso não fazia diferença, pois a supervisão que conheci era a do Super Homem e a do cara da janelinha, raramente visto, mas se fazia presente o ano inteiro como a face que melhor se enquadraria ali para dar

[223] Silva (2005)
[224] Lei n. 4024/61, disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html.
[225] Saviani (apud SILVA, 2005)
[226] Silva (2005)

uma espiadela na aula. Outras faces tentavam se enquadrar, como a do coordenador e do diretor, mas não com tanto sucesso.

Você deveria inspecionar alguém? Examinar o estágio de alguém? Você deveria dar *pitacos* nas aulas deles? E se os alunos não lhe derem trégua? E se os alunos preferissem eles a mim? E eles, poderiam ou deveriam me dizer alguma coisa? Poderiam eles ajudar os alunos? Deveria eu dar-lhes alguma função específica? Seria abuso meu pedir-lhes para averiguar se os alunos fizeram a tarefa? Poderiam eles escolher qual parte do programa ministrariam? Poderia eu indicar qual parte do programa eles deveriam ministrar? Pairavam muitas dúvidas em você. Pois sua posição tinha mais relação com a de um coordenador pedagógico do que com isso de supervisão. Porque é que eles me chamam de supervisor?, você se perguntava.[227] Poderia chamá-los pra participar de nosso planejamento? Quero, dizer, eles teriam carga horária para isso? Eles poderiam aceitar isso? Seria interessante, se eles pudessem discutir como seria o plano daquela disciplina? E se eles sugerissem coisas que eu não tivesse ideia de como realizar? Sei lá, as coisas mudam muito rápido, daí eles vão querer trabalhar com *softwares* e outras tecnologias dessa monta... e eu, o que faria? Bom, eu sou da década de 80, né... eu não conseguiria aprender com eles? Saberiam eles trabalhar com bons problemas e com investigação matemática? Será que eu poderia ensiná-los, talvez até fazer juntos? E o que acontece, se os alunos nos surpreenderem e percebermos a necessidade de mudar o planejamento? Serei eu a decidir? ("*Vocês agora vão lecionar isso e isso e eu aquilo e aquilo... vão trabalhar nessas dificuldades dos alunos e tal e tal.. e isso e aquilo...*") Será que poderíamos pensar essas coisas juntos? Será que poderíamos estudar juntos? Seria possível estabelecer uma relação em que pudéssemos ajudar uns aos outros?

Esses questionamentos te levavam a um supervisor bem distante daquele que você havia alimentado durante anos em sua memória. "*Por que cargas d'água*

[227] Eu não fui atrás disso, de ver como o termo chegou assim aí em Goiânia, no Instituto de Matemática e Estatística, na UFG, no CEPAE, enfim. Como se deu isso dentro do estado de Goiás? Na verdade, penso que são questões importantes para entender as instituições e seus caminhos, e talvez esse seja um projeto futuro para mim.

não me chamam de formador de professores?". *"Ah, não... formação se faz lá na universidade"*. "*Sei*" – você pensa consigo mesmo.

Na década de 90, ao menos no estado de São Paulo, a supervisão passou a ser compreendida nos papéis do Coordenador Pedagógico, no interior da escola, e do Supervisor de Ensino, nas Diretorias Regionais[228]. Esse primeiro foi o tal genérico personagem na sua história e na história da Marciene, em "Nunca mais boto o pé numa sala de aula!", e o outro foi também personagem em sua história, uma que você não contou ainda, da ocasião em que pediu exoneração do cargo de professor do estado de São Paulo. Entregou sua carta de exoneração na mão dele; ele foi assim um mediador entre você e o governador... entre você e o sistema... Talvez você pudesse ter entregue sua carta ao coordenador, pois não lhe parece que seus papéis fossem tão diferentes. Acho que ambos deveriam receber cartas é da Professora, você pensa... não, não, você vaticina. Imagine!

Imagine que, em cada um dos anos de 2008, 2009 e 2010, você tenha recebido uma diferente dupla de alunos do curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade Federal de Goiás (UFG), em suas aulas de matemática. Respectivamente, recebeu Bruna e Eva num 1º ano do Ensino Médio, Marciene e Daniel num 2º ano e Thieza e Siely num 9º ano do Ensino Fundamental, turmas escolares dessa nova escola em que conseguiu seu último emprego. Imagine que tenha recebido os estagiários como supervisor de estágio e orientador do Trabalho Final de Curso (TFC) exigido por essa licenciatura e que versa sobre o Estágio Supervisionado em Docência.

Tal processo instigante os levou – cada dupla de estagiários e você – a desenvolver um trabalho conjunto, olhando as etapas do estágio numa perspectiva de investigação-ação e colaboração, com base em Elliot[229], Fiorentini[230] e Pimenta e Lima[231].

Cada dupla acompanhou-o em uma turma durante os três primeiros bimestres do ano letivo, passando pela fase de observação de suas aulas (1º bimestre), pela semirregência (2º bimestre), na qual o auxiliavam em atividades

[228] Silva (2005)
[229] (1991,1998)
[230] (2004)
[231] (2010)

com os alunos, mas não conduziam as aulas, e pela regência (3º bimestre), na qual eram responsáveis por toda a condução das aulas, bem como pelo planejamento e avaliação. Desde o início, você os convidou a olhar para o ambiente da sala de aula numa perspectiva investigativa, em que estivessem presentes as seguintes ações: identificar situações instigantes em relação ao processo de ensino e de aprendizagem dos alunos; coletar dados para melhor entendê-las; estudar e planejar ações a fim de abordá-las; desenvolver a ação planejada; fazer uma reflexão sobre o desenvolvimento da ação para, ainda em tempo, propor mudanças; e, por fim, fazer uma reflexão geral sobre todo o processo.

Imagine que, engajados no processo de ensino e aprendizagem e na investigação sobre ele, vocês escreveram um diário de aula conjunto, um caderno de notas feitas em colaboração, de caráter descritivo e reflexivo a respeito de todas as aulas observadas e lecionadas durante as três etapas do estágio. Vocês os chamavam "caderninhos". Quando você conduzia as atividades, os estagiários revezavam-se na escrita da descrição da aula no caderno e, por vezes, teciam alguns comentários. Em seguida, o diário era entregue a você para estabelecer um diálogo com os relatos escritos e tecer sua reflexão sobre a aula. Os papéis se invertiam quando a condução das aulas ficava sob a responsabilidade dos estagiários. Além do registro, mais formal, que era o Trabalho Final de Curso, que seria defendido perante uma banca avaliadora ao final da disciplina Estágio Supervisionado 2, você e eles também mantinham esse registro diário das aulas, esses caderninhos, realizando assim uma conversa a trio sobre as aulas, procurando realizar uma reflexão conjunta sobre o andamento delas e também sobre como iam se identificando com a profissão professor.

Imagine como isso de ver, anotar, refletir, planejar e tudo tinha mesmo um quê de *super* visão! Porém, sua visão[232] além do alcance assim se fez com três

[232] Super a visão... digo... sobre a visão você já fez uma discussão, lembra-se? Você escreveu alguma coisa (em Gonçalves Júnior, 2010) baseado num texto do Veiga-Neto ... era mais ou menos assim:

Nota de rodapé continua na próxima página

pares de olhos atentos... Olhos pouco conformados, por isso, formadores. Era uma supervisão compartilhada e, por isso, arguta na identificação de *puzzles* e na sua solução; os quais, então, começaram a pulular. Imagine!

> É preciso gritar e correr
>
> Socorrer o luar
>
> (Tom Jobim; Chico Buarque, 1983)

"O que se denomina hoje como razão das Ciências Humanas se desenvolveu a partir das Ciências Naturais e se ramificou em variadas epistemologias que têm em comum a crença numa realidade exterior que se poderia acessar [...] pelo uso correto da razão" (VEIGA-NETO, 2002, p.25-28). Haveria assim uma realidade ou verdade acessível que está em algum lugar e *a priori*. Essa concepção de uma pré-existência da realidade é o ponto comum entre a tradição de uma epistemologia positivista e a tradição dialética, pois ambas entendem a "consciência" como um "estado" a que se pode chegar mediante o uso da razão. Mas a dialética difere da positivista por obedecer a uma lógica, na qual o importante é manter uma certa cautela com as primeiras impressões ao "olhar" para o mundo a fim de encontrar a "verdade": há de se atentar para a "distorção da visão" (VEIGA-NETO, 2002, p.26).

O "primado da visão" joga um papel essencial como ferramenta básica para a razão, pois, para além do sentido ocular desse "olhar", como sensação física, há também o sentido interpretativo do "olhar": consequência das práticas socioculturais presentes no meio ao qual pertence aquele que olha. Na perspectiva pós-moderna, então, diferentemente das outras, este último sentido é incorporado, assumido.

Veiga-Neto (2002, p.30) explana que as "imagens que o mundo, principalmente o social, apresenta, a rigor, ele não apresenta isentamente, isto é, é o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira, as constitui". Salientando o caráter linguístico dessa constituição, ele diz: "o que dizemos sobre as coisas nem são as próprias coisas [...], nem são uma representação das coisas [...]; ao falarmos sobre as coisas, nós as constituímos" (VEIGA-NETO, 2002, p.31). Nessa perspectiva, a realidade não existe *a priori*, são os seres humanos, munidos de sua história e experiências compartilhadas, que olham e atribuem significados às coisas, que as constituem. Por conseguinte, constroem suas "realidades". O olhar e, sobretudo, aquele que olha assumem um papel diferente do existente nas tradições positivista e dialética.

E tudo isso, bom... apenas para dizer: **nós olhávamos um estágio por constituir**!

Caderninhos II

Querido ex-orientador, boa noite!

Eu estou bem e você? Espero que sim!

Embora eu tenha a sensação de que foi há poucos dias, de fato, já se passaram quatro anos desde que estagiamos no CEPAE.

Não me lembrava que nossos cadernos de anotações ficaram com você. Porém, salvo engano, recordo que o meu possuía um meigo gatinho estampado na capa e imagino que deve ser engraçado vê-lo transportando-o e manuseando-o pelos corredores e salas da UNICAMP (kkkkkkkkkkkkkk)!

Não me oponho a reencontrá-lo. Se você acredita que poderemos colaborar com o seu trabalho, vamos em frente!

Já adianto que não estou em sala de aula, não fiz pós-graduação e nem desejo fazê-la (não ligada à matemática ou à licenciatura), não casei nem tive filhos! Rsrsrssr... Trabalho (e pretendo continuar trabalhando) no serviço público, na área da administração e, curiosamente, tenho um estagiário, em um estágio totalmente diferente do nosso e que, de vez em quando, me pede para ensinar matemática a ele, escondido da nossa chefe! kkkkkkk

Falo com a Eva e a vejo com frequência.

Sinta-se à vontade para telefonar ou manter comunicação via email , tenho o hábito de acessá-lo diariamente.

Abraços!

Bruna.[233]

[233] Esse *email* foi escrito por Bruna como resposta, em 10/01/2013, a um *email* meu fazendo o primeiro contato para saber se aceitariam conversar sobre o estágio. Respondi-o, enviando em anexo o texto que intitulei "Caderninhos" e também obtive outra reposta.

Marquinhos,

Eu jamais esqueceria o meu "caderno de gatinho", como todos chamavam! Todos zoavam a pobre Marie (sim, eu sei o nome dela, porém não imaginei que vocês já tivessem sido apresentados! Então, preferi chamá-la de "meigo gatinho"...)! Li seu causo dos "Caderninhos" e confesso que a descrição deles foi fidedigna: qualquer um poderá imaginá-los! Também vão imaginar que a Bruna é a "Patricinha de Bervelly Hills" ou a protagonista do filme "Legalmente loira", que levava um Chihuahua dentro da bolsa, quando ia à faculdade! A Eva escapou do estereótipo até o momento em que é encontrada, no caderno, a lista com os afazeres do sábado, que contempla visita ao salão e compras! Deus do céu, como éramos sem noção!!!! Espero ter evoluído nos últimos anos. Sinceramente, achei o capítulo ótimo e ri muito dele, ou melhor, de mim e da Eva!

Ah, eu realmente possuía o caderno de gatinho guardado há tempos e por isso resolvi utilizá-lo. Havia outro, com ilustração de vários anjinhos na capa e TODAS as folhas decoradas. Optei pelo primeiro, diante dos dois, o de gatinho era mais sóbrio! O de anjinhos está sem uso até hoje!

Eu também continuo com vida de estudante, só que agora estudo Direito Administrativo, Constitucional, do Trabalho, para passar em um concurso do Judiciário. [...]

A Marina e o Murilo devem consumir muito tempo, mas também devem dar muita alegria! Lembro de uma foto deles no Facebook, são lindos demais!

O email da Eva é esse mesmo. Acho que ela não respondeu por falta de tempo mesmo ou por cansaço. A Eva trabalha na

AMT[234]*, fazendo escala de 12h por 36h. No fim do dia, está acabada. Falarei com ela amanhã.*

E vamos lá relembrar os dramas do estágio...

Até mais!

Bruna. [235]

---

[234] Agência Municipal de Transporte da cidade de Goiânia.

[235] E esse *email* foi enviado por Bruna, em 11/01/2013, continuando a comunicação que mantivemos por essa via nesses dias. Obliterei um trecho no qual havia informações bastante pessoais. No restante do *email*, tanto esse como o primeiro, o texto está na íntegra.

Crônica de um erro anunciado[236]

Eupalinos não errou! Mas algum erro aconteceu naquela aula de Siely e Thieza. Hoje você até diz *erramos*. Porém, talvez, naquela época você não tivesse tornado a situação realmente receptiva a conjugações da primeira pessoa do plural.

Dias desses você leu no jornal que, na construção de linhas do metrô paulista, engenheiros cometeram erros de cálculo, provocando o desencontro de túneis que foram cavados em duas frentes diferentes[237]. Mas Eupalinos, aquele da ilha de Samos, há 2500 anos, exercendo uma função assemelhada ao que hoje chamamos engenheiro, já utilizava conhecimentos da geometria plana para resolver esse tipo de problema relacionado ao encontro de túneis. E não errava!

Está aí uma bela aplicação de semelhança de triângulos, você sugeriu a Thieza e a Siely.

Era essa a preocupação de Thieza em relação a uma das aulas em que ela abordaria esse conteúdo no 9º ano no qual fazia o estágio. Ela não queria começar apresentando os casos de semelhança, mas, sim, com um problema envolvendo uma utilidade do conceito matemático. Deu a ela, então, o livro onde você havia lido essa história de Eupalinos[238]; ele não errou como os engenheiros do metrô, mas vocês não eram engenheiros, nem se tornariam, eram professor e futuros professores. Professores não erram – como dizia um velho professor seu –; apenas se enganam.

A princípio, até desanimaram, pois não era um bom problema para começar esse conteúdo, já que exigia o conhecimento da semelhança para resolvê-lo, como se pode ver no exemplo de solução dada no Quadro 1.

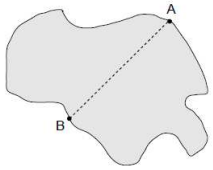
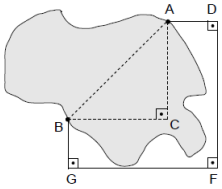
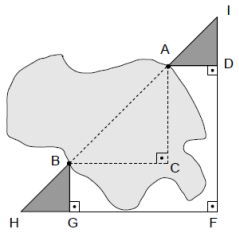
---

[236] Título inspirado no livro de Gabriel García Márquez, *Crónica de una muerte anunciada* (GARCÍA-MÁRQUEZ, 1987), devido à estrutura que procurei dar a essa história que conto aqui.

[237] Notícia de 09 de setembro de 2007, da *Folha de S. Paulo* (IZIDORO; TOMAZ; GUATELLI, 2007).

[238] Rosa (2004)

Quadro 1

1	2	3
		
1. Para atravessar um obstáculo (como uma montanha, por exemplo), dois grupos de trabalhadores vão cavar um túnel: um, partindo do ponto A e o outro, do B. Assim, é necessário garantir que cavem numa direção de forma a se encontrarem sobre AB; **2**. Considerando a situação num plano, contorna-se o obstáculo traçando a poligonal ADFGB. Assim, é possível descobrir o comprimento dos lados AC e CB do triângulo retângulo ABC; **3**. Conhecendo essas medidas, é possível construir os triângulos BGH e ADI, semelhantes a ABC, o que indica a direção dos túneis.		

Fonte: Adatado de Rosa (2004)

Passados alguns dias, Thieza veio com a ideia de utilizar exemplos em que a semelhança entre os triângulos fosse de razão 1, tentando trabalhar também com números sem casas decimais. "*Utilize uma malha quadriculada para fazer o desenho, de modo a facilitar a obtenção das medidas*", você sugeriu. Isso foi dando substância à dinâmica de uma aula interessante. Estavam em início de junho de 2010 ainda! Thieza e Siely lecionariam essa parte do programa somente no final de agosto. Havia tempo para pensar a respeito e propor uma boa aula, evitando possíveis erros.

Em julho, você recebeu delas todos os planos de aula, como costumeiramente solicitava aos estagiários, antecipadamente ao início da regência. Você demorou a compreender o plano referente a essa aula com o problema do Eupalinos. A princípio, pensou que ele estivesse errado. Havia lá a proposta de utilizar uma maquete, de trabalhar em grupos e havia uma cópia do que seria entregue aos alunos, uma atividade intitulada "Colocando em prática"[239], contendo orientações, mas não um problema e nem a história dos túneis.

Uma maquete! Surpreendeu-se ao vê-la sobre sua mesa: uma placa de isopor sobre a qual estava colada uma malha quadriculada, com o desenho de uma montanha e a indicação dos pontos pelos quais passaria o túnel. Thieza havia feito um modelo para pensar em como os alunos lidariam com aquilo. De cara, você percebeu algo que podia dar errado durante a aula. Pegou uma régua e traçou o

[239] Anexo 3.

túnel *por cima* do desenho da montanha: "*Está aí a solução do problema!*" – brincou. A direção do túnel é esta. Claro! Os alunos estariam munidos de régua. O problema real era bem mais complexo que a simples maquete. Dizer a eles que não podiam traçar o túnel por cima da montanha, mas deveriam desenhar a poligonal, como no quadro 1, seria pouco convincente.

Um outro detalhe ainda os incomodava, pois poderia dar errado durante a aula: seria uma tarefa complexa propor uma solução para tal problema. Os alunos ainda não dominavam a semelhança de triângulos; o problema seria ainda complexo, mesmo se os alunos dominassem tal conceito. Ligar o problema a tal estratégia de solução não parecia algo simples. Por outro lado, você pensava que simplesmente fazer os alunos repetirem o procedimento de Eupalinos seria pouco produtivo ou pouco desafiador.

Acabaram se convencendo da não necessidade de essa aula desenvolver uma atividade de resolução de problemas, pois já havia outras aulas planejadas segundo essa estratégia metodológica. E as futuras professoras argumentaram que, embora pretendessem apresentar o procedimento de Eupalinos na lousa, cada maquete seria um caso diferente do problema, pois as montanhas não eram iguais e nem os pontos para traçar o túnel. Ainda, mesmo duas maquetes iguais poderiam ter resoluções diferentes, chegando inclusive a outros triângulos semelhantes, devido à infinidade de poligonais possíveis. Essa aula se caracterizaria, então, por uma relação com a história da matemática e pela atividade de exploração, por parte dos alunos, com o material construído.

Por fim, vocês tinham hipóteses sobre os possíveis erros dos alunos: o procedimento seria compreendido e realizado sem muita dificuldade, porém encontrar os triângulos semelhantes demandaria algum esforço, poderiam surgir erros de cálculo, erros de comparação de lados correspondentes e coisa do tipo. A análise dos erros dos alunos e o seu uso como estratégia para o ensino e a aprendizagem da matemática era, justamente, o tema do TFC de Thieza e Siely. Elas haviam identificado, em suas aulas, como as discussões sobre os erros contribuíam para a aprendizagem dos alunos e, por essa razão, estudaram e trabalharam esse assunto em sua proposta pedagógica.

Você, então, compreendeu o nome da atividade sugerido por elas: "Colocando em prática". Essa folha era apenas um modo de guiar a produção dos grupos, orientando-os sobre o que fazer com a maquete, sobre as anotações a serem feitas e entregues às professoras. A atividade a ser feita seria apresentada oralmente por elas, ao contar e mostrar a história dos túneis. Aquela atividade crescia em nossa estima.

Você então foi invadido, em sua sala, por uma série de maquetes, exatamente um dia antes da aula. Elas estavam lindas! Ao invés de um desenho de montanha, havia uma montanha! Sim, Thieza e Siely tiveram o cuidado de fazer montes de papel amassado, colados e pintados, transformarem-se em belas representações de montanhas. Agora não havia como traçar o túnel com a régua... você se deparavam com o mesmo obstáculo de Eupalinos! Como pôde ele não ter errado?

E a aula?

> *Os alunos estavam agitados e conversando. Talvez porque já estavam em grupos antes do início da atividade em grupo. Às vezes eu também me esqueço disso... A ideia é: coloque a turma em grupos somente quando for realizar a atividade. Se vai explicar algo antes, primeiro explique, depois forme os grupos. Se vai sistematizar ao final da aula, desmanche os grupos primeiro. [...]*
>
> *Para que calcular o valor das hipotenusas? Resolvemos isso sem precisar delas. Com dois catetos, desenhamos tranquilamente as direções do túnel, o essencial para revolver o problema.*
>
> (Marquinhos, Caderno 2, Aula 36, 2010, p.12-13)

Seu registro é sintomático de como foi a aula. Sintomático porque foi um registro estranho, comparado com seu modo usual de registrar. Descrevendo e comentando, coisa que fazia sempre de modo meio misturado, você enchia tranquilamente cinco ou mais páginas do caderno para tratar de uma aula. Sempre havia algo a escrever, a comentar... você recheava as descrições com sugestões, com críticas, com falas dos alunos, dos futuros professores – enfim, procurava

elementos para as conversas depois das aulas. Entretanto, o trecho transcrito anteriormente foi quase todo escrito por você naquele dia: duas páginas, sendo quase uma inteira replicando o desenho dos triângulos semelhantes. Você travou! Nem chegou a descrever o que, de fato, deu errado na aula. Esses comentários iniciais nem são erros, apenas detalhes em relação ao modo de conduzir a turma quando está em grupos, como você costumava sempre escrever. O que aconteceu depois é que foi *o que há*. Você ficou olhando a aula, a mão parada sobre o papel, os olhos fixos, mas quase distantes, mirando o... procurando caminhos para contornar o... pensando em modos de ajudar a aula. Até mesmo a Siely interrompeu Thieza no intuito de esclarecer as coisas, mas não funcionou, os alunos já mexiam no material e não parecia mais possível salvar aquela aula depois do erro.

Após vários minutos de apatia na escrita do caderno, você terminou seu registro assim: "Gostaria que vocês duas apontassem o que deu certo e o que deu errado nessa aula."

É... você passou a bola pra elas! "*Não acredito!*", você exclama. Você estava diante de tentar compreender o incompreensível. Seguir registrando seria tentar encadear os fatos num enredo coerente. Sua pré-compreensão da ação já estava munida da história anterior dessa aula. Com as peripécias discordantes que apareceram, os erros, você já não conseguia contar a história.

Mas Thieza tentou:

> *A grande pergunta do momento, para mim, é: Por quê que não deu certo a aula? ou Será mesmo que não deu certo? [...] O começo da aula eu achei que estava falando muito rápido, pois estava com medo do tempo e o que me atrapalhou foi a conversa dos alunos, pois com isso tive que chamar a atenção deles várias vezes e eles não estavam participando da aula.*
>
> *Não consigo entender o motivo pelo qual eu fiquei tão nervosa na hora de resolver o problema, pois eu estava ciente do que fazer e de como fazer e isso foi o que me atrapalhou. Quando eu marquei o caminho e percebi que estava errado, fiquei sem chão*

> *e a partir daí me descontrolei toda, atrapalhei a Siely e não consegui mais explicar direito o problema. Quando os alunos começaram a resolver e vi que estavam conseguindo fazer [o procedimento] eu fiquei mais tranquila*
>
> (Thieza, Caderno 2, Aula 36, 2010, p.14-15).

E também Siely:

> *Achei que os alunos não conseguiram entender muito bem o problema e o porquê de resolvê-lo daquela forma proposta por Thieza. Só que eles começaram a fazer, pelo menos o desenho, da forma como ela explicou, assim, não consegui saber se entenderam, vamos ver a continuação da atividade na próxima aula.*
>
> *Bom, havíamos comentado sobre o fato de ter colocado eles em grupos, antes de iniciar a atividade. Em relação ao que deu errado, nem sei o que falar, foi tão estranho que nem consegui ajudar a Thieza, na hora que percebemos que o desenho estava diferente do planejado. Mas é bom, pois isso nos ajudará a melhorar cada vez mais nosso planejamento, tentando sempre não cometer os mesmos erros.*
>
> (Siely, Caderno 2, Aula 36, 2010, p.16).

Acontece que Thieza contou a história de Eupalinos tendo pouca atenção dos alunos e, por várias vezes, pediu energicamente a atenção deles. Por fim, utilizando um suporte quadriculado colado na lousa, fez e mostrou o procedimento, como no Quadro 1, mas ele não funcionou. Os triângulos semelhantes davam diferentes direções, e os túneis não se encontravam. Hesitou por alguns instantes, conferiu as razões entres as medidas dos catetos dos triângulos semelhantes, aparentemente corretas, e resolveu calcular a medida das hipotenusas. Como não há registro de toda a lousa nesse dia, até hoje vocês não sabem onde estava o erro. É bem provável que tenha sido algum equívoco gráfico. Uma questão até pequena, mas no contexto daquele dia foi suficiente para desestruturar a segurança que

tinham; vocês sentiam a aula ir-se sem rumo, mas não conseguiam fazer nada para retomar aquela querida aula. Thieza pediu para os alunos trabalharem nas maquetes, pois algo no desenho dela não estava bom, mas na maquete funcionaria. Vocês foram então auxiliar os alunos nos respectivos grupos, até que o sinal sonoro da escola colocou um ponto final naquela aula.

Estávamos até comovidos depois da aula, você se lembra. Reinou um breve estranho silêncio entre o trio, enquanto desciam as escadas rumo a sua sala de trabalho.

Thieza desculpou-se pelo erro.

Isso, para você, foi como ouvir uma outra história. Não sobre a tal aula. Mas uma nova história impactante em lhe fazer sentir o peso da responsabilidade por ter alimentado uma grande expectativa em torno daquela aula, por ter sugerido o tal do Eupalinos, por ter desde o começo – o começo mesmo, desde que começou a receber estagiários da licenciatura em suas aulas – procurado promover a reflexão sobre como foi a aula, identificar o que deu certo e o que deu errado, identificar os motivos; o quê, por vezes, pode também significar apontar quem errou e por quê. Disse a Thieza que não devia desculpas a você, nem a Siely, eram um trio, afinal! Mas ela já havia pedido, e isso fechava uma história antiga para você. O que essa nova história lhe dizia, então, de modo lancinante, é que, por tudo isso, você se configurava no outro a quem se devia desculpa. Desculpas a mim!?, você se culpava e martelava em seu pensamento: Mas não somos nós quem trabalhamos em colaboração!? De quem foi erro? Errou Thieza, por não ter conseguido explicar o procedimento? Errou Siely, por não ter conseguido ajudar? Errei eu, por... por... por nos fazer procurar um culpado, procurar o erro? Por não ter orientado em relação a possíveis erros? Por não ter intervindo na aula? Por ter nos conduzido num processo colaborativo onde eu sou a pessoa a quem se desculpar?

Por fim, a solução para o fato foi bem simples: retomar a explicação do procedimento na aula seguinte e seguir com a atividade, já que os alunos, conforme as histórias contadas aqui, estavam conseguindo realizar o proposto, apesar dos percalços.

Thieza e Siely contam essa história novamente no TFC:

> *A explicação do problema nos pareceu ter ficado um pouco confusa para os alunos, porém os grupos conseguiram iniciar sua resolução. Fizeram o desenho dos triângulos, o que nos mostrou o êxito obtido na explicação.*
>
> *Ressaltamos que foi um erro ter dividido a turma em grupos, desde o início da aula, pois os alunos ficaram bastante agitados, conversando bastante. Deste modo, a explicação demorou mais do que o planejado e assim, mais uma vez, não conseguimos atingir o objetivo que era, a partir da resolução do problema, fazermos a sistematização de Semelhança de Polígonos e o Teorema Fundamental de Semelhança, ficando para ser trabalhado na próxima aula.*
>
> (Siely; Thieza, TFC, 2010, p.56)[240].

Parece que as coisas foram atenuadas no final... Para você, enquanto professor, para os futuros professores, supervisor e estagiários, orientador e orientandos, mas também estudantes da análise de erros como estratégia para ensinar, foi um desafio encarar os próprios erros e aprender com eles. Você fica pensando nas histórias... em como são contadas... em que lugar são contadas... para quem são contadas... Você então suspeita seriamente de Eupalinos. "*Não teria ele cometido algum errinho durante a escavação de túneis naquela época tão remota? Não haveria outras histórias sobre Eupalinos? Algum engano de históriador... Quem sabe?*"

———————

[240] Essa referência indica um trecho do Trabalho Final de Curso da dupla. Embora seja um documento público, utilizei somente o primeiro nome dos autores para não identificá-los, conforme os combinados durante a entrevista em janeiro de 2013.

Pequenos inquéritos

11ª Comunidade de Aprendizagem do CEPAE

Comarca de Goiânia

Inquérito n. 01

Natureza do ato: Tentativa de investigação em história oral

DOS FATOS

Consta no artigo 1º da Resolução nº 2/2002 do Conselho Nacional de Educação que

> A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:
> I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
> II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
> III – 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural;
> IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais[241].

E consta no inciso 1º do artigo 25, capítulo III, de outro documento, intitulado "REGULAMENTO GERAL DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO E NÃO-OBRIGATÓRIO DO INSTITUTO DE MATEMÁTICA E ESTATÍSTICA" que:

> Art. 25º O Estágio Supervisionado II caracteriza-se pelo desenvolvimento de atividades que compreendam a pesquisa como princípio metodológico da formação e contemplem os seguintes aspectos:
>
> I – Apreensão da realidade da escola-campo: objetiva a compreensão, a descrição e a análise do cotidiano escolar [242]

Consta também no Art. 26º e no parágrafo único subsequente que

[241] Brasil (2002, p.01)
[242] Universidade Federal de Goiás (2006, p.11)

> Art. 26º O Estágio Supervisionado II será desenvolvido somente nas escolas-campo, preferencialmente públicas, cadastradas na Coordenação de Estágio do IME/UFG.
>
> Parágrafo Único – O Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação (CEPAE) da UFG constitui-se a principal escola-campo para o desenvolvimento das atividades do Estágio Supervisionado II.[243]

Consta ainda, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, que a "concepção de competência" seria "nuclear na orientação do curso de formação de professores". Segundo esse documento, as competências

> tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem "em situação" e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente prático. A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho[244].

Ainda, consta nos Autos da História[245] que

> *o CEPAE originou-se do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás, criado pelo Decreto Lei no 9.053, de março de 1966, com início das atividades em março de 1968, ligado à Faculdade de Educação da UFG (FE). [...] A partir de 1980, após reivindicações de greve, os professores foram incluídos na Carreira de Magistério Superior. Em 1992, no Fórum de Licenciatura da UFG, foram intensificadas as discussões sobre a formação de uma política acadêmica para as Licenciaturas, resultando na criação do CEPAE em março de 1994, desvinculando-o da Faculdade de Educação.*
>
> (Bruna; Eva, TFC, 2008, p.15-16).

[243] Universidade Federal de Goiás (2006, p.12)
[244] Brasil (2001, p.30)
[245] O trecho que se segue, escrito por Bruna e Eva, foi baseado no Regimento do CEPAE (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2007), o que chamo de Autos da História.

Por fim, pelo que consta a você, Bruna e Eva eram estagiárias em suas aulas no CEPAE. Logo no início do ano, diante das orientações do coordenador de Estágio do IME em relação ao Trabalho Final de Curso, viram-se tentando entender o CEPAE e sua história para escrever a respeito. Porém, não se contentaram com a história contada pelos documentos normativos e lhe perguntaram se encontrariam mais alguma informação que pudesse ajudar. "*Mais importante do que esses documentos é o que as pessoas falam a respeito do CEPAE, como contam essa história*" – disse você a elas – "*isso também pode ajudar a caracterizar a escola no TFC*". Aparentemente descontentes com suas palavras evasivas, realizaram algumas diligências.

DAS DILIGÊNCIAS REALIZADAS

Em diligência preliminar pelo colégio, constataram a presença de retratos falados dos elementos que já exerceram o cargo de diretor daquela instituição de ensino, os quais estavam emparelhados como quadros na parede do saguão de entrada do colégio, lugar costumeiramente usado para estudo pelos alunos que se acomodam nas cadeiras e mesas lá disponíveis. Localizaram, entre as faces representadas, a de uma conhecida figura no IME, a

> *Profa. Ms. Zaíra da Cunha Melo Varizo, que foi Chefe do Departamento de Didática da Faculdade de Educação da UFG e do Colégio de Aplicação no período de 1970 a 1974*
>
> (Bruna; Eva, TFC, 2008, p.16).

AUTO DE QUALIFICAÇÃO E INTERROGATÓRIO DO DEPOENTE

Às 14 horas do dia 11 (onze) do mês de março do ano de 2008 (dois mil e oito), nesta cidade de Goiânia/GO, na Sala do Laboratório de Educação Matemática do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade Federal de Goiás (LEMAT/IME/UFG), onde presentes se achavam a senhora Bruna, Estagiária, a senhora Eva, Estagiária, e a senhora Zaíra da Cunha Melo Varizo, Depoente, com vistas a "entendermos melhor esse processo de criação e

transformação" do CEPAE, "realizamos uma entrevista semiestruturada, com uso de gravador de voz"[246] com a depoente supracitada.

Aos costumes, nada se disse.

Antes de iniciar o depoimento, "ressaltamos que a professora aceitou participar da entrevista e autorizou verbalmente o uso do seu nome e do conteúdo de suas respostas neste trabalho"[247].

> *De acordo com a professora Zaíra, tudo começou com a Legislação de 1946, onde todas as Faculdades de Ciências, Filosofia e Letras, que formavam professores, deveriam ter um Colégio de aplicação. Sendo assim, quando se fundou em Goiás a Faculdade citada acima, que posteriormente deu origem à Faculdade de Educação da UFG e aos institutos básicos, em 1962, já se tinha em mente a vontade de instituir um colégio deste tipo; no entanto, este fato deu-se somente em 1968. Na época de sua criação, a função de diretor do colégio era assumida pelo Chefe do Departamento de Didática ou pelo professor de Didática Geral, visto que uma das finalidades da escola era servir de campo para o desenvolvimento do estágio.*
>
> *Os estudos de graduação da professora Zaíra aconteceram na Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, na Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, na qual havia também um colégio de aplicação. Assim, segundo ela, por ter participado das muitas discussões da criação do Colégio de Aplicação e ser uma de suas principais idealizadoras, a concepção deste tem as influências daquele colégio da Universidade do Brasil. A elaboração intelectual do colégio que estava por vir também foi*

[246] Bruna, Eva (TFC, 2008, p.16).

[247] Bruna, Eva (TFC, 2008, p.16).

influenciada pelos princípios da Escola Nova[248] e pelos ideais de Darcy Ribeiro[249] e Anísio Teixeira[250], que, por sua vez, foram influenciados pelas ideias de John Dewey. Ainda, segundo a entrevistada, o colégio, por lei, não deveria ser um lugar apenas para a prática pedagógica, mas, sim, uma escola experimental, onde os currículos deveriam ser diferenciados. Em sua gestão, essa diferenciação deu-se de várias formas, algumas delas seguem enunciadas abaixo.

Quanto ao programa de ensino, ela afirmou que cada série possuía um centro de interesses, por exemplo, começava-se na 5ª série a estudar os conteúdos mais próximos do cotidiano, como a casa, a família. Ao chegar na 8ª, estudava-se a relação do Brasil com o mundo. A matemática sempre foi uma disciplina difícil de enquadrar nesta proposta, por mais boa vontade que os professores demonstrassem. Da mesma forma, o currículo do Ensino Médio também sofria uma certa variação, pois nele havia as disciplinas obrigatórias de Psicologia, História da Arte e Lógica.

A entrevistada relatou-nos que, no início de cada ano letivo, que é até hoje dividido em quatro escalas, os professores reuniam-se e decidiam as metodologias e as diretrizes a serem

[248] Escola Nova: movimento que tinha como princípio a ênfase no desenvolvimento do intelecto e na capacidade de julgamento, em detrimento da memorização, divulgado por John Dewey e difundido no Brasil por Anísio Teixeira. [nota das autoras]

[249] Darcy Ribeiro [1922-1997]: educador, antropólogo, escritor e político brasileiro. Em sua notória atuação, foi fundador da Universidade Nacional de Brasília (UNB), da qual foi seu primeiro reitor, e da Universidade Estadual do Norte Fluminense. Também foi o relator da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. [nota das autoras]

[250] Anísio Spínola Teixeira [1900-1971]: advogado, intelectual, educador e escritor brasileiro. Fundou a Universidade do Distrito Federal, em 1935, depois transformada em Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Ao ler Dewey e conhecer as teses do pragmatismo norte-americano, passou a defender as ideias de democracia e de ciência, as quais apontavam a educação como o canal capaz de gerar as transformações necessárias para um Brasil que buscava se modernizar. [nota das autoras]

utilizadas ao longo daquele período. Ao acabar a escala, as aulas eram paralisadas por uma semana, na qual os docentes realizavam um replanejamento e sanavam as dúvidas dos alunos que tinham dificuldades, para que, na próxima escala, conseguissem acompanhar o ritmo dos colegas. Também havia grupos de estudos para aperfeiçoamento dos professores, que ocorriam no início do ano. Ao chegar dezembro, efetuava-se uma avaliação das aulas, da parte administrativa e das coordenações.

Para a professora Zaíra, o colégio funcionava como uma República, e cada sala como um estado, cada qual com seu representante político, órgãos de jurisdição e de defesa. Cada turma possuía um professor coordenador, que ouvia as dificuldades dos alunos e ajudava-os a resolver conflitos existentes. Os estudantes faziam suas próprias leis, de acordo com suas necessidades. Procurava-se demonstrar que todos os funcionários confiavam nos alunos, dando a eles responsabilidades, noções de moral, civismo, visto que naquela época existia no currículo escolar uma matéria chamada "Educação Moral e Cívica", e, ao invés de dar aulas sobre este tema, os discentes vivenciavam-no, proporcionando, inclusive, vários fatos curiosos. Por exemplo, num certo dia, durante uma tempestade de granizo, os alunos de uma determinada turma aproveitaram para brincar sob a chuva. Ao entrarem para a sala, eles executaram o julgamento de suas ações. Havia o juiz, os advogados de defesa e acusação, e um professor que acompanhou o processo. Após a apreciação, eles decidiram suas próprias sanções: suspensão por três dias para toda a sala e obtenção de nota zero nas provas daqueles dias.

Por fim, a entrevistada contou-nos algumas das transformações sofridas pelo colégio ao longo de sua história.

> *Para ela, com o passar dos anos e das mudanças de direção, as ideias e as propostas foram também mudando. No início, os professores tinham que pesquisar para suas aulas. Ao fim da sua direção, segundo ela, isso foi se perdendo. Os professores passaram a ser de curso superior e a não trabalhar mais com os professores de didática, que foram sendo transferidos para os institutos. A forma de ingresso dos alunos deixou de ser por meio de seleção e adotou-se o método do sorteio.*
>
> (Bruna; Eva, TFC, 2008, p.15-18).

Você também fez algumas diligências; afinal, passados cinco anos dos ocorridos, você ainda queria saber desse tal de CEPAE e resolve sair perguntando. As respostas o confundem:

> *O ambiente do CEPAE é muito diferente do ambiente de escola estadual, porque a escola estadual não tem regra, na verdade, não tem regra nenhuma mais... os meninos não precisam usar nem uniforme mais. Para você ter uma ideia, lá no meu bairro, na quarta-feira, tem feira. Se não liberar os meninos na hora do intervalo, eles pulam o muro e vão embora. Então, tem que liberar, a escola fica quase obrigada. Aí não tem regra, é muito diferente o ambiente do CEPAE e o ambiente da escola estadual ... normal mesmo. Então... é muito complicado. Aí você chega lá, cheia de vontade de trabalhar, ainda mais vindo do CEPAE, chega lá, e os meninos não tem a menor condição. [...] O ambiente é diferente, não tem como se querer fazer um milagre, uma pessoa só, numa escola estadual... ou você entra no ritmo de não fazer nada, ninguém aprende, todo mundo brinca que ensina e os outros brincam que aprendem, ou você fica louca. Eu estava ficando louca, não tinha um dia que eu não tinha dor de cabeça...*
>
> (Marciene, Áudio 2, 31m 29s, 2013)

Nas imediações muito próximas encontrava-se Daniel. Ele também resolveu prestar seu depoimento:

> *Uma coisa assim que eu acho assim... cada escola é uma realidade, né? ... eu pelo menos, eu estou tendo que aprender um pouco sobre isso... a questão de aprender a conversar um pouco mais com as pessoas [...] [pausa] Ah, é... então muitas vezes você tinha talvez que entender qual é a dinâmica do colégio. Por que, sei lá, nós saímos daqui com toda uma energia, sabe? O ambiente do CEPAE nos oferece, sabe? Trazer esse ambiente e colocar lá, não é fácil... talvez... tem que ser devagar... talvez ir inserindo ao poucos para dar ... conseguir modificar talvez esse ambiente.*
>
> (Daniel, Áudio 2, 31m 40s, 2013)

CONCLUSÃO

Há fortes evidências de que as estagiárias procuraram deliberadamente fazer algum tipo de investigação de cunho científico, de cunho qualitativo. No entanto, é bem verdade, trata-se de um tipo de pesquisa inusitado em relação à expectativa contida nos documentos normativos em relação ao estágio.

11ª Comunidade de Aprendizagem do CEPAE

Comarca de Goiânia

Inquérito n. 02

Natureza do ato: Tentativas dispersas de investigação sobre a própria prática

DOS FATOS

Foram encontrados, em posse do elemento professor Marcos, um tal caderninho da gata Marie e um tal caderno de capa preta, ambos contendo manuscritos cuja grafologia os atribuem ao próprio professor, à senhora Bruna e à senhora Eva. O teor dos cadernos é bastante variável, apresenta desde descrições de aulas de matemática, comentários e opiniões sobre essas aulas, sugestões de materiais, até mesmo uma lista de compras e afazeres de salão de beleza. Ressalta-se também o perigoso hábito de escrever questionamentos, perguntas e exclamações nesses cadernos:

> *Grande parte não faz nem as tarefas de casa e quando as fazem, fazem incompletas (o que é um probleminha, hein!)*
>
> (Bruna, Caderno 1, Aula 15, 2008, p.19)

> *Já aconteceu isso em outra turma e só complicou? Bom, eu posso imaginar a confusão que a turma ia fazer, vendo aquele monte de x, y, a, b, c, para calcular um novo x e um novo y...*
>
> (Bruna, Caderno 1, Aula 15, 2008, p.19)

> *Percebemos que os alunos possuem muitas dúvidas e alguns têm muita dificuldade. Mas será que eles têm dificuldade porque realmente não conseguem aprender ou porque não estudam o bastante para fixarem o conteúdo?*
>
> (Eva, Caderno 2, Aula 10, 2008, p.5b)

> *Os alunos mostraram estar com muitas dúvidas, muitas dificuldades, principalmente em matemática básica e em torno do*

> *símbolo f(x). Outro ponto que notamos é a insegurança que muitos sentem, ao realizar um exercício, uma operação que seja. Eles querem que estejamos sempre perto deles, dizendo se o que fizeram está certo ou errado. Além de não quererem buscar as soluções sozinhos, querem sempre que contemos o que eles têm que fazer para chegar até elas. Mais um probleminha para eu e a Eva pensarmos...*
>
> (Bruna, Caderno 1, Aula 19, 2008, p.24)

> *Muitos pareciam não conseguir fazer tal associação, lembrar onde já tinham visto aquele tipo de questão. E pior, alguns não estavam com essas informações em mãos! Para eles, qual será a função das tarefas e problemas que propomos? Qual valor elas assumem na aprendizagem dos alunos? Será que elas são vistas apenas como um amontoado de papéis que ocuparam o tempo deles para ser resolvidos?*
>
> (Eva, Caderno 1, Aula 43, 2008, p.63)

> *Se eles não encontram as respostas para as suas dúvidas no caderno ou não conseguem auxílio dos monitores ou dos professores, simplesmente deixam de fazer o exercício e alegam não ter conseguido. Por que não tentar? Por que não buscar soluções, mesmo por caminhos errados? Onde está o erro?*
>
> (Eva, Caderno 1, Aula 43, 2008, p.63)

> *Já estamos há quase três bimestres trabalhando com funções. Será que os alunos sabem o que é função?*
>
> (Marquinhos, Caderno 1, aula 46, 2008, p.77)

Ressalta-se também a contradição aparente na fala da senhora Eva (E) e Bruna (B), negando peremptoriamente que seus escritos sejam perigosos. Esses vestígios foram encontrados em um suspeito áudio em posse do tal Marquinhos (M). Segue-se o referido trecho:

B: A ideia do caderno era conversa informal ou é por que a gente era boba mesmo e escrevia essas coisas?

E: É que a gente tinha muita liberdade e podia desabafar com ele [risos]

M: Como assim conversa informal?

B: Por que olha só: "prefiro acreditar que eles gostam de mim e que fizeram cara feia só porque eles queriam ir embora mais cedo" [trecho do caderno].

M: A gente não sabia o que era.

B: Seus colegas vão achar que a gente é boba.

M: Mas era o que a gente estava vivendo.

E: Mas é engraçado, olha como a gente está rindo.

M: Eu penso que devo ter conversado com vocês da gente descrever as aulas e refletir pra ter isso pronto pro TFC.

E: Mas era.

M: Era pra gente ir se acostumando a descrever as aulas e tal.

B: Era uma conversa escrita...

M: Isso...

E: Às vezes a gente dava a aula e ia embora e nem pensava no que aconteceu. E o caderno era uma forma de parar, pensar e relembrar tudo o que aconteceu pra saber o que poderia fazer, sei lá. E outra, tem a opinião de todos, né? Não muito a minha, mas ...

B: Questão de opinião, os nossos relatos não são muito de opinião. São mais descritivos, né?

M: No começo, né?, depois vocês começam a se posicionar mais.

E: A Bruna, né? Mas eu não!

> *M: Você também, você tem um movimento bem interessante com perguntas.*
>
> (Bruna; Eva; Marquinhos, Áudio 3, 1h08min, 2013)

Ainda, num tal Trabalho Final de Curso, pode-se averiguar que às 7 horas e 30 minutos do dia 05 (cinco) do mês de maio do ano de 2008 (dois mil e oito), nesta cidade de Goiânia/GO, na Sala de Aula do 1º ano do Ensino Médio, 2º piso do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG), onde presentes se achavam a senhora Bruna, Estagiária, a senhora Eva, Estagiária, o senhor Marcos, Professor, e aproximadamente 30 alunos da turma do 1º ano,

> *começamos a nos relacionar com a turma, sanando dúvidas ou auxiliando-os na resolução de atividades em sala. Esta aproximação permitiu notar nos alunos sentimentos de insegurança, ao chegarem à conclusão de um problema ou ao apresentarem suas respostas, e um certo receio de errar, pois eles estão sempre buscando nosso auxílio, ou de algum colega que tenha conseguido terminar. Por que isso acontece?*
>
> (Bruna; Eva, TFC, 2010, p.30).

Às 10 horas e 50 minutos do dia 05 (cinco) do mês de agosto do ano de 2008 (dois mil e oito), nesta cidade de Goiânia/GO, na Sala de Aula do 1º ano do Ensino Médio, 2º piso do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG), onde presentes se achavam a senhora Bruna, Estagiária, a senhora Eva, Estagiária, o senhor Marcos, Professor, e aproximadamente 30 alunos da turma, as supracitadas estagiárias já conduziam a turma como professoras e, percebendo que nem todos os alunos corresponderam adequadamente durante a realização de uma atividade de resolução de problemas, afirmaram:

> *Na segunda parte da aula, entregamos aos alunos a primeira atividade: 'O problema da formiguinha". Os alunos formaram duplas e começaram a resolver. Durante a resolução do*

> *problema, os alunos conversaram um pouco; no entanto, a maioria tentou resolver o problema, interagindo com o colega da dupla e nos chamando para responder às dúvidas. Uma minoria dos alunos pouco interagiu, aguardando as respostas dos colegas. O que devemos fazer para que isso não aconteça mais? Qual atividade acarreta um melhor aprendizado? Em dupla, na qual os alunos interagem entre si? Ou individual, na qual os alunos utilizam os conhecimentos que já possuem? Como fazer para que os alunos construam conhecimento durante a resolução de um problema?*
>
> (Bruna; Eva, TFC, 2010, p.49).

Às 8 horas e 20 minutos do dia 07 do mês de agosto, no mesmo local supracitado, numa atividade semelhante, Bruna e Eva fizeram os seguintes questionamentos:

> *Quanto os alunos aprenderam com esse tipo de atividade? Quais as principais dificuldades conceituais e procedimentais dos alunos? O que fazer para que os alunos se empenhem mais? Porque gastaram mais tempo do que estava previsto?*
>
> (Bruna; Eva, TFC, 2010, p.50).

CONCLUSÃO

Cientifica-se que esses escritos indiciam uma clara tentativa de entender o que se passava com aquela turma de alunos. Os elementos Bruna e Eva, em conluio com um tal Professor Marcos, vulgo Marquinhos, criaram o estranho costume de escrever perguntas em um tal caderno de notas, mas também num documento intitulado TFC. É de se notar que, embora haja uma série de perguntas escritas nos cadernos de notas, no geral, os questionamentos acabavam sendo discutidos durante as reuniões e também por escrito, mas nem sempre alguma ação era pensada e planejada de maneira a atacar o problema e averiguá-lo com mais clareza.

A materialidade desses indícios de investigação, embora comprovada pelos escritos públicos, é bastante dispersa para concluir que os elementos estavam a

fazer uma pesquisa sobre a própria prática. Muitas vezes, os questionamentos eram muito abrangentes, abarcando tanto aspectos metodológicos, como do contrato didático e sobre o ensino e a aprendizagem da matemática. Outras vezes, o tempo e a preocupação em preparar as aulas, em corrigir as atividades eram mais prementes. E, ainda, às vezes os questionamentos não eram tão significativos ou interessantes para o momento.

Correlato a esse caso, e por isso corroborando nossa conclusão sobre as características desses profissionais chamados professores, ou futuros professores, que seja, há o caso de um elemento chamado Professora, sobre quem já foi afirmado, em algum lugar[251], possuir uma capacidade investigativa muito presente em sua prática, pois (re)produz, (re)cria, (re)pensa e (re)decide aquilo que deve fazer. Assim também os elementos supracitados: por vezes, o simples fato de questionar-se significava uma mudança de postura nas aulas seguintes, outras vezes significou proposta de ações. Mas nem sempre, por isso mesmo é que se tratava de tentativas dispersas de investigação sobre a própria prática.

[251] Em Gonçalves Júnior e Buriasco (2006).

11ª Comunidade de Aprendizagem do CEPAE

Comarca de Goiânia

Inquérito n. 03

Natureza do ato: Tentativa sistemática de investigação sobre a própria prática

DOS FATOS

Às 7 horas e 30 minutos do dia 02 do mês de setembro do ano de 2008, no mesmo local supracitado, aconteceu uma aula em que se discutiam equações exponenciais. Constatou-se que:

> *uma parcela da turma ainda não assimilou a propriedade "se* $a^n = a^m$*, então,* $m = n$*". Além disso, notamos que eles também não conseguem levantar quais manipulações devem ser feitas ao deparar-se com uma equação exponencial que não recaia, a princípio, na propriedade acima. Possivelmente, a conversa resultante na última metade da aula seja consequência disto. Talvez os alunos não estivessem entendendo o que estava sendo feito e começaram a desinteressar-se pela aula. Da mesma forma existe a hipótese de que a correção [da tarefa na lousa] poderia estar muito cansativa. E nenhuma das hipóteses é boa! Nas próximas aulas, faremos o Estudo Dirigido para ver o que encontraremos.*
>
> (Eva, Caderno 1, Aula 43, 2010, p.63).

Enquanto integrante desse trio, o Professor Marquinhos tentava ajudar a responder aos questionamentos e tentava instigar Bruna e Eva a fazer algo a respeito. Nesse caso específico, uma reflexão escrita por ele no diário acabou interferindo na tomada de decisão que se seguiu:

> *O Estudo Dirigido é a atividade de avaliação de hoje. Vocês entregaram aos alunos a atividade e fizeram os combinados: não olhar a atividade do colega, usar o caderno e o livro [...] Pensem*

> *um pouco: qual a importância do Estudo Dirigido? Ele funciona? Ou seja, ele direciona o estudo? Os alunos abrem os livros e os cadernos? Enfim, qual é o objetivo dessa atividade? Como saber se eles foram atingidos?*
>
> (Marquinhos, Caderno 1, Aula 42, 2008, p.58-61).

Constam nos Autos da História que o elemento Professor Sérgio Lorenzato, ex-aluno de Malba Tahan, afirmou, em depoimento prestado a Oliveira (2007), que Malba Tahan usava o Caderno Dirigido, em que os alunos "colocavam pequenos itens e escreviam sobre eles", e primeiro o professor os fazia "entender o conteúdo em sala de aula com todos os porquês que ele sempre se perguntava. Depois desse entendimento, Malba Tahan solicitava que os alunos escrevessem o que haviam compreendido"[252].

Tal declaração é confirmada pela professora Estela Kaufmann, também ex-aluna de Tahan, afirmando que esse professor se preocupava com a construção do significado, pois o importante "era ensinar o 'jeito matemático de pensar' com mais objetividade e criatividade, sabendo analisar propostas, levantar conjecturas, hipóteses e verificar quais apostos poderiam ser demonstrados e quais não poderiam"[253].

Também no livro *Didática da Matemática*, vol. 2, Malba Tahan trabalha as estratégias de estudo dirigido e semidirigido[254]. Não tivemos acesso a esse documento, somente uma referência a ele no mundo virtual. Outrossim, aos depoimentos, que foram tomados por outros. Entretanto, juntamos esses fatos aos Autos como evidência clara de que o próprio nome do instrumento que usavam indicava alguma investigação sobre o modo como os alunos estavam a lidar com os problemas matemáticos. Ao que tudo indica, para eles, não bastava saber se um aluno acertou ou não um problema, eles queriam mais que isso.

Cientifica-se que, mesmo inconscientemente, o que não é desculpa, pois se consta nos Autos da História deveria ser de domínio público, o instrumento que utilizavam no CEPAE tinha algumas semelhanças com o descrito pelos professores

[252] Entrevista do professor Sérgio Lorenzato, integrante da pesquisa de Oliveira (2007, p.144).
[253] Entrevista da professora Estela Kaufmann, integrante da pesquisa de Oliveira (2007, p.144).
[254] Informação disponível em: < http://www.malbatahan.com.br/bibliografia_completa.php>

depoentes, sobretudo no que se refere à compreensão, pois, a partir das resoluções dos alunos, procuravam escrever perguntas de modo a levá-lo a compreender o que estava fazendo na resolução daquele problema. Talvez estivessem mais influenciados, de forma mais consciente, pelo instrumento de avaliação chamado Teste em Duas Fases, divulgado por João Pedro da Ponte e outros[255].

Averiguadas as fontes e tendo colhido vestígios de investigação nos usos e nas apropriações dos nomes dados aos instrumentos, vejamos o que se deu na sequência.

Tendo feito o Estudo Dirigido com os alunos, os estagiários resolveram selecionar algumas das respostas dadas e analisá-las, no intuito de responder a alguns daqueles questionamentos feitos sobre a igualdade de potências de mesma base. No Trabalho Final de Curso, foram copiadas algumas resoluções de alunos e foram feitos alguns comentários:

> *Com essa segunda fase do teste do Estudo Dirigido, conseguimos observar que os alunos, quando estão sozinhos, têm dificuldades em interpretar dados contidos em problemas, em traçar caminhos a serem seguidos para chegarem às soluções e não confiam plenamente em suas intuições, pois, ao explicarmos o que está errado, o que deixou de ser feito ou qual alternativa deveria ter sido seguida, os alunos conseguem chegar às respostas. Mas estamos interessados apenas em obter respostas corretas? Acreditamos que elas são importantes, mas não devem ser as únicas variáveis observadas. Esperamos também que os alunos desenvolvam o raciocínio matemático, estabeleçam hipóteses, tirem conclusões, tomem decisões e confiem nelas.*
>
> (Bruna; Eva, TFC, 2008, p.60-61).

Analisando esse fato relatado, pode-se dizer que o desencadeamento seguiu os seguintes passos: 1. Detectar algo na prática (o fato de os alunos estarem com dificuldade na propriedade da igualdade de potências de mesma base); 2. Refletir

[255] Ponte, Boavida, Graça et al. (1997)

conjuntamente a respeito (a escrita do Diário de Campo); 3. Colher informações da realidade para melhor entender a situação (a realização do Estudo Dirigido); 4. Tomar uma decisão (selecionar algumas resoluções de alguns alunos para refletir melhor); 5. Produzir intelectualmente algo a respeito (a análise das resoluções no trabalho final de curso).

CONCLUSÃO

Esse tipo de desencadeamento, com fortes características do processo de pesquisa-ação, ocorreu de maneira mais significativa somente nesse momento que acabou de ser relatado. Em outros momentos, não aconteceram todas essas etapas. Por vezes, a tomada de decisão era consequência da reflexão sobre a ação, quando não da própria reflexão-na-ação, ou seja, durante a ação, algo mais imediato e um tanto despreocupado com o efetivo estudo e desenvolvimento teórico do tema em questão.

"O objetivo fundamental da investigação-ação consiste em melhorar a prática, em vez de gerar conhecimentos"[256], mas, por outro lado, a investigação-ação nasce integrada ao desenvolvimento curricular e integra "ensino e desenvolvimento do professor, desenvolvimento do currículo e avaliação, investigação e reflexão filosófica em uma concepção unificada de prática reflexiva educativa"[257]. O pesquisador precisa sugerir melhoramentos técnicos, mas também soluções inovadoras, reconstruindo as bases conceituais da prática[258].

Comparando essas definições e propriedades da pesquisa-ação, referidas por Elliot, com os relatos contidos no Diário de Campo e com os vestígios aqui apresentados, evidencia-se a dificuldade de a pesquisa-ação acontecer de fato no âmbito do desenvolvimento de um Estágio Supervisionado. Pode-se dizer que há limitações diversas, como o pouco tempo para envolvimento com o ambiente da instituição, a fim de que os participantes sejam responsáveis pela continuidade do processo, podendo efetivar as mudanças curriculares, podendo lançar mão de outros instrumentos e desejando a mudança, pois ela incidirá sobre os

[256] Elliot (1991, p.67, tradução minha)
[257] Elliot (1991, p.67, tradução minha)
[258] Elliot (1998, p.148)

profissionais que ali permanecerem. Como coloca Elliot, a condição necessária e antecedente da pesquisa-ação é que os práticos precisam sentir a necessidade de inovar[259].

No entanto, é preciso dizer, isso não significa que o trio investigado nestes pequenos inquéritos não tenha realizado uma investigação sobre a prática, de forma reflexiva, com proposta de ação, com planejamento, promovendo o desenvolvimento profissional dos envolvidos.

Ah, não se pode deixar de constar que, muito além de um trabalho pautado em competências, como apregoam as Diretrizes Curriculares Nacionais, o trio essencialmente desenvolvia uma dimensão reflexiva e investigativa, mobilizando saberes ao enfrentar as situações, mostrando que a atividade docente não requer meramente um desempenho técnico. O termo

> "competência", polissêmico, aberto a várias interpretações, fluido, é mais adequado do que "saberes" e "qualificação" para uma desvalorização profissional dos trabalhadores em geral e dos professores. "Competências", no lugar de "saberes profissionais", desloca a identidade do trabalhador para o local de trabalho e ao controle de suas competências, definidas pelo "posto de trabalho". Se estas não se ajustam ao esperado, o profissional facilmente poderá ser descartado. Será assim que podemos identificar um professor?[260]

No que se refere à constituição da colaboração, a semirregência e a escrita do Diário mostram que os participantes realizaram uma série de tarefas conjuntas e se auxiliaram na realização delas. Porém, as relações de poder e as diferenças de papéis entre os participantes (licenciando, supervisor, orientador) por vezes parecem interferir e direcionar o processo.

Por exemplo, a maioria dos questionamentos sobre a prática feitos no Diário de Campo, como os apresentados aqui, referiu-se ao período de regência dos estagiários, como se somente esse fosse o local aberto à crítica. Quase nenhum questionamento foi feito durante o período de observação, no qual os estagiários observavam suas aulas. A ênfase desse período esteve centrada em preocupações e anseios em relação a assumir a regência, futuramente (as angústias). Outras preocupações desse período se relacionaram à compreensão do ambiente da escola,

[259] Elliot (1991, p.71)
[260] Pimenta e Lima (2010, p.85)

como a necessidade de realizar uma entrevista com um ex-diretor para entender a instituição, conforme cientificado aqui.

VEREDICTO

De modo peremptório, os elementos são culpados das acusações referentes a investigar as suas próprias práticas e, para tal consecução, raptaram e integraram ao seu modo obtuso de agir alguns *modus operandi* da Pesquisa-ação e da Pesquisa Colaborativa. Embora não se possa afirmar que realizaram essas últimas, fica evidente a culpabilidade dos elementos, ao, deliberadamente, realizarem uma investigação sobre a própria prática de ensinar matemática[261].

_____

[261] – Mas não é você quem deve dar o veredito!
– Não... então quem?
– Ora, é você!

O estágio e as angústias

> *"A aula se inicia com momentos de silêncio e outros com conversas dos alunos"*
>
> (Daniel, Aula 18, 05 maio 2009, p.59).

Daniel notou bem, nessa aula, como a ideia geométrica da tangente num ciclo trigonométrico gerou um ciclo de silêncios naquele segundo ano do Ensino Médio.

Silêncio ... burburinho ... silêncio ... pergunta do professor ... silêncio ... resposta de um aluno ... silêncio ... réplica do professor, perguntando sobre como encontrar valores para a função tangente ... silêncio ... silêncio ... e como fazíamos no triângulo retângulo? ... silêncio ... resposta de um aluno ... silêncio ... balbúrdia dos alunos tentando usar o triângulo no ciclo trigonométrico para achar o valor da tangente ... silêncio ...

> *Em particular eu amei esta aula e me parece que os alunos também, pois teve grande participação dos alunos e os que não participaram ficaram em silêncio.*
>
> (Marciene, Aula 17[262], 28 abr. 2009, p. 56)

Havia, e sempre houve, um estado de ansiedade sua diante da reação dos alunos após uma pergunta, após a proposição de uma atividade, enfim, algo com o qual sempre se lida na escola. Parece que Daniel e Marciene também viviam essa angústia, pois sabiam que logo seriam eles a conduzir a turma. Será que vai pegar? Os alunos vão embarcar nessa? Pode-se dizer que até um frio na espinha surgia, quando uma pergunta ecoava silêncio.

Perguntar e ter o silêncio como resposta: estratégia de sobrevivência profissional para alguns, frustração para outros. Mas esses dois grupos distintos não se distinguem assim tão facilmente. É entrando nesse último que rapidamente

[262] A aula não é a mesma a que se refere Daniel. Porém, foram duas aulas muito semelhantes, e vínhamos num ciclo de escritos diários que se referiam à participação dos alunos.

se chega ao primeiro. Mas há as classes em que o professor se torna inviolável em relação a esses dois grupos: aquelas nas quais há um sabe-tudo, um responde tudo. Aí o professor jamais se sente do último grupo e não advoga para si os emblemas do primeiro, porém, nunca se atreve a fazer perguntas quando o sabe-tudo está ausente. Há, claro, também os que, por entrarem no último, procuram inventar novos grupos, por vezes muito interessantes. Mas é preciso problematizar e elaborar essas entradas e saídas para lidar com a cômoda tentação de gerar um ciclo de silêncios.

> *Quais são as angústias de ser professor? E as alegrias? Será possível conseguir a participação de todos os alunos? Poderia ser ruim, se alguns alunos da sala de aula fossem chamados para participar? Aqueles que nunca participam?*
>
> (Daniel, Aula 18, 05maio2009, p.59)

Não é somente a aula, né, Daniel? O que incomoda é a atitude do estagiário, do professor, enfim, do "homem em face de sua situação no mundo", é "o sentimento puro da possibilidade"[263]. E viver num mundo de possibilidade não significa que basta escolher alguma ou que quaisquer estratégias possam ser escolhidas para uma aula. Mas, sim, que depois de pensadas, escolhidas, justificadas, planejadas "só por piedosa ilusão elas se lhe apresentam como possibilidades agradáveis, felizes ou vitoriosas". Mesmo se preparando, escrevendo as aulas, estudando-as, debruçando-se sobre o futuro delas, as possibilidades não oferecem "garantia alguma e ocultam sempre a alternativa imanente do insucesso, do fracasso ..."[264]. Afinal, "é possível fazer com que os alunos consigam aprender?" (Daniel, Aula 19, 11 maio 2009, p.61).

> *Você pensa uma coisa, planeja. Mas você está interagindo com os alunos e a interação não acontece do jeito que você imaginava. E a gente também, não é, por inexperiência... [...] E eu nunca tinha dado aula, então, aquilo era uma frustração incrível. Você tinha um projeto, um plano na sua cabeça, que não dava*

[263] Uma das definições de angústia, segundo o *Dicionário de Filosofia* (ABBAGNANO, 2007, p.63).
[264] Também de Abbagnano (2007, p.61).

> *certo. Num primeiro momento, você achava alquilo muito frustrante. Mas, se você analisar bem, você vê que não é culpa só sua. Tem todo um histórico que vai contribuir para que os alunos chegassem daquela forma e a gente, por ser inexperiente, tentava fazer as coisas de um jeito que às vezes não dava certo.*
>
> (Eva, Áudio da Conversa, 2013, 33min)

A partir daí, só a fé ou o suicídio[265], pois não há garantia alguma!

Mas, como o caso não era para tanto a ponto de desfazer-se de vidas, vocês escreviam. Talvez até com fé nesses escritos, mas não fé cega, pois escreviam e liam[266].

---

[265] Isso também é sugestão do verbete "angústia", ou seja, a angústia leva à fé ou ao suicídio.

[266] Faca amolada!

IMAGINE

Imagine, então, como esse processo formativo vivido o fez pensar em boas ideias para uma pesquisa de doutorado. Isso o leva a escrever um projeto de pesquisa planejando a realização de uma investigação bastante similar ao que você vem fazendo. Porém, sua ideia é realizar um ano de coleta de dados, ao receber outra dupla de estagiários no CEPAE. Seria assim uma pesquisa-ação, na qual você e uma futura dupla de estagiários se envolveriam num processo de formação de professores, sendo você o professor da turma como supervisor de estágio, sendo também o orientador e, por fim, o pesquisador.

Sua ideia é que toda a pesquisa, como pesquisa-ação, tenha os olhos voltados para a sua prática conjunta com os estagiários. Essa é uma decisão importante para você como pesquisador, pois você procurava uma prática de pesquisa que fizesse algum sentido para os próprios envolvidos, na qual estivesse presente uma dimensão ativa e reativa em relação à própria prática investigada. Você vem construindo esse posicionamento com o passar de sua experiência com a pesquisa, e isso realmente lhe parece importante, pois, antes de pesquisar, você passou a se perguntar: Pesquisar?

Em seu projeto, então, você planeja coletar dados[267] de diversas maneiras: fazer um diário de campo de pesquisador, além do diário de aulas conjunto com a dupla, videogravar algumas aulas, entrevistar os estagiários, coletar os materiais que vão usando, coletar também informações sobre os alunos, entre outros. Com esse prospecto, você inicia o processo de escolher uma instituição, pensar em possíveis orientadores, cidades, distâncias, bolsas de estudo e pensar em tudo o que isso acarretaria na sua vida profissional e, principalmente, familiar. Não esqueça que você e sua esposa têm dois filhos para criar!

[267] Coletar dados!? Bom, isso ficou assim por um bom tempo, até o início do processo de orientação com a Profa. Dione, que sugeriu pensar a respeito, como já contei na nota de rodapé 45. Parece que, durante o estágio, produzimos muitos dados sobre as nossas aulas. E, agora, vejo-me fazendo o mesmo, ao olhar para esse nosso processo formativo. Disse isso em uma de nossas primeiras orientações... Aff... como demorei para ouvir!

Imagina que aconteça o imaginado, mas também o que você não havia imaginado. Você ingressa no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, em 2011, e tem o privilégio de ter a Profa. Dra. Dione Lucchesi de Carvalho como sua orientadora e os integrantes do Grupo de Pesquisa PRAPEM[268] como interlocutores na realização de sua pesquisa. Contudo, são eles mesmos que o fazem olhar com mais cuidado para o seu passado recente e imaginar o inimaginável. Passado algum tempo desde os eventos que você havia vivido como professor e supervisor no CEPAE, aos olhos de outrem, os caderninhos revelam-se como um rico material no qual há personagens, no interior de um texto repleto de vozes[269], vivendo um processo de formação de professores de matemática cuja história você pode contar no encalço[270] dos próprios caderninhos. Com isso, você se dá conta de que não se trata de planejar uma nova coleta de dados, mas de olhar para aquilo que você já viveu e produzir os seus dados.

Parece que, outra vez, a lua ficou cris! Pois o que fazer agora... antes você ainda faria uma pesquisa, mas agora parece que ela já aconteceu...

Você se pergunta: Qual o sentido de olhar para isso? E aquela ideia de pesquisa-ação, como fica agora? Pesquisar?

Imagine, então, que toda vez que a conversa é sobre pesquisa em formação de professores, você se lembra de um episódio vivido e já começa a contar. Era uma vez dois estagiários e um professor de matemática ... Imagina que, quando alguém lhe pergunta qual vai ser a sua pesquisa, você diz: eu tenho uma história

[268] Grupo de Pesquisa Prática Pedagógica em Matemática.
[269] Amorim (2002)
[270] Esse encalço tem a cara de Ginzbug (1999): um dos autores que andamos estudando no PRAPEM, por volta de agosto de 2011, especialmente o capítulo intitulado "Sinais: raízes de um paradigma indiciário", em que ele usa uma metáfora: "O caçador teria sido o primeiro a 'narrar uma história' porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos." (GINZBUG, 1999, p.152). Eu me perguntava: que série coerente de eventos é essa para qual eu olho? Eu olho para pistas e indícios como quem olha um evento do qual não participou ou eu olho o meu próprio umbigo? Pois que, na segunda opção, a dificuldade não reside em estar de fora, em não ter experimentado o evento, como o caçador que não viu a presa, mas sente o seu odor no rastro. A dificuldade reside em olhar para o próprio umbigo de tal forma impregnado pelo próprio cheiro, incapaz de ver o fundo contrastando o meu corpo, sem ver o meu todo. E aí a gente chega em Bakhtin (2011), como de fato chegamos também a estudar no PRAPEM.

pra te contar, quer ouvir? Você até passou a dizer: deixe-me contar... deixe me contar... deixe-me contar-me ... e tal.

Mas como é que essa história pode vir a ser uma tese? Você viveu uma experiência com os estagiários. Ok. Você não tem dúvida de que foi um processo em que todos aprenderam muito. Ok. Entretanto, quem são esses estagiários hoje? O que aconteceu com eles depois? O que o estágio significou para eles? O que significou pra você? Como se identificam com essa história hoje?

Você estava realmente em busca de compreender o que estava acontecendo com você enquanto professor, formador de professores e pesquisador. Você precisava contar a sua história, pois contá-la seria uma modo de reconhecer-se, de te aproximar do coração de sua própria experiência.

"*E por que o ato de contar me aproximaria do coração de minha experiência?*", você se pergunta. Talvez seja porque sua própria existência não possa ser separada do modo como você conta sobre ela, de como você a relata. É contando sua própria história que você se dá uma identidade. Você reconhece a si mesmo nas histórias que conta sobre você.[271]

A princípio, você tinha os olhos voltados para os estagiários, para a formação por que passaram, para o processo de identificação deles em relação à profissão. A sua narrativa te levou a ver como, por mais que você contasse sobre eles, por mais que desse a ver como vivenciaram aquelas experiências, você contava mesmo é sobre si próprio.

Por ser narrador e personagem ao mesmo tempo, por narrar de dentro da experiência, por ser o autor, ao narrar os outros você narrou a si mesmo, deu-se a

[271] Todo esse parágrafo foi baseado na citação a seguir, porém com algumas alterações, sobretudo no pronome pessoal, a fim de se encaixar-se melhor no texto.

> *Just why is the act of telling so close to the heart of our experience? Perhaps it is because our own existence cannot be separated from the account we can give of ourselves. It is telling our own stories that we give ourselves an identity. We recognize ourselves in the stories we tell about ourselves. It makes little difference whether these stories are true or false, fiction as well verifiable history provides us with an identity*. (RICOEUR, 1985, p.214)

ler como texto. Você se vê fazendo uma "investigação sobre si"[272] próprio. Sua perspectiva investigativa passou a consistir, assim, de uma mirada muito mais ontológica que epistemológica, pois não se tratou de saber o que faziam, mas de narrar o que vocês eram, o que são, ou melhor, o que estavam sendo; sobretudo de narrar o que você é, como foi e está se constuindo; narrar-se. Embora seja um

[272] Conheci o *self-study*, que traduzimos por "investigação sobre si", por indicação da Profa. Beatriz D'Ambrosio e, inclusive, fizemos um estudo (D'AMBROSIO; GONÇALVES JÚNIOR; PERES, 2013). É com base nesse estudo que apresento a seguir alguns fundamentos dessa linha de pesquisa.

A investigação sobre si (*self-study*) tem origem na década de 80 nos Estados Unidos, a partir da confluência de três paradigmas de pesquisa: o professor pesquisador (*teacher inquiry*), a pesquisa ação (*action research*) e a prática reflexiva (*reflexive practice*). E este último paradigma leva alguns pesquisadores, que tomam como objeto de pesquisa os professores no âmbito do ensino ou da sua formação, a verem as possíveis contribuições de narrativas à sua pesquisa, como ocorreu para Connelly e Clandinin. Trata-se de métodos de pesquisa dos quais os investigadores sobre si costumam fazer uso, já que esse paradigma levanta questões sobre o próprio ser professor (SAMARAS; REESE, 2006).

A principal diferença entre a pesquisa ação e a investigação sobre si reside no fato de que, embora em ambos paradigmas os pesquisadores se engajem, de modo sistemático, em ciclos de ação e coleta de dados em busca de lidar com questões e problemas sobre a sua própria prática, a investigação sobre si não se preocupa apenas com o que o professor faz, mas também com o que o professor é (SAMARAS; REESE, 2006, p.29).

Há, assim, uma preocupação ontológica dentro desse tipo de estudo, pois, embora o objetivo possa estar relacionado a resolver uma situação prática, o pesquisador procura fazer uma reflexão que vai além da simples resolução da situação, uma reflexão na qual o "eu" ocupa uma posição central. O pesquisador procura compreender a sua própria relação com a prática e a sua relação com outros. "Essa atitude ontológica guia o trabalho e coloca o diálogo como integrante do projeto de pesquisa e como elemento chave dentro dessa metodologia" (PINNEGAR; HAMILTON, 2009, p.75). Esse ponto talvez seja um daqueles que eu mais tenha me identificado.

A investigação sobre si é um processo de pesquisa situado, pois o professor (e pesquisador) faz as suas próprias perguntas, que impactam a sua própria sala de aula: "Você está efetivamente envolvido porque você é quem será diretamente atingido pelos resultados" (SAMARAS; REESE, 2006, p.40). Trata-se de um processo longitudinal, ou seja, é um olhar para sua experiência, para suas contradições, que te levam a um processo de produção de conhecimentos e de mudanças ao longo do tempo. "A finalidade da investigação sobre si é compreender e não validar uma afirmação particular ou um conhecimento final" (PINNEGAR apud SAMARAS; REESE, 2006, p.43).

Este é um projeto que leva tempo, pois o conhecimento produzido se estende para o âmbito pessoal, para o profissional e para o âmbito da sala de aula, do programa curricular ou da instituição (SAMARAS; REESE, 2006).

grande diálogo entre você e os estagiários, é, antes de tudo, um diálogo entre você e você.

No entanto, as vozes desse texto não são exatamente fiéis a si mesmas e imutáveis em seus propósitos, pois transformaram-se no decorrer do texto. Por isso, por vezes, você se pergunta qual delas está a tomar a palavra. Acontece que você é portador dessa identidade um tanto fluida, que não tem a "solidez de uma rocha"[273], mutável e ... talvez seja bom assim.

Mas de algo você está certo: caso não tenha ficado claro qual das vozes esteve a falar, a sua única certeza é a de que, em todos os casos, foi sempre você mesmo a falar.

Há outros interlocutores, como os escritores que leu, os pesquisadores, os professores, os compositores, os dramaturgos, os cineastas – enfim, há muitas vozes que se fazem ouvir aqui, todas transpassadas pelo seu olhar.

– E não seria também um diálogo do leitor com ele mesmo?

– Sim, sim – você responde.

– Por quê?

– Porque penso a narrativa como uma forma de produzir e de compartilhar uma experiência, de pensar e de investigá-la. Por isso, ela tem muito potencial como ferramenta para o professor investigar a sua prática. Penso até que, dentro das narrativas, o gênero crônica desempenharia muito bem essa função, mas na certa outros gêneros também poderiam desempenhar a essa função.

– E o leitor?

– Ele lê a narrativa e a reconfigura – você pensa um pouco e continua. Reconfigurar é mais que imaginar como foi que tudo se passou, é também um processo de identificação, mesmo quando o leitor só faz discordar. Como se trata aqui de uma narrativa, uma tese sobre um processo de formação de professores, tendo formadores de professores como principais leitores, as experiências aqui relatadas, de alguma forma, encontram o leitor. Melhor ainda, o leitor pode encontrar-se na narrativa. E, para reconfigurar o que conto, ele conversa consigo mesmo, olha para suas próprias experiências como formador, como professor,

[273] Bauman (2005, p.17)

como estagiário. O simples fato de se propor a ler o que escrevo aqui já nos diz algo sobre você e eu, pois a reconfiguração exige um encontro de horizontes e, dessa forma, ao ler-me, o leitor lê a si. E, mesmo quando discorda totalmente, de alguma forma lê sua própria identidade como professor, formador etc. Para mim essa é a grande função desta tese: que o leitor leia a si mesmo, a partir do que lê sobre mim. Por isso, o mais importante aqui são as histórias[274]; as que conto e as que você leva[275].

– E é isso sua tese?

– Sim – você nunca havia dito isso com tanta naturalidade e segurança.

– *"Ninguém escreve nada impunemente"*[276], você sabe.

– Nunca, eu sei – conclui.

Para você, desde o início, sempre houve uma necessidade de convencer a si mesmo dos caminhos tomados, das decisões pessoais, das metodológicas, das investigativas; tratou-se até de resolver pendências com seu passado, de reconciliar-se[277] consigo mesmo, com suas identidades; tratou-se de compreender-se e buscar coerência para prosseguir seu caminho investigativo. Foi também uma tentativa de contar, de modo a "captar as experiências" pelas quais você passou; uma aventura complexa, como diz Garnica[278]. Por isso, o modo como vocês escreviam no diário, como transformavam o vivido em escritos e os escritos em narrativas (ao refletir sobre as descrições, ao reelaborar os escritos para comporem o Trabalho Final de Curso, ao tentar contar outra vez a história durante a entrevista, por exemplo), pareceu-lhe ser uma chave para procurar experiências.

---

[274] De modo similar, Viana (2000) afirma em sua tese: "neste trabalho, o mais importante são as vidas, e todo o resto são apenas circunstâncias". Ele se referia às vidas dos professores que entrevistou para o seu estudo.

[275] Como comenta Bolívar sobre a análise narrativa, a leitura deve proporcionar uma certa experiência, e é a própria "trama argumental que determina quais dados devem ser incluídos, em qual local e com qual final" (BOLÍVAR, 2002, p.18, tradução minha). Para esse autor, a investigação narrativa é: "*un proceso, complejo y reflexivo, de mutación de los textos del campo a los textos para el lector. El investigador recrea los textos de modo que el lector pueda 'experimentar' las vidas o acontecimientos narrados*." (BOLÍVAR, 2002, p.18)

[276] Esse trecho é uma fala do Prof. Vicente, durante a qualificação deste trabalho, justamente se referindo a algo que Vianna teria dito sobre a sua própria tese.

[277] Wenger (1998)

[278] Garnica (2009, p.84)

Você buscou ser "um contador de história, e a forma como essa história foi narrada" esteve "contaminada com discursos que não são, via de regra, tomados como narrativas"[279]. Converteu-se num contador de histórias, nas quais, frequentemente, se pode ouvir sua voz[280]. Desse ponto de vista, como se trata de narrar um processo formativo a partir do âmago da experiência que você mesmo viveu e, devido à relação entre narrar e explicar (o "um depois do outro" e o "um por causa do outro"[281]), viu-se o tempo todo entrelaçando descrições e aproximações analíticas. Para você, o presente texto é uma análise narrativa de narrativas[282], pois você não buscou aqui uma narrativa generalizante rumo a uma explicação cabal; buscou uma outra narrativa, na qual transpareceram sua subjetividade e a rede de sentidos que elaborou para as experiências com as quais queria lidar[283] e constituir ao narrar.

Isso aconteceu porque o fio condutor da sua investigação foi o modo como foi lidando com o fato de: 1. ter produzido narrativas com seus estagiários; 2. ter uma história para contar sobre esse processo no qual você se inquietava como professor, supervisor e formador; 3. ir contando essa história na tese, refazendo e produzindo o que viveu, dando forma a uma investigação que só aparecia conforme você contava, conforme foi se convencendo dos passos a dar, foi constituindo o caminho. Fazer uma revisão bibliográfica, propor um problema, estabelecer uma metodologia, ir a campo e pesquisar para colher os resultados é um encadeamento que você não viveu. Você partiu das experiências vividas, de dentro delas; e experiências humanas costumam ter outras lógicas.

"*Não posso mudar o que vivi*" – você pensa em voz alta – "*mas posso olhar outra vez para o meu passado recente. Ele não muda, mas, colocando outros olhares sobre ele, vou tentando ver coisas que não havia visto, produzo novos sentidos; eis a minha pesquisa narrativa. Eu colho histórias, contadas por mim mesmo, e também*

---

[279] Garnica (2009, p.92)

[280] Bolívar (2002, p.19, tradução minha). Na sequência, ele acrescenta:

> *Pero en la medida en que la narración quiere ser realista, el investigador debe incluir evidencias y argumentos que apoyen la plausibilidad de la narración ofrecida. Aunque puede haber varias disposiciones de los datos, es mejor aquel informe que consiga una mayor autenticidad y coherencia*.

[281] Ricoeur (2010)

[282] Fiorentini (2012) e Garnica (2009)

[283] Garnica (2010)

pelos estagiários, e as conto outra vez, reorientando-as, pesquisando narrativamente".

Por vezes, você reconhece, esse trabalho beirou a clínica, uma espécie de autoanálise, e isso estava intrinsecamente ligado ao fato de desejar narrar loucamente, de procurar a forma perfeita de narrar, como se fosse possível restaurar a experiência, trazê-la de volta. E você foi tentando se afastar disso, ciente de que deixou de narrar muitas coisas, de que é impossível restituir no papel a experiência como ela é (foi), mas ciente também da possibilidade de experienciar o que você narrou, a experiência da leitura[284]. Assim, nesse seu modo de produzir e se relacionar com o conhecimento, foi tentando levar o leitor a entender sua tese do mesmo modo, ou ao mesmo tempo em que você mesmo a foi percebendo[285].

Desse modo, ao (re)escrever a história dos cadernos, você pensou em um modo de contar as suas experiências, sem se preocupar muito se elas foram boas ou ruins, mas, sim, humanas, repletas de ambiguidades, incertezas e

---

[284] Larrossa (2002) diz que a experiência, ou seja, "a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm". Quantas vezes me vi pressionado pela tradição acadêmica da pesquisa em educação a apresentar logo o problema da pesquisa, os objetivos, os procedimentos metodológicos. Em meu projeto de pesquisa, tudo isso estava pronto! Falácia... demorei a perceber que precisava de escrúpulo para perscrutar minha experiência, pois a experiência:

> requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSSA, 2002)

Não lhe interessava somente tomar a palavra e dirigir-se a um interlocutor; sua ambição foi "trazer para a linguagem e compartilhar com outrem uma 'experiência' nova", esse o acontecimento completo no qual o "referente do discurso é rigorosamente contemporâneo de seu caráter de acontecimento e de funcionamento dialogal" (RICOEUR, 2010, p.133).

[285] Marianne, no filme *Saraband,* de Ingmar Bergman, que você assistiu há poucos dias (se você não assistiu, por favor, o faça, para que a história que você está contando tenha alguma coerência), parece agir de modo semelhante, ao conduzir como narradora a história desse filme. Ao narrar, ela pode simplesmente parar e se perguntar por que fez aquilo. Ela pode até mesmo criar novas memórias, como as novas fotos que ela introduz na sua lembrança, a partir do que havia (re)vivido ao lembrar.

incompletudes[286]. Sem preocupar-se com uma história totalizante, mas procurando "refazer a ação conforme a instigação do poema"[287], ciente de estar no mundo, de ser afetado por situações que te levam a se "orientar nele pela compreensão", como expectativa do fato de ter uma história para contar, uma experiência para compartilhar[288].

Seu modo de contar nada mais é do que uma justificativa da reorientação que dá àquela história, uma justificativa da reorientação da atenção histórica[289]. Trata-se de uma reorientação na qual procura salientar o processo formativo vivenciado durante o estágio, compor um enredo no qual a colaboração e a investigação sobre a prática apareçam, não necessariamente como heroínas da história ou demonstrando sua eficácia para a formação de professores. Ao invés disso, procurou um enredo no qual a busca por essas práticas esteve presente; mas sempre *busca* (já que era assim que você se posicionava como formador de professores), caracterizada pela construção e desconstrução, pelas aprendizagens ocasionadas pelas peripécias, pelos percalços e, por vezes, até pela negação desse tipo de prática.

Você começou a contar trechos, fragmentos, historinhas sobre suas vivências, um pouco inspirado em *Infância em Berlim por volta de 1900,* de Walter Benjamin. Com certeza, ainda longe de conquistar o que ele lá o faz. Inspirado também na maneira como seu avô contava histórias, pois "ele facilmente largava o trabalho e de bom grado se entregava à conversa, que mantinha aos fragmentos, sem nenhum nexo; gostava desse sistema de alusões e com isso ria-se nem bem de si nem bem dos ouvintes"[290].

Seu critério foi trazer ao papel os acontecimentos nos quais a colaboração e a investigação sobre a própria prática apareciam de algum modo mediadas pelos escritos dos cadernos, às vezes num harmônico desenrolar, outras sob alguma

[286] Isso quem disse, mais ou menos assim, foi a Profa. Maria Carolina Bovério Galzerani, durante a aula do dia 11/10/2012, da disciplina "Memória, modernidade capitalista e educação", do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP. Nessa aula, discutíamos o texto "O narrador", de Walter Benjamin (1985a).

[287] Ricoeur (2010, p.138)

[288] Ricoeur (2010, p.133)

[289] Ricoeur (2010, p.256)

[290] E esse trecho é do conto "O papão", de Leskov.

tensão, num interminável escapar, retomar, construir e desconstruir dessas práticas sob o efeito dos escritos. Muitas vezes, as histórias contam sobre o trivial simples da escola.[291]

Você não se atreveu a apresentar considerações finais após contar a sua história, pois já há aproximações analíticas e interpretação em todas as narrativas produzidas, atravessando-as. A narrativa agora só pode tomar forma na reconfiguração do leitor e no modo como o leitor, a partir do seu texto, pode habitar outros mundos. Assim, a narrativa é uma estratégia para configurar uma experiência e para compartilhá-la. Se, por um lado, você certamente perdeu noites de sono para configurar sua narrativa, só o leitor pode dizer se experienciou o texto, se de fato você narrou para ele, se ele habitou outros mundos e se vai criar outros. Diferentemente de informar o leitor, você queria dar a ele a chance de experienciar-se; a experiência da leitura. A narrativa depende de uma intenção do autor e de uma recepção do leitor. Depende da fusão de horizontes. Aos 12, quando você leu Eça de Queiroz, não leu uma narrativa, embora soubesse que disso se tratava, que ali havia a intenção de narrar. Aos 34 você ouviu, escutou sensivelmente a narrativa da exposição de Kandinsky[292]; aparentemente, aquilo nem era uma narrativa, como as que costumeiramente se vê, ou seja, um texto, um livro, uma história "redondinha", mas ainda assim você a leu. Certamente, alguns professores de matemática experienciariam também aquela exposição. Afinal, se

---

[291] Cheguei a esses critérios principalmente com base no que vivi, no modo como venho pensando nesse processo desde seu início. Assim, com os cadernos em mãos, fui fazendo uma tabela para cada dupla. Primeiro contei, não uma história – embora disso tivessem surgido algumas – mas, sim, as páginas, a quantidade de escritos de cada caderno, os tipos de escritos, a frequência de ocorrência de cada um. Esse tratamento está no início de cada um dos apêndices A, B e C. Fiz também uma tabela aula a aula para cada caderno, procurando escrever palavras-chaves e um breve resumo da aula. Nesse processo, fui marcando e destacando escritos que pareciam atender a esses critérios. Esse trabalho se encontra nos Apêndices A.1, A.2, B.1, B.2, C.1 e C.2. Nem todos os escritos destacados viraram histórias. Ou por falta de inspiração ou porque não pude ainda fazê-lo ou simplesmente porque talvez tenha deixado de me identificar com um ou outro escrito.

Também com o áudio das conversas audiogravadas fiz um processo semelhante. Nos apêndices A4, B4 e C4 estão as transcrições dos áudios.

[292] Exposição: "Kandinsky: tudo começa num ponto". Centro Cultural Banco do Brasil, Brasília, de 12 de novembro a 12 de dezembro de 2014.

"tudo começa num ponto" para ao pintor abstracionista, tudo começa num conto em sua perscrutação.

"*Ora, mas quem perscruta é o profeta, que perscruta o futuro!*", você escuta alguém dizer. "*Se perscrutei*" – você pensa –, "*não o fiz como o adivinho que perscruta o futuro. Ora, se eu soubesse o futuro, estaria condenado à passividade, à espera do inevitável! Por isso, meu olhar é para o vivido, embora o futuro esteja sempre em perspectiva. Rememoro meu passado, a fim de buscar força para a luta presente e esperança para o futuro. Perscruto o passado como meu futuro anterior".* Tal qual o astrônomo perscruta a infinidade do céu, você perscruta a infinidade de suas experiências vividas.[293]

Imagine![294]

Deixe

se/te

contar.

---

[293] Em uma de suas teses sobre o conceito de história, Walter Benjamin alude ao judaísmo para defender a ideia de que, quando se "crê conhecer o futuro, fica-se condenado à passividade, à espera do inevitável"; portanto, ao invés de esperar o messias, ao rememorar o passado ele "provoca a sua volta" (LOWY, 2005).

[294] Imagine, por quê? Bom, imagine que, em uma de suas acepções, imaginar significa "relembrar, recordar". Imagine também que imaginação tem desempenhado um papel interessante dentro da filosofia, desde Aristóteles. Não vou aqui fazer um tratado sobre isso, nem fiz um estudo profundo, mas algumas coisas chamaram minha atenção. Para a fenomenologia, a imaginação, a livre fantasia, quando usada para representar as experiências humanas, permitem revelar a "verdadeira natureza" dessas experiências, pois se "tornam objetos de contemplação desinteressada" (HUSSERL apud ABBAGNANO, 2007, p.622). Não concordo que um dia vai se revelar a verdadeira natureza de uma experiência, mas entendo o que ele quer dizer. Na imaginação, a experiência pode acontecer em seus extremos mais radicais, em seus encadeamentos mais inimagináveis. Imagine ainda que há uma conotação libertária em imaginação como a coloca Sartre (apud ABBAGNANO, 2007, p.622): "para formar imagens, a consciência deve ser livre em relação a toda e qualquer realidade particular, e essa liberdade deve poder ser definida como um 'ser no mundo' que é ao mesmo tempo constituição e aniquilação do mundo". Agradam-me sobremaneira essas ideias, pois é relembrando que eu posso aniquilar e constituir novos mundos para o professor-supervisor-pesquisador Marquinhos.

REFERÊNCIAS[295]

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALVES, F C. Diário: um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. **Millenium**, Viseu, n. 29, p.222-239, jun. 2004. Semestral.

AMORIM, Marilia. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p.7-19, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Zahar, 2005.

BECKETT, Samuel. **Esperando Godot**. São Paulo: Cosac Naify, 2006. 240p.

BELCHIOR. Alucinação. In: BELCHIOR. **Alucinação**. Rio de Janeiro: Polygram, 1976. 1 LP.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: ____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1985a. p.197-221.

_____. Sobre o conceito da história. In: ____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1985b. p.222-232.

_____. Infância em Berlim por volta de 1900. In: ____. **Rua de mão única**. Obras escolhidas II. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1997. p. 71-142.

BOLÍVAR, Antonio Botia. "¿De nobis ipsis silemus?" Epistemologia de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**. v. 4., n.1, 2002. Disponível em: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html> . Acesso em:10 set. 2012.

BONFIM, Vinícius Silva. Gadamer e a experiência hermenêutica. **Revista CEJ**, Brasília, ano XIV, n. 49, p. 76-82, abr./jun. 2010. Disponível em:

[295] Eu havia pensando em fazer duas listas de referências, uma para as obras de ficção, músicas e filmes e outra para as obras acadêmicas. Porém, depois, eu percebi que não fazia diferença alguma para mim.

<http://www2.cjf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/view/1152/1341> Acesso em: 20 jan. 2012.

BORGES, Jorge Luiz. Funes, o Memorioso. In: ____. **Ficções**. Rio Grande do Sul: Globo, 1970, p. 89-98.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. **Não verá país nenhum**: memorial descritivo. 6. ed. Rio de Janeiro: Codecri, 1982.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores de educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** CP Parecer 009/2001, de 8 de CP Parecer 009/2001 maio de 2001. Documento n. 476, p. 513-562.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 19 de Resolução CNE/CP n. 2, fevereiro de 2002.

BRUNER, Jerome. **Social Research.** Life as Narrative, v. 71, n. 3, p.691-710, 2004.

CALVINO, Italo. **Se um viajante numa noite de inverno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CAMARGO, Iberê; FORATTINI, Oswaldo Paulo. **Gaveta dos guardados**. Edusp: São Paulo, 1998.

CARROLL, Lewis. **Alice's adventures in Wonderland & Through the looking-glass**. Londres: Wordsworth Editions, 1993.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 11. ed. ilustrada. São Paulo: Global, 2002.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v26n2/a11v26n2.pdf>. Acesso em: 30 set. 2014.

CHEDIAK, Almir (Ed.) **Songbook**: Vinícius de Moraes. 4.ed. v.2. Rio de Janeiro: Lumiar, 1993.

CLANDININ, D. Jean. **Engaging in narrative inquiry**. United States of America: Left Coast Press, 2013.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. M. Knowledge, Narrative and Self-Study. In: LOUGHRAN, J. John et al. (Ed.) **International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices**. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 2004.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan Landy. Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education.**

USA, n. 24, p. 249-305, 1999. Tradução: GEPFPM (Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores de Matemática (FE/Unicamp).

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Researcher**, v. 19, n.5, p.2-14, jun.-jul. 1990.

COUTO, Mia. **Terra sonâmbula**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

COUTO, Mia. **Cada homem é uma raça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

CURY, Helena Noronha. **Análise de erros**: o que podemos aprender com as respostas dos alunos. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

D'AMBROSIO, Beatriz. Using Research as a Stimulus for Learning. **Journal for Research in Mathematics Education,** v. 9, p. 144-177, 1997.

D'AMBROSIO, Beatriz; GONÇALVES JÚNIOR, Marcos Antonio; PERES, Gilmer Jacinto. Simulações na aprendizagem de conceitos matemáticos com futuros professores das séries iniciais. **Revista Educação Matemática em Foco**, v.2, n.2, 2013.

D'AMBROSIO, Beatriz ; KASTBERG, Signe. Giving reason to prospective mathematics teachers. **For the Learning of Mathematics.** v. 32, n.3, p. 22-27, nov. 2012.

D'AMBROSIO, Beatriz; LOPES, Celi Espasandin. **Trajetórias profissionais de educadoras matemáticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**. 4.ed. São Paulo: Ática, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos.** Trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. Trad. Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Nacional,1979.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor: (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

ELLIOTT, John. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Madri: Morata, 1991.

_____. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 2001. p.137-152.

FIORENTINI, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. de C.; ARAÚJO, J. de L. (Org.) **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.47-76.

_____. À guisa de prefácio: a dor e a delícia de narrar e escutar histórias de professores. In: TEIXEIRA, I. A. de C. et al. (Org.) **Viver e contar**: experiências e prática de professores de matemática. São Paulo: Livraria da Física, 2012. p.11-20.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 184 p.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Walter Benjamin ou a história aberta**. In: BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, v. I. São Paulo: Brasiliense,1985. p.16.

_____. **História e Narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva; FAPESP; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1994.

_____. Uma filosofia do cogito ferido: Paul Ricoeur. **Estudos Avançados**. n.11, v.30, p.261-272, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v11n30/v11n30a16.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2012.

GALINDO, Caetano. Eu e você segundo David Foster Wallace. **Revista Piauí_98,** ano 9, p.70-71, nov. 2014. Rio de Janeiro, RJ: Editora Alvinegra, 2014.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. **Crónica de una muerte anunciada**. Madrid: Mondadori Narrativa, 1987.

GARNICA, Antonio Vicente M. O escrito e o oral: uma discussão inicial sobre os métodos da história. **Revista Ciência&Educação**, n.5, ano 1, p.27-35,1998.

_____. História Oral e Educação matemática: de um inventário a uma regulação. **Zetetiké**, Campinas, v.11, n.19, p.9-55, jan.jun. 2003.

_____. História Oral e Educação Matemática. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.) **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a. p. 77-98.

_____. (Re)Traçando trajetórias, (re)coletando influencias e perspectivas: uma proposta em História Oral e Educação Matemática. In: BICUDO, M. A. V.; BORBA, M. C. (Org.) **Educação Matemática:** pesquisa em movimento. São Paulo: Cortez, 2004b. p.151-163.

_____. Notas sobre narrativa e educação matemática. In: LOPES, C. E.; NACARATO, A. M. (Org.) **Educação Matemática, leitura e escrita**: armadilhas, utopias e realidade. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p.79-100.

_____. Para uma concepção de História e Historiografia. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Artigo_Vicente7.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2014.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LCT, 2011. 323p.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 2001.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

GONÇALVES JÚNIOR, Marcos Antonio. **Um olhar sobre os dizeres e fazeres de uma professora de Matemática da 8ª série do Ensino Fundamental**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, 2004.

_____. Uma pesquisa sobre o estágio na licenciatura em matemática: considerações sobre as possibilidades metodológicas. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 4., 2009, Brasília, Brasil. **Anais...**

_____. O que vê o pesquisador que olha: propondo questões o campo de pesquisa. In: CIVARDI, Jaqueline Araújo; RIBEIRO, José Pedro Machado; GONÇALVES JÚNIOR, Marcos Antonio. **Como nos tornamos pesquisadores?** Bastidores de pesquisas em Educação Matemática. CRV: Curitiba, PR, 2010. p.49-58.

GONÇALVES JR, Marcos Antonio. Perscrutando diários do estágio supervisionado da licenciatura em matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11, 2013, Curitiba, Brasil. **Anais...**

GONÇALVES JÚNIOR, Marcos Antonio; BURIASCO, Regina L. Corio de. O professor de matemática e a produção de saberes sobre a gestão curricular. **Ciência & Educação**, v.12, n.1, p.99-116, 2006.

GONÇALVES JR, Marcos Antonio; CARVALHO, Dione Lucchesi de. Perscrutando diários de aulas e produzindo narrativas sobre a disciplina estágio supervisionado de um curso de licenciatura em matemática. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 28, n. 49, p. 777-798, ago. 2014.

GONÇALVES JÚNIOR, Marcos Antonio; CRISTOVÃO, Eliane M.; LIMA, Rosana C. R. de (Org.). **Grupos Colaborativos e de Aprendizagem do Professor que Ensina Matemática**: repensar a formação de professores é preciso. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2014. Disponível em: <https://sites.google.com/site/anaisdoivsnhiam/expediente>. Acesso em: 15 set. 2014.

GOODSON, Ivor; SIKES, Patricia J. **Life history research in educational settings**: Learning from lives. Open University Press: Londres, 2001.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2007.

IZIDORO, Alencar; TOMAZ, Kleber; GUATELLI, Caio. Erro no metrô causa desencontro de túneis. **Folha de S. Paulo**: Cotidiano. 19 de setembro de 2007. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1909200712.htm>. Acesso em: 04 abr. 2013.

JOBIM, Tom; BUARQUE, Chico. Imagina. In: **Chico Buarque Carioca**. Manaus, Biscoito Fino, 2006. 1 CD.

KADDOURI, Mokhtar. Dinâmicas identitárias e relações com a formação. In: BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de (Org.). **Professores**: identidade, profissionalização e formação. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009. p.23-44.

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación. In: _____. **La experiência de la lectura**: estudios sobre literatura y formación. Barcelona: Laertes, 1996. p. 461-482

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas – SP: Autores Associados; ANPED, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LAVE, Jean. Teaching, as learning, in practice. **Mind, culture, and Activity**, v.3, n.3, p.149-164, 1996.

LAVE, Jean. **Learning as participation in Communities of Practice**. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAM EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 1992, San Francisco, Califórnia. Disponível em: <http://www.udel.edu/educ/whitson/897s05/files/Lave92.htm> Acesso em: 20 jan. 2013.

LEMINSKI, Paulo. **Toda a poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LESKOV, Nikolai. **Homens interessantes e outras histórias**. São Paulo: Editora 34, 2012. 328p.

LOUGHRAN, J. John. A history and context of self-study of teaching and teacher education practices. In: HAMILTON, Mary Lynn; LABOSKEY, Vicki Kubler. **International handbook of self-study of teaching and teacher education practices**. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic, 2004.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin**: aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. São Paulo: Boitempo, 2005. 160p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 6.ed. São Paulo: EPU, 2001. 99 p.

MEIRELES, Maurício. Os cem anos de 'Em busca do tempo perdido'. O GLOBO. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/cultura/os-cem-anos-de-em-busca-do-tempo-perdido-10717483#ixzz3PvR3bVLX>. Acesso em: 15 mar. 2014.

MIGUEL, Antonio; MIORIM, Maria Ângela. **História na Educação Matemática**: propostas e desafios. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, Regis de. **O que é ensinar**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MÜLLER, Maria Cândida; CARVALHO, Dione Lucchesi de. Aprendizagem do professor que ensina e aprende matemática em comunidades investigativas: GdS e GETEMAT. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11., 2013, Curitiba. **Anais**... Disponível em: <http://sbem.esquiro.kinghost.net/anais/XIENEM/pdf/1008_157_ID.pdf.> Acesso em: 04 jan. 2015.

MUSIL, Robert. **O jovem Torless**. São Paulo: Livros do Brasil, 1987. 246p.

NACARATO, Adair Mendes. Eu trabalho primeiro no concreto. **Revista de Educação Matemática**, v. 9, n. 9-10, 2005.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Cristiane Coppe. **A sombra do arco-íris**: um estudo histórico/mitocrítico do discurso pedagógico de Malba Tahan. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2007.

PAULA, Adna Candido de. A teoria da interpretação e a hermenêutica bíblica de Paul Ricoeur. **Teoliterária**, v. 2, n. 4, p.240-252, 2012. Disponível em: <http://www.teoliteraria.com/tlj/index.php/tlt/article/view/70.> Acesso em: 15 mar. 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. **Para uma re-significação da didática–ciências da educação, pedagogia e didática** (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: _____. Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997. p.19-76.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINNEGAR, Stefinee; HAMILTON, Mary Lynn. **Self-study of practice as a genre of qualitative research**: theory, methodology, and practice. Springer: New York, 2009.

PIRSIG, Robert M. **Zen e a arte da manutenção de motocicletas**: uma investigação sobre valores. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. 388 p.

PONTE, J.P.; BOAVIDA, A.; GRAÇA, M.; ABRANTES, P. **Didática da Matemática**. Lisboa: DES do ME, 1997.

PRADO, Guilherme do V. T.; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação... In: PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. **Porque escrever é fazer história.** (Org.). Campinas, SP: Graf. FE, 2005b. p.47-62

QUINN, Daniel. **Ismael**: um romance da condição humana. São Paulo: Peirópolis, 1998.

RICOEUR, Paul. History as narrative and practice. **Philosophy Today**, v. 29, n.3, Fall, 1985. Periodicals Archive On Line. p. 213-222.

_____. **Tempo e narrativa:** a intriga e narrativa histórica. São Paulo: Martins Fontes, 2010a. v. I

_____. **Tempo e narrativa:** a configuração do tempo na narrativa de ficção. São Paulo: Martins Fontes, 2010b. v. II.

_____. **Tempo e narrativa:** o tempo narrado. São Paulo: Martins Fontes, 2010c. v. III.

ROSA, Euclides. Como abrir um túnel se você sabe geometria. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Explorando o ensino da Matemática**: artigos, Brasília, v. 1, p.158-162, 2004.

RUBY SPARKS. Direção: Jonathan Dayton, Valerie Faris. Roteiro: Zoe Kazan. Estados Unidos, 2012. 104 min. Produtores: Ron Yerxa e Albert Berger. 1 DVD. (inglês e francês). Color. Formato: 35 mm

SAMARAS, Anastasia P.; REESE, Anne F. **Self-study of teaching practices**. New York: Peter Lang, 2006.

SANTOS, Roberto Corrêa dos. **A pós-filosofia de Clarice Lispector**. Livro Eletrônico. São Paulo, SP: Instituto Moreira Sales, 2012. Disponível em: <http://claricelispectorims.com.br/files/uploads/books/book_4.pdf>. Acesso em: 23 set. 2014.

SARABAND. Direção: Ingmar Bergman. Suécia, Itália, Alemanha, Finlândia, Dinamarca e Áustria, 2003. 107 min. 1 DVD. (sueco, inglês, alemão) Color. Formato: Cinema digital.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, Maria Urbana da. O supervisor escolar enquanto parceiro na formação de professores reflexivos. In: GOMES, Delarim Martins (Org.). **Novas visões sobre a supervisão**. Cuiabá: KCM, 2005.

SIMON, Paul. I'm a rock. In: SIMON, Paul; GARFUNKEL, Art. **Sound of Silence**. Washington, D.C: Columbia Records, 1965. 1 Disco.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p.199

THOMPSON, Edward Palmer. Intervalo: a lógica histórica. In: _____. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. Introdução: costume e cultura. In: _____. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. 25. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. INSTITUTO DE MATEMÁTICA E ESTADÍSTICA – IME/UFG. **Regulamento geral do estágio curricular obrigatório e não-obrigatório do instituto de Matemática e Estatística**. 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO. – CEPAE/UFG. **Regimento**. 2007. Disponível em: <http://www.cepae.ufg.br/pages/9721>. Acesso em: 20 jan. 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. INSTITUTO DE MATEMÁTICA E ESTADÍSTICA – IME/UFG**. Ementas das disciplinas**: Estágio Supervisionado II. Disponível em: <http://www.ime.ufg.br/page.php?menu_id=1934&pos=esq>. Acesso em: 10 jan. 2008.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Quem somos nós, professores de matemática? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 74, p. 11-23, jan./abr. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 15 jun. 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa. V. (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23-38.

VIANNA, Carlos Roberto. **Vidas e circunstâncias na Educação Matemática**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2000.

WALLACE, David Foster. Graça infinita. **Revista Piauí_98**. ano 9, p.72-74, nov. 2014. Rio de Janeiro, RJ: Editora Alvinegra, 2014.

WENGER, Etienne. **Communities of practice:** learning, meaning, and identity. Cambridge University Press, 1998.

WHITEHEAD, Jack. Creating a living educational theory from questions of the kind, 'How do I improve my practice?'. **Cambridge Journal of Education**, Cambridge, v. 19, n. 1, p.41-52, 1989.

YUPANQUI, Atahualpa. Salmo a la guitarra. In: _____. **Cancion para Pablo Neruda**. Le Chant du Monde, Espanha, 1976. LP. lado B, faixa 6.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

ZAMBRANO, María. **El hombre e lo divino**. 2. ed. Madrid: Ediciones Siruela, 1992. 378p.

_____. **La confesión**: gênero literário. Madrid: Ediciones Siruela, 1995. 108p.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 29, n.103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 2014 nov. 11.

Referências Consultadas

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: ____ (Org.) **Bakhtin**: dialogismo e construção do sentido 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. p.87-99

CONTRERAS, José Domingo. Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,** v. 68, n. (24,2), p. 61-81, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. À guisa de prefácio. In: BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de (Org.). **Professores**: identidade, profissionalização e formação. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009. p.13-22.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa de história de vida na formação docente: vantagens, dilemas, paradoxos e tensões. In: BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de (Org.). **Professores**: identidade, profissionalização e formação. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009. p.241-252.

FAVACHO, André M. Picanço. Da dicotomia entre teoria e prática ao cuidado de si na formação de educadores. In: BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de (Org.). **Professores**: identidade, profissionalização e formação. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009. p.103-118.

GARCIA, Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **Vidas de jovens militantes**. Tese (livre-docência) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

PAMPLONA, A. S.; CARVALHO, D. L. de. Comunidades de prática e conflitos de identidade na formação do professor de matemática que ensina estatística. In: FIORENTINI, D.; GRANDO, R. C.; MISKULIN, R. G. S. (Org.) **Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática.** Campinas: Mercado de Letras, 2009. p.211-232.

ANEXO 1: Atividade de Resolução de Problemas

Relator: Resolvedores*:*
Orador: _____ _____

*Data:*___/____/____

CEPAE – UFG **9º** ANO	**ADIVINHA...**	***Prof.*** *Marcos A. Gonçalves.Jr* **MATEMÁTICA**

1. Se do quadrado de um número real subtrairmos 1, vamos obter 48. Qual é esse número?
   a. Chamando esse número de **a**, como podemos representar, em linguagem algébrica, o quadrado desse número?
   b. E o quadrado desse número subtraído de 1?
   c. Escreva uma equação, em função de **a**, que represente esse problema.
   d. Qual é esse número?

2. A área de um quadrado é igual a 121 m^2. Qual é a medida do seu lado? (Escreva uma equação que represente esse problema e resolva-o)

3. O quádruplo do quadrado de um número é 36.
   a. Chamando esse número de **c**, escreva uma equação que represente esse problema.
   b. Que número é esse?
   c. Só existe uma resposta para esse problema? Explique.

4. A diferença entre o quadrado de um número e o seu dobro é nula.
   a. Chamando esse número de **t**, escreva uma equação que represente esse problema.
   b. Se esse número não é o zero, qual é esse número? Por quê?

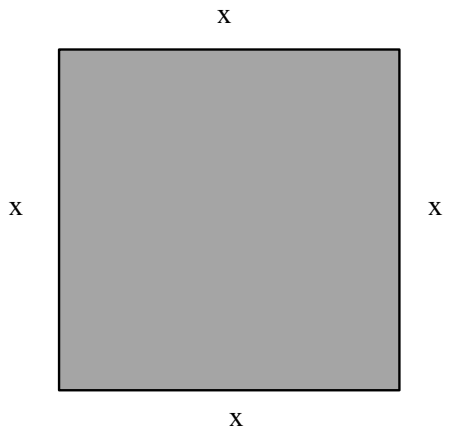
5. O triplo do quadrado de um número inteiro é igual ao seu quíntuplo.
   a. Chamando esse número de x, escreva uma equação que represente esse problema.
   b. Observe que o enunciado diz que o número é inteiro. Então, qual é esse número?

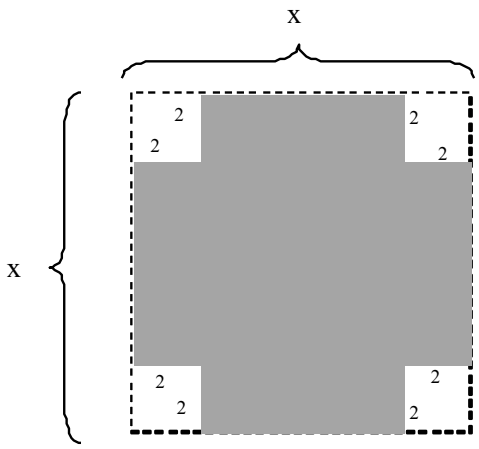
Relator: _____ Resolvedores*:* _____
Orador: _____

Data:___/____/___

CEPAE – UFG **9º** ANO	**QUE PAPELÃO!**	***Prof.*** *Marcos A. Gonçalves.Jr* **MATEMÁTICA**

Uma caixa foi montada a partir de um quadrado de papelão de onde foram retirados quadrados de 2 cm de lado, um de cada canto, como mostra a figura. Desse modo, o papelão ficou com 48 cm^2 de área.





Utilizando x para a medida do lado do quadrado de papelão usado no início do processo, faça o que se pede:

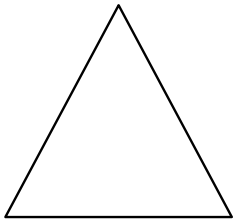
1. Represente a área do quadrado inicial, em função de x.
2. Calcule a área de cada quadradinho retirado do quadrado inicial.
3. Com os cortes feitos nos 4 cantos do quadrado inicial, quantos centímetros quadrados de papelão foram retirados?
4. Represente, em linguagem algébrica, a área de papelão que restou após os cortes.
5. Qual é a medida do lado quadrado de papelão usado no início do processo? (Escreva uma equação que permita resolver esse problema e resolva-o).

Relator: _____ Resolvedores: _____
Orador: _____

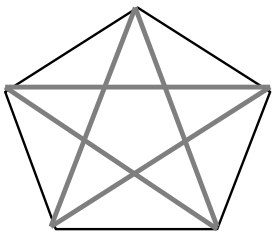
Data:___/_____/____

CEPAE – UFG **9º** ANO	**DIAGONAIS**	***Prof.*** *Marcos A. Gonçalves.Jr* **MATEMÁTICA**

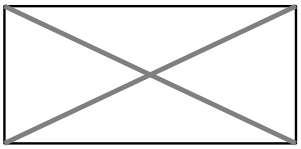
Um triângulo não tem diagonais



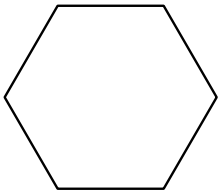
Um pentágono tem 5 diagonais



Um quadrilátero tem 2 diagonais



Quantas diagonais tem um hexágono?



1. Seguindo esse mesmo raciocínio, quantas diagonais tem um polígono de 7 lados?
   a. E um polígono de 8 lados?
   b. E um de 9 lados?
   c. E um polígono de 100 lados?
2. Observe o caso do pentágono.
   a. Quantos lados tem o pentágono?
   b. E quantos vértices?
   c. De cada vértice, partem quantas diagonais?
   d. Quantas diagonais tem o pentágono?
   e. Como podemos obter o número de diagonais à partir do número de vértices?
3. Observe o hexágono.
   a. Quantos vértices tem o hexágono?
   b. De cada vértice, partem quantas diagonais?
   c. Quantas diagonais tem o hexágono?
   d. Como podemos obter o número de diagonais à partir do número de vértices?
4. Utilizando a linguagem algébrica, vamos generalizar e pensar no caso de um polígono qualquer.
   a) Se um polígono tem **n** lados, quantos vértices ele tem?
   b) De cada vértice partem quantas diagonais? (utilize a linguagem algébrica)
   c) Como podemos obter o número de diagonais, **d**, à partir do número de vértices, **n**?

Pense agora na seguinte situação: qual é o polígono que tem 104 diagonais?

1.

Relator: _____ Resolvedores*:* _____
Orador:

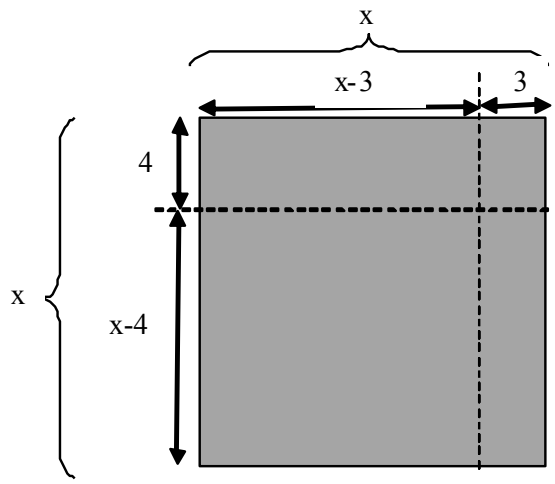
*Data:*___/____/___

CEPAE – UFG **9º** ANO	**O TERRENO**	***Prof.*** *Marcos A. Gonçalves.Jr* **MATEMÁTICA**

Um senhor teve parte do terreno de sua propriedade desapropriada pela prefeitura, que pretendia alargar duas avenidas.

Do terreno, em forma de quadrado, foram perdidas uma faixa de 4 m de largura ao norte e uma faixa de 3 m de largura a leste. A área do terreno ficou reduzida à metade.

Observe a figura e depois responda.



2. Utilizando a linguagem algébrica, escreva, em função de x, o que se pede:
   a) A área do terreno antes de ele ser desapropriado.
   b) A metade dessa área.
   c) A área do terreno que foi usada para a construção das avenidas.
   d) Utilizando os itens a) e c), escreva, em linguagem algébrica, a área do terreno que restou ao dono da propriedade, após a desapropriação.

De que tamanho era o terreno? (Também utilizando a linguagem algébrica, escreva uma equação que possa representar essa pergunta e tente respondê-la.)

ANEXO 2: Atividade 6

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

Goiânia, 30 de Agosto de 2010.

Série: 9ª Turma: A

Professor Supervisor: Marcos Antonio Gonçalves Júnior

Estagiários: Siely da Silva Guimarães

Thieza Rézio de Araújo

Horário: 07h00 às 09h30.

Aula 17 e 18

Conteúdo:

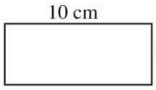
- Perímetros de algumas figuras planas;

- Perímetro

Perímetro é a medida do contorno de uma figura plana.

Como se calcula o perímetro?

Exemplo 1:



P = 10 + 10 + 5 + 5 = 30 cm

Quando se tem os lados da figura, basta fazer a soma de todos os seus lados.

5cm

Exemplo 2:



Nesse caso, não temos a medida de seus lados, assim, para encontrarmos o valor do seu perímetro podemos contorná-la com um barbante e depois esticá-lo para calcular a sua medida.

Objetivos:

Levar o aluno a percepção de que perímetro é a medida de um contorno de uma figura plana.

Que os alunos desenvolvam raciocínios e estratégias para resolver situações-problema, chegando aos resultados esperados.

Metodologia:

Faremos o uso de uma aula expositiva para relembrar o conceito de perímetro com a turma. Apresentaremos na lousa exemplos que envolvem cálculo de perímetro de algumas figuras planas, para chegarmos juntos à definição. Logo após, será entregue a Atividade 6: **Perímetros: Problemas e Exercícios**, para serem resolvidos em sala, e entregue ao término da aula como Relatório 6.

A análise de erros será realizada durante o desenvolvimento da atividade 6. Nesse sentido, estaremos passando pelas carteiras, observando os eventuais erros que poderão aparecer, buscando esclarecer de uma melhor forma as dúvidas dos alunos.

Recursos didáticos:

Quadro e giz.

Avaliação:

Será avaliada a participação da turma durante a aula.

Atividade Utilizada:

- Atividade 6: **Perímetros: Problemas e Exercícios:**

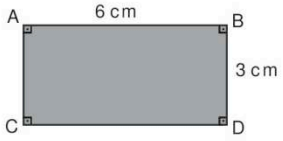
Nome: *Nº___Série:____Data:___/____/___*

CEPAE – UFG **9º ANO**	**PERÍMETROS: PROBLEMAS E EXERCÍCIOS**	***Estagiárias:*** *Siely e Thieza* **MATEMÁTICA**

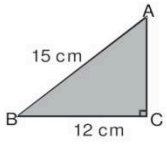
1) Os jogadores de um time de futebol começam o aquecimento dando cinco voltas completas no campo, que tem 110 metros de comprimento por 70 metros de largura. Quantos metros eles percorreram?

2) Calcule o perímetro dos seguintes polígonos?

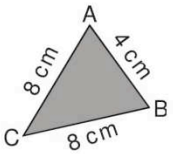
a)



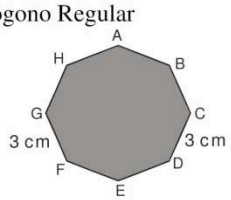
b)



c)



d) Octógono Regular



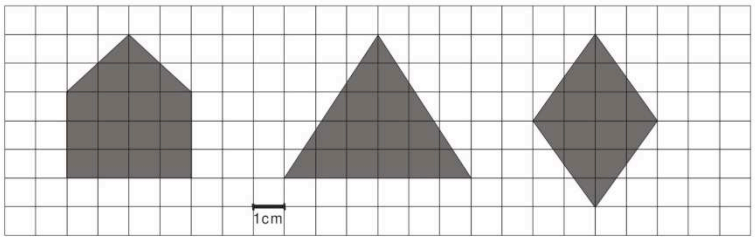
3) O perímetro de um retângulo é de 100 cm, e a medida do comprimento corresponde a 40% da medida do perímetro.

a) determine a medida do comprimento do retângulo.

b) determine a medida da largura do retângulo.

c) determine a diagonal do retângulo.

4) Determine o perímetro dos seguintes polígonos:



5) Ronaldo quer cercar o pasto (retangular) de sua fazenda. O pasto tem 200 metros de comprimento e 150 metros de largura. Quantos metros de cerca serão necessários para que Ronaldo possa cercar o pasto?

6) Em um polígono regular, encontre:

a) O perímetro, se o comprimento de um lado for 8 cm e o número de lados for 25.

b) O número de lados, se o perímetro for 27 cm e o comprimento de um lado for 3 cm.

c) O comprimento de um lado, se o número de lados for 25 e o perímetro for 100 cm.

7) Um terreno é quadrado e cada um dos seus lados mede 57 m.

a) Qual é o perímetro do polígono representado pela figura do terreno?

b) Se Geralda der 5 voltas completas em torno desse terreno, quantos metros ela vai andar?

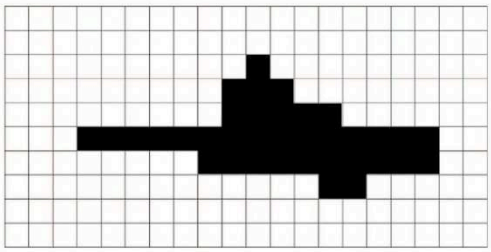
c) Se Thiago der uma volta e meia em torno desse terreno quantos metros ele andará? Faça um desenho representando esse problema.

d) Romeu andou 2/3 do perímetro do terreno. Quantos metros ele andou? Faça um desenho representando esse problema.

8) Do tabuleiro abaixo, de dimensão 10 × 20 quadradinhos, foram retirados alguns quadradinhos formando um "buraco negro".

a) Quantos quadradinhos têm o "buraco negro"?

b) Se o lado de cada quadradinho mede 1 cm, qual é o perímetro do "buraco negro"?



ANEXO 3: Colocando em prática

Nome: *Nº___ Série:___Data:___/___/___*

CEPAE – UFG 9º ANO	**COLOCANDO EM PRÁTICA**	***Estagiárias:*** *Siely e Thieza* **MATEMÁTICA**

❖ **OBSERVAÇÕES GERAIS:**

a) Cada grupo escolherá um representante que terá que entregar esta folha com os desenhos e contas, ou seja, com a resolução do grupo;

b) A folha quadriculada da maquete serve de facilitadora para os desenhos;

c) Caso não queiram utilizar a folha quadriculada, utilize o transferidor para ter certeza de que estão fazendo retas perpendiculares;

d) Usar a régua para medir as distâncias e utilizá-las como centímetros mesmo.

Thieza e Siely (TFC, 2010, p.104)

APÊNDICES: Produção dos 3 Anos de Estágio Supervisionado mais

Juntado o que eu possuía em relação a cada dupla, fui produzindo esse inventário que passa pelos seguintes tópicos:

– descrição dos cadernos de estágio, nos quais cada dupla de estagiários descreveu cada um das aulas lecionadas por mim, entregando-me o caderno de tempos em tempos para que eu fizesse uma reflexão sobre elas, escrevendo meus comentários. E nos quais também estão registradas as descrições e reflexões, porém com papeis trocados, ou seja, quando eu tecia as descrições das aulas dos estagiários e eles, por sua vez, escreviam reflexões e comentários.

– Roteiro da entrevista

– Roteiro de transcrição das entrevistas

A tabela a seguir apresenta a produção de cada dupla durante o estágio.

Registros escritos produzidos durante o estágio

ANO	DUPLA	CADERNOS DIÁRIOS	TRABALHO FINAL DE CURSO
2008	**Bruna e Eva**	Um caderno cada uma. Eu costumava escrever nos dois cadernos.	"**Resolução de Problemas no Ensino Médio: proposta, reflexão e crítica**" (127p.)
2009	**Marciene e Daniel**	O trio usou somente um caderno que era então compartilhado.	"**O ensino de sistemas lineares e matrizes através da resolução de problemas**" (114p)
2010	**Thieza e Siely**	O trio usou somente um caderno, também compartilhado. Porém, escreveu dois volumes.	**"Propondo Estratégias para trabalhar com erros dos alunos em geometria**" (155p)

APÊNDICE A: Bruna e Eva

Essa dupla produziu, cada uma, um caderno diário, referente ao ano de 2008, ao realizarem o estágio num 1o ano, do Ensino Médio, turma A, do período matutino.

O caderno de Bruna é do tipo espiral pequeno, 14 cm × 20,2 cm, de 96 páginas, sendo 81 delas preenchidas. Contém seu nome na contracapa, além de telefone, *email* e instituição (UFG). No verso da capa das costas estão alguns rabiscos de emails e telefones de professores do IME, inclusive o email da professora Zaíra, com a qual a dupla fez uma entrevista que integrou o TFC.

Apenas para ter uma ideia geral do documento, o caderno de Bruna ficou composto da seguinte maneira:

Tabela 2 – Registros no Caderno de Bruna

Relator	**Descrições**		**Reflexão ou comentário**	
	Data	**Total**	**Data**	**Total**
Bruna	25/02, 25/03, 5/5, 2/06, 23/6	5	5/6, **2/9, 4/9**	3
Eva		0	10/03, 5/6, **2/9, 4/9**	4
Marcos	14/8, 26/8, 2/9, 4/9, 9/9, 11/9, 18/9	7	25/02, 25/03, 19/05, 4/6	4
		12		9

As reflexões do dia 2/9 e 4/9 estão sem assinatura e foram digitadas, imprimidas e grampeadas no caderno. Como se trata de reflexões referentes a aulas que elas lecionaram juntas, considerei como uma reflexão para cada, mas o total é referente à quantidade de escritos do caderno.

Juntando as partes, Bruna escreveu aproximadamente 22 páginas desse caderno, sem contar três páginas de papel A4 impressas, que são as reflexões mencionadas no parágrafo anterior. Eu escrevi aproximadamente 57 páginas. E Eva escreveu pouco menos de duas.

Em tamanho grande, embora não tenha as medidas especificadas na capa, o caderno de Eva contém 51 laudas ou 102 páginas e já vem impresso o número de laudas no canto superior direito das páginas pares. Uma lauda são duas páginas, ou uma folha. Está com a capa bastante surrada e tem anotações de endereços na ultima página. Contém um calendário colado na contracapa e "Datas importantes" na primeira página, que ainda não tem numeração nem linhas, escritas por Eva em relação aos prazos do estágio. Essa página contém também adesivos femininos, a borboletinha Mell, uma menininha de cabelos pretos e tranças, que aparece em dois adesivos e uma penca de frutas escrito "importante".

O caderno está preenchido até a 23ª lauda, ou seja, 46 páginas e a distribuição é a seguinte:

Tabela 3 – Registros no Caderno de Eva

Relator	**Descrições**		**Reflexão ou comentário**	
	Data	**Total**	**Data**	**Total**
Bruna	25/02, 25/03, 13/03, 18/03, 20/03, 15/04, 17/04, 22/04, 24/04, 29/04, 27/05, 29/05, 02/06, 17/06, 19/06,	015 (22 págs.)	05/06, 12/08, 28/08	03
Eva	22/2, 10/3, 25/3, 27/3, 01/4, 3/4, 8/4, 6/5, 8/5, 13/5, 15/5, 3/6, 5/6, 12/6	14 (15 pág.)	10/03, 05/06, 21/08	02
Marcos	12/8, 5/8, 19/8, 21/8, 28/8	5 (15 pág.)	17/3, 28/4, 27/5, 17/6	4 (9 pág.)
		19		4

Foi bastante complicado contar esses itens, pois não há reflexões demarcadas no caderno, embora haja comentários no meio das aulas, em meio às descrições. Portanto, foi muito difícil separar. Também, comece a me perguntar qual a diferença entre descrição e comentário ou reflexão. Parecer ser bem sutil essa diferença.

Há 5 páginas nas quais foram coladas atividades das aulas e há uma página bastante inusitada, em meio às minhas descrições, na qual Eva escreve uma lista de afazeres para o sábado, envolvendo questões de salão de beleza. Foi um

momento bastante engraçado abrir o caderno e encontrar essas anotações no lugar onde eu iria descrever as aulas delas.

Há também 3 folhas A4 grampeadas no caderno de Bruna com a reflexões de Eva, digitadas em editor de textos.

Por fim, há ainda um vídeo da defesa do TFC perante a banca de professores do instituto e um áudio, feito pela dupla, com a entrevista feita com a Profa. Zaíra de Cunha Mello Varizo.

APÊNDICE A.1: PERÍODO DE OBSERVAÇÃO E SEMIRREGÊNCIA: 22/02/2008 A 23/06/2008

A tabela seguir procura dar uma breve descrição dos escritos dos cadernos.

Legenda:

dB – descrição de Bruna

cB – comentários de Bruna

dE – descrição de Eva

cE – comentários de Eva

dM – descrição de Marcos

cM – comentários de Marcos

C1 – Caderno de Bruna

C2 – Caderno de Eva

Tabela 4 – Registros das aulas durante a Observação e a Semirregência da dupla Bruna e Eva

Aula / Data / pág.	Autores	Observações
Aula 01 C2, p.2	dE	No primeiro dia, houve a apresentação de todos, uma conversa sobre o as expectativas para ao ano letivo, sobre as avaliações. Passei então a pedir o nome de cada um e o tamanho do pé, utilizando uma função para indicar o número do sapato em função dessa informação.
Aula 02 C2, p.2	dE	Trabalho com função usando esportes como contexto. Pan-americano de 2000.
Aula 03		Não compareceram devido a mudanças no horário das aulas
Aula 04 26/02 C2, p.2b	dE	Pontos no plano, valores da função
Aula 05 28/2 C2, p.3	dE	Corrigi alguns exercícios nos quais se avaliava se a relação era uma função e alguns alunos ficaram em dúvida e discutiam bastante, participando. Distribuí, então, uma folha de exercício e um aluno, Igor perguntou a Bruna e Eva se "para descobrir se um gráfico representa ou não uma função deveria traçar retas paralelas a x ou a y. **Não respondemos.** Pois estamos em período apenas de observação. Então, o Igor perguntou aos colegas." (C2, p.3).
Aula 06 4/3	dE	Domínio e contradomínio de função

Tabela 4 – Registros das aulas durante a Observação e a Semirregência da dupla Bruna e Eva

Aula / Data / pág.	Autores	Observações
C2, p.3b		
Aula 07 6/3 C2, p.4	dE – cM	Passei uma atividade em grupo de três pessoas, cada grupo ficou responsável por responder a um problema. Depois eu passaria os outros dois restantes. Eram situações do dia a dia (Talvez sobre função do 2º grau?) Todos continham perguntas para analisar se a situação continha uma relação que era função ou não, qual o domínio, a imagem, a lei de formação. "Os alunos estavam com muitas dúvidas e o professor estava ajudando indo às carteiras deles. Em um determinado momento, eles estavam chamando muito o professor, então, **eu a Bruna também ajudamos os alunos, tirando as dúvidas. (Gostei!!!**)." (C2, p.4)
Aula 1 até a 7 C2, p.1-8	dB – cM – cE	Bruna resumiu essas aulas em um mesmo comentário.
Aula 08 11/3 C1, p.9	dB –	Não há relato, conforme C1, p.9. Mas Bruna escreveu algo com base no que Eva comentou.
Aula 09 13/3 C1, p.11	dB – cM	Estudo dirigido "Detalhes básico que muitos não entenderam." (B) Comento sobre a proximidade entre os alunos e elas, que é importante ir conhecendo-os. Comento sobre a organização da escola interferindo na aula. E comento sobre os relatórios dos cadernos, como devem ser.
Aula 10 25/3 C2, p.5b	dE	No relatório escrito nesse dia, que contém a descrição e aulas anteriores também, Bruna escreve: "Já se passaram 10 dias de aula e 9 dias de observação. Apesar deste tempo considerável, **ainda não somos 'próximas' dos alunos, ou melhor, somos 'quase invisíveis', ainda, na sala de aula** (rs ...rs!), mesmo depois da aula do dia 6/3, em que ajudamos a tirar dúvidas dos exercícios em grupo." (C2, p.9) Por que essa sensação? Conte mais sobre isso. Fiz comentários sobre isso e digo que iria delegar funções a elas nas aulas seguintes (C2, p.12-13)
Aula 11 27/3 C2, p.5b	dE	Devolução e correção do Estudo dirigido. Definição de função.
Aula 12 1/4 C2, p.6	dE	Muita conversa dos alunos. Eva passa olhando a tarefa de função crescente. Poucos fizeram, segundo ela.
Aula 13 3/4 C2, p.6b	dE	Prova. Quase não há descrição.
Aula 14 8/4 C2, p.6b	dE – cM	Em meus comentários escrevo: "**Fiquei um pouco decepcionado por vocês não assumirem** o papel de professoras naqueles problemas que vocês selecionaram (sobre máximos e mínimos). Vocês não podem pensar que o fato de um ou outro aluno olhar com cara feia, ou o fato de a maioria gostar das minhas aulas, etc, vai fazer com que eles não gostem das suas aulas ou não confiem. Veja, eles já confiam em vocês enquanto professoras: vocês são chamadas por eles para atender dúvidas até mesmo em atividades nas quais eu não abro esse espaço. Você olham a tarefa e eles obedecem. Podem até fazer cara feia, mas aceitam a

Tabela 4 – Registros das aulas durante a Observação e a Semirregência da dupla Bruna e Eva

Aula / Data / pág.	Autores	Observações
		decisão que vocês tomam. Nosso papel não é agradar! Vocês mesmo percebem que não agrado a todos, principalmente quando eles ficam conversando ou enrolando nas atividades. Enfim, bem vindas à profissão mais difícil do mundo e, por isso, mais apaixonante" (C2, p.7b-8)
Aula 15 15/4 C1, p.17	dB –	Bruna comenta que discuti máximos e mínimos da função do 2º grau e **passei as fórmulas pra x e y do vértice, dizendo que não mostraria de onde elas vieram, para não os confundir. Bruna questiona se seria confuso mesmo fazer, se eu já havia** feito isso em outra turma. Depois parece concordar. O que será que ela pensa sobre isso hoje, ou mesmo depois de trabalhar com aqueles alunos. (C1, p.19)
Aula 16 17/4 C1, p.20	dB	Bruna comenta sobre o fato de eu ter me decepcionado com elas em relação ao terem feito a semirregência. **Ver comentário da A14.** E escreve: **"Também ficamos nos sentindo meio mal com esta s**ituação, mas realmente achamos que a ideia de só darmos dicas não ia ser muito legal. Claro, estamos com receio de assumir o papel de professoras, mas temos consciência de que isso vai ter que acontecer e que temos que ir nos apropriando aos poucos dessa função. Só que, de verdade, nos adaptamos bem à ideia de darmos somente aquelas dicas, não sei como explicar... Até pensamos que podíamos começar te ajudando a corrigir os exercícios, as tarefas de casa, entende?. Falando nisso, nossa relação com os alunos melhorou muito nos últimos dias. Não somos mais invisíveis aos olhos deles. VALE A PENA LER (A16, C1, P.20-21)
Aula 17 22/4 C1, p.22	dB	Eu não estava presente. E Bruna encara a turma sozinha. Como foi isso, Bruna? Conte. Onde eu estava? Não me lembro de ter faltado sem avisar. **Tem que reler.**
Aula 18 24/4 C1, p.23	dB	O estudo dirigido não fluiu da maneira esperada.
Aula 19 29/4 C1, p.24	dB – cM	Dificuldades com a matemática básica e em torno do símbolo f(x). Comento sobre a questão da demonstração ou não da formula para extrair raízes de equações do segundo grau. Comento sobre maneiras de aprender. Falo sobre progressões e sequências.E comento sobre a dificuldade com o f(x)
Aula 20 6/5 C2, p.8	dE	Vale a pena ler (A20, C2, p.8) caso eu queira discutir o movimento reflexivo da Eva, talvez perguntar se isso é uma característica dela. E também ela conta que corrigiu o estudo dirigido na lousa. **Como foi isso?**
Aula 21 8/5 C2, p.8b		Não compareceram
Aula 22 13/5 C2, p.8b	dE – cE	Sequencia de Fibonacci. Eva expõe alguns dizeres dos alunos, perguntas. Ela comenta como achou interessante o fato deles não precisarem de formulas e irem pensando para obter as soluções.
Aula 23 15/5 C2, p.9b	dE – cM	Trabalho com sequencias. Correção de tarefas. Os alunos são chamados a tirar fotos para as carteirinhas. Comento sobre o zero ser par ou não. Comento que a turma vem conseguindo ser mais autônoma. Comparo com o outro segundo ano.

Tabela 4 – Registros das aulas durante a Observação e a Semirregência da dupla Bruna e Eva

Aula / Data / pág.	**Autores**	**Observações**
Aula 24 20/5		Não compareceram
Aula 25 27/4 C1, p.32	dB	Comenta sobre o problema da formiga que foi lhes apresentado pelo *blog* Alomatemática do professor Marcelo quem, inclusive, convidou aos alunos para participar do *blog*. Bruna então comenta sobre retomar esse problema quando iniciarem a regência, já que se relaciona com o tema delas. (C1, p.33-34)
Aula 26 29/5 C1, p.34	dB – cM – cE – cB	Em meus comentários, proponho uma mudança em relação ao planejamento dos conteúdos que elas iriam lecionar. Eu estava lecionando função e depois sequências numéricas Ficaria esquisito parar tudo agora e começar trigonometria para que, depois, as estagiárias começassem PA. PG e exponencial. Seria melhor eu começar PA e aí, então, elas entrariam em PG, exponencial e logaritmo. Elas respondem que sim, pois seria melhor mesmo. (C1, p.38). **Talvez valesse a pena retomar isso na entrevista, pois o que de fato aconteceu. Porque isso não foi escolhido desde o começo? O que elas tinham escolhido primeiro?**
Aula 27 3/6 C2, p.11b	dE	Bruna corrige a tarefa sobre PA no quadro. (C1, p.39) A descrição é sucinta e não há comentários. **Você se lembra, Bruna?**
Aula 28 5/6 C2, p.11b	dE	Problemas com P.A. Eva comenta que muitos alunos tiveram dúvidas, mas é sucinta.
Aula 29 10/6 C2, p.12b	dE	As notas das provas não foram boas. Eva relata a conversa séria que tive com os alunos
Aula 30 12/6 C2, p.14b	dE – cM	Bruna e Eva entregam uma lista com exercícios e problemas de matemática básica que poderia substituir duas atividades não feitas durante a escala. (C2, p.14b). Aos que haviam feito todas, o professor daria uns pontinhos à mais. Faço comentários sobre a lista e digo que o diário foi importante para decidir sobre ela (C2, p.16). Passei então para uma atividades com vampiros, envolvendo progressão geométrica, a qual Eva disse ter sido 'interessantíssima".
Aula 31 17/6 C1, p.39	dB	Bruna corrige exercícios no quadro. E uma pesquisadora interrompe a aula pra um questionário.
Aula 32 19/6 C1, p.39	dB – cB – cM	Problema dos vampiros. Relata dificuldades em potencia, pois achavam que 2^n = 2.n. Dificuldades para perceber o termo geral da PG. "Alguns ficaram um pouco em dúvida na quantidade que a vendedora receberia ao fim dos 12 dias. Faz breves comentários sobre o envolvimento dos alunos na atividade.

APÊNDICE A.2: PERÍODO DE REGÊNCIA: 05/08/2008 A 21/10/2008

Tabela 5 – Registros das aulas durante a Regência da dupla Bruna e Eva

Aula / Data / pág.	Autores	Observações
Aula 33 5/8 C2, p.17b	dM	Iniciam conversando sobre o contrato didático e depois passam o problema da formiguinha para os alunos fazer em dupla. Comento sobre a impressão de estar ali no fundo da sala e digo que ficarei quietinho, esperando Bruna e Eva tomar as decisões, pedir silêncio, enfim, colocar a coisa pra andar, a fim de que os alunos percebam que elas iriam conduzir. Talvez seja interessante ler o que descrevi dessa aula (C2, p.17b) a fi**m delas lembrarem e contarem. Aliás, peça pra elas contarem antes de ler isso. Depois, leia o TFC onde elas descrevem essa aula. A descrição é bem diferente da minha. Como elas faziam? Anotavam também? Enfim, pra quer servia minhas descrições? Ajudaram na escrita? Ajudaram na prática? O que escrevíamos ali no caderninho?** **Talvez ler também o causo dos caderninhos.**
Aula 34 7/8 C2, p.18b	dM	Continua o problema das formigas, alguns alunos demoram a começar a trabalhar. Faço uma série de perguntas em relação á reflexão delas: "Quanto os alunos aprenderam com esse tipo de atividade? Quais as principais dificuldades conceituais e procedimentais dos alunos? Reflexões também sobre a estrutura didática da atividade: O que fazer (como organizar, estruturar) para que os alunos se empenhem mais? Pensar em quantidade de questões, tipos, etc. isso funcionou do ponto de vista logístico? Gastaram mais ou menos tempo do que estava previsto? Porquê?" (C2, p.18b-19) Algumas dessas perguntas aparecem no TFC. Bruno termina a atividade e elas entregam outra pra ele. Falo outra vez do papel de observador, de como é "**elucidante**" e conto o que alguns alunos estavam fazendo. Alguns conversam e fazem, outros se ajudam muito, outros são mais concentrados e fazem, e há os que só conversam.
Aula 35 12/8 C2, p.16b	dM	Trabalha uma equação exponencial que é um produto de uma potencia por x igual a zero. Eva explica como isso funciona. Corrige a tarefa da lenda do Sessa, sobre o xadrez. Comento sobre como é complicado definir um domínio dado um contexto de um problema e que elas se saíram bem nesse caso. Digo que faltou fechar a atividade, dando o quantidade de grãos da ultima casa, mostrando como o número é enorme, o que faria sentido na lenda.
Aula 36 14/8 C1, p.42	dM	**Bruna está ofegante e comento**: "Vamos ver se ela vai cair dura até o fim dessas duas aulas". Comento como foi importante e precisa a diferenciação entre PA e PG e digo que isso ficaria mais claro com a introdução de log. E digo como a classe estava atenta e seria uma ótima oportunidade para falar de log, ou da sua ideia numa equação, resolvendo-o por aproximação. "Mas, sem problema, cada coisa no seu tempo" Após o intervalo, começa a correção da tarefa do crescimento das bactérias. E comento que também senti isso no 1 ano B, mesmo com a entrega da lista com matemática básica, os alunos continuam com dificuldade em potenciação, fração.

Tabela 5 – Registros das aulas durante a Regência da dupla Bruna e Eva

Aula / Data / pág.	**Autores**	**Observações**
		Comento que fiquei na dúvida quanto ao raiz quadrada de 4 poder ser 2 ou -2, e que seria melhor pesquisar. Entregaram uma atividade de comparação de gráficos e digo gostar desse tipo de atividade, pois além de retomar os contextos já vistos, os utiliza para questionar outras ideias. Eva conversa com Marcelo sobre a tarefa que ele não fez e digo ter gostado da atitude.
Aula 37 19/8 C2, p.20	dM	Correção da tarefa de comparação dos três gráficos. Comento que Bruna escreve de maneira imprecisa o fato de G(0) não existir no ponto. Comento sobre o que caracteriza uma função exponencial. "é incrível o nível de discussão dessa sala." E encerro minha descrição assim: "Considero que essa sequência de problemas foi muito bem escolhida e conduzida. Parabéns para vocês! Mas não se empolgue, viu! Ainda há muito para melhorar." (C2, p.20b) No TFC vocês explicam como foi a discussão sobre assíntota e como vocês queriam generalizar para qualquer função.
Aula 38 21/8 C2, p.20b	dM	Eva corrige a tarefa de comparação dos três gráficos e a turma está um pouco desligada e Eva chamou a atenção da turma. Sugiro a ajuda da parceir**a estagiária nesses momentos**. Talvez se eu perguntasse aqui como era a relação delas dentro da sala de aula, como dividiram as tarefas, enfim. Sugiro também colocar os alunos em fila. Nosso problema está nas aulas em que corrigimos tarefas, pois são sempre difíceis, os alunos ficam com pouca coisa pra fazer e ficam desatentos. "Sinto que esse tipo de problema em aulas assim vai me perseguir toda a vida" Uma aluna pede para ir ao quadro e vocês fazem comentários sobre isso o TFC (p.53) de como parece que os alunos se sentem à vontade nas aulas, sem medo de serem reprimidos ou **expostos ao ridículo**. (E em relação a mim, a minha presença, vocês se sentiam á vontade?) Faço uma comparação aritmética com a inequação 0<m-1<1, dizendo como uma expressão aritmética poderia ser um exemplo para os alunos. Entregam a atividade de revista veja, sobre o crescimento das populações brasileira e portuguesa. Após essa descrição há os escritos da Eva sobre os **afazeres de sábado** (C2, p.22)
Aula 39 26/8 C1, p.48	dM	Eva começa falando sobre equação exponencial e como encontrar suas soluções. Comento que foi bem legal. E ela explica a resolução de uma equação $2^x + 2^{x+3} - 2^{x-1} = 34$ utilizando um exemplo aritmético, depois usa uma substituição, $2^x = y$. E escrevo um exemplo de como falar sobre essas equações, os "blocos de dois" e sigo explicando a ideia da relação ente a álgebra e aritmética e como ela poderia ser trabalhada desde as séries iniciais. No TFC (p.54) **elas comentam que uma aluna as chamou e considerou errado o modo como elas estavam trabalhando, pois ela não achava certo passar uma tarefa antes** de passar o conteúdo, pois as aulas deveriam ser como a de hoje, primeiro explica o conteúdo. O que vocês responderam? O que pensam disso? Há uma boa reflexão sobre isso no TFC. E como faziam em relação esses aspectos que não estava no diário, ou seja, como trabalhavam

Tabela 5 – Registros das aulas durante a Regência da dupla Bruna e Eva

Aula / Data / pág.	Autores	Observações
		com as descrições das aulas?
Aula 40 28/8 C2, p.22	dM	Bruna começa corrigindo a atividade da imobiliária litoral. Comento que uma justificativa de uma operação pode ser confusa e dou o exemplo de $\frac{9^5}{10^5} = \left(\frac{9}{10}\right)^5$. Conto que Bruna deu uma justificativa válida a de que dividir pode significar uma multiplicação e isso parece ter confundido mais. Comento de meu caso sobre a fórmula de Bháskara (Aliás, comente sobre em todos os anos do estágio, acho que ela dá uma história: meu caso com a fórmula de Bháskara). E sugiro uma justificativa mais simples, como $\left(\frac{3}{2}\right)^2 = \frac{3}{2}.\frac{3}{2} = \frac{3^2}{2^2}$ **Comento sobre estar sentido falta de ler as reflexões delas sobre as aulas, pois "parece que estou escrevendo para um destinatário que não responde [...] esses caderninhos são nossa história**" (perguntar o que aconteceu, pois esse é a ultima descrição no caderno da Eva. Por que? O que conversamos na época? Me lembro de algo...) Bruna oferece atendimento à tarde para os alunos. Entregam 7 cópias do gabarito da questão da população e digo não ter entendi por que entregaram se estava corrigindo e por que somente 7 cópias. Após o intervalo, iniciam uma apresentação do data show sobre o caso do Césio-137, e os alunos estavam muito atentos. Elas justificam que ao final eles verão a relação com a matemática, meio que se desculpando por apresentar algo aparentemente sem relação com a matemática. Parabenizo-as pelos preparo e segurança e comento sobre a escola não abordar esses temas. Ao final, escrevo que faltou colocar a turma no lugar para começar a atividade e cometo um erro de português na escrita. Uma delas circula o erro com lápis, corrige-o e escreve**: "há há há!!!"** (C2, p.23b) No TFC vocês comentam como eles estavam realmente atentos e que estabeleceram um diálogo produtivo sobre o acidente e sobre os riscos que a radiação pode oferecer e escrevem: "Tal fato vem reafirmar que jamais devemos desconsiderar os conhecimentos que os alunos adquirem ao longo de suas vidas, acreditar que eles não sabem quase nada e que tudo o que colocamos para eles é novo, chega a ser absurdo!" (TFC, ´.56)
Aula 41 2/9 C1, p.53	dM	Bruna começa explicando um exercício de equação exponencial que os alunos estavam com dificuldade na propriedade $a^m = a^n \Rightarrow m = n$ Comento sobre a questão do implica, o condicional que precisa ser explicitada aos alunos para que eles leiam corretamente a frase matemática. E comente sobre utilizar mais recursos pra explicar, pois mesmo elas estando com segurança, falta falar mais coisas e digo algo sobre o expoente negativo. E peço que elas tentam pensar em coisas assim ao se prepararem para a aula, prevendo quais seriam as perguntas dos alunos. Comento sobre o saber experiencial do professor e como elas estão construindo o delas e sugiro que elas contem sobre isso no TFC. No TFC descrevem que queriam introduzir logaritmo nessa aula, mas a correção se delongou e não conseguiram ir adiante. A reflexão é bem interessante, pois fazem conclusões sobre o que viram dos alunos e decidem o que fazer futuramente.
Aula 42	dM	Estudo dirigido. Comento sobre as questões da prova e faço perguntas sobre o

Tabela 5 – Registros das aulas durante a Regência da dupla Bruna e Eva

Aula / Data / pág.	Autores	Observações
4/9 C1, p.58		a função dele. (C1, p.60). **Comento sobre nossa falha em ter marcado o estudo para a aula que tem um intervalo no meio e isso nos obrigou a solicitar, de última hora, o intervalo deles. Acho que vale a pena retomar o TFC (p.57)** em que elas descrevem o estudo. Comentam da frustração ao corrigirem a primeira etapa da do teste. Vocês lembram? Como se sentiram?
Aula 43 9/9 C1, p.62	dM	Comento que vi, enfim, uma reflexão consistente. Acho que me refiro ao papel grampeado nessa página, contendo texto muito semelhante ao que está no TFC, pois eu havia pedido para colarem aqui as reflexões. Falo também sobre o fato delas terem **descordado** de mim e como eu não sou o dono da verdade (C1, p.62). Sobre o que discordamos? Sobre deixar os alunos sair do estudo? No TFC (p.59-63) fizeram um estudo detalhado das resoluções dos alunos e da quantidade de acertos, comentando soluções e erros e explicando como fizeram a correção. Fazem algumas perguntas na p.62 sobre o resultado do estudo: "estamos interessadas apenas em obter respostas corretas? Acreditamos que elas são importantes, mas não devem ser as únicas variáveis observadas. Esperamos também que os alunos desenvolvam o raciocínio matemático, estabeleçam hipóteses, tirem conclusões, tomem decisões e confiem nelas." (TFC, p.62-63) Continuam então o estudo dirigido e alguns alunos reclamam, pois se não conseguiram fazer na ultima também não conseguiriam fazer aqui.
Aula 44 11/9 C1, p.65	dM	Começa retomando o conteúdo de equações e percebe que os alunos estão dispersos, atribuindo isso à falta de compreensão sobre o novo conteúdo. Eva trabalha o problema da meia vida do Césio-137 e chega a uma equação exponencial sobre a qual comenta a impossibilidade de resolver como resolvíamos antes. **Elogio a estratégia e começo a mostrar outro modo de explicar isso. Com isso, descubro que a equação poderia ser resolvida sem precisar de logaritmo, o que não condiz com a estratégia da aula. Havíamos pensado num exemplo em que o valor não fosse inteiro, assim seria impossível resolver sem log, mas no caso dava inteiro, embora estivesse um pouco oculto a estratégia de resolver. (C1, p.66-67).** Como foi isso? No tfc aparece um comentário de um aluno dizendo não entender porque usar log se dá pra resolver de modo mais simples. (TFC, p.64) Eva coloca os alunos em fila, pois estavam indisciplinados. Após o intervalo, os alunos haviam acrescentado um b em log, que estava escrito na lousa, ficando *blog*. E comento como os alunos precisam atribuir significado ás coisas.[296] Apresentam a definição formal de log, com alguns exemplos. E Eva retorna ao problema do Césio. Como ela havia definido $log_B^A = C \Leftrightarrow B^C = A$, para mim o mais lógico seria ela

[296] Curiosamente, acho que nas aulas seguintes, elas usam a história para mostrar o significado histórico de log. Um texto, segundo elas, que não está nos planos de aula, pois fizeram de ultima hora devido à dificuldade dos alunos.

Tabela 5 – Registros das aulas durante a Regência da dupla Bruna e Eva

Aula / Data / pág.	Autores	Observações
		continuar o problema do Césio dessa mesma forma, ou seja, $\left(\frac{1}{2}\right)^t = 0{,}0625 \Leftrightarrow log_{1/2}^{0{,}0625} = t$ Mas ela faz: $\log A^t = t.\log A$ E depois aplica log dos dois lados da equação. Ou seja, usa duas propriedades nada simples antes de explicá-las. **Digo que ficou confuso**. E atribui isso a alguns fatores: alunos indisciplinados no momento, e equação não era boa, e a explicação ficou confusa. Fala já em retomar na aula seguinte e digo que falhamos. Lembram-se? O que aconteceu? Como se sentiram?
Aula 45 16/9 TFC, p.66 C1, p.73	dM	Somente no TFC (p.66) Aula na qual passam o problema da árvore para trabalhar outra vez log e leram com eles o texto do log. Faço comentários sobre essa aula na aula do dia 18 (C1, p.73). Sobre a frustração, o fato de não ter dado certo, e que só ficamos assim porque somos preocupados com o andamento da turma.
Aula 46 18/9 C1, p.73		Bruna explica a relação entre PA e PG no calculo de log. Pergunto se não teria sido válido iniciar log com isso. Bruna corrige a tarefa. E escrevo: "**Olha, parece até que a Bruna não vai mais se afogar** até o fim da aula! Deu até uma bronquinha na turma." (C1, p.75) Parece que Bruna tem que parar a aula pra retomar soma de fração. E eu desabafo como é difícil isso e, no fim, pergunto: "Já estamos a quase 3 bimestres trabalhando com funções. Será que os alunos sabem o que é função?" (C1, p.77). E ela coloca alguns alunos na lousa pra corrigir a tarefa. E sugiro colocar mais alunos. **Esse também são os últimos escritos do Caderninho da Bruna. O que aconteceu? Por que não escrevi mais?** **Acho que vale a pena ver a p. 67 do TFC.**
Aula 47 23/9		Somente no TFC. Na p. 67 vocês comentam que os alunos seguem sem entender log.
Aula 48 25/9		Somente no TFC Problema sobre o carbono 14 pra mostrar uma utilidade da radiação. Optaram por não trabalhar as consequências das definição dos logaritmos. Log com a escala Richter.
Aula 49 30/9		Somente no TFC. Correção.
Aula 50 2/10		Somente no TFC. Prova. P. 69 – desabafo da incompreensão da prova.

APÊNDICE A.3: ROTEIRO DA CONVERSA COM BRUNA E EVA[297]

Data: 23/01/2013, quarta-feira, das 16h30 às 18h, numa sala de aula do CEPAE

Conversa inicial:

1. Falar o que fiz depois de 2008: os estagiários com quem trabalhei depois, o projeto de pesquisa, o que venho estudando na Unicamp, o papel delas dentro da pesquisa.
2. Falar sobre me ajudar a contar o que vivemos no estágio.
3. Falar dos termos de consentimento.

Algumas perguntas (para iniciar ou para quando couber)

1. O que aconteceu de lá pra cá? Quais são as novidades, os projetos para o futuro, etc? [INÍCIO]
2. Por que me procuraram no CEPAE? [INÍCIO]
3. Como se sentiam quando eu assistia as suas aulas e quando eu vocês assistiam as minhas? [QUANDO COUBER]

Cadernos

1. O que lembram do estágio II? Como contariam essa história?

2. Aula 5. Corrigi alguns exercícios nos quais avaliava se a relação era uma função. Alguns alunos ficaram em dúvida e discutiam bastante, participando. Distribuí, então, uma folha de exercício e um aluno, Igor, perguntou a Bruna e Eva se "para descobrir se um gráfico representa ou não uma função deveria traçar retas paralelas ao eixo x ou ao y. "**Não respondemos.** Pois estamos em período apenas de observação. Então, o Igor perguntou aos colegas." (C2, p.3).

3. Aula 7. Passei uma atividade em grupo de três pessoas, cada grupo ficou responsável por responder a um problema. Depois eu passaria os outros dois restantes. Eram situações do dia a dia (Talvez sobre função do 2º grau?) Todos continham perguntas para analisar se a situação continha uma relação que era função ou não, qual o domínio, a imagem, a lei de formação. "Os alunos estavam com muitas dúvidas e o professor estava ajudando indo às carteiras deles. Em um determinado momento, eles estavam chamando muito o professor, então, **eu a Bruna também ajudamos os alunos, tirando as dúvidas. (Gostei!!!**)." (C2, p.4)

[297] O roteiro é bastante grande devido ao fato de o caderno, durante a conversa, ter sido entregue a elas, pois eu gostaria que elas o folheassem à vontade, lessem trechos escolhidos por elas mesmos. Assim, pra não ter que ficar o tempo todo solicitando o caderno para me lembrar do que se tratava, com antecedência eu anotei tudo o que eu achava importante no roteiro para que eu soubesse sobre o que se tratava. Porém, durante a entrevista, eu indicava a página do caderno para elas lerem. Também não era minha intenção passar por todos esses pontos, mas tê-los comigo foi importante para poder navegar por eles conforme eu sentia a conversa. Os negritos e destaques no texto me ajudavam nisso.

4. Aula 10. No relatório escrito nesse dia, que contém a descrição e aulas anteriores também, Bruna escreve: "Já se passaram 10 dias de aula e 9 dias de observação. Apesar deste tempo considerável, **ainda não somos 'próximas' dos alunos, ou melhor, somos 'quase invisíveis', ainda, na sala de aula** (rs ...rs!), mesmo depois da aula do dia 6/3, em que ajudamos a tirar dúvidas dos exercícios em grupo." (C2, p.9) Por que essa sensação? Conte mais sobre isso. Fiz comentários sobre isso e digo que iria delegar funções a elas nas aulas seguintes (C2, p.12-13)

5. Aula 14. Em meus comentários escrevo: "**Fiquei um pouco decepcionado por vocês não assumirem** o papel de professoras naqueles problemas que vocês selecionaram (sobre máximos e mínimos). Vocês não podem pensar que o fato de um ou outro aluno olhar com cara feia, ou o fato de a maioria gostar das minhas aulas, etc, vai fazer com que eles não gostem das suas aulas ou não confiem. Veja, eles já confiam em vocês enquanto professoras: vocês são chamadas por eles para atender dúvidas até mesmo em atividades nas quais eu não abro esse espaço. Você olham a tarefa e eles obedecem. Podem até fazer cara feia, mas aceitam a decisão que vocês tomam. Nosso papel não é agradar! Vocês mesmo percebem que não agrado a todos, principalmente quando eles ficam conversando ou enrolando nas atividades. Enfim, bem vindas à profissão mais difícil do mundo e, por isso, mais apaixonante" (C2, p.7b-8)

6. Aula 16. Bruna comenta sobre o fato de eu ter me decepcionado com elas em relação ao terem feito a semirregência. **Ver comentário da A14.** E escreve: **"Também ficamos nos sentindo meio mal com esta s**ituação, mas realmente achamos que a ideia de só darmos dicas não ia ser muito legal. Claro, estamos com receio de assumir o papel de professoras, mas temos consciência de que isso vai ter que acontecer e que temos que ir nos apropriando aos poucos dessa função. Só que, de verdade, nos adaptamos bem à ideia de darmos somente aquelas dicas, não sei como explicar... Até pensamos que podíamos começar te ajudando a corrigir os exercícios, as tarefas de casa, entende?. Falando nisso, nossa relação com os alunos melhorou muito nos últimos dias. Não somos mais invisíveis aos olhos deles. VALE A PENA LER (A16, C1, P.20-21)

7. Aula 17. **Semirregencia.** Eu não estava presente. E Bruna encara a turma sozinha. Como foi isso Bruna? Conte. Onde eu estava? Não me lembro de ter faltado sem avisar. **Tem que ler.** C1, p.22

8. Aula 20. **Semirregencia.** Vale a pena ler (A20, C2, p.8) caso eu queira discutir o movimento reflexivo da Eva, talvez perguntar se isso é uma característica dela. E também ela conta que corrigiu o estudo dirigido na lousa. **Como foi isso?**

9. Aula 26. Em meus comentários, proponho uma mudança em relação ao planejamento dos conteúdos que elas iriam lecionar. Eu estava lecionando função e depois sequências numéricas Ficaria esquisito parar tudo agora e começar trigonometria para que, depois, as estagiárias começassem PA, PG e exponencial. Seria melhor eu começar PA e aí, então, elas entrariam em PG, exponencial e logaritmo. Elas respondem que sim, pois seria melhor mesmo. (C1, p.38). **Talvez valesse a pena retomar isso na entrevista, pois o que de fato aconteceu. Porque isso não foi escolhido desde o começo? O que elas tinham escolhido primeiro?**

10. Aula 27. Bruna corrige a tarefa sobre PA no quadro. (C1, p.39) A descrição é sucinta e não há comentários. **Você se lembra, Bruna?**

11. Aula 33. **Regência**. Iniciam conversando sobre o contrato didático e depois passam o problema da formiguinha para os alunos fazer em dupla. Comento sobre a impressão de estar ali no fundo da sala e digo que ficarei quietinho, esperando Bruna e Eva tomar as decisões, pedir silêncio, enfim, colocar a coisa pra andar, a fim de que os alunos percebam que elas iriam conduzir. Talvez seja interessante ler o que descrevi dessa aula (C2, p.17b) a fi**m delas lembrarem e contarem. Aliás, peça pra elas contarem antes de ler isso. Depois, leia o TFC (p.49) onde elas descrevem essa aula. A descrição é bem diferente da minha. Como elas faziam? Anotavam também? Enfim, como trabalhavam com minhas descrições? Para que elas serviam? Ajudaram na escrita? Ajudaram na prática? O que escrevíamos ali no caderninho?** Falo também da posição privilegiada do observador ao fundo da sala, vendo os que os alunos, em descrições posteriores chamo esse posição de elucidante.

12. Talvez ler também o causo dos caderninhos.

13. Aula 36. **Bruna está ofegante e comento**: "Vamos ver se ela vai cair dura até o fim dessas duas aulas". Comento como foi importante e precisa a diferenciação entre PA e PG e digo que isso ficaria mais claro com a introdução de log. E digo como a classe estava atenta e seria uma ótima oportunidade para falar de log, ou da sua ideia numa equação, resolvendo-o por aproximação. "Mas, sem problema, cada coisa no seu tempo" Após o intervalo, começa a correção da tarefa do crescimento das bactérias. E comento que também senti isso no 1 ano B, mesmo com a entrega da lista com matemática básica, os alunos continuam com dificuldade em potenciação, fração. Comento que fiquei na dúvida quanto à raiz quadrada de 4 poder ser 2 ou -2, e que seria melhor pesquisar. Entregaram uma atividade de comparação de gráficos e digo gostar desse tipo de atividade, pois além de retomar os contextos já vistos, os utiliza para questionar outras ideias. Eva conversa com Marcelo sobre a tarefa que ele não fez e digo ter gostado da atitude, pois faz com que o aluno perceba que estão se preocupando com ele.

14. Aula 38. Eva corrige a tarefa de comparação dos três gráficos e a turma está um pouco desligada, por isso, ela chamou a atenção da turma. Sugiro a ajuda da parceira **estagiária nesses momentos**. Talvez perguntar aqui como era a relação delas dentro da sala de aula, como dividiram as tarefas, enfim. Sugiro também colocar os alunos em fila. Nosso problema está nas aulas em que corrigimos tarefas, pois são sempre difíceis, os alunos ficam com pouca coisa pra fazer e ficam desatentos. "Sinto que esse tipo de problema em aulas assim vai me perseguir toda a vida" Uma aluna pede para ir ao quadro e vocês fazem comentários sobre isso o TFC (p.53) de como parece que os alunos se sentem à vontade nas aulas, sem medo de serem reprimidos ou **expostos ao ridículo**. (**E em relação a mim, a minha presença, vocês se sentiam à vontade?**) Faço uma comparação aritmética com a inequação $0<m-1<1$, dizendo como uma expressão aritmética poderia ser um exemplo para os alunos. Entregam a atividade de revista veja, sobre o crescimento das populações brasileira e portuguesa. Após essa descrição há os escritos da Eva sobre os **afazeres de sábado** (C2, p.22)

15. Aula 39. Eva começa falando sobre equação exponencial e como encontrar suas soluções. Comento que foi bem legal. E ela explica a resolução de uma equação $2^x + 2^{x+3} - 2^{x-1} = 34$ utilizando um exemplo aritmético, depois usa uma

substituição, $2^x = y$. E escrevo um exemplo de como falar sobre essas equações, os "blocos de dois" e sigo explicando a ideia da relação ente a álgebra e aritmética e como ela poderia ser trabalhada desde as séries iniciais. No TFC (p.54) **elas comentam que uma aluna as chamou e considerou errado o modo como elas estavam trabalhando, pois ela não achava certo passar uma tarefa antes** de passar o conteúdo, pois as aulas deveriam ser como a de hoje, primeiro explica o conteúdo. O que vocês responderam? O que pensam disso? Há uma boa reflexão sobre isso no TFC. E como faziam em relação esses aspectos que não estava no diário, ou seja, como trabalhavam com as descrições das aulas?

16. Aula 40. Bruna começa corrigindo a atividade da imobiliária litoral. Comento que uma justificativa de uma operação pode ser confusa e dou o exemplo de $\frac{9^5}{10^5} = \left(\frac{9}{10}\right)^5$. Conto que Bruna deu uma justificativa válida a de que dividir pode significar uma multiplicação e isso parece ter confundido mais. Comento de meu caso sobre a fórmula de Bháskara. E sugiro uma justificativa mais simples, como $\left(\frac{3}{2}\right)^2 = \frac{3}{2}.\frac{3}{2} = \frac{3^2}{2^2}$

Comento sobre estar sentindo falta de ler as reflexões delas sobre as aulas, pois "parece que estou escrevendo para um destinatário que não responde [...] esses caderninhos são nossa história" (perguntar o que aconteceu, pois esse é a ultima descrição no caderno da Eva. Por quê? O que conversamos na época? Me lembro de algo...)

17.Parabenizo-as pelo preparo e segurança e comento sobre a escola não abordar esses temas. Ao final, escrevo que faltou colocar a turma no lugar para começar a atividade e cometo um erro de português na escrita. Uma delas circula o erro com lápis, corrige-o e escreve**: "há há há!!!"** (C2, p.23b)

17. A42. Estudo dirigido. Comento sobre as questões da prova e faço perguntas sobre o a função dele. (C1, p.60). **Comento sobre nossa falha em ter marcado o estudo para a aula que tem um intervalo no meio e isso nos obrigou a solicitar, de ultima hora, o intervalo deles. Acho que vale a pena retomar o TFC (p.57)** em que elas descrevem o estudo. Comentam da frustração ao corrigirem a primeira etapa da do teste. Vocês lembram? Como se sentiram?

18. A43. Comento que vi, enfim, uma reflexão consistente. Acho que me refiro ao papel grampeado nessa página, contendo texto muito semelhante ao que está no TFC, pois eu havia pedido para colarem aqui as reflexões. Falo também sobre o fato delas terem **discordado** de mim e como eu não sou o dono da verdade (C1, p.62). Sobre o que discordamos? Sobre deixar os alunos sair do estudo? No TFC (p.59-63) fizeram um estudo detalhado das resoluções dos alunos e da quantidade de acertos, comentando soluções e erros e explicando como fizeram a correção. Fazem algumas perguntas na p.62 sobre o resultado do estudo: "estamos interessadas apenas em obter respostas corretas? Acreditamos que elas são importantes, mas não devem ser as únicas variáveis observadas. Esperamos também que os alunos desenvolvam o raciocínio matemático, estabeleçam hipóteses, tirem conclusões, tomem decisões e confiem nelas." (TFC, p.62-63) Continuam então o estudo dirigido e alguns alunos reclamam, pois se não conseguiram fazer na ultima

também não conseguiriam fazer aqui.

19. A44. Começa retomando o conteúdo de equações e percebe que os alunos estão dispersos, atribuindo isso à falta de compreensão sobre o novo conteúdo. Eva trabalha o problema da meia vida do Césio-137 e chega a uma equação exponencial sobre a qual comenta a impossibilidade de resolver como resolvíamos antes. **Elogio a estratégia e começo a mostrar outro modo de explicar isso. Com isso, descubro que a equação poderia ser resolvida sem precisar de logaritmo, o que não condiz com a estratégia da aula. Havíamos pensado num exemplo em que o valor não fosse inteiro, assim seria impossível resolver sem log, mas no caso dava inteiro, embora estivesse um pouco oculto a estratégia de resolver. (C1, p.66-67).** Como foi isso?

No tfc aparece um comentário de um aluno dizendo não entender porque usar log se dá pra resolver de modo mais simples. (TFC, p.64)

Eva coloca os alunos em fila, pois estavam indisciplinados.

Após o intervalo, os alunos haviam acrescentado um b em log, que estava escrito na lousa, ficando *blog*. E comento como os alunos precisam atribuir significado ás coisas.[298]

Apresentam a definição formal de log, com alguns exemplos. E Eva retorna ao problema do Césio.

Como ela havia definido $log_B^A = C \Leftrightarrow B^C = A$, para mim o mais lógico seria ela continuar o problema do Césio dessa mesma forma, ou seja,

$$\left(\frac{1}{2}\right)^t = 0{,}0625 \Leftrightarrow log_{1/2}^{0{,}0625} = t$$

Mas ela faz:

$$\log A^t = t.\log A$$

E depois aplica log dos dois lados da equação. Ou seja, usa duas propriedades nada simples antes de explicá-las. **Digo que ficou confuso**. E atribui isso a alguns fatores: alunos indisciplinados no momento, e equação não era boa, e a explicação ficou confusa. Fala já em retomar na aula seguinte e digo que falhamos.

Lembram-se? O que aconteceu? Como se sentiram?

20. A46. Bruna explica a relação entre PA e PG no calculo de log. Pergunto se não teria sido válido iniciar log com isso.

Bruna corrige a tarefa. E escrevo:

"**Olha, parece até que a Bruna não vai mais se afogar** até o fim da aula! Deu até uma bronquinha na turma." (C1, p.75)

Parece que Bruna tem que parar a aula pra retomar soma de fração. E eu desabafo como é difícil isso e, no fim, pergunto: "Já estamos a quase 3 bimestres trabalhando com funções. Será que os alunos sabem o que é função?" (C1, p.77).

E ela coloca alguns alunos na lousa pra corrigir a tarefa. E sugiro colocar mais alunos.

Esse também são os últimos escritos do Caderninho da Bruna. O que aconteceu? Por que não escrevi mais?

---

[298] Curiosamente, acho que nas aulas seguintes, elas usam a história para mostrar o significado histórico de log. Um texto, segundo elas, que não está nos planos de aula, pois fizeram de ultima hora devido à dificuldade dos alunos.

Acho que vale a pena ver a p. 67 do TFC.

21. A50. Somente no TFC. Prova. P. 69 **– desabafo da incompreensão da prova.**

APÊNDICE A.4: TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO DA CONVERSA COM BRUNA E EVA

A conversa foi áudio gravada de duas formas: por meio de um Gravador de mp3 player, que foi alocado na mesa, mais próximo aos estagiários, e por meio do gravador de voz de um laptop, o qual estava sendo usado por mim.

Data da Gravação: 23/01/2013

Local: Sala de aula (Térreo) do CEPAE

Tempo de duração do Áudio: 1h 54min 57s

Arquivo: "Bruna_Eva.wav"

Legenda:

Bruna: **B**

Eva: **E**

Marquinhos: **M**

Tabela 6 – Transcrição da conversa com Bruna e Eva

Tempo / Assunto	Transcrição
2min Eva lê a história dos caderninhos.	[Obs: o Áudio começa com a gente comentando sobre a história do Caderninhos, pois Bruna já havia lido após recebê-la por email. Várias risadas dos três. Então falei que ia começar a gravar e já falava das questões referentes a entrevista] M – Não acredito! Olhe a primeira frase que eu escrevo aí [risadas] B – Você devia ter colaborado com a gente e apagado essas coisas de salão de beleza, né... [risadas] E – Aí o Marcos viu... [risadas] B – Você devia ter apagado isso [risadas] M – Eu não ia apagar o caderninho de vocês, né.. Vai que de repente essas informações são importantes, você iam usar no sábado, e eu to aqui apagando [risadas] E – Gente, eu nãolembrava disso! M – Ó, lê a historinha que eu escrevi. Você não deu pra ela ler né? B – Não, não M – Gente eu to gravando, mas já vou explicar porque, tá E – Ah já tá gravando M – Há há, mas não se incomodem, tá B – tá bom E – Você vai usar essa gravação no zorra, no CQC [risadas] M – Lê em voz alta, lê em voz alta E – Lê tudo? M – É. E –

Tabela 6 – Transcrição da conversa com Bruna e Eva

Tempo / Assunto	Transcrição
	"Caderninhos! Porque optei por essa palavra como subtítulo aqui? Por que passei a chamar de Caderno esses cadernos utilizados por nós durante o estágio? Bruna e Eva chegaram a escrever: "Durante essas três etapas citadas [observação, semirregência e regência], utilizamos um diário de campo, no qual dialogamos por escrito com o professor supervisor" (TFC, B.E. , 2008, p.13). Assim também chamei um de meus instrumentos de coleta de dados, no trabalho de mestrado: Diário de Campo. Mas os manuais de pesquisa me diziam ser esse o nome do que eu devia produzir ao observar as aulas da Professora sobre quem fiz uma pesquisa. Bruna e Eva produziram, cada uma, um caderno diário. O caderno de Bruna é do tipo espiral pequeno, 14 cm × 20,2 cm, de 96 páginas, sendo 81 delas preenchidas. Contém seu nome na contracapa, além de telefone, email e instituição (UFG). No verso da contracapa estão alguns rabiscos de emails e telefones de professores do IME, inclusive o email da professora Zaira da Cunha Melo Varizo, com a qual a dupla fez uma entrevista que integrou o TFC. Contando as partes separadamente, Bruna escreveu aproximadamente 22 páginas desse caderno, sem considerar três páginas de papel A4 impressas, e coladas no caderno, que são reflexões digitadas. Eu escrevi aproximadamente 57 páginas. E Eva, pouco menos de duas páginas no caderno de sua colega". E – Por quê será? [risadas] Acho que eu não tinha nada pra comentar. Tá...[risadas] "Trata-se de um caderno tido em nossa cultura como feminino, na cor rosa, com um desenho de uma gatinha, a "Marie", cheia de laços rosa. A segunda capa, interna, tipo um compartimento para papel, também está toda decorada e com mais desenhos de Marie. Parece um diário." B – Não tem mais não, é só esses aqui. Ó, Marcos, você exagerou na quantidade de gatinhos aí. M – Olha quantos tem: um, dois, três, quatro, há há há. E – É mesmo! B – Gente... não tem condição um negócio desse. Falei pra Eva assim: o Marcos falou que continua com aqueles cadernos, por que que ele não encapou aquele caderno com papel contact? [risadas] E – "Para escrever minhas reflexões, entre uma aula e outra, teria de carregar comigo aquele delicado caderno rosa. E teria de portá-lo em sala de aula, durante um bom tempo, no decorrer das aulas lecionadas por elas. Os alunos iriam observar o professor com aquele delicado caderninho da Marie! É, o professor Marquinhos que fala de futebol e conta piadas ... Comentei isso com elas quando recebi o caderno. Foi motivo de boas risadas nossas. Há, claro, muito de meu preconceito machista aí, externado em tom de brincadeira. Porém, talvez haja algo mais em meus esquecimentos sobre esse período. Um Diário costuma ser uma coisa muito pessoal, individual, secreta, fechada a cadeado. Não se vai mostrando assim a qualquer um os escritos de um diário. Quanta curiosidade desperta o diário da namorada! Escreveríamos no caderninho diariamente. Bom, escreveríamos após cada uma das aulas. Mas o que escreveríamos lá? Estaria aquele caderninho coletivo tão aberto a nossas impressões diárias? Ou: Estaríamos nós dispostos a abrirmo-nos no caderninho? Escrever ali o que minutos depois seria lido pela colega estagiária, pelo professor da turma, pelo supervisor de estágio, pelo orientador do TFC! Havia um outro. Escrevíamos ali o que o outro gostaria de ler? O quê gostaria de ler o outro? Para que servia aquele caderno? Embora tivéssemos conversado sobre a função do caderno, do diário feito em conjunto, da importância para as aulas e para o trabalho final de curso, do fato do caderno passar de mão em mão, estávamos diante daquela situação pela primeira vez, diante da incerteza do que estava por vir e das reais utilidades daqueles escritos. Bruna não atentou para o fato de que eu ficaria em posse do caderno durante algum tempo? Pode ser também que era um caderno que estava disponível e ela resolveu fazer uso..." B – E era mesmo, eu tinha dois. Tinha um de gatinho e tinha o de anjinho. O de anjinho tá

Tabela 6 – Transcrição da conversa com Bruna e Eva

Tempo / Assunto	Transcrição
	jogado lá até hoje... rsrs E – Há há ainda bem que não foi anjinho! B – é que o de anjinho era melhor que o de gatinho. E – Não... sem... Perdi! Desculpa, gente. B – não esquenta. E – "Resolveu fazer uso, ao invés de comprar outro. Do ponto de vista prático..." A gente era pobre, Marcos! [risadas] B – A gente era universitária, tá. E – Universitária.... B – A gente tinha bolsa do... como é que chamava? E – Eu tinha PROLICEM e você tinha bolsa monitoria, você era inteligente.. B – não, não... era a bolsa da Beth, como é que chama? É... M – PIBID? B – Não... é um negócio de extensão. M – PROEC B – PROEC. E – "para escrever nele não havia, claro, nenhum problema. Mas parece que ainda havia algo desconectado entre nós: eram minhas aulas, era o caderno de Eva, o caderno de Bruna, os meus comentários, os de Eva e os de Bruna. Não era ainda o nosso caderno, o nosso diário. Já a escolha do outro caderno, o de Eva, pode ter sido influenciada por esse meu estranhamento declarado, mas isso é apenas suposição minha. Trata-se de um caderno brochura de capa preta, típico daqueles utilizados para feitura de atas. É um tipo muito comum dentro da subárea de matemática e dentro da secretaria do CEPAE. Talvez ela tenha conseguido um lá mesmo." B – Não sei. E – Não lembro. "ou pode até ser que eu tenha dado a ela algum que estivesse sobrando. Não me lembro". Não me lembro e eu também não me lembro. ou pode até ser que eu tenha dado a ela algum que estivesse sobrando. Não me lembro. Possivelmente minha memória não me deixa lembrar com clareza indícios do meu machismo a ponto de dar um caderno de "homem" a Eva. Em tamanho grande, embora não tenha as medidas especificadas na capa, ele contém 51 laudas ou 102 páginas e já vem impresso o número de laudas no canto superior direito das páginas pares. Uma lauda são duas páginas, ou uma folha. Está com a capa bastante surrada e tem anotações de endereços na última página. Contém um calendário colado na contracapa escrito "Datas importantes", registrado por Eva em relação aos prazos do estágio. Essa página contém também adesivos femininos: a borboletinha Mell..." Ele sabe o nome da borboletinha, mas nem eu sei... rsrs B – Borboletinha. Que diacho de borboletinha é essa meu Deus? M – Aqui ó. B – Borboletinha. E – é eu coloco... eu colocava adesivos. B – É... Ah Mell, a borboleta... Ah Marcos, você podia poupar as pessoas desses detalhes. [risadas] E – "uma menininha de cabelos pretos e tranças, que aparece em dois adesivos e uma penca de frutas escrito 'importante'.

Tabela 6 – Transcrição da conversa com Bruna e Eva

Tempo / Assunto	Transcrição
	Há cinco páginas nas quais foram coladas atividades das aulas e há uma página bastante inusitada, em meio às minhas descrições, na qual Eva escreve uma lista de afazeres para o sábado, envolvendo questões de salão de beleza e compras. B – a culpa é minha... [risos] E – "Foi quase como ler um diário abrir o caderno e encontrar essas anotações no lugar onde eu iria descrever as aulas delas. Eva não escreveu reflexões no diário..." Eu não escrevi nada no diário? M – Quase nada. E – Essa menina não tinha opinião própria não! [risos] B – Mas ela escrevia. M – muito pouco. E – "embora eu tenha cobrado várias vezes. Ela optou por escrever em editor de textos no seu computador, mas nunca me mostrou a não ser no trabalho final, no qual realmente aparecem reflexões dela. Na contracapa, escreveu "Caderno de Estágio II" e o nome UFG, acima do calendário colado. Por que ela escreveu "caderno"? Na primeira página, onde começa a numeração, colocou um cabeçalho com dados referentes ao estágio, meu nome como orientador e supervisor e o nome dela. No resto da primeira e segunda página há uma breve síntese das ideias contidas no livro "Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas" de Ludke e André. Indicação minha." M – Esse daí [referindo ao próximo texto] é o email resposta da Bruna, depois se você quiser você lê. E – nossa é grande. Eu só respondi ok. [risos] M – É... mas depois você lê, daí é legal também. Gostou da historinha? E – eu gostei.
9min 34s Funcionamento do caderno	B – Marcos, você devia escrever crônicas... E – Olha as coisas que eu escrevi. M – É, isso aqui é descrição, né. Descrição você escreveu, você descrevia minhas aulas, mas você não escrevia comentários. B – Olha aqui no final você passou a descrever as nossas também, né M – É, no começo, vocês descreviam as minhas aulas e me davam o caderninho, de 15 em 15 dias e aí eu fazia comentário, né. Aí quando vocês assumiram a sala de aula, era o contrário, eu ficava descrevendo e vocês comentavam. B – Comentavam.. M – Faziam comentários. E você quase não comentou, você acho que tem um comentário pequeno numa aula da Bruna... E – Porque? B – Eu não lembro, agente fazia tudo junto. E – Não sei. B – Não, é, claro que a gente fazia junto e eu escrevia... eu lembro que a gente passava o tempo inteiro junto, não é? E – Não sei. M – Não lembra? É... aí o... eu lembro uma vez que você falou: Ah, to fazendo direto no pap... direto no computador e não sei o que... Porque tem uma coisa interessante que é assim.. B – tinha que relatar as aulas no trabalho, né M– é B –eu acho que a Eva fazia no computador e eu fazia isso aqui, então

Tabela 6 – Transcrição da conversa com Bruna e Eva

Tempo / Assunto	Transcrição
	M – Tem uma coisa assim, quando vocês começaram as aulas, as minhas descrições eram muito ruins, porque eu ficava mais viajando na maionese, não sei se vocês lembram, ficava botando os defeitos e sugerindo as coisas e não descrevia a aula. E quando eu peguei o TFC, as aulas estão bem descritas. Então vocês acho que chegavam em casa e ó. B –É, acho que então era isso, a Eva fazia a parte digitada e eu fazia isso.
11min06s Conversa sobre a entrevista e o projeto de pesquisa	M – Bom, deixa eu contar pra vocês como é que eu estou pensando em fazer. Quando eu cheguei aqui, vocês foram as primeiras estagiárias que eu peguei para orientar. Um ano antes de vocês eu peguei duas estagiárias e elas ficaram sem orientador em junho ou julho e em agosto elas falaram: Marquinhos, orienta a gente. Então eu orientei elas meio ano. Eu senti que era um trabalho legal, mas não dei muita importância. Quando eu peguei vocês, eu falei, eu quero orientar as duplas que eu receber em sala de aula. E quando chegou ao final do ano, eu falei, nossa, aqui tem um potencial formativo bacana que B – Por que você era nosso orientador e ... como é o nome que dá M – O Supervisor. Então eu achei aquilo muito bacana e pensei, quando eu for pro doutorado acho que eu vou fazer alguma coisa em cima disso. Mas, qual era minha ideia, chegar no doutorado, fazer um projeto e... escrevi o projeto, no qual a minha ideia era voltar pro CEPAE em 2011 e fazer coleta de dados por um ano. Só que eu cheguei lá com a minha malinha, tinhas os TFCs de vocês, o de vocês é grande, os caderninhos, os trabalhos da Thieza e Siley, mais o caderninho do Daniel, o caderno ... o trabalho de todo mundo. Eu cheguei e mostrei, falei ó, o que eu fiz lá no CEPAE é isso. E o pessoal começou a olhar e falou, nossa Marquinhos, você quer voltar pro CEPAE e fazer coleta de dados de novo... O que você tem acho que é suficiente. Então, minha perspectiva mudou, antes eu ia fazer uma pesquisa, agora eu já tinha uma pesquisa. Então eu tenho que contar uma história, que eu também num lembro, eu lembro muita coisa, mas... B – E você lembra as coisas misturadas, né. M – Exato . B – por ter tido várias duplas. M – aliás vocês tem um vídeo da defesa né, será que vocês acham isso fácil. B e E – tem. B – Acho que tá num DVD... E – eu nunca mais tive vontade de assistir.. M – Não. E – eu acho que não ficou legal não. M – não foi legal. Por que, Eva? E – Por que eu sou horrível falando em público. B – Eu também... teve uma hora que eu fiquei de costas.. E – eu travava. B – ela não queria entrar [risos]. E – aí, foi horrível, mas cabou. M – Deixe eu desligar o ventilador, porque tá ma barulhera. B – é. M – Vocês estão com calor. E – não. B – nós vamos morrer de calor aqui. M – daqui a pouco eu ligo de volta, só to com medo de atrapalhar um pouco o áudio.. essas salas do CEPAE não melhoraram nada. B – só as carteiras... essas carteiras parecem as do carrossel. E – é, as carteiras. M – bom então ai o que eu preciso de vocês, eu to pesquisando a formação do professor durante esse período do estágio, em cima dessa experiência que eu vivi junto com vocês. O que eu preciso de vocês, que vocês me ajudem a contar a história, que ao contar a história eu vou acabar percebendo ou não os aspectos mais formativos, o que marcou, mesmo que a

Tabela 6 – Transcrição da conversa com Bruna e Eva

Tempo / Assunto	Transcrição
	memória da gente falhe, eu vou tentar ir até onde a gente conseguir. Então o que eu vou fazer é selecionar trechos do diário para gente ler junto, pra lembrar das aulas e ver o que eu consigo tirar de vocês. Por isso, eu vou precisar, ao final, de uma autorização de vocês, primeiro pra usar o material, porque eu vou citar partes, integralmente, vou fazer resumos, vou ter que pedir um consentimento de vocês. Tudo bem pra vocês? B e E – hum hum. M – Depois eu vou mostrar os termos pra vocês. E da entrevista hoje, eu vou fazer textos e vou mandar pra vocês lerem. B – tire as partes irrelevantes [risos]. M – e isso também é importante, se vocês acharem assim: Ah, Marquinhos, isso não é legal você falar, então eu tiro, faço outra história, enfim, faz parte do processo, tá. Então, o que eu escreve sobre vocês eu vou mandar pra vocês lerem, se acharam que está ruim. E se também acharem, ah, Marquinhos, não tá tempo de ler, eu ligo para gente conversar sobre o que eu estou contando lá, tá. Mas é importante ter pelos menos um aval de vocês nesse sentido. Tudo bem pra vocês isso? B– Tudo bem. E – É.
16min 21s Como foi o curso Eva	M – Bom, pra começar, a gente já conversou um pouquinho da história, eu queria que vocês contassem o que vocês fizeram profissionalmente, contassem como foi o curso, o estagio e como foi ir pra uma outra profissão depois. B – como foi o curso? M – é, como foi o curso de matemática. B – Eva, conta você. E – Eu entrei super empolgada e no terceiro dia eu chorei, porque eu não consegui aprender nada, aí, eu sempre queria fazer matemática, ser professora. Quando eu entrei eu achei o primeiro ano muito difícil, principalmente cálculo, e eu ficava sempre pedido ajuda aos professore..A Bruna já era monitora já. B – Não, eu era monitora no segundo ano.. E – aí eu peguei e saí da... eu peguei e já comecei a não gostar do curso. Eu pensava que a gente ia ver as coisas que a gente aprende no ensino médio e aí eu vi que era mais só teórico, aprendendo a demonstrar fórmula que até hoje eu não sei pra que que serve e aí eu não gostei muito do curso por isso. E agente não viu matemática financeira, e eu queira tanto ver matemática financeira e agente não tem. No curso de matemática não tem matemática financeira. E eu achei assim que pra ser professor acho que não ajudou muito, ajudou assim, melhorou o raciocínio pra matemática, mas eu não acho que a gente não viu nada do ensino médio... coisa que eu esperava que a gente ia ver, que ia ver a matéria do ensino médio aprofundada e a gente assim muita coisa a gente não viu. Era muita fórmula, muita demonstração de fórmula e eu não gostei da parte chata de ficar demonstrando fórmula, sem saber direito pra que que servia.. M – Mas você passou com uma certa facilidade, como é que foi? E – não, foi difícil. M – foi difícil. E – foi difícil, eu vivia na sala de professores... B – Mas você passava...você estudava e passava. E – não eu passei, eu sempre passei, mas sempre foi com muita luta, não era que nem os meninos do truco que ia jogar truco e chegava lá, fazia a prova e passava... B – É verdade. E – Ou que nem a Bruna que já tinha muita facilidade. B – Não, mas eu estudava também. E – Amiga, você estudava, mas você tinha muita facilidade, até hoje... tem muita facilidade... Eu ligo pra ela: Oi meu google, me ajuda com isso, me ajuda com aquilo [risos]. B – Não, a Eva, porque ela se deprecia... E – Ai meu Deus!

Tabela 6 – Transcrição da conversa com Bruna e Eva

Tempo / Assunto	Transcrição
	B – Tudo ela fala [incompreensível] não sei o quê. E – Bruna, mas eu tinha muita dificuldade, Bruna... nós vamos brigar aqui [risos] . B – [risos]. E – Tá, não põe isso.. [risos].
18min54s O curso de Matemática – Bruna	B – Então tá, o curso de matemática, isso tá em off, tá, o curso de matemática serviu pra aprofundar eu a Eva como amigas. E – foi [risos]. M – É? B – Sinceramente... por que nós não ... nós tínhamos contato por conta de uma amiga que a gente tinha em comum, e nem que somos amigas mais. E – É. B – e aí com ... eu faria o TFC com outra pessoa, que era a minha amiga e a Eva com uma outra pessoa. Só que aí essa pessoa que faria comigo, ela decidiu casar e aí ela precisava trabalhar pra juntar e então ela teria que fazer o trabalho a noite e a Eva começou a trabalhar a noite também, na casa de câmbio, então acabou que eu fiquei com a Eva e a minha amiga ficou com a pessoa que ficaria com a Eva. E aí, como eu te falei, como a gente passava o tempo todo junto, fazendo essa confusão toda, eu ia pra casa dela e ela ia... criou um vínculo de amizade que permaneceu até hoje, eu falo... se for falar assim... M – Vocês se conheceram na graduação? B e E – Foi. B – Na graduação... que nós não éramos da mesma sala... nós passamos a fazer algumas matérias juntas no segundo ou terceiro ano. E – Segundo ano. B – E estreitar nossos laços de amizade por causa do trabalho de conclusão de curso. E – Nós viramos amigas! B – Exatamente. A única coisa produtiva que a gente fala que surgiu do curso de matemática foi isso... [risos] A grosso modo... [risos] M – E no meio do caminho vocês não brigaram, não se desentenderam, nada? E – Nós duas não. B – Não, agente nunca brigou. M – Vocês escreveram, fizeram todo o processo de estágio numa boa? B – É. E – É. M – Interessante. Não é comum. E – não né. B – Pois é. A gente até que dá certo um pouco. Eu falo que a gente podia ser irmãs [risos] E – se for vê, dava certo!
20min 30s O que lembram do estágio	M – E além disso, e do estágio, o que você lembra, Eva? E – Do estágio... M – é. E – Então, o estágio eu só que eu só não achei ele melhor por que eu já tinha dado aula por um ano e pouco antes, por um período de um ano, e eu tinha odiado. M – é? E – Então já vim ... vim acho que meio que bloqueada, eu já tava na cabeça que eu nunca mais queria dar aula... M – foi durante um ano que você deu aula? E – foi, um ano e três meses. M – é. Numa escola particular? E – é, combinado com o estado, o colégio que eu estudei, a vida inteira, desde a segunda série até o terceiro ano. Então eu já vim frustrada, eu já vim na cabeça, desde o começo da

Tabela 6 – Transcrição da conversa com Bruna e Eva

Tempo / Assunto	Transcrição
	faculdade, terceiro segundo [incompreensível: parece grau], eu já falei ... coloquei na minha cabeça que nunca mais ia entrar numa sala de aula. Então eu já tava assustada, eu ia terminar o curso por que você não começar um trem e não terminar, né, eu num eu não tinha base, porque, toda vida estudei em colégio ruim, eu não tinha base pra fazer outro vestibular, passar por tudo isso de novo, e eu também não sabia nem o que ... o que que eu ia querer. Aí eu peguei e terminei o curso por isso, mas eu sabia que não queria dar aula. Aí então eu acho que foi por isso que eu não, não... achei melhor o estágio. M – Você já sabia que ia... E – Eu já sabia que não era isso que eu queria. M – ia terminar e ia pra outra... E – Eu não queria nem entrar em sala de aula. Então pra mim foi meio difícil por isso, por que eu já estava frustrada. M – É... mas no trabalho de vocês não se nota isso não... Aí, você se formou e já estava empregada?
22min 02 Bruna conta como Eva a ajudou a prestar concurso,	E – Não, eu fiquei desempregada um ano. M – Um ano? E – É. M – E aí você foi prestando concurso? E – Aí eu fiquei prestando concurso. Aí, um ano e pouco depois, um ano e 6 meses acho... B – Vamos contar a história dos concursos. Eu tenho um emprego por causa da Eva. M – Ah é? B – Por que ela ficou batendo na tecla de que eu tinha que fazer concurso, tinha que fazer concurso, tinha que fazer concurso. E eu não queria fazer concurso. Aí eu comecei a estudar e a Eva não começou a estudar. Ela tava se preparando para o casamento. Aí eu fiz concurso sem esperança de passar... E – Pensa numa menina inteligente! Estudou duas semanas, 3 semanas... B – Mentira eu não estudei só duas semanas. E – Eu falo para todo mundo: ela estudou duas semanas, pegou o material, estudou mais ou menos lá... duas semanas e passou. E passou em terceiro lugar! B – Tinhas três vagas vai. E – Passou em terceiro lugar! Pensa: era mil pessoas para 3 vagas! B – Deixa eu contar a real história: Primeiro, não foi duas semanas, eu lembro direitinho, eu comecei a estudar em outubro e a prova foi em dezembro. E – Mas a gente estava fazendo o TCC, Bruna. B – TCC, mas s eu estudava... estudei sim [risos]. Ela ficou no pé de eu fazer. Ela me levou para fazer a prova e tudo. Mais eu nem olhei os resultados, por que eu nem tinha esperança de ter passado. Eu tava estudando para o concurso do TER, que ia ser depois. Eu queria trabalhar no TER, mas eu acho que eu nunca vou trabalhar lá, por que eles não chamaram ninguém lá. Então, foi o marido da Eva que descobriu que eu passei. Aí, quando ela viu que fazer concurso era bom, ela resolveu estudar também. Por que, até então, ela foi levando. Aí, quando ela agarrou ... E – Tem que estudar, né filha.. B – Ela fala que eu passei em terceiro lugar, mas ela passou em primeiro! E – Não, eu passei em segundo. B – É verdade... mas então [risos]. M – E você passou naquele ano da formatura, em 2009? B – Foi. E – Eu casei em abril. M – Vocês fizeram estágio em 2008. E – Eu casei em abri,l aí eu fiquei desempregada. Eu fiz o AMT e o SMTT, que é de Anápolis. Aí, me chamaram lá primeiro. Eu fui trabalhar em Anápolis trabalhei lá 3 meses. Aí, me chamaram aqui. Aí, eu voltei pra cá e estou até hoje.

Tabela 6 – Transcrição da conversa com Bruna e Eva

Tempo / Assunto	Transcrição
	B – Eu falo pra ela sair de lá, mas ela gosta de lá. E – Ela quer que eu saia, mas eu não quero. M – Não quer sair é? E – é bom. B – Não vai ser bom, amiga, daqui a 10 anos. O trânsito vai tá uma loucura E – É verdade. B – E o agente de trânsito, daqui a dez anos, é agressão, é violência, a situação vai ficar complicada. E – tem essa parte, né.
25m O curso visto pela Bruna	M – E você Bruna, como é que você vê o curso? Como é que você vê o estágio? Como você vê essa parte da sua formação? B – Bom, eu entrei no curso pensando na carreira acadêmica. É que nem ela falou, por que eu sempre me sai bem na área de exatas e, para mim, qualquer área de exatas seria bom. Só que eu não me dava bem com nenhuma engenharia, não me dava bem com nada da computação, então, eu resolvi fazer matemática, mas seguir carreira acadêmica, queria ser professora da universidade e tudo mais. Aí, quando entrei no curso, eu tinha uma ideia bem diferente de tudo . M – Vocês duas fizeram licenciatura, né? E – Foi. B – A princípio, eu tinha ideia de fazer o bacharelado. Tanto é que, no primeiro ano, eu contei tudo isso pro Romildo, que é o nosso professor de geometria na época. Ele já tinha sido orientador de uma prima minha, que foi graduanda em matemática e fez o mestrado inclusive com ele, ele foi o orientador. Eu comentando tudo isso com ele e, no segundo ano, eu comecei a dar monitoria, que eu iria entrar na iniciação científica como voluntária, com o Romildo. Eu só queria seguir a ideia do bacharelado, então, na minha cabeça, tava normal. Eu comecei a estudar geometria diferencial com ele, ia dar monitoria de geometria, que era a disciplina que ele lecionava. Só que aí, ao longo desse estudo aí, as matérias já foram complicando. Não é que era difícil, só que o foco da matemática, que a gente ia vendo, era diferente do que eu pensava que era. Imaginei que era mais daquela matemática que a gente via. Só que quando eu vi, que comecei a estudar geometria diferencial... era uma carreira muito isolada. Você fica pesquisando e estudando aquilo. Eu vi que o Romildo tinha produção inclusive em revista norte americana. Mas é uma produção solitária. Você faz aquilo e eu não via o porquê daquilo. A gente estudava tanto e eu não chegava... É assim ... porque é uma espécie de especialização em algo que eu imaginava que .... é uma analogia muito grotesca, mas, por exemplo, um médico: Eu sou um médico, mas eu me especializei oftalmologia. Então, a comunidade acadêmica reconhece... reconhece aquilo, participa. Em matemática, um trabalhava naquilo, outro... o Romildo na área de álgebra diferencial e eu não via muita integração de para com a outra. Era aluno sofrendo pra entender aquilo... Quando a gente estudou análise de uma variável complexa, eu falei: Meu Deus, por que é que alguém estuda isso? Você não vê sentido nas ... nas coisas. E, pra mim, aquilo, como pessoa, eu comecei a achar muito frustrante. M – hum . B – E como a gente tinha liberdade de conversar com Romildo, por que o homem, além de ser um profissional assim brilhante, é uma pessoa incrível também. M – é. B – Então, comecei a conversar tudo isso com ele né. E aí ele falou assim: o Bruna, se você vê isso, você não vai fazer isso a vida inteira. Esse projeto aqui que a gente vai dar início, isso foi no início do segundo ano, eu ia passar todo o segundo ano como voluntário, e no terceiro ano seria bolsista. Aí, eu falei a verdade pra ele: Eu não... O Bruna, então eu acho que não é legal você assumir isso como bolsista, se você vai dar seguimento nesse trabalho, quando você acabar, você pode partir para o mestrado nessa área e, pelo que você me contou, você não vai seguir. Aí eu decidi que não ia mais fazer o bacharelado. Aí eu pensei até se eu continuava o curso ou se não continuava. Mas aí é aquela história né, do copo meio cheio ou copo meio vazio. Eu preferi pensar que ele estava meio cheio. Então, eu preferi terminar a

Tabela 6 – Transcrição da conversa com Bruna e Eva

Tempo / Assunto	Transcrição
	licenciatura, mas eu nunca tive a ideia de lecionar em sala de aula. Eu entrei aqui, eu comecei a fazer a monitoria na WR, aquele colégio, e aí eu também vi... por que lá é um estilo de ensino muito rígido né, muito técnico, para o vestibular. Eu vi também o comportamento dos alunos, por que lá é uma escola de ... assim ... de alto padrão. E, mesmo sendo aluno desse tipo de classe, você via que o comportamento era uma coisa assim absurda. Aluno que não respeita, não respeita o professor. Alguns até respeitavam, mas não era respeito, era receio por que o diretor é muito rígido, a cultura era muito rígida, você entendeu. Então, eu fiz a licenciatura para terminar o curso. Aí, fiz toda aquela parte da licenciatura e, no 4º ano, eu fiz o estágio. Então, eu vim para o estágio sem experiência de sala de aula e sem expectativa de querer dar aula. A única experiência que eu tinha era da monitoria, mas a monitoria é uma coisa assim muito restrita. No colégio, era no máximo 10, 15 alunos. E aqui na faculdade, era uma pessoa sozinha na monitoria. Depois, eu continuei na monitoria, no terceiro ano também na faculdade. M – Que matéria mesmo? [33min] B – Geometria plana, mas era bem distinto assim de uma sala de aula. Você não tem que fazer assim um planejamento. Então, assim, essa experiência do estágio era totalmente nova: enfrentando a sala de aula, o planejamento, pensar em avaliação. Aí, quando começou o estágio e aí começou a parte em que a gente dava aula, sua parte, a gente começava a se frustrar também. Por que, você pensa uma coisa, mas você está interagindo com os alunos e a interação não acontece do jeito que você imaginava. E a gente também né, por inexperiência... Igual a Eva falou ... assim .. teve um ano trabalhando, frustrante, que ela não gostava da turma, não gostava o que ela estava fazendo né. E eu nunca tinha dado aula, então aquilo era uma frustração incrível. Você tinha um projeto, um plano na sua cabeça, que não dava certo. Num primeiro momento, você achava alquilo muito frustrantes. Mas, se você analisar bem, você vê que é culpa só sua. Tem todo um histórico que vai contribuir para que os alunos chegassem daquela forma e a gente, por ser inexperiente, tentava fazer as coisas de um jeito que não dava certo. Acho que tudo isso contribuiu muito também para nossa frustração. Aí, diante disso, quando eu estava pra concluir o curso, eu pensava em fazer outro curso. E também na época apareceu economia aqui... M – Hum . B – Aí, eu pensava em fazer outro curso, mas aí, eu arrumei já logo um emprego... por que eu fiz o concurso em dezembro né. Em março foi nossa formatura, em maio eu já comecei a trabalhar e a ideia de fazer outro curso já foi por água a baixo. E – Eu é que comecei outro curso. M – Ah é? B – Ah, você começou o curso de redes né. E – Eu comecei fazer um curso de redes que tinha... B – É por que... eu até tenho interesse em fazer um curso superior, mas quando você começa a ganhar dinheiro, você quer continuar ganhando dinheiro, melhorar e depois você vai continuar estudando ou não. Aí, depois do curso, igual eu te falei, a gente começa fazendo matemática mas eu não escolheria matemática de novo. Eu gosto da matemática enquanto ciência, acho muito interessante, mas é como eu te disse aqui, aquela história... eu posso até tá falando besteira... até comentei isso com uma colega que tava fazendo um estudo, acho que ela já está no mestrado de... matemática pura mesmo, álgebra mesmo, e quando eu falei isso para ela, que eu não enxergo nexo, ela ficou muito brava! M – é! B – Ela me disse assim: Bruna, os estudiosos da matemática pura fazem tudo aquilo pra subsidiar a matemática aplicada. Aquilo vai servir pra engenharia. Mas eu falei: mais eu... eu acho que isso é pessoal mesmo, eu não me sinto integrada ... pra mim aquilo é uma pesquisa solitária que eu não vejo reflexo em nada. Meu Deus, aquilo! Pra nada... Eles tão estudando para contribuir pra ciência apenas, não estão estudando para contribuir pra isso ou pra aquilo. Então eu não faria matemática de novo. Se eu fosse fazer eu faria direito. Coisa que você lembra que agente não gostava de ler e de escrever, mas é aquela coisa, eu acho que eu toleraria cinco anos fazendo isso e passaria o resto da vida feliz. Eu passei os

Tabela 6 – Transcrição da conversa com Bruna e Eva

Tempo / Assunto	Transcrição
	quatro anos até tolerando bem fazer contas e tudo mais, mas é uma coisa que eu não passaria o resto da minha vida fazendo isso. M: é, muda a perspectiva quando você pensa que vai seguir fazendo aquilo. B: Exatamente. Você vai vivendo e refletindo.
34min28s Como chegaram até mim.	M – E como vocês chegaram até mim? Como é que funcionava isso lá? B – Não foi a gente que escolheu. Isso eu me lembro bem, por que eu trabalhava com a Beth na coordenação de estágio. Foi a Beth que vinha com as lista de orientadores e com as lista meio organizadas. E a gente concordava ou não. E agente viu que tinha seu nome e nós concordamos. E – eu fiz o estágio... o estágio 1. M – o 1 é... E – é, o estágio 1 eu fiz aqui, você não lembra, tinha a Natália. M – ah é, né, no NuEM, né? Que eram aquelas palestras de sábado E – isso, aquelas palestras de sábado. B – só que a gente concordava ou não. E – eu lembro que tinha o nome dele e é por isso. B – é, por isso porque tinha os orientadores e a Beth meio que distribuia e a gente concordava ou não. E como Eva já te conhecia, ia a gente concordou. M – Entendi . B – E também porque era o colégio e a gente queria fazer aqui. E você já era professor aqui no colégio... a Eva já te conhecia.
35min33s Como eram minhas aulas e a turma?	M – E como foi chegar aqui, começar o estágio, ver o primeiro dia, eu dando aula lá, vocês obervando? B – Nós nos lembramos que suas aulas eram boas, Marcos. Eu não me lembro das aulas, mas lembro da impressão. M – é. B – eu acho que sim. M – vocês lembram da turma? B – da turma? E – Não, não. B – Não, e mesmo se eu visse eu acho que eu não reconheceria. E – Mesmo lá que eu trabalhei um ano com eles, às vezes eu olho na rua não sei se é se não é. M – é, essa turma eu dei aula junto com vocês e depois também com Daniel e com a Marciene. Eles trabalharam com a mesma turma que vocês. Lembram? Tinha o [fala alguns nomes de alunos] B – Ah, o [aluno] era aquele de cabelo comprido? M – isso... Mas, vocês lembram que a sala ela era boa, era bagunceira, era o quê? B – Eu lembro que era boa sim. E – Tranquilos . B – Você ... se falar assim que eles eram indisciplinados, não era! Eu não ... eu lembro que a gente ia dar aula e explicar e eu lembro que eles escutavam, faziam as tarefas, algumas que dava mais trabalho. Você lembra? E – Sei que às vezes tinha vez ... que a gente colocava no relatório aqui ... B – Por que a gente foi um pouco desprivilegiada, porque a gente pegou a parte que todo mundo acha mais difícil, que foi exponencial e logaritmo. Então, acho que todo mundo já tem meio que um ... potencia, exponencial... já tem dificuldade em potência e aí já chega lá e... Aí, ó, tem vários motivos: eles já não entendem direito potência, não entendem direito equação e aí vem aqueles problemas de rachar a cuca. E também tem aquela mudança... que você era professor, confiavam em você. Aí, de repente, muda... E – Duas meninas...

Tabela 6 – Transcrição da conversa com Bruna e Eva

Tempo / Assunto	Transcrição
	B – Exatamente, duas meninas, com cara de meninas.... que a gente tem cara de menina até hoje, imagina naquela época, a 4 anos atrás. Não, é o estereótipo do estagiário já não é.... E – E também que eles está no penúltimo ano de sala de aula né. B – O estereótipo do estagiário é aquele negócio, ainda nem se formou. Então, eu acho que a gente foi bem né. E eles aceitaram a nossa proposta, fizeram as atividades, nunca ... nunca questionava... É, questionava assim, de reclamar... reclama até hoje, né. Qualquer professor que a gente tem... ah, faz aquele relatório né... aí vamos reclamar, vamos reclamar também. Eu acho que eles aceitaram bem a gente. E – é.. não foi tão dramático assim não [risos]
38m30s Aula 5, p.03 Começo com o caderninho	M – Olha, eu vou começar agora ... eu vou tentar lembrar vocês... porque eu tenho muitas coisas que estão escritas no caderninho. Vai lá, abre na aula 5. B – do pequeno? M – Não, está no caderno grande. Eu queria conversar com vocês uma coisa que aconteceu nessa aula. Assim, ó, eu fiz um resuminho da aula. B – aqui? M – tá na página 3. Nessa aula, eu corrigi alguns exercícios nos quais era pra avaliar se a relação que estava no exercício era função ou não, tá? Alguns alunos ficaram em dúvida e discutiam bastante, participavam da aula. B – Era pra ver se era função? Que a gente tava vendo isso? M – Eu dava um exercício... eu dei um exercício para eles e eles tinham que verificar se aquela relação, que estava descrita lá, era ou não função. B – hum. M – Aí, alguns alunos ficaram em dúvida e começaram a discutir bastante. Houve bastante participação nesta aula aí. Então, eu distribui uma folha de exercícios e um aluno perguntou para vocês duas se, para descobrir se o gráfico representava ou não uma função, ele deveria traçar retas paralelas ao eixo x ou ao eixo y. Aí vocês escrevem assim no diário: "Nós não respondemos, pois estamos em período apenas de observação. Então, o [cita o nome do aluno] perguntou aos colegas" Tá por aí, na página 16. B – A gente não podia interagir com os alunos, não? A gente só observava. M – é, vocês estavam só observando. Aí o aluno fez uma pergunta pra vocês e vocês disseram que não iam responder. Como é que era isso? E – Por quê que a gente não respondeu? M – Isso foi logo no comecinho... B – a gente não podia responder?! M – Isso aí é, veja a data aí. B – Por que parece que agente ajudava nas tarefas, não ajudava? E – eu acho que é por que é o primeiro ... não não era aula sua. M – tinha o período de observação, a semi regência e a regência. B – Ah sim... a gente ajudava na semi regência. M – isso é a quinta aula, então tava ainda bem no comecinho... E – Ah, eu acho que é por isso, então, por que a gente pensou que não podia fazer nada na observação. B – Pois é, e o nosso estágio era meio misturado também né... a gente fazia ... misturado que eu falo é assim, que os outros faziam a parte da orientação separado e a parte da observação separado e o nosso era tudo meio que misturado. M – é, por que a gente tinha orientação e conversava direto. B – Exato. M – mas vocês não lembram dessa conversa, como é que era construído de vocês como observadoras, se podia participar, se não podia... Nós conversamos sobre isso? E – eu não sei porque que a gente não respondeu, eu acho que estando lá podia ajudar né.

Tabela 6 – Transcrição da conversa com Bruna e Eva

Tempo / Assunto	Transcrição
	B – A lembrança que eu tinha era da gente ajudando. Aquele negócio que você fazia e pedia pros alunos, a avaliação você fazia e pedia para os alunos corrigirem e a gente ajudava nessa parte da ...
	E – mas eu acho que era semi regência...
	B – é
	E – nessa parte a gente ficou "Estátua", "estátua" [risos].
	B – E descrevia aonde? Nos caderninhos?
	M – É, nos caderninhos, vocês escreviam tudo no caderninho.
	B – Na aula? Nossa, mas a gente escrevia bonitinho assim?
	M – No primeiro dia, vocês não trouxeram um caderno e vocês começam no segundo dia... no segundo dia vocês começam a lembrar da aula anterior e aí vão escrevendo e tal. Eu não sei se vocês escreviam no horário da aula. Eu escrevia. Enquanto eu assistia a aula de vocês eu ia escrevendo.
	E – Eu tô achando que a gente escrevia no rascunho e...
	B – e depois passava pra cá, que eu tô achando a escrita muito bonitinha, acho que escrevíamos no rascunho, durante aula.
	E – E depois chegava e já ia escrever pra ir remendando.
	B – é... não faz sentido a gente ter feito aqui assim .
	E – Eu acho que a gente acabou não escrevendo direito, por que, depois, a gente ficou perdida... não sabia o que tinha acontecido, não conseguia lembrar.
	M – Vocês me conheceram antes de começar as aulas ou quando ... quando começou as aulas?
	E – Eu já te conhecia antes né.
	M –É, mas... que... antes de começar as aulas daquele ano letivo, a gente sentou, conversou ou não?
	B – Eu não sei, eu não sei...
	E – Vixe.
	B – Mas, as aulas no CEPAE começaram antes da gente começar o estágio, não foi?
	M – Não, não, não. A gente já começou junto, com vocês desde o começo.
	B – É?
	M – Por que, a primeira aula, que vocês escrevem aí, vocês falam que tamo apresentando... os alunos estão, cada um, se apresentando. Eu pedi que eles dissessem o seu nome... A primeira aula foi.. Pedir para os alunos, cada um falar o seu nome ... é ... mais alguma coisa e o tamanho do pé. Todo mundo pegava uma régua, media o tamanho do pé e eu colocava na lousa o tamanho do pé... aquele valor dentro de uma função e obtinha o número do sapato. Vocês não lembram disso? Os alunos até acharam engraçado.
	B -Não lembro.
	E – Não, não.
	M – Foi na primeira aula que eu fiz isso...
	B – Será que a gente já estava? Nossa, não lembro..
	M – Foi.. todo mundo participou .. assim .. pelo menos pareceu bem positiva a primeira aula. A segunda, a terceira aula já não foi tanto. Mas essa foi bem bacana. [pausa] Mas, tudo bem, não tem problema... é .. não tem problema não lembrar, eu só queria entender para entender o que é que vem depois ...
	B – Olha aqui no diário: "apresentação dos alunos eles deviam falar o tamanho do pé".
	M – Por que olha o que vem depois, olha só.
43min44s Poder ou não participar da aula	M – Está aí no cadernão, página 4. Era uma atividade em grupo de 3 pessoas. Eles iram responder um problema e depois eu passaria outros, os outros dois restantes. Eram problemas envolvendo equação do segundo grau, tinha um negócio do avião... eu não lembro também ... mas era algo com passageiros ... não lembro. Mas eu sei que eu tinha três problemas na mão e dividi as turmas em grupo, entreguei um problema diferente para cada grupo e aí os problemas continuam perguntas no intuito de analisar se aquele problema, a

Tabela 6 – Transcrição da conversa com Bruna e Eva

Tempo / Assunto	Transcrição
	situação, representava um relação que era ou não função. Eu perguntava do domínio, da imagem, a lei de formação e se era função. Aí, vocês escrevem assim ó: "Os alunos estavam com muitas dúvidas e o professor está ajudando indo às carteiras deles. Em determinado momento, eles estavam chamando muito professor. Então, eu e a Bruna também ajudamos os alunos tirando as dúvidas." Aí, você colocou entre parênteses: "Gostei". Vocês começaram a me ajudar... E – Eu acho que foi... eu acho que a gente teve utilidade [risos] Que a gente ficava o tempo todo sem saber o que fazia, paradinhas. Aí, depois começou a interagir mais. M – Será que eu coloquei vocês para trabalhar? [risos] E – Eu acho que a gente tava paradinha e teve uma aula que você falou que a gente podia ajudar, interagir e tal. Eu acho que depois de umas aulas, você nos disse pra participar mais, para atender os alunos. M – É? Então houve uma conversa nesse sentido. E – Eu acho que sim. M – Por que vocês me ajudaram muito depois disso. B – E acho que deve ter tido alguma conversa sobre não orientar no começo, né. Por que a gente não ia recusar, né. M – A Beth não fazia uma reunião pra falar da observação, semi-regência e tudo. B – Eu não lembro, a gente teve algumas matérias que falava disso. M – é? É eu não lembro também. B – Eu acho que isso deve ter sido explicado pra gente na faculdade, pra gente também... Mas tinha assim o TCC, o estágio. E – Por que eu lembro assim, na observação você vai obsevar. Depois, na semi regência você vai só começa a ajudar ele. E depois você dar aula.
46min58s Ajudar os alunos	M – Mas ai, vocês lembram então de ter me ajudado, de ter ajudado os alunos. Como é que era essa questão? B – Olhe eu lembro de ter ajudado os alunos, mas não lembro muito não. Eu acho que eram as atividades em grupos que você dava e a gente podia auxiliar. Eu lembro dessa história do grupo mesmo, que tinha as coisas do grupo, que ia tirando as dúvidas. E – Eu acho que tinha as dúvidas e vc não dava conta de atender todo mundo e aí que a gente começou a ajudar. M – É... houve uma conversa nossa, e essa eu me lembro que aconteceu, por que tem um relato escrito sobre isso aí no caderno 2.... tá na página 13, dá uma olhada aí. B – 13? M – é... não, não, desculpa , é 9: "já se passaram..." B – "passaram 10 dias"? M – Isso, leia aí pra gente, por favor. B – " já se passaram 10 dias de aula início e nove dias de observação" Por que dez dias de aula e nove de observação? M – Por que acho que teve uma hora que vocês não foram. B – ah, tá "e nós ainda não somos próximas dos alunos, ou melhor, somos quase invisíveis" E – Invisíveis [risos] B – "mesmo depois da aula do dia 6/03, que ajudamos a tirar as dúvidas dos alunos nos exercícios em grupo, das 4 aulas que eu deveria relatar, assisti apenas a uma delas" Então será que era escalonado? Eu relatava um pouco e a Eva um pouco? M – É, é isso mesmo

Tabela 6 – Transcrição da conversa com Bruna e Eva

Tempo / Assunto	Transcrição
	B – Por que tá aqui: das aulas que eu deveria relatar. M – Isso mesmo, vocês ficavam de 15 em 15 dias, uma duas ou três aulas e depois me entragavam o caderno para os comentários. Depois, começa no outro caderno. Porque, no ano seguinte eu comecei a pegar um caderno só para dupla, quando eu perceber isso. B – A confusão dos cadernos né? M – isso. [pausa] Acabou sua parte aí? B – Não, não. "Eu não pude estar presente por que eu estava doente, sendo assim, o que vou escrever é baseado nas anotações da Eva" Então, a gente fazia anotações e depois fazia um relato mesmo. M – é né. B – "Nesta aula, o professor definiu para os alunos a notação de: Função de a em b, x..." Não sei nem mais a notação de função [risos] E – Mas nem... [risos] B – Meu negócio..... [risos] "Para exemplificar tal situação utilizou o seguinte exemplo:" Ah, tá, isso aqui eu não vou ler tá? M – tudo bem. B – "Conjunto dos Reais menos zero" blablablá "e mostrou que o domínio dessa função não poderia ser os reais, pois x deve ser diferente de zero. Sendo assim, a função não estaria definida para os reais. Em seguida, apresentou outro exemplo: f de x igual a raiz quadrada de x mais 1. E perguntou qual seria o domínio dessa vez. Alguns alunos disseram que eram todos os reais outros que só os positivos. Para sanar as dúvidas, o professor exemplificou a situação numericamente e mostrou que o domínio da função era x maior que menos um. Posteriormente, seguiu dando exemplos. Nesse dia, eu e a Eva aproveitamos para passar um questionário" Que que era... pra que era isso aqui? M – Era uma pesquisa com os alunos sobre... idade, sobre o que mais gostava na matemática, horas de estudo, coisas assim. B – Assim, tipo, pra descrever a turma M – Isso. B – "segundo a Eva, quatro alunos do canto direito da sala estavam conversando e uma aluna do canto esquerdo, a última da fila, estava fazendo tarefa de outra matéria" M – Aí já começa outra aula. B – Ah, tá. M – Vocês lembram dessas coisas? [pausa] Como é que é isso que você anotaram, que tinha quatro alunos fazendo bagunça? Como é que era, vocês estando lá atrás com os alunos? B – Olha eu acho que a gente era invisível mesmo, por que eles faziam bagunça com a gente do lado deles. E – Pior... por que a gente sentava no fundo, porque você era o professor e pra eles nós não éramos nada... B – pois se a gente ficava no fundo né. M: eles não se intimidavam com vocês lá no fundo? B: Não. M – Nem depois que vocês começaram a atender eles? B – Eu acho que não. [pausa] Pelos nossos relatos, não, pois nós continuamos invisíveis mesmo depois da aula que nós ajudamos a tirar dúvida. [pausa] Éramos seres invisíveis. A

Tabela 6 – Transcrição da conversa com Bruna e Eva

Tempo / Assunto	Transcrição
	mulher invisível. Adorei [risos]. M – Quando a regência de vocês começa e eu vou para o fundo da sala, eu também comento isso por que, até então, eu nunca tinha feito isso. Por que, com os outros estagiários eu ficava até mais tranquilo lá no fundo da sala. Mas quando eu comecei a ser orientador, eu acho que eu fiquei um pouco mais preocupado com a aula que eu estava assistindo.
52 min Bruna pergunta sobre o porquê de eu anotar no caderno	B – Mas por quê você anotava? Por causa da proposta do caderno? Por que você queria relatar a nossa aula? Ou porque você era nosso orientador? M – Por essas três coisas. Eu queria ter uma boa contribuição pra aula de vocês, já q eu estava lá assistindo os meus orientandos né e também pra ter uma boa contribuição pra o TFC. Por isso que eu achei que era bacana descrever e comentar a aula. E aí no primeiro dia [de observação minha] eu comento assim que era impressionante estar ali atrás porque você via os alunos bagunçando, conversando, o outro fazendo, o outro dormindo. E – E com você eles não... M – mesma coisa, eu ficava invisível lá no fundo.. B – Olha aí.. E – E olha que você era o professor e nós éramos estagiárias. M – talvez a hora que eu chegava e sentava ali, eles ficavam olhando assim, mas passava cinco minutos ... era coo se eu não estivesse ali. Eu vi aluno dormindo, tanto é que tem anotações do tipo... fulano de tal tá dormindo, aquele nem fez, nem abriu o caderno, ah aquela dupla um copiou do outro.. Nós três escrevemos coisas desse tipo. B – ou seja, o respeito é com a figura do professor, aquele que está ali na frente ... se ele mudou de lugar ... entendeu.. [risos] M: interessante isso.
53min47s Defesa – minha nota foi baixa!	M – Logo em seguida, aconteceu algo que eu fiquei um pouco decepcionado com vocês, é..... B: Nós é que ficamos com decepcionadas com você! Pois a menor nota do nosso TFC foi sua. Nós vimos as notas da Beth. E: o Marcos que nos acompanhou, viu toda a nossa luta e deu a menor nota da banca. M – Sério? E – Nós achamos que a Zaira ia dar a menor nota, pois ela ficou perguntando e agente não conseguiu responder. Mas foi você quem deu a menor nota e nós ficamos com raiva de você. M – Era de avaliação que ela falava, não era? B – não, eu não esqueço, era dos objetivos específicos, do início do trabalho, um negócio que gente nem definiu direito e nunca ia dar contar de responder porque a gente não sabia o que que era. E – Ela perguntou e eu respondi, ela perguntou de novo.. B – Eu respondi a mesma coisa que ela, mas só que em outras palavras. E – E ela falou, não, não é isso que estou perguntando. B – eu acho que é por isso que a gente nunca mais assistiu o áudio. Por causa disso. Aí, depois a gente ficou com raiva de você. M – Sério? Olha só! B – Mas depois a gente relevou. E – Mas por que foi você. Se fosse a Zaira ou o Romildo, mas você! Mas foi bom a gente ter falado, agora saiu o ultimo resquício depois desses quatro anos.[risos] B – A gente teve quatro anos para digerir isso e agora ... [risos] A gente ... M – Mas qual foi a nota final? E – Foi 9,5 eu acho. M – Ah... B – Não, Marcos. E – é por que é você! Você! B – E teve outra coisa também, teve gente que copiou o trabalho e ficou com notão, e a gente fez, você sabe. A gente se sentiu muito...

Tabela 6 – Transcrição da conversa com Bruna e Eva

Tempo / Assunto	Transcrição
	M – mas vocês superaram isso? [risos] E – a gente te perdoa. B – é [risos], é passado. E – Mas foi ter falado, agora saiu o ultimo resquício [risos] . M – tem que por pra fora, né. E – Ah... saiu o ultimo... [risos]
57min02s Carta	M – Tem uma cartinha de vocês, que vocês, mais eu não acho... que eu sumi com ela, não sei. Vocês me escreveram uma cartinha, um dia, só pra falar de coisa da graduação, mas eu não acho ela. E – É, eu lembro que a gente desabafava com o Marcos. A gente tava com nota de disciplina., com problema e a gente vinha pra cá falar com o Marcos, porque o Marcos ouvia nosso desabafo. M – Era uma coisa assim mesmo. Eu queria trazer pra vocês essa cartinha, mas eu não acho em minhas coisas. Por que eu fiquei muito tocado de vocês terem a confiança em mim com aquela cartinha. Era algo em relação ao curso, acho que é uma prova... foi difícil e o professor... coisas assim. B – Sério? Eu não lembro disso. E – É, a gente vivia desabafando com o Marcos [risos].
57min58 Semi-regência – decepcionado	M – Então, a aula que falei de decepção... Foi nesse dia aqui, porque nesse dia nós combinamos... E – onde? M – Caderno 2, página 14. Vocês iam fazer a semi regência. Aí, eu acho que vocês iriam corrigir alguma coisa na lousa, iam explicar, alguma coisa desse tipo. Era explicar como calcular máximos e mínimos, dizer alguma coisa assim. Aí eu escrevo isso ó: "Fiquei um pouco decepcionado com vocês por vocês não assumirem o papel de professoras naqueles problemas que vocês haviam selecionado sobre máximo e mínimos. Você não podem pensar que o fato de um outro aluno olhar com cara feia pra você e a maioria deles gostarem das minhas aulas vai fazer com que eles não gostem da aula de vocês ou não vão confiar. Veja, eles já confiam em vocês enquanto professoras. Vocês são chamadas por eles para atender as dúvidas e até mesmo em atividades nas quais eu não abro esse espaço. Vocês olham as tarefas e eles obedecem, fazem cara feia, mas aceitam a decisão que vocês tomam. Nosso papel não é agradar. Vocês mesmos percebem que eu não agrado a todos, principalmente quando eles ficam conversando ou enrolando nas atividades, enfim. Bem vindas a profissão mais difícil do mundo e, por isso, mais apaixonante" E – Esso aí tá escrito aqui? M – Tá. B – Eles faziam cara feia pra gente? M – Algumas vezes vocês reclamavam disso... Que vocês passavam olhando as tarefas né. Aí, você falava que a tarefa estava incompleta lembra? E eu usava tarefa completa, incompleta... eu tinha uma notação assim... e aí... E – Eu lembro disso, tinha lá um Tarefa completa, feita, menos que a metade... era alguma coisa assim. M – E aí vocês selecionaram um problema de máximos e mínimos que vocês iam explicar ou corrigir, não me lembro... que que... E aí, no dia, vocês falaram assim: Professor, não vou fazer. E aí eu escrevi isso aí... que eu fiquei decepcionado com vocês. E – Página 7 para 8. M – Lauda, que esse cadernão tá em laudas. [Bruna relê parte do trecho que eu já havia lido] M – Vocês iam ter uma participação de semi regência nessa aula. Alguma coisa aconteceu que vocês não fizeram e depois vocês fazem outras coisas, mas não esse aí que havíamos combinado. Não se lembram disso? [pausa] B – Não.

Tabela 6 – Transcrição da conversa com Bruna e Eva

Tempo / Assunto	Transcrição
	M – Pois eu também não lembro então, bola pra frente.
1h01min41 Ainda sobre o assunto anterior, mas com uma conversa sobre encontrar os alunos	M – Vai na aula 16... 16. Está no caderninho pequeno, página 20 e 21. Vocês escrevem assim: "Também ficamos nos sentindo meio mal..." Quer ler... lê do começo aí. B – "No dia 17, os alunos fizeram aqueles exercícios em trio sobre máximos e mínimos e surpreenderam por que, mesmo com algumas dificuldades, eles pegaram a ideia central dos problemas, estavam com bom raciocínio. Tanto é que surgiram as duas formas de resolver o problema do avião. Todos estavam empenhados em fazer as tarefas. Foi nessa aula que você disse ter ficado um pouco decepcionado com a gente. Voltando de novo nesse assunto mal resolvido". B – Então isso gerou um mal estar, por que ficou mal resolvido [risos]. "Também ficamos nos sentindo meio mal com essa situação, mas realmente achamos que a ideia de só darmos dicas não ia ser muito legal. Claro que estamos com receio de assumir o papel de professoras, mas temos consciência de que isso vai ter que acontecer. Temos que ir nos apropriando. Acontece que de verdade nós não gostamos daquela ideia de dar somente as dicas. Não sei como explicar. Até pensamos que podíamos começar te ajudando a corrigir os exercícios da tarefa de casa. Falando nisso, nossa relação com os alunos melhorou muito. Nós não somos mais invisíveis aos olhos deles. Eles nos cumprimentam, puxam conversa, alguns até demais, nos encontram na rua, na escola, no estacionamento, no campus. Alguns já aprenderam nossos nomes e isso tem se mostrado desesperador! Exagerei um pouco... Mas é um monte de alunos gritando os nossos nomes ao mesmo tempo". E – É mesmo, por que a gente estava lá no campus e eles passavam pela gente na UFG lá... Você lembra uma vez que nós encontramos um grupo lá no ponto de ônibus lá... lá perto do IF. Eles pegaram e gritaram tudo. B – Meus Deus [risos]. "Isso aumenta a responsabilidade, pois temos que aprender o nome de todos eles. Mas já estamos quase lá, nós já sabemos o nome de muitos deles". Olha... que você vê... "até pensamos que podíamos ajudar a corrigir"... então será que nós conversávamos que a gente iria começar a ajudar? E –Acho que a gente tinha combinado. M – É, a gente combinou que ia fazer alguma coisa. E – E, no final, a gente não quis fazer. M – é, foi isso sim, mas eu não lembro o que era exatamente. E – Mas eu acho que no final a gente eu sou eu acho que ia ser sem graça ... sei lá... acho que agente achou que os meninos iriam dar muito sufoco na gente, a gente ficou insegura B – Será que a ideia era a gente corrigiu os exercícios e gente não quis corrigir? Por que a gente já passava pelas carteiras, não era isso? M – Não, vocês iriam ter alguma intervenção na aula, a gente tinha combinado algo assim, mas eu não lembro o que era direito. B – Aqui fala em dicas ó... cadê. M – É. B – "mas realmente achamos que somente dar dicas não ia ser muito legal" Então acho que a gente não ajudou foi nada mesmo [risos]. M – Então, o que será que era esse negócio de dicas? Que dicas hein? Vocês iam ensinar a resolver um problema? Eu não lembro disso. B – é, você falava que a gente escrevia pouco... é verdade, tá vendo, a gente não consegue lembrar [risos]. M – Mas é difícil lembrar mesmo, já passou muito tempo ... B – Então, devia ter escrito! Direito! M – Acho que é normal, a gente estava aprendendo...
1h08min	B – Deixa eu te fazer uma pergunta... A ideia do caderno era conversa informal ou por que a

Tabela 6 – Transcrição da conversa com Bruna e Eva

Tempo / Assunto	Transcrição
Bruna questiona a função do Caderno	gente era boba mesmo? [risos] E – é que a gente tinha muita liberdade e podia desabafar com ele [rsrsrs] M – Como assim conversa informal? B – Por que olha só: "prefiro acreditar que eles gostam de mim e que fizeram cara feia só porque eles queriam ir embora mais cedo, risadas" [trecho do cadernos]. Assim, a ideia era a gente narrar como se estivesse conversando? M – A gente não sabia o que era o caderno... não sabia o que era. O que a gente queria era ter um registro das aulas. B – E não tinha nada estipulado de como seria assim será? M – Nós conversamos sobre algo sim, mas acho que mesmo assim era tudo novo pra gente. E – É, o de descrever a aula e depois o negocio dos comentários. B – Seus colegas vão achar que a gente é boba. M – Não, mas era o que agente estava vivendo, na verdade. Na verdade, ele acabou ... ele tem uma característica de diário, mesmo, a gente acabou colocando coisas que a gente... E – Mas é engraçado, olha como agente está rindo. B – é, mas sei lá. M – Eu penso que devo conversado com vocês da gente descrever as aulas e refletir pra ter isso pronto pro TFC. E – Mas era. M – E pra gente ir se acostumando a descrever as aula. B – Era uma conversa escrita.... M – Uma conversa escrita. Isso . E – Que, às vezes, assim, a gente dava a aula e ia embora e nem pensava no que aconteceu. E o caderninho era uma forma de parar, pensar e relembrar em tudo o que aconteceu pra saber o que poderia fazer... sei lá. E outra, tem a opinião de todos, né. Não muito minha, mas ... M – é.. tem uma hora que a gente discorda, eu vou chegar lá. B – Mas assim, em questão de opinião, os nossos relatos não muito de opinião. São mais descritivos, né. M – No começo, né, no começo é meio assim muito tímido, depois você começam a se posicionar mais. B – Depois a gente começa a criar opinião, né, no meio do caminho. E – A Bruna, né, eu não. M – Não, é você também, você tem um movimento muito bacana. Acho que você não vai lembrar também. E – Eu ou a Bruna. M – Você, um movimento de você... quer ver, pega aí...
1h11min Eva pensa o que vai fazer depois	M – no caderno 2, p. 8, é aula 20. Você olha um negócio na aula e pensa no que vai fazer depois. E – Nessa aula? M – é aula 20. E – "Nessa aula, o professor Marcos abriu espaço para o professor Marcelo divulgar o *blog* de matemática criado por ele. Os alunos, a partir desse dia, terão que deixar os seus comentários sobre o conteúdo do *blog*. Isso será uma atividade avaliativa. Em seguida, corrige as questões do estudo dirigido da aula anterior. Os alunos participaram até mais ou menos às 12 horas e 15 minutos, ou seja, meio dia e quinze, já perto da hora de ir embora e os alunos já não aguentavam mais. A partir desse horários os alunos conversaram muito. Espero que seja porque estavam cansados. De qualquer forma, temos que pensar em um tipo de aula que atraia mais eles."

Tabela 6 – Transcrição da conversa com Bruna e Eva

Tempo / Assunto	Transcrição
	M – Viu como você já está pensando lá no futuro. B – é que a aula a última era cansativa né. M – é. E esse dia foi sua semi regência, você estreou esse dia com semi regência, foi a primeira vez que você foi ao quadro nessa turma. E – É engraçado... esses caderninhos, lembrar né? Acho que eu vou começar a escrever um diário assim da minha vida [risos.] B – Depois de velha começar a fazer diário [risos].
1h12min44s conteúdo que iam trabalhar	M – Não.. tem outra coisa... a gente tinha uma definição sobre o conteúdo que vocês irão trabalhar. Mas, na aula 26, eu estava trabalhando progressão aritmética, e aí depois, já entrava no último mês de aula, eu ia parar a progressão aritmética e começar trigonometrias. Vocês iam pegar equações exponenciais. Mas, aí, a gente fala assim: Não, Marquinhos, é melhor eu não começar trigonometria, porque vai ficar muito estranho parar P.A. e começar trigonometria. Então, eu vou começar PG e vocês fazem uma ligação de PG com exponencial. Eu escrevo isso, foi na aula 26. No meio do caminho a gente mudou o conteúdo que vocês iam trabalhar? B – Não lembro [pausa] Mas se está escrito, é verdade [risos] A gente toma como verdade. [pausa] M – Tudo bem. Vamos pra regência de vocês...
1h13min46s Início da regência	M – A regência começa aqui. Queria que vocês lessem a primeira descrição da regência, está no caderno também.... É meio longa, mas acho que vai ser legal, vale a pena. Aula 33, tá na página 17 b. E – Aqui? M – É, tá escrita no papel... é... porque nesse dia a gente deve ter esquecido o caderno... B – E aí sem caderno... você pegou um e depois colou aí. M – é. Leia aí: B – "Observar a classe do fundo é uma experiência reveladora, as máscaras caem ou aparecem . São os alunos e os professores em seu ambiente, posicionando-se, impondo-se, atrapalhando a vida ás vezes, mas sempre assumido e confirmando os papéis dentro do contrato didático. A atividade em dupla proposta mostrou que, embora..." Nossa, já tava começando e já colocamos atividade em grupo... deve ter sido uma zuada danada. " embora houvesse muito barulho de conversa, mesmo os alunos mais quietos fizeram e viam no seu parceiro um apoio significativo, mais significativo que o do professor" Nossa [risos] "Parece que as perguntas que eles fazem uns aos outros são mais diretas, na mesma medida em que as respostas são mais diretas, por que estão livres da linguagem matemática que a gente costuma tentar colocar em nossas falas. A aluna [nome de aluna], por exemplo, que sempre tem grandes dificuldades, estava participativa, perguntando, tentando entender e fazer. O que é uma surpresa para mim. No entanto, ela pouco interage com sua dupla, o [nome de aluno], mas sim com a dupla vizinha. Já o [nome de aluno] e a [nome de aluna] estão aguardando tudo dos seus respectivos parceiros. Enfim, parece que, automaticamente, os alunos aceitaram vocês como professoras. Mas vocês precisam se impor, lembrar a eles que a autoridade agora é de vocês, colocá-los para dentro da sala, pedir silencio, etc. Vou deixar isso com vocês, ficarei quieto nesses primeiros dias. Eles precisam perceber que as decisões agora são de vocês duas" [pausa] M – acabou, né. Então, a descrição de vocês é diferente, no mesmo dia, tem comentários. Veja aí. B – "Regência do dia 5 de agosto. No começo da aula, estabelecemos um contrato didático com a turma. Começamos fazendo duas perguntas: O que esperavam da gente? E: quais o deveres deles nesse processo? Isso para que pudéssemos ver quais as expectativas que eles tinham

Tabela 6 – Transcrição da conversa com Bruna e Eva

Tempo / Assunto	Transcrição
	em relação à nossas aulas e também observar se eles estavam cientes dos deveres deles como alunos. Alguns disseram que esperava aprender mais sobre a matemática e alguns disseram algumas de suas obrigações como alunos. Em seguida, enfatizamos que esperávamos deles pontualidade, responsabilidade e respeito, a resolução dos problemas, realizar as atividades solicitadas, interesse e dedicação. Dissemos que estaremos totalmente dispostas a ajuda-los a progredir e superar as dificuldades. Finalizamos essa primeira parte da aula apresentando os métodos a serem utilizados e, na segunda parte da aula, entregamos a atividade da formiguinha, o problema da formiguinha. Todos ficaram em duplas e tentaram resolver. Durante a resolução dos problemas, conversaram um pouco. No entanto, a maioria tentou resolver o problema interagindo com colega da dupla e nos chamando para responder algumas dúvidas. Uma minoria dos alunos pouco interagiu, ficaram esperando. O que devemos fazer para que isso não aconteça mais? Qual atividade acarreta um melhor aprendizado? Em dupla, no qual os alunos demonstram interesse ou individual na qual os alunos utilizam os conhecimentos que já tem? Como fazer para que os alunos construam conhecimento durante a resolução de um problema?"
	Acabou. M – Bonito né? Vocês se lembram da primeira aula? [pausa] Lembra do problema da formiguinha? E – Lembro, eu lembro. B – Lembro do desenho dela. M – Tem aí... tem um plano. Tá lá no final, dá uma olhada. E – "Nessa aula teremos o problema da forminguinha" blá blá blá ... "que já viram no *blog*" B – No *blog* do Marcelo né. M – é. B – Ele é professor também de matemática? M – é. E – [Eva lê o plano de aula, mas muito rápido, inaudível] Nossa, tem muito... assim ... tá bem descrito, acho que a gente pensava as coisas né? Esse problema da formiguinha, então... M – é... talvez eu não devesse ter dado nota baixa pra vocês mesmo [risos] . B – tá vendo [risos]. M – Eu reli ele inteirinho esses dias, eu achei muito bom, muito bom mesmo. Vocês fizeram um movimento... E – é mesmo, né. E – Você viu como você termina a descrição da aula? Com uma monte de pergunta. Então, eu fazia uma aqui também, mais vocês fizeram outras também.
1h19min41 Como fizeram esses Planos de aula	M – E como foi os planos de aula? Como é que vocês fizeram? Conta um pouco isso. B – Não... a gente fazia junto, né, buscava na internet... M – Vocês fizeram tudo junto, até a escrita final? E – Foi. A gente sempre vinha pra cá, fica na sua salinha dos professores. Tinha di que fica lá no laboratório na faculdade. B – Ela ia pra minha casa e eu pra dela... a gente perdeu muito tempo da nossa vida fazendo esse trabalho.. [risos] E – Eu tenho orgulho do que a gente fez. Eu tenho orgulho. M – Ficou bonito o trabalho de vocês. Depois .. depois, nos anos seguintes, eu orientei na especialização. E aí tem alunos que não fizeram um trabalho assim... tem... E – Eu lembro que teve coisas que a gente teve que pensar bastante. A gente pegou uma notícia sobre o crescimento da população, né? M – Acho que eu sei, o do Brasil e Portugal, não foi? E – É, acho que é. Assim... esse exercício, a gente inventou ele. Pegamos a notícia e foi inventar ele, fazer as perguntas. E aí, eu lembro que no final parece que não deu tão certo. Você lembra disso? B – hã, hã. E – Parece que não deu perfeito, mas eu lembro que não deu perfeito, mas foi bem

Tabela 6 – Transcrição da conversa com Bruna e Eva

Tempo / Assunto	Transcrição
	interessante. B – A gente se esforçava muito, sempre tinha um problema interessante, teve aquele do césio né. M – O do césio foi muito boa também. E – Mas o da população, a gente sempre pegava alguma coisa e fazia um problema em cima. Eu lembro que tinha da população para poder mostrar... mostrar exponencial. Não... eu tô lembrando porque você falou da gente lembrar os plano né. A gente ia fazendo tudo... Aí, me lembro que um dos primeiros problemas que a gente fez foi esse. Parece que agente montou e, no final, não deu certo. M – Eu não lembro o que aconteceu, não. E sei que, logo depois da formiguinha, vocês fizeram a lenda do Sessa. Lembra? Aquele do Xadrez, não sei o quê... lembro que colocava um grãozinho da primeira casa e depois na segunda e tal. E depois, eu acho que foi o problema da população. Depois, teve um de valorização de imóveis no litoral. E – hum hum. M – Aí, chega uma hora que foi o problema do césio. Vocês lembram desse do Césio? Foi tão legal, vocês fizeram toda uma preparação. B – Lembro, lembro. E – Foi mesmo, a gente foi naquele site lá do Césio 137 né? B – Isso, a gente olhou e contou toda a história. Por que, me parece, que foi bem na época em que ... que fazia aniversário do acidente nuclear. Foi bem na época. E gente conta a história do povo lá, pra semana do acidente. Ah.. por que... lembrei, foi por causa da meia vida do césio. E – É verdade, foi a meia vida mesmo. M – Acho que tá na aula 40, página 23 b. E – Aqui ó, no TFC: "Nessa aula,começamos questionando os alunos se eles têm conhecimento do acidente radiológico envolvendo uma cápsula do Césio 137 que foi abandonada em um antigo lixão aqui de Goiânia. A seguir, apresentaremos, com auxílio de um projetor, uma sequência de slides sobre o ocorrido. Os slides foram retirados do site greenpeace..." e tá tá tá... "posteriormente, faremos uma discussão sobre o tema com a turma. Em seguida, apresentaremos um problema" B – Aqui achei a descrição do Marcos. "Após o intervalo, a sala estava preparada para a apresentação dos slides. Quando forem trabalhar um assunto que aparentemente não se relacione com a matemática, não precisa justificar dizendo que entenderam no final" A gente deve ter falado isso [risos]. Mas se a gente não falasse, eles iam eu perguntar: Mas isso aqui não é de matemática, é de biologia, de química... sei lá. "Deixe que a atividade fale por si mesma. Os alunos estão incrivelmente atentos. Parabéns pelo preparo e pela segurança para falar de radiação. Gostei disso. O [cita nome de aluno] disse de um trabalho sobre o tema que ele fez na sexta série. Vocês viram como eles são curiosos, como são até desinformados sobre o assunto. Não é chocante? A escola fica onze anos ou mais enchendo de conteúdos curriculares os alunos mas, se acontecer outro acidente radiológico em Goiânia, vai ser a mesma coisa. Faltou voltar a turma ao lugar, sentar em filas para que eles parassem com a conversa e fizessem a atividade"
1h25min26s Háháhá – escrito no caderno e como eu era rígido na leitura dos	M – E você viu aqui? B – Ah, tem um háhháhá ai [risos] M – Quem escreveu esse háháhá aí? E – A Bruna. B – É, parece a minha letra mesmo. E – Ah, Marcos você era muito chato. A gente escrevia um monte e falava tá bom, chegava lá,

Tabela 6 – Transcrição da conversa com Bruna e Eva

Tempo / Assunto	Transcrição
escritos delas	você arrumava um monte de coisa... nunca tava bom, sempre tinha que corrigir, corrigir, corrigir.... muito rígido. Mas eu sabia disso, né, desde o início. B – Você era muito crítico. E – Eu sabia desde o início. B – Como diz uma amiga minha: a gente era pó do cavalo do bandido. E – Desde que eu tinha feito o estágio I, eu sabia que você era assim, né. M – Chato, né. [pausa para tomar água]
1h28min39 Por que escolheram o tema do Césio?	M – Na página 56 do TFC de vocês, vocês também descrevem essa aula do césio. A escolha desse tema do césio... vocês não lembram porque né? B – Porque tinha a ver com exponencial e por que era próximo da semana do césio. Isso eu lembro. E – E a gente tinha visto um monte de exercícios.... assim coisas diferentes que tinha a ver com exponencial. B – E a gente tinha visto alguma coisa de meia vida que tinha exponencial e lembrou do césio, porque nessa época era semana do aniversário do acidente... setembro e outubro... E – [Eva lê rapidamente um trecho do TFC, mas é inaudível]
1h29min20s Transição de exponencial pra logaritmo Conversa sobre o a^n= a^m do qual falo no artigod o SIPEM	B – Isso me lembrou uma coisa. A gente ficou muito frustrada nessa transição. M – É? E – Isso, eu ia falar isso agora. A gente tava com muito receio de passar para o logaritmo, quando os alunos ainda não entenderam assim, sabe... parece que tava meio mal feita a coisa... B – Eu lembro bem dessa questão, dessa transição, de adiar ou não a aula. A gente ficou pensando se atrasava o plano ou se esperava e ai via se os alunos aprendiam mais... Isso deve ter sido... E – "a partir dessas informações identificamos que uma parcela da turma ainda não assimilou a propriedade 'se $a^n = a^m$, então, $m = n$. Além disso, notamos que eles também não conseguem levantar quais manipulações devem ser feitas ao deparar-se com uma equação exponencial que não recaia, a princípio, na propriedade acima. Possivelmente, a conversa resultante na última metade da aula seja consequência disto. Talvez os alunos não estivessem entendendo o que estava sendo feito e começaram a desinteressar-se pela aula. Da mesma forma existe a hipótese de que a correção [da tarefa na lousa] poderia estar muito cansativa. E nenhuma das hipóteses é boa! Nas próximas aulas, faremos o Estudo Dirigido para ver o que encontraremos." M – Vocês se lembram que, no problema do césio, caiu um problema assim: ½ elevado a n é igual a 0,0625. Aí vocês iam pegar aquilo e ensinar logaritmos, mas um aluno falou assim: Olha, 0,0625 é igual a 1/8, então ele fez ½ a n igual a ½ elevado a 3. E isso nos desestabilizou, pois agente não esperava, nem eu esperava que aquilo ia acontecer. B – Foi. Eu lembro disso. Você lembra? E – Não. B – Lembro direitinho da nossa cara! A gente tava lá achando que eles nunca iam dar conta de resolver, porque justamente isso, era pra usar o log. Mas só que as bestas esqueceu que isso era potencia. E ele percebeu. M – É. O aluno percebeu. B – E aí a gente ficou sem graça. É, mas só que agora tem outra forma mais fácil.... Mas perdeu a motivação. E – É, mas ficou ... se era tão fácil colocar 1/8, porque que vai usar o log? B – A gente não escreveu isso no caderno, que devia ter pensado mais? M: A gente foi carregando isso, e foi meio traumatizante a introdução do logaritmo.. B – Nossa, tudo foi meio traumatizante... [risos] M – Não, não foi não...

Tabela 6 – Transcrição da conversa com Bruna e Eva

Tempo / Assunto	Transcrição
1h33min25s Bruna ofegante	M – Olha, no começo, bem no começo da sua aula, eu escrevo algo assim: Bruna está ofegante B – Marcos, eu nem te conto. M – O quê? B – É porque eu tenho taquicardia. M – Ah é? Você fica nervosa e... B – Nossa, eu descobri a pouco tempo... E – É. B – Faz pouco tempo. Aí, eu não morri porque não tinha chegado a hora... M – Caramba! B – Eu estava fazendo atividade física de alta intensidade, frequência em uma hora a 200 eu não morri porque não chegou a hora. M – Sério? B – Acabou que eu sempre tive dificuldade de respiração, mas não era, era cardíaco. M – Mas agora você tá se cuidando B – Sim, sim. M – Nossa hein.... Por que, um uma das últimas aulas, eu acho que foi na 46, eu escrevo assim: Olha, parece que a Bruna não vai mais se afogar... você deu até uma bronquinha na turma. Vocês foram progredindo em relação ao relacionamento com a turma B – Foi. M – Você parou de ficar nervosa. B – É, parei né.
1h34min44s Da introdução do logartimo que não deu certo	M – Vamos ler essa parte aí no caderninho. Tá na página 66. B – Aqui? M – Isso. B – "Com o problema da meia vida do Césio, tivemos que equacionar o tempo para que a radiação caia 6,25% do original. Eva escreve a equação: $\left(\frac{1}{2}\right)^t = 0{,}0625$. E discute com os alunos sobre a impossibilidade de resolver..." [muitos risos] "com as ferramentas que eles conhecem. A estratégia foi ótima, mas faltou procurar estimar o valor de t" Pra quê estimar valor de t? M – Por que eu também estava crente que a gente tava fazendo certo. Aí eu comecei a brincar com o negócio e percebi ... Nossa, isso não é assim. [risos] B – "Basta mostrar que o processo ele tentativa e erro seria muito longo" Ah, muito longo! [risos] Faz 3 vezes e já chegou.... "Por que, quando tínhamos conversado sobre essa atividade, pensei que vocês iam usar um valor não exato, por isso pensei na ideia de estimativa. Eva dá uma bronca nos alunos pra coloca-los em fila" Gente, eu lembro das caras da Eva dando bronca. Ela fazia aquela cara, parada assim e fazia aquela cara [risos] "Depois do intervalo, os alunos haviam escrito a letra b em log, ficando *blog*. Fato engraçado que me faz pensar nas necessidades do aluno em atribuir significado, mesmo que bizarro ou cômico, à linguagem matemática. Foi feita uma apresentação da definição formal de log. Então, ela retornou ao problema do Cesio. Eu não entendi, se você definiu log como" Como isso aqui [e mostra o caderno]

Tabela 6 – Transcrição da conversa com Bruna e Eva

Tempo / Assunto	Transcrição
	"por que resolveu desse jeito? O principal para mim é a ideia, a ferramenta. Com a resolução que você fez"
	Ah, tá. A gente apresentou log na base 10.
	M – Aplicou log dos dois lados da equação e ai...
	B – Isso.
	"além de aplicar o log nos dois membros da equação. Ficou confuso. Eu realmente esperava um pouco isso, pois essa passagem de exponencial para log é complicada. Mas algumas coisas contribuíram para ficar mais confuso: os alunos estavam indisciplinados, a atividade acabou sugerindo uma equação não tão boa e a explicação não ajudou muito"
	Quen, quem, quem... [risos] O que é isso, meu Deus?
	E – Ou seja...
	M– Pois é...
	B – Essa aula foi uma catástrofe.... Gente, olha só, uma coisa que tinha tudo pra dar certo e deu tudo errado.
	M – Pois é.
	B – Ou seja, a gente devia dar aula de ciências, por que a parte do Césio ficou ótimo.
	E – Aí, amiga.
	B –
	"Mas agora nós vamos retomando o conteúdo e eles acabaram entendendo. Já deve ser a quarta ou quinta vez que vou ensinar log aos alunos e me deparo com esses problemas. É sempre complicado. Falhamos mais uma vez hoje."
	Obrigado [risos]. A gente não escreve alguma coisa sobre essa aula frustrante?
	M – Só no TFC
	B – Aqui a gente não escreve?
	M – Vocês pararam de escrever para mim. É por que... tem uma coisa, vocês pararam de escrever mas vocês colaram essas folhas aqui, tá vendo? São reflexões que foram coladas. São muito parecidas com as reflexões que estão no TFC. Será que são da Eva?
	B – Acho que é da Eva, por que eu não tinha nem onde imprimir.
	E – Eu acho que foi minha mesmo... Aí, a gente devia tá digitando as reflexões direto né. [pausa]
	B – eu não lembrava que tinha sido tão frustrante essa transição para o logaritmo. Lembra que tinha sido difícil, mas não tão frustrante assim
	M – Tem quer ver também que é a minha descrição e eu sempre era mais crítico, né
	B – Ah, não... mas mesmo assim, foi muito deprimente, Marcos, o que que é isso! Primeiro que a gente não pensou e foi tão... meu Deus, Marcos. Primeira tem um problema pra descobrir... que primeiro o negócio não aplicou a definição...
	M – Então, eu resolvi, você resolveram e não...
	B – Aí, aplicou definição e já... Oh, meu Deus! Não tem...
	M – Sabe o que é, a gente resolveu e chegou naquele número 0,0625. E nunca ligou que ele que ele era uma fração, já resolvia com log e pronto.
	B – Eu acho que a gente tirou de algum lugar que a meia vida era alguma coisa assim, 4, não sei.
	E – Tá aqui?
	M – Tá na aula 44, dia 11 do 9.
	E – 11 de setembro né? Foi a correção do teste em duas fases.
	"Nessa aula estava planejado resolver o problema do Césio deixado pra casa no dia de 28. Quando perguntamos aos alunos qual o valor de t que satisfaz a equação, um deles respondeu que o valor era 16"
	[risos]
	" com isso, percebemos que fizemos uma escolha infeliz da equação para usar como

Tabela 6 – Transcrição da conversa com Bruna e Eva

Tempo / Assunto	Transcrição
	exemplo a fim de introduzir a ideia de logaritmo. Deveríamos ter chegado em uma equação que não fosse possível resolver dessa maneira mais simples, ou seja, colocando ambos os termos da igualdade em potências de mesma base. Os alunos indignaram-se, pois para que usar o logaritmo se podemos dar a resposta desse jeito? O problema não os motivou a buscar uma nova maneira de resolver o problema.Nossa estratégia não funcionou. Mesmo com a resposta para a meia vida dada por alguns alunos, insistimos.."
	Olha aí ó... podia ter falado né, ou deixado para a próxima aula. Mas, não, a gente insiste.
	B – É, devia ter parado ali, mas já foi ...
	M – Pois é.
	E – Mas tá, gente, passou para trás! É passado!
	"insistimos em usar o logaritmo para obter a solução. Para tanto, deixamos a equação no quadro e fomos explicar a definição de logaritmo e deixamos alguns problemas envolvendo logaritmo para a casa. Notamos que a definição de logaritmo e sua aplicação não ficou claro para alguns alunos"
	B – Também, né...
	E – Não tinha como ficar...
	" sendo assim, decidimos retomar o assunto na próxima aula. Escolhemos uma outra equação..."
	Tá vendo, a gente fez uma certinho...
	M – Aí, vocês contaram uma história do logaritmo. Lembro que foi a partir desse problema que vocês resolveram estudar alguma outra coisa...
	B – Por que a ideia, gente, é muito ... muito clara: pra você usar o logaritmo, quando não der pra resolver equação, para achar a solução da equação. Daí, pra quê que eu vou aprender na aula que tem outro jeito de resolver, se tem um jeito muito mais fácil de fazer? Quê mancada!
	M – Também é por que vocês tinham um orientador que não viu isso, né...
	B – Ninguém viu! Todo mundo dormiu.
1h43min Estudo dirigido e o intervalo	M – Bom, vamo lá. Eu acho que eu tenho uma última aqui para nós. Essa é uma aula um pouco antes dessa. Era uma Estudo Dirigido eu acho. Olha, está aqui o resultado do estudo dirigido [apontando uma parte do TFC]. Vocês escanearam alguns trechos do estudo dirigido aqui no TFC. Essa aula a gente marcou acho que uma segunda-feira. Tinha um intervalo no meio da aula. Aí, a gente teve que falar com a coordenação. Vocês lembram disso?
	E – Mais ou menos.
	B – Não.
	M – Por que, não dava pra eles sair e voltar por que era prova né. No intervalo... como se deu isso? Vocês lembram?
	B – Não.
	E – Você tá falando eu to meio que lembrando, mas não sei certinho.
	B – Nossas aulas eram separados pelo recreio né? Por isso que tem sempre uma primeira parte da aula e uma segunda parte. Me?
	M – Hum, hum... Isso tá no caderno pequeno, página 60.
	E – 60?
	B –
	"Pensem um pouco: O estudo dirigido funciona? Ou seja, ele direciona o estudo? Os alunos abrem os livros e os cadernos? Enfim, qual é o objetivo desta atividade? Eles foram atingidos? A falha nossa foi não ter avisado aos alunos com antecedência que eles iriam ter o recreio em outro horário. Pode parecer pouco, mas tentem lembrar os recreios de sua infância. Com certeza, foram momentos marcantes, importantes, enfim. Hoje, nós roubamos isso deles. Erramos, desrespeitamos o contrato didático inicial, combinado no primeiro dia de aula. É, parece que o estudo ficou pequeno para duas aulas. O alento é que eles estão dando conta. Que bom! Por isso a importância de deixá-los sair somente após terem feito tudo e com algum grau de acerto."
	M – Esse foi um dia que nós discordamos. Eu fiquei bravo que um aluno tinha acabado

Tabela 6 – Transcrição da conversa com Bruna e Eva

Tempo / Assunto	Transcrição
	rapidinho e saiu sem ter feito nada. Eu falei: Não, segura o menino aí até ele fazer e manda ele fazer... pode consultar. E você não concordava com isso. Você lembra? B – Vixe, não. [pausa]
1h47min Eva interrompe o caderninho	M – é difícil se lembrar mesmo... faz algum tempo... Tem também um do caderninho... que você interrompeu o caderninho e eu quero ver se você se lembra. Tá na página ´75. Você acaba aí, mas ainda tem mais três aulas... tem mais 4 aulas. Continua no TFC, mas parou de escrever aí. E – Será que a gente escrevia junto? B – Será que não.... M – Eu queria lembrar disso, por que se aparece aqui E – Aparece nesse não aqui? M – Acaba bem antes. Depois você parou de me responder e eu continuei... Você parou aí, veja aí 28 do 8. B – é M – Início da regência. Tá vendo, porque eu não sei porquê E – E aqui? M – Eu também não escrevi aqui B – Então, sumiu o caderno. A última que tá aqui é a 18 de setembro. E – Mas aqui tá aula 46. M – Mas nós fomos até a 50. Eu também não te escrevi, porque será que eu não escrevi? E – Ah, foi preguiça sua [risos] B – Os caderno sumiram. Depois no TFC. Vai ver que a gente cansou e começou a digitar E – Será? M – Mas porque será que eu parei de escrever? E – Talvez você começou a digitar também não foi? M – Não. E – Então culpa é sua [risos]. Você tinha que descrever as aulas [risos] M – É... [risos] E – Quer que eu leia aqui. M – Dá uma lida soque eu grifei aí E – [Eva lê rápido e baixo, inaudível]
1h50min38 Prova final	M – E, depois, tem a prova e a prova foi uma catástrofe. Eu acho que tem uma análise da prova final aí. Além do estudo dirigido, mas acho que da prova final também tem. Vai na página 69, 7º por aí. E – Tem ó: "95% dos alunos tiraram conceito D" Vixe! " 7,6% conceito B e 3% conceito A" E – Ou seja, 2 , 3 alunos no máximo estudaram prova né? E – "Como os alunos conseguem fazer as atividades em sala de aula e, na prova, não? Será que foi pro trabalho algo material trabalhado? Ou o conteúdo explicado não foi aprendido? Enfim, vamos sair da regência ainda com algumas questões por responder. B – Eu lembro das perguntas que a gente fazia. Por que à vezes nem a gente sabia as resposta para as perguntas que a gente colocava... [risos] M – Eu cheguei a conversar com vocês.... por que, no começo, vocês pegaram aquele livro "Pesquisa qualitativa" né? Cheguei a conversar com vocês de ter uma pergunta inicial, não? E – Conversamos sim

Tabela 6 – Transcrição da conversa com Bruna e Eva

Tempo / Assunto	Transcrição
	M – Por que vocês escolheram esse tema? Resolução de problemas? E – Eu acho que é por causa de você. M – Por mim é? B – Era como você trabalhava não era? A metodologia que você trabalhava? M – É, eu trabalhava muito com ela mesmo. B – Não era você [dirigindo-se a Eva] que trabalhava com isso, com o Marcos, já trabalhava com isso no estágio 1? E – Lembro ate umas palestras... M – Aos sábados? E – Que tinha um pessoal.... que tinha um curso de resolução de problemas M – Resolução de problemas e investigação matemática, não é? E – Isso, foi, eu fiz o curso. Era de investigação matemática, resolução de problemas. Eu fiz o curso. M – Você fez o curso inteiro? Você fez... E – Participei do curso, que eu fiz, eu acho que eu participei, não sei se foi como estagiária. Eu lembro que eu fiz esse curso sim [pausa]
1h53min30 Agradecimentos e termos de consentimento	M – Ah, tá bom, gente. Tem mais alguma coisa que vocês querem falar, que entre nós não comentamos, ou que ficou, que vocês querem falar ainda? E – Não, não B – Acho que a gente já desabafou. [risos] M – Eu fico muito agradecido de vocês terem me ajudado. E – É uma pena a gente não conseguir ajudar mais... não consegui lembrar B – É, mais coisas... realmente. M – Não, mas vocês ajudaram. É normal, porque também é uma coisa assim, vocês não foram pra sala de aula e as coisas não são assim ressignificadas né. Mas o que você já me contaram, isso já ajuda, muito. Quero agradecer demais vocês, demais mesmo. Eu queria que vocês dessem uma olhadinha nos termos de compromisso. Eu queria que você anotassem pra mim o endereço a data de nascimento pra eu ter descrição de vocês, a idade pra saber que não é menor e tudo. B – O endereço aqui? M – É, o endereço é porque eu vou devolver os caderninhos para vocês, quando eu acabar. E – Legal. M – Esse termo não é publicado, ele deve ir lá pro meu processo, lá do programa de pós. B – Mais, quando que você vai defender? M – Acho que até final de 2014, vamos ver.. E – Mas você tá com licença? M – É, a licença remunerada. Mas o tempo que eu ficar fora, quando voltar, tem que ficar na instituição. Se eu precisar incomodar vocês por emial, tudo bem? E – Tranquilo, mas eu olho pouco, qualquer coisa você avisa a Bruna que olha mais. B – É. M – Ah, tem também a questão dos nomes, c Omo eu tinha falado. Eu posso usar o primeiro nome de vocês no trabalho? B – Sim. E – Por mim tudo bem. M – Tá bom. Você pegam uma cópia pra vocês e deixam a assinada pra mim. [pausa] Eu vou desligar aqui então.

APÊNDICE B: Marciene e Daniel

Surrado, com o espiral metálico já meio entortado e a capa descascando nas beiradas. Eis o caderno de 140 folhas, ou 280 páginas, de 20 cm × 27,5 cm, dessa dupla. Sem contar as 16 páginas finais do caderno, repletas de rascunhos do TFC, com títulos como “introdução”, “reflexão”, “aula 12”, além de alguns rascunhos de resoluções de questões de matemática, restam então 169 páginas preenchidas durante o estágio. Na contracapa, há a sigla “Prof.” seguida de meu nome. Logo abaixo, está escrito “Subárea: Matemática”, então “Estagiários”, por fim, abaixo disso, o nome de Daniel e Marciene. Somente o termo “estagiários” foi escrito por mim, pois reconheço a letra. O restante foi escrito por Daniel. A primeira folha contém o título “Diário de Campo”, o nome da escola, “CEPAE”, telefones e os primeiros nome da dupla.

O material refere-se ao ano de 2009 e o estágio foi realizado na mesma turma de alunos com os quais trabalharam Bruna e Eva, porém, neste ano, estavam no 2o ano do Ensino Médio, também turma A, matutino.

Os escritos do caderno estão assim distribuídos:

Tabela 7 – Registros do Caderno de Marciene e Daniel

Relator	Descrições		Reflexão ou comentário	
	Data	**Total**	**Data**	**Total**
Marciene	2/3, 11/3, 16/3, 23/3, 24/3, 30/3, 7/4, 13/4 , 28/4, 4/5, 12/5, 18/5, 26/5, 1/6, 9/6, 15/6, 23/6, 29/6	18 (19 pág.)	2/3, 23/3, 24/3, 30/3, 7/4, 13/4, 14/4, 28/4, 4/5, 12/5, 18/5, 26/5, 1/6, 9/6, 15/6, 23/6, 29/6, 10/8, 11/8, 17/8, 18/8, 24/8, 25/8, 31/8, 1/9, 8/9, 21/9, 22/9, 28/9	29 (12 pág.)
Daniel	2/3, 3/3, 9/3, 17/3, 23/3, 31/3, 6/4, 14/4, 27/4, 5/5, 11/5, 18/5, 19/5, 25/5, 2/6, 8/6, 16/6, 22/6, 30/6,	19 (16 pág.)	16/3, 30/3, 31/3, 6/4, 13/4, 27/4, 4/5, 11/5, 2/6, 16/6, 3/8, 17/8, 24/8, 25/8, 31/8, 28/9, 15/10	17 (22 pág.)
Marcos	3/8, 10/8, 11/8, 17/8, 18/8, 24/8, 25/8, 31/8, 1/9, 8/9, 14/9, 15/9, 21/9, 22/9, 28/9, 29/9, 5/10	17 (37 pág.)	20/3, 3/4, 14/4, 12/5, 4/6, 29/6, 18/8, 22/9, 28/9,	9 (27 pág.)
		54 (72 pág.)		55 (61 pág.)

Há algumas páginas em branco no caderno, entre a escrita de um e outro. Notei também que as reflexões dos estagiários foram feitas também sobre as minhas aulas, além das aulas lecionadas por eles. Conversarmos sobre tecer comentários sobre as aulas que lecionava a fim de me ajudarem com andamento delas e há algo escrito sobre isso no meu primeiro comentário.

O Trabalho Final de Curso dessa dupla recebeu o título de "O ensino de sistemas lineares e matrizes através da resolução de problemas".

APÊNDICE B.1: PERÍODO DE OBSERVAÇÃO E SEMIRREGÊNCIA: 02/03/2009 A 23/06/2009

Legenda:

dC – descrição da Marciene

cC – comentários da Marciene

dD – descrição do Daniel

cD – comentários do Daniel

dM – descrição de Marcos

cM – comentários de Marcos

Tabela 8 – Registros das aulas durante a Observação e a Semirregência da dupla Marciene e Daniel

Aula / Data / pág.	Autores / Palavras chave	Observações
Aula 01 2/3 p.1	dC – cC – cD trigonometria – navegações	Eles começaram a observação no segundo dia de minhas aulas. Marciene fala que teve "uma boa impressão da turma sobre participação, comportamento e aprendizado dos alunos, o que aliviou um pouco o medo inicial do estágio. Porém, observei algumas dificuldades com relação a contas manuais e na compreensão do conteúdo em si." (p.01). E Daniel aponta um erro de calculo cometido por uma aluna.
Aula 02 03/03 p.3	dD – cD Problema – triângulos – conversas – piadas – comentário de D sobre RP	Problema envolvendo triângulo e como seu giro poderia fazer um retângulo. Daniel intitula seus comentários por "Conclusão", assim como na aula anterior e escreve: "A turma em que se trabalha com resolução de problemas não ocorre perguntas como: qual a utilidade desse conteúdo? Pois essa aula os alunos visualizaram que os conteúdos matemáticos estão no dia-a-dia e que eles também podem utilizar esse conteúdo." (p.04)
Aula 03 9/03 p.5	dD – cD Homo ludens – lei dos senos – psicóloga – discriminação na aula de matemática	Daniel vem relatando as discussões em torno da correção das atividades e como um aluna enuncia a lei dos senos de maneira de maneira extensa. A aula é interrompida para uma atividade da psicologia com a leitura de um texto e com a participação do professor também. Daniel comenta que "Nesta aula o que teve destaque é ver o envolvimento entre o professor e aluno. Uma relação de companheirismo faz com que os alunos respeite o professor. Será que pode ser generalizado? Acredito que a formação que os alunos tem influencia nessa relação." (p.6)

Tabela 8 – Registros das aulas durante a Observação e a Semirregência da dupla Marciene e Daniel

Aula / Data / pág.	**Autores / Palavras chave**	**Observações**
		Essa fala dele tem relação com o que conversamos via facebook no dia 28/11/12, pois ele já apreciava aspectos afetivos relacionados ao ensino.
Aula 04 11/03 p.7	dC – cC Lei do senos – lei dos cossenos	Marciene escreve os conteúdos trabalhos e diz que os alunos fizeram algumas perguntas. Em seu breve comentário aponta a menor participação dos alunos.
Aula 05 16/03 p.9	dC – cC – cD – cM Correção de tarefas – discussão sobre ser ou não trianglo retângulo	Daniel circula pela classe auxiliando os alunos na resolução de exercícios. Marciene comenta que alguns alunos não tem tanta segurança em relação ao que sabem, pois conta de um aluno que lhe perguntou se 1^1 era igual a 1. Critica as conversas e "fofocas" que acontecem quando os alunos estão em grupo e sugere que eu tivesse calculado com os alunos o valor do ângulo do triângulo para concluir com os alunos que ele próximo de 90 graus, mas não reto. Daniel comenta que os alunos conversaram muito, alguns sobre os conteúdos e comenta as dificuldades com operações com fração e expoentes. Em meus comentários (p.13), falo de como escrever o diário. Escrevo algo sobre o termo conclusão usado por Daniel e cito uma conclusão da Marciene mostrando como ela não é definitiva. Para mim isso parece um forte resquício do modo de escrever matemática. Falo sobre o ponto de vista deles sobre as aulas. Por fim, digo que aceitarei a ideia da Marciene em tentar calcular o ângulo e a usarei no estudo dirigido.
Aula 06 17/03 p.21	dD – demonstração sen2b – história	Daniel comenta que o "fato dos alunos perceberem a demonstração como algo importante que eles devem prestar atenção nos seus detalhes eles iriam compreender esse fato matemático difícil e importante. **Uma atitude interessante para nós estagiários é que alguns momentos devemos mudar de foco a aula para chamar a atenção e tentar ganha a simpatia dos alunos**" (p.21)
Aula 07 23/03 p.23	dD – cC –	Marciene verifica qual aluno fez a tarefa. Em seus comentários diz que os exercícios não despertaram a curiosidade dos alunos, durante a correção.
Aula 08 24/03 p.25	dC – cC Estudo dirigido	Descreve dificuldades dos alunos com um dos problemas do estudo dirigido. Comenta que aos alunos faltou raciocínio.
Aula 09 30/03 p.27	dC – cC – cD Estudo dirigido	Marciene identifica algumas dificuldades dos alunos em relação a identificar os lados do triângulo ao utilizar o seno, por exemplo. E comenta que o estudo dirigido obriga os alunos a tentar fazer, o que não acontece em outros momentos. Daniel identifica uma série de dificuldades e erros dos alunos
Aula 10 30/03 p.31	dD – cD – cM	p. 32 há um comentário do Daniel sobre preparar uma aula esperando a participação e isso não acontecer e vice-versa.

Tabela 8 – Registros das aulas durante a Observação e a Semirregência da dupla Marciene e Daniel

Aula / Data / pág.	Autores / Palavras chave	Observações
Aula 11 6/4 p.39	dD – cD	Comentário sobre o estudo dirigido. Alguns alunos solicitam resolver alguns do estudo. Atividade da roda gigante. Daniel comenta como a aula foi dinâmica e que gostou dos fatos históricos envolvidos.
Aula 12 7/04 p.41	dC – cC	Velocidade da roda gigante e o a questão do erro com o Pi. Marciene comenta que é muito importante eu ter falado sobre o Pi.
Aula 13 13/4 p.43	dC – cC – cD	Os alunos estão a falar sobre um jogo de futebol. Radianos. Os alunos estão bem agitados. Marciene **comenta de alguns erros dos alunos**. Daniel comenta **como dois alunos fizeram um problema**, calculando o comprimento do arco.
Aula 14 14/04 p.45	dD – cC – cM	Prova. Daniel diz parecer um dia normal. Comenta sobre alguns alunos terminando e entregando a prova muito rápido. Faz também uma análise da prova. Há uma comentário da Marciene: "Porque colocar a questão mais difícil da prova como 1º item?" Começo o comentário questionando se a matemática é uma ciência de pré-requisitos, pois o Daniel comenta algo sobre os alunos aprenderem regularidades com arco de circunferências, mas ainda tem dificuldades com frações. Então, comento também sobre a avaliação, com base nessa discussão. E pergunto a eles o que seria melhor eu valorizar na correção do estudo dirigido. Comento também sobre o Pi.
Aula 15 27/04 p. 53	dD – cD	Comentário do Daniel: "O ato de dar aula exige muito. Pois cada aluno tenta às vezes resolver os exercícios com vários tipos de pensamento. Ou ainda alguns alunos não insistem em resolver e necessitam de "estímulos" para resolverem os problemas. E ainda as dificuldades de matemática básica. Ser professor é algo que exige muito é um desafio a cada um de nós."[299](p.53-54)
Aula 16 28/04 p.55	dC – cC	Aula sobre funções trigonométricas. Há um desenho do ciclo trigonométrico com uma tabela de senos e cossenos. O professor vai preenchendo a tabela e o ciclo tomando como exemplo o problema da roda gigante. Elogio da Marciene para a aula de perguntas e exemplos sobre o ciclo trigonométrico..
Aula 17 04/05 p.57	dC – cC – cD	O professor pede que os alunos resolvam alguns exercícios e discute um erro comum relacionado a $sen^2x = \left(\frac{3}{5}\right)^2$ e $sen\ x = \frac{3}{5}$. Marciene comenta que ficou chateada com a aula, pois acreditou que os alunos tinham compreendido, mas percebeu que muitos não entenderam o ciclo trigonométrico. Daniel expõe a resolução de um aluno em seu comentário, desenhando o gráfico do aluno. .
Aula 18 05/05 p.59	dD – cD –	Questionamentos reflexivos de Daniel sobre quais são as angústias de ser professor, se é possível a participação de todos. (p.59)
Aula 19	dD – cD	Professor conversa com a turma a respeito do conselho de classe e

[299] O que será que ele pensa disso hoje, como ele vê isso na pós-graduação?

Tabela 8 – Registros das aulas durante a Observação e a Semirregência da dupla Marciene e Daniel

Aula / Data / pág.	Autores / Palavras chave	Observações
11/05 p.61		sobre o desempenho deles. Os alunos questionam a respeito de converter números decimais para frações e dá um exemplo envolvendo Pi radianos. Em seu comentário, Daniel questiona como fazer os alunos estudarem continuamente.
Aula 20 12/05 p.63	dC – cC – cM	Prova. Marciene comenta que houve muita falta nesse dia e a prova foi silenciosa. Em seus comentários, fala sobre a importância de deixar o aluno consultar o livro, a fim deles terem intimidade com o material de estudo. Em meus comentários, falo do tema recorrente nas descrições sobre a participação dos alunos e o paradoxo de ter alunos participativos e mesmo assim eles as vezes continuarem sem entender. Angustia. Comento sobre ser mais fácil expor a aula e não lidar com as dificuldades, mas que minha opção foi por lidar com as dificuldades dos alunos ao resolverem problemas. Falo também de lidar com incerteza da aprendizagem dos alunos, mas que é importante que eles próprios lidem com seus problemas, pois ninguém pode aprender por eles. Faço mais perguntas aos estagiários, a fim de provocar a discussão.
Aula 21 18/05 p.71	dC – cD – cC – cD	Marciene comenta o seguinte sobre a aula com resolução de problemas envolvendo apertos de mão: "Eu acredito que, apesar de trabalhosa, essas aulas são muito importantes pois desperta a curiosidade dos alunos, isso busca eles a participarem e achei super interessante a empolgação do [nome do aluno]." (p.72)
Aula 22 19/05 p.74	dD	Continuidade da aula anterior. Daniel comenta que tem a impressão de todos estão a aprender. Comenta algumas dificuldades dos alunos com as expressões.
Aula 23 26/05 p.77	dD – cD	Correção de tarefa. Atividade do Murilo, envolvendo placas de carros. Em sua reflexão Daniel escreve: "**Como alguns problemas atraem mais os alunos para obterem sua soluçã**o?" E faz uma análise disso. A descrição é interessante pois Daniel ressalta o fato de como um problema pode o não instigar os alunos e, em seus comentários, faz perguntas sobre isso. Talvez vala a pena comentar sobre isso na entrevista. Como ele se sente motivado pelos problemas com os quais lida? (p.76)
Aula 24 26/5 p.77	dC – cC –	Sobre fatorial, eu peço para pesquisarem quanto é 1! E 0!. Voltei depois à atividade da aula anterior, placas de carro, a qual Marciene diz não ter entendido. Marciene discute em seus comentários sobre o nível de dificuldade de um problema, não deve ser nem muito fácil nem muito difícil e diz que a atividade das placas dos carros foi muito difícil.
Aula 25 1/6 p.79	dC – cC	Correção de tarefas. Volto ao problema das placas e pergunto o que seria melhor fazer para aumentar a quantidade de placas possíveis, aumentar um dígito ou uma letra. Marciene comenta da atitude de um aluno, que pegou um espelho e ficou arrumando o visual.
Aula 26	dD – cD –	Problemas com combinatória, como encontrar todos os times de 5

Tabela 8 – Registros das aulas durante a Observação e a Semirregência da dupla Marciene e Daniel

Aula / Data / pág.	Autores / Palavras chave	Observações
2/6 p.81	cM	jogadores de um conjunto de 10. Daniel analisa como Iago fez um problema baseado em problema anterior sobre os apertos de mão. Em meus comentários falo de um exemplo não muito bom sobre usar um vestido, o que seria preconceituoso. Respondo à Marciene sobre a dificuldade dos problemas das placas, dizendo ser importante não fugir do problema real. Fiz uma série de questões a elas. O que eu quero com a atividade, ou seja, deixar os alunos fazer as perguntas, inventar as questões. E também pergunto a eles o que eles pensavam sobre a formatação das atividades.
Aula 27 8/6 p.87	dD –	Diferencio arranjo e combinação. Os alunos estão preocupados com a prova de português. Daniel descreve os que alguns alunos fizeram ou falaram.
Aula 28 9/6 p.89	dC – cC –	Correção de exercícios do livro. Em um exercício havia duas respostas possíveis e um aluno chama a atenção dizendo que uma delas é impossível. Comento sobre o livro "código da Vince" e com isso proponho um problema com anagrama. Uma aluna fala uma palavra gigantesca, com 61 letras. Marciene comenta como é importante o professor conferir se a resposta está correta, pra criar o hábito nos alunos. E que os alunos estavam pedindo para corrigir exercícios no quadro a fim de ganhar tempo pra estudar pra prova da aula seguinte de outra disciplina.
Aula 29 15/6 p.91	dC – cC	Entrego uma atividade para introduzir o conceito de probabilidade. Depois, como semi regência, Daniel vai ao quadro explicar a fórmula de probabilidade. Marciene comenta que não conduziram como deveria. Essa descrição vale a pena tocar na entrevista. (p.91-92)
Aula 30 16/6 p.93	dD – cD	Faço perguntas sobre probabilidades com dados. Apresento a fórmula de probabilidade de ocorrer o evento A ou o B e um aluno diz que a isso só complica. Daniel comenta que o estudo para os alunos é segundo plano, pois quase ninguém tinha feito a atividade. Comenta que há alunos com potencial, com vontade, mas outros nem tanto. E é uma turma companheira.
Aula 31 22/6 p.94	dD	Converso sobre a ficha de avaliação dos alunos. Depois, corrijo a tarefa.
Aula 32 23/6 p.95	dC – cC	Introdução do conceito de probabilidade condicional e dou o exemplo do programa "Topo ou não topo" sobre isso. Marciene comenta que, devido ao fim do semestre, os alunos parecem mais dispersos, pois sempre há uma prova diferente e eles ficam preocupados com isso.
Aula 33 29/6 p.96	dC – cC – cM	Fiz uma revisão para a prova que será na aula seguinte. Corrijo um exercício de probabilidade condicional. Depois passo no quadro uma revisão de cada tipo de combinatória. Marciene nota que os alunos estavam mais desinteressados que o normal. E diz que os alunos brincaram com papel, coisa que ela não

Tabela 8 – Registros das aulas durante a Observação e a Semirregência da dupla Marciene e Daniel

Aula / Data / pág.	Autores / Palavras chave	Observações
		tinha visto até então. Comento que realmente os alunos estão mais dispersos e desinteressados e atribuo isso ao modo como tive que conduzir a introdução do conteúdo de probabilidade, sem desafiar os alunos, mais apresentando os conteúdos e aplicando-os, devido ao pouco tempo restante para probabilidade. O que foi diferente com combinatória.
Aula 34 30/6 p.101	dD – prova	-

APÊNDICE B.2: PERÍODO DE REGÊNCIA: 03/08/2009 A 15/10/2009

Tabela 9 – Registros das aulas durante a Regência da dupla Marciene e Daniel

Aula / Data / pág.	Autores/ Palavras chave	Observações
Aula 35 3/8 p.102	dM – cD	Daniel apresenta o contrato didático e escreve algumas coisas na lousa: "No momento da explicação do conteúdo, todos deverão manter o silêncio." "Devemos respeitar nossos colegas e os professores" "O celular deve ficar no silencioso ou desligado". Marciene entrega uma folha de atividades e ao final Daniel escreve a equação geral de um sistema linear, o que foi alvo de crítica minha. Alguns alunos perguntam "Por que usa esses trens pra resolver?" No TFC está escrito que isso para os alunos confiarem no conteúdo matemático dos professores. Meu comentário é incisivo sobre o fato dos planos de aula não terem sido entregues antes, coloco-me como decepcionado. E minhas críticas à aula se referem a isso. Em sua reflexão Daniel toca brevemente nesse fato e fala que eu estava com a razão, mas não apresenta justificativa. Apresenta alguns pontos sobre a reflexão professor e aluno
Aula 36 10/8 p.109	dM – cC – cM	Daniel segue com os problemas do plano 2, com idades, envolvendo um sistema 2x2. Na resolução, Daniel faz uma tabela com passado, presente e futuro, que foi bem didático. Daniel corrige a atividade dos copos. E testa a solução dada por um aluno. Comento sobre o paradoxo do professor em relação ao tempo, pois Daniel está apresentando boas explicações, conversando com os alunos e tudo, mas o tempo está voando e o planejamento dessa aula tem ainda uma série de coisas. Explica o método da adição de equações e eu sugiro um exemplo aritimético. Descreve uma certa insegurança do Daniel no problema dos copos. A explicação de escalonamento cai em um caso que confunde os alunos, pois não era necessário chegar até o fim do escalonamento. Marciene fala que os alunos não gostam quando **justifica-se as passagens nos mínimos detalhes**. Ao final, Daniel começa algo fora do plano, explicando operações do escalonamento.
Aula 37 11/8 p.116	dM – cC – Matrizes - escalonamento	A descrição fala de uma aula na qual Daniel falou bastante, explicando como fazer o escalonamento, mas não ficamos contentes com o entendimento dos alunos. Marciene fala disso em seus comentários.
Aula 38 17/08 p.118	dM – cC – cD Problema com sistema	Daniel corrige o problema das facas e o resolve por escalonamento. Comento que se o objetivo era mostrar o processo completo, o problema das facas não foi bom, pois ele termina antes. Marciene começa o problema das vitaminas, pedindo para alguém ler o texto que o introduz. Comento da importância de deixar os alunos fazer, pois um processo como esse, escalonamento, não adianta ficar somente explicando. Comento sobre atividade individual e em grupo, pois o plano de aula previa individual, mas não foi assim que aconteceu. Porém, pareceu produtivo eles terem feito se ajudando, nesse caso. Marciene diz que alcançaram o objetivo da aula de ensinar

Tabela 9 – Registros das aulas durante a Regência da dupla Marciene e Daniel

Aula / Data / pág.	Autores/ Palavras chave	Observações
		escalonamento e dá o exemplo de uma aluna que escreveu o sistema em forma de matriz. Daniel comenta que não se lembra, em seu ensino médio, de exemplos que faziam os alunos pensar. Considera que sua apresentação ainda não está muito fluente e destaca que os alunos da turma costumam ajudar um ao outro. Dá exemplos de coisas que os alunos escreveram para mostrar algumas dificuldades. Fala da simbologia matemática e dá outro exemplo de um aluno que mistura o modo de escrever matriz com o modo de escrever sistemas.
Aula 39 18/08 p.125	dM – cD – cC História chinesa de sistemas – regra de cramer – lousa colorida	Daniel conta um pouco da história da matemática envolvendo sistemas dos chineses (há os slides no TFC) e Marciene apresenta a regra de Cramer para um sistema 2x2. Sugiro o uso do giz colorido. Daniel comenta que os alunos estão agitados e que ele estava um pouco nervoso. Fala de como a história chamou a atenção de alguns alunos. Daniel dá dois motivos por ter usado a história da matemática, para motivar os alunos e para mostrar como esse estudo teve origem na história da humanidade. Daniel faz uma discussão dos nomes das coisas na história, fala de Pitágoras e de como seu teorema foi usado antes dele mesmo, fala do Bháskara [Porque será que Daniel pensa isso da história? O que o levou a propor uma aula usando a história?] Daniel comenta de algo a ser investigado, pois uma afirmação por parte dos estagiários gera uma resposta complicada dos alunos. (p.129). Marciene comenta sobre uma disciplina na qual estudam organização do quadro.
Aula 40 24/08 p.131	dM – cC – Regra de Cramer – atividade em grupo – estilos de regência	Marciene retoma a regra de Cramer e passa um sistema 3x3. Eu faço uma série de considerações sobre a entonação da fala, sobre dar destaques a algumas coisas, fazer metáforas, dar entonação na voz, usar termos similiares. No caso, valia a pena destacar o que é diagonal, principal e secundária, Dx, coeficientes, entre outros e digo que cada um tem seu estilo e comparo os estilos de cada um: do Daniel, mais detalhista e vagaroso e da Marciene, objetiva e sucinta, e o meu que é ainda outro diferente. Comento que alguns alunos reclamaram de ter que fazer a sua resolução, mesmo estando em grupo, mas alguns alunos que nunca fazem, estavam fazendo. Sugiro uma conversa com os alunos sobre o significado de trabalhar em grupo, que devem se ajudar, mas ninguém pode aprender pelo outro. Marciene comenta que a atividade estragou um pouco a aula, pois é desagradável ter que mudar as regras do jogo no meio do jogo. "**A estratégia das cores também não deu certo, pois os alunos estavam vendo tudo branco. Mas pelo que pude acompanhar eles entenderam, ou seja, as dificuldades deles eram mais nos cálculos algébricos (operações com sinal). Quanto a regra da borboleta, eu não apresentei aos alunos porque eu nunca me dei bem com ela**" (p.134). Daniel comenta sobre a simbologia outra vez e comenta erros de notação, mas também vários erros de cálculo, uso de parênteses, coeficientes do determinante, erros de operação e comenta que "isso será uma barreira nos cálculos de alguns sistemas lineares" (p.135). [notei que o Daniel se preocupou o tempo todo com a "simbologia" e os erros dos alunos em operações sempre pensando que seria difícil o que viria depois]
Aula 41 25/08	dM – cC – cD –	Cito um trio de alunos que questionaram um sistema impossível e sugiro que seria interessante comparar as fichas de avaliação e usar isso como foco

Tabela 9 – Registros das aulas durante a Regência da dupla Marciene e Daniel

Aula / Data / pág.	Autores/ Palavras chave	Observações
p.136		de análise no TFC. Pois, Iago e Mateus tem mais maturidade matemática e pareciam entender que as letras eram incógnitas, por isso estranham o sistema que era impossível de resolver. Porém, outro aluno, o Wesley, estava com eles e se configura numa incógnita pra nós, nunca tínhamos certeza se ele tinha facilidade, pois as vezes ele dizia coisas surpreendentes, outras vezes cometia erros banais. Será que apareceu lá no TFC? Marciene comenta que gostou muito da atividade, pois mexeu com o conhecimento dos alunos e comenta de observações da Isis como as que comentei. Daniel fala do caminho de ida e volta na solução de um sistema (algo que eu havia chamado a atenção deles, segundo ele) e diz que criou a atividade 7, na qual era dada uma solução de um sistema e pedia para que os alunos inventassem um problema e diz que o que mais apareceu foi x+y=4. E fala de um aluno que tentou usar um contexto envolvendo triplos e de outro que usou idades. Isso apareceu no TFC.
Aula 42 31/08 p.139	dM – cC– cD Int geom. de sist– escrita lógica na lousa –	Daniel está apresentando a interpretação gráfica de sistemas lineares e sugiro falar e escrever lendo a linguagem matemática, pois Daniel escreveu x=-1 y=0. Porém, como era uma equação, o correto seria: para x=-1, temos y=0. E falo como essa organização é importante para o aluno quando ele for estudar, para entender o que escreveu. **Descrevo que tive que interromper a aula por causa de indisciplina e me desculpo com eles, mas afirmo que isso, indisciplina, eles vão conseguir lidar quando estiverem de fato trabalhando. O fato de "ser professor acaba lhe permitindo essa atitude, pois os alunos esperam isso de você**" (p.141) [Talvez Marciene possa falar algo sobre isso. Pois ela tinha dificuldade com isso, tinha um tom de voz pouco firme. Como ela lidou com isso na escola?]. [Talvez valesse a pensa discutir isso na entrevista com Daniel] Daniel tentou chamar a atenção da turma, mas não resolveu. Escreve uma série de questões: "porque motivo os alunos conversavam muito? É a aula? É a atividade? É o momento? É outra coisa?" Marciene comenta que os alunos conversaram porque a aula foi muito longa, com muita explicação. Daniel faz um longo comentário e cita que quando eu disse que a escrita na lousa estava confusa ele se lembrou de sua infância e adolescência, pois não gostava de começar a estudar um conteúdo e não entendê-lo. "Eu devo refletir muito sobre minha aula para torná-la mais informativa em questões orais como também em questões de escrita no quadro. Esse estágio está despertando em mim a importância do professor ver e rever a nossa atuação na sala de aula" (p.143). Comenta sobre o contrato didático e reflete: "Não obtendo o controle da turma eu estou perdendo o meu papel e ainda eu estou deixando os alunos que querem aprender perdidos com o conteúdo" [...] Uma das coisas que posso estar mudando é a questão da tonalidade da voz e ainda uma organização detalhada do conteúdo. Outra coisa o conteúdo tipo de sistemas lineares 2x2 podia ter vindo depois do conteúdo método de adição e subtração. E com isso talvez poderíamos ter tornado o conteúdo mais conciso para os alunos" E segue assumindo os erros. Provavelmente influenciado pelo que escrevi. Essa aula seria boa para entrevista do Daniel
Aula 43 01/09 p.145	dM – cC Classifica	Daniel começa com dois gráficos na lousa e faz a classificação dos sistemas e os alunos estão reclamando devido a grande quantidade de tarefas.

Tabela 9 – Registros das aulas durante a Regência da dupla Marciene e Daniel

Aula / Data / pág.	Autores/ Palavras chave	Observações
	ção de sistemas – grande quantidade de tarefas	Marciene comenta que, comparado com a quantidade de tarefas que eu passava, eles passaram menos. E diz que combinou com Daniel de cada um lecionar uma semana, mas que ele demora mais e assim ele tem aparecido menos. E escreve: "Em compensação eu ando trabalhando muito fora de sala: correção, reflexões, enfim, acho que eu tenho duas opções como professora: ou serei boa professora ou vou morrer cedo, pois me preocupa muito com as coisas" (p.146) [Esse comentário de Marciene poderia ser resignificado por ela agora, pois, como será o trabalho dela atualmente? Essa preocupação ainda está presente? E também seria legal ela explicar isso melhor, pois como ela coloca duas opções, parece que são excludentes, ou seja, ser boa professora ou se preocupar].
Aula 44 08/09 p.147	dM – cC – Tarefa do campo de futebol – insegurança – não identificação com certos professores	Marciene começa corrigindo a tarefa do campo de futebol e eu aponto sugestões de como escrever melhor na lousa. Comento que Marciene ficou brava, em certo momento, com a turma e que seria melhor usar um tom enérgico e sério, evitando gritos. Marciene comenta que teve muito receio dessa aula, pois aulas de correção são sempre bagunçadas, devido ao excesso de conversa dos alunos e pouca atenção. Seu receio também se deve ao fato de ser difícil planejar o passo a passo desse tipo de aula, pois não dá pra imaginar as dúvidas que os alunos terão. E atribui à insegurança o papel de "grande vilã dessa aula" e diz que agiu "como muitos professores que reprovei como aluna" (p.151-152)[Trata-se de um comentário em que ela assume a responsabilidade e se vê fazendo as mesmas coisas que os professores que ela nunca aprovou. Penso que perguntar a ela como foi essa aula nos ajudaria a entender essa insegurança. Perguntar também em relação a essa não identificação com certo tipo de professores] Vale a pena ler a reflexão dela.
Aula 45 14/9 p.153	dM	Primeira aula do teste em duas fases. Indico caminhos para a correção.
Aula 46 15/9 p.153	dM	Segunda aula do teste em duas fases
Aula 47 21/9 p.154	dM – cC Atividades com matrizes – colunas do templo –	Entregam a atividade "Vamos trabalhar", envolvendo a escrita de informações em forma de matrizes, e ficamos atendendo aos alunos no intuito de mostrar que a tabela era mais eficiente para organizar os dados. E sugiro que os estagiários deem exemplos de usos de matrizes para convencer os alunos. Comento uma metáfora usada pela Marciene: "Fica parado como as colunas do templo", incentivando-a a fazer mais isso. Com certeza, isso pode ter sido devido ao que comentei antes sobre usar **metáforas**. Marciene comenta que não consegui organizar a aula de modo a contemplar mais exemplos, devido ao pouco tempo. E diz que gostou do comportamento da turma.
Aula 48 22/9 p.156	dM – cC – cD Atraso do superviso	Chego atrasado na aula e comento **que fiquei surpreso, pois os alunos estavam trabalhando normalmente e me senti dispensável**. "Cheguei, os alunos estavam trabalhando, nem fui notado, os professores estavam andando pela sala, os burburinho e as brincadeiras dos alunos eram as

Tabela 9 – Registros das aulas durante a Regência da dupla Marciene e Daniel

Aula / Data / pág.	Autores/ Palavras chave	Observações
	r – dispensável –	habituais (nada que atrapalhasse o andamento da aula)[Trata-se de uma aula que vale a pensa conversar com Daniel e Marciene durante a entrevista]. Conclusão: sou dispensável." (p.156). Na sequencia alerto para não ficaram convencidos. Mas faço alusões ao futuro: "Daniel pegando sua moto e estacionando frete a outras escolas: o profê da motinha" e "Marciene deixando o Joaquim na escola na qual ela é professora" (p.157) Marciene comenta que acha que foi bem compreendida pelos alunos, diante das dúvidas que apresentaram. E Daniel diz que não é fácil conquistar uma turma ainda como estagiários.
Aula 49 28/9 p.159	dM – cC – cD – cM Multiplicação de matrizes – copa do mundo – atividade individual ou em grupo – encaixar a linha na coluna – coletar resoluções de alunos – responsabilidade matemática	Atividade envolvendo pontuação dos times da copa do mundo "Quem é o primeiro lugar?" para trabalhar multiplicação de matrizes. Comento que faltou frisar a questão de multiplicar os elementos de uma linha por uma coluna e sugiro mudanças na lousa. Comento sobre definir se a atividade é em grupo ou individual. Marciene comenta que melhorou muito a questão de colocar ordem na turma e lamenta não ter mais tempo para continuar trabalhando e fala como é pequeno o período de regência. Daniel escreve que podia ter usado a expressão encaixar (a linha na coluna) para ver se seria possível multiplicar e fala que sua explicação gerou dúvidas. Diz também que as matrizes são uma estrutura algébrica diferente dos números. Daniel vai escrevendo resoluções de alunos e comentando os erros cometidos. Em meus comentários, elogio o que ele fez e sugiro a inserção no TFC. Comento também que seria bom que o aprendizado que ele teve ao observar os erros dos alunos o ajudasse a repensar as suas próximas atitudes. Digo que aula 50 ele já está mais maduro, pedindo aos alunos para se certificar se uma resposta está ou não correta voltando ao enunciado, e faz isso na lousa. Faço um paralelo com outras áreas, como a medicina, em relação à responsabilidade matemática. Comento também que havia sugerido a inserção de multiplicações por matriz nula, por matriz unitária, a fim de discutir exatamente o que Daniel falou sobre estrutura algébrica.
Aula 50 29/9 p.167	cM revisão	Fazem uma revisão com base nos exercícios que os alunos mais erraram. E digo que isso tem relação com o teste em duas fases.
Aula 51 5/10 p.169	dM – cD prova	Não há descrição. E os comentários do Daniel são referente ao dia 15/10 pela sua participação no Conselho de Classe. O conselho conversa sobre todos os alunos, detendo-se mais naqueles em situação de reprovação. Daniel escreve suas impressões sobre um aluno citado pelo conselho, relatando algumas ações que tomamos.

APÊNDICE B.3: ROTEIRO DA CONVERSA COM MARCIENE E DANIEL

Data: 22/01/2013, terça-feira, das 17h30 às ___ , na sala da subárea de matemática do CEPAE

1. Conversas sobre o que estão fazendo, o que aconteceu de lá pra cá. As novidades, os projetos para o futuro, etc
2. Por que me procuraram?
3. Como se sentiam quando eu assistia as suas aulas?
4. E como era assistir a minhas aulas?
5. O que vocês pensavam do que eu escrevia? Servia?
6. Pedir pra lembrarem dos trabalhos que fizeram no estágio I comigo (Bolsa de extensão, Gema, Investigação Matemática, NuEM-GO)
7. E o que lembram do estágio II? Como contariam essa história?
8. P. 59 – Uma aula na qual eu ensinava retas tangentes e secantes em curvas, na qual os alunos estavam bem atentos e participativos das discussões para obter os valores da tangente no ciclo trigonométrico. Então, Daniel escreve algo sobre o qual talvez a Marciene pudesse se posicionar, pensando no que ela viveu: "Quais são as angustias de ser professor? E as alegrias? Será possível conseguir a participação de todos os alunos? Alguns alunos na sala de aula se forem chamados para participar, pode ser ruim?"
9. A descrição é interessante pois Daniel ressalta o fato de como um problema pode o não instigar os alunos e, em seus comentários, faz perguntas sobre isso. Talvez vala a pena comentar sobre isso na entrevista. Como ele se sente motivado pelos problemas com os quais lida? (p.76)
10. **Atividade de semi-regência na qual Daniel** vai ao quadro explicar a fórmula de probabilidade, como uma introdução, uma atividade preparada por eles. Marciene comenta que não conduziram como deveria. Essa descrição vale a pena tocar na entrevista[300]. (p.91-92)
11. Não encontrei a semirregencia da Marciene. Porque?
12. E a regência? Como se planejaram pra ela? Por que escolheram o tema resolução de problemas? (eles não entregaram os planos de aula a tempo)
13. **Início da Regência do Daniel**. p.102. Daniel a conduziu: Daniel apresenta o contrato didático e escreve algumas coisas na lousa: "No momento da explicação do conteúdo, todos deverão manter o silêncio." "Devemos respeitar nossos colegas e os professores" "O celular deve ficar no silencioso ou desligado". Marciene entrega uma folha de atividades e ao final Daniel escreve a equação geral de um sistema linear, o que foi alvo de crítica minha. Alguns alunos perguntam "Por que usa esses trens pra resolver?" No TFC está escrito

[300] Entrevista. O que aconteceu nessa aula? Como foi? Porque marciene fala que não conduziram bem? Você lembra?

que isso para os alunos confiarem no conteúdo matemático dos professores. Talvez pode ser interessante ler os comentários do Daniel (p.107)

14. **Início da Regência da Marciene. P.118**. Daniel corrige o problema das facas e o resolve por escalonamento. Comento que se o objetivo era mostrar o processo completo, o problema das facas não foi bom, pois ele termina antes. Marciene começa o problema das vitaminas, pedindo para alguém ler o texto que o introduz. Comento da importância de deixar os alunos fazer, pois um processo como esse, escalonamento, não adianta ficar somente explicando. Comento sobre atividade individual e em grupo, pois o plano de aula previa individual, mas não foi assim que aconteceu. Porém, pareceu produtivo eles terem feito se ajudando, nesse caso. Marciene diz (p.120) que alcançaram o objetivo da aula de ensinar escalonamento e dá o exemplo de uma aluna que escreveu o sistema em forma de matriz. Daniel comenta (p.121) que não se lembra, em seu ensino médio, de exemplos que faziam os alunos **pensar**[301]. Considera que sua apresentação ainda não está muito fluente e destaca que os alunos da turma costumam ajudar um ao outro. Dá exemplos de coisas que os alunos escreveram para mostrar algumas dificuldades. Fala da simbologia matemática e dá outro exemplo de um aluno que mistura o modo de escrever matriz com o modo de escrever sistemas.
15. P.125. Daniel conta um pouco da história da matemática envolvendo sistemas dos chineses (há os slides no TFC) e Marciene apresenta a regra de Cramer para um sistema 2x2. Sugiro o uso do giz colorido. Daniel comenta que os alunos estão agitados e que ele estava um pouco **nervoso**[302]. Fala de como a história chamou a atenção de alguns alunos. Daniel dá dois motivos por ter usado a história da matemática, para motivar os alunos e para mostrar como esse estudo teve origem na história da humanidade. Daniel faz uma discussão dos nomes das coisas na história, fala de Pitágoras e de como seu teorema foi usado antes dele mesmo, fala do **Bháskara**[303]. **Daniel comenta de algo a ser investigado, pois uma afirmação por parte dos estagiários gera uma resposta complicada dos alunos. (p.129)**. Marciene comenta sobre uma disciplina na qual estudam organização do quadro
16. P.131 Marciene retoma a regra de Cramer e passa um sistema 3x3. Eu faço uma série de considerações sobre a entonação da fala, sobre dar destaques a algumas coisas, fazer metáforas, dar entonação na voz, usar termos similiares. No caso, valia a pena destacar o que é diagonal, principal e secundária, Dx,

[301] Explique melhor isso, Daniel. E no estágio, vc se lembra de ter feito os alunos pensarem? Como? Quando?

[302] Como foi isso Daniel?

[303] Porque vcs pensam isso da história? O que os levaram a propor uma aula usando a história da matemática?

coeficientes, entre outros e digo que cada um tem seu **estilo**[304] e comparo os estilos de cada um: do Daniel, mais detalhista e vagaroso e da Marciene, objetiva e sucinta, e o meu que é ainda outro diferente. Comento que alguns alunos reclamaram de ter que fazer a sua resolução, mesmo estando em grupo, mas alguns alunos que nunca fazem, estavam fazendo. Sugiro uma conversa com os alunos sobre o significado de trabalhar em grupo, que devem se ajudar, mas ninguém pode aprender pelo outro. Marciene comenta que a atividade estragou um pouco a aula, pois é desagradável ter que mudar as regras do jogo no meio do jogo. "**A estratégia das cores também não deu certo, pois os alunos estavam vendo tudo branco. Mas pelo que pude acompanhar eles entenderam, ou seja, as dificuldades deles eram mais nos cálculos algébricos (operações com sinal). Quanto a regra da borboleta, eu não apresentei aos alunos porque eu nunca me dei bem com ela**" (p.134)[305]. Daniel comenta sobre a simbologia outra vez e comenta erros de notação, mas também vários erros de cálculo, uso de parênteses, coeficientes do determinante, erros de operação e comenta que "isso **será uma barreira** nos cálculos de alguns sistemas lineares" (p.135).[306]

17. P.136. Cito um trio de alunos que questionaram um sistema impossível e sugiro que seria interessante comparar as fichas de avaliação e usar isso como foco de análise no TFC. Pois, Iago e Mateus tem mais maturidade matemática e pareciam entender que as letras eram incógnitas, por isso estranham o sistema que era impossível de resolver. Porém, outro aluno, o Wesley, estva com eles e se configura numa incógnita pra nós, nunca tínhamos certeza se ele tinha facilidade, pois as vezes ele dizia coisas surpreendentes, outras vezes cometia erros banais. Será que apareceu lá no TFC? Marciene comenta que gostou muito da atividade, pois mexeu com o conhecimento dos alunos e comenta de observações da Isis como as que comentei. Daniel fala do caminho de ida e volta na solução de um sistema (algo que eu havia chamado a atenção deles, segundo ele) e diz que criou a atividade 7, na qual era dada uma solução de um sistema e pedia para que os alunos inventassem um problema e diz que o que mais apareceu foi x+y=4. E fala de um aluno que tentou usar um contexto envolvendo triplos e de outro que usou **idades**[307]. Isso apareceu no TFC.

18. P.139. Daniel está apresentando a interpretação gráfica de sistemas lineares e sugiro falar e escrever lendo a linguagem matemática, pois Daniel escreveu x=-1 y=0. Porém, como era uma equação, o correto seria: para x=-1, temos

[304] Talvez seria interessante notar como a Marciene recebe agora essa crítica.

[305] É também uma aula interessante para a Marciene

[306] Notei que o Daniel se preocupou o tempo todo com a "simbologia" e os erros dos alunos em operações sempre pensando que seria difícil o que viria depois.

[307] Talvez valesse a pensa discutir isso na entrevista com Daniel.

y=0. E falo como essa organização é importante para o aluno quando ele for estudar, para entender o que escreveu. **Descrevo que tive que interromper a aula por causa de indisciplina e me desculpo com eles, mas afirmo que isso, indisciplina, eles vão conseguir lidar quando estiverem de fato trabalhando. O fato de "ser professor acaba lhe permitindo essa atitude, pois os alunos esperam isso de você**" (p.141)[308]. Daniel tentou chamar a atenção da turma, mas não resolveu. Escreve uma série de questões: "porque motivo os alunos conversavam muito? É a aula? É a atividade? É o momento? É outra coisa?" Marciene comenta que os alunos conversaram porque a aula foi muito longa, com muita explicação. Daniel faz um longo comentário e cita que quando eu disse que a escrita na lousa estava confusa ele se lembrou de sua infância e adolescência, pois não gostava de começar a estudar um conteúdo e não entendê-lo. "Eu devo refletir muito sobre minha aula para torná-la mais informativa em questões orais como também em questões de escrita no quadro. Esse estágio está despertando em mim a importância do professor ver e rever a nossa atuação na sala de aula" (p.143). Comenta sobre o contrato didático e reflete: "Não obtendo o controle da turma eu estou perdendo o meu papel e ainda eu estou deixando os alunos que querem aprender perdidos com o conteúdo" [...] Uma das coisas que posso estar mudando é a questão da tonalidade da voz e ainda uma organização detalhada do conteúdo. Outra coisa o conteúdo tipo de sistemas lineares 2x2 podia ter vindo depois do conteúdo método de adição e subtração. E com isso talvez poderíamos ter tornado o conteúdo mais conciso para os alunos" E segue assumindo os erros. Provavelmente influenciado pelo que escrevi.[309]

19. Daniel começa com dois gráficos na lousa e faz a classificação dos sistemas e os alunos estão reclamando devido a grande quantidade de tarefas. Marciene comenta que, comparado com a quantidade de tarefas que eu passava, eles passaram menos. E diz que combinou com Daniel de cada um lecionar uma semana, mas que ele demora mais e assim ele tem aparecido menos. E escreve: "Em compensação eu ando trabalhando muito fora de sala: correção, reflexões, enfim, acho que eu tenho duas opções como professora: ou serei boa professora ou vou morrer cedo, pois me **preocupa muito com as coisas**" (p.146)[310].

---

[308] Talvez Marciene possa falar algo sobre isso. Pois ela tinha dificuldade com isso, tinha um tom de voz pouco firme. Como ela lidou com isso na escola?

[309] Ler a aula inteira com o Daniel.

[310] Esse comentário de Marciene poderia ser resignificado por ela agora, pois, como será o trabalho dela atualmente? Essa preocupação ainda está presente? E também seria legal ela explicar isso melhor, pois como ela coloca duas opções, parece que são excludentes, ou seja, ser boa professora ou se preocupar.

20. P.147. Marciene começa corrigindo a tarefa do campo de futebol e eu aponto sugestões de como escrever melhor na lousa. Comento que Marciene ficou **brava**, em certo momento, com a turma e que seria melhor usar um tom enérgico e sério, evitando gritos. Marciene comenta que teve muito receio dessa aula, pois aulas de correção são sempre bagunçadas, devido ao excesso de conversa dos alunos e pouca atenção. Seu receio também se deve ao fato de ser difícil planejar o passo a passo desse tipo de aula, pois não dá pra imaginar as dúvidas que os alunos terão. E atribui à insegurança o papel de "grande vilã dessa aula" e diz que agiu "como muitos professores que **reprovei** como aluna" (p.151-152)[311] **Vale a pena ler a reflexão dela**.

21. **Ler o causo "Dispensável**". Chego atrasado na aula e comento que fiquei surpreso, pois os alunos estavam trabalhando normalmente e me senti dispensável. "Cheguei, os alunos estavam trabalhando, nem fui notado, os professores estavam andando pela sala, os burburinho e as brincadeiras dos alunos eram as habituais (nada que atrapalhasse o andamento da aula)[312]. Conclusão: sou **dispensável**." (p.156). Na sequencia alerto para não ficaram convencidos. Mas faço alusões ao futuro: "Daniel pegando sua moto e estacionando frete a outras escolas: o profê da motinha" e "Marciene deixando o Joaquim na escola na qual ela é professora" (p.157). Marciene comenta que acha que foi bem compreendida pelos alunos, diante das dúvidas que apresentaram. E Daniel diz que não é fácil conquistar uma turma ainda como **estagiários**.

22. Atividade envolvendo pontuação dos times da copa do mundo "Quem é o primeiro lugar?" para trabalhar multiplicação de matrizes. Comento que faltou frisar a questão de multiplicar os elementos de uma linha por uma coluna e sugiro mudanças na lousa. Comento sobre definir se a atividade é em grupo ou individual. Marciene comenta que melhorou muito a questão de colocar ordem na turma e lamenta não ter mais tempo para continuar trabalhando e fala como é pequeno o período de regência. Daniel escreve que podia ter usado a expressão encaixar (a linha na coluna) para ver se seria possível multiplicar e fala que sua explicação gerou dúvidas. Diz também que as matrizes são uma estrutura algébrica diferente dos números. Daniel vai escrevendo resoluções de alunos e comentando os erros **cometidos**[313]. Em meus comentários, elogio o que ele fez e sugiro a inserção no TFC. Comento também que seria bom que o

[311] Trata-se de um comentário em que ela assume a responsabilidade e se vê fazendo as mesmas coisas que os professores que ela nunca aprovou. Penso que perguntar a ela como foi essa aula nos ajudaria a entender essa insegurança. Perguntar também em relação a essa não identificação com certo tipo de professores.

[312] Trata-se de uma aula que vale a pensa conversar com Daniel e Marciene durante a entrevista.

[313] Perguntar para o Daniel como ele fazia isso. Afinal, foi uma prática recorrente dele.

aprendizado que ele teve ao observar os erros dos alunos o ajudasse a repensar as suas próximas atitudes. Digo que aula 50 ele já está mais maduro, pedindo aos alunos para se certificar se uma resposta está ou não correta voltando ao enunciado, e faz isso na lousa. Faço um paralelo com outras áreas, como a medicina, em relação à responsabilidade matemática. Comento também que havia sugerido a inserção de multiplicações por matriz nula, por matriz unitária, a fim de discutir exatamente o que Daniel **falou sobre estrutura algébrica**[314].

[314] Será que consigo uma boa história? Relacionando texto matemático, o livro do David, enfim.

APÊNDICE B.4:TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO DA CONVERSA COM MARCIENE E DANIEL

A conversa foi áudio gravada de duas formas: por meio de um Gravador de mp3 player, que foi alocado na mesa, mais próximo à Marciene e Daniel, e por meio do gravador de voz de um laptop, o qual estava sendo usado por mim.

Data da Gravação: 22/01/2013

Local: Sala dos professores de Matemática do CEPAE

Tempo de duração do Áudio: 2h 18min 09s

Arquivo: "Daniel_Marciene.wav"

Legenda:

Daniel: **D**

Marciene: **Ma**

Marquinhos: **M**

Tabela 10 – Transcrição da conversa com Marciene e Daniel

Tempo / Assunto	Transcrição
Até 7min 35 Início contando os objetivos da conversa. Arrumação do gravador..	[o Audi começa com conversas sobre o café e o bolo que foram trazidos para o encontro. Além de conversas sobre o gravador, a sua localização] M – Olha eu vou contar pra vocês como a gente vai começar a fazer, eu vou começar a gravar. Humm... esse bolo tá bom hein! Daniel, vou puxar mais pra lá notebook e o mp3 eu quero colocar aqui, mais perto de você e outro pequeno com a Marciene. É que com a Thieza e a Siely o áudio não ficou muito bom, não se escuta nada. Podemos começar? Ma – Sim... M – É assim, quando eu recebi vocês como estagiários eu já tinha feito o trabalho com a Bruna e com Eva e daquele trabalho eu já senti que era um ambiente legal para fazer uma pesquisa de doutorado, escrever um projeto sobre isso e tal, eu pensava em voltar pro CEPAE e ficar um ano com dois estagiários para fazer um trabalho muito parecido com o que eu fiz com vocês, só que mais rigoroso, gravar algumas aulas, tirar fotos, fazer um diário mai detalhado de pesquisador... Lembra que eu pedi o caderninho de vocês, pedi o de Eva também, bruna, Theieza, enfim, e levei lá na seleção do doutorado. Imagina, assim com um malinha. Vocês escreveram um caderno, mas grandinho, Theiza e Siely escreveram 2 e a Bruna e a Eva cada uma escreveu um, então assim tem 5 cadernos além dos TFCs e de mais algumas coisas. Então eu fui mostrando os cadernos e abrindo a mala... em 2008 fiz isso, em 2009 aquilo.. E eles disseram, Marquinhos você tá doido! Você vai ficar mais um ano coletando dados ... tá maluco, você já tem dados suficientes. E eu dizia: mas eu não fiz a pesquisa direito, eu não estava pensando em fazer pesquisa, o que eu tenho é uma experiência... E eles, você tem que ir conversar com esses estagiários, fazer uma entrevista... Daí que mudou minha perspectiva. Eu tenho uma história pra contar de três experiências, uma delas com vocês. Eu tenho uma história pra contar e a primeira coisa a saber s vocês me permitiriam contar essa história como uma tese de doutorado. Eu vou contar o que a gente fez durante o estágio, usar trechos do TFC. Vamos supor que um de vocês diga: Marquinhos eu não gostaria de ser citado, então eu vou respetiar e usar somente as

Tabela 10 – Transcrição da conversa com Marciene e Daniel

Tempo / Assunto	Transcrição
	informações do outro. O mesmo vale para a entrevista, se alguém não quiser que sejam usadas as falas aqui, eu só vou me referir a quem permitir. Minha intenção é usar como nessa historinha que vcs vão ler, ou seja, vou escrever do meu modo isso que nós estamos falando aqui. O que vocês pensam disso? Ma – Por mim tudo bem você pode usar o que você quiser. M – E você Daniel?Você já tinha falado né? D – Sim pra mim tudo bem. Você tinha falado de assinar não uma coisa Ma: Ah sim, é um termo de consentimento. Ao final eu vou dar pra vocês lerem, que ele vai tratar das questões éticas, que usar o que a gente escreveu aqui usar o que vocês falaram na entrevista. Imagina... nós vamos conversar aqui e vai dar uma quantidade de áudio grande e eu vou pegar as informações e transformar num texto, também das coisas do diário, para mostrar pra vocês, para vocês aprovarem. Aliás o que eu escrevi de todos vocês por enquanto tá aqui, tem umas oito histórias, mas deixa aqui por enquanto, quando chegar a hora eu conto. Bom então ao final de um tem essas coisas... questões éticas... estou usando o primeiro nome de vocês no trabalho, vocês também vão poder se posicionar em relação a isso, a aceitar eu não, eu não vou citar o nome inteiro de vocês, não é necessário. Bom então qual é o meu objetivo? E eu estou estudando a formação do professor de matemática no período do estágio em cima da experiência que eu passei nesses 3 anos, 2008, 2009, 2010 e eu quero que vocês me ajudem a lembrar o que nós vivemos aqui, ressignificar isso em relação ao que vocês fazem hoje. Por isso que eu falei pra Marciene que era importante ela contar pra mim o que aconteceu lá na escola, o Daniel vai ser importante falar sobre o que tem feito no mestrado, sua opção profissional por isso, seria legal você contar sobre isso. O que é importante é que vocês passaram pela mesma experiência que eu passei... eu começo a escrever e a lembrar e vocês vão ver que algumas de nossas descrições eram pobres, breves, então principalmente você podem me ajudar a lembrar o que aconteceu, o que aconteceu entre vocês, como vocês trabalhavam, como é que é era me ter em sala de aula. Eu vou tentar guiar. Na verdade não vai ser nem uma entrevista de fato. Eu tenho três perguntas iniciais e depois selecionei trechos do diário parar lermos juntos. Tem trechos... vocês se lembram que eu quase não escrever nada não é? [risos] Então não dá pra ler tudo... Daniel também tem um texto grande, Marciene era um pouco mais sucinta, então agente vai lendo o que der. Mas tem sido muito bacana reler os diários e o pessoal tem achado muito interessante.
7m 40 O que vocês lembram?	M – Bom para começar, vocês se lembram do estágio? Como é que era? Se eu pedir para vocês contarem do estágio, lá no CEPAE com o Marquinhos, como vocês contariam? D – Tem que parar pra pensar um pouquinho [risos] pelo amor de Deus M – Eu não lembro nadinha...Bom, foi assim, no primeiro semestre a gente só assistia e no segundo semestre a gente assumiu a sala que você assistia. D – Me lembro daquele momento em que você quis dividir em duas partes... aí também não sei como que é... teve uma proposta sua de fazer, por exemplo, dividir o estágio, as aulas em duas partes... M – Como é que é? D – aí é aí não sei... pra nós é... talvez fazer um pouquinho antes e fazer um pouquinho depois ... não sei a Marciene, mais eu me assustei. Talvez no momento de assumir diretamente as aulas M – Eu não lembro não lembro mais nada D – eu me assustei talvez... diretamente ... naquele momento de assumir as rédeas... Ma – Eu não lembro nadinha [risos] M – vocês se lembram da turma? D – Inclusive... tipo os alunos eu encontro eles ainda por aí.; Não todos, mais alguns e também eu encontro alguns na UFG e no facebook. M – E quem você tem contrato? D – A Juliana vive por aqui ainda, parece que ela tá na polícia civil. A Lua também. O Rodrigo M – Rodrigo [diz o sobrenome] né D – é. O Eduardo também. Tem um grandão, não me lembro o nome dele... Tem a Marieta...

Tabela 10 – Transcrição da conversa com Marciene e Daniel

Tempo / Assunto	Transcrição
	tá trabalhando aqui numa Xerox, mas parece que ela também está na PUC. Ma – Eu não lembro dos nomes assim nenhum não M – Nem dos mais espevitados? Ma – Acho que o único que eu me lembro é do Yago D – ele tá fazendo história aqui na UFG. M – Era um bom aluno em matemática Da – inteligente.... Tem um que tinha muita dificuldade mas eu não lembro o nome dele. Ficava sempre aqui estudando M – o Marcos? M – eu não lembro ...eu não lembro o nome dele. Você lembra Daniel? Tinha tanta dificuldade, tanta dificuldade.... tinha muita vontade, mas sim muita dificuldade. Ele ficava ali com a gente, ali ó, naquela mezinha. D – Você lembra o jeito que ele era? As características físicas? Ma – Era moreno... o resto eu não lembro direito. M – Ah, o Eduardo. D – tá fazendo educação física... Ma – Ele tinha muita vontade mas tinha muita dificuldade... D – Ele está na educação física aqui Ma – Que bom... Tinha muita dificuldade, ele vinha com vontade, mas ele não conseguia, ele não entendia. M – Ele tinha uma irmã ou prima que era da mesma classe, lembra? Mesma sala. Ma – É, parece que a mãe dele era professora de matemática M – acho que era madrasta, tinha uma história assim mesmo, Ma – mas ela não conseguia ajudar ele M – é, madrasta sim, e a menina que estudava na mesma sala que ele era filha do outro pai, alguma coisa assim, também não me lembro... nossa estou com o nome dela na ponta da língua mas não vem. Mas ele vivia aqui mesmo... [pausa]
11m40 Marciene conta sobre a experiencia dela	M – Mas e aí? Como vocês veem essa experiência hoje, como é pra vocês hoje? Você que chegou a ir pra sala de aula, Marciene, como você vê isso? Ma – Bom, cheguei lá cheia de vontade de trabalhar, igual que eu vim aqui, cheguei lá foi tudo inútil. Pra começar não tinha nem pagador pra todo mundo, tinha que chegar pra pegar [risos]. M – É... Que escola que você deu aula? Ma – Estadual, David K. M – David k? Ma – Aí, meu, tristeza, meu Deus... M – Que ano vc pegou? Ma – Eu peguei o segundo grau, primeiro segundo e terceiro ano. M – A é, ensino médio? Ma – Isso, e aí... mas foi! Mas desde quando eu comecei, o primeiro mês eu falei: vou pedir exoneração. O povo: não, você tá concursada, todo mundo quer ser concursada, você tá concursada.. Tá bom, aí fiquei mais um pouquinho. Aí o diretor, ele foi meu professor, e aí ele falou assim: Vou tirar de você as turmas ruins e deixar as turmas melhores. Aí eu concordei, fiquei dando aula três dias na semana só. Aí, até o meio ano. No meio do ano eu falei de novo: Eu vou pedir exoneração. Não, você não vai não, que que é isso, o coitada, fulano trabalho no contrato e é tão difícil e você concursada. Aí fiquei. Aí comecei o ano seguinte e aí eu não dei conta não. [rs] Falei agora eu vou pedir exoneração e não adianta falar nada, eu não volto nessa escola pra dar aula nunca mais! Esse foi um dia lá que teve uma discussão com um menino lá, ô, menino terrível, falou assim: Ah, por que nem um cão me tira dessa sala! Aí eu... apelei, falei pro diretor: Pois se você não tirar ele, eu também não dou aula [pausa] Aí tiro o menino, mas o menino fez um escarcéu, falo assim: Ah porque a professora

Tabela 10 – Transcrição da conversa com Marciene e Daniel

Tempo / Assunto	Transcrição
	tava mentindo, porque num foi assim. Aí: diretor, o que que ce vai fazer com esse menino? Num posso fazer nada. Falei é? É. Então tchau! Nunca mais eu volto aqui! Num pode fazer nada com o menino... falei não... nunca mais eu volto aqui! Não, que que é isso, que que é isso! Não, num volto mais nunca! Vou lá na secretaria amanhã e vou pedir exoneração. Pronto, nunca mais voltei. M – nem chegou a encerrar o ano? Ma – Não, encerrei um ano e comecei o outro acho que até março, só dei aula um mês no ano seguinte. Eu assumi no final de fevereiro, acho que no dia 26. Tanto que eu assumi no dia 26, eu tava lá no Tocantins de férias, que foi eles que me chamaram, eu vim pra assumir, quando eu tomei posse que eu fui na escola só pra conhecer, eu já fui jogada pra sala de aula porque não tinha professor. M – Nossa Ma – Triste... [pausa] M – E isso em 2011? Ma – Em 2010. M – 2010? Ma – Em fevereiro de 2010. Aí eu fiquei até fevereiro de 2011. Acho que foi até o finalzinho de fevereiro. M – Então, nesse dia você já entrou em sala de aula? Ma– Já entrei em sala de aula, no dia que eu tomei posse, no dia 26 que eu tomei posse, eu só fui lá só pra conhecer a escola eles já me jogaram na sala. [pausa] M – sem preparar .. sem .. nada Ma – Sem nada. Eu falei assim pra coordenadora: eu nunca dei aula, eu saí da faculdade agora, eu pedi pra colar grau para assumir, porque num tinha nem colado grau ainda. Ela falou assim: Não, pode ficar tranquila, isso é fácil, você aprende rapidinho, eu vou te ajudar... Nunca perguntou nem como que eu estava em sala de aula... o vou te ajudar ficou nisso. M – E como foi a primeira aula? Ma– Assim, eu tentei fazer igual a gente fez aqui um contrato. Já que eu tinha chegado assim por acaso. Só que tinha que ser escrito, porque eu não tinha preparado nada, fui lá só pra conhecer. Mas só que também assim: a maioria não quis nem ... nem .. nem se atreveu a copiar, nem assinar e entregar. Uns ficaram assim com raiva das coisas... Ah, nunca ninguém faz isso, ninguém faz isso, isso aqui é uma bagunça mesmo, a gente num precisa... num precisa... precisa só vir na escola pra passar de ano, sei quê, aí essa confusão toda. Acabo que ninguém mais lembrou disso, nem eu mesma lembrei desse contrato, num tinha condições de lembrar. E aí foi até o final. E aí eu falei, eu nunca mais volto lá. M – Que ano que era? Ma – Essa, a confusão toda quando eu saí foi no Terceiro ano. Terceiro ano era os piores. Por que parece assim que eles acham que eles tão terminando e se acham muito melhores. Uma vez eu lembro que eu fiz uma conta na .. no... eu sei que eu deixei a resposta na raiz e na resposta do livro ele tinha extraído a raiz. O menino fez um escândalo, do terceiro ano, dizendo que eu não consegui responder. Falei: joga na calculadora pra ver se não vai dar a mesma resposta. Sabe, assim, eles, o tempo todo assim: eu sei e não sabe nada. Queria saber, se quisesse saber, num sabe nada. E aí também, eu acho que eu não nasci pra sala de aula. M – Você acha que você não nasceu pra sala de aula? Ma – eu não, Deus me livre e guarde! D – Eu não conheço direito a escola a pública, mas tá complicado né Ma – Mas sabe porque, o diretor falou assim: não pode reprovar, nem 10%, por que se não não recebe verba. Só porque... tem uma coisa assim, tem gente que começa e não vai nem até o meio do ano e a gente é obrigada a inventar nota porque não pode ter evasão de 10% também. E aí acaba que aqueles alunos que vai na escola no começo do ano, pára, fica cinco meses sem ir e volta no final do ano aparece lá, a gente é obrigado a passar ele, porque os 10% de reprovação já tá só naqueles que num vai mais... que ficou no diário até no meio do

Tabela 10 – Transcrição da conversa com Marciene e Daniel

Tempo / Assunto	Transcrição
	ano e desistiu. Não pode ter reprovação M – Aí tem que por presença pra eles.. Ma– tem que inventar presença e tem que inventar nota. Porque tem que nota pelo menos simbólica, porque não pode falar que os alunos evadiram da escola se não fecha turma e a escola não para de receber a verba. Tinha turma lá no final do ano com cinco alunos e tinha que inventar nota simbólica pro outros, falar que eles tavam frequentando, porque se não a escola não recebe verba e não deixa abrir duas turmas de EJA no ano sequente, que seriam duas turmas no começo do ano de EJA.. quando chegou no final do ano não dava uma e não podia juntar as duas se não fecha a turma. M – entendi... pra o ano que vem poder abrir as duas de novo Ma – para poder abrir as duas novamente.
18m Marciene fala do EJA	M – Você chegou a dar aula no EJA? Ma -O EJA era a melhor sala que eu tinha por que apesar deles faltarem muito por causa de trabalho eles tinham vontade. Eu falava: se tivesse mais três salas de EJA eu ia ficar aqui, mas não tem, era só duas, duas só. Cheguei a pegar aula de física e matemática nos EJA pra eu ficar só no EJA. O EJA já falava mais a minha língua, mas o restante... não dei conta, desisti mesmo. Aí depois os meninos ainda vieram falar: não professora... Eu acho que o erro, Marcos, foi pegar uma escola pertinho da minha casa, então eu encontro os meninos na rua, eles batem até na minha porta pra entregar trabalho por que lá na minha casa eu ouvia o sinal da escola, é muito pertinho. Era o único lugar que tinha vaga quando eu tomei posse e aí fica aquela coisa assim. Eles me conheciam já e é mais complicado. Acho que um dos erros foi esse: pegar sala de aula... escola muito perto de casa. Até hoje eles passam pela rua e me cumprimentam. Eles me encontram e um me falou assim:professora, professora, a professora que entrou é muito ruim, você podia voltar. Tá doido, tá doido, eu não volto. D – Eu não vou negar não. Tem um caso, pelo menos semelhante, lá em casa. Minha mãe tem ... até a nossa casa.. e na casa uma lojinha de roupa. Ma – Trabalhar próximo de casa é muito ruim D – Hã, você tá aí tranquilo aí tinha que ir lá abrir na porta... ver uma pessoa... falar... vender uma roupa, comprar uma roupa. Trabalho que não tem sossego, quando você está descansando aparece alguém querendo alguma coisa. Assim, eu refleti, falei: casa é casa, comércio é comércio, o restante tem que ser longe de casa. Ma – Trabalho tem que ser longe de casa. [alguns risos e breve silencio]
19m50 Daniel fala sobre as disciplinas que fez após o estágio	M – E você Daniel, você então terminou estágio, ficou mais um ano na graduação e foi pro mestrado... D – Eu peguei... que faltavam duas matérias e eu peguei algumas matérias do bacharelado para ... vamos assim ... digamos assim, eu tinha curiosidade para estudar mais um pouco de matemática, ver assim o que seria essa... o que vem a ser essa matemática avançada, longe da sala de aula, que eu vou estudar aqui na graduação e vai se estender para a pesquisa em matemática. M – E quais disciplinas você estava fazendo? D – É Geom. Diferencial, Topologia, Cálculo Numérico e Análise I e Análise II. Também EDO I e II. É Álgebra II e Teoria dos Números.. Faltava Teoria dos número e Álgebra para eu me formar. M – Não tinha análise na licenciatura? D – Fundamentos de análise. Essa análise que eu estava fazendo era do bacharel. Ma – Acho que é um ano inteiro né
21m 02 Morte do pai de Daniel e entrada no mestrado.	M – e aí você acabou e acabou entrando no mestrado.. como é que foi essa história, por que é que você resolveu ir, como é que foi? D – é... aconteceu que no final de julho meu pai falece {pausa] é complicado né... como eu estava num ritmo de estudo, sei lá, eu parei, faltava uma semana... não não, acho que faltava... não, ele faleceu bem no final de semana que começaram as aulas. Eu vim aqui conversar, acho que fiquei uma semana em casa para depois voltar à rotina sei lá... Eu parei e pensei: meu pai sempre quis que eu estudasse, inclusive é um motivo que ... sei lá... como

Tabela 10 – Transcrição da conversa com Marciene e Daniel

Tempo / Assunto	Transcrição
	eu te falei, ou era concurso ou eu ir para faculdade. [risos] Acho que foi um dos fatores assim: eu termino o ensino médio, aí por exemplo, eu vou dedicar a minha vida a capoeira e à dança de rua ou participar de concurso. Não moleque, você vai fazer concurso. [muitos risos] M – Daniel contou aqui antes o que ele fazia capoeira, Taekwondo, eu até me afastei um pouco... [muitos risos] Vai que ele resolve descontar as broncas que dei nele no estágio... D – e tem um detalhe, acho que vai fugir um pouquinho, mas na época eu também era assim [faz movimento com o braço] depois eu também decidi que ia fazer musculação [pausa] Mas aí eu não sei, eu parei e pensei: iria querer continuar a estudar... sei lá eu retirei aquilo que sei lá queria me deixar triste, estressado ou deprimido e garrei a terminar o meu curso. Fora assim o cansaço que vem da graduação, sei lá, eu já falei, eu fui pra seleção do mestrado, entrei, acabei sendo bem sucedido. Bom, pelo menos pra mim, foi a escolha de fazer ... de fazer tudo sozinho, de querer estudar sozinho ao invés de participar de grupos de estudo. Fo tudo ... foi ruim ... acabei ficando um pouco afastado, perdi o contato com as pessoas. Você fica sei lá meio bobo, eu não sei, não sei, meio mal, fiquei meio depressivo também, perdi o lazer... eu tive contato ... vixe, fiquei meio mexido [pausa] Assim, fora eu tive contato com substituição.
23m51 Daniel fala sobre ter dado aulas como substituto em uma escola de sua cidade natal	M – Ah? Na escola? D – é, dei aula no sexto, sétimo, no oitavo e no nono. No oitavo e nono até que foi até que foi um pouco melhor, os moleques tão um pouquinho, tão amadurecendo para o ensino médio. Mas, agora, nossa, o sexto, principalmente o 6o ano é... o que é que foi aquilo?! [risos] Eu tava escrevendo uns exercícios para passar para os alunos, to escrevendo no quadro e tá fazendo aquele furacãozinho... furacaozão lá atrás.zuuuummmm [risos] Eu parava de escrever o negócio, colocava todo mundo na cadeira, a hora que eu ia escrever no quadro estava e novo: zuuuummmm [risos] M – Em que ano isso foi? em 2010? D – Não, eu já tava no mestrado, foi bem no início. M – Numa escola particular? D – Não, particular não, pública, M– Publica? D – no estado. M – Você lembra o nome da escola? D – Castelo Branco, em Trindade. M – Ah foi lá em Trindade. D – foi em Trindade M – Lá em Trindade os alunos também são terríveis assim... D – Há há há [risos] M – A gente pensa que quando a cidade é pequena os alunos são mais tranquilos. Ma – Ó, eu quando eu tava chegando lá, eu fui a professora chata, por que eu queria fazer os meninos aprender e eles não queriam aprender.; Falava assim: professora, faz igual ao fulano, senta na cadeira e conta piada, que a aula acaba rapidinho [risos] Teve dias de eu colocar cinco alunos para fora de sala, para ir para a secretaria, mas... mas não, falo não adianta a gente ficar me estressando com esses meninos, não tem jeito, deixa eles sair.... que ache outra professora [risos] Não ... foi terrível M – E como foi lá na escola Daniel... fora a bagunça, que mais aconteceu? [pausa] Você ficou quanto tempo lá? D – Ah não, isso aí foi só um dia. M – Você foi um dia só dar aula como substituto? D – É, o substituto M – Ah tá, achei que tivesse sido um período D – Não, não foi uma experiência assim não. Acho que ... e aí que os moleques talvez não respeitam mesmo. M – Ah é, é pior.

Tabela 10 – Transcrição da conversa com Marciene e Daniel

Tempo / Assunto	Transcrição
	D – Pior, não respeita nada [risos] Ma – Tão nem aí, né.[pausa] M – Daí você continuou o mestrado e... D – Ah, não, lembrei agora, eu acho que também substitui uma vez no noturno, mas no noturno já é um pessoal mais... mais maduro, então então aí é menos estressante. M – Foi só uma coisa assim bem rápida. D – é, nada assim M – Daí, conversando com você via facebook, utimamente você tem falado de querer... tava querendo voltar pra sala de aula, falou de mandar currículo... E aí, como está... como foi essa história, o que você resolveu, como é que é isso? D – Talvez tipo, talvez eu estou é estressado, tipo cansado de fazer pra [pausa] Assim ... assim várias coisas aconteceram, terminei a graduação e agora estou no mestrado... [pausa] às vezes eu vou... queria saber ... queria dar uma pausa pelo menos, talvez eu vá tentar um doutorado mais pra frente, então talvez é um momento agora que eu vá tá entrando para sala de aula, M – Depois de acabar o mestrado você pretende então voltar pra escola? D – É, ficar talvez um tempinho, depois tentar doutorado.
27m17 Como chegaram até mim. Estágio I	M – Ok, tá bom... Bom, vocês já me falaram bastante coisa... daí a Marciene falou de estar na sala de aula sozinha... Bom... Primeiro como é que foi essa chegada até mim? Vocês já vieram indicados? Ma – Foi o Wellington [coordenador de estágios do IME] D – Estágio 1 ou estágio 2? M – Estágio 2... ah, você podia me contar do estágio 1 também né. Você também veio no estagio 1, né Marciene? Ma – Sim... D – É, tipo, acho que até hoje ele deve fazer isso, ele reúne todos os alunos da licenciatura, pelo menos na minha vez, ele passou uma lista com vários temas. Lembro de resolução de problemas, investigação M – Investigação matemática, né, também era o GEMA... você foi estagiário de qual? Do GEMA? Ma– Do GEMA fui eu. D – Eu acho que o meu... era o meu aquele NUEM, era era monitoria da bolsa M – Ah, você pegou o NuEM-GO. Você devia estar em alguma extensão comigo. Foi aquele de trabalhar aos sábados, aquele que a gente fazia palestras ou aquele que é era um curso sobre investigação matemática, que vinha professores e era sempre o mesmo grupo? D – É, sempre o mesmo grupo. M – Que era uma sala de aula uma sala, né D – É, foi eu, a Liliane, o Wesley M – É verdade... foi o curso... vocês trabalhavam aqui durante a semana e depois a gente fazia lá no curso. E essa atividade você também escolheu pelo tema? D – Não... aí... essa lá ele deu três temas... como ele não sabia como seria a escolha, cada um poderia escolher três temas. Então é ... Ma – Eu não me lembro se eu escolhi D – é, escolhi o tema que me chamou atenção aí ... Ma – Eu não lembro não M – Daniel ficou o ano inteiro, não é Daniel? Você ... você não veio no primeiro né, você não tava aqui o ano inteiro, só no segundo semestre né? Ma – Eu vim no primeiro... M – Você ficou com atendimento não foi? Ma – Acho que foi no primeiro semestre, eu fiquei com o atendimento, eu vinha pra cá e ficava na salinha esperando os alunos, mas aparecia muito pouco. Depois, no segundo

Tabela 10 – Transcrição da conversa com Marciene e Daniel

Tempo / Assunto	Transcrição
	semestre eu fui ajudar o Daniel, ele era bolsista e eu ficava ajudando, não era isso Daniel? Mas eu não lembro mais não como é que foi isso. Acho que mandaram eu pra cá e eu vim... [risos]
30m15 Vinda para o Estágio 2	M – E no estágio 2, como é que foi vir pra cá? É o Wellington? Ma – é eles quem escolhe, é o Wellignton, ele quem escolhe. O Wellington escolheu os orientadores e tudo, passava pra gente e agente escolhia só a dupla. Como eu já tinha trabalhado com Daniel eu falei: ah vamos trabalhar, Daniel, vamos fazer o estágio dois juntos também? Ele falou: vamos. Aí passou nome das duplas e eu acabei o estágio 2 com ele. M – Como eu recebi vocês no estágio 1 e no estágio 2 eu fiquei me perguntando .. por eu era muita coincidência ... mas de qualquer maneira acho que era melhor ter alguém já conhecido para o estágio 2 do que o estagiário novos... porque é sempre né... vocês acham que é fácil ter estagiários observando a nossa aula? [risos] Aliás, como era .. Ma – Não deve ser fácil mesmo não... [risos] M – Como é que era isso pra vocês? Estar olhando minhas aulas, o que vocês achavam? [pausa] Ma – Ah eu ficava imaginando como seria minha vez... [risos] [pausa]
31m29 Olhando as minhas aulas. Marciene rememora suas decisões. – Ambiente do CEPAE – Comparação entre a escola pública e as empresas privadas.	Ma– Acho que a coisa mais errada que eu fiz em minha vida foi ter escolhido licenciatura.. A sua orientação foi tão boa que eu cheguei a acreditar que eu ia conseguir... eu cheguei a acreditar... consegui não (rssrs) faltou você lá pra ajudar... meu Deus... faltou você. M – O que que eu fazia que você acha que faltou eu lá pra te ajudar? Ma – Mas ó... o problema assim também é do ambiente. O ambiente do cepae é muito diferente do ambiente de escola estadual, por que a escola estadual não tem regra na verdade, não regra nenhuma mais, os meninos não precisam usar uniforme. Pra vc ter uma ideia , lá no meu bairro, na quarta feria tem feira, se não liberar os meninos na hora do intervalo, eles pulam o muro e vão embora. Então tem que liberar. Aí não tem regra, é muito diferente do ambiente do cepae e o ambiente da escola estadual ... normal mesmo. Então... é muito complicado. Aí você chega lá, cheia de vontade de trabalhar, ainda mais vindo do cepae, chega lá os menino não tem a menor condição. Teve uma aluno de EJA que ele tá no segundo... terminando já né, e ele não sabe nem anotar, ele pedia pra gente fazer a anotação no caderno dele... aí é assim, é um senhor já, ele trabalha na prefeitura, e a única coisa que ele quer é ter o certificado de segundo grau pra poder aposentar com um salário melhor. Como que a gente vai falar: não vou deixar. Tá lá todo dia, mas não sabe nem escrever direito. Ele não conseguia anotar as matérias. Toda a vez que tinha prova ele tinha que sentar com alguém porque ele não consegue anotar. Pegou o certificado de segundo grau, porque ele precisa do certificado pra aposentar com um salário melhor e ele tá lá todo dia mas... num tem condição de aprender. O ambiente é diferente, não tem como se querer fazer um milagre, uma pessoa só, numa escola estadual... ou vc entra no ritmo de num fazer nada, ninguém aprende, todo mundo brinca que ensina e os outros brincam que aprendem ou se você fica louca. Eu tava ficando louca, não tinha um dia que eu não tinha dor de cabeça... Teve um dia eu planejei... levei bombom pra sortear pra ensinar probabilidade, nem assim os meninos queriam ouvir... nem sorteando bombom eles não queriam ouvir. Tentei trabalhar no laboratório de informática, mas funciona dois, três computadores, numa sala com um tanto de gente... vai ficar cinco alunos num computador... num tem condição. E ai aí... o ambiente é muito complicado. E apesar de eu achar também que não é minha área.. mexer com adolescente. Eu nem cheguei a ser adolescente... que eu nunca gostei... D – risos Ma – eu nem cheguei a se adolescente, com onze eu anos eu já trabalhava... e ai eu, não eu acho... que eu D – Uma coisa assim que eu acho assim... cada escola é uma realidade né... eu pelo menos eu que to tendo que aprender um pouco sobre isso.. a questão de aprender a conversar um pouco mais com as pessoas.. é, talvez entender mais né... Igual que tava falando pro Marquinhos, meu grupo um pequeno de amigos.. eu não cheguei a me relacionar com um grupo grande de amigos... quando fala amigos, incluindo amigos e amigas rs... é... que ... sei lá... recentemente eu to falando uma coisa o cara olha assim pra mim [faz aquela cara de interrogação] [risos de ambos] é... é engraçado. [pausa] Ah, é.. então muitas vezes vc tinha

Tabela 10 – Transcrição da conversa com Marciene e Daniel

Tempo / Assunto	Transcrição
	talvez que entender qual é a dinâmica.. qual a dinâmica do colégio. Por que sei lá, nós saímos daqui com toda uma energia ... sabe, o ambiente do cepae que nos oferece, sabe, trazer esse ambiente e colocar lá num é fácil... talvez... tem que ser devagar... talvez ir inserindo ao poucos para dar ... conseguir modificar talvez esse ambiente. Ma – mas o problema é que assim ó... no começo do ano eu até que tentava, o diretor [inaudível], ah não pode usar o celular na sala de aula, pq o aluno o tempo todo com um foninho de ouvido ouvindo música na sala de aula, aí, num pode.. aí né, tá bom, eu não deixava. Mas aí começa aquela história: 'ah a professora fulana nunca atrapalhou, você é que é chata, você chegou na escola agora e já quer mandar na gente, num deixa a gente usar.' Mas não é regra da escola? 'Não, mas é porque a professora fala assim ó: é só vocês não saírem pra fora, o diretor não vê, pode ficar até dormindo...' [rs] É uma coisa assim, você tem que entrar no ritmo. Tá bom, é diferente, a escola, o ambiente é diferente? É. Mas é uma coisa assim inaceitável pra mim, por exemplo, é diretor chegar e falar assim: Teve jogo do Brasil na época da copa e os alunos tava tudo bêbado na sala de aula, vcs não pode enfrenta eles, pq se não é capaiz deles bater em vocês. Gente, eu não estudei psicologia pra mexer com... com... drogado, com não se quê, eu não sei lidar com isso. E aí.. E aluno em sala de aula com latinha de cerveja e o diretor fala isso, sabe, é um banho de água fria, é falar assim: Eu posso tá trabalhando lá no meu serviço, de auxiliar administrativo lá, quanto mais eu fizer, tentar fazer meu trabalho melhor, eu ganho promoção, eu ganho aumento de salário, eu ganho elogio. Aqui quanto mais eu tento fazer melhor pior eu sou vista, porque os alunos "mas ela é a professora chata, por que num deixa a gente fazer nada, pq ela não deixa a gente ficar de dupla na sala de aula sentado conversando, quando ela entra na sala já separa' Aí então eu pensei, gente eu vou ficar até eu ser uma professora assim, eu vou sofre demais, não compensa o sofrimento, vc ficar em sala de aula anos e anos lá sofrendo, ficar lá a vida inteira. Porque tem gente que fica lá a vida inteira só porque é concursado e não tem coragem. E aí ... e aí.. não porque vc... fulano dá aula no contrato, vc é concursada, vc não sai não, vou escolher turma. Ai eu falei, mas que tipo de professora sou eu que tem escolher turma? Só porque eu sou concursada eu tenho direito de escolher turma melhor pq o do contrato ela tem que ficar com o que sobrar! Que professora vai ser eu? Toda vez eu vou escolher turma!? Não, ou é professor e pega qualquer turma ou não é. Falei: não, vamo largar isso, eu volto pro meu serviço, a vida inteira eu fiz isso, num vai ser agora que eu vou largar a escola, ´ou passar fome pq não tem serviço. Aí quando vc entra numa sala de aula q vc não é acostumada a trabalhar numa empresa, eu acho assim, vc não está acostumado com organização, pq quando vc já tem noção do que é trabalhar com organização e aí vc entra numa escola e vê a bagunça, vc não aceita mais, é diferente... Se eu nunca tivesse trabalhado, nunca trabalhou, entrou em sala de aula, posso até tentar entender, achar é normal. Mas quando vc já trabalhou na rede particular, trabalhou em empresa, vc vê a organização, vc vê o esforço é compensado... na escola parece que o esforço não é compensado. Eu acho que a maioria que trabalha em empresa assim q vai pra sala de aula, num fica... não fica... volta a trabalhar em empresa, volta a fazer o que fazia a vida inteira porque eu já tive experiência de outro serviço, eu sabia que era muito mais tranquilo, lá no meu serviço eui fico lá o dia inteiro lá, tiro nota, eu atendo telefone, não tem ninguém reclamando, xingando, brigando, sabe, falando no meu ouvido. Na sala de aula é aquele terror, aqueles meninos mau educado, q não respeita mais ninguém, ainda a mãe ainda acha q a gente q tá errada, vai lá reclamar.. que .. no noturno, aluno grande, a mãe vai lá reclamar que professor tá implicando com aluno. Acha q ainda [e defeito do professor ainda. Aí não é pra mim... não, volto pra minha profissão... é complicado, pq eu acho que foi um tempo meio que perdido, de ficar na faculdade... lógico que aprendi muita coisa, mas eu acho assim, pra minha vida atrapalha. Eu vou levar currículo numa empresa ela acha assim: ela tem curso superior vai querer ganhar muito mais que os outros. Eu já perdi foi muita oportunidade por conta disso, nem me chama pra entrevista pq tem curso superior. Eu falei pras meninas: eu vou falar que eu tenho só nível médio. Mas só que ai fica naquela, ela terminou o ensino médio em 2002 e não fez mais nada, não estudou. Aí também já prejudica. Aí tão deixa o diploma, mas atrapalha, mais que ajuda o diploma, pq o povo pensa q tem curso superior vai querer ganhar muito mais q os outros, não contra não chama nem pra entrevista. Eu e Hagabiani passamos pelo mesmo problema quando fomos procurar emprego, pq o curso superior atrapalhava mais q ajudava. Quando faz prova é que ajuda um

Tabela 10 – Transcrição da conversa com Marciene e Daniel

Tempo / Assunto	Transcrição
	pouquinho pq a maioria das provas é de matemática, mas quando eles vão analisar o currículo, atrapalha demais. M – tem q ajudar pra estudar mesmo [inaudível] ´ Ma – eu to com expectativa do banco do brasil me chamar. M – é Ma – Eu passei, mas só é expectativa, que é cadastro de reserva. M – se ia falar alguma coisa Daniel? D – Tem um amigo meu, recentemente, falou para eu estar dando uma olhada no jornal de domingo. Não sei se você tiver interesse, parece que o SESC tem uma turma que ... SESC ou SENAI, não sei, que trabalha com ensino médio e eles contratam professores. Parece que não sei é como se fosse concurso público. Ma – Não, no SESC é com processo seletivo igualzinho a uma empresa. Eu sei porque eu já participei. No SENAC... no SENAC é mais técnico, mas no SESC é só você entrar no site.
42m p. 59 Quais são as angustia de ser professor	M – Eu ia fazer uma pergunta, e a Marciene até já falou dela antes, na página 59... abre aí pra vocês verem, eu não vou ler inteiro, mas só pra vocês verem... Só pra lembrar como era essa turma e o que eu estava ensinando, eu comecei ensinando trigonometria, tinha uma atividade com a história das tecnologias de navegação. Ma – É, eu lembro disso sim... M – Sobre o astrolábio, depois eu trabalhei com a roda gigante, ciclo trigonométrico, e nessa aula eu estava trabalhando retas tangentes e secantes, uma aula na qual estava ensinando tangente. [lê as anotações] Os alunos estavam bem ativos e participantes para obter os valores das tangentes no ciclo trigonométrico. Então Daniel escreve algo sobre qual a Marciene talvez pudesse se posicionar pensando no que ela viveu. Olha o que você escreveu, Daniel: [lê o trecho] "Quais são as angústias de ser professor? E as alegrias? Será possível conseguir a participação de todos os alunos? Alguns alunos da sala se forem chamados para participar, pode ser bom ou ruim?" Aí a Marciene também já respondeu alguma coisa aqui hoje. Vocês se lembram dessa aula? Ma – Eu lembro... eu lembro de que você colocou uma questão na prova do círculo, você fez o que... você fez uma questão bem difícil. Até eu perguntei: "nossa, será que precisa colocar uma questão dessa?" M – Você falou que eu coloquei na primeira questão... Ma – é... e aí os meninos ficavam toda a vida naquela questão e não saiam para fazer as outras. Você lembra Daniel? D – Não, não totalmente.
43m58 p. 56 comentário do Daniel – aula da atividade do Murilo A Matemática é fria	M – Na página 76, o Daniel escreveu algo que eu gostaria que você lesse. Página 76... leia os seus comentários aí ... do início, pode ler do início. Você lê Daniel? D – Sim Ma – Daniel é muito mais filosófico do que eu. [risos] M – Pode ler a descrição da aula.. D – tudo? M – é, pode ler tudo D – "Inicia-se a aula qual com a entrega dos certificados do Homo Ludens e a entrega de uma avaliação que os alunos fizeram. Em seguida tem a correção dos exercícios passados para a casa. O exercício n. 11 do livro do Dante acarreta numa discussão entre os alunos para obter a sua solução. [fala o exercício] A atividade do Murilo gera uma discussão sobre como e porque as placas são como são hoje, a importância das placas diferentes. É curioso como tem umas atividades que desafiam os alunos. A atividade 2, título 'Quem anotou a placa daquele trambolho?' faz gerar discussões e os alunos vão instigando, investigando partes dessa atividade, como em outros casos, para compreender o problema que irá ocorrer em seguida. Alguns alunos não compreendem bem a contagem do número 1, talvez por ainda não compreenderem como as placas estão distribuídas por estado. Reflexão: Como alguns problemas atraem mais os alunos para obter sua solução? A atividade de hoje é um desafio.

Tabela 10 – Transcrição da conversa com Marciene e Daniel

Tempo / Assunto	Transcrição
	Alguns alunos estão motivados, enquanto outros nem tanto. Essa questão pode ser muito complexa.A atividade tem elementos que atrai os alunos? O aluno está passando dificuldades? Está motivado. Para mim esse fato está a ser analisado e não sei se há como esgotá-lo.Para finalizar o a aula o professor... o aluno Bruno diz que fez o problema antes do professor. O professor estava explicando na lousa" O problema é... isso daqui é anotações da sala de aula, muitas vezes a dinâmica vai acontecendo ali e você fica ... M – é difícil escrever né D – Não é fácil M – Vocês lembram dessa aula? Vocês lembram do problema das placas? Ma – lembro... lembro que era um problema bem complicado, levamos muito tempo nele. M – Mas a atividade do Murilo, o problema das placas do Murilo, era uma simplificação baseada nas placas dos carros, na mesma aula das placas dos carros, mas o primeiro era do Murilo, eu contei que tinha um carrinho de rolimã e ele queria ir emplacar, era só três algarismos , cois assim. D – O interessante da resolução de problemas é isso. Vai levando o aluno a pensar sobre aula, o que é que vai acontecer. Vamos ver... talvez rompe né. As aulas tradicionais normalmente você sabe que vai ter um conteúdo diferente de matemática, mas talvez não... não instiga o aluno, talvez a matemática ... não sei ... talvez ela é mais fria, não sei, talvez da maneira que o pessoal apresenta ela é mais fria... aí já... já com atividades ... com sei lá com perguntas, talvez se torna mais atrativo pros alunos. M – Viu como seu texto era reflexivo. Ele estava falando aqui que tem dificuldade de escrever, de falar, de organizar. Pode até ter dificuldade de se comunicar, mas como é que você falou? , que era mais filosófico era D – hahaaha eu não sou... M – Você viu, foi a aula... eu não lembro direitinho não... mas foi uma aula até simples... não sei ... acho que entreguei uma atividade e tal, mas o Daniel vem com uma reflexão sobre os problemas né, como é que instiga os alunos, como é que faz... foi bem bacana essa parte.
48m 45s Semi regência do Daniel e da Marciene	M – Você começou fazer as semi regência logo depois, umas duas ou três aulas depois disso. Qual foi o tema? qual foi o tema da aula da sua semi regência? Foi antes do término... antes de agosto... foi o dia que eu te dei o tema... uma coisinha pra você apresentar ... D – Ah, de probabilidade? M – Isso... foi meio visionário, né porque agora você estuda probabilidades no mestrado [risos] Você não lembra? D – ah, parcial M – Eu queria que você ... essa aula eu queria que vocês me ajudassem porque a descrição na página... página 91... pode abrir se quiser, mas a descrição dela é curtinha. Você foi ao quadro explicar a definição de probabilidade com uma introdução... uma atividade preparada por vocês. Marciene comenta que não conduziram como deveria... A descrição é isso aí ó... sucinta demais Ma – [risos] Como foi eu que escrevi... M – mas mesmo as minhas quando eu descrevia as aulas de vocês, eu ficava viajando na maionese lá e não descrevia a aula direito.Você lembra dessa aula Daniel? D – ah, parcial, não lembro dela com detalhes não M – Eu vou explicar... passaram uma atividade com probabilidades e aí você e aí você ... eles fizeram e você foi explicar o que é probabilidade, espaço amostral. Você não lembra... se ficou nervoso? D – Ah o nervosismo... como eu te falei, quando você teve a ideia de fragmentar em duas partes... talvez... o primeiro fator que é que eu lembro assim que talvez dificultou, não sei a Marciene, mas pelo menos foi o nervosismo, é que fez meio mas é não sei, Ma – eu nem lembro D – seria bom porque seria um fator diferente né. Para implementar a reflexão M – ah sim. Mas na verdade a gente num... cabou que não fragmentou né. Essa aí foi uma

Tabela 10 – Transcrição da conversa com Marciene e Daniel

Tempo / Assunto	Transcrição
	atividade assim, você entrou uma aula, fez uma coisa rápida, não foi regência, regência só em agosto.[pausa] Não encontrei a sua atividade de semiregencia MA – eu acho que eu nem fiz ... eu não lembro M –não? antes da regência você não entrou ... não deu nenhuma explicação? Ma – Eu acho que não D – essa aula foi eu e ela não foi? M – Fizeram juntos? A atividade vocês fizeram juntos? Ma – ah não lembro mais não... essa aí eu não lembro... D – Mais eu acho que foi nós dois mesmo
51m 07s Como vocês trabalhavam ? Planos de aula	M – Como é que vocês trabalhavam? Longe de mim... como é que ... como é que vocês conversavam... a elaboração dos planos de aula... como foi isso? D – Normalmente era mais lá na faculdade .. lá na faculdade e aqui no CEPAE M – Vocês se encontravam lá? D – na biblioteca... Ma – lá na sala de informática da biblioteca era onde a gente fazia a maior parte M – ah é Ma – até o trabalho mesmo nós digitamos a maior parte lá na biblioteca e lá na salinha onde você trabalhava lá D – é, lá no LAPEM M – Você trabalha lá? D – é no laboratório de informática Ma – e ai eu ir pra lá pra fazer os trem M – e como é que era? Vocês se davam bem? O Daniel te obedecia [risos] Ma – teve uma época que eu fiquei virada com ele, porque marcava com ele e ele não aparecia e ele não chegava nunca [risos] M – Por isso que ele chegou primeiro hoje... ele chegou aqui era umas 4 horas [risos] Mas como é que era essa relação? Ma – Ah foi mais ou menos assim... porque o Daniel é muito mais tranquilo ... e eu muito mais espevitada e às vezes falava assim: oh Daniel tem que escrever... igual quando a gente escreveu o trabalho... Daniel tem que escrever tal parte. Daniel tal dia você traz tal parte. E o Daniel não escrevia nada... Daniel você não escreveu? Não é possível! não escrevia nada... E na hora que foi montar parece a gente ficou uma semana aqui... eu pedi folga no serviço e fiquei uma semana aqui, ficava o dia inteiro eu aqui mais ele M – ah pra escrever o tfc Ma – é... mas ele falava: não vamos embora. M – no final Ma – no final já M – pra escrever? Ma – Pra escrever ... é pra escrever. Tá chegando o dia, aquela correria ... e o trabalho pra ser pronto e aí eu digitava a minha parte eu falava: Daniel você digita a sua parte... e ele não digitava.. Mas não é possível! Aí eu falei, não, vou vir 8 horas da manhã aqui, vou ficar o dia inteirinho aí ó. Eu lembro que um dia a gente ficou até às 6 horas e ele falava assim: não. Marciene, vamos embora. Não Daniel, vamos terminar isso aqui ué, vai ficar aqui e fazer [risos] Você não vai embora não, só vou embora quando terminar... A gente ficava montando os planos também tinha que entregar os planos pra você, na época você falou: Quero todos os planos! E nós não tínhamos nenhum. E aí foi aquela correria M – tem uns comentários mesmo aqui eu dando umas broncas em vocês... Ma – nós não tínhamos nenhum ...não tinha nenhum. Nós ficamos ali naquela salinha do LAPEM por três dias assim ó, das 8 até a 5 montando esses planos e arrumando, organizando.. D – Mas foi sofrido ... é mais todo dia, foi estressante ... foi estressante é [risos]

Tabela 10 – Transcrição da conversa com Marciene e Daniel

Tempo / Assunto	Transcrição
	M – e porque é que esses planos não saíram a tempo gente?
	Ma– ah, foi leseira mesmo...
	D – é.. nem lembro
	Ma – né Daniel, leseira nossa mesmo. Mas assim era só isso, mas é que era duas pessoas muito contrárias. Por que o Daniel é mais ou menos igual ao meu esposo, tudo pra ele tá bom, se falasse assim: Daniel, o rio está correndo ao contrário. Ah, tá bom. [risos] E eu pensando: Meu Deus do céu, não acredito que esse menino não vai escrever nada até hoje... Daniel escreve, a sua parte e leva para mim amanhã tá Daniel? Chegava amanhã: Daniel? Nossa, não escrevi nada. Ah não, vou te matar... [risos]
	M – Por que Daniel, o que acontecia?
	Ma – Teve um dia, vc lembra, que eu falei assim: ô Marquinhos, vamos separar esse negócio. Eu faço a minha parte e o Daniel faz a dele, eu assumo a turma tal época e Daniel assume tal época. Você lembra?
	M – lembro.. lembro.. que teve uma conversa sobre isso mesmo. Mas não chegou a acontecer, aconteceu?
	Ma – Porquê você não deixou [risos]
	M – É? [risos]
	Ma– Eu falei assim: Daniel se vira .... ah, hoje é aula do Daniel, Daniel se vira ... por que...
	D – O marquinhos era meu advogado [risos]
	Ma – eu falei assim, não Marquinhos, vamos fazer assim ó: o Daniel dá tantas aulas eu eu dou tantas aulas, eu falo isso e isso e isso e o Daniel fala aquilo, aquilo e aquilo ele se vira com as aulas deles e eu me viro com as minhas, mas aí você falou: não, mas aí não é trabalhar em dupla, ou vcs fazem juntos até ou final ou larga a dupla e não forma esse ano.
	M – eu falei assim desse jeito?!
	Ma – Por que ou tá em dupla ou não tá... não tem jeito de vocês trabalharem em dupla, um faz a metade o outro faz a metade e depois aí... tá bom, tá bom Daniel, dai eu ficava no pé do Daniel... Daniel tem que fazer, Daniel tem que fazer [risos] Peguei no pé dele demais viu [risos] Aí Daniel...
	M – Por que era ... como é que é esses enrosco aí Daniel? porque é que você não escrevia, o que acontecia?
	D – Não .. acho que era um defeito de ... é ... como é que eu ... de organização, acho que talvez uma dos fatores que eu posso lembrar aqui acho que é falta de organização. Acho que meu desempenho acadêmico não era tão bom por falta de organização...
	Ma – Eu acho que você tá fazendo coisa à tarde e à noite... tava tendo aula nos dois períodos
	M – Estava cheio de coisa é?
	D – Assim, além de ter muita coisa também eu acho que eu era muito desorganizado... até atualmente acho que ainda estou desorganizado [risos]
	M – No estágio 1 você me deu pouco trabalho até que você produzir bastante. Teve uns dois... não teve mais, teve uns 4 ou 5 planos de aula seus... eles estão até guardados... um dia, um dia, talvez eu vou publi... vou colocá-los na internet, mas tem ...
	D – Tem
	M – Você produziu ... Você também [à Marciene], você acho que tem um plano sobre tabuada alguma coisa assim
	Ma – Ah era mesmo, era uma COI... era uma... uma curiosidade, tipo assim: a tabuada de 9 como você faz assim sem fazer, usando os dedos, contava, é, eu aprendi muito com aquilo lá
	M – é, tem, você tem mais de um... eu to ... o dia em que eu voltar...
	D – Eu lembro... eu lembro que eu já tinha começado organizar
	M – é, você tinha começado a organizar, mas até agora não mexi naquilo lá... tem bastante, até agora deve ter mais de 40 planos já. Depois eu dei aula na especialização e eles entregaram os planos também, foi bacana
	D – Eu não sei ... você estava querendo assim fazer um site com planos, investigação e resolução de problemas?

Tabela 10 – Transcrição da conversa com Marciene e Daniel

Tempo / Assunto	Transcrição
	M – Exato, é. D – Depois vamos manter contato... o.. se eu começar a dar aula, se eu tiver a oportunidade de trabalhar talvez se eu tiver a oportunidade de pegar os planos que eu trabalhar lá e acrescentar M – Legal, quando voltar eu quero fazer projeto porque eu tenho muito material guardado, não só de planos mas também de captação de sites eu tenho uma coletânea livros, filmes para download, sabe, tudo jogado naquele email nosso do NUEM. Aliás esse esses.. esses marca páginas aí é para vocês terem mais um na coleção. Tem um pretinho aí? O outro também. É pra vocês guardarem mais uma lembrança
57m 56 Marciene tem saudade	Ma – É... sei que falando assim dá até saudade, né Daniel [risos] M – dá, Marciene, saudade? Ma – Dá até saudade. Não, Marcos, teve um dia que me deu até vontade de matar o Daniel. A gente combinou na biblioteca e eu estou lá a meia hora esperando o Daniel e o Daniel nada né. Ai eu falei: eu vou lá na sala de informática fazer não sei o quê. Quando chego lá, o Daniel estava jogando paciência [risos] eu vou te matar, eu vou te matar... Só que pode.. a gente tinha combinado ali [risos] Falei, não, eu vou te matar. Dessa vez eu já estava costumada, meu esposo é igualzinho a você, tudo que eu falo tá bom, não preocupa, não esquenta, tranquilo, eu estava costumada mas te aguentar não [risos] Aí Jesus ....[D – Você falou isso eu lembrei uma vez... Ma – Você lembrou? D – Assim eu lembrei pera aí uma vez eu arranjei ... eu estava com uma namorada lá em Trindade e aí nós marcamos de sair às sete e meia. E eu estou em casa lá e pensei: o que é que eu tenho que fazer às 7 meia ... 7 e meia... [risos] M – Até pra namorar o homem é desse jeito... D – Eu cheguei lá e ela tava esperando... Ma– Ai, Daniel... D – Imagina... é o homem que espera a namorada... [risos] Ma – [risos] só você mesmo... ai Daniel D – o problema já é bem antigo [risos] Ma – ai ai .. mas é ... até de escola assim, não é que tudo foi ruim, tinha coisas boas, mas quando você vai pesar, igual, tem alunos que até hoje é meu amigo, como é no mesmo setor, encontro no oniobus, a gente conversa, mas quando você vai pesar assim, pesa muito mais a parte ruim, mas tem aluno muito gente boa, que conversa, encontra... ah o que você tá fazendo, to na faculdade, tem uma aluna do EJA que entrou, conseguiu passar, tá fazendo ciências sociais, sabe, tem muita coisa boa, mas quando você vai pesar todas a dificuldade, sabe, realmente, não compensa, não compensa, é... é muito ... as coisas boas são muito inferiores às coisas ruins que tem na sala de aula. Mas até de sala de aula eu tenho saudade, por exemplo, a turma de EJA, eu falo nossa a turma de EJA era muito boa, pois tem alunos que realmente querem aprender... eles voltaram e querem aprender... mas.... M – e como é que você trabalhava com eles? Que tipo de coisa você trabalhava? Ma – eu sempre tentei trabalhar a resolução de problemas. Igual ao que a gente fazia aqui, mas só que assim , a maioria tem muita dificuldade em interpretação. Eu tentei uma vez fazer uma aula assim pra interpretar, porque assim eles não tinham muita noção de quando você falava assim no problema o que quer dizer? Sabe? Mais a interpretação da matemática, não sabiam como por no papel. Se eu falar 2x, duas vez o número, eles não sabem representar no papel. Se eu falar: faz o dobro de um número, representa o dobro de um número pra mim. Eles não sabiam. M – isso no EJA? Ma – no EJA. Até nas outras turmas eu tentava trabalhar as resolução de problemas e tudo e até que alguns problemas eles ficavam mais interessados. Mas a dificuldade é muito grande deles. Qualquer coisinha que você mexe eles não sabem mais... igual assim... mas assim, lembra que a gente trabalhou sistema, três formas de resolver: escalonamento, soma... lá se eu falasse escalonamento, eles querem me matar os meninos, não sabia o que é isso. Eles falavam assim: a professora não ensina assim, a professora fulana não ensinou assim, isso

Tabela 10 – Transcrição da conversa com Marciene e Daniel

Tempo / Assunto	Transcrição
	daí não existe ... ah eu não quero. Tá, então vamos fazer soma. Só que você... você tem que colocar a equação certinha pra eles assim ó, só somar e subtrair se ele estiverem que fazer alguma manipulação assim eles não conseguiam entender. M – hum hum Ma – Qualquer coisa que eles tivessem que fazer para manipular ... pra conseguir fazer a soma, eles não conseguiam fazer. Então a dificuldade dele é muito, muito grande assim na rede pública. Eles têm muita dificuldade assim da interpretação mesmo, eles não conseguem interpretar o que é que está falando.; M – hum hum Ma – mas tem muita coisa que eu gostava assim ... até eu falo com os meninos, alguma coisa eu até sinto saudade. Teve uma época que eu tinha pavor de passar em frente escola [pausa] [riso] M – eu tive essa relação com a primeira escola que eu dei aula também, em Ribeirão Preto, também, mais eu não vou contar porque a história é longa e eu quero ouvir vocês
1h 02m30 Daniel conta uma experiencia em sala de aula antes da UFG	D – Assim, antes de entrar aqui na UFG eu tive uma experiência em sala de aula, foi com EJA. Foi gratificante ... bem gratificante porque sei lá atualmente se eu tiver meio estressado e tiver que escolher uma turma, seria o EJA. O EJA é bem mais ... bem mesmo estressante do que o restante. M – Eles te ouvem pelo menos, não é Marciene, Ma – Eles ouvem M – E eles respeitam a gente Ma – Não... eles ainda cobram, eles cobram do professor. Enquanto outros falavam assim: ah vamos sentar e contar piada, eles falavam: por que essa escola não tem aula todo o dia... eu venho aqui e vou embora às 9 horas, o que é isso, o que está acontecendo... eles cobram da gente, da diretoria M – é, aí é bacana né Ma – É muito melhor, eles são muito mais interessados
1h03m 23 p. 102 do caderno Regencia do Daniel	M –Daniel, na aula... na p. 102 do caderno começa sua regência... Começa a sua regência... aliás vocês começaram juntos, só que nessa prime... essa primeira aula aí é mais você se expondo né. Aí você chegou ... D – é... e ... M – Você lembra? Você chegou, apresentou o contrato didático e escreveu algumas coisas na lousa. No momento da explicação do conteúdo todos... é você escreveu... lembre que você.... D – 102? M – é, 102. É aqui mesmo. D – Mas aqui acho que é a sua aula. M – Não, não, é... eu estou escrevendo a sua aula D – Ah tá M – Aí você escreveu o contrato didático na lousa , foi discutindo com eles é lá e aí você escreveu assim: no momento da explicação do conteúdo todos deverão manter o silêncio; devemos respeitar todos os colegas e os professores; o celular de ficar no silencioso ou desligado. Aí você já... a Marciene entregou já uma folha de atividades que era sobre ... era alguns probleminhas envolvendo equações ... sistema de equação, mas pra resolver ainda sem as ferramentas. Como é que foi esse dia aí Daniel? Como é que foi o dia anterior, a madrugada anterior? Você se lembra dele ou não? D – humm M – Não? Você lembra, Marciene? Ma– eu lembro, eu lembro que alguns alunos conseguiram resolver... era ...alguns alunos conseguiram resolver mesmo sem a gente dá nenhuma fórmula, nenhum jeito ... eles conseguiram resolver sozinhos, só por tentativa eu lembro... acho que foi alguns deles que conseguiram M – E aí, ao final da aula, Daniel você escreveu na lousa a fórmula geral da ... dos sistemas

Tabela 10 – Transcrição da conversa com Marciene e Daniel

Tempo / Assunto	Transcrição
	de equações: a_1 x_1, a2_x2... escreveu aquela coisa monstruosa lá Ma – Que você reclamou né M – Cheia de cheia de informações algébricas e tal e teve um aluno, deixa eu ver se eu anotei o nome dele aqui, eu não anotei não, um aluno que levantou e falou: pra quê que serve esses trem aí, Daniel? D – é bom às vezes estar olhando aqui porque é aqui às vezes lembra. Está na aula 1 aí o probleminha. [pausa] Bom, se você quiser falar alguma coisa você fala, Daniel, eu vou dando sequencia aqui.
1h05 Regência da Marciene, p. 118 Expectativa da regbencia	M – A Marciene... você começa a regência... na página 118 do caderninho. Você começa a regência... nesse dia, o Daniel corrigiu o problema das facas, lembra dos problemas das facas? Ma – lembro M – e o resolve por escalonamento... a aí eu dei... eu comentei que você estava querendo ensinar escalonamento e o problema das facas, não sei se você se lembra, ele parava no meio do escalonamento, era um escalonamento incompleto por que a hora que você zerava é... o ... a primeira incógnita da esquerda, na segunda linha, você já zerava a terceira. Você ficava já com resposta do y por exemplo e não precisava continuar o escalonamento a não ser que você quisesse só pra.... Aí eu comentei que esse não foi um bom exemplo e tal. Aí você continua a aula e a Marciene começa o problema das vitaminas, pedindo para o primeiro texto que o introduz. Comento da importância de deixar os alunos fazer porque nesse processo de escalonamento não adianta ficar somente explicando.Você lembra, Marciene, como é que foi esse primeiro dia aí? Ma – mais ou menos... eu lembro dessas vitaminas aí, mas não me lembro direito da aula M – como é que era essa expectativa de vocês em relação à regência. Vocês já falaram um pouco, mais eu gostaria de ouvir mais como era Como é que era expectativa de vocês de estar e sala de aula? Ma – ah, muito nervoso né Daniel, nossa senhora.... Não ... e quando eu chegava aqui que o Daniel não chegava [risos] Dava o primeiro sinal e eu olhava e nada. Teve uma vez atitude vez que o Daniel ia explicar acho que multiplicação de matrizes e eu não tinha nem olhado o plano dele, eu nem tinha ideia do que que esse menino ia falar. Deu o primeiro sinal de nada do Daniel, deu o segundo sinal e nada. E eu pensei: e agora, o que é que eu faço? O Marcos: vambora! E eu pensando: Jesus amado. E ai o Daniel chega: salva pelo gongo. E eu pensei meu Deus o que eu falar para esses meninos ... ai gente... não sei [breve pausa] Assim, por você está em sala ... apesar assim do medo ai de errar e o Marcos está vendo não sei o quê, mas era muito mais tranquilo, por que sabia que você estava lá né, qualquer coisa eu só gritava. M – Mas tinha também uma preocupação de eu estar ali para olhar os erros? Como que era isso? Ma – Eu acho que... M – Eu incomodava vocês Ma – incomodava
1h08m 53	Ma – teve um dia que vc ficou aqui um tempão, depois você foi, eu tava mais tranquila, eu pelo mesmo tava com menos medo de falar besteira M – como é que é? Não entendi. O dia que eu fiquei. Ma – um dia, lembra que você, acho que você estava corrigindo alguma coisa, sei que vc demorou uns 15 minutos ou mais pra ir, ficamos só nos dois, Aí você chegou lá a getn4e já tinha passado os exercícios, os meninos já estavam fazendo, todo mundo tranquilo. Mas dá muito menos, assim, se eu falar alguma besteira é muito menos provável que alguém descubra [risos] era muito mais difícil de alguém descobrir uma burrice que alguém falar. Mais.... agora com vc lá na sala, qualquer besteira que falar aqui, oia o puxão haha M – Mas como é que era, vcs acha que dar o puxão de orelha ajudava ou inibia um pouco? Ma – ah ajudava, ajudava.
1h10	M – Bem ... talvez vocês não se lembrem, mais um dia vocês me deram também um puxão de

Tabela 10 – Transcrição da conversa com Marciene e Daniel

Tempo / Assunto	Transcrição
Pi em metros	orelha que eu cometi um erro feio, eu lembro até hoje... tá anotado aí Ma – eu lembro mais não lembro mas o que era. M – vocês não comentaram eu é que comentei nos meus comentários. Você se lembram? Ma – eu lembro, mas não sei mais o quê M – eu peguei Pi e escrevi 3,14 igual a 3,14 cm aff Ma -Ahu vi aqui em algum lugar.... M – aí eu transformei em metros ainda Ma – eu vi aqui em algum lugar, Marcos [risos] M – eu queria morrer de ter errado isso na frente de vocês Ma – eu acho que foi até eu que escrevi assim né, que o Pi, não sei que, eu fiz uma coisinha aqui, não lembrava o que era, você colocou unidade no Pi M – é, e transformei em metro ainda [risos] por que tava tudo. Era um problema de tronco, de volume, acho que era isso eu coloquei aquele monte de informação: aresta mede tanto, não sei o que mede tanto, fui colocando ... colocando, Pi, 3.14. E as unidades de medida e tava todas diferente as unidades de medida. Umas em metros, centímetros, milímetros. E eu eu falei ok, vamos primeiro padronizar a unidade de medida. Aí foi: metro, metro, metro, metro, Pi, metro [risos] Aquilo eu fiquei oh... e eu tive esse sentimento assim... eu fiquei ... na verdade quando você é observado, assim como um supervisor, parece que você é você está como exemplo ou.. enfim ... o ser humano é vaidoso né e eu procurava dar aulas que eu achava boas. Não sei se eram todas, algumas com certeza não eram. Mas então vocês também tinham essa preocupação.. Ma – nossa senhora e como tinha de medo de falar besteira. Eu lembro desse problema da vitamina, eu lembro que eu peguei ele em algum lugar e a gente teve que adaptar e eu falava assim, gente do céu, depois eu olhava esse trem e pensava assim: será que e esse trem vai dar certo? ou será que ... O Marcos vai falar assim: esse trem tá muito sem noção, porque era um problema que eu peguei muito diferente e nós adaptamos, que eu falei, no final das contas esse trem vai dar certo, vai ter solução, depois vai virar uma bagunça. Será que o trem ... [risos] Mas eu lembro certinho desse problema como que foi, e eu morrendo de medo de no final das contas num dá certo, você achar defeito assim, lá na adaptação minha.[risos] Mas você fica com esse medo. Até assim igual eu quando eu tava em sala de aula, eu não tinha tanta experiência eu ficava com medo assim de fazer alguma coisa e não dar certo, dos alunos descobrirem o erro ali, mas assim, eu precisava que eles confiassem em mim, se eu errasse ali no começo, já era um problemão, pq eles... quando eu cheguei em sala de aula lá, tinha uma professora que acompanhava, pelo mesmo o terceiro ano, acompanhava eles desse o primeiro ano, e como ela era no contrato, aí falou assim: Marciene você fala o que você quer dar aula e o resto é dela. Aí eu sempre gostei de mais gente maior, não sabia que os adolescentes eram piores né.. Aí eu peguei o primeiro o segundo e o terceiro ano, então o terceiro ano já era acostumado com a professora, desde o primeiro ano, então eles eram apaixonado nela, eu ficava naquele medo, qualquer coisa eles falavam, ah pois a Jundira falou diferente, então assim, eu tinha assim que provar pra eles que o meu jeito também tava certo. Igual a ela explicou assim ... cada coisa... [inaudível] então era um medo danado você fazer uma coisa errada e alguém falar: olha isso daqui está errado... num achei. Ainda mais que a maioria dos problemas era muito longo, e como eu tinha que passar no quadro... o aluno não tinha disponibilidade de xerox, eu tinha que ... a maioria dos problemas eu tinha que reduzir, se não eu ia passar três quadros para resolver um problema e aí... todos os problemas que eu pegava no livro, daqueles do Dante e tudo, eu tinha que adaptar ele para ficar menor, por que se não os meninos não iam nem copiar M – Os alunos não tinham o livro? Ma – não M – Não tinha o livro? Ma – Não tem livro. No ensino médio eles não adotam livro, é qualquer livro. M – Não? Ma – Não M – Tem sim, ué, a gente recebe aqui o mesmo que o estado recebe. Não, o mesmo não, na é

Tabela 10 – Transcrição da conversa com Marciene e Daniel

Tempo / Assunto	Transcrição
	verdade a gente escolhe pelo PNLD, mas...
	Ma – Mas eles dão preferência para turma do dia e se sobrar vai para a noite. Tudo é assim, se sobrar....
	M – Do EJA, ah, entendi, você está falando do EJA
	Ma – isso, se sobrar vai pra noite e é uma....
	M – Aquele... aquele sistema que você ... que você escreve grandão aqui no primeiro dia e que eu falei que não era adequado né, você escreve... você faz uma reflexão sobre ele no primeiro momento da aula no TFC... não ...não, no TFC. Você escreve assim achou que mesmo sendo inadequado.... deve estar bem mais para trás, Daniel, está para trás, né... descrição das aulas. Você mas... você escreve que apesar daquilo ser inadequado, serviu para os alunos botar fé em vocês, assim pra dizerem que vocês sabem matemática
	Ma – é assim, ter boa impressão
	M – isso exatamente, tem uma boa impressão.
1h16 Daniel escreve no tfc sobre o sistema grande algébrico	D – Encontrei aqui
	M – encontrou? leia aí
	D – Talvez explicar a forma geral não tenha sido uma boa ideia, pois não usamos isso para continuar o conteúdo, passando logo a explicar soma e substituição. Mas acreditamos que isso, por ser um raciocínio difícil, pode ter criado uma boa imagem do nosso conhecimento nos alunos, o que é muito importante na sala de aula. O que faltou foi o elo da fórmula geral com o restante da aula, tanto que um aluno perguntou para que aprender a fórmula geral.
	M – Então vocês acabaram escrevendo sobre isso, né, o que é um desafio nosso mesmo né, é complicado lidar com isso
	D – E foi um impacto como os alunos também... o que que é isso né, tipo sei lá, você pega esse trem aqui que é somente letra e vem os índices ... talvez fica com cara ... ainda mais por exemplo, no caso do a, o a tem dois índices... aqui é um 11? Não, qual significado desse 11? E o 12?
	M – é, o aluno deve ter olhado aquilo e se espantado
	Ma – Se espantado, né, mas que troço é esse?
	M – mas, no entanto deve ter falado: esses caras sabem matemática [risos]...
	Ma – Olha a loucura que eles estão falando.... [risos]
	M – Daniel, como que é isso lá no mestrado, os professores lá, eles escrevem umas coisas de louco lá, ou vocês entendem tudo lá?
	D – Não de primeira não,
	M – é?
	D – ah... eu não sei, muitas vezes o professor trás uma coisa muito diferente, né, causa... causa impacto né. Às vezes ele resolve um exercício de maneira diferente né, sei lá, por mais que às vezes você tenha folheado o livro, tem professor ... vamos dizer assim, que já tem uma experiência com aula... tem um professor que se aposentou recentemente... ele tem um conhecimento... que sei lá, ele mesmo chegou ... ele chegava no quadro e apresentava três soluções diferentes para o mesmo problema e você ficava assim: ôô;. Às vezes, sei lá, ele pega um teorema ali e faz igual tá no livro. Aí ele parava assim falava: não eu vou dar outra solução pra vocês. E dava uma solução completamente diferente do normal [risos]
	M é... interessante
1h18m41 Daniel fala de pq ter escolhido alguns problemas	D – Tem algumas coisas aqui que tem um motivo de porque que eu escolhi. O problema das vitaminas mesmo... Igual eu falei, eu já treinei musculação, então eu tinha uma preocupação de dar uma alimentação saudável, tanto assim... pra tá adquirindo uma estrutura física, sei lá , talvez dependendo da alimentação que eu tiver, vai estar dificultando para adquirir uma certa estrutura física. E a questão da saúde, eu pelo mesmo quando eu estava fazendo academia, eu queria assim.. ter a estética com a saúde também. A questão das vitaminas, não sei se você se lembra, eu fui na biblioteca e encontrei um livro biologia lá, encontrei uma tabela que fala da quantidade de substância que você tem que ingerir... sei lá, tipo proteína, carboidatros, lipídios, sei lá.
	M – aí a gente criou um problema em cima disso? Inventamos o problema, é isso?

Tabela 10 – Transcrição da conversa com Marciene e Daniel

Tempo / Assunto	Transcrição
	Vocês inventaram? D – na época, acho que eu nem cheguei em conversar com a Marciene, mas eu tava querendo pegar ... talvez pegar ... talvez essa aobrdagem da saúde e da alimentação como como eixo pra.... M – Transversal? D – assim além da resolução de problemas ... talvez pegar a questão de discutir isso com os alunos. Tanto que eu encontrei um vídeo ... deixa eu ver... sei ... como que é, agora não vou lembrar o nome do vídeo [pausa] ah, não vou lembrar [pausa] passa a questão da alimentação, da nutrição? Inclusive a.... Ma– nós chegamos a passar esse vídeo? D – eu te mostrei não foi? Ma– não lembro.. [risos] não lembro nem da cara dos alunos... D – aí, você... é... um dos fatores que talvez tenha motivado esse problema das vitaminas foi esse. Inclusive esse problema das vitaminas encontrei no livro de álgebra linear do Boldrin. [pausa] M – Verdade, verdade. D – Eu lembro que você motivou pra mim criar... pegar aquela tabelinha e criar alguns problemas .... mas eu não sei se eu fiquei meio inseguro de criar problemas originais a partir da tabelinha lá, mas seria interessante, né
1h21 Leio a história pra eles Dispensável	M – Como a gente tocou no assunto, eu vou ler pra vocês a historinha. Na verdade, não chega a ser nem uma historinha... por que, como é que eu estou tentando escrever a minha tese? Eu estou tentando contar o que aconteceu... você imagina contar desde o início o que aconteceu... desde o início, cada aula, tudo o que vocês fizeram D – 3 turmas... quer dizer, 3 duplas M – 3 duplas, né. Ia ficar um trabalho insuportável. Então eu to tentando pega historinhas que nos marcaram, ou que o que são importantes para a formação. E ai... a gente acabou entrando aqui no assunto sem querer, que é questão de ter.. de ter o professor em sala de aula, o estagiários, e vocês terem segurança pra assumir a turma. E eu fiz praticamente cópia de uma coisa que eu escrevi aí no diário. Tem... com algumas adaptações, por que a gente escreve mal ai no diários e... pra ficar um pouquinho mais bonito né [rios], mas eu vou ler pra vocês. Que foi.. você até comentou, foi o dia que deixei vocês sozinhos lá... foi no dia 22 de setembro de 2009, na nossa aula 48, desde o início do estágio. "Atrasei um pouco para chegar, poucos minutos, 12 para ser exato. Não foi proposital, mas antes de entrar fiquei pensando em como as coisas seriam, o que vocês fariam e como os alunos reagiriam. Adivinhem... Cheguei. Os alunos estavam trabalhando, nem fui notado, os professores estavam andando pela sala, o burburinho e as brincadeiras dos alunos eram os habituais (nada que atrapalhasse o andamento da aula). Conclusão: sou dispensável. Isso me alegra, pois vocês venceram uma das principais barreiras: insegurança e medo de encarar uma turma de alunos. Mas não fiquem convencidos, pois há outros obstáculos, viu, principalmente referentes à didática e à concepção pedagógica das aulas. Para estes, basta estudo e prática para os transpor. Algo que o professor deve fazer sempre, para o resto de sua carreira. Já para os primeiros, o medo, a insegurança, ou ele é vencido agora ou talvez nunca seja. Daí nos transformamos naqueles professores que ninguém quer ter, que recorre à sua autoridade para conduzir as aulas, que não admite a participação dos alunos. Ou, então, abandonamos a profissão. Para mim vocês estão lidando muito bem com aquela insegurança inicial, optaram por encará-la com tranquilidade e paciência. Quero ver o Daniel pegando sua moto e estacionando frente a outras escolas: o profê da motinha. E a Marciene deixando seu filho na escola na qual ela é também professora. Nem todas as escolas por aí são convidativas, mas as opções são muitas: concursos para professor, mestrados, bolsas de estudo, escolas particulares etc. Um pouquinho de ambição agora no começo ajuda; tem um sentido de ambição que é bom. Chega! Melhor parar de falar disso, pois sei que o estágio está acabando e eu vou acabar me emocionando. Acabei não descrevendo o resto da aula,

Tabela 10 – Transcrição da conversa com Marciene e Daniel

Tempo / Assunto	Transcrição
	desculpem-me. Depois conversamos sobre o que vi." Escrevi isso na página 157.. daí eu adaptei um pouquinho para ficar um texto mais livel. Como vocês veem essa historinha hoje? Muito romântico, Marciene? Ma – Ai ai [pausa] você até viu aí que... teve um que abandonou... eu abandonei [risos] O que é interessante... você falando ... eu deixar o Joaqim na mesma escola que eu dar aula... ele não sabia que eu era professora né M – Não? Ma – ai .. assim, não M – Não chegou a entender né Ma – ele não tinha entendido. Daí, um dia, bateu um aluno lá na porta: Oi, professora. Aí, ele: Mamãe, você é professora!? Sou. É, ma mãe, você é professora? Professora de verdade? Sou. Passou pouco tempo eu falei: a mamãe não é professora mais, eu larguei [risos] Não sou mais professora, meu filho, larguei esse negócio de ser professora [risos] ai ai... Mais é... eu acho que é a maioria não fica na profissão. Eu acredito assim.. se eu falar assim: Ah, eu vou continuar... eu seria uma bola professora, por que é assim, eu tenho vontade, tenho vontade de trabalhar e de ensinar, só que eu acho que o caminho pra eu chegar a ser uma bola professora, ira pra ... pra ficar contente com meu serviço, ai ser muito doloroso, eu ia preferir pegar um atalho. Porque eu sempre pensei assim: não eu tenho que ser diferente, pode ser que um dia eu chegue a ser a melhor professora da escola. Eu não acreditava que eu fosse ficar lá muito tempo, não mesmo, mas se eu continuar assim a ser professora... M – Quantos anos você tinha na época, Marciene, do estágio? Ma– Do estágio? Eu tenho 29... eu devia ter um 25, 26. Então, assim, aqui a gente tem que escolher: ou você fica assim lutando com uma coisa que você acha que pode dar certo ou você vai para outro rumo. Eu preferi sair pra outro rumo, que eu já estava acostumada, que eu gosto, que é muito mais tranquilo. E também nunca foi um sonho meu dar aula. M – Ah, é? Ma – A a questão é a seguinte, você termina o segundo grau e ai, fala assim: E agora? O que é que eu vou fazer? Eu sempre gostei de estudar e... e o que é que eu vou fazer? E eu não tenho condições de pagar uma faculdade particular. Na ufg, eu só dou conta de passar num curso menos com concorrido. Então, assim, eu vou fazer matemática, que a vida inteira gostei, então vou fazer matemática. E aí foi assim que eu caí na licenciatura em matemática, mas nunca foi um sonho meu falar assim: eu quero ser professora. Eu acho que a maioria das pessoas acho que quando é pequeno fala que quer ser professora, eu acho ... eu não lembro de ter vontade de falar assim: Vamos brincar de caderninho, eu vou ser a professora? Nunca me vi como professora. Foi mais um acidente, por que ... por falta de opção. Ou você para de estudar ou você faz um curso que consegue passar. E eu acho que a maioria comete esse mesmo erro, fala asism: não, eu só consigo passar nisso então eu vou fazer isso. M – Hum hum Ma – Então, eu estou tentando passar pra ciências contábeis deste quando eu larguei a sala de aula, mas não consigo. Eu faço para portadores de diploma, a concorrência é maior que o vestibular [risinho] difícil que só. E as matérias assim eu sou horrível de história e geografia. E ainda a tal da redação que eu também não sou muito boa de redação. Então, é difícil, até hoje eu já fiz uma três vezes a prova e eu não consigo passar pra voltar pra fazer ciências contábeis que é a área que eu gosto, eu gosto de escritório, eu gosto... Mais vou tentando por que na particularmente mesmo, agora está mais em conta 50, mas na particular mesmo... ainda é caro, por que você pagar uma prestação de... sei lá... acho que 400... 4 anos... M – é.. é pesado Ma – é pesado M – é um financiamento quase Ma – não é uma coisa assim.... 3 meses né, são 4 anos. E, agora, outra coisa que me atrapalha, eu não posso fazer ENEM porque eu tenho curso superior. Eu não posso pedir bolsa da OVG porque eu ja tenho curso superior. Tudo que eu penso... ah tem um vestibular social lá da Católica... ai quando eu vou ler o edital .. por que é assim: você ganha bolsa de 50%. Quando eu vou ler o edital, só pode participar quem não tem curso superior... pro

Tabela 10 – Transcrição da conversa com Marciene e Daniel

Tempo / Assunto	Transcrição
	primeiro curso. Então, tudo tem a restrição: primeiro curso do superior, que já tem. Aí vai estar dificultando e isso eu tô ficando velha e não consigo voltar...
	M – Que ficando velha, Marciene...Se você se sentir velha, como é que eu vou me sentir? [risos] Com 32 e dois filhos... [risos]
	Ma – Uai, eu to chegando nos 30... mês que vem eu faço 30, meu Deus do céu...
1h28m 31 Daniel fala sobre a história "Dispensável"	M – E você, Daniel, como você vê essa historinha aí, do dispensável
	D – Dispensável?
	M – é.. essa história que eu li aqui. Ah, eu não li o título? Desculpe. Ela se chama Dispensável.
	D – Ah, da sala de aula.
	M – é, eu sou o dispensável por que eu cheguei lá, vocês estavam dando aula tranquilamente
	D – Ah, é boa, foi um momento de sei lá ganhar a confiança do aluno [pausa] Tem que parar para refletir um pouco, eu sou bem mais pensativo... eu não falo tanto [risos]
	M – você se lembra desse dia que vocês ficaram sozinhos?
	D – Hã hã, lembro, lembro [pausa] [pego água e ofereço]
	M – hum
	D – [pausa] É bem interessante né, sei lá, você vê que ganhou ... sei lá ... a confiança dos alunos, ganhou a atenção deles... hum... nós também né... tá acreditando no trabalho, no nosso trabalho. Então eu acho que até, no dia, talvez nós nem lembramos de: será que o Marquinhos não tá lá na cadeirinha lá no fundo? [risos] Eu não lembro bem ao certo, mas provavelmente nos demos a aula como ... sei lá ... esqueceu dos problemas e encaramos... vamos dizer assim, o trabalho ... o ato de ser professor.
	M – Hum, hum... Eu fiquei surpreso... eu... não sei, eu acho que eu atrasei foi por alguma coisa lá em casa, eu não lembro por quê..
	Ma – Eu acho que você estava corrigindo alguma coisa aqui, você estava mexendo nos papéis aí..
	M – Será?
	Ma – eu acho que sim
	M – eu me lembro que eu fiquei surpreso por que normalmente os estagiários não entram sem o supervisor [risos] e vocês entraram e começaram a aula e eu nem
	Ma – Eu fico pensando assim, por que tinha gente que eu conversava assim na época do estágio que eles achavam um terror ficar contando os dias pra lá, pra acabar. E eu não achei assim o estágio esse terror assim [risos]
	M – o terror veio depois [risos]
	Ma – o terror veio depois... mas tinha gente que falava eu pensava assim: meu Deus do céu, como é insuportável esse estágio, qué que eu to fazendo aqui, já pensei até em desistir por causa do estágio
	M – é mesmo?
	Ma – muita gente que falava isso, falava isso
	M – mas você não tinha essa sensação?
	Ma – eu não tinha... não tinha sabe... eu não tinha esse desespero para acabar logo, por que não sei que... eu não sentia tanto assim... essa pressão do... por que assim... eu acho assim esse seu jeito de dar aula ajudava. Eu não sei se a turma também, por que tem umas turmas de alunos menores aqui, npe?
	M – menores não
	Ma – de alunos até a 5ª série, por que a nossa era 2o grau né?
	M – é... do sexto ano pra cima ... não, turmas de 20 alunos estão no primeiro e segundo aninhos, são só as crianças. Depois a vai para 30 alunos
	Ma – Porque eu me lembro ... eu não membro quem, mas eu fui com ela na faculdade que parece que dava aula ... que fazia estágio numa turma de ... de
	M – de 20 alunos?

Tabela 10 – Transcrição da conversa com Marciene e Daniel

Tempo / Assunto	Transcrição
	MA – não sei, sei que eram meninos, menores M – acho que é primeiro e segundo, primeiro e segundo anos é 20 só. Ma – e disse que era terrível... não a turma de menores que eu falo é de idade.. não a quantidade de alunos M – ah, entendi... Ma – diz que era terrível, que era um terror, que chorava quase todos os dias para ter que vir para o estágio. Então eu pensava assim até que eu estou bem, não está dando desespero [risos]
1h32m29 Daniel fala do TFC e de como o coordenador de estágio ajudou nesse sentido	D – É.. é... uma coisa boa também foi a forma... eu não lembro... eu não sei a pergunta que você ia fazer pra ela M – não, pode falar, estamos conversando D– uma coisa boa por que o Welington era o coordenador de estágio ele fez, pelo menos para mim foi bom, como sou um sujeito um tanto desorganizado... ele queria particionar o ... para entregar aos poucos ... ele ia particionando e ia tendo que entregar as atividades, era a contextualização, sei lá, eu não lembro as partes, M – as partes do trabalho né? D – é, mas ele colocou várias etapas para nós estarmos fazendo e cumprindo e as datas... e ai e foi... foi bom para... sabe quando chegou o momento de escrever tinha muita coisa já pronta M – hum, hum, ajudou o processo né D – hã hã M – e o .... eu percebo também que muitas coisas que estão no TFC estavam escritos aqui também. Vocês acabaram escrevendo ... melhorando a escrita daqui e colocando lá, igual eu fiz aqui também. Eu acho que o caderninho também tinha essa função. Ma – de ajudar na hora de escrever né
1h33m 33 p. 139 Da niel apresentado a interpretação gráfica de sistemas lineares Indisciplina	M – Aí falando aqui sobre isso , tem na pagina 139 do caderninho ... deixa eu lembrar aqui a aula Ma – 139? M – é. O Daniel está apresentando uma interpretação gráfica dos sistemas lineares. Você se lembra que foi uma aula que eu acho que nós conversamos antes até... que tá na hora de vocês pegarem os sistemas ... é... sistema impossível, vamos desenhar as equações do sistema e ver que as retas são paralelas D – é eu lembro mais ou menos desta aula... desenhei os gráficos lá no quadro M – Foi... aí eu sugiro falar e escrever lendo a linguagem matemática. Ah tá, pois Daniel escreveu x=-1, y=0, tudo junto. Porém, como era uma equação, o correto seria escrever: para x igual a – 1, temos y igual a 0 e tal. Aí eu falo como é importante essa organização para o aluno quando ele for estudar, para entender o que escreveu. Aí nessa aula aconteceu que eu tive que interromper vocês, acho que foi a primeira vez que eu interrompi vocês. Descrevo que tive que interromper aula por causa da indisciplina e me desculpo com vocês, mas afirmo que isso, a indisciplina, vocês vão conseguir lidar quando estiverem de fato trabalhando. O fato de ser professor acaba lhes permitindo essa atitude, pois os alunos esperam isso de vocês [pausa] Foi uma aula que você também estava falando, Marciene, e eu falei do seu tom de voz, pra você não gritar e tal. E o Daniel também não deu conta de.;.. também aumentar o tom de voz. Acho que você aumentou.. Ma – Demais M – Demais, e o Daniel era tranquilo Ma – até teve um aluno que falou isso naquela avaliação que a gente passou para os alunos, sabe, disse que eu gritava demais M – que você gritava demais? olha aí D – Minha voz é muito baixa? M – não.... acho que você... você não subiu o tom de voz nesse momento... na hora que... eles tavam ...

Tabela 10 – Transcrição da conversa com Marciene e Daniel

Tempo / Assunto	Transcrição
	Ma – bagunçando [risos] tudo por causa da bagunça D – eu recebia... eu não lembro da minha mãe, mas o meu irmão eu recebia multa crítica do meu irmão. Às vezes eu estava conversando com ele assim na ... sei lá ... lá em casa lá: Diminui a voz, diminui a voz! Eu começava a conversar não sei se empolgado e minha voz começava a aumentar... aumentando, aumentando, a hora que eu vejo... Como eu recebi muito... sei lá ...muitas reclamações do meu irmão talvez eu comecei a controlar a minha por causa disso. M – Não, mas acho que você não falava baixo. Nesse momento, faltou uma firmeza Ma – é, é... assim eu falava: silêncio! E você nada D – Eu já não cobrava né? Ma -Você falava assim: Gente, gente [usando um tom baixo] [muitos risos] Eu lembrei até de uma professora de português que eu tinha. Ela passava a aula inteirinha assim: psiu! Psiu [sussurrando e fazendo gestos com o dedo na boca] E os alunos naquele: Iú iú iúú [risos] E ela: psiu! psiu! [sussurrando mais ainda] Nossa Senhora! Como eu me lembro daquelas aulas [risos] Os meninos nem thcum pro psiu dela
1h36m30 Daniel e a comunicação	D – Acho que talvez, de minha parte, acho que faltou assim conversar mais, talvez eu modificaria mais... talvez ...é... em cada aula eu cresceria mais ... talvez ...é .... Igual atualmente né, não somente no estágio, mas tambem em minha vida... conversar mais né, muitas vezes eu queria ... eu queria ... sei lá, enfrentar as coisas de forma autônoma, né. Eu esqueci também eu tem a parte do companheirismo, não sei se pode dizer altruísmo [pausa] M – é, mas em certo sentido você acabou trabalhando isso com a Marciene, ou não? As veze uns puxão de orelha da Marciene [risos] Ou foi pouco.. assim... foi pouco, você achou que fez um estágio mais sozinho? D – não, não, o estágio foi em dupla, nós sentávamos sempre juntos M – Não, por que as vezes mesmo estando junto, mesmo sentando junto, você acaba né... D – não, nãp0 M – fazendo as coisas sozinho D – não, não, mas... acho que sempre nós conversamos sobre as coisas que iam ser feitas... é complicado né, você falar: ah, vai se assim, assim e assim Ma – Agente mostrava os problemas um pro outro. Falava, o que que você acha desse problema, faz aí... não, vamos adaptar porque ele está muito estranho e mexia. Agente se junto mesmo. Os planos, principalmente D – É, os planos e essa parte da reflexão também, foi tudo junto mesmo M – e esse dia que eu parei a aula e dei uma bronca nos alunos? Como é que foi para vocês? Como é que é a sensação de estar lá como professor e alguém tem que dizer: Pára! E eu era... eu não era muito educado quando eu dava bronca né... eu... apelava um pouco D – é, talvez, voltando um pouquinhos, talvez eu tenha um comportamento muito bonzinho... Eu estou refletindo mais pra saber dosar... talvez não ser tão bonzinho e ter um momento .. sei lá... mais rígido ... sei lá ... deixar de ser tão bonzinho...Não ser mau, mas ser assim... ser firme com as coisa M – esse tamanho de homem bonzinho, né, Marcine Ma – pois é [risos] Eu acho é.. não é ser bonzinho assim o que é... é o estilo. Você é calmo, você é calmo. Igual eu falei assim, se falar: Daniel, tá correndo a água ao contrário. Ele fala assim: tá bom. Daniel, a casa está pegando fogo. Ah, quem sabe não chove e apaga [risos] D – do jeito que vai a chuva aqui... [risos] Ma – acho que é mais ... não tem jeito é o jeito dele
1h39 Comentários sobre os estilos de aula – adjetivos	M – Teve um momento que eu... eu não anotei aqui pra gente olhar... mas teve um momento... eu estava falando sobre estilo de aula, aí eu falo: o Daniel é mais vagaroso, mais tranquilo ah.. eu usei acho que vagaroso e tranqüilo, pra você eu sei acho que mais agitada, mais objetiva. Objetiva e sucinta, eu usei. Ma – Nossa come eu sou. [pisos] M – E como eram as minhas aulas? Alguns adjetivos, como é que seria?

Tabela 10 – Transcrição da conversa com Marciene e Daniel

Tempo / Assunto	Transcrição
	Ma – Ah, [pausa] não sei...
	M – é difícil? ... dar adjetivos para as minhas aulas?
	D – é, criativo, os problemas que você trazia, os títulos...
	Ma – Ah eu acho que.... depois, com tempo, quando eu estive em sala de aula, com o tempo eu também fui descobrindo assim: Nossa essa aula aqui eu falei muito rápido. E aí tem que voltar e falar de novo, por que eu tenho mania de ... como é que, se pode resumir então pra quê que eu vou... [risos] É igual... eu tenho problema com redação é justamente por isso. Manda escrever uma redação sobre esse copo. Tem gente que gasta uma hora. Eu falo isso é um copo e pronto [risos] Não tem mais o que falar, é um copo uai! O que é que eu vou falar? É uma copo, pronto! [risos] Agora, por isso que eu tenho dificuldade nas redações... eu não sei.. eu acho que eu não sei enrolar. Eu acho isso e pronto acabou!
	M – é, as suas descrições eram bem objetiva e sucintas... Mas era direto assim.
	Ma – é... eu tenho dificuldade...
	D – cabei de falar agora ... aquela hora você falou dos adjetivos... é talvez criativo e instigantes.
	M – instigantes, é?
	D – instigantes... que os alunos... igual a atividade das placas, os alunos participando [pausa]
1h41 Daniel reflexivo (filósofo). Marciene sucinta	M – que bom, fico honrado... vindo de um filósofo [risos] Filósofo... olha só... um filósofo. Nessa aula ... nessa aula que eu parei.. interrompi vocês,olha o que o Daniel escreve: "por que o motivo os alunos conversam muito? É a aula? È a atividade? É o momento? é outra coisa?" Aí a Marciene comenta que os alunos conversaram por que a aula foi muito longa, com muita explicação. Daniel faz um longo... você escreve aí um longo comentário e cita que quando eu disse que escrita na lousa estava confusa, ele diz que se lembrou de sua infância e adolescência, pois não gostava de começar a estudar um conteúdo e não entendê-lo. Olha o que você escreve: Eu devo refletir muito sobre a minha aula para torna-la mais informativa em questões orais, como também questões da escrita no quadro. Esse estágio está despertando em mim a importância do professor ver e rever a nossa atuação em sala de aula. Daniel era sempre muito reflexivo. Seus ... quase todos os seus comentários e descrições tem perguntas, tem ... tem coisas assim. A Marciene já era pá! Está longo demais [risos] Ma – Ai ai... eu tenho esses problemas, eu tento melhorar, mais to.... É igual eu estava te falando, eu não consigo... você pega uma palavra, fala assim.. faz... descreve essa palavra. Para mim é isso e pronto, cabou! Não tem esse negócio de ficar rodeando. Eu vejo... aí tem gente que consegue falar tanta coisa de uma ... eu não consigo: é isso e pronto, acabou! [risos]
1h42m 50 Daniel sobre erros e sobre simbologia	M – né problema não. E o Danie... o Daniel tinha também uma coisa é você usou esse tempo várias vezes... é .. a simbologia matemática. Você fala: ah, os alunos estão com dificuldade na simbologia
	D – dificuldade, assim, durante o ensino médio?
	M – Não, dos alunos. Você falava... é .. ó: Teve uma vez que eu ... eu .. um pouquinho antes dessa aula, que nos acabamos de comentar, eu falei pra vocês: Vocês esqueceram de usar o giz colorido, por que era aquelas matrizes, tinha que fazer regra de Cramer.e tal, eu falei,ó, usa o giz colorido. Aí você comenta assim, Marciene, numa aula aqui: a estratégia das cores também não deu certo – essa foi uma aula que foi bem complicada – pois os alunos estavam vendo tudo branco [risos] Mas, pelo o que eu pude acompanhar, eles entenderam, ou seja, as dificuldades deles eram mais nos cálculos algébricas e operação com sinal. Quanto à regra da borboleta, eu não apresentei aos alunos porque eu nunca me dei bem com ela . Aí .. isso... o Daniel cometa ... o Daniel comenta sobre a simbologia outra vez. Comenta sobre os erros de notação, mas também vários erros de cálculo, uso de parênteses e coisas assim. E comenta também sobre o determinante, erros de operação e comenta que isso iria ser uma barreira nos cálculos de alguns sistemas lineares. É.. você sempre teve essa preocupação em quase todas.. em muitas descrições você escrevia resoluções dos alunos e ia apontando os erros e

Tabela 10 – Transcrição da conversa com Marciene e Daniel

Tempo / Assunto	Transcrição
	falava da simbologia. Você se lembra por que essa preocupação? D – eu não me membro exatamente o que dá origem a isso. Eu só ... só sei que parte... a partir do momento que eu começo a ...tipo assim... a partir do momento em que eu começo me preocupar com a questão da simbologia e desses erros é que ... quase veio aqui na mente ... é .. eu não sei exatamente aonde, mas é o seguinte ... sei lá, você fez ... inclusive eu resolvi vários exercícios ... resolvo um exercício, por exemplo, eu errei. Só que agora eu vou pegar, voltar atrás, assim, parte por parte, para ver aonde eu errei. Então talvez acho que eu acabei criando um hábito assim de ser bem crítico na análise da solução né. Ó, por que será que eu errei? Além de e eu errar, eu ... eu ainda perguntava: por que será que eu errei qui? M – Você fazia isso com suas próprias resoluções? D – é, comigo mesmo. Então é ... como eu fazia comigo, eu acho que ficava fácil... às vezes eu já batia a olho e já identificava. Inclusive teve uma vez que eu comecei a dar aulas particulares para uma menina. Aí, eu acho que ... tipo assim ...eu ... eu talvez não me sentia ofendido, mas a forma com que eu falava pra ela... ela ficava ofendida. É... eu não sei se eu já tinha experiência com outras aulas particulares... ai eu olhava assim: pois é... talvez aqui do cepae mesmo... ah não, esse erro é comum, é ... dos alunos. Acho que eu falava assim de maneira no plural, mas acho que ela recebia que : Tá chamando e qualquer um! [risos] M – ela não recebia bem, como se você estivesse... D – é.. eu acho que eu falava assim dê uma maneira natural, mas ela recebia: pô, esse cara tá aqui ... [risos] esse cara é ferrenho! [risos] [pausa~] M – muito bom ... D – eu acho que... acho que eu tenho uma dificuldade talvez de perceber o meio. Tem hora que eu não observo o que está acontecendo
1h46m12 p.146 – aparecer mais e morrer cedo	M – Marciene temo uma fala ótima... uma aqui, na página 146, Marciene. Eu vou descrever um pouquinho a aula pra ver se a gente lembra dela. O Daniel começa com dois gráficos na lousa e faz a classificação do sistema e os alunos estão reclamando devido à grande quantidade de tarefas. Marciene comenta que, comparado com a quantidade tarefas que eu passava, é.. vocês dois passaram menos. E você combinou com o Daniel de cada um lecionar uma semana, mas que ele demora mais e assim ele tem aparecido... você tem aparecido menos e o Daniel tem aparecido mais. Ma – é que ... é que ele ia apresentar um dia de aula e levava 2 dias [risos] M – é ... foi uma vez que eu comentei: ó, eu não tenho visto a Marciene e aí você responde isso no comentário. Ma – é que.. é igual assim... é o planejamento de um dia... ó isso aqui é pra um dia, né. Daí o Daniel não ... nem chegava nem na metade. No outro dia ele continuava e ai você foi.. falava que eu não estava dando aula [risos] M – aí você escreve assim, entre aspas: "Em compensação, eu ando trabalhando muito fora de sala de aula, correção, reflexões, enfim. Acho que eu tenho duas opções como professora: ou serei boa professora ou vou morrer cedo [risos], pois eu me preocupo muito com as coisas. Ma – pois é, é isso aí, é por isso que eu larguei, se não eu vou morrer cedo de infarto [risos] Eu ia enfartar cedo... ai gente... mais é... é isso ... Daí, Marcos, que ... eu .. eu assim o tempo todo, quando eu estava em sala de aula, eu acordava com dor de cabeça pensando: Gente, o que é que eu vou fazer com aqueles meninos.. para se interessar? Eu procurava livro, e procurava livro, e sentava no computador... eu... até entrevada nas costas, coisa que nunca aconteceu deu ficar, eu fiquei. Deu ficar procurando coisas para aqueles meninos... pra ficar bem, sabe? Pra interessar, pra ver se eles participavam e tudo... e nada, e nada... nada... nada... Não... nem ... não vou estressar com isso não. Vou voltar lá pro meu serviço lá. Mas é isso, eu já estava prevendo M – Vocês... vocês dois eram estilos bem diferentes mesmo né? E isso foi bacana. Eu tenho conversando com você mais, né [ao Daniel] Acho que com você é com quem eu mais conversei depois do estágio... que a gente se encontra pelo facebook. Conversei um pouco com a Bruna, com a Thieza, mas com você a gente teve longos papos né. E é interessante que... Você se lembra a primeira conversa que a gente teve? Isso faz um ano, ano e meio já. A gente conversou via facebook um tempão. No começo era só bobagem aí eu contei que era sobre o

Tabela 10 – Transcrição da conversa com Marciene e Daniel

Tempo / Assunto	Transcrição
	estágio e eu estaria interessado em fazer uma entrevista com vocês e tal. Aí você estava fazendo uma série de perguntas para você mesmo, sobre as áreas, se era isso que você queria mesmo e tal. Aí a gente conversou ou recentemente e você continuou com aquele monte de pergunta. E foi quando eu tava em cima dos caderninhos, lendo muito eles .. que eu tava me preparando .. iria conversar com vocês. Aí eu falei nossa: O Daniel sempre foi assim... Ma – não tem jeito né M – essa coisa de refletir, de perguntar e tal. Acho que é por isso que veio fazer investigação matemática comigo. Que tem essa coisa muito colocada né, colocar o processo, fazer uma resolução e avaliara a resolução, cada passo, justificar os passos... muito bom, muito bom.
1h49m35 p. 147 "professores q reprovei como aluna	M – Ah, isso aqui eu queria ver se você lembrava. Marciene. Ah... eu queria ler a sua reflexão aí, na página 147. Eu vou contar um pouquinho como foi a aula... como era aula... e você lê a sua reflexão. Nessa aula, você começa corrigindo a tarefa do campo de futebol. Não se você lembra desse problema. Ma– é esse aqui? M – Era um campo de futebol para definir o perímetro. Não, perímetro não, era... envolvia perímetro e área do campo de futebol e caia num sistema de equações. É... eu comento que você ficou brava, em certo momento, com a turma e que seria melhor usar um tom enérgico e sério, evitando gritos. Marciene comenta que teve muito receio dessa aula, pois aulas de correção são sempre bagunçadas, devido ao excesso de conversa dos alunos e pouca atenção. Seu receio também se deve ao fato de ser difícil planejar o passo a passo desse tipo de aula, pois não dá para imaginar as dúvidas que os alunos terão. Ela atribui a insegurança o papel de grande vilã dessa sala e diz que agiu como muitos professores que reprovou como aluna. Leia aí a sua reflexão. Ma – "Pra começar, gostaria de dizer que tive muito receio dessa aula por dois motivos: primeiro aula de correção é muito bagunçada, muita conversa e pouca atenção por parte dos alunos – assunto já discutido durante o tempo de observação. Segundo, não dá para planejar aula passo a passo, como costumo fazer, por que não dá para imaginar as dúvidas de cada exercício, de cada aluno. Diante disso o meu planejamento foi basicamente resolver os exercícios. Entretanto, quando eu resolvi, resolvi para mim e não tive o cuidado, talvez pela quantidade de exercícios, de pensar no aluno. Acredito que a minha insegurança foi a grande vilã dessa aula. Eu me preocupei muito em não errar, em saber resolver qualquer um da lista que esqueci da didática. Só depois, lendo as observações do orientador e supervisor é que me dei conta de que agi como muitos professores que reprovei como aluna" [pausa] Eu não .. não lembro não. M – você não lembra dessa aula não? Ma – eu não lembro M – o que será que você estava se referindo com esse professor que você reprovou como aluna? Ma – ah... eu acredito que assim, a gente não entender e ele passar para frente. Simplesmente passar para frente, porque ele não consegue explicar de uma outra maneira que possa fazer entender. E eu acho assim, o maior problema, principalmente na parte de matemática, às vezes o professor mesmo não consegue explicar de uma outra maneira, num... a maioria dos professores... ele sabe resolver só desse jeito. Ah, ninguém entendeu, ninguém entendeu ... ah, passa para a próxima e deixa M – hum hum Ma– e ai ... isso que fiz desse jeito... eu acho que eu fiz a mesma coisa, do mesmo jeito, eu não sabia de outro jeito, eu passei para o próximo M – hum hum. E você, Daniel, você se lembra? Do campo de futebol? D – Campo de futebol? É..
1h53 Grito	M – Pega o plano dela aí, vamos ver se a gente lembra. É a aula do dia 8/09, aula 44. Olha o sisteminha dela aqui ó. Essa aula você deu um berro

Tabela 10 – Transcrição da conversa com Marciene e Daniel

Tempo / Assunto	Transcrição
	Ma – Nossa, eu sou mestre em dar um berro [risos] M – mas você gritou pouco durante o estágio Ma – é por que você tava lá. Eu ainda lembrei de você quando estava em sala de aula lá ó, eu lembrava: eu não posso gritar, eu tenho que falar firme, mas eu não posso gritar. Mas de vez em quando, escapava [risos] M – escapava uns berrinhos lá, né. É porque você não me viram no ano seguinte... em que dia que está aí? No 8 de setembro... Vocês não me viram no ano seguinte, que eu tava já com dois filhos em casa, madrugadas mal dormidas... foi o ano mais estressado que eu tive aqui como professor. Eu gritei com os alunos... nossa ... está tudo escrito nos caderninhos porque foram as aulas que a Thiesa e a ielu acompanharam. Ma – Mas é... também é muito assim, da vida né. Eu sempre tive ... estava trabalhando e estudando, é complicado, tem hora que você tá que tá. estressado M – é... tem mais um coisa aqui... Essa era uma atividade ... era uma atividade envolvendo pontuação dos time da copa do mundo. O título da atividade era: quem é o primeiro lugar? Era pra trabalhar multiplicação de matrizes. Não sei se vocês lembram? Ma – lembro, foi essa aula... M – você pegou a pontuação dos times Ma – foi essa aula que o Daniel chegou atrasado e eu estava aqui doida, descabelando: Esse menino não chega e o que é que eu faço? M – Se quiser pegar aí, Daniel Ma – eu tinha o plano de aula, mas não tinha ideia: se esse menino não chegar eu tô na merda [risos] não sei nem explicar o que ele quis dizer com isso..
1h54 Estágio muito curto	M – ó, aí eu comento que faltou explicar a questão de averiguar a linha por uma coluna e sugiro mudanças na lousa. Comendo sobre definir se a atividade em grupo ou é individual. Marciene comenta que melhorou muito a questão de colocar .. ordenar a turma. Ela comenta que não tem mais tempo para continuar trabalhando com sala e de como é pequeno o período da regência. Era pequeno o período da regência, Marciene? Ma – Ah, eu achei. Pois na hora que a gente começa a pegar o jeito com a turma, aí a gente vai embora né... e vai para sala de aula sozinha [risos] Mas eu acho que assim: que eu me sai bem em sala de aula, eu mesma por mim mesmo que ... a minha pessoa mesmo é que não aceitava as condições mas, assim, pelas condições da escola tudo, eu acho que eu me sai bem, o estágio foi muito bom M – é? Durante o estádio você tá falando? Ma – Não, quando fui para sala de aula M – entendi Ma – Cheguei lá de supetão e ... ai.. tomei conta da turma e minha sala era das mais organizadas [risos] Eu não dei contar foi de aguentar isso [risos] M – E o que você acho do período de regência, Daniel? Era pequeno, suficiente, como é que é isso? D – acho que é suficiente M – passou rápido? D – é, eu não lembro direito mas acho que passa rápido né Ma – acho que . a gente queria fazer ... falar outras coisas e não deu tempo. Por isso que eu coloquei isso aí, acho que a gente tinha planejado falar outras coisas, não sei se outros problemas, só que não dá tempo de fazer.
1h57m28 Daniel comenta a expressão encaixar para multiplicação de matrizes p. 159	M – olhe na sequencia ... na sequencia, Daniel escreve que poderia ter usado a expressão "encaixar a linha na coluna" para ver se seria possível multiplicar e fala que sua explicação gerou dúvidas . Por que nessa aula vocês estava explicando multiplicação de matrizes D – ah eu lembro, lembro M – e fala que nessa aula gerou dúvidas. E tem a condição de multiplicação de matrizes né. E aí passamos um problema e os alunos estavam multiplicando qualquer matriz sem ... sem a questão do encaixar

Tabela 10 – Transcrição da conversa com Marciene e Daniel

Tempo / Assunto	Transcrição
	D – hã hã Por que, no momento em que eu estava explicando, eu peguei acho que elemento por elemento: pega esse elemento e multiplica aqui, pega esse outro elemento e multiplica aqui, multiplica, multiplica e depois soma. Isso talvez... você olha e fica confuso... diferente.. Quando você pega: Não, isso aqui encaixa? Então bora fazer o produto. M – hum, hum D – Encaixar é talvez ... talvez organiza pensamento, tanto o meu, como o pensamento ... sei lá, difícil assim para eles que estão aprendendo agora é difícil entender aquela ... entender aquele processo que está acontecendo ali. M – como foi fazer o escalonamento né, que é um processo mais difícil. Eu me lembro da aula que você explicou escalonamento, aquele processo passo a passo, o que é uma aula difícil de explicar né. Muita coisa né, escalonamento é um tema difícil já né. E ai depois você fala aqui: as matrizes são – olha isso aqui foi legal – são uma estrutura algébrica diferente dos números. É que você não pode trabalhar com as matrizes como se fossem números. Na multiplicação, por exemplo, já num ... não funciona né. D – Eu acho que até lembro lá que você tinha proposto lá uma atividade de multiplicar duas matrizes e ao contrário pra ver se ia dar a mesma e ver se... M – Foi logo depois né. D – é, a comutatividade não é valida né, não esse funciona nas matrizes né M – verdde. Aí você vai escrevendo as resoluções dos alunos e comentando os erros cometidos. Eu vo achar, Daniel, essa aqui, por que eu queria te mostrar como é que você faz isso ai... a questão dos erros aqui. D – Você fala assim, o foco é a questão erro? M – é a questão de como você trabalhava com os erros dos alunos D – Por que assim eu fiz esse trabalho assim muito comigo né. Quando eu errava eu queria saber sei lá o porquê. Eu tentava muito refletir muito sobre isso. M – página 159. Vai lá D – há há, eu to nela M – tá nela! Não acredito. D – eu tava ... eu tava procurando aqui. M – então vai na sua casa reflexão aí. Aí, começa ai ó, leia ela pra gente, por favor D – "Com relação a multiplicação de matrizes seria melhor utilizar o procedimento de encaixar. Natividade 3, letra c, ai tem as matrizes, e os alunos queriam utilizar o produto deixando a linha, a terceira linha, intocável. Aqui nós temos uma matriz de ordem 3x2 e uma de 3x3. Aí no produto eles não mexiam nessa linha de baixo, na terceira linha, eles só faziam o produto na linha de cima. Creio que minha explicação gerou essa dúvida nos alunos. Ficou parecendo que era um processo de multiplicação e permanecia [inaudível] das matrizes. Durante a explicação de um exemplo, alguns alunos queriam que eu fizesse as contas. Porém os alunos se perderam rapidamente. O processo parece ser simples, pois quem não prática muito e não entendo o que está fazendo pode ainda errar, pois as matrizes são uma estrutura algébrica muito diferente dos números. Por exemplo, na atividade 3, alguns alunos fizeram, outros" M – tá vendo, você está mostrando o que os alunos fizeram, mostrando os erros e tal, isso é muito bacana. Pena que eu acho que isso aqui não apareceu muito no TFC.
2h01m40 Defesa	D – eu lembro que o Wellington comentou na... comentou na defesa que nós deveríamos ter trabalhado mais a reflexão. M – que ela está curta mesmo. Eu li de novo trabalho inteiro de você, aliás eu to lendo todos, e ela ficou pequena perto da substância que tem aqui nos escritos, sabe. Acho que foi um descuidado do orientador que vocês tiveram que não prestou muita atenção nisso. [risos] Ma – acho que é preguiça dos digitadores também [risos Louco para terminar o trabalho que o dia foi também outro terror. Né, Daniel? Terminar. Tem que entregar o trabalho tal dia e o trabalho não tava pronto.... meu Deus do céu .. ai ai M – é e você continua descrevendo os erros ai. E como é que foi esse preparo para defesa, o

Tabela 10 – Transcrição da conversa com Marciene e Daniel

Tempo / Assunto	Transcrição
	dia da defesa? Como que foi isso aí? Ma – ai D – aí é complicado né sei lá.. pelo menos pra mim Ma –eu lembro que eu ficava na salinha ali falando sozinha feito doida [risos] M – vocês ensaiaram? D – eu lembro que a gente ensaiou, nós fomos pra FACOMB e ensaiou. Até momentos antes da apresentação a gente marcou tempo [risos] eu lembro Ma – e eu lembro também de eu ficar ali falando sozinha feito doida [risos] falando sozinha D – é meio angustiante né, você vai estar ali na frente e os professores né M – uem estava na banca? D – o Welington e a Vania M – a vânia é? D – eu lembro que a Vania fez elogios né, fez algumas criticas. Já o Wellington fez elogios, mas ele foi ... [risos] Ma – parece que alguém queria que agente tirasse a primeira parte lá D – é o Wellngton fez críticas assim com relação a estrutura do trabalho. M – ah tá, com relação a questão da pesquisa qualitativa né... que foi culpa do orientador [risos] D – e ele falou também que queria que trabalhasse mais as reflexões, devia ter escrito bem mais sei lá. Ma – é, eu não lembro muito não M – vocês não gravaram em áudio né, essa defesa, nem filmaram D – Não Ma – não, não Tem nada.

Tabela 10 – Transcrição da conversa com Marciene e Daniel

Tempo / Assunto	Transcrição
2h03m51 Palavras finais	M – Tem alguma coisa que vocês lembram, assim que vocês gostaria de falar, que acha que a gente não tocou? Alguma coisa que eu não toquei que eu fiz, que voes fizeram? [pausa] D – Assim, talvez para mim, assim... talvez eu poderia ter sido melhor, Hoje é assim com um pouco de experiência que eu tenho talvez carregue de várias vivências, eu talvez faria talvez... se fosse hoje talvez eu queria ter feito um esboço geral de tudo para depois começar a detalhar e a partir desse esboço tipo... adianta o trabalho. Você vê... teve que fazer sei lá, 28 planos, não sei quantos planos foram.. Tem uma certa quantidade planos que tem que fazer, aí você vê aquilo como monstro, né. Sei lá tem que dividir aquelas atividades para encarar cada um ou talvez, assim, dar um esboço daquilo que você quer pra cada um fazer e depois você vem detalhando elas. Talvez seria um méjtodo, né. Ou talvez faria, pegaria a primeira aula e faria ela, a segunda e faria ela. E a questão do tempo, né, muitas nós deixamos... deixo.... passar muito em cima. E aí não deu para refletir muito sobre sala de aula, sei lá. M – Quer falar alguma coisa, Marciene? Ma – Acho que na verdade é assim: Se a gente tivesse mais tempo, igual eu... eu estava fazendo estágio, estava terminando o curso e trabalho e não sei o quê. Se a gente tivesse mais tempo, faria um trabalho bem melhor. O problema é que é tudo muito corrido. Quando você vê, chegou o dia de entregar os negócios, dia dos planos e aí não tem plano, aí faz plano tudo correndo. Chegou o dia de entregar o trabalho e o trabalho não tá pronto, mas tudo correndo... Por que eu, pelo menos a vida inteira, eu tive que trabalhar e estudar e me virar. E ainda tem casa para cuidar, tem menino na creche e aquela correria e, às vezes, tava lá e tem que buscar o Joaquim na creche por que está com febre. E aí, sai correndo então, assim, quando você fica por conta de estudar... não sei se quando você fica por conta de estudar atrapalha mais ainda né, pois quando você tem mais tempo menos coisa você faz. Mas uma coisa que eu acho é que se eu tivesse mais tempo eu tinha feito uma trabalho melhor. Eu acho que mesmo assim eu não estaria em sala de aula [risos], mas tinha feito um trabalho melhor no estágio... seria melhor o estágio. Sem aquela reta correria, pensando no trabalho à tarde. Por que, na época do estágio eu ainda tinha a oportunidade de falar assim, tinha dito e ficava o dia inteiro na faculdade. Eu vinha pra cá no estágio de manhã e ficava o dia inteiro na faculdade. Eu ainda tive essa oportunidade... por que a maioria das empresas não dá essa oportunidade né. Então eu ficava por exemplo na segunda feira em no trabalho e terça feira eu não tinha nada aqui. Terça-feira e quarta eu não tinha nada na faculdade, eu cumpria hora lá no meu emprego, ficava ou dia tudo. Eu trabalhava meio período e tal e ficava com pouco tempo. Por que fica uma correria e tem tarefa de faculdade e tal... tanta coisa, tudo junto. Acho que mais a falta de tempo que atrapalhou bastante. M – O seu filho nasceu naquele ano? Ma – Ele nasceu no ano anterior, em 2007. Aí em 2008 eu fiz do estágio 1 e em 2009 eu fiz o estádio 2. Então, ele tinha um ano e pouquinho no estágio 2. Então, era uma correria, igual você falou: a noite que não dormia, nossa Senhora. E ainda tinha que estar aqui às 7h... eu saía ... eu pegava o primeiro ônibus, às 5 horas da manhã, eu e ele. Eu deixava ele na creche, voltava no setor Santa Genoveva pra pra trabalhar e pela tarde eu vinha pra aula. Quando foi o estágio, eu ficava aqui o dia inteiro e a tarde pegava ele e ia embora. Tudo de ônibus. M – Ele ficava aqui na creche da UFG? Ma – aqui na creche. M – Meu filho ficou lá também. Ma – Essa creche é muito boa, mas o problema é que tinha que levantar de madrugada, 5 horas sair com ele no colo, pegava ônibus. Da minha casa até aqui é 3 ônibus. Eu vinha com ele. M – E depois voltar Ma – Se eu tivesse pegado turma durante o curso, eu não tinha concluído. Se eu tivesse conhecido as escolas, eu não tinha terminado curso [risos] Só por isso que eu terminei. M – é que você pegou uma escola muito complicada também né Marciene

Tabela 10 – Transcrição da conversa com Marciene e Daniel

Tempo / Assunto	Transcrição
2h10min53s Marciene retoma o fato de não querer ser professora e fala que não quer de volta nem o caderninho.	Ma – não Marcos, a questão a questão é que tem gente que se adapta bem e consegue fazer... igual assim, tem pessoas que sabe... não consegue ficar trabalhando igual eu fico lá, às vezes. Você fica o dia inteiro vendo nota fiscal e não sei o quê. Então eu é... é de personalidade também. A minha personalidade não é sala de aula. Tenho certeza absoluta disso. Não dá pra eu ficar em sala de aula. Eu acreditar que eu podia ficar em sala de aula foi uma besteira. Não tem como, não tem condição, a minha personalidade, sabe, eu sou estressada, se tiver uma coisa pra resolver eu tenho que resolver. Quando eu dava uma aula bem, que eu tava, que passava o exercício e pegava e olhava e nada, aquela bagunça. Eu te falo o quê que é sofrer, de noite e de dia.. eles não tinham aprendido .. Olha isso aqui ... é muito sofrimento. M – A gente teve momentos disso no estágio também né? Ma – Você deu uma boa aula e, quando pega o exercício, não adiantou nada. Por isso pra mim é muito sofrimento, não dá. M – Professor é isso mesmo .... Mas... tá bom, a gente agora já está estendido no tempo. Eu queria agradecer demais a presença de vocês. A cho que lembrar isso com vocês foi muito bom eu fico feliz. Mesmo não estando em sala de aula, viu Marciene, não tem problema nenhum, eu gosto igual [risos] Eu acho que você tem que correr atrás da sua felicidade. O Daniel também, se você não chegar a ser professor, acho que você deve ir atrás daquilo que te faz bem, te faz feliz, que você tem como meta. Obrigado mesmo! Agora, rapidinho, pra gente ver os termos de consentimento que eu falei. Eu queria saber se eu posso usar os dados de vocês, o primeiro nome de vocês. Aí vocês ficam com uma cópia desse termo aqui. Eu preciso que vocês assinem esse termo, leiam aí. Se vocês quiserem algum esclarecimento... Ele trata um pouco da questão de direitos autorais, eu vou estar usando o que vocês escreveram e aí eu tô pedindo a concessão do uso do que nós escrevemos nos cadernos e falamos aqui. Por que eu vou fazer uma tese e possivelmente eu mando para algum evento e tudo e ta, fica público. Ma – Tem que por o endereço? M – O endereço de vocês também, tem meu endereço e telefone aí também. Eu vou mandar .. devolver esses caderninhos pra vocês. Mas, aí, pra quem eu mando? Ma – Ah, pode mandar pro Daniel [risos] D – Tá bom, eu quero sim [risos] Ma– não quero nem o caderno [Daniel e Marciene assinam os termos e a conversa final do áudio refere-se a conversas sobre o custo de vida em Goiânia e em Campinas, também alguns assuntos familiares, sobre filhos, companheiros e coisas assim]

APÊNDICE C: Siely e Thieza

Tal como Bruna e Eva, Siely e Thieza produziram dois cadernos, mas não se trata de um caderno para cada, como com as primeiras. Começaram com um primeiro caderno que foi totalmente preenchido, assim, houve a necessidade de iniciar um segundo. Também com capa feminina – o tema desse é um cachorrinho rosa – o primeiro caderno, de 20cm × 27,5 cm, tem 145 páginas, totalmente preenchido. Não há nome algum ou cabeçalho indicando a quem pertence o caderno. Ele está um pouco amassado, contém muitos clipes e grampos e sua espiral metálica um pouco torta. Já o segundo caderno, semelhante ao primeiro, com 192 páginas, tem 115 preenchidas. Também não há nome, instituição ou alguma identificação na capa ou cabeçalho. As 17 páginas finais contêm rascunhos do TFC e principalmente resoluções de questões de matemática, tanto da graduação como do nível fundamental. Algumas resoluções, inclusive, são de problemas de matemática do livro do 9o ano, que foi a série na qual elas estagiaram, durante o ano de 2010.

O preenchimento do caderno tem a seguinte configuração:

Tabela 11 – Registros no Caderno de Siely e Thieza

Relator	**Descrições**		**Reflexão ou comentário**	
	Data	**Total**	**Data**	**Total**
Siely	24/2, 1/3, 17/3, 22/3, 29/3, 5/4, 12/4, 26/4, 12/5 , 17/5, 26/5, 31/5, 14/6, 21/6, 23/6,	15 (23 p.)	22/2, 1/3, 8/3, 17/3, 22/3, 24/3, 29/3, 31/3, 5/4, 7/4, 12/4, 14/4, 5/5, 17/5, 26/5, 31/5, 2/6, **2/6**, 7/6, 14/6, 16/6, 21/6, 2/8, 4/8, 9/8, 11/8, 16/8, 18/8, 23/8, 25/8, 30/8, 1/9, 8/9, 13/9, 15/9, 20/9, 22/9, 27/9, 29/9, 4/10	40 (35 p.)
Thieza	22/2, 3/3, 8/3, 10/3, 15/3, 24/3, 31/3, 7/4, 14/4, 19/4, 3/5, 5/5, 10/5, 19/5, 2/6, 7/6, 9/6, 16/6,	18 (29 p.)	22/2, 3/3, 8/3, 10/3, 15/3, 17/3, 22/3, 24/3, 29/3, 31/3, 5/4, 7/4, 12/4, 14/4, 19/4, 3/5, 10/5, 12/5, 17/5, 19/5 , 26/5, 31/5, 2/6, **2/6**, 7/6, 2/8, 4/8, 9/8, 11/8, 16/8, 18/8, 23/8, 25/8, 30/8, 1/9, 8/9, 13/9, 15/9, 22/9, 4/10,	41 (38 p.)
Marcos	2/8, 4/8, 9/8, 11/8, 16/8, 18/8, 23/8, 25/8, 30/8, 8/9, 13/9, 15/9, 20/9, 22/9, 27/9, 29/9, 4/10,	17 (82 p.)	1/3, 10/3, 15/3, 17/3, 14/4, 12/5, 2/6,	7 (21 p.)
		50		88

(134 p.)	(94 p.)

APÊNDICE C.1: PERÍODO DE OBSERVAÇÃO E SEMIRREGÊNCIA: 22/02/2010 A 23/06/2010

Legenda:

dT – descrição da Thieza

cT – comentários da Thieza

dS – descrição da Siely

cS – comentários da Siely

dM – descrição de Marcos

cM – comentários de Marcos

Tabela 12 – Registros das aulas durante a Observação e a Semirregência da dupla Siely e Thieza

Aula / Data / pág.	Autores/ Palavras chave	Observações
Aula 01 22/2, p.1, v.1	dT-cT-cS Combinados didáticos – Apresentação	Thieza comenta que alguns alunos acharam "enrolação" a apresentação de todos. E descreve a RP como proposição de desafios – Há o plano de ensino colado no caderno
Aula 02 24/2, p.4, v.1	dS – cS – cT Atividade de investigação matemática – Conjectura	Comentários das duas no sentido de que era algo novo, uma novidade ver uma aula assim. "Uma boa maneira de prender a atenção dos alunos" – Há uma cópia da atividade colada no caderno.
Aula 03 1/3, p.7, v.1	dS – cS – cT – cM Correção de tarefa; Nomenclatura de potencias	Comento sobre o que espero que elas escrevam no caderno. Faço um comentário na p.10 que entrega minha concepção de investigação. Escrevo que Siely comentou sobre "o que é mais importante, cumprir o conteúdo ou desenvolver atividades significativas". E peço a elas pensarem e escreverem sobre isso
Aula 04 3/3, p.11, v.1	dT – cT – cS Potenciação com números inteiros negativos no expoente. Propriedades.	Em sua descrição, Thieza diz que os alunos estão tendo dificuldades em memorizar (p.11, 12). O aluno faz de um modo, e eu refaço na lousa de outro. Dedura alguns alunos que não estavam fazendo a tarefa. Em seus comentários, faz um crítica ao modo rápido e direto como conduzi a apresentação das propriedades (p.13)

Tabela 12 – Registros das aulas durante a Observação e a Semirregência da dupla Siely e Thieza

Aula / Data / pág.	Autores/ Palavras chave	Observações
Aula 05 8/3, p.14, v.1	dT – cT – cS Tarefa. Notação científica. Relatório dos alunos.	Na descrição da aula, há um modo interessante da Thieza indicar onde os alunos estão com dificuldades. Ela copia o que escrevi na lousa e circula o que os alunos estão com dificuldade. Não me lembro se foram perguntas explícitas dos alunos ou se ela viu isso sozinha e resolveu comentar. (p.14) Siely identifica um momento importante no qual os alunos apresentam dúvidas e nos chamam para esclarecê-las. Daí, comenta: "nos ajudará a identificar em qual conteúdo, ou propriedade que o aluno tem mais dificuldade, assim poderemos pensar em como solucionar o problema" (p.16). Há colado a folha de atividades que passei. Interessante como eu chamo de relatório a atividade passada aos alunos e as estagiárias também chamam de relatório a descrição da aula.
Aula 06 10/3, p.18, v.1	dT – cT – cS Radiciação. Pq raiz quadrada. Pq raiz cúbica (porquês)	Conto um pouco da história de Pitágoras para iniciar radiciação. Thieza anota as dúvidas dos alunos. Em seus comentários T nomeia como "técnica de passar questões difíceis e esperar os alunos perguntarem para iniciar a matéria" a minha aula. E critica-a. (p.23)
Aula 07 14/3, p. 24, v.1	dT – cS – cT Linguagem matemática. Erros.	T descreve que solicitei que os alunos resolvam com mais detalhes as expressões para que eu possa identificar melhor os erros e ajudá-los melhor (p.24-25). Em seus comentários, S e T falam que os alunos estavam dispersos e atribuem isso à falta de compreensão do conteúdo.
Aula 08 17/3, p.27, v.1	dS – cS – cT – cM Correção. Propriedades da radiciação	Peço para as estagiárias olharem o caderno dos alunos, verificando quem fez a tarefa. Detectam dificuldades e questionam como encontrar uma forma de que os alunos compreendam. Há a folha da atividade colada no caderno. Em meus comentários (p.31), ainda falo de questões técnicas da escrita do caderno, como colocar o nome, escrevê-lo durante a aula. Digo que estamos em período de adaptação, mas reconheço que a turma tem sido difícil. A correção de tarefas tem sido barulhenta. E peço sugestões a elas. Defendo o que chamo de autonomia com a fatoração, com o intuito de fazer com que o aluno decida se é melhor fatorar em primos ou não. Parece ter havido um problema com a fatoração de 1296, pois não usei fatores primos somente, para poder extrair a raiz conhecida de números maiores. É um comentário até sucinto meu, diante dos problemas que temos enfrentado com a turma. Me esquivei?
Aula 09 22/3, p.34, v.1	dS – cS – cT Correção de tarefas. Erros.	Começo a aula apontando os erros mais comuns detectados nas tarefas. E T comenta isso e diz que tem sido comum eu fazer isso.
Aula 10 24/3, p.36, v.1	DT – CT – cS Adiamento da prova	Estava marcada a prova, mas resolvi adiar pois as atividades recolhidas mostravam que os alunos precisavam trabalhar mais.
Aula 11 29/3, p.37,	dS – cT – cS Prova	Entreguei a prova, informei uma série de cuidados e fui chamando-os à minha carteira pra avaliar os cadernos. Atitude que T considerou inadequada, pois os alunos aproveitaram para dar uma olhada no caderno.

Tabela 12 – Registros das aulas durante a Observação e a Semirregência da dupla Siely e Thieza

Aula / Data / pág.	Autores/ Palavras chave	Observações
v.1		Há a prova colada no cadernos.
Aula 12 31/3, p.40, v.1	dT – cT – cS Questionário. Desempenho da turma. Erros	As estagiárias fazem um questionário com os alunos, colhendo informações gerais segundo orientações da coordenação do estágio (há uma cópia dele no caderno). Comento o desempenho da turma, mostrando-me insatisfeito, e escrevo os principais erros dos alunos. Digo também que, com esse resultado, vamos ter que retomar o conteúdo. T comenta que os alunos se assustaram.
Aula 13 5/4 v.1, p.45	dS – cT – cS Correção	Correção da prova e análise dos erros mais cometidos. Comentários das estagiárias é sobre os alunos perceberem que haviam errado coisas simples
Aula 14 7/4, p.48, v.1	dT – cT – cS Notação científica	Fiz ainda uma retomada da potenciação e da radiciação, com exemplos. T. comenta que os alunos conseguiram entender melhor. E S. fala que os exemplos ajudaram bastante.
Aula 15 12/4, p.51, v.1	dS – cS – cT Ainda trabalho com potenciação e radiciação	S. descreve que alguns alunos apresentam a seguinte dificuldade: "conseguem verificar qual propriedade usar, porém na hora de resolver as contas erram, por exemplo, no jogo de sinal. S. comenta que melhoram muito, mas aponta dificuldade com a matemática básica. T. também vê avanços.
Aula 16 14/4 p.53 v.1	dT – cT – cS – cM Pitágoras. Atividade com quebra-cabeças. Comentários sobre a futura regência	Foi uma atividade de montagem de um quebra– cabeças no intuito de levar os alunos a deduzirem o Teorema de Pitágoras. T. e S. elogiaram a aula, mas T. considerou que formar trios não foi uma boa estratégia, pois alguns ficaram conversando. Há uma cópia da atividade. Em meus comentários afirmo que não imagina levar tanto tempo para ensinar potenciação e radiciação, e coloco a avaliação como importante para a o redimensionamento do planejamento. Convido as estagiárias a participarem mais das aulas, pois embora elas vinham tendo alguma participação, inicia-se agora a fase de semi-regência e, além de trabalharem com os alunos durante as atividades, falo também em assumir alguma explicação durante as aulas. Comento também em relação aos "erros" dos alunos e o modo como trabalho, apontando que seria um bom tema para trabalharem durante a regência. E é hora de pensar sobre o que chamei de "problema pedagógico". Falo então de um artigo meu que indiquei a elas.
Aula 17 19/4, p.61, v.1	dT – cT Correção de tarefas. Outra atividade com Pitágoras	T. considerou que esse segundo quebra-cabeça foi um pouco mais complicado e isso deixou os alunos dispersos.
Aula 18 26/4, p.64, v.1	dS Triangulo retângulo	Exposição sobre o triângulo retângulo, sua nomenclatura e como o teorema de Pitágoras funciona nele.
Aula 19 19/4, p.67,	dT – cT Comentários sobre as notas	Enquanto os alunos faziam algumas atividades, o professor chamou um a um em sua mesa pra comentar a nota da prova. T. comenta que os alunos estão mais dispostos a tirar dúvidas, a perguntar e

Tabela 12 – Registros das aulas durante a Observação e a Semirregência da dupla Siely e Thieza

Aula / Data / pág.	Autores/ Palavras chave	Observações
v.1		estão conseguindo aplicar o teorema de Pitágoras. Há uma cópia da atividade.
Aula 20 05/05, p.70	dT – cS Trabalho com erros. Tipos de triângulos	Coloco na lousa alguns erros mais cometidos e procuro mostrar o modo como estão errando. S. comenta que os alunos parecem entender a teoria, mas ao tentar resolver os exercícios apresentam dificuldades. Há uma cópia da atividade.
Aula 21 10/05, p.73, v.1	dT – cT Atv. Com RP. Equações do 2º grau	Começo explicando como será a atividade em grupo e escrevo algumas regras no quadro: 1) todos devem copiar as resoluções em seu caderno; 2. Haverá um relator por grupo, responsável pela entrega das respostas do grupo. E solicitei às estagiárias para aguardar um pouco antes de começar a atender às dúvidas. T. comenta que foi uma aula produtiva e nesse novo conteúdo os alunos parecem se lembrar da potenciação de da radiciação. Há todas as atividades usadas, são 5 problemas entregues aos grupos.
Aula 22 12/05 p.80 v.1	dS – cT – cM Continuidade da aula anterior	A descrição de S. é brevíssima, pois as atividades eram em grupo e houve poucos momentos marcados com toda a turma. Eu ia chamando o relator de cada grupo até minha mesa para me explicar a resolução do grupo e apenas entregava a eles outra atividade quando eu estivesse satisfeito com a resolução apresentada. T. comenta que os alunos já começaram a se distrair nessa aula, devido ao fato de "terem que ficar ociosos enquanto 1 grupo explicava para o professor as questões, mas ainda acho que estão aproveitando as atividades" (p.80) Em meus comentários procuro justificar por que apresentei uma demonstração matemática, embora informal, do teorema de Pitágoras (parece que estou ao mesmo tempo me desculpando, mas também dizendo que aprovo fazer demonstrações!). Explico também que as aulas seguintes são de Resolução de Problemas e faço alguns questionamentos a elas em relação à mudança de postura dos alunos (parece que quero que elas percebam que estão participando mais porque a atividade assim requer, o que seria uma modo de dizer que a resolução de problemas é boa!). Ainda por cima, cobro delas uma escrita mais dialogada comigo no caderno, pois tenho feito algumas perguntas e elas não tem respondido.
Aula 23 17/05 p.85 v.1	dS – cS – cT Eq do 2º grau – Continuação da atividade em grupo	S. parece estar copiando o que escrevi na lousa, algumas equações do 2º grau com indicação dos coeficientes, variando as letras que representam as incógnitas, pois assim também estavam nas atividades de RP. S. comenta: "Bom, achei que o professor ao iniciar a explicação do conteúdo foi bastante direto, talvez fosse necessário uma introdução." (p.86) T. comenta que achou rápida a introdução sobre equação do 2º grau e acrescenta que "eles já estão achando sem graça por ser a 3º aula já e por isso estão se dispersando cada vez mais. Para mim, se for pra fazer uma atividade diferente com eles tem que ser uma aula só senão não dá certo" (p.87)
Aula 24 19/05 p.89 v.1	dT – cT Eq do 2º grau – tipos segundo o coeficiente – eq incompleta – semi regência	Apresento os tipos de equação do 2º grau incompleta e o modo de resolver. Nessa aula, T. faz uma tarefa que planejamos para a semi-regência, que foi explicar como resolver equações que c=0. T. elogia a aula pois os alunos ficaram atentos e participaram com perguntas. Em relação a sua participação, diz que sua experiência foi "extraordinária, pois pensei que eu ficaria bastante nervosa mas a participação dos alunos me ajudou muito" (p.89). Relata também onde diz ter pecado, por ter confundido os alunos em relação à fatoração da equação, "não sei com fazer isso sem confundi-los" (p.90).

Tabela 12 – Registros das aulas durante a Observação e a Semirregência da dupla Siely e Thieza

Aula / Data / pág.	**Autores/ Palavras chave**	**Observações**
Aula 25 26/05 p.91 v.1	dS – cS – cT Erros – por que isso acontece? (autonomia dos alunos)	Devolução de tarefas e indicação dos erros cometidos pelos alunos, alguns referentes ao uso da linguagem matemática, com algumas atividades na lousa, ao final, para os alunos resolverem. S. relata que alguns alunos comentem erros por falta de organização e T. comenta que percebe como os alunos estão se sentindo mais à vontade para expor suas dúvidas, pois o professor tem dado espaço e importância a isso. T. também faz uma questão, dizendo já ter feito no início das aulas, "eles participam bem, respondem tudo certo oralmente mas na hora de fazerem sozinhos no caderno erram, por quê será que isso acontece?" (p.93)
Aula 26 31/05 p.94 v.1	dS – cT – cS Retomada de conteúdos básicos – aula perfeita	Faço uma série de correções de tarefa, as quais S. copia no caderno e escreve comentários seus como "achei a explicação muito direta", "deu uma breve explicação sobre subtração de fração". T. elogia a aula, chamando-a de perfeita, pelo fato de eu ter retomado conteúdos anteriores. S. comenta que são conteúdos básicos que todos deviam conhecer. (p.97) Há uma cópia da atividade que passei no final da aula, sobre área de uma terreno envolvendo eq do 2º grau.
Aula 27 26/05 p.98 v.1	dT – cT – cS – cT – cS – cM Semi-regência. Reflexão sobre replanejamento	S. faz uma explicação de como resolver eq do 2º grau completa. (é de se notar que as inseri na semi regência de uma forma bem tradicional no que se refere á aula, pois pedi a elas pra explicarem como resolver uma equação e depois dar exemplos). T. elogia a correção detalhada que fiz e diz que a explicação de S. foi um pouco confusa. (não me lembro como ela explicou! Pergunta na entrevista?). S. descorda dos comentários da T. e mostra suas justificativas. T. comenta que estive errado ao pensar que os alunos iam bem no teorema de Pitágoras, pois cometeram muitos erros na penúltima aula e ela espera saber como ajudar os alunos durante a pesquisa delas. Comenta também sobre a imprevisibilidade do comportamento dos alunos, mas que parece que alguns melhoraram. S. diz que mesmo alguns errando muito, foi o conteúdo que tiveram mais facilidade. Afirma que pretende trabalhar, da melhor que puder, com os erros dos alunos. Faz uma metáfora para responder a minha pergunta em relação a cumprir os conteúdos ou trabalhar com compreensão: "não adianta construir uma casa de papel, pois logo o vento sopra e a derruba. Assim acontece quando não aprofundamos um conteúdo com os alunos, não fazemos as atividades significativas, mesmo que tome um tempo maior da aula. Pois os alunos têm uma maior facilidade de aprender quando percebe que há um sentido no que está vendo. E isso deve ser um ponto que o professor deve tentar fazer sempre, relaciona os conteúdos com coisas que fazem parte do cotidiano, dando exemplos no que aquele estudo pode ser útil. Quando o professor repensa em novas ações em que envolvam essas atividades significativas, com certeza irá auxiliar muitos alunos que ainda estão com dificuldades. Pois quando faz uso só de exercícios repetitivos, para treino o aluno recebe uma aprendizagem mecanizada, e logo irá esquecer, e aprende um mínimo para ter nota para passar de ano." (p.104) Meus comentários são intensos. Ao ler o que vinha antes, hoje, não me veio a mente o que estava acontecendo e que eu relatei nos comentários. S. e T. pareciam estar disputando egos, apontando defeitos e pondo a culpa uma na outra devido aos atrasos na produção da proposta pedagógica dela. Só depois de ler o meu comentário lembrei-me disso. Por isso, reflito também sobre a importância do grupo e de como ele me ajudou a tomar a decisão de rever o planejamento, e escrevo: "Lembrem-se que eu acabei a avaliação e comecei o mesmo conteúdo outra vez. Poderia me envergonhar disso, mas hoje tenho a certeza que tomei a decisão certa e vocês são parte disso."(p.111). Assim, elenco

Tabela 12 – Registros das aulas durante a Observação e a Semirregência da dupla Siely e Thieza

Aula / Data / pág.	Autores/ Palavras chave	Observações
		uma lista de aspectos que considero relevantes para pensar sobre as críticas e o grupo, tocando em responsabilidade conjunta por todo o trabalho: aulas, planejamento, monografia. Comento ainda sobre a análise de erros estar se configurando como uma forma de ação para elas e sugiro a análise de alguns relatórios dos alunos para ver as possibilidade de trabalhar os erros. Trata-se de uma reflexão considerável onde me exponho, sobretudo o fato de justificar a mudança do planejamento como se realmente fosse um tabu, como se significasse incompetência por não ter conseguido ensinar e precisar retomar o conteúdo.
Aula 28 07/06 p.113 v.1	dT – cT – cS Participação de uma aluna apresentando um modo diferente de resolver–	T. relata que uma disse que quando o professor faz no quadro, parece tudo fácil, mas quando eles vão fazer sozinhos, fica difícil. Relata também que o professor resolveu no quadro um exercício de um modo e uma aluna sugeriu outro modo, o que foi colocado no quadro. S. e T. ressaltam a participação dos alunos melhorando, possivelmente devido á compreensão que estão tendo em relação a equações do 2º grau, sendo que as dificuldades ainda estão na matemática básica.
Aula 29 09/06, p.115, v.1	dT	Atividade com problemas e exercícios, com atendimento do professor e das estagiárias nas carteiras.
Aula 30 07/06, p.117, v.1	dS – cS Correção – aluna na lousa	Correção de exercícios na lousa, copiados por S. no caderno, também com os seus comentários. Relata que uma aluna foi à lousa fazer a correção de um exercício. (isso foi sugestão das estagiárias há algumas aulas). S. faz um contraponto com quando os alunos não estavam "entender quase nada" sobre o conteúdo de potenciação e radiciação e, agora, parecem estar compreendendo.
Aula 31 16/06, p.119, v.1	dT – cS racionalização	T. copia os exemplos que dei para trabalhar a racionalização e relata uma questão que fiz sobre qual número deveria ser multiplicado para eliminar a raiz do denominador. Aproveito também para trabalhar alguns produtos notáveis. S. comenta que os alunos não tiveram dificuldades.
Aula 32 21/06, p.121, v.1	dS –cS Prova	Prova, que S chama de avaliação, envolvendo teorema de Pitágoras e equação do 2º grau. S. comenta que os alunos entregaram a "avaliação" rápido demais. Há uma cópia dessa prova e, em seu cabeçalho, está escrito avaliação.
Aula 33 23/06, p.123, v.1	dS –	Comentários sobre a prova da Olimpíada de Matemática, resolvendo algumas questões que os alunos solicitaram. S. comenta que os alunos parecem não dar muita atenção a isso. Depois, correção de tarefas e resolução de equações o 2º grau utilizando soma e produto. Alguns comentários sobre como os alunos foram na prova.

APÊNDICE C.2: REGÊNCIA

Tabela 13 – Registros das aulas durante a Regência da dupla Siely e Thieza

Aula / Data / pág.	Autores/ Palavras chave	Observações
34 02/08, p. 127, v.1	dM – cT Apresentações – Semelhanças e congruencia	Dou alguns recados e desejo boas aulas a todos. T. fala dos objetivos, conteúdos e metodologia de suas aulas. S. fala sobre avaliação e as regras de convivência. Por meio de perguntas e respostas, comparando figuras, T. vai escrevendo na lousa as definições dos alunos sobre congruência.
35 04/08, p.133, v.1	dM – cT – cS	Escrevo numa folha de outro caderno, pois elas haviam esquecido o caderno diário. Ele é bem feminino. Assim, escrevo: "Esse caderninho tem até brilho no espiral. Impressionante!" (p.28)
36 09/08, p. 142, v.1	dM – início da regência da Thieza	Thieza inicia a aula corrigindo o relatório. Comento sobre os alunos fazendo outras coisas enquanto estamos na lousa. Definição de polígonos. Elogio a aula de perguntas e respostas proposta pela Thieza. Comento sobre lados correspondentes, pois a explicação dada poderia ser diferente. Conjecturo algo sobre como os alunos prestam ou não atenção nas aulas e como fazem as atividades.
Fim do primeiro caderno (volume 1). Início do segundo caderno (volume 2)		
36 09/08, p. 01, v.2	cS	Siley comenta que também vem percebendo a falta de atenção dos alunos. E sobre um aluno que teria sido desrespeitoso. E comenta que Thieza não havia pensado em apresentar a definição de polígonos, como eu pedi, pois não era esse o foco da aula.
37 11/08, p. 02, v.2	dM – cS – cT – cT	Thieza fala da entrega de tarefas, pois os alunos não estão cumprindo. Comento sobre conquistar os estudantes com o trabalho. Thieza relembra semelhança e depois passa uma atividade: "Vamos pensar juntos". Descrevo alguns erros dos alunos. Sugiro coisas para dar contraexemplo na definição de polígonos semelhantes. Comento também sobre atividades grandes minhas que foram algo de crítica do trio. Sielu comenta que lhe chamou a atenção a dificuldades dos alunos com operações com números não inteiros. E dá um exemplo. Thieza comenta sobre o estudo que fizeram sobre polígonos a fim de preparar a aula e diz: "Chegamos aqui o ultimo ano da faculdade sem saber a real definição de polígonos" Comenta de ter ficado insegura com isso, pois elas perceberam que a definição de polígono podia ser bem traiçoeira. Justifica porque não havia escrito a definição no quadro.Assume um erro sobre uma explicação referente a lados correspondentes. Também de ter permitido entregar a atividade na próxima aula e ao os alunos praticamente desistiram de terminar no tempo que faltava. Há também um comentário de Thieza da aula de 11/08. Diz que esperava que os alunos conseguissem fazer os exercícios, pois eram fáceis. E agradece a mim e a Siely "pelas dicas dos erros cometidos por eles (alunos) isso está me ajudando muito e quero que vocês continuem me ajudando sempre que possível"
38 16/08, p. 12,	dM – cT – cS Atividade	Thieza retoma alguns problemas da aula anterior, justamente para trabalhar o que não ficou bom.

Tabela 13 – Registros das aulas durante a Regência da dupla Siely e Thieza

Aula / Data / pág.	Autores/ Palavras chave	Observações
v.2	dos túneis	Os alunos estavam em grupo antes do inicio da atividade principal da aula. Minha descrição é bem pequena para o que aconteceu na aula. A aula se perdeu, perdemos o controle da aula. Ao fim, escrevo para eles analisarem o que deu errado e o que deu certo naquela aula. Thieza questiona por que não deu certo aquela aula? Achou que no começo estivesse falando muito rápido, pois estava preocupada com o tempo. Diz que não consegue entender porque ficou tão nervosa. Siely achou que os alunos não iriam entender, mas eles começaram a fazer. Comenta sobre o fato de ter colocados os alunos em grupo antes da hora. E diz que foi tão estranho a aula que nem conseguiu ajudar.
39 18/08, p. 17, v.2	dM – cT – cS retomada	Converso com os alunos sobre o conselho de classe. Thieza explica outra vez o problema dos tuneis e fala sobre semelhança de triângulos. Depois, separa a turma em grupos para continuarem na atividade. Cito Tardif para falar do sabe experiencial e de como o que aconteceu vai agregar experiência para nós. E digo como o aprendizado do estágio será valioso. Digo que os grupos estão trabalhando e parece que o problema está mais claro para eles hoje. Comento sobre a notação usada para ângulos. Thieza comenta que nessa aula havia conseguido fazer o planejado. Diz que a ultima parte da aula, a explicação foi muito rápida e deixou de falar de alguns detalhes, como o teorema fundamental. Diz que conseguiu consertar os erros cometidos da aula anterior e que vai seguir melhorando. Siely elogia também.
40 23/08, p. 25, v.2	dM – cT – cS fez o que planejou	Thieza começa corrigindo a tarefa e retoma o teorema fundamental por meio de uma delas. Comento sobre o descuido com o tamanho dos seguimentos desenhados na lousa. Thieza destaca alguns erros dos alunos com a identificação da semelhança de triângulos e comento que seria uma boa colocar esses no TFC. Indico também algumas possibilidades para trabalhar a análise de erros. Thieza comenta que havia planejado fazer a análise dos erros cometidos pelos alunos junto com eles por meio da revisão, porém apareceram as duvidas na tarefa de casa e ela tentou fazer as duas coisas juntas. Termina assim "A aula correu bem e consegui fazer tudo o que planejei". Siely escreve: "Sempre tivemos medo em relação as aulas não sair como o planejado. Pois existem certas reações e dificuldades dos alunos que não era esperado, fazendo com que ocorra alguns atrasos." E diz que vai pensar mais sobre a análise de erros para trabalhar nas suas aulas.
41 25/08, p. 31, v.2	dM – cT – cS Prova – Fim da regência da Thieza.	Thieza recolhe as tarefas e alguns alunos reclamam das notas recebidas no ultimo relatório. Comento para receberem os alunos e procurarem resolver isso. Se a correção foi feita de modo equivocado, deve ser revista. Mas se não, deve mostrar ao aluno o que ele fez. Digo pra mostrarem aos alunos que elas possuem critérios de correção. Peço que Thieza faça uma reflexão sobre todo o processo de regência de dela e escreva, pensando nos objetivos planejados e o que foi ou não cumprido. E peço que ela aconselhe a Siely com base nessa experiência. Thieza escreve que as reclamações dos alunos atrapalharam um pouco e ela achou que isso pudesse atrapalhar o andamento da prova. Narra que houve um caso de cola e que a aluna deu bastante trabalho, ficando um clima ruim. Siely comenta que quando eles tem que questionar a elas, eles o fazem com muito afinco. Diferente de quando faziam comigo.

Tabela 13 – Registros das aulas durante a Regência da dupla Siely e Thieza

Aula / Data / pág.	Autores/ Palavras chave	Observações
42 30/08, p. 36, v.2	dM – cS – cS – cT – cT Siely inicia a regência	Siely escreve no quadro duas figuras para que os alunos pensem sobre o perímetro delas. Após alguns questionamentos, ela apresentou a definição de perímetro. Comento sobre dois alunos que me procuraram pra falar sobre o ocorrido da prova e sugiro que haja uma conversa. Descrevo a resolução de uma aluno e suas dificuldades em identificar o cateto e hipotenusa. Conto as perguntas que fiz a ele e mostro como ele tem dificuldades em conectar a informação pictórica, o desenho do triangulo, com a equação. Siely diz que no começo ficou um pouco preocupada, devido a ter planejado muita coisa para a aula, mas que havia gostado da estreia. Comenta que esperava mais participação dos alunos e como não aconteceu, ela acabou apresentando logo a definição. E comenta sobre alguns alunos outra vez questionando a prova. Há uma outra aula aqui, na qual não compareci, tendo vindo um outro professor no meu para acompanhá-las. E nessa aula houve um sério problema outra vez com as notas das provas. Os alunos estão descontentes com as notas e atribuem isso à correção que fizemos.
43 08/09, p. 48, v.2	dM – cS – cT –	Outra vez surge a questão da discussão das notas da prova. Eu procuro contornar a situação e tentar entender por que os alunos estão assim. A conversa é longa a respeito disso. Siely está trabalhando o cálculo do comprimento da circunferência e o de arcos de circunferência. Desenha o ângulo de setores circulares na lousa pra trabalhar isso. Comento as perguntas de dois alunos sobre o raio da circunferência em questão. Sugiro que Siely retome o conceito de circunferência. Siely comenta que os alunos estavam extremamente calados. Ela diz que, na aula anterior, os alunos mostraram já saber o como calcular o comprimento. Mas, na aula de hoje, ela percebeu que não era bem assim. Diz que tem que melhorar o modo como ministra a aula: "talvez direcionar mais a fala pra alguns alunos, pois teve muitos que estavam dormindo durante a aula". Ela diz que generalizou na lousa uma formula para calcular o cumprimentos de arcos em função do ângulo central. Porém, os alunos continuaram usando proporção. Thieza comenta que Siely está conseguindo cumprir o plano de aula, mas que os alunos estão pouco participativos e se ouve somente a fala da Siely e sugere que ela inicia a aula revisando rapidamente os conceitos que vai utilizar.
44 13/09, p. 56, v.2	dM – cS – cT	Descrevo que dei uma bronca nos alunos, pois alguns estavam desrespeitando as estagiárias. Siely está retomando os conceitos de corda, diâmetro e raio. Siely chama os alunos pelo nome para participarem da aula e parece ter funcionado melhor que nas aulas anteriores. Sugiro que isso se torne um hábito. Siely começa uma atividade com Tangran.Uma das dúvidas de um aluno me leva a falar sobre as ideias da divisão. Descrevo um diálogo entre dois alunos. Siely discute a resolução dos alunos conversando sobre novas possibilidade com o problema, por exemplo, mudando a unidade de medida. Mas os alunos não se envolveram na discussão, parece que a pergunta não chegou até eles. Elogio a atividade da Siely e sugiro algumas coisas. Siely comenta que ficou um pouco nervosa e diz que sua voz não é muito firme. Diz que "quando o professor dá a oportunidade para os alunos participar, dar as opiniões, sugerir, propicia um ambiente em que haja troca de conhecimentos e aprendizagem, fazendo com que eles participem de todo o processo construindo conhecimento" Diz que foi pega de surpresa pela rapidez com que os alunos fizeram a atividade.

Tabela 13 – Registros das aulas durante a Regência da dupla Siely e Thieza

Aula / Data / pág.	Autores/ Palavras chave	Observações
45 15/09, p. 65, v.2	dM – cS – cT – cT	Siely faz chamada e Thieza recolhe as tarefas. Siely questiona os alunos sobre unidade de medida. Um alunos sugere utilizar a sua altura com unidade de medida e Siely dá exemplos de como seria pedir "um fulano" de tecido em uma loja, por exemplo. Comento que, para quem tinha uma sala apática nas aulas anteriores, hoje está bem diferente. Comento também sobre a necessidade do uso da medida. Siely começa a atividade com recorte da área do paralelogramo. Descrevo uma pergunta de um aluno tentando comparar o triângulo da ponto do paralelogramo com o retângulo central. Siley comenta que enfim conseguiu a participação dos alunos e escreve: "percebo a importância de nesse período ter pessoas para nos observar, orientar sobre o que ficou ruim e como poderia melhorado." Escreve também algo respondendo á Thieza sobre usar a resposta dada por um aluno. Diz perceber que os alunos gostam de atividades diferenciadas, pois eles perguntam e participam. Termina dizendo que tem muito a melhorar. Em seus comentários, Thieza retoma o assunto da prova e diz que ficou assustada com a relação dos alunos e sugere marcar um dia da semana à tarde para atendê-los. Diz que a Siely conseguiu maior participação dos alunos. Inclusive, houve o trabalho em grupo. Comenta sobre o tempo: "**hoje acabou acontecendo com a aula da Siley o que aconteceu com as minhas aulas** que é o problema do tempo, porém acho que foi um pouco de falta de improviso da Siely, acho que ela poderia ter feito algo par superar os minutos ociosos."
46 20/09, p. 75, v.2	dM – cS dois alunos erram	Sielu corrige exercícios com arcos de circunferência e retoma a discussão para esclarecer. Continua chamando os alunos para participar da aula e responder perguntas que faz durante a correção. Dois alunos sugerem respostas e a Siely não deu muita atenção, o que me pareceu que ela perdeu uma boa chance de analisar os erros junto com a turma. Comento sobre material concreto. Siley comenta que ao entregar o relatório com exercícios com arco de circunferência, percebeu que alguns aluno usavam a formula e outros usavam a regra de três. Ela então resolveu discutir isso com os alunos. E justifica-se frente aos questionamentos que fiz sobre os erros dos alunos que ela deixou de trabalhar. Ela fala de como também fica insegura por, ás vezes, não entender o que o alunos está fazendo e, na hora, não conseguir analisar se está certo ou errado. E fala de sua preocupação com o tempo também.
47 22/09, p. 83, v.2	dM – cS – cT aula barulhenta	Respondo à Siely escrevendo que ela agiu corretamente e que é melhor não querer explicar algo que não entende, melhor se preparar depois. E digo sobre o papel da reflexão em dois tipos. Uma mais sobre o que fazer na próxima aula, outro mais em relação à formação como um todo. Siely coloca na lousa alguns cartazes com figuras geométricas a fim de discutir como calcular a área. Escrevo alguns comentários dos alunos e a opinião deles. Houve necessidade de chamar a atenção da turma. Comento sobre o uso de letras iguais para coisas diferentes ao discutir a área do paralelogramo. Siley entrega a atividades do tangran corrigida e alguns alunos estão bem felizes com isso. Siely comenta que houve um pouco de conversas dos alunos durante a explicação e diz que foi uma aula extremamente difícil de ministrar devido à falta de colaboração deles. "Já estava pra desistir, mas fui até o final, consegui concluir os objetivos, apesar da desordem da classe. Comenta também sobre o tempo insuficiente. Thieza escreve que foi uma aula bastante "pertubadora" em relação às outras e diz

Tabela 13 – Registros das aulas durante a Regência da dupla Siely e Thieza

Aula / Data / pág.	Autores/ Palavras chave	Observações
		que isso se deu porque talvez Siely tenha deixado os alunos soltos demais enquanto escrevia algumas definições no quadro. Porém, para ela, a atividade "deu muito certo". Diz que achou que ela chamou a atenção dos alunos pois eles estavam saindo da classe sem permissão.
48 27/09, p. 93, v.2	dM – cS perguntas da Siely	Siely escreve na lousa uma resolução incorreta e pede alunos para identificarem os erros. Como não obteve muita participação, começa a resolve o problema. Sugiro algumas estratégias pra instigá-los evolvendo modos de apresentar absurdos geométricos, virar triângulos e perguntar sobre a altura etc. Siely começa outra atividade e entrega uma lista de exercícios com calculo de áreas de trapézios, triângulos e losangos. Segue circulando pela sala e com isso seleciona um dos exercícios para discutir na lousa, pois parece que a dúvida era sobre altura do paralelogramo. Siely comenta que talvez não tenha conseguido avançar muito na participação dos alunos, pois as duas ultimas aulas eles não se envolveram. Escreve: "Fico perguntando, será que estão desmotivados para assistir minhas aulas? Será que estão gostando? Será que está tão difícil assim? Será que é preguiça? Sei lá, será se sou eu?" (p.96) [talvez eu pudesse por isso junto com minha impressão deles me obesrvando]
49 29/09, p. 98, v.2	dM – cS – Siley faz uma reflexão mais geral	Siely corrige alguns exercícios da aula anterior e outra vez coloca na lousa uma resolução errada. Os alunos logo percebem que a base maior do trapézio foi calculada errada. Começa então uma atividade para apresentar a área de uma região circular. Ela faz o recorte de um círculo em vários setores e os coloca de forma a fazer uma aproximação para o retângulo. Alguns alunos tem dúvidas, mas ela esclarece. Comento que embora fosse uma aula expositiva, todo o espírito da aula vai no sentido de fazer perguntas. Alguns alunos disseram, no inicio, que área do circulo poderia ser parecida com a do losango, do trapézio. Faço comentários comparando quando elas iniciaram o estágio com o momento daquela aula, como melhoraram. Siely escreve que gostou da aula, embora tenha se atrapalhado um pouco com os recortes. Mas acredita que os alunos entenderam. Escreve um pouco sobre as dificuldades que lhes surpreenderam, como a falta de participação dos alunos nas discussões entre outras coisas e diz como foi importante encarar esses desafios e perceber que alguns alunos mudaram para melhor.
50 04/10, p. 105, v.2	dM – cS – cT Prova	Siely entrega uma auto avaliação aos alunos e depois entrega a prova escrita. Há pouca descrição da aula, mas um longo comentário meu solicitando uma reflexão de todo o processo. Siely escreve: "Nunca tive receio ou medo com alguma disciplina, mesmo que tivesse dificuldade, como tive de iniciar o estágio." [...] "sempre tive muito medo de escrever, na verdade, medo de fazer feio, errado, mas durante o desenvolvimento do nosso trabalho percebi que consigo escrever, que posso melhorar ainda mais, é muito bom saber que fizemos um trabalho só nosso, escrevemos de acordo claro com as orientações, leva um sentimento de mais uma conquista" (p.109)

APÊNDICE C.3: ROTEIRO DA CONVERSA COM THIEZA E SIELY

Data: 18/01/2013, sexta-feira, das 14h às 16h40, na sala do 3º ano B, no CEPAE

1. Conversas sobre o que estão fazendo, o que aconteceu de lá pra cá. As novidades, os projetos para o futuro, etc
2. Por que me procuraram?
3. Como se sentiam quando eu assistia as suas aulas?
4. E como era assistir a minhas aulas?
5. O que vocês pensavam do que eu escrevia? Servia? Judiava?
6. Mostrar o causo: "recebo-as em minhas aulas"
7. Mostrar o causo "Uma introdução" referente as aulas 21, 22 e 23
8. **Semirregencia** da Thieza (A. 24, p.89)
9. **Semirregneica** da Siely (A. 27, p.98). Vale a pena ler a aula, pois T. elogia a explicação que fiz e diz ser confuso a da S. (CUIDADO, pois uma descorda da outra)
10. Comentários gerais sobre o período, **acho que vale a pena ler**, pois comentamos sobre os alunos e isso nos faria cair na aula, voltar. Siely responde ao meu comentário sobre cumprir conteúdo ou ensinar direito. Será que sua opinião permanece. E meus comentários tocam no fato delas estarem distantes, de não receber bem a critica. E falo da análise de erros. (**ah, vamos ler isso juntos, vai**)
11. **Início da regência, T**. (A. 34, p.126). Não tem nada demais, mas tem o comentário dela. Mais pra lembrar e perguntar como se sentiu. Outro comentário de T. sobre o inicio da regência está na p. 140 ("acho que pensam que por sermos estagiárias não iremos cobrar muito").
12. Se T. tiver com a experiência de sala de aula, **vale a pena ver a** p. 139 na qual fala coisas que pretende ter mais atenção.
13. T. comenta sobre a definição de polígonos e sobre como saber se algo está certo (p.7, C.2). Fala também de como os alunos estavam fazendo comentários engraçadinhos.
14. No comentário seguinte, p.10-11, Thieza agradece nossos comentários, pois tem ajudado.
15. E o seguinte é o meu comentário **sobre aquela aula que deu errado.** Gostaria que elas lembrassem o que se passou na aula e o que aconteceu depois. (p.12). Os comentários seguintes, da T. e da S. são bem interessantes. E na p. 22 eu digo: "Bom, a aula de hoje aconteceu, de fato". Na p. 23 T, fala como ficou mais segura com a aula.
16. **Inicia a Regência** da Siely (A.40, p.36). Sua reflexão fala da atitude questionadora dos alunos em relação a notas de provas.

17. P.41 – foi a aula que eu não fui e deu problema com um aluno. Como era isso lá, no estágio sem mim, e como é isso nas aulas de hoje? S. ficou sozinha nessa aula (p.42). T. fala que o problema não foi minha ausência, mas sim insastifação com a corretção da atividade (p.44). **Vale a pena ler. E toda a sequencia é intensa.**

18. S. fala de como os alunos usaram a idéia e não a formula explicada por ela (p.54). Como ela vê isso hoje?
19. **Comento que a atividade foi linda, todos trabalharam** e se envolveram (p.62)
20. **Comentário da S. sobre a importância de ter alguém** observando (p.69)
21. Fiquei com medo dos alunos perceberem minha insegurança (p.81).
22. Já **estava muito difícil, mas fui até o fin**al. S. (p.90) e comentário da T. fala em aula perturbadora.
23. P. 93 – S. começa **colocando na lousa uma resolução errada**. E ainda faz isso hoje? O q vcs pensam desse trabalho com erro?
24. Os comentário da s. são bem interessantes, **questionando-se muit**o. P.96
25. Meu comentário, "se comparmos o início de vcs com agora..." p.102 e comentário dela na sequencia é sobre isso tb.
26. Na seguida, p.105, meu comentário final e os finais delas – **vale a pena**

APÊNDICE C.4: TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO DA CONVERSA COM SIELY E THIEZA

A conversa foi audiogravada por meio de um Gravador de mp3 player.

Data da Gravação: 18/01/2013

Local: Sala de aula (Térreo) do CEPAE

Tempo de duração do Áudio: 2h 20min 53s

Arquivo: "thieza_siely2.wav"

Legenda:

Thieza: **T**

Siley: **S**

Marquinhos: **M**

Tabela 14 – Transcrição da conversa com Siely e Thieza

Tempo/ Assunto	Transcrição
Explicações iniciais	[O áudio inicial gravou conversas informais em que Thieza contou que está fazendo outro curso de graduação, pedagogia, na UEG, mas o curso fechou e virou FAESP. Siely conta que está fazendo especialização na UFG, em Educação Matemática, sendo orientada pelo professor José Pedro. Falaram dos filhos também. Algumas dessas questões foram retomadas logo a seguir.] M – Então é assim, deixa eu contar pra vocês o que estou tentando fazer. Eu estava lá... para entrar no doutorado e aí vocês se lembram que eu pedi o caderno de vocês levei também os cadernos da Bruna e da Eva, do Daniel e da Marciene e eu levei o projeto na apresentação... o projeto .. na seleção para entrar e mostrei alguma coisa já. Contei o que eu fazia aqui e mostrei o meu projeto de pesquisa... dizendo que eu pretendia refazer o que eu fiz com vocês aqui, retornando mais um ano no CEPAE pra fazer o projeto. Mas aí, eles folharam os cadernos e eu comecei a contar a história, eu também tinha os TFCs de vocês. Aí eles disseram assim: talvez eu não precisasse voltar para o CEPAE, faz com que você já tem. E eu falei: ai ai ai... eu não estava pensando nessa possibilidade.... aí a gente vai vendo e eu falei: mas eu tenho uma experiência para contar de 3 anos... então minha perspectiva mudou né? Só que eu fiz daquele jeito que a gente fazia né, o registro que eu tenho dessa experiência é o que a gente conhece: são os caderninhos, os TFCs, é a nossa memória. E o que é que eu estou discutindo na minha tese é a formação do professor durante período de estágio, durante o estágio. É uma área bastante estudada, mas o pessoal estuda bastante a formação, mas não estudar muito a formação durante o estágio... o período do estágio é pouco estudado. Então tem muita coisa pra contribuir e aí ... porque... o que eu queria de vocês é que vocês me ajudassem a contar a história...[pausa] Eu queria abrir os caderninhos e a gente vai olhar, ler... eu vou fazer algumas perguntas em relação ao que a gente pensava e o que a gente sentia na época pra vocês me ajudarem a contar essa história. Eu fiz uma seleção de momentos, de trechos, para a gente ir lendo. Essa parte que vocês estavam contando agora também acho que é legal... se vocês puderem falar mais um pouco do que vocês estão fazendo hoje.. a Thieza falou do ensino médio, que

Tabela 14 – Transcrição da conversa com Siely e Thieza

Tempo/ Assunto	Transcrição
	você faz ... fez no ensino médio [pausa]
3m30 Thieza conta de suas aulas no ensino médio e de sua escola	T – Eu tive horror do ensino médio! M – é... você chegou a dar aula no ensino médio? T – dei aula 1 ano, aliás 2 anos em um colégio particular. Saí agora em dezembro, mas o primeiro ano foi muito difícil. Trabalhei do 6º ano ao 3º ano, mas aí, a hora que eu entrei no ensino médio, foi terrível. Muita confusão, muita briga, os alunos não aceitavam direito eu como professora... Este ano que eu consegui ... eu consegui dar aula para eles tranquilo. Aí inverteu: o ensino médio foi mais tranquilo e o fundamental me deu mais trabalho. Mas eu prefiro ainda o fundamental, é por isso que eu resolvi fazer pedagogia... eu quero trabalhar com os pequenininhos. M – Como chama a escola que você tá? T – Que eu tava? Eu tava no colégio Eduardo Martins. M – estadual? T – não, é particular. Aí eu saí porque eu abri a minha e eu quero dar mais uma incentivada na minha, eu quero abrir mais salas e ... M – e como é a sua escola? T – é um centro de estudos ... de aulas particulares. Eu só não ofereço aula de geografia, história e artes. Mas biologia, ciências, física, química e matemática tem ... cursos de desenho, português, literatura, inglês... a gente de reforço em tudo. Tem os professores lá, de cada disciplina... a gente pega a aula... tem lá dois professores de cada para marcar aula particular. Então, é assim que funciona, a gente tem muitos ... a maioria... 90 por cento dos alunos não vão só um dia ou outro. O pai vai lá e paga o acompanhamento durante o ano inteiro. Então, eles vão todos os dias. Só que tem aqueles que aparecem no dia antes da prova... Mas lá funciona assim ... e agora... só que só funciona à tarde M – E é um professor que fica com um grupinho de alunos? T – Não, individual, é individual. O máximo que eu pego é dois alunos, mas eles têm que estar na mesma turma pra ter o mesmo conteúdo, por que se não fica ruim, não dá certo isso não. Então a gente pega individual, pelo menos duas horas de aula, porque tem que explicar o conteúdo e passar atividade, mas a gente só está funcionando à tarde até às 8 da noite. M – e vocês tem salas lá? T – Alugamos um local, uma casa.. M – é, você abrir uma escola mesmo... T– tem uma sala de desenho do curso de desenho e arquitetura, minhas aulas de matemática, a sala de química e a de física.. e a de português, tem um espaço em que os alunos esperam... tem uma mesa pra poder fazer suas coisas, por que tem pai que deixa o menino lá à tarde e c só busca no final da tarde... então eles ficam lá fazendo tarefa, mexendo no computador. Tem a recepção da escola... a casa é bem grande, cada sala assim tem o seu banheiro, tem um banheiro social e ainda tem uma parte do fundo da casa que eu nem mexi, por que eu achava que iria ser poucos alunos... pouquinho... Eu estava pensando na educação infantil, mas esse seria um projeto muito grande, então.. M – Vocês tão com bastante alunos então T – sim, tem bastante aluno. Eu achava que ...eu não imaginava que iria dar tão certo e agora nós recebemos a proposta do colégio Visão para abrir uma parceria específica com eles no período da manhã e da noite. De manhã, nós estamos pensando em abrir um centro de acompanhamento infantil, somente infantil. Então, agora eu vou dar uma melhorada no lugar M – E você está sozinha lá? T – Sou eu e uma sócia, a minha amiga e tem a equipe de professores. M – Bacana, hein.. muito bom... T – é ótimo M – E é perto da sua casa?

Tabela 14 – Transcrição da conversa com Siely e Thieza

Tempo/ Assunto	Transcrição
	T – Não , é no setor marista M – Você acertou o setor também né? T – Fica atrás do colégio Marista M – E como chama lá? T – Síntese Reforço Escolar .. aí a localidade é perfeita lá [o áudio é interrompido devido a uma professora que entra na sala solicitando o local. Embora resevado por mim, parece ter havido algum mal entendido em relação às disponibilidade da sala. Então, trocamos de sala] [o gravador ficou ligado durante a mudança e alguns diálogos ainda foram interessantes]
12m21 Cadeiras	S – Na nossa época as cadeiras não eram bonitas assim... M – já era sim, não era? S – acho que não, você lembra Thieza? M – Acho que elas estavam empilhadas aqui já T – não... acho que eles estavam começando a trocar... Aqui embaixo e ali no pátio, elas estavam todas empilhadas M – acho que era isso mesmo ... tava iniciando o processo de troca [barulho de cadeiras] E você, Siely?
12m54 Siely do colégio muncipal no qual entrou e da possibilidde de fazer mestrado. Thieza fala sobre o quer fazer	S – eu? M – O que é que manda? O que é que você anda fazendo de bom? Conta direito essa história da escola lá... Você prestou concurso? Como foi? S – Eu entrei lá em agosto de 2011... eu terminei aqui a faculdade e já iniciei [inaudível] E trabalhava na OBMEP E e aí acabou e eu não sabia o que fazer... Prestei o concurso em 2010... em 2011... em agosto eles me chamaram e aí eu já fui direto para escola [pausa] lá... eu gosto de trabalhar lá, apesar de que o contexto assim é bem complicado. Os alunos são bem difíceis.. acho que a principal questão é a indisciplina e acaba atrapalhando um pouco... o desinteresse também da família. Agora o que pesou mais foi o ambiente lá... o ambiente é bem pesado, os professores... assim... brigam. Parece criança brigando, gritam. Eu fiquei assustada. Teve uma vez que eu cheguei assim a falar pra eles... estava no recreio... estava todo mundo conversando e tal e começou a discutir: "Porque não sei quem!" E eu falei assim: Gente, os alunos estão todos aí fora", eu falei. Gente! Pelo amor de Deus! E eles estavam apontando o dedo um na cara do outro, mandando calar a boca.. E aí meu Deus do céu! Que falta de educação isso! Foi meio pesado. E quem é novinho assim ... ainda mais eu que parecia nova, que tenho cara de nova T – você ainda é nova! [rs] S – eu tenho que ficar sem falar nada. Até hoje eu sou meio quietinha, fazendo minhas coisas, eu procuro não falar nada [pausa] Mas eu gosto de trabalhar lá. Aí, quando eu ... quando eu comecei em 2011... em 2011, eu comecei a especialização, fiz as disciplinas e falta a monografia. Ainda estou escrevendo, na verdade, eu estou bem no comecinho. M – a da UFG? S – é. Eu fiz uma outra também, só que eu achei assim bem fraquinho M – À distância? S – presencial, só que uma vez por mês, a semana toda. A disciplina... tinha disciplinas que eu sabia que tinha que ser dada em um mês e era dado assim em cinco dias. E uma coisa assim ... a base, eu não teria coragem de ir dar aula no ensino superior. Valeu assim por que... como que fala? A progressão horizontal M – Hum S – E aí também dá mais base. Já a especialização daqui da más base para mestrado. Queria fazer, só que já tentei duas vezes e não consegui T – continua tentando S – eu já tentei... vamos ver. M – tenta em outros lugares ué. Você vai tentar em outros lugares?

Tabela 14 – Transcrição da conversa com Siely e Thieza

Tempo/ Assunto	Transcrição
	S – Mas, fora daqui ... eu não ... eu acho meio complicado...
	M – é que agora também você está concursada, casou né?
	S – eu também... não ... é mais difícil mesmo. Eu não teria coragem de deixar ele aqui, é mais...
	M – Mas também não é assim, em Brasilia, por exemplo, você pode ir e voltar toda semana. Você queria em educação matemática ou educação? Porque em Brasília tem educação
	S – eu acho que o mestrado do planetário iria ser melhor para mim...
	M – por exemplo, o Cristiano Muniz, que fala um pouco sobre análise de erros também
	S – ah é
	M – é, em Brasília, na UNB.. E você consegue licença no município para fazer essas coisas?
	S – Acho que é mais complicado né.... Acho que tem que esperar porque vou fazer 2 anos em agosto agora. Tem que esperar 3 anos não é? Probatório que eles falam não é?
	M – Tem que esperar dois anos?
	S – Estabilidade.... eu não sei se tem que esperar somente os dois anos ou também a estabilidade, 3 anos.
	M – Mas vá em frente. Se você precisar de mim, estou à disposição
	T – Eu acho assim que eu estou meio desestimulada. Como eu já tentei, não sei se... se eu sou meio fraquinha. Mas a seleção do mestrado no planetário é bem complicado. Assim... parece que eles já querem uma pessoa nerd para entrar. Eles não querem uma pessoa assim.. você ... Igual a gente aqui. A gente entrou aqui sem saber nada, não sabia escrever direito, eu pelo menos tinha muita dificuldade e vai tentando e vai errando e vai fazendo e vai conseguindo né, aprendendo durante a faculdade. Lá você já tem que chegar pronto..
	M – a seleção...
	S – tem que ler uns 5 livros lá, depois tem línguas, você já tem que entrar com projeto também, entrevista que você tem que apresentar o projeto e tem análise de currículo. O meu currículo não é muito bom..
	T – eu acho que o seu currículo é bom. Eu é que não tenho nenhuma apresentação, eu currículo é fraco. Durante a faculdade eu não fiz nada... você participou do CINAPEM, participou das semana de matemática. Eu não fiz nada..
	S – Mas o que pesa mais é apresentação .. Vamos ver... mais pra frente
	T – eu não quero! Vou terminar a pedagogia e vou fazer psicologia, abrir clínica
	M – vai abrir uma única universidade com esse monte de curso aí
	T – eu quero aprender aí eu quero fazer línguas, quero fazer inglês, que eu tenho vontade entrar na escola internacional, quero dar aula lá.
	M – tem que dá aula de inglês né?
	T – aí eu vou tentar né, mas o meu sonho mesmo é o concurso ... concurso pro exército... meu sonho [pausa – fixa os olhos em sua filha, que estava presente na sala]. Eu entrei na faculdade, no primeiro mês eles fizeram uma palestra aqui... o pessoal do exército.. era uma palestra ... até hoje eu lembro, mas eu nunca pude... mas depois eu acho que eu vou tentar... é o meu sonho ... para dar aula na escola do exército.
20m56 Análise de erros atualmente	S – Aí eu estava comentando do projeto de mestrado, eu tinha feito também análise de erros, eu segui a linha e aí
	T – Eu também segui... sempre faço isso
	M – Sério, que legal gente
	T – Chegou dezembro e a minha escola estava abarrotada de gente e eu estava lá ... 21 alunos... nenhum aluno ficou de recuperação, nenhum da escola particular, todos passaram de ano... [risos] Gente, eu fiquei tão feliz de todo mundo passar de ano ... mas agora eu não vou ganhar mais dinheiro [risos] todos passaram, os meus alunos todos passaram de ano. Tudo eu trabalhava somente o erro, descobrindo onde que ele estava errando é que eu dava sequência
	M – que bacana vocês falarem isso, que bacana! Você também Siley tenta usar lá ou não?
	S – Tento. Eu quero fazer mais ou menos no estilo que a gente fazia aqui... eu tento fazer lá,

Tabela 14 – Transcrição da conversa com Siely e Thieza

Tempo/ Assunto	Transcrição
	eu tento perguntar, eu falo: gente como é? Que foi esse erro seu aqui? Igual a gente fazia ... que eu vou fazendo. Aí eu vou no quadro e pergunto... coloco às vezes alguma questão no quadro, um problema, eu coloco uma resposta errada no quadro. Os meninos falam: não, não é isso não. Ai eu falo: Gente, calma, gente calma... aí vamos ver como é que é, até que eles chegarem a fazer. Aí eu vejo se está certo T – Lá no colégio particular eu fazia assim: eu colocava os alunos no quadro. Na semana que tinha prova, as aulas da semana era deixado pra eles. Ia um por um e aí eu deixava a resposta... estava errada e eu deixava até o final. Os coleguinhas falavam: não. E era desse jeito. Aí é que eu ia analisar, eu perguntava porque é que eles colocavam assim. M – Vvocê mandava o aluno no quadro e se ele errar você deixava assim até o final? T – É... eu sentada na cadeira .. eu sentava na cadeira do aluno e eles é que davam aula, eu dava uma lista de atividades e cada um ia ali no quadro fazer. Eu deixava até o final, mesmo estando errado. Aí, na hora que acabava, eu perguntava pro aluno se estava errado ou certo. Aí ... tinha aluno .. tinha hora que ele falava: Não, está certo. Daí eu olhava pra sala: E aí, tá certo? E os meninos: Não! Aí eu pedia pro aluno que fez arrumar. Quando não, eu pedia para alguém ir lá fazer M – E você pedia pra explicar? T – Eu pedia pra explicar por que é que errou. Por que na hora que ele via a resolução certa então, às vezes, ele mesmo falava: Tá, eu pensei que era assim! Sabia explicar por que é que ele errou e eles mesmos já falavam onde é que estava o erro. Eu acho que foi a linha mais fácil, que eu achei para trabalhar M – Que bacana, muito bom saber disso, fico feliz. Aí você falou lá, antes de estar gravando, você falou lá que faltava o professor lá... como é essa história?
23m 35 Faltava o Professor – a figura masculina e de como os alunos do CEPAE tem um certa autonomia	T – é porque aqui a gente,dava aula né, mas tinha o senhor lá né, a presença masculina. Se ele falou... por que a gente, até hoje, pelo menos eu, tenho muita dificuldade com indisciplina... é ... na sala de aula. Os alunos não... só me respeitava mesmo ... eu só ganhava assim o respeito deles depois de uns dois ou 3 meses, mas era amizade, eu fazia amizade. Como professor eles nunca me viam. Tanto é que, agora, em janeiro, quando eles descobriram que eu iria sair da escola, eles vieram atrás de mim por amizade. Ninguém me via como professora. Então, eu não conseguia .. eu acho ... eu acho que a presença masculina lá... lá na sala de aula... No nosso estágio, o problema que tinha, você lembra? Os meninos pareciam formiga, você lembra? Sentava, ficava em pé, sentada.. O professor que dividia a matemática comigo, era homem, ele deu aula pra mim. Eu dava aula no colégio que eu estudei. E o outro professor de matemática tinha sido o meu professor. Aí os meninos falavam assim: Ah, a você é discípula do [fala o nome do professor]... você é discípula dele, não sei o quê... Só que era ele que eles respeitavam. Sei que eu tive muito problema para controlar esses meninos, nossa. S – Mas, no geral, eles respeitam mais a figura do homem do que das mulheres. E a gente ainda tem o problema de parecer ser nova. E as meninas não gostam ... M – rola uma inveja né S – inveja... é complicado. As meninas ficavam todos com a cara ruim. Era as meninas pra cá feito nada, tudo com a cara ruim e os meninos puxando o saco. Mas eles ficam lá... Só que as meninas na entendem nada, por que só ficam pro outro lado né. Aí, depois, que eles veem o compromisso, o trabalho e tal... demora um tempo... aí a gente consegue. Mas a escola ... assim ... que eu vejo aqui, eu não sei se eles estão acostumados desde pequeno... são formados de uma forma mais autônoma. Eu vejo assim ... às vezes eu propunha um trabalho pra eles... pra eles pesquisaram ou igual o que a gente fazia... a investigação matemática. Você vê aqui ... assim que eles faziam, às vezes devagarzinho, mas faziam M – Faziam mesmo ... fazia memo? S -eu acho que sim T – Ah, e o relatório que o senhor dava... que você corrigia e devolvia e dizia pra eles fazerem de novo, né? M – hum, hum T – Lá no colégio era difícil eles fazerem....

Tabela 14 – Transcrição da conversa com Siely e Thieza

Tempo/ Assunto	Transcrição
	M – ah, é? T – Se você dá pra eles fazerem isso de novo... eles não fazem, eles não têm interesse de fazer, não tem... falta muito interesse... S – eu não sei se é por causa do seu jeito, de uma forma assim mais vívida... eu não sei, mas parece que o interesse deles é maior... A gente propõe a atividade na sala de aula e... T – não tem interesse... S – eles ficam esperando a gente fazer as correções no quadro e aí depois da correção eles copiam.
26m30 Ser obsevada pelo Marquinhos	M – Aí, vocês falaram dessa parte .. né... assim ... mais positiva de eu estar aí ajudando e tal.. E como é que era ter eu na sala de aula quando você estava lá na lousa apresentando alguma coisa? T – Ah... caia no medo S – o medo [risos] T – porque aí já viu me, a hora que terminar a aula... na hora da reunião... S – Já na hora já amarrava o coração.. T – Mas eu via .. mas eu via o lado bom disso por que, assim, você comentava erros que a gente não via S – nunca via... T – Tem até um exemplo... hoje ... eu não esqueço até hoje, o do caderno e o livro muito grande... o livro de 30 centímetros em um caderno de 10 centímetros e era uma diferença assim absurda. M – é, não lembro? T – Mais você falou: Cuidado na hora de inventar os problemas... Mas eu tinha levado um problema e não tinha dado certo e aí eu fui dar o exemplo na hora, só que o exemplo foi.... o que era para ser grande, foi pequeno e o que era pra ser pequeno ficou grande. Aí, na hora eu não percebi... também por que a gente tá tremendo mais que tudo né... e deu que ... Depois, a gente se reuniu lá e você falou:Cuidado na hora que você inventa no exercício porque sai .... você tem um livro desse tamanho e um caderno desse tamanho? S – Tem um lado também ... assim positivo. Eu também achava assim que ... por que desde o início da graduação eu morria de medo da hora que chegar no estágio. Por que, eu sou muito tímida... até para apresentar trabalho eu apresentava tremendo.. Até a gente a hora do estágio eu pensava: Gente, eu não vou dar conta de dar aula, ainda mais com gente me olhando, vai estar todo mundo me olhando... é por que deu errado isso, deu certo aquilo T – ainda mais o Marquinhos ... [risos] a hora que para que a gente falou que é o Marquinhos o povo falou: Você tá doida ... fazer estágio com o Marquinhos, ele é muito rígido. M – Sério? [risos] T – Vocês vão se acabar com esse Marquinhos no estágio [risos] M – E por que ... por que vocês me procuraram? Você veio aqui... você e a.... S – é porque já tinham me falado bem de você, que era bom, que não sei o quê, e que era muito rígido e que se fosse eu, procurava outra pessoa. Porque a gente estava na época de procurar orientador. Aí você vai dando uma olhada no geral né, aí acho que quem me falou foi o Wellington. Acho que chegou a falar pra mim pra aproveitar que você está orientando. Aí ele me passou seu email ... acho que foi aí na época, eu estava aqui com a Carol... M – Carol, eu não lembrava o nome dela... S – a Carol estava no Bradesco e horário dela não deu certo. Aí acabou que não deu certo e... T – Eu estava pensando se eu fazia, se não fazia e aí você veio... a Carol saiu e eu entrei. M – Mas você estava com quem? T – eu nem sabia se eu queria fazer, eu estava com 8 matérias ... S– na verdade eu tava te falando: Thieza, vamos fazer, vamos fazer.. T – e a Siely: Vamos fazer! Tava uma confusão... estava ... nossa, eu tive que largar

Tabela 14 – Transcrição da conversa com Siely e Thieza

Tempo/ Assunto	Transcrição
	emprego, largar tudo pra fazer esse estágio.
29m52 Lendo uma história	M – Óh, olha a historinha que eu escrevi. S – essa? M – É. Você quer ler? Leia em voz alta, por favor. Isso é uma historinha que eu escrevi dessa época do estágio S – Tá: "Há tempos não ficava tão ansioso com uma primeira aula, como naquele fevereiro de 2010. As coisas estavam muito diferentes dos inícios anteriores. Por um lado, eu estava confiante no trabalho que faria com os estagiários, por outro me preocupava com o próprio modo de estar professor naquele momento e, em consequência, receber estagiários em minhas aulas. Siely e uma colega lhe procuraram em meados de novembro de 2009, surpreendendo-lhe ao pedir que eu as recebesse em minhas aulas e fosse orientador do TFC no ano seguinte. Surpreendi-me por ser a primeira vez que recebia um convite e também pelo adiantado do tempo, novembro ainda," Era bem antes né.. "quando normalmente essas coisas eram acertadas em janeiro e fevereiro. A colega de Siely, por algum motivo, acabou não aparecendo no ano seguinte, quando então apareceu Thieza em seu lugar. Contaram-me, Siley e sua colega, sobre uma banca de defesa de TFC que assistiram, possivelmente de Bruna e Eva," A gente assistiu o do Alex, foi o Alex? Foi de um rapaz... M – do Daniel? S – Daniel... Daniel e a outra. M – hum... Daniel e Marciene S – Foi, essa aí. "E por isso gostariam de trabalhar comigo durante o estágio no ano seguinte. Esse reconhecimento entre os graduandos do modo como trabalhava o estágio foi muito gratificante para mim e, por outro lado, aumentava a minha responsabilidade. E esse primeiro contato, no qual já indiquei leituras e trocamos emails, deixou-me mais tranquilo em relação a já ter alguns encaminhamentos para o ano seguinte e receber uma dupla já com alguma expectativa em relação ao trabalho. Porém, o professor Marquinhos estava mudado. A responsabilidade de ter um filho, de já estar esperando o segundo, as madrugadas mal dormidas, a atenção agora a outros aspectos da vida familiar que, até então, eu nem imaginava existirem, o fato de voltar a lecionar matemática para um 9º ano, após tanto tempo, faziam-me diferente. Lembro-me de ter arranjado uma vitrola, um toca discos, mas sem as caixas de som e, por isso, procurei uma loja de eletrônicos que fazia soldas para conectar minha caixa a esse toca discos. Era um lugar minúsculo, típica lojinha da imensa concentração de comerciantes do bairro chamado Setor Campinas, em Goiânia. Cheirava a fio queimado o interior daquele lugar de calor insuportável, em que a entrada de um cliente, ao invés de bem vinda, parecia até um transtorno. Uma mulher aparentava ter passado o dia ali e velava o sono de um bebê dentro de um carrinho ao seu lado. Não notaria aquele bebê caso isso se desse alguns meses antes, quando eu ainda não era pai. Mas, naquele então, a cena chocou-me a ponto de quase fazer vômito, a exposição daquele indefeso naquele ambiente inóspito. E se a vida pessoal trazia novidades, a profissional também. Somente em 2004, quando já era mestre em Educação, assumi um cargo de professor na rede estadual de São Paulo, na cidade de Ribeirão Preto. Antes disso, trabalhei em escolas particulares, com carga horária baixa. Em Ribeirão, as 40 horas semanais, e até 60 horas durante certo tempo, fizeram-me experimentar todos os anos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Mas durou pouco. Abandonei o cargo e foi trabalhar na UNIOESTE, em agosto de 2005, lecionando no curso de informática e na licenciatura em matemática dessa universidade. Em agosto de 2006, ingressei no CEPAE e atuei somente no Ensino Médio até o ano de 2010. Então outra vez me vi exercendo o papel de formador de professores, como na UNIOESTE, mas com pouca experiência, sobretudo em um nono ano, no qual havia trabalhado de forma rápida, havia seis anos." Eu lembro dele comentar que até... até retornar ao nono ano.. tava meio... você lembra? M – eu tava meio estressado aquele ano,né [risos]

Tabela 14 – Transcrição da conversa com Siely e Thieza

Tempo/ Assunto	Transcrição
	S – lembro, lembro... Quer ler? T – Ok. "Desde que ingressei no CEPAE, na primeira turma que entrei como professor, um 3º ano do Ensino Médio, uma dupla de estagiários observavam as minhas aulas, anotando sabe-se lá o quê sobre elas. Impossível negar a sensação de invasão ao perceber aqueles dois senhores ao fundo da sala. O que querem? Claro que eu sabia que iriam fazer o estágio em minhas aulas. Mas por que ficam me olhando? Na certa queriam aprender algo sobre nossa profissão. Mas porque pensam que serei eu a ensinar? Talvez nem pensem isso, mas como sou eu o professor de matemática da turma que eles escolheram, se algo de bom puder ser aprendido ali, melhor. Sou apenas um exemplar de professor de matemática. Mas porque ficam aí parados, sentados ao fundo da sala? Até se parecem comigo a alguns anos atrás, como se eu fosse o Professor com pê maiúsculo! Talvez tivessem que anotar algo sobre minhas aulas. Mas até das aulas ruins? Ora, um exemplar de professor nem sempre é um professor exemplar. E pra quem dirão o que acontece aqui? Para os colegas de curso e o professor coordenador de estágio, durante as reuniões periódicas que nós, alunos da disciplina, fazemos com ele. Mas pra quê anotam coisas sobre as minhas aulas para contar a outros? Quero dizer, com que propósito? Bom, discutir práticas pedagógicas em matemática, comparar com os outros exemplares trazidos pelos colegas, avaliar a aula, o papel do professor e dos alunos, os tipos de atividades. E por que não contam primeiro a mim o que anotaram aí? Afinal, sou o primeiro interessado. Por questões éticas, Professor, seu nome nem vai ser citado. Tudo bem, mas o que eu ganho com isso? Um certificado de que foi supervisor de nosso estágio e, melhor ainda, no segundo semestre vamos dar algumas aulas no seu lugar. Aulas? Para os meus alunos? É. E qual conteúdo? Gostaríamos de lecionar algo da Geometria Analítica. E de que jeito? Nós vamos aplicar algumas metodologias modernas e diferenciadas a fim de que todos alunos aprendam com facilidade, aprendam mais e melhor matemática. Ah é, é. E depois? Depois o senhor reassume a turma e continua o seu trabalho. E vocês? Nós escreveremos uma monografia sobre esse estágio, nosso Trabalho de Final de Curso. E os alunos? Quem? Os alunos da turma. É verdade, e eles hein, que tem? Pois é, também não sei, nem sei por que perguntei deles. Os alunos ... ué, continuam aí, como você. E vocês continuam o curso, né, ou se formam? É, e seremos gratos por você nos ter recebido em sua aula. Gostaria de ler o trabalho de vocês. Claro, claro, enviaremos uma cópia a você, como presente. Obrigado. Mas eu já havia superado esse diálogo imaginário, pois já havia construído uma prática colaborativa e investigativa com os estagiários que recebia. Com Siely e Thieza não seria diferente. Mas esse 9º ano ... 'Como vocês notaram, será uma turma bastante agitada e barulhenta. Nas próximas aulas, farei uma atividade mais dinâmica com o teorema de Pitágoras. Vamos ver como eles se saem e se a participação melhora. [...] O início é sempre complicado, a adequação deles ao professor e do professor a eles demora um pouco. Espero que as coisas se arrumem. [...] As aulas de correção de tarefas são sempre complicadas, né. No entanto, elas são necessárias. Ainda não sei como melhorá-las. Aceito sugestões.' Marquinhos (Caderno 1, Aula 8, 2010, p.31-32). Eu queria mostrar boas aulas de matemática. Logo na segunda aula, levei uma atividade envolvendo pequenas investigações matemáticas com multiplicações e potências. 'Gostei muito desse tipo de aula'. M – Quem está falando esse? S – pelo tom informal deve ser eu [risos] M –veja aí em baixo T – ah, acho que é a Siely. M – é um S, né? T – hã, hã. " 'pois conseguiu abranger toda a turma, percebi que muitos ficaram empolgados tentando descobrir a conjectura. Foi a primeira aula que assisti usando a investigação, mas a impressão que tive é que os alunos gostam mais de aulas desse tipo, pelo menos participaram mais'. Siely (Caderno 1, Aula 2, 2010, p.5). 'Fiquei muito surpresa com essa aula, com o fato de todos os alunos participarem, do interesse deles em tentarem descobrir a resposta. Gostei muito deste tipo de aula pois nunca tinha visto uma aula com investigação matemática e por ser uma boa maneira de prender a atenção dos alunos'.

Tabela 14 – Transcrição da conversa com Siely e Thieza

Tempo/ Assunto	Transcrição
	Thieza (Caderno 1, Aula 2, 2010, p.5)." Então essa foi minha, nossa na segunda aula. Eu lembro.. foi que você trouxe cinco problemas diferentes e... M – não, essa foi depois. Essa aqui foi aquele que eu trouxe um papel explicando o que é conjectura, investigação e depois tinha umas coisas com investigação com potências e multiplicação. S – eu lembro. Deve ter aqui. M – deve ter mesmo, dá uma olhada. T – "Esses comentários logo no início foram motivadores para mim, talvez até tranquilizadores em relação a ter sido um professor exemplar, porém alguns aspectos me incomodavam. Minha expectativa era que elas vissem algo mais. Transcrevi na íntegra os comentários que elas fizeram nesse dia. Como pode-se ver, elas relataram nada mais que surpresa. Um pouco isso se deve ao fato de serem os primeiros comentários delas e, por isso, ainda um pouco breves. Mas também talvez nada mais saltou aos olhos delas, como a concepção de aprendizagem envolvida em tal aula, o papel dos alunos, o papel do professor sobremaneira diferenciado de uma aula expositiva. Entretanto, o que eu faria na terceira aula? Nas aulas vindouras eu lidaria com um conteúdo muito normativo: propriedades da potenciação e da radiciação. Optei, então, por aulas mais expositivas nas quais imperou o paradigma do exercício. Era tudo o que eu não queria passar como exemplo para as estagiárias. Por isso meu comentário na aula 8, depois de uma sequência de aulas com exercícios e explicações: "Nas próximas aulas, farei uma atividade mais dinâmica...", é sintomático do que eu sentia. A atividade anunciada aí seria com um quebra-cabeças envolvendo o Teorema de Pitágoras. Foi quase como dizer: Olha, minhas aulas não são assim não, vai vir coisa melhor". [risos] "Talvez elas não tenham tido essa impressão, mas isso é o que rememor vivamente ao escrever essas linhas." M – Aí ... acaba... essas outras eu já escrevi das outras duplas. A de vocês eu acho que é só essa ai... eu acho. E aí, o que vocês acharam? S – Foi bem isso mesmo, eu lembrei de ter visto a Marciene falando do estágio e tudo. De falar pra Thiez: e aí o que você acha dessas coisas e tal. T – é [pausa]
43m 27 Postura e quadro	M – E como era assistir às minhas aulas? [pausa] O que é que vocês via lá? O que é que vocês conversavam que não escreviam aqui? S – eu acho que T – Eu sempre reparei muito na sua postura, como você trabalhava no quadro, né, é .. como escrevia, os desafios, como lidava. Mais a postura, né, que foi sempre o meu ponto fraco manter a postura diante dos alunos. Então, eu sempre ... não só aqui, mas todos os professores que eu tive, eu sempre prestei atenção nisso, na postura no quadro, principalmente no quadro. Teve um professor que trabalhou comigo, que me deu aula, eu lembro até hoje do quadro dele, como ele escrevia no quadro, a letra dele era redondinha, os desenhos cada um de uma cor, perfeito, assim, então, eu sempre reparei mais nisso, a postura do professor. S – Eu acho que o quadro foi uma das primeiras coisas que marquei, que me chamou a atenção. T– eu lembro. S – Você lembra, né? M – Vocês achavam o meu quadro arrumado, organizado? Vocês achavam? S – ah, eu achava. Igual a Thieza falou, a sua postura também acho que consegue respeito. O seu jeito mesmo, você professor em sala de aula, sua segurança, autonomia. Por que quando você não tem segurança, daí que você não consegue mesmo o respeito dos alunos. Eu tava dando uma aula... que o senhor pediu ... tipo .. a gente começar... não era nem o

Tabela 14 – Transcrição da conversa com Siely e Thieza

Tempo/ Assunto	Transcrição
	estágio...
45m02 Semi-regência da Siely e da Thieza	M – ah, ainda devia ser a sua semi regência ... tem ela aí, eu anotei .. a sua semi regência está na aula 27 página 98 S – Acho que foi alguma coisa de Pitágoras, não era? T – Não é Pitágoras, não, eu lembro da aula que a gente deu... S – foi Bháskara M – foi, foi Bháskara T – é foi Bháskara... a resolução da equação do segundo grau. Eu dei a incompleta e você deu a completa S – eu lembro que eu falei: gente mas como vai ser aí? E você falou: Não, é só pra ver como vai ser, pra eles acostumarem, bem rápido, ver como que é, como os alunos, como você é lá frente. Aí depois eu lembro que você falou que meu quadro é bem desorganizado, eu nem sei se está anotado M – p. 98 dá uma olhada aí T – eu lembro que a Siely não dividiu o quadro... S – foi.. eu lembro até hoje porque é uma coisa que eu olho muito T – Aí ela colocava umas setinhas assim e... S – não, eu fiz uma rabisqueira [risos] T– e você falou que isso não ficava legal, porque depois quando a pessoa ... se a pessoa está acompanhando, tudo bem... que ... que é certinho. Mas quem chega e olha, não sabe a sequência do quadro S – eu vou te falar uma coisa, isso até hoje quando eu estou dando aula eu paro e penso, eu lembro .. eu lembro disso: Pessoal, tão entendo tudo bem? Eu nunca ligava para isso, né. Então, essa foi a primeira bronca que ficou ali e até hoje eu tenho medo de deixar o quadro bagunçado, sabe [risos] T – Eu também sempre fiquei preocupada, os meninos sempre falavam dos meus desenhos, meus desenhos tavam perfeitos no quadro. Porque eu dei muita geometria espacial, então a hora de fazer os desenhos, as pirâmides .. assim ... tinha hora que eu sentava e parava para olhar o quadro. M – Acho que começa aqui, começa aqui a descrição da aula. Eu acho que eu não fiz comentários escritos sobre isso aí T – eu lembro que tinha aula que eu sentava e ficava olhando para o meu quadro. Eu sempre tive essa preocupação com quadro S – Ah aqui ó, outra coisa Thieza falou, que eu exagerei: "A Siely achei que em alguns momentos ela foi direta e o fato dela ter colocado a fórmula de Bháskara de duas formas diferentes confundiu os alunos que não sabiam qual usar" [p.99] Que eu coloquei ela separada, com o delta fora, e depois com o delta junto. Eu coloquei as duas maneiras e aí como a aula acho que era muito pequenininha, você tinha comentado que... acho que foi até a Thieza mesmo e você reforçou também M – Acho que a da Thieza tá na página 89 T – Eu acho que teve alguma coisa que a Siely tinha comentado que eu fiquei completando é que... M – Sobre o que é o seu mesmo? O seu era um caso né? T – Era a da incompleta, equação do segundo grau incompleta. O segundo caso, que era c=0, você explicou . O terceiro caso você explicou, que era b e c igual a zero. Foi .. foi com esse que eu fiz.. S – Você lembra, Marcos, me deu uma tremedeira naquele dia... Naquele dia eu fui muito nervosa... que é o medo que eu tinha. E você Thieza... a Thieza eu sei que você demonstrou esse caso e você foi de boa. Eu sempre fui muito estressada, mata aí a Thieza ... eu olhava para ela e ela tava calma, sem stress [risos] T – Eu lembro ... na hora da regência, que eu tinha às vezes... que eu tinha que dá um grito pra Siely, porque os meninos estavam fazendo muita bagunça e a Siely não dava

Tabela 14 – Transcrição da conversa com Siely e Thieza

Tempo/ Assunto	Transcrição
	conta de gritar e os meninos viam a Siely como boazinha né. M – Vamos ler os comentários gerais desse período, antes de vocês começarem a regência, comentários gerais....
49m24 Comentários gerais do período de observação (trecho do caderno)	M – Será que é isso mesmo? O que.. ah é ... aqui um destaque da Thieza no seu último comentário: "O senhor disse que percebeu que os alunos estavam usando o teorema de Pitágoras mas, infelizmente, não foi o que aconteceu depois pois na aula do dia 26/05 o senhor corrigiu relatório enfatizando os erros cometidos pelos alunos que foram muitos sem sentido, como por exemplo o fato de multiplicarem as 3 medidas. E esse fato só me intriga mais sobre o porquê dos erros cometidos por eles e espero que com a nossa pesquisa a gente consiga entender e ajudá-los em relação a isso. Realmente, é muito difícil fazer uma demonstração matemática numa sala onde os alunos não sabem muito a linguagem matemática, mas é muito importante para irem aprendendo. Acho que eu tinha feito... é .. acho que não... acho que nós não fizemos demonstração não. S – Não, você acabou apresentando só a solução M – "em relação ao comportamento deles é muito difícil falarmos algo, pois cada aula estão de uma forma diferente, mas quero muito ressaltar o comportamento do [nome de uma aluno] que nas últimas aulas está participando bem e fazendo todas as atividades durante a aula. E as meninas do fundo que antes não prestavam a atenção estão tentando participar das explicações. Olha aqui o da Siely: "Mesmo que tenha muitos alunos errando como fazer o cálculo do teorema de Pitágoras, foi o conteúdo em que tiveram mais facilidade para entender. Muitas vezes erram por falta de atenção e outros esquecem de identificar o que é a hipotenusa e os catetos e substituem errado na fórmula. Mas tenho que admitir que, apesar de tudo, é uma boa turma, mesmo com dificuldade no aprendizado de matemática, mas na grande maioria das escolas, ou todas, também possui alunos com a mesma dificuldade. Mão vejo o porquê daqui ser diferente. A diferença é que aqui tem professores que se preocupam com a aprendizagem e sempre tentam desenvolver métodos para auxiliar na aprendizagem dos alunos, além deles contarem com os monitores para tirar as suas dúvidas. Gostei muito da semi regência e espero que no período de regência eu consiga trabalhar com eles a mesma facilidade que tive agora. Além disso, o meu maior objetivo é fazer com que eles aprendam os conteúdos, e durante o período de ensino, tentarei trabalhar da melhor forma que puder com os erros, sempre dando importância para o processo, para o raciocínio do aluno. Em relação ao primeiro comentário do professor do nosso diário, sobre cumprir conteúdo programático ou desenvolver atividades significativas com os alunos. Minha opinião é que não adianta construir uma casa de papel, pois logo o vento sopra e a derruba [risos] É uma poeta, né... "Assim, quando não aprofundamos um conteúdo com os alunos, não fazemos significativas, mesmo que tome um tempo maior da aula. Pois o aluno tem uma maior facilidade de aprender quando percebe sentido no que está vendo. E isso deve ser um ponto que o professor deve tentar fazer sempre, relacionar os conteúdos com coisas que fazem parte do cotidiano, dando exemplo no que aquele estudo pode ser útil. Quando o professor repensa em novas ações em que envolvam essas atividades significativas, com certeza vai auxiliar muitos alunos que ainda estão com dificuldades. Pois quando faz uso só de exercícios repetitivos, para treino o alunos recebe uma aprendizagem mecanizada e logo irá esquecer, e aprende um mínimo para ter nota para passar de ano" O meu comentário nem vou ler, porque ele é muito grande. Mas o que eu vou estar comentando aqui é que vocês parecem discordar aí, uma da outra... T – Foi bem isso aí, porque eu falei que os meninos tiveram muitos erros e a Siely e falou que mesmo assim eles aprenderam. Foi... bem na hora que você começou a ler o da Siely e já me veio isso na memória...

Tabela 14 – Transcrição da conversa com Siely e Thieza

Tempo/ Assunto	Transcrição
	S -É que ... é porque eu pensei assim: mesmo eles estando errando, tem aprendido, mas não é a grande maioria né M – dá vontade de ler inteirinho juntos... Mas é muito. Eu vou devolver os caderninhos para vocês S – Ah... eu quero M – mas vai ter que esperar mais um pouquinho até ... cabar
54m08 Início da regência – Thieza	M – o início da regência... início da regência tá na página 126 desse caderno aí. É a regência ... foi Thieza que começou. Aí, no seu comentário, você fala assim: "Acho que eles pensam que por sermos estagiários não iremos cobrar muito deles." Isso já no primeiro comentário. A Siely começa bem depois ... S– é, acho que o primeiro foi ela depois fui eu. Você começou por semelhança também não foi? M – você começou com perímetro e área, depois você foi pra área de figuras planas também S – eu me lembro que eu trabalhei trapézio e você trabalhou semelhança não foi? T – Olha... eu fiz aquilo também na escola... tinha um monte de baldinho, objetos. M – Você fez qual? T – o que é que são figuras... figuras semelhantes e congruentes. M – Aquela da aula dialogada... você ia perguntando e os alunos respondendo? T – é S – tinha um monte de coisa T – Eu trouxe um baldinho grande e um barzinho pequeno, tinha prato, garfo, muita coisa eu trouxe. A a pasta de dente pequena é a pasta de dente grande... trouxe M – e aí? como foi? T – ah, eles ficaram louquinho na hora que viram aquele monte de coisa né. Aquela sacola cheia de trem. E foi uma coisa que eles aprenderam muito fácil, a experiência por semelhança e congruência S – eu lembro que.... lembro que foi uma interrogação na hora que chegou a cor... pela questão da congruência. Igual .. você não se aplica a igualdade M – se a cor interferia na congruência ... T – e a outra coisa que eu tentei assim também foi da circunferência. Teve até um aluno que me perguntou..
56m26 Prof. Romildo e a definição de polígono	M – Vocês se lembram dessa? Que vocês... vocês foram atrás do professor Romildo, não foi? Como que foi isso? T – Tô... eu lembro... lembro até que o professor falou assim: o polígono, quando vai aumentando o número de lados, tende a ter uma forma arredondada, então .. a circunferência, ela não é um polígono. O polígono tem as poligonais e a circunferência não tem então, o polígono vai aumentando o número de lados e vai ter essa forma arredondada, mas nunca chega a ser a circunferência. M – se você aumentar o número de lados, o limite é uma circunferência, tende, mas o limite, não o que vem antes disso. T – isso. S – É... e foi também eu acho que na época o professor Romildo... de definir o que que era uma polígono... T – o que é um polígono S – é... falou... você lembra Thieza? Você lembra o que era um polígono? O que é um polígono? Se era vários lados ou vários ângulos? T – ângulos, lembro S – E aí tinha a definição de que era uma poligonal fechada, não era assim? T – Por que até então, eu nunca tinha ouvido falar de poligonal. Hoje em dia, eu defino poligonal para os alunos, mas eu não aprendi S – eu lembro que o livro falo eu aí a gente começou

Tabela 14 – Transcrição da conversa com Siely e Thieza

Tempo/ Assunto	Transcrição
	T – é... a estudar o que que é uma poligonal... que é uma poligonal.. aí o polígono e fui ver tinha uma poligonal fechada... eu nunca tinha ouvido falar, foi a primeira vez que eu ouvi falar de poligonal S – É que ... assim.... eu achava que algumas definições... antes de você assim pensar em dar aula, você pensa assim: Eu sei o que que é um polígono. Sabe? Você faz, você desenha bonitinho, mas aí quando tem que falar.. assim, conceituar foi difícil. M – Está .. está na página 7, do caderno 2, a página 7 está essa questão dos polígonos aí. Lá você fala ... alem dessa questão dos polígonos, você fala da graduação, de como saber se algo está certo ou não. Você fala que está na graduação e aí você fala indignada de que estamos na graduação, vemos um monte de conteúdo, mas chega no conteúdo como esse de polígono, S – é, um básico desse e tem dificuldade...
58m 41s Discutem as disciplina do curso – dificuldades – aprender co os alunos	M – Hoje como é que é isso? Hoje vocês lá dando aula... como é que vocês lidam com isso? S – ah, hoje dando aula... é ... não é tudo que a gente sabe T – Nossa! Tem muita coisa que eu aprendi depois que eu fui dar aula... muita coisa que você aprende com os alunos... o aluno hoje... Um aluno foi me ensinar a calcular o mdc, porque pra mim eu pensava em todos números, punha os números para saber... pra saber se é divisor ou não. Não.. ela decompõe o número rapidão e foi circulando, circulando e multiplicando e foi assim, um minuto ela fez o que eu demorava meia hora pra fazer. Porque tem números que têm muitos divisores, aí ela fez lá a decomposição rapidão. Eu aprendo muito com os alunos, com o que eles fazem, porque vários professores pensam de maneira diferente então eles trazem o que muitos professores fazem. Então, eu aprendi demais com eles, porque é muita teoria que eu não sabia. Por exemplo, análise combinatória. Eu sempre fugi de dar aula de análise combinatória, por exemplo a diferença entre arranjo e combinação. Eu fiquei maravilhada quando eu aprendi isso. Eu falei: Gente, que coisa mais simples do mundo! S – Mas é complicado, eu acho que isso vai meio da autonomia de depois da graduação se acaba tendo né... na época de aluna mesmo... por que, que matéria ... não sei se a Thieza concorda comigo, mas de conteúdo matemático para ensinar, o que eu sei eu aprendi na minha vida escolar T – no elementar, né. Na faculdade não M – é? S – Na faculdade não. E aprendi... não.. o tipo de conhecimento matemático como o cálculo, limite, derivada, essas coisas. T – a gente sabe que tá relacionado, uma coisa com a outra, o povo fala que ajuda né. S – é... mas se tem que ter a base... assim, né. Igual, mdc, combinatória, arranjo e probabilidade essas coisas, derivada e tal, mas s aquela base matemática mesmo... Pra você vê, números complexos lá na escola você ver ele bem no nível mais... então às vezes dá aquela base ali, se eu não entendi, se eu não aprendi no ensino médio, eu vou ter que pegar nos livros e vou estudar. Às vezes eu entendo uma coisa que eu falo: Nossa! Eu não sabia disso. Igual a divisão de polinômios. Eu não sabia dividir polinômios. Na segunda fase, eu não fiz uma questão de física da ufg, por que tinha divisão de polinômios. Fui aprender depois e falei: Gente, que coisa mais simples. Assim, sabe, é complicado ... assim .. mas o que eu, pelo menos eu, vejo, o que eu sei de matemática, e eu uso pra dar aula, eu aprendi na minha vida escolar, não foi aqui.... T – Professor. E eu que dou aula de cálculo também [risos] M – Ah é? T – Eu, que passava mal com cálculo... eu dou aula de cálculo 1, cálculo 2, M – particular? T – É. Os meninos de engenharia, eu pego aula particular, eu tenho muito aluno de engenharia com dificuldades em calculo 1, cálculo 2, e.... Esses números complexos... quando foi pra mim passar em números complexos, foi um absurdo, por que eu fiz com o bacharelado, foi muito difícil. Quando eu me vi dando aula de números complexos, nossa

Tabela 14 – Transcrição da conversa com Siely e Thieza

Tempo/ Assunto	Transcrição
1h02 Estudos para se preparar pra aulas – carga horária da matemática nas escolas	S – Parece que você consegue ler e estudar sozinho. M – Vocês tem estudado, então? S – Tem hora que tem, se não você não consegue. Eu sempre dou uma olhada no livro que tem coisas novas e tem coisas que eu não lembro. T – Até hoje eu tenho muita dificuldade em geometria espacial. Eu não sei geometria espacial. Em minha educação básica ... porque ...em cada ano eu estava em uma escola diferente, aí eu fiz o ensino médio numa escola e a escola que eu fiz tinha geometria espacial no segundo ano, aí eu fui pro segundo ano e eles já tinham visto no primeiro. E aqui na faculdade, eu não vi e aí eu não lembro de nada de geometria espacial. S – O que eu não sei direito são as razões trigonométricas. Toda vez que eu vou dar aula, eu pego o livro e estudo tudinho de novo por que é uma coisa que eu quase reprovei em GA, aqui, por causa que eu não sabia T – aí você tem aqueles desenhos de ciclos e tal. Eu dando aula disso hoje, tem hora que eu falo: Gente, eu era tão ruim nisso na faculdade, nossa! Mas Geometria espacial... até as pirâmides e prisma oblíquo ,tronco ... não sei, eu não do conta S – Ah, dá conta sim Thieza T – Ah.... assim... quando eu sei que vou lecionar... aí eu já me preparo, procuro estudar antes. Mas até hoje eu não do conta não... M – E você tem uma preocupação... assim... com relação aos conteúdos mesmo ,você tem, pois você falou que trabalha um pouco, mas você costuma assim trazer uma atividade? Como é que você trabalha? T – é... todos os professores têm lá no site... eu tenho no site, no site uma atividade para fazer depois. S – não é um aluno que leva aí ele faz? T – Não, na hora... pode fazer em casa. Mas de metodologia eu não estou estudando nada M – Você tem lido mais coisa de matemática? T – é M – E você, Siely? T – olha... os aspectos metodológicos acabo estudando também por causa da monografia. Além do mais, tem o curso que eu fiz também... por ser recém concursada, tem o curso. Mas, mais ... então tem muita coisa, mais é sozinha ir lá pegar um livro, estudar sozinha mesmo M – e pras aulas que você ministra normalmente? como é que é ? Você se prepara? como é que... você tem tempo pra se planejar? Dá tempo de planejar? S – Assim ... não é todo dia que você tem todas as aulas. Você tem a carga horária de estudos e M – É obrigatório.. é obrigado estar lá para fazer horário de estudo? S – é, é obrigado. Tem que tá lá, é porque os outros até ajudam,não sobe aula. Cada área tem dois professores e aí a gente senta pra ver o conteúdo, o projeto, o que a gente vai trabalhar, a gente sempre discute quais matérias a gente vai dar, se vai ter, se vai usar alguma coisa diferente, mas normalmente as minhas aulas lá... assim, de um modo geral, hora ou outra eu levo um jogo, levo alguma coisa para uma atividade de investigação, mas a maioria é uma aula mais expositiva, dialogada, mas eu gosto de trabalhar com eles tentando ... mas assim, T – Eu, na escola que eu dava aula, aí eu mexia com várias metodologias diferentes, planejava minhas aulas do ano e aí eu sentava para fazer em cada aula, e cada aula eu pensava uma metodologia diferente, eu fazia. Por que, no começo do ano, já fazia o projeto. Era mais ou menos a metodologia que eu tinha visto aqui, levava muito material concreto, tinha também algumas aulas positivas, jogos e a participação dos alunos, né, aula dialogada, aula de perguntas, exemplo e contra exemplo. Então, todos esses que eu vi aqui eu usava lá. E não precisava.. assim ... não tinha esse tempo... Eu fazia, aí eu tentava colocar diálogo... de um jeito eu...eu não colocava uma atividade durante muito tempo não, eu tentava sempre mudar.

Tabela 14 – Transcrição da conversa com Siely e Thieza

Tempo/ Assunto	Transcrição
	S – É... uma coisa que afeta a gente, assim, é que, apesar de tudo, tem o cronograma né. E é assim, até caderno eles dão lá ...
	M – é? pra ver se está cumprindo o programa ?
	S – Isso ... é e aí o tempo é o complicado, que você leva uma atividade e vai levar uma aula
	M – e você tinha quantas aulas numa turma?
	S – Lá tinha turmas que era duas aulas outras 3
	T – Nossa! Então é por isso... eu tinha 7 aulas e o meu curso eu terminava logo, chegava em novembro, não tinha mais nada.
	M – Mas só isso de aula, em que série?
	S – Eu acho que o 4 ano é 3 por semana e outra é
	T – Por semana? Muito pouco, muito pouco...
	M – em qual série?
	S – 7º, 8º e 9º
	M – Nossa, que horror, é muito pouco
	S – e aí no sexto ano era 3... Mas lá também ... é mais de uma hora... a aula é de uma hora.
	M – Duas horas por dia ...
	T – duas horas por semana
	M – É, duas horas por semana né? São 20 semanas que a gente faz as contas ... depene da escola, mas acho que é 20 semanas... 400 horas.
	T – É muito pouco
	M – é pouco mesmo e aí tem que correr
	T – moer, né
	S – Você não... vai... você não consegue fazer tudo
	T – Nossa, eu fiquei besta agora! Eu achava que tinha um mínimo,
	M – pelo menos umas 4
	T – eu achava que tinha 5 de matemática e mais geometria. A escola que eu tava falando, que eu tava, era 7.
	S – Às vezes... tem gente que... tem vezes que a gente consegue, que a turma é mais pequena, e aí até até pode estender mais aulas. Às vezes, tem vezes que ele consegue... só que é muito difícil aquela questão de rachar a quantidade de aulas certinho. Como é que você tem mais matemática, menos geografia... a quantidade é distribuída certinho
	M – Português também? Tudo igual? Todos têm a mesma quantidade de aula?
	T – Nossa!
	S – A gente conseguiu mais aula pra gente porque estava com um projeto do CEFET, que ia trabalhar com as questões do CEFET, e das olimpíadas. Aí, tiraram aula de geografia pra encaixar umas aulas de matemática.Mas isso foi porque o professor foi bonzinho e cedeu.
	T – tem muita briga por causa de aula no colégio.... [pausa]
1h09m55s Uma aula que não deu certo. Thieza fala que nunca mais fez trabalho em grupo	M – Vamos passar para uma aula que deu errado. Página 12. Advinha qual é?
	T – A minha. Eu lembro que deu tudo errado..
	M – página 12, dá uma olhada aí.
	T – Pode ler?
	M – sim
	T –
	"Thieza recolheu a atividade da aula anterior e corrigiu o número 6 é o número 9. Penso que fez isso justamente pra trabalhar o que ficou da aula passada. Os alunos estavam agitados e conversando. Talvez porque já estavam em grupos antes do início da atividade em grupo. Às vezes eu também me esqueço disso... A ideia é: coloque a turma em grupos somente quando for realizar a atividade. Se vai explicar algo antes, primeiro explique, depois forme os grupos. Se vai sistematizar ao final da aula, desmanche os grupos primeiro. Pra você ter uma ideia, aquela aluna nova estava acompanhando a explicação de costas, torcendo o pescoço e se virando de vez em quando. Para que calcular o valor das

Tabela 14 – Transcrição da conversa com Siely e Thieza

Tempo/ Assunto	Transcrição
	hipotenusas? Resolvemos isso sem precisar delas. Com dois catetos, desenhamos tranquilamente as direções do túnel, o essencial para revolver o problema. Gostaria que vocês duas apontassem o que deu certo é o que deu errado na aula?"
	Eu nunca mais fiz grupo na minha sala. Eu não tenho nada de grupo... que nunca mais fiz nada de grupo
	S – Depois dessa aula?
	T – Não faço mais atividade em grupo. No máximo em dupla e os meninos têm que implorar demais pra eu fazer...
	M – Como foi a aula? Você lembra?
	T – Eu lembro. O meu desenho deu errado, era do papel do quadriculado... e os meninos estavam fazendo certo... eu lembro que os meninos se viraram pra fazer atividade e tudo, estava dando certo. Mas a conta que eu fiz, não sei porque, eu tinha feito mil vezes em casa no papel certinho e os trem deu tudo errado.
	S – Era aquela aula do túnel?
	M – É, você levou um isopor, lembra?
	T – Nossa, gente, deu muito trabalho
	S – E eu não sabia como ajudar... ficava lá mexendo, mas
	M – Tinha colado no isopor um quadriculado e uma montanha
	T – Eu sempre procuro... igual você falou, não precisava calcular a hipotenusa. Quando eu resolvo alguma coisa pros meninos, eu falo assim? Gente, pode falar agora. E eles resolve de uma maneira muito mais fácil. Eu faço aquela conta enorme e então, eu tenho esse problema...
	S – às vezes eu coloco as coisas assim e os meninos questionam: Mas, professora, eu fiz assim, assim e assim e deu certo. Tá certinho mesmo. Coloca lá no quadro. Aí: Não, professora não.
	T – Eu já falei ... desde o começo, os meninos já sabem... é.... os meus erros de português... falo pros meninos: .vocês me corrigem. Eles acham o máximo corrigir o professor. Então eles fica feliz e fissurado [risos] E as respostas. Eu sempre dou uma resposta mais extensa. Vocês procurem a mais fácil... e vira e mexe aparece com uma resposta muito mais fácil do que a minha. Não consigo ver...
	M – Lê o que você escreveu na sequência.
	T –
	"A grande pergunta do momento, para mim, é: Por quê que não deu certo a aula? ou Será mesmo que não deu certo? Eu planejei para essa aula concluir o objetivo da aula anterior que não tinha conseguido. Isso em 15 minutos. Depois, fui contar a história e fazer um exemplo com eles. Mais 30 minutos. Ou seja, na primeira aula eu faria isso tudo para deixar a segunda aula para solução deles. O começo da aula eu achei que eu estava falando muito rápido pois eu estava com medo do tempo e que me atrapalhou foi a conversa dos alunos, pois com isso tive que chamar a atenção deles várias vezes e eles não estavam participando da aula. Não consigo entender o motivo pelo qual eu fiquei tão nervosa na hora de resolver o problema, pois eu estava ciente do que fazer e de como fazer e isso foi o que me atrapalhou bastante. Quando eu marquei o caminho e percebi que estava errado, fiquei sem chão e a partir daí me descontrolei toda, atrapalhei a Siely e não consegui mais explicar direito o problema. Quando os alunos começaram a resolver e vi que estavam conseguindo fazer [o procedimento] eu fiquei mais tranquila
	S – eu não lembro que eu fiz alguma coisa nessa, fiz?:
	M – eu não lembro disso também não
	T – não sei, vamos ver. Da Siley:
	"Achei que os alunos não conseguiram entender muito bem o problema e o porque de resolvê-lo daquela forma proposta por Thieza. Só que eles começaram a fazer, pelo menos o desenho, da forma como ela explicou, assim, não consegui saber se entenderam, vamos ver a continuação da atividade na próxima aula.
	Bom, já havíamos comentado sobre o fato de ter colocado eles em grupos, antes de iniciar

Tabela 14 – Transcrição da conversa com Siely e Thieza

Tempo/ Assunto	Transcrição
	a atividade. Em relação ao que deu errado, nem sei o que falar, foi tão estranho que nem consegui ajudar a Thieza, na hora que percebemos que o desenho estava diferente do planejado. Mas é bom pois isso nos ajudará a melhorar cada vez mais nosso planejamento, tentando sempre não cometer os mesmos erros. [1h16min] T – Gente, eu lembro dessa aula... foi triste... triste S – Na verdade, você começou corrigindo o relatório da aula anterior. Só que aí já estava em grupo, foi como o Marquinhos comentou né, colocar em grupo só na hora de fazer o trabalho. M – É, mas acho que foi até um detalhe isso, né. Foi a hora que você começou ... assim.. a trabalhar com os quadriculados ... T – O quadriculado... o desenho ficou muito, muito fora S – Acho que você ia fazer alguma coisa aí eu lembro que não deu certo. Eu não lembro que você ia fazer . Porque você tinha feito muito em casa, tava perfeito né, o isopor M – tava bonitinho né. Você lembra que aconteceu dá depois da aula? S – A Thieza tava quase chorando T – Eu chorei né, chorei mais que tudo... Como que deu errado... por que eu tinha feito tanto em casa... eu ... errado na hora ... S – É tão difícil você planejar algo tão bonitinho e chega na hora não dá certo... chega na prática ... mas é a vida que você escolheu, tem que passar por isso M – Acho que depois... veja aí na sequencia... que meus comentários são muito grandes eu não queria ler com vocês que eles são gigantes, mas no comecinho do meu comentário acho. T – "comecei a aula retomando a conversa do conselho de classe e pedindo o comprimento do contrato didático. Thieza escreve na lousa a data da próxima avaliação e fala dos que não fizeram as tarefas, se não entenderam. Assim, explica outra vez como resolver o problema do túnel e sobre a razão entre os triângulos semelhantes. Ressalta a questão da ordem de correspondência dos lados dos triângulos semelhantes, pois era algo que os alunos estavam enrolando na aula passada. Também, o modo como se calcula os lados do triângulo central, ou seja, a diferença entre os segmentos do contorno. Separa também os alunos em grupo da atividade. Tem um educador chamado Maurice Tardif, estudioso da prática e dos saberes do professor, que fala sobre os tipos de conhecimento do professor, o que precisa ter para atuar em sala de aula. A maioria desses saberes se pode ser obtido durante um curso de graduação. No entanto, ele define dois tipos de saberes que o professor vai conseguir com o tempo, o conhecimento do currículo que devemos ensinar e aprender a prática para ensinar. É incrível que passamos s maioria de nossa graduação sem conhecer a fundo o currículo da educação básica" Eu sai sem conhecer nada. [risos] a gente aprende muita coisa na graduação, mas tem disciplinas que a gente nem chega a perceber a relação com a escola. A gente aprende a demonstrar e a provar coisas complexas, teoremas importantes e fundamentais. Mas mesmo com tudo isso a gente não sabe ao certo o que é um polígono e tem uma vaga ideia de como poderíamos ensinar isso aos alunos de modo consciente, e que haja disciplina, e de como conduzir a aula com propriedade e segurança. O aprendizado que vocês terão aqui no estágio será grandioso, mas ainda assim nem se compara com a aprendizagem que terão ao assumirem suas turmas. O grupo parece estar trabalhando com mais interesse hoje e tentando entender e resolver o problema. Talvez porque o problema lhes pareça mais claro hoje. Também por causa da retomada da Thieza. Thieza recolhe o trabalho em grupo e pede para os alunos irem para os seus lugares. Mais uma coisa que aprendemos com aula passada. Começa a discutir com os alunos se o

Tabela 14 – Transcrição da conversa com Siely e Thieza

Tempo/ Assunto	Transcrição
	triângulo é ou não um polígono e como é a semelhança entre dois triângulos. Como a atividade foi feita no papel quadriculado, não entendi como a razão de semelhança não foi idêntica entre os dois pares de catetos. Thieza dá uma ideia de triângulos semelhantes e a notação dos ângulos, dentro dos triângulos, precisava ser explicada Até hoje eu faço os tracinhos para explicar, faço exemplos "os traços são usados para indicar ângulos congruentes mas no B, parece ter ficado esquisito. Hoje a aula aconteceu, de fato." T – Aconteceu realmente... [pausa] M – Você quer falar mais alguma coisa dessa aula? T – não, não M – Chega né [risos]
1h 22min 48	M – Vamos passar para a regência da Siely. Na página 36. Com trabalho com círculo e circunferência. Acho que é legal seu comentário sobre a aula, você faz a descrição. Minha descrição está muito pobre sobre a aula, não descrevi direito o que aconteceu, mas o comentário da Siely é bacana. S – "No início fiquei um tanto preocupada pois sabia que o que tinha planejado não daria para ser cumprindo até o final da aula. Mas gostei da esteia, os alunos apensar de já estarem agitados, devido ao imprevisto na hora da explicação fiaram quietos e calados, até demais, pois quando comecei a perguntar sobre como poderia medir o perímetro do lago, ninguém disse nada, a não ser [fala o nome de aluno] com sua ideia de medir com a fita Porém, não consegui estratégia pra fazer com que eles me auxiliassem na definição, assim, acabei indo rápido demais, não explorando mais outros questionamentos. Um fator ruim que aconteceu hoje, foi nos últimos minutos que os alunos se dispersaram, nos questionando sobre a prova e outros querendo discutir a correção de atividades. Teve uns que disseram que não tínhamos palavra, já que o combinado era fazer isso, porém pelo tempo, somente as provas foram entregues." T – que era dia de entregar as provas e de dar retorno... era tudo ... era tudo junto M – foi depois disso ... acho... acho que nesse dia houve uma discussãozinha, depois começou um período na relação com os alunos ... porque eles começaram a reclamar toda a aula, aí teve uma discussão com [nome de aluno] e com [nome de aluno] que eu peguei a prova S – Desse desenho do lago ... nesse dia eu acho que eu fiquei tentando discutir o que que é perímetro né? Eu acho que eu... não sei foi a aula inteira minha, foi? Antes disso acho que tem alguma coisa... M – Você começou com atividade do desenho do lago e passou uma lista T – Eu não tinha dado perímetro M – Pois é, você deu perímetro S – Eu fiz uma primeira atividade envolvendo perímetro... mas essas coisa que você tava falando era da aula anterior? M – Essas coisas da [cita dois alunos] era da aula anterior. T – Quando eu fiz só a correção da prova M – A descrição da aula ficou pobre... acabou ficando pobre... T – A gente ficava comentando no diário M – Eu também fazia isso direto. Ficava escrevendo o comentário e não olhava pra aula. S – é mas acabou que eu que falei... que eu te falei como é que seria T – O que é a gente fez ... você falou que ele fez uma coisa e a gente faz outra? M – Então, aí vocês corrigiram a prova como se não tivesse havido cola e aí morreu o assunto. Depois, uma outra discussão com o outro aluno, e o aluno voltou na história. Ele

Tabela 14 – Transcrição da conversa com Siely e Thieza

Tempo/ Assunto	Transcrição
	foi na coordenação e o outro disse que você devia desculpas a ele, que não sei o quê. S – é que ele enfrentou ela na frente de todo mundo lá na classe M – Isso ... também não sei porquê que ele falou que você devia desculpas T – eu acho que é por causa da prova não é? M – não .. será que é? não sei? S – Como você fez nada, mas eu acho que foi o negócio da cola, é, acho que o negócio da cola M – Você não chegou a fazer nada, S – Achou que você devia desculpa T – E aquele dia que você não estava, ele aproveitou ... o outro professor estava... ele aproveitou para se vingar, não sei. pensa que no dia que eu ver nada que não daria certo começar a aula M – [lê trechos do caderno, tentando resumir] A verdade é que quando começa, eles já estavam eufóricos e durante a correção, ficaram a tempo toda perguntando. Então ficou para Thieza trazer o gabarito da prova e fazer um breve comentário sobre os critérios de correção da atividade. Mas, algum problema com o Xerox e acabou que fez a questão 4. Um aluno tinha perdido, mas percebi que ele nem prestava atenção. Quando termina,a Thieza perguntou se eles queriam que ela fizesse mais alguma coisa. E eles disseram que não. T – Esse hora foi muito bagunçado, pois todos reclamavam ao mesmo tempo M – A Siley pede pra começar a aula pois já havia passado uns 30 minutos. Então, foi isso que aconteceu, o aluno não queria mais prestar atenção então ficou reclamando. Você pediu para que respeitasse, mas ele demorou e continuou. Pediu para que ele saísse da sala. Asssim a Siely tenta iniciar a aula e pediu para que ele se acalmar e que no intervalo o procurasse. Preciso começar a aula. Enquanto isso, Rodolfo, Thieza e o aluno não ficaram na sala. S – Não estavam, foram pra coordenação. Você tinha começado a fazer tipo uma correção na frente, pois tinha dado uma avaliação. Só que começou .. tipo a dar problema e aí como é que eles desafiaram ... M – Essa foi a aula que eu não estava, né, o Prof. Rodolfo estava né? S – e aí deu pra ver ... que parece que deu pra perceber tudo né. T – Que o professor substituto também não é nada pra eles. Eles sabem que pode fazer qualquer coisa, por que é só aquele dia e pronto e acabou né. Então a gente não tinha mais aquela segurança de que eles não iriam mais enfrentar por que você estava a lá. O professor substituto infelizmente S – não faz a mínima diferença.
1h 33m 56 Desabafo sobre a turma difícil	T – a gente não tinha assim aquela segurança. Eles pensam assim: estagiário não pode fazer nada com aluno. Você quer fazer e ele: É, você não pode fazer nada! Tipo assim, a gente não tem autoridade né. E quando você está, você tem autoridade lá né. Tem coisas que ele sabe que não pode fazer, de acordo com sua permissão não S – é complicado ... Esse dia eles aproveitaram pra dar o troco [risos] M – Você acha que foi troco é, vingança? [risos] S – Foi T – Foi logo depois da prova. Na prova, eles foram bem mal M – Esses alunos foram os 1º ano e deram muito trabalho. A pessoa ... a professora que pegou eles, vire mexe conversava e ela dizia: Que turma difícil. Muitos deles reprovaram no primeiro ano, uns 12. Vocês pegaram uma turma braba! S – Mas eu acho que ... igual a Thieza falou no começo de amizade. Tinha uma certa antipatia das meninas com a gente assim .... principalmente mas.... M – Essa foi a pior turma que eu peguei aqui no cepae, sem sombra de dúvidas. Nem a primeira que eu peguei ... porque eu entrei no meio do ano, foi aquela confusão, trabalho... eu peguei o terceiro colegial que era assim difícil. Mas como eles eram mais velhos, então eu consegui lidar. Mas esse nono eu sofri. Acho que se vocês não estivessem juntas iria ser

Tabela 14 – Transcrição da conversa com Siely e Thieza

Tempo/ Assunto	Transcrição
	mais difícil. Foi uma turma que ... primeiro que eu acho que eu também errei muito no início. Vocês foram muito boazinhas nas observações, na descrição da aula, nos comentários. Eu errei muito no início, acho. Com essa turma eu me estressei demais, gritei demais, eu tava a flor da pele, eu não aguentava ... dei muita bronca neles, eu não soube levar né... eu não soube levar no tato T – E como eles ficaram depois? M – Ah.. no último bimestre eles deram uma melhorada no final do bimestre. Por que, todo mundo tava na corda bamba né. Então teve aqueles que deram aquele pique no final. Mas não mudaram muito não. Continuou bem ... bem bagunçado, bem difícil de lidar. Você ... houve outras vezes ... Eu tive uma discussão séria com [nome de aluno] Ele começou a reclamar acho que foi de prova também... Era o fulano S – Era uma que era .. M – é, um grandão. Ah, lembrei..,Foi o [outro aluno] que veio e me entregou uma atividade. Eu olhei aquilo e pensei: mas que estranho, parece que eu já vi isso aí. Cheguei em casa, fui conferir, tinha copiado igualzinho, até os desenhos do [aluno] . Chegou na outra aula, eu chamei ele e o outro. E ele achou que ele tinha razão, que não tinha copiado, que não era nada. Eu falei: o [aluno] você deixou copiar ou não? Ele ficou quieto. Aí eu comecei a esquentar o tom e ele começou a defender e eu falei: Ah, vai tá defendendo ele. Aí eu levei os dois lá coordenação e [aluno] contou: Não, realmente ele copiou. E o outro ficou p da vida. Então, teve outros momentos estressantes... Nossa, gente que turma! [1h37min45s] S – Eu percebi... acho que Thieza também como ela falou de amizade.. vai concordar comigo. Eu, todos os dias que tentei às vezes... você se estressa demais, aí você grita, você se estressa, se impõe... é igual mosquito falando com eles T – Eles não tão nem aí S – num dá nada. Então, já comecei a tomar outra atitude, comecei a chamar ... chamar as pessoas pra conversar na hora: Olha, não é isso, não é como você está pensando, você precisa mudar alguma coisa, você é muito inteligente, você pode mudar. Tentando motivar o lado bom, chegar ela mais pra mim. E muita coisa eu consegui... o que me dava um trabalho, mas... Hoje em dia ,já não dá mais certo às vezes eu até chamar atenção dos outros para prestar atenção na minha aula, eu vejo quando você tenta ser amigo, sei que não dá pra ser coleguinha né, mas tem uma certa diferença né, quando você consegue o respeito deles, a amizade deles, é bem mais fácil o que você tentar ... é muito pior. T – Como a gente tem ... ao menos eu tenho uma dificuldade, se você tentar impor aí acaba. Eu já parei, pelo menos eu já pare... i mas com as meninas é pior M – é, eu conseguia poucos minutos de ... acho que assustava, mas também passava cinco minutos, começava tudo de volta né [1h38min59s] S – é o que a gente consegue né, a gente consegue dá aqueles... arregala os olhos, mas depois é rapidinho pra voltar. [pausa] M – é... ó... a gente já conversou bastante, você já me ajudaram bastante, mas ainda mais uns itens para trabalhar. Já estamos com uma hora e 40 de áudio e isso dá muitas páginas. Eu selecionei muitas coisas, mas tem um momento que eu queria falar das aulas que deram certo também, teve uma hora que vocês conseguiram um elogio meu, que eu quase nunca faço [risos] Eu falei assim: Essa aula foi linda, todos trabalharam, se envolveram, tá na página 62. Teve também uma aula Siely que ela fala: Nossa, tava muito difícil, mas eu consegui chegar até o final. Foi uma aula bastante complicada, tá na página 90. Talvez vocês querem ver o que vocês querem comentar? T – não, professor, você pede aí, você escolhe
1h40min18 Trecho de uma aula da Siely	M – quer ver essa da página 62... pra gente ver o que elogiei aí. S – Página 62? M – isso. T – Deve ser o final, olha aí S – é, vou ler. Então: "A discussão sobre a atividade de escolher uma unidade de medida"

Tabela 14 – Transcrição da conversa com Siely e Thieza

Tempo/ Assunto	Transcrição
	Foi a definição de unidade de medida, né? Pra chegar no gera... l como é que nós vamos fazer pra... E aí "Ninguém respondeu. Parece que a pergunta, embora muito boa, foi mal compreendida pela turma. Bom, a atividade foi linda, todos trabalharam, se envolveram. Por isso, é estranho que eles não tenham participado no final" Foi quando eu levei tangram, também, não foi? M – hum, hum T – " penso que faltou questionar mais, colocar algo na lousa, remeter ao comércio, chamar a atenção deles a respeito disso. Por que usamos o mesmo padrão de medida? Talvez valesse retomar isso na próxima aula" Eu acho que eu retomei depois. Mas a aula foi boa mesmo, né, mas não foi tanto por causa da falta de questionamento. Isso poderia ter sido melhor [pausa]i
1h41min55s Sobre o que eu escrevia	M – e o que vocês acharam das coisas que escrevia? S – Ah, eu acho que era uma forma da gente ver o que é, o que tava bom, o que tava ruim, o que que pode melhorar, o que você esperava da gente. Aí nas outras a gente já ia pensando: Não, isso eu não posso fazer. T – A gente já ia.. já tomava como base né... próxima aula. M – E servia mesmo? S – Ixi... igual eu te falei da... aquela primeira branca que eu levei, da organização do quadro, né, eu acho que é uma coisa assim no dia a dia ... que eu já dava aula né M – É? S – de contrato no estado. E nunca liguei pra essas coisas. M – Naque... quando você tava você já tava no estado? S – é, quando eu estava aqui, eu já estava com contrato no estado, eu tava dando aula naquele colégio... CEIJA? No setor Universitário? De jovens e adultos T – Foi mesmo, lembro de você trabalhando estado, mas eu não lembro a escola. S – Foi né. T – Eu dei aula no liceu você S – Então aí a gente achava que a nossa prática era linda, então, você vai começando a perceber: olha o que que eu tenho que melhorar e tal. E isso reflete hoje ainda, igual eu falo: Será que eu fui clara.. o que será que eles estão entendendo? Claro que ser um pouquinho criticada é...as vezes você fica meio angustiada, né: Nossa... não... não. Sabe? Igual assim, eu sempre fui meio enjoada, sempre quis tirar 10, quis ser perfeita. Mas ninguém é perfeito. T – Eu lembro também que a gente comentou isso, a primeira bronca que você deu na Siely... a Siely achou ruim S – Foi M – É? T – Que a gente ainda comentou sobre isso depois. A Siely achou ruim você criticar M – É? A primeira bronca na semi regência? S e T – Foi. M – É? T – Eu lembro disso mesmo. S – Eu até comentei, logo falei assim: A gente vai aprendendo muito né, ninguém é perfeito. Você tem que ... E se não fosse isso? Eu não teria melhorado. Então, dói! É igual pai e mãe chamar atenção né. Tem que chamar,né. M – E as broncas que te dei, Thieza? T – Eu não consigo lembrar assim ... sei lá... acho que eu nunca fui muito presa a isso. M – é? É interessante isso né. T – Que a Siely sempre foi a mais esperta, a mais inteligente né?

Tabela 14 – Transcrição da conversa com Siely e Thieza

Tempo/ Assunto	Transcrição
	S – Não, eu acho que eu era a mais enjoada [risos]
	T – A mais esperta, você sempre foi. Você tirava as notas melhores.
	M – Vocês são amigas desde antes?
	S – era
	T – Eu era a sombra da Siely... Eu era a sombra da Siely [pausa] A Siely era perfeita e eu era só sombra. Eu nunca ... eu não me importava, eu nunca tinha interesse em ser, de fazer igual a Siely. A Siely era 10. Eu não, eu era assim.
	S – Eu não concordo não. [risos]
	T – Assim, eu fui estudar no último ano de faculdade ... que eu fui saber o que é estudar. Eu nunca tinha estudado, eu tinha pego um livro pra ler. No ultimo ano que eu fui fazer isso. Então, assim, eu sempre fui a sombra da Siely. Então... foi a primeira crítica que ela deve ter recebido... foi essa.
	S – Foi.
	T – Então, eu lembro que a Siely achou muito ruim, ela foi discutindo isso comigo até no ponto de ônibus.
	M – Sério?
	T – Eu lembro disso a gente foi embora e .,..
	S – A gente até brigou
	T – Eu lembro disso, ela foi falando. Eu lembro que até ... . eu lembro que até você colocou no relatório que era a Siely.... A Siely achou ruim mesmo. Não foi só pra ela, ela me mostrou
	S – Eu acho que foi por que teve um relatório que eu meio que respondi, não foi? No relatório... eu acho que...
	T – Do relatório eu não lembro.
	S – Não, eu acho que foi assim
	T – Você falou que não achou, falou assim: Eu não achei que fiz assim
	S – Não, eu acho que foi assim: O Marquinhos falou, você falou e eu respondi. Aí foi assim, eu respondi falando que eu não achava, eu não concordava com aquilo que ele tava falando.
	M – Ah, eu lembrei que aí no final eu.. acho que eu escrevi um comentário dizendo pra parar com isso
	S – Foi
	M – E foi também numa época, acho que a gente conversou no corredor: Ah, por que você está trabalhando mais do que eu
	S – Foi
	M – Houve alguma coisa assim
	T – Até teve... a gente brigou muito, a gente parou de conversar
	M – Durante o estágio?
	T – só depois que a gente se formou o que a gente voltou a conversar
	M – Hamm
	S – A gente fez até o trabalho meio brigada
	T – Brigada
	M – Não acredito
	T – Sem olhar uma para a cara da outra. No dia da apresentação a gente se viu na hora da apresentação.
	S – A gente não treinou juntos a apresentação
	M – Vocês me enganaram
	T – Nossa, a gente brigou feio durante o estágio
	M – Por causa do estágio?
	S – Não sei
	T – Esses dias até parei para pensar: Gente, porque é que eu e a Siely brigamos? Eu acho que foi o estresse de tudo assim no geral e caiu, mas eu não lembro o motivo... motivo

Tabela 14 – Transcrição da conversa com Siely e Thieza

Tempo/ Assunto	Transcrição
	específico S – Eu acho que eu era muito enjoada T – E eu era relaxada. S – E eu pegava no pé... eu pegava muito no pé da Thieza: Thieza, tem que fazer isso. [1h46min44s] T – Só que a gente tinha horários diferentes. Siely, ela fazia as coisas de sábado e domingo, porque era quando ela... E eu fazia o contrário, eu fazia tudo de segunda a sexta, porque sábado e domingo eu não ia fazer nada. E ela queria fazer tudo no sábado e no domingo, por que de segunda a sexta ela não queria fazer nada. Aí tinha muito essa divergência assim. Aí, a gente acabava dividindo: então tá, então se você quer fazer de fim de semana e eu durante a semana, então vamos dividir. E essa divisão não dava certo... S – E eu só achava assim, a gente tinha que sentar junto para fazer junto T – E eu não queria S – É, ela não queria.. T – E eu não queria fazer junto, porque os horários dela não davam com o meu. Eu sei que a gente brigou muito! S – Eu já tinha escutado as pessoas falarem, sabe, que a monografia, a maioria das vezes, estraga com a amizade mas, assim, isso ... eu não sei .. eu chorei demais T – É, a gente brigou muito S – Na colação de grau .. assim .. eu fui embora chorando, porque eu lembro que eu as meninas levantou para mim e eu estava muito chateada, eu fiquei grilada. T – E a gente brigou feio S – A gente só voltou só depois que o trem acabou T – Foi só depois M – Olha só! Eu sabia que tinha alguma coisa estranha, mas eu ... T – Eu lembro, nossa, eu lembro que você brigou com a gente por causa disso, né, porque a gente estava ... M – Hum, hum T – fazendo separado. Mas eu lembro que a gente brigou feio, né. E foi no último ano né, por que todos os anos da faculdade eu não conversava com ninguém da faculdade. A Siely conhecia todo mundo e eu não conversava com ninguém. S – Aí depois eu só conversava só com a Siely T – Aí mudou... aí no ultimo ano eu conversei ... só conversava... eu conversava com todo mundo e ninguém começou a não conversar com Siely, não falava com ninguém. M – E vocês dividiram as tarefas, planos de aula? S – Ficou dividido né, igual eu tava falando, por que eu não consegui ajudar a Thieza porque eu não sabia de nada. Eu só ia ficar sabendo quando chegava aqui T – Antes de começar a gente conversava uma com a outra sobre o que ia fazer, mas era rapidinho. M – Rapidinho.. T – E a gente vinha junto e ia embora junto. E a gente começou a não vir mais junto.. não encontrava. Ou então no mesmo ônibus, só que separada M – Gente, eu não acredito nisso! S – Juro por Deus T – Foi, foi estranho S – Foi ruim T – Foi no último ano S – Acho que porque eu estava dura e ela também tava dura aí as durezas foram trombando T – Eu estava pensando nisso esses dias: Gente, por que? Não tem um motivo. Se você for parar para pensar assim, uma coisa, não tem,foi ...

Tabela 14 – Transcrição da conversa com Siely e Thieza

Tempo/ Assunto	Transcrição
	S – Eu acho que foi um pouco de orgulho [pausa] Eu sou assim... eu fico estressada, quando eu começo a conviver muito com uma pessoa, eu peço uma coisa e se não fizer em um minuto eu sofro com isso [1h49min05s] T – A Siely é mais estressada mesmo S – Eu sou muito mesmo _ M – não parece, né T – eu já sou mais relaxada S – Você sempre foi mais tranquila mesmo. Eu é que preciso melhorar isso M – Acho que talvez você seja mais ansiosa.. É engraçado isso, as diferenças. [risos] Mas vocês vão ficar com uma marca ruim do estado hein! T – Eu sentia falta dela e ela de mim S – Eu sofri, por que tinha aquele tanto de gente lá no LEMAT com ela e eu no meu canto lá sozinha [risos] T – Aquela salinha da OBMEP... [risos] foi .. foi difícil S – foi, foi um ano bem... T – Mas eu acho que foi bobeira nossa S – Culpa minha T – Não, não S – Mas eu acho que é bem isso mesmo... por causa de personalidade ... mas a gente foi pra frente né M – Cresce com isso né? S – Cresce..
1h51min Defesa do TFC	M – Eu queria falar pra vocês no final ... acho legal a gente ler os comentários finais e aí gente pode falar alguma coisa. Vai na página 105, último caderno, caderno 2. Eu acho que ia ser legal se cada um ler o seu aí. Essa foi a reflexão final, vocês lembram? Eu pedia pra fazer sempre no final uma reflexãozinha? Aí essa é a minha. Na 105 sou eu pedindo pra vocês. Mas deixa eu ler somente a parte final. Olha que eu escrevi tudo aquilo, também para avaliarem do meu trabalho tudo. Aí, no final, coloca: "Parabéns pela regência! Chegamos ao final todos vivos! kakakakaka T – Você lembra do final, de nossa ultima reunião? M – Nós três? T – é, você falou que ia acabar com a gente na defesa... [risos] Que ia falar que não lemos os textos, que fizemos tudo de ultima hora... [risos] Chegou lá você não falou nada! [risos] S – Gente e eu que não sabia mexer com aquele programa M – Foi vocês que me ensinaram a mexer com ele S – Gente e na hora da apresentação a Siely me mandou trocar de lugar. Mas que ódio eu fiquei de você. Eu tinha feito slides diferentes do que ia apresentar pra acompanhar no meu computador, na apresentação, por que eu estava do lado da mesa e você do outro. Aí você mandou trocar de lugar com você. Eu não tava .. eu tava tão nervosa que nem tava conseguindo acompanhar nada. Falei pro [cita o nome de alguém], esse computador travou. Travou nada, ele foi lá é só clicou S – Eu não estava irritada, não estava estressada, tava de boa. Mas na hora! M – Eu lembro de você ... deu aquelas pigarrinhas na garganta, né. . S – Mais tarde eu descobri que é refluxo. M –ah é? S – Quando eu fico nervosa acaba dando T – E eu fiquei me preparando pra falar e na hora esqueci o nome do CEPAE. Fiquei treinando, mas chega na hora, esqueci. Até hoje eu não sei o nome do CEPAE [alguém interrompe o áudio] M – Olha aqui no trabalho de vocês: Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação

Tabela 14 – Transcrição da conversa com Siely e Thieza

Tempo/ Assunto	Transcrição
	S – Mas sei que foi o máximo né. Defesa... mas foi bom né? Foi dez! M – é, vocês tiraram nota máxima T – 10, 10, 10 e na hora que o Zé Pedro falou que era nota máxima... aff.
1h56min32s Análise final da Siely sobre o estágio (p.105 do caderno 2)	M – Bom, leia pra mim T – "Nunca tive receio ou medo com alguma disciplina, mesmo que tivesse muita dificuldades, como tive de iniciar o estágio. Esse período é o mais importante na minha opinião, por MPs dar uma grande oportunidade de colocar em prática algumas ideias par o ensino e a aprendizagem da matemática, além de nos proporcionar a primeira experiência em sala de aula, tendo um professor superviso par nos orientar, auxiliar e dar algumas dicas par melhorar o nosso trabalho. Sempre tive muita dificuldade em escrever, na verdade, medo de fazer feio, ou errado, mas durante o desenvolvimento do nosso trabalho, percebi que consigo escrever, que posso melhorar ainda mais, é muito bom saber fizemos um trabalho só nosso, escrevemos de acordo claro com as orientações, leva um sentimento de mais uma conquista. Mas vamos ir para a análise das aulas, antes de iniciarmos a regência, pensava que os alunos não iriam nos considerar como professoras, que não confiariam em nosso trabalho, porém durante o período ainda de observação percebi que já tinham segurança de tirarem as dúvidas conosco. Quando Thieza começou a regência, percebi que eles ficaram meio entusiasmados com a estreia, pois esperam da gente algo interessante e diferenciado pra ensinar os conteúdos. Considero que nos receberam muito bem, claro que teve alguns momentos de descontentamento, tanto de alguns alunos par conosco em relação as correções, quando de nós para eles, devido a falta de interesse e participação de alguns alunos. Porém, mesmo quando reclamaram, preguiça de fazer as atividades que entregávamos, a maioria tentava fazer, nos pedia ajuda, eram participativos no desenvolvimento dessas atividades. Acredito que o fato de reclamarem é normal, alunos não gosta muito de atividade toda aula, ainda mais nessa faixa etária, que adoram começar a fazer outras coisas que consideram mais importantes. Mas, para motivá-los, preparamos algumas atividades em grupo e de certa forma, diferente das que eles eram acostumados a fazer. Em todas as atividades tivemos uma grande participação dos alunos (montanha, tangran, recorte e colagem, tampas circulares, dentre outras. Percebemos que eles gostam de coisa que lês podem trabalhar a fim de descobrir algo e ficam empolgados. Acredito que esse é o espírito, que os alunos sejam o centro do processo de ensino aprendizagem. Em relação ao nosso empenho e desenvolvimento no trabalho, penso da seguinte forma: Tentei dar o melhor de mim em todas as etapas do trabalho, seja nas leituras, na escrita, no planejamento da proposta e dos planos de aula. Sei que mesmo com todos meus esforços cometi muitas falhas, mas assim como os alunos, aprendi bastante com meus erros. Tentamos dividir o trabalho da melhor forma possível, mas é certo que as vezes sentimos um pesar mais que no outro colega, mas isso é normal, trabalho em grupo é assim mesmo e apesar de todas as dificuldades que tivemos,m estamos conseguindo finalizar juntas a escrita do nosso trabalho. A parte da escrita é a mais difícil, ainda mais par nós da área de exatas, porém sinto que escrevemos muito, que estamos conseguindo superar nossas dificuldades e obstáculos Em relação às orientações, digo que fomos e somos privilegiadas, primeiro nosso

Tabela 14 – Transcrição da conversa com Siely e Thieza

Tempo/ Assunto	Transcrição
	orientador acumula a função de supervisor, assim ele acompanhou e tinha conhecimento de como era nossa turma desde o início, além disso, em nossas orientações não precisamos contar como foi a aula, aproveitando o tempo para refletir o eu aconteceu durante seu desenvolvimento, apontando o que poderia ser melhorado (isso foi feito desde o início das observações) Além disso, nossas orientações eram realizadas a princípio pelo menos uma vez por semana. No máximo ficamos 15 dias sem nos encontrar, então tivemos um acompanhamento muito bom do nosso orientador – supervisor. Outro fator importante é que durante o período de regência ao final de todas as aula além do relatório que Marquinhos fazia, fazendo relatos," Relatório fazendo relatos... ai ai "reflexões e algumas críticas, sobre a aula ministrada por mim Siely ou Thieza, sentávamos os três para falar como foi a aula, o que foi bom, no que precisaria melhorar ainda e assim por diante. O trabalho está com a 'cara de nós três, e acredito que isso é importante, pois há estagiários (muitos colegas estão reclamando) que não gostam do supervisor ou do orientador, apontam que mal se encontra e aí vai. Certo que nem tudo para nós foi mil maravilhas, nosso orientador nos deu liberdade par criticá-lo, falar de algum erro também, pois segundo ele, iria aprender a trabalhar com turma juntamente conosco, já que tinha muito tempo que não trabalhava com esta séria. Acredito que crescemos juntos e nós, estagiárias enriquecemos muito mais nossos conhecimentos, foi um experiência excelente." [pausa] M – Tá bom. E ai? Continua sendo isso? S – Ah, sim. Continua sim.[315]
2h02min31s Análise final do estágio – Thieza (p.113 do Caderno 2)	M – Vai lá. T – Ok. "Comecei o período de regência com muitas dúvidas em relação ao o que exatamente eu tinha que trabalhar com os erros. Procurei aplicar nas aulas as estratégias de ensino que aprendi nas minhas aulas de prática Prática orienta? [risos] T – Orientada, né? T – "Prática Orientada, pois achei que seria uma boa maneira de prender a atenção deles, ter o máximo de participação e, com essas diferentes maneiras, eles não esqueceriam o conteúdo dado. Com o decorrer das aulas fui tendo sucesso em relação as participações dos alunos, consegui entender e trabalhar com os erros dos alunos, porém, tive problema em aplicar as aulas no tempo certo, tendo que finalizar e atingir os objetivos de algumas aulas nas próximas aulas.

[315] Eu juro que achava que ela falar mais uma tantada de coisa. Mas, parece que tudo já havia sido dito. Aquela análise escrita tinha sido de tal modo consistente, contendo um forte caráter ontológico, muito ligada à experiência vivida e à produção teórica a partir disso. Produção teórica como a da Professora em sua Carta. Assim, Siely também fez um estudo sobre a nossa prática e sobre si mesma.

Tabela 14 – Transcrição da conversa com Siely e Thieza

Tempo/ Assunto	Transcrição
	O período de regência foi um grande aprendizado para a vida profissional, pois aprendi as limitações de uma sala de aula, dos alunos e, na vida pessoal, aprendi a respeitar e conviver com pessoas e personalidades diferentes e a correr atrás das soluções dos meus erros. A única coisa que acho que faltou durante meu período de regência foi trabalhar mais com as atividades, pedir pra eles refazerem, pois teria ajudado mais no aprendizado. Em relação ao meu desempenho na produção do trabalho eu acho que eu poderia ter me esforçado mais, não ter deixado meu problemas pessoais e limitações interferir em meu trabalho, porém eu e a Siely estávamos sempre dividindo as tarefas a serem feitas igualmente, eu demorava mais a fazer minha aparte, mas eu fazia a minha e ela a dela e ao final líamos uma a parte da outra para darmos nossa opinião ao que a outra tinha feito." Na verdade, não era bem assim, né. Eu fazia, entrega a minha parte pra Siely reescrever. M – Ah, é. T – Por que a minha escrita era péssima, e aí a Siely ia lá e mudava os termos, né, que eu escrevi errado. M – Mas vocês melhoraram muito... assim do início para o fim, na escrita. T – Tem muitas coisas que, na hora que eu vou escrever, eu lembro do nosso estágio. Eu aprendi muito a escrever com o Siely, exatamente por isso: porque eu escrevia os textos e mandava pra Siely. E a Siely falava como é que eu... como é que eu falava certinho assim. E outra coisa que eu me lembro é você, por que eu usava muito .... usava muito "coisa". E você falou de coisa, né, o que é que significa isso, onde é que vai usar. Também o "onde". S – Ah é, ela começou a colocar onde e depois parou T – Por que o onde é lugar... Cuidado, onde é pra falar de lugar. Aí, hoje em dia eu não coloco onde... onde... eu paro e substituo por "na qual" ou algo assim M – Engraçado vocês falarem do "onde" por que quem me ensinou isso foi minha orientadora também, no mestrado. S – Contudo também, o Zé Pedro me falou de conteúdo... que usava muito contudo.. Por que, a última parte do trabalho não deu tempo pra você olhar direitinho e aí acabou que ficou muita coisa né. Aí, o Zé Pedro e falou Siely, o contudo aqui eu não entendi. No meu projeto de mestrado, né. O contudo é oposição. Você está falando uma coisa e "conteúdo" outra coisa. Eu usava com todo tipo assim... na conclusão, e aí eu falei: Gente, é cada palavra. [pausa] T – "Para a preparação das aulas, eu fiz o melhor que pude. Sempre que tinha dúvidas fui atrás de outras opiniões, de vários livros para preparar as atividades, pesquisei em vários livros e sites procurando os mais viáveis, porém confesso que não li todos os textos recomendados pelo orientador. Como orientador e supervisor, o professor Marquinhos nos pareceu estar fazendo o melhor, sempre nos dando bons teóricos para nos fundamentarmos, nos orientando e criticando para fazermos o melhor." [2h02min53] M – Acaba aí, né. Esse ano.. esse ano me marcou demais. Foi até bom conversar com vocês... a primeira entrevista, por que terça-feira eu entrevisto o Daniel e a Marciene, na quarta a Bruna e a Eva... que são de anos anteriores ainda... por que vai ser mais difícil ainda lembrar, está bem mais vago, né. O de vocês está mais vivo ainda e como vocês estão em sala de aula... dá .. vocês têm .. a gente faz muito o contraste e tal. T – Eles não tão em sala? M – Nenhum deles está T – A Bruna... que eu tenho contato ainda M – A Marciene ficou um período, mas depois saiu ... de sala de aula... depois

Tabela 14 – Transcrição da conversa com Siely e Thieza

Tempo/ Assunto	Transcrição
	parou S – O Daniel tá no mestrado né? M – Ele tá no mestrado... E vocês foram as únicas que encheram dois caderninhos, vocês escreveram muito, muito. Acho que foi um ano tão intenso né, que a gente acabou fazendo ... a gente escreveu muito. O TFC de vocês foi dez;. S – Você gostou? T – Grande né? M – Foi lindíssimo... Vocês tem a cópia dele? Eu sai ... eu não tenho a impressa S – Tenho T – Tenho S – A que eu tenho.. mas o meu não tem assinatura nem sua nem da banca. A gente não pegou assinatura M – Eu só tenho no computador só. Eu acho que eu entreguei minha cópia pra vocês no final. S – Tá comigo, eu fiquei com todas as da banca. Você fala aquela primeira encadernação? M – isso, da defesa S – Ficou ... ficou tudo comigo. Tá numa caixa lá na faculdade M – Ah é? Dá pra passar lá e pegar? S – Dá. M – Dá tempo? S – Dá sim M – Beleza... Então, vocês fizeram um TFC lindo S – Você achou, foi? M –Foi... lindo, muito bom. Sabe o que ajudou demais a gente, vocês foram as que mais escreveram, mais escreveram no sobre a prática. Por que a escrita é um negócio difícil... T – Por que toda vez que a gente terminava... por que a gente dividiu em partes, cada vez que a gente terminava de escrever uma parte, eu dava pro meu pai... o meu pai é muito crítico ... sabe de português. Se ele fala que tá certo, pode ter certeza que não tem nada de errado. Então, meu pai ... Dei para ele a primeira parte o trabalho, que a gente falava do CEPAE, da escola. Ele fez tanto elogio. Isso que me deu certeza de continuar, por que meu pai estudou aqui no CEPAE M – Ah é? Que legal T – E aí ele leu, ele falou assim: Deu vontade de voltar lá de ver como que vocês escreveram aqui... deu vontade de voltar, lembrei tudinho. Tem coisas que eu achava que eu não lembrava, você fez relembrar aqui nessa parte que você escreveu... deu vontade de voltar lá, ir na escola pra ver como é que tá. Ele foi aluno do cepae então.. M -Que legal né. T – Então eu dava tudo pra ele ler e ele lia. Então ele elogiou muito, nunca imaginava... tanto é que ele sempre me criticou. Até hoje eles não aceitam eu ser professora. Então meu pai sempre me criticou muito, todo dia ele falava, ele virava pra mim e falava: Não, minha filha, mas você pode ainda fazer uma engenharia. Todo dia ele falava isso pra mim. Eu lembro que quando eu passei no vestibular, eu era de menor, tive que vir aqui assinar a matrícula, aí ele veio falando o tempo todo: Não tem problema não, quando você terminar esse, você faz engenharia. Ele

Tabela 14 – Transcrição da conversa com Siely e Thieza

Tempo/ Assunto	Transcrição
	só vivia falando isso pra mim. Aí a hora que ele terminou de ler o nosso TFC, ele falou: Agora eu entendi porque você quis ser professora. Ele ficou apaixonado pelo trabalho... nossa.. ele fala pra todo mundo do trabalho, da apresentação. Aí ele falou: Agora eu tenho orgulho que você fez matemática, isso que eu queria! Agora eu entendo. Ele falou pra mim desse jeito. Aí eu falei: Não, valeu a pena! Realmente, o trem tocou fundo ele M – Que bacana isso S – Me deu ... esse negócio de falar que é novinha ... hoje o diretor da da regional da secretaria municipal, que tem a DISE né, e lá embaixo é o tal do Padre Príncipe. Não sei se você conhece M – Não, não. S – Ele foi lá na escola hoje fazer uma visita surpresa. Aí.. é tudo pessoal mais velho né, só eu tenho que dou aula ... de professora assim que é novinha. Ele olhou assim pra mim e falou: Nossa, mas aquela ali é uma menininha. Aí eu já olhei assim. E ele falou assim: Nossa, mas você não devia estar aqui, você é muito novinha desse jeito... não sei o quê... No final... aí ele falou: Você estudou onde? Aí, eu acho que ele... tipo ... meio querendo saber se era uma coisa boa ou não. Aí, eu falei: Na UFG. A hora que eu falei UFG, ele ficou ... calou, ele virou as costas e foi embora. T – É capaz... só porque é novinha! S – Não entendi a dele... me senti assim: Ai meu Deus, eu não sou nada..
2h14min05 Minhas palavras finais	M – É que tem gente que não valoriza mesmo [pausa] Ola olha eu queria dizer pra vocês eu fiquei muito feliz dia eu ouvir vocês, você com projetos, pensando no futuro, estão fazendo as coisas, correndo atrás. Se eu plantei essa sementinha ou ajudei a plantar eu fico muito contente. Obrigado. Vamos encerrar a entrevista que a gente não para mais de falar. Aí, eu só tenho dois assuntos técnicos para falar, que como eu contei no início, que essas coisas que estou fazendo tudo, eu preciso de uma autorização de vocês. Chama-se termo de consentimento. Que seria uma autorização de vocês pra eu contar contar essa história, usar esses dados e informações tudo, que isso vai pra uma tese. E também sobre o uso ou não do nome de vocês.

APÊNDICE D: Termos de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO

Este termo de consentimento tem por finalidade esclarecer alguns aspectos sobre a pesquisa da qual você irá participar.

A pesquisa tem como objetivo obter informações sobre a formação de professores de matemática durante o período da realização do estágio supervisionado em regência. O responsável pelo projeto, Prof. Marcos Antonio Gonçalves Júnior[316], fará sua investigação em relação ao período em que ele foi seu orientador e supervisor do estágio realizado no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), referente ao curso de Licenciatura em Matemática do Instituto de Matemática e Estatística (IME) da Universidade Federal de Goiás, do qual você foi aluno(a).

Desse modo, o material produzido naquele período (planos de aula, Trabalho Final de Curso, cadernos de estágio), bem como as aulas vivenciadas junto ao supervisor serão objeto de estudos. Também será realizada com você uma entrevista gravada em áudio. Futuramente, a transcriação dessa entrevista lhe será enviada para aprovação ou não do seu depoimento.

A qualquer momento, você poderá solicitar esclarecimentos adicionais ao pesquisador sobre a pesquisa e poderá retirar o seu consentimento sem que isto venha lhe acarretar prejuízos.

Os resultados e os dados obtidos poderão ser publicados em forma de tese, bem como em estudos acadêmicos e culturais no âmbito da educação.

TERMO

Eu, _____, RG nº _____, órgão expedidor ____, declaro que consinto que o professor Marcos Antonio Gonçalves Júnior, RG nº 32343118-5, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, responsável por essa pesquisa, utilize o material produzindo por mim, bem como os registros das aulas das quais participei como estagiário(a) no CEPAE para fins de pesquisa e estudos acadêmicos e culturais no âmbito da educação, sem restrição de prazo ou citações, podendo divulgá-las em publicações, congressos e eventos da área.

Também declaro que autorizo a identificação do meu primeiro nome como um(a) dos(as) colaboradores(as) da pesquisa.

Declaro ainda que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) quanto à investigação que será desenvolvida. Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente carta.

Goiânia, _____ de janeiro de 2013.

Assinatura: _____

[316] Telefone de contato: 019 81683389. Email: margonjunior@gmail.com.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Este termo de consentimento tem por finalidade esclarecer alguns aspectos sobre a pesquisa da qual você irá participar.

A pesquisa tem como objetivo obter informações sobre a formação de professores de matemática durante o período da realização do estágio supervisionado em regência. O responsável pelo projeto, Prof. Marcos Antonio Gonçalves Júnior[317], fará sua investigação em relação ao período em que ele foi seu orientador e supervisor do estágio realizado no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), referente ao curso de Licenciatura em Matemática do Instituto de Matemática e Estatística (IME) da Universidade Federal de Goiás, do qual você foi aluno(a).

Desse modo, o material produzido naquele período (planos de aula, Trabalho Final de Curso, cadernos de estágio), bem como as aulas vivenciadas junto ao supervisor serão objeto de estudos. Também, será realizada com você uma entrevista gravada em áudio. Futuramente, a transcriação dessa entrevista lhe será enviada para aprovação ou não do seu depoimento.

A qualquer momento, você poderá solicitar esclarecimentos adicionais ao pesquisador sobre a pesquisa e poderá retirar o seu consentimento sem que isto venha lhe acarretar prejuízos.

Os resultados e os dados obtidos poderão ser publicados em forma de tese, bem como em estudos acadêmicos e culturais no âmbito da educação.

TERMO

Eu, _____, RG nº _____, órgão expedidor ____, declaro que consinto que o professor Marcos Antonio Gonçalves Júnior, RG nº 32343118-5, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, responsável por essa pesquisa, utilize o material produzindo por mim, bem como os registros das aulas das quais participei como estagiário(a) no CEPAE para fins de pesquisa e estudos acadêmicos e culturais no âmbito da educação, sem restrição de prazo ou citações, podendo divulgá-las em publicações, congressos e eventos da área.

Também declaro que **não** autorizo a identificação do meu nome como um(a) dos(as) colaboradores(as) da pesquisa.

Declaro ainda que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) quanto à investigação que será desenvolvida. Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente carta.

Goiânia, ____ de janeiro de 2013.

Assinatura: _____

[317] Telefone de contato: 019 81683389. Email: margonjunior@gmail.com.