



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**



ÉVERTON MARQUES DA SILVA

**A INFLUÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA MOTIVAÇÃO PELA
DOCÊNCIA EM LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA**

MANAUS - AM

2021

ÉVERTON MARQUES DA SILVA

**A INFLUÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA MOTIVAÇÃO PELA
DOCÊNCIA EM LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Amazonas como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática, linha de pesquisa: Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Renato Henriques de Souza

MANAUS - AM

2021

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S586i Silva, Éverton Marques da
A influência do estágio supervisionado na motivação pela
docência em licenciandos em matemática / Éverton Marques da
Silva . 2021
96 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Renato Henriques de Souza
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) -
Universidade Federal do Amazonas.

1. Motivação. 2. Motivação pela docência. 3. Formação de
Professores de Matemática. 4. Estágio supervisionado. I. Souza,
Renato Henriques de. II. Universidade Federal do Amazonas III.
Título

ÉVERTON MARQUES DA SILVA

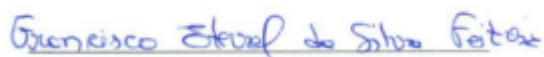
**A INFLUÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA MOTIVAÇÃO PELA
DOCÊNCIA EM LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA**

Aprovado em: 19 de novembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Renato Henriques de Souza
Presidente da Banca



Prof. Dr. Francisco Eteval da Silva Feitosa
Membro Interno



Prof. Dr. Alcides de Castro Amorim Neto
Membro Externo

Depois tanto esforço, angústias e muito empenho, pude finalizar este trabalho. Cabe ressaltar que só consegui tamanha façanha, por ter uma família que me deu força, inspiração e motivação para continuar. Então, é por isso que dedico essa dissertação de mestrado à minha querida família, principalmente à minha falecida avó, Felicidade Marques da Silva, à minha mãe, Maria de Nazaré Marques da Silva, ao meu filho, Éverton Julian Ayres Marques e à minha esposa, Juliana Ayres da Silva.

AGRADECIMENTOS

A Deus todo poderoso que sempre me conduziu a melhores caminhos, de acordo com sua vontade e planos, também por ter me dado o dom da vida, saúde plena para, com meus esforços, sempre buscar alcançar meus sonhos e metas.

À minha esposa, Juliana Ayres, por ter me dado apoio, ter dito palavras de conforto e incentivo em momentos que estive sem motivação e sem ver sentido para continuar a árdua caminhada para obter meu diploma de Mestre. Enfim obtive!

À minha mãe, Nazaré Marques, por ter me dado a educação e por ter me criado do jeito que me criou. Amo-te mãe!

Aos meus colegas de turma, principalmente e em especial ao Jardson Brelaz, ao Gabriel Muca e ao Arlan que sempre me ajudaram em todos os momentos que eu pedi suas ajudas para assim conseguir desenvolver este trabalho.

Ao meu orientador, Dr. Renato Henriques de Souza, por sua paciência, por sua contribuição na minha formação acadêmica e na construção dessa pesquisa, por sua bondade e jeitinho leve em nos tratar.

À Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Viva a Universidade Pública!

RESUMO

Esta investigação foi desenvolvida no âmbito da formação inicial de professores. É um estudo acerca da motivação pela docência de licenciandos em Matemática, de uma Universidade Pública do Amazonas, a partir das suas experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado. Para tal, adotaram-se como referencial teórico os pressupostos da Teoria da Autodeterminação. Desse modo, buscou-se responder o seguinte problema de pesquisa: *Como e em que medida a motivação pela docência dos Licenciandos em Matemática é influenciada pelas experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado?* A fim de responder a esse questionamento, foi traçado como objetivo Geral: *Compreender como e em que medida as experiências vivenciadas durante o estágio curricular podem influenciar a motivação pela docência de licenciandos em Matemática.* Para alcançar o objetivo dessa pesquisa de abordagem qualitativa, os dados foram coletados por meio de narrativas autobiográficas produzidas pelos licenciandos participantes, tendo conhecimento de que estas podem ser orais ou textuais, optou-se pelo estilo textual. Assim, a análise do *corpus* ocorreu sob as orientações presentes na Análise Textual Discursiva. Nesse processo, como a presente investigação não teve o intuito de gerar conclusões e sim compreensões, os resultados permitiram compreender que as experiências vivenciadas no estágio supervisionado tanto podem desmotivar o licenciando pela docência, como também podem motivá-los. Dependerá, em parte, de como sua motivação foi afetada ou estimulada ao longo de sua trajetória, que antecede ao estágio supervisionado, de particularidades e anseios de cada licenciando. Essa pesquisa se mostrou relevante, uma vez que transcende a questão pessoal, e no que se refere à comunidade escolar e ao conhecimento já existente a respeito da motivação de licenciandos, alcançaram-se resultados que possivelmente virão a contribuir para novas reflexões acerca das influências que o estágio supervisionado exerce sobre a motivação pela docência na educação básica.

Palavras-chave: Motivação. Motivação pela docência. Formação de Professores de Matemática. Estágio supervisionado.

ABSTRACT

This investigation was developed within the scope of initial Formation of Mathematics' Teachers. It is a study about the motivation for teaching of undergraduates in Mathematics, from a Public University of Amazonas, from their experiences during the supervised phase. To this end, the assumptions of the Theory of Self-Determination were adopted as a theoretical framework. In this way, it was necessary to answer the following research problem: How and in what way is the teaching motivation of the Students undergraduates' Mathematics influenced by the experiences lived during the supervised phase? In order to answer this question, the General objective was delimited: To understand how and in what way the experiences lived during the curricular internship can influence the motivation for teaching in Mathematics undergraduates. To achieve the objective of this qualitative research, data were collected through autobiographical narratives produced by the participating undergraduates. It is known that these can be oral or textual, the textual style was the way chosen. This way, the analysis of the corpus took place under the guidelines present in the Discursive Textual Analysis. In this process, as the present investigation was not intended to generate conclusions, but understandings, the results allowed to understand that the experiences lived in the supervised phase can both motivate the student teaching license, as well as demotivate them. It will depend, in part, on how their motivation was affected or stimulated throughout their trajectory, which precedes the supervised phase, also on the particularities and desires of each student teaching license. This research was very important and it proved to be relevant because it transcends the personal question, and with regard to the school community and the existing knowledge about the motivation of undergraduates, the results that were achieved possibly will contribute to new reflections about the influences that the supervised phase exerts on the motivation for teaching in basic education.

Wordkeys: Motivation, Teaching Motivation, Formation of Mathematic's Teachers, Supervised Phase.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estado de motivação, segundo a Teoria da Autodeterminação.....	33
Figura 2 - Gráfico referente ao gênero dos participantes da pesquisa	51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Necessidades psicológicas básicas	36
Quadro 2 - Resumo da Carga Horária da Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Matemática da UFAM.....	44
Quadro 3 - Perfil dos Licenciandos em Matemática participantes da pesquisa	49
Quadro 4 - Unidades de análises e as Categorias Emergentes	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATF	-	Análise Textual Discursiva
CEG	-	Câmara de Ensino de Graduação
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CONSEPE	-	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
DCNs	-	Diretrizes Curriculares Nacionais
ICE	-	Instituto de Ciências Exatas
LDB	-	Lei de Diretrizes e bases da Educação
PPC	-	Projeto Pedagógico do Curso
SEDUC	-	Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino
SDT	-	<i>Self Determination Theory</i>
TAD	-	Teoria da Autodeterminação
TCLE	-	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UEA	-	Universidade do Estado do Amazonas – UEA
UFAM	-	Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	12
1.1 Contextualização da Pesquisa.....	14
1.2 Questões Norteadoras.....	15
1.3 Problema de Pesquisa.....	15
1.4 Objetivos.....	15
1.4.1 Objetivo Geral.....	15
1.4.2 Objetivos Específicos.....	16
1.5 Justificativa.....	16
1.6 Estrutura do trabalho.....	17
2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	19
2.1 O Estágio Supervisionado na Formação Inicial do Professor.....	19
2.2 Bases Legais vigentes que regulamentam o Estágio supervisionado no âmbito da Formação dos Professores da Educação Básica.....	20
2.3 O que diz o projeto pedagógico do curso de licenciatura em matemática da UFAM sobre o estágio supervisionado?.....	22
2.4 O Estágio Supervisionado na UFAM durante o período da pandemia da covid-19.....	24
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	28
3.1 Motivação.....	28
3.2 Teoria da Autodeterminação.....	30
3.3 Pesquisas relacionadas.....	37
4 CAMINHO METODOLÓGICO.....	40
4.1 Natureza da pesquisa.....	40
4.2 Lócus da Pesquisa.....	42
4.3 Sujeitos da pesquisa.....	44
4.4 Procedimentos de Coleta de Dados.....	45
4.5 Etapas da Pesquisa.....	46
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS.....	47
5.1 Caracterização do Perfil do Participante (no contexto da pesquisa).....	49
5.2 As Narrativas autobiográficas dos licenciandos em matemática.....	52
5.3 Unidades de análises e as Categorias Emergentes.....	53
5.3.1 Motivação pela docência na adolescência e Educação Básica.....	53

5.3.2 Motivação pela docência na graduação.....	56
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	71
APÊNDICES.....	78
APÊNDICE A - NARRATIVAS DOS LICENCIANDOS PARTICIPANTES.....	79
APÊNDICE B - ROTEIRO PARA NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS.....	95

1 APRESENTAÇÃO

Durante todo o meu percurso como aluno da educação básica da rede pública do município de Urucará-Amazonas, tive as disciplinas de exatas como as que sentia mais interesse em aprender e participar das aulas, dentre essas, a matemática, de longe era a minha preferida. Por ela sempre demonstrei afinidade e fascínio, na qual, constantemente, obtinha as maiores e melhores notas da turma, chegando a atingir a nota máxima em todas as avaliações de um mesmo ano letivo. Contudo, nesse tempo, eu não tinha como meta me tornar professor, muito menos de Matemática, ou seja, esse caminho para que eu viesse a me tornar um professor de matemática desde cedo não foi por mim planejado, nem por meus pais influenciado ou imposto, muito menos, na infância, essa profissão foi por mim sonhada.

Mesmo não tendo a intenção de me tornar professor (seja de qualquer disciplina), também nunca demonstrei desrespeito, aversão ou desdém para com a carreira docente, pelo contrário, sempre gostei e admirei meus professores. Professores esses que ali estavam dando o seu melhor, contribuindo bastante para o meu desenvolvimento como pessoa e com meu aprendizado, sobretudo, principalmente os que lecionavam as disciplinas de exatas e de educação física. E como eu apresentava aptidão para os números, meu sonho era ser Engenheiro – acredito que é a primeira vontade de muitos graduandos e graduados em Licenciatura em matemática - talvez se passasse em minha cabeça que essa profissão se mostrasse mais bem remunerada e conceituada na sociedade e que ela trouxesse, conseqüentemente, satisfação própria e orgulho para minha família, em especial, minha mãe.

No final do meu Ensino Médio, por decisão minha não prestei vestibular para nenhuma universidade pública, pois após a minha formatura eu queria dar um descanso para minha mente. Dessa forma, no ano seguinte, no primeiro semestre de 2005, abriram-se as inscrições para o Vestibular da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, e eu estava decidido a realizá-lo, só ainda não tinha certeza para qual curso. Sendo assim, havia dois impasses, o primeiro era que em Urucará não existiam cursos da referida Universidade, logo, devido às minhas condições financeiras e de meus familiares, eu, basicamente, tive que optar em cursar uma graduação em duas cidades vizinhas, ou Itacoatiara ou Parintins. O segundo era que devido à minha falta de confiança e por saber do meu despreparo para resolver

questões de vestibulares (fruto da falta de abordagem desse tipo de questões por parte de todos os meus professores da época), então eu não quis arriscar uma vaga no curso de Engenharia Civil, preferi tentar, e acabei conseguindo, a vaga de Licenciatura em Matemática na Cidade de Parintins. A escolha dessa cidade se deu por conta da proximidade com a cidade de Urucará e por haver uma tia minha residindo lá, então, ela me deu moradia e apoio para que eu comesse o meu curso.

O início da minha carreira acadêmica foi um pouco difícil, mesmo sabendo que nos tempos da escola eu me dava muito bem com as operações e cálculos matemáticos, muitos assuntos tidos como básicos no contexto do ensino fundamental e médio não me foram passados pelos professores dos respectivos níveis de ensino, como por exemplo: geometria (plana e espacial), trigonometria, trigonometria aplicada à física, etc. Cito isso não insinuando que esses professores foram ruins ou relapsos, mas no máximo, limitados. Na verdade, no meu ponto de vista, mesmo com todas as dificuldades encontradas por aqueles docentes, os quais eram extremamente bons, e dos assuntos que dominavam nos faziam entender de uma forma simples e bem-humorada.

Para sanar minhas dificuldades de começo de curso como licenciando, busquei livros e procurei colegas que me ajudaram nesta árdua tarefa. Com o passar dos semestres, mesmo estando em um curso de licenciatura, não me vinha o pensamento de seguir a carreira docente, era rotineiro eu ficar pesquisando sobre vagas de emprego em outras áreas que poderiam contratar pessoas com diploma de curso de licenciatura em matemática, às vezes vinha a ideia de fazer uma complementação para obter o diploma de bacharelado e com isso trabalhar em áreas que não fossem como professor.

O momento ímpar em que senti realmente que o curso de graduação no qual eu estava era um curso que preparava professores para ensino básico foi quando iniciei uma das disciplinas do Estágio Supervisionado, no caso, o Estágio Supervisionado I. Nesse estágio de observação no ensino fundamental me senti determinado a deixar o curso, por diversas situações presenciadas por mim, principalmente nas turmas de sexto e sétimo ano, haja vista que esses alunos pareciam não respeitar a maioria de seus professores, constatei que eu não teria paciência ou disposição para lidar com aquilo. Percebi que, durante todas as fases que compõem o estágio supervisionado, passei por algumas experiências que influenciaram de modo positivo e outras de maneira negativa em minha motivação

para exercer verdadeiramente à docência. No âmbito negativo, essas vivências me levaram a uma reflexão desmotivadora a respeito da carreira docente, principalmente nesse quesito de lecionar nas séries iniciais do ensino fundamental dois. Em consequência disso, por várias vezes cheguei a me perguntar se havia escolhido o curso certo; se valia a pena gastar tempo e dinheiro em outra cidade a fim de cursar essa Licenciatura; se teria entusiasmo, coragem e paciência para exercer a docência; se a profissão de professor me traria crescimento e estabilidade financeira (visto que alguns professores com quem estagiei viviam relatando péssimos salários e esses me desmotivaram um pouco); se, no futuro, a indisciplina e violências praticadas por pais e alunos, vivenciadas por mim durante o estágio, aconteceriam comigo ao assumir a sala da aula.

No entanto, mesmo com algumas incertezas sobre exercer ou não a profissão de docente, no ano de 2009 coleí grau e me tornei Licenciado em Matemática pela Universidade do Estado do Amazonas e, no ano seguinte, pela mesma universidade, concluí a especialização em Ensino de Matemática na Educação Básica e no Ensino Superior. Dois anos depois, como professor contratado da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC-AM, assumi pela primeira vez a sala de aula durante o ano letivo de 2011 e em 2012 ainda continuei como professor dessa secretaria, porém, já concursado. Hoje, como professor efetivo da SEDUC-AM, gosto muito da profissão, amo o que faço, muitos alunos e colegas de trabalho me elogiam, dizem que sou bom no que faço.

1.1 Contextualização da Pesquisa

Em razão das inquietações advindas da minha graduação, aguçadas principalmente pela minha trajetória no estágio supervisionado, devido às circunstâncias por mim observadas, que alguns estagiários passaram nas escolas onde trabalhei; por muitas vezes presenciar alunos indisciplinados e desrespeitosos para comigo e com estagiários; por ouvir colegas professores perguntarem aos seus estagiários o porquê de eles escolherem Licenciatura, desestimulando-os, a ponto de aconselhá-los a migrarem para outros cursos a fim de que sigam outras profissões. Então, agora como Mestrando em Ensino de Ciências e Matemática, algumas indagações me ocorreram, e essas, citadas abaixo, me nortearão na escrita deste trabalho.

1.2 Questões Norteadoras

- Experiências ruins vivenciadas no Estágio Supervisionado podem vir a desmotivar os licenciandos a seguirem a carreira docente?
- O licenciando, ao observar a falta de comprometimento de alguns professores regentes, motiva-se ainda mais pela docência a fim de modificar essa realidade?
- Ser estagiário de professores entusiasmados e motivadores de alunos aumenta a motivação pela docência? E o contrário, desmotiva?
- O contexto social em que as escolas-campo se inserem influencia na motivação para a docência dos licenciandos?

1.3 Problema de Pesquisa

Diante dos argumentos apresentados, para dar início a esse trabalho, constituiu-se o seguinte problema de pesquisa:

- *Como e em que medida a motivação pela docência dos Licenciandos em Matemática é influenciada pelas experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado?*

Esse estudo se deu no campo da formação inicial de professores, caracterizou-se como uma investigação acerca da motivação pela docência de licenciandos em Matemática, da Universidade Federal do Amazonas, a partir das suas experiências durante o estágio curricular supervisionado. Em vista disso, para atingir os objetivos da pesquisa, o presente estudo foi voltado para produção e análise de narrativas autobiográficas de discentes do referido curso.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

- Compreender como e em que medida as experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado podem influenciar a motivação pela docência em

licenciandos em Matemática.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar o perfil do licenciando em matemática, no contexto dessa pesquisa, a partir de seu contexto sociocultural, maneira de pensar sobre a profissão, escolha do curso, decisão pela profissão, perspectiva acerca da profissão;
- Analisar e descrever as concepções dos alunos acerca das suas experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado;
- Relacionar possíveis influências das experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado à motivação pela docência dos licenciandos em matemática.

1.5 Justificativa

Este trabalho disserta a respeito da motivação pela docência de professores de matemática em formação inicial. Pretende contribuir no sentido de investigar como o estágio supervisionado pode ser de grande influência na motivação (ou desmotivação) desses graduandos para o exercício da profissão na educação básica. Nesse sentido, a pesquisa buscou verificar e compreender como e de que forma as experiências vivenciadas durante as práticas supervisivas do estágio influenciam na motivação pela docência desses licenciandos.

Pesquisar sobre motivação mostra-se de grande relevância, pois poucos temas têm efetiva utilidade em nossa vida como esse. A motivação é importante por si só, principalmente por sua capacidade de nos dizer, antecipadamente, o porquê de nos preocuparmos bastante com alguns aspectos da vida, como, por exemplo, com o status de nossos desempenhos e com o nosso bem-estar. O estudo da motivação proporciona tanto a compreensão teórica de como nossa motivação trabalha, quanto o conhecimento prático que nos leva a conquistar objetivos tidos como importantes (REEVE, 2017, p. 2).

Nesse sentido, aprender sobre a motivação é algo extremamente prático e que vale a pena ser feito. Também pode ser muito útil saber de onde vem a motivação, por que às vezes ela se altera e outras vezes não, em que

condições ela aumenta ou diminui, quais de seus aspectos podem ser mudados e quais não podem, e que tipos de motivação produzem envolvimento e bem-estar, e que tipos não produzem.

Mesmo estando em cursos de licenciatura, muitos licenciandos não têm motivação pela docência, isso acontece muito em razão de diversos fatores. Nascimento (2019, p. 16), por exemplo, diz que:

Durante minha graduação, faltou muito, mas muita 'motivação' nas disciplinas, pela mecanicidade com que eram desenvolvidas, poucas vezes tive a oportunidade de refletir sobre a minha formação profissional, em repensar as disciplinas específicas através de um viés docente.

Certamente, investigar sobre a motivação do licenciando a partir de experiências vividas no estágio supervisionado mostra-se necessário, pois o estágio supervisionado possui um papel ímpar e essencial na formação profissional docente, bem como no desenvolvimento pessoal, social e profissional do futuro professor. Esse desenvolvimento não é só afetado pelas condições da realização do estágio, mas também pelas suas experiências vivenciadas durante a formação inicial, podendo motivar ou desmotivar o licenciando para a atividade docente. Dessa forma, isso impacta no processo de decisão para o exercício da profissão (GOMES, 2014).

É fato que a motivação para realizar essa investigação ocorreu da experiência pessoal do presente pesquisador que, envolvido com o tema, devido à sua trajetória no curso de licenciatura em matemática na Universidade do Estado do Amazonas - UEA, cursou as disciplinas do estágio supervisionado e, ao exercer a profissão docente, convivendo por alguns períodos com estagiários de diversas disciplinas, percebeu uma ótima oportunidade de investigação.

Assim, esta pesquisa terá relevância que transcende a questão pessoal, uma vez que, no que se refere à comunidade escolar e ao conhecimento já existente a respeito da motivação de licenciandos, espera-se alcançar resultados que venham a contribuir para novas reflexões acerca das influências que o estágio supervisionado exerce sobre a motivação pela docência na educação básica.

1.6 Estrutura do trabalho

Esta dissertação é constituída de seis capítulos, assim organizados:

1 - APRESENTAÇÃO: Neste capítulo inicial aborda-se a contextualização da pesquisa, as questões norteadoras, o problema de pesquisa, os objetivos geral e

específicos, a justificativa da pesquisa, assim como uma breve enunciação dos próximos capítulos;

2 - O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: Esse item começa por uma sintética discussão acerca do estágio supervisionado na formação inicial do professor, em seguida situa-se o lugar do estágio supervisionado na atual legislação Nacional e nos cursos de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Amazonas. E devido às atuais circunstâncias, abordam-se documentos e resoluções sobre esse estágio na UFAM em período de pandemia da covid-19;

3 - REFERENCIAL TEÓRICO: O capítulo discorre acerca do construto “motivação”, denotando a teoria da autodeterminação (TAD), teoria essa que embasou a presente dissertação. E, além disso, também apresenta algumas pesquisas relacionadas a essa teoria e ao estágio supervisionado, as quais ajudaram a embasar o presente estudo;

4 - CAMINHO METODOLÓGICO: Apresenta-se a natureza, o lócus, as etapas e os sujeitos da pesquisa, bem como os procedimentos e métodos para a coleta e análise dos dados;

5 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS: A partir das narrativas autobiográficas dos participantes, esse capítulo aborda as unidades de análise, as categorias emergentes, as discussões e análises realizadas com base na Análise Textual Discursiva, tal e qual os resultados de pesquisa;

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS: Apresenta, em síntese, os resultados compreendidos nesta investigação, indicando alguns possíveis desdobramentos futuros. São apresentadas as contribuições do estudo para o meio acadêmico, em particular, para o campo do ensino de ciências e matemática, tal como para formação inicial de professores no contexto do estágio supervisionado e motivação docente.

2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

2.1 O Estágio Supervisionado na Formação Inicial do Professor

A resolução CNE/CP, Nº 2/2015, ratifica que o estágio supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica, intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015). Tem como finalidade aproximar da realidade da docência o futuro professor, partindo do pressuposto que o estágio não é a unificação da teoria e prática, mas sim uma aproximação à prática, a partir da realidade da escola pública (PIMENTA, 2012).

Nesse contexto, por proporcionar experiências tão próximas da realidade do exercício da profissão docente, diversos autores como (FAGUNDES, 2015; MORAES, 2017; SILVA, 2019) consideram esse componente curricular como indispensável e de grande influência na formação inicial de professores, principalmente na construção da sua identidade. Para Nascimento (2019) o estágio supervisionado pode vir a inibir a desistência da carreira docente, uma vez que vários autores mostram o período de estágio como um momento de bastantes desafios para os licenciandos.

No estágio supervisionado, como já mencionado, o licenciando tem a oportunidade de vivenciar uma gama de experiências referentes ao exercício da profissão, “[...] neste componente da formação inicial, o futuro professor confronta-se com os inúmeros problemas que as práticas de ensino colocam, e experiencia um estado de ansiedade” (GONÇALVES, 2007, p. 3), possivelmente, essas experiências podem influenciar de maneira positiva ou negativa na motivação pela profissão docente, como: desvalorização profissional; descaso do poder público em relação à educação; superlotação das salas; conflito entre famílias x escolas; falta de comprometimento (família, poder público, profissionais) violência x disciplina; falta de compromisso e responsabilidade por parte dos alunos; salários defasados; muitas exigências por parte da equipe gestora da escola/secretarias de educação (RAUSCH; DUBIELLA, 2013), dentre outras.

2.2 Bases Legais vigentes que regulamentam o Estágio supervisionado no âmbito da Formação dos Professores da Educação Básica

Aqui se situa o lugar do Estágio Supervisionado na atual legislação Nacional e nos cursos de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Amazonas. No campo da Legislação Nacional serão abordados os seguintes documentos oficiais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96); o Parecer CNE09/2001 (BRASIL, 2001); o Parecer CNE 27/2001 (BRASIL, 2001); a Resolução CNE/CP Nº 2/2002 (BRASIL, 2002); a lei de Nº11.788 de 25 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008); a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 (BRASIL, 2015).

Em seu artigo 61º, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB Nº 9394/96), ao se referir à formação dos profissionais da educação, assinala que, para atender as especificidades do exercício de suas atividades, a formação desses profissionais terá como fundamentos “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço”, assim como recomenda no artigo 82º que, “os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição”.

Nesse texto, A LDB nº 9394/96 mostra um dispositivo que traz uma valorização da formação do professor com vistas à importância não só da teoria aprendida no curso, mas também da inter-relação entre ela e a atividade do exercício da docência. Porém, não apresenta regras claras para que isso aconteça na prática, uma vez que não garante a valorização socioeconômica e cultural da profissão docente, coincidentemente não especifica um projeto de melhoria da qualificação dos profissionais e da organização dos planos de carreira (FAGUNDES, 2015).

O artigo 9º, dessa mesma lei, diz que a União incumbir-se-á de “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” e “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.

Desse modo, preconizadas pela LDB nº 9394/96, surgem (por meio do Parecer CNE/ CP 09/2001) as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Esse documento propõe a padronização de todos os cursos de graduação do Brasil, destacando, principalmente, que a atividade de prática na matriz curricular não deve ser restrita ao

estágio, mas deve permear por todas as disciplinas que as compõem.

No entanto, em uma reunião de 2 de outubro de 2001, o Conselho Nacional de Educação decidiu alterar a redação do item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001. Segundo a resolução do CNE/ CP 27/2001 nos seguintes termos:

No estágio curricular supervisionado a ser feito nas escolas de educação básica. O estágio obrigatório definido por lei deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve, de acordo com o projeto pedagógico próprio, se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso (BRASIL, 2001, p. 1).

Ainda na esfera das DCNs, destaca-se a resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena e de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Esse documento prevê que a carga horária desses cursos, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800h (BRASIL, 2002, p. 1). Dividida da seguinte forma:

- 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.

Já em 25 de setembro de 2008 é sancionada a Lei nº 11.788, das Diretrizes Nacionais Curriculares (DCNs) para formação de professores da educação básica. A lei supracitada também é conhecida como Lei do Estágio, logo em seu artigo 1º define que “estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior [...]” (BRASIL, 2008). Ainda nesse artigo, os parágrafos 1º e 2º rezam que “o estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando” e que ele “visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (BRASIL, 2008).

Por fim, recentemente foi promulgada a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 (BRASIL, 2015) que define novas DCNs para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de

segunda licenciatura) e formação continuada. E, no que se refere aos cursos de licenciatura, objeto dessa investigação, a resolução CNE/CP Nº 2/2015, compreende que o estágio é componente obrigatório da organização curricular, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico (BRASIL, 2015). Também institui que as Licenciaturas devem ter no mínimo 3200 horas de atividades acadêmicas, com duração de oito semestres ou quatro anos (BRASIL, 2015), subdivididos da seguinte forma:

I - 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos [...], conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes [...], por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015, p. 11, grifo nosso).

2.3 O que diz o projeto pedagógico do curso de licenciatura em matemática da UFAM sobre o estágio supervisionado?

O Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Matemática da UFAM é de caráter obrigatório, de acordo com a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 do CNE/CP (BRASIL, 2015), sendo desenvolvido em concordância com a Lei nº 11.788 (BRASIL, 2008), com a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 do CNE/CP e com a Resolução nº 067/2011 da UFAM - que disciplina os estágios obrigatórios e não obrigatórios (UFAM, 2011) (UFAM, 2019).

De acordo com o Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura em Matemática Diurno e Noturno da referida Universidade (UFAM, 2019), a Regulamentação do Estágio Supervisionado se dará:

Art. 1º - Conforme Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 do CNE/CP, o Estágio Curricular Supervisionado de Ensino (Estágio Supervisionado) é um componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

Art. 2º - Segundo a Resolução nº 067/2011 do CONSEPE/CEG, considera-se estágio na Universidade Federal do Amazonas o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, visando ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para

a vida cidadã e para o trabalho.

Art. 3º - Segundo o Artigo 2 da Lei nº 11.788, de 25/09/08, o estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso. No parágrafo 1 do referido artigo, define-se Estágio obrigatório como aquele cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma (UFAM, 2019, p. 124).

Esse componente curricular será desenvolvido desta forma e por meio das seguintes disciplinas obrigatórias do Núcleo Específico:

- **Estágio Supervisionado I** terá 150h divididas da seguinte forma: 30h destinadas aos encontros semanais com o professor orientador, em dia e horário combinados, logo que iniciar o semestre letivo, para o planejamento das atividades que serão desenvolvidas na escola, bem como para acompanhar continuamente essas ações. 120h para a realização das pesquisas diagnósticas, desenvolvimento e aplicação dos planos de intervenção na rede escolar de Ensino Básico, sendo 60h em turmas do 6º ano e 60h em turmas do 7º ano do ensino fundamental II (só poderão realizar o Estágio Supervisionado I os alunos que tenham sido aprovados nas disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico e Psicologia da Educação II) (PPC/UFAM, 2019);

- **Estágio Supervisionado II** também terá a carga horária de 150h, e assim como o estágio I, dividida em 30h em encontros semanais na UFAM, com o professor orientador, em horário pré-estabelecido no início do semestre letivo, com o intuito de planejar continuamente as atividades a serem desenvolvidas na escola, bem como fazer um acompanhamento permanente destas ações. E 120h para realizar as pesquisas diagnósticas, desenvolver e aplicar os planos de intervenção na rede escolar de Ensino Básico, porém, sendo 60h em turmas do 8º ano e 60h em turmas do 9º ano do ensino fundamental II (PPC/UFAM, 2019);

Ademais, os licenciandos devem elaborar e entregar um Relatório Final de estágio correspondente às atividades desenvolvidas no 6º ano e/ou no 7º ano, a respeito do Estágio Supervisionado I e 8º ano e/ou 9º ano, a respeito do Estágio Supervisionado II. Seguindo as instruções do professor orientador, o relatório de estágio deverá apresentar registros das vivências do estagiário, salientando os problemas enfrentados, pontos e resultados positivos, produzindo uma síntese de suas reflexões referentes ao projeto pedagógico com o qual interagiu (PPC/UFAM, 2019).

- **Estágio Supervisionado III**, popularmente conhecido como “estágio no

Ensino Médio”, tem uma carga horária um pouco maior, 210h, compreendendo 30h de planejamento e encontro com o orientador, e 180h de estágio (sendo 15h para a redação do Relatório Final e 165h de efetiva atividade, preferencialmente em instituições escolares do ensino básico de Ensino Médio conveniadas com a UFAM) (PPC/UFAM, 2019). Para realizar o estágio supervisionado III, o licenciando em matemática da UFAM deverá ter sido aprovado no Estágio Supervisionado II.

Nessa disciplina o aluno precisa entregar um relatório parcial para cada fase do ensino médio, esses relatórios corresponderão às três notas de Exercícios Escolares, e, ao término da disciplina, deverá entregar o relatório final do Estágio Supervisionado III, basicamente será a junção dos três relatórios parciais mais uma reflexão contendo discussões, críticas e inferências.

Nota-se que essa divisão do Estágio Curricular Supervisionado totaliza 410h, 10h a mais que sugere a Resolução CNE/CP Nº 2/2015, mas conforme determina essa Resolução, “para a obtenção do título de Licenciado em Matemática, o aluno deverá cumprir pelo menos 400 (quatrocentas) horas de Estágio Supervisionado em Unidade Escolar de Ensino Básico” (UFAM, 2019, p. 126).

2.4 O Estágio Supervisionado na UFAM durante o período da pandemia da covid-19

Tendo em vista que este trabalho ocorreu em meio à pandemia da covid-19, que foi causada pelo coronavírus, o estágio supervisionado obrigatório na forma presencial foi bastante afetado. Houve a necessidade, momentaneamente, de mudança da legislação que versava sobre esse componente curricular, pois a UFAM foi forçada, inicialmente, a paralisar suas atividades presenciais, por meio da decisão *Ad Referendum Consuni* nº 01/2020, de 26 de março de 2020 (UFAM, 2020a), essa, além de tratar da suspensão das atividades presenciais, autorizou o funcionamento remoto e determinou:

I – SUSPENDER, por prazo indeterminado, o Calendário Acadêmico de 2020/1 e 2020/2,

II – SUSPENDER, por prazo indeterminado, a contar de 31 de março de 2020, as atividades administrativas presenciais, bem como as atividades acadêmicas da graduação, presenciais ou não presenciais (UFAM, 2020a, p. 1).

Passados cinco meses, a UFAM autorizou, **em caráter excepcional e facultativo**, o retorno das atividades presenciais dos estágios curriculares obrigatórios, de acordo com a Resolução Nº 017, de 05 de outubro de 2020 (UFAM, 2020f). Essa resolução resolveu:

Art. 1º AUTORIZAR, **em caráter excepcional e facultativo**, o retorno das atividades presenciais dos estágios curriculares obrigatórios de todos os cursos de graduação.

Parágrafo único. O retorno das atividades presenciais dos estágios curriculares obrigatórios de que trata o caput deste artigo deverá considerar, obrigatoriamente:

I - as propostas de readequação, obedecendo a todas as normas e protocolos de biossegurança;

II - o aceite dos parceiros de campos de prática;

III - o interesse de alunos e professores pelo retorno de atividades;

IV - a aprovação por parte dos Colegiados das Unidades Acadêmicas; e

V - a análise e recomendação do Grupo Técnico Operacional de Biossegurança vinculado ao Comitê Interno de Enfrentamento ao Surto Epidemiológico de Coronavírus da UFAM.

Art. 2º RESGUARDAR **àquele que não se sinta seguro, por pertencer a grupo de risco e/ou coabitar com pessoas de grupo de risco, que retome suas atividades apenas quando do retorno regular das atividades acadêmicas presenciais da UFAM** (UFAM, 2020f, p. 2, grifo nosso).

No entanto, por meio da decisão *Ad referendum* - GR nº 08, de 30 de dezembro de 2020, o reitor da UFAM, usando de suas competências estatutárias, levando em conta que as estatísticas oficiais daquele momento demonstravam um grave problema de saúde pública, com número de casos em intenso crescimento, contabilizando até o dia 29 de dezembro de 2020 cerca de 200.000 casos confirmados, com 5.238 óbitos por COVID-19 no Estado do Amazonas, decidiu suspender as atividades referentes aos estágios presenciais curriculares, até que a situação voltasse a patamares de risco que permitissem a execução dessas atividades, com as mínimas repercussões possíveis, em consonância com o Plano de Biossegurança da Universidade Federal do Amazonas (UFAM, 2020h).

Em 2021, atendendo a resolução Nº 001, de 11 de fevereiro, que aprovara as diretrizes para a retomada das atividades do ensino de Graduação da UFAM e o Calendário Acadêmico do ano letivo de 2020 e período letivo de 2021/1 a partir do ano civil de 2021. Sobre o estágio supervisionado e das práticas como componente curricular, esse documento afirma que:

Caberá a Coordenação de Estágios e aos Colegiados de Curso analisar a possibilidade de realização das atividades de Estágio Obrigatório, bem como das práticas como componente curricular, nas modalidades presencial, híbrida ou remota.

Art. 22 Para a realização de Estágio Obrigatório e das práticas como

componente curricular, na modalidade presencial ou híbrida, a Coordenação de Estágios e os Colegiados de Curso devem considerar:

I - as propostas de readequação, obedecendo a todas as normas e protocolos de biossegurança;

II - o aceite dos parceiros de campos de estágio e de prática; e

III - a aprovação por parte dos colegiados de curso.

Parágrafo único. Aplica-se aos estágios não obrigatórios o disposto no inciso I.

Art. 23 O Colegiado de Curso deverá estabelecer diretrizes para o Estágio Supervisionado de forma não presencial, respeitadas as particularidades e a legislação de cada campo de atuação profissional.

Art. 24 Os estágios obrigatórios e não obrigatórios dos estudantes em ambiente externo à UFAM devem seguir as normas específicas da instituição conveniada responsável pelo contrato do estagiário e da UFAM.

§1º Em caso de não existência, descumprimento ou defasagem das regras sanitárias e protocolos de prevenção/controle da pandemia pela instituição parceira, a realização do estágio presencial deverá ser interrompida, redimensionada ou cancelada (UFAM, 2021a, p. 11).

Por intermédio da *Decisão ad referendum* - CEG Nº 002, de 13 de janeiro de 2021, o Pró-reitor de Ensino de Graduação da UFAM, usando de suas atribuições estatutárias, decidiu, ad referendum, da Câmara de Ensino de Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Amazonas (CEG/CONSEPE/UFAM):

I - SUSPENDER as atividades referentes aos estágios não obrigatórios presenciais, até que a situação volte a patamares de risco que permitam a execução dessas atividades, com as mínimas repercussões possíveis, em consonância com o Plano de Biossegurança da Universidade Federal do Amazonas e de acordo com a situação epidemiológica do Estado do Amazonas.

II - AUTORIZAR, em caráter excepcional e emergencial, a realização dos estágios não obrigatórios de forma remota (home office), desde que ofertado pela concedente de forma oficial.

III - DETERMINAR que a comprovação da oferta oficial do estágio não obrigatório de forma remota (home office) seja realizada pelo discente interessado no ato da solicitação de assinatura do Termo de Estágio Não Obrigatório.

IV - DETERMINAR ao Departamento de Programas Acadêmicos (DPA/PROEG) que tome as devidas providências para o cumprimento desta decisão.

V - REVOGAR a Decisão ad referendum – CEG/CONSEPE 001/2021, de 08 de janeiro de 2021 (UFAM, 2021b, p. 1-2).

E por último, até o momento, tem-se a decisão *Ad referendum* - GR nº 03, de 26 de março de 2021, que autoriza, em caráter excepcional e emergencial, a realização dos estágios presenciais curriculares, determinando providências acerca dos documentos a serem apresentados (UFAM, 2021c).

É evidente que o estágio supervisionado, na forma presencial, foi totalmente afetado pela pandemia. Pelos documentos acima citados, constatam-se as idas e vindas acerca da liberação da atuação de alunos nas escolas-campo para estagiar de

forma presencial, dando possibilidade até de afirmar que muitos sequer fizeram o estágio supervisionado durante a pandemia, tanto na forma remota, quanto na forma presencial. No caso dos alunos participantes desta investigação durante o ano de 2020, muitos não puderam cursar a disciplina de estágio supervisionado III, na qual estavam matriculados no primeiro semestre do referido ano. Esses licenciandos só iniciaram essa disciplina, na forma remota, em março de 2021.

Dentre os diversos trabalhos que versam sobre o estágio supervisionado, evidencia-se o estudo feito por Silva (2019), no qual se investigou as influências do estágio supervisionado, na visão de professores de matemática recém-egressos do curso de licenciatura. Esse estudo teve o objetivo de conhecer as trajetórias profissionais, experiências de estágio e visões desses professores sobre as influências dessas experiências em suas práticas atuais. Concluiu-se que os estágios divergem significativamente de instituição para instituição; as escolas-campo mais preparadas e com maior acompanhamento possuem impactos mais significativos; observação, coparticipação e regência são etapas fundamentais da experiência de estágio, mas funcionam melhor quando existe mais integração entre estagiário e professor-supervisor; as relações afetivas entre estagiário e o professor-supervisor desempenham um papel importante nas lembranças das experiências de estágio e nas habilidades docentes utilizadas atualmente pelos professores em suas turmas.

O trabalho “Memorial de Formação: dispositivo de pesquisa-formação no/do estágio supervisionado”, de Silva (2014), segue um caminho metodológico que também atende o que buscamos neste trabalho. Essa tese inseriu-se no campo de estudos da pesquisa autobiográfica e analisa as implicações de experiências narradas em textos acerca do percurso de formação de estudantes-estagiários ao (trans)formarem-se em professores/professoras. Deste modo, utilizou-se uma metodologia fortemente inspirada nesse autor.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Motivação

Motivação, palavra essa tão mencionada, tão utilizada nos mais diferentes contextos do dia a dia das pessoas, aparentemente tão simples de ser compreendida, entretanto, um pouco complexa de ser explicada e mensurada. Parafraseando Reeve (2017) “[...] o caminho para se compreender o que vem a ser motivação pode se mostrar um pouco longo”.

Contudo, para elucidar o que é motivação, precisa-se escolher um nome com o qual se pretende começar a sua definição (algo como: "motivação é um"). A motivação é um sentimento? É uma razão que nos faz agir para obter algo? A motivação é um desejo? Um sentimento? Um modo de pensar? Um comportamento? Uma necessidade, ou um conjunto de necessidades? (REEVE, 2017).

Diante do exposto, para dar início ao entendimento desse construto tão importante que é a motivação, salienta-se sua origem etimológica do latim que, derivada do verbo *Movere*, significa motivo ou movimento. Dessa forma, motivação (motivo+ação) tem a ver com ação, com aquilo que move uma pessoa, com o que a põe em ação ou a faz permanecer ou mudar o curso de seus comportamentos (BZUNECK, 2009; LEFRANÇOIS, 2016).

Em outras palavras, motivação são razões que levam à busca de um resultado, uma vez que tudo que as pessoas realizam tem um motivo, mesmo que de forma inconsciente, seja iniciar um curso de mestrado, juntar dinheiro para uma viagem, desistir da graduação no meio do curso, mudar de profissão, ou o simples fato de a pessoa preferir comer carne ao invés de peixe. Segundo Lefrançois (2016, p. 330):

Um motivo é uma força consciente ou inconsciente que incita a pessoa a agir ou, algumas vezes, a não agir. Nesse sentido, os motivos são causas, porque, como diz o dicionário, causas são agentes ou as forças que produzem um efeito ou ação. Portanto, o estudo da motivação humana é o estudo dos agentes e das forças que causam o comportamento.

De acordo com Deci (1992, p. 9) a motivação converge para três aspectos relacionados com a regulação do comportamento: “[...] o que energiza a ação; como a ação é dirigida; e em que medida a ação está sob controle voluntário”, ou seja, o que leva o indivíduo a iniciar uma ação, como essa ação é administrada e coordenada por ele e em que grau essa ação está sendo realizada por sua vontade própria.

Partindo da hipótese que toda atitude é motivada, a psicologia tem a Motivação como um conceito chave (GONÇALVES, 2007), em que se destaca como um importante campo de análise.

Em seus pressupostos básicos, diversas perspectivas teóricas tratam do tema da motivação e de suas implicações para o comportamento humano, mesmo estas utilizando os mais variados princípios para refletir sobre a Motivação, fenômeno esse tão complexo. É possível afirmar que há um consenso de que esse componente interno é o que nos coloca em ação, ou melhor, é a faísca que desencadeia e mantém o comportamento do indivíduo (D'AUREA-TARDELI; PAULA, 2016; GUIMARÃES, 2009a).

Nesse contexto, a jornada para se compreender o que vem a ser a motivação pode ser longa. Diante disso, para explicar por que as pessoas agem e fazem o que fazem, torna-se necessário lançar mão de um recurso que facilite o entendimento da motivação. Dessa maneira, recorre-se às teorias da motivação (REEVE, 2017). O objetivo desse tipo de teoria é explicar o que dá ao comportamento a sua energia e a sua direção. Entende-se que a energia diz respeito ao comportamento ser munido de força - podendo ser relativamente forte, intenso e persistente; a direção diz respeito ao comportamento ter um propósito - ou seja, que ele tem uma direção e/ou uma orientação para alcançar um determinado objetivo ou resultado.

Uma teoria motivacional também dá bases estruturais e conceituais para que se compreenda/interprete as observações comportamentais dos indivíduos. Elas atuam como elos intelectuais que unem as questões aos problemas motivacionais, oferecendo respostas e soluções convincentes. “Com uma teoria motivacional em mente, o pesquisador aborda uma questão ou problema do seguinte modo: ‘Bem, segundo a **teoria do estabelecimento de metas**, a razão pela qual João estuda tanto e por tanto tempo é porque [...]’”. (REEVE, 2017, p. 12, grifo nosso).

Haja vista que há diferentes conceitos e teorias para explicar o constructo motivação, oriundas de diferentes abordagens: Cognitiva, Sociocognitiva, Behaviorista, Humanista e Psicanalítica. No cenário da Educação, as abordagens mais amplamente utilizadas nos estudos acerca da motivação humana fundamentam-se, preferencialmente, na perspectiva Cognitiva e Sociocognitiva (CERNEV, 2015; MORAES, 2017).

Nesse sentido, a fim de alcançar os objetivos desta investigação, optou-se por utilizar a perspectiva Sociocognitiva, uma vez que estudos sobre motivação que

utilizam tal abordagem priorizam tanto a quantidade (desmotivado; mais ou menos motivado) quanto a qualidade da motivação (**motivações intrínsecas e/ou extrínsecas**) (MORAES, 2017). E de acordo com Jesus (1996), as Teorias Cognitivistas e Sociocognitivas são mais adequadas para o estudo da motivação humana, em geral, e da motivação para a profissão docente, em particular. Este tipo de enfoque reconhece a importância das interferências sociais na ocorrência dos comportamentos (SEVERO, 2014).

Segundo Moraes (2017, p. 55), “dentre as teorias sociocognitivas que contribuem para o entendimento da qualidade da motivação se destacam a Teoria da Autodeterminação, a Teoria de Metas de Realização e o Autoconceito”. Desse modo, como a presente investigação aborda a influência das experiências na motivação dos licenciandos vivenciadas no estágio supervisionado e se assemelha aos trabalhos de Moraes (2017, 2019), Cernev (2011, 2015), Almeida (2012), Gonçalves (2007) - que tratam da motivação docente, e usam como referencial teórico a Teoria da Autodeterminação (TAD) - então, de igual forma, também optou-se por adotar a referida teoria como referencial, pois, de acordo com Ryan e Deci (2000), a TAD é, na maioria das pesquisas, utilizada com o intuito de analisar as condições sociocontextuais que facilitam ou interferem os processos naturais de automotivação e desenvolvimento psicológico saudável (bem-estar) dos indivíduos.

3.2 Teoria da Autodeterminação

A teoria da autodeterminação permite compreender melhor a motivação pela docência do licenciando, levando em consideração não somente anseios próprios, mas também os eventos, pessoas e estímulos externos oriundos das vivências no contexto do estágio supervisionado.

Com o objetivo de desenvolver uma base teórica para considerar as interações estabelecidas com os ambientes e a percepção da motivação humana, os psicólogos americanos Edward L. Deci e Richard M. Ryan, no ano de 1981, propuseram a *Self Determination Theory* (SDT), conhecida no Brasil como Teoria da Autodeterminação (TAD) (CERNEV, 2015). A teoria subentende que, de forma inata, todo ser humano é **intrinsecamente** proativo, automotivado e engajado. Porém, admite que os indivíduos podem, alternativamente, ser passivos e desmotivados, na maioria das vezes em função de **fatores extrínsecos**, como por exemplo, os contextos sociais em que se

desenvolvem e se inserem (DECI; RYAN, 2000).

Nesse ponto vista, a TAD admite que ser motivado é algo que vem de berço, pois, todos, desde pequenos, se mostram curiosos, exploradores e interessados na realização de atividades, principalmente nas que ajudam a conhecer e a desenvolver seus talentos. Entretanto, à medida que o tempo passa, essa inata motivação pode ser afetada, de maneira positiva ou negativa, por eventos externos, como situações vivenciadas, cobranças feitas por aqueles que sentem afetividade, ambientes onde moram e se relacionam.

D'Aurea-Tardali e Paula (2016) consideram que, para tratar da motivação sob a ótica da teoria da autodeterminação, inicialmente torna-se necessário distinguir dois termos básicos relativos a esse constructo e que, embora possam fazer parte do conhecimento informal, guardam uma complexidade nem sempre explicitada. Nesta perspectiva teórica, distinguem-se as orientações motivacionais: uma intitulada **motivação intrínseca** e a outra **motivação extrínseca**.

Segundo Reeve (2017), a motivação intrínseca naturalmente advém das **necessidades psicológicas do indivíduo**, como das curiosidades e dos esforços inerentes que esses têm para se obter o crescimento. Quando as pessoas são intrinsecamente motivadas, elas agem sem interesse, apenas pela satisfação e prazer de fazer, e também pelo senso de desafio pessoal que uma determinada atividade lhes proporciona. Na motivação intrínseca a ação ocorre voluntariamente e não resulta de nenhum incentivo ambiental (extrínseco).

Outrossim, o conceito de motivação intrínseca é aquele que “fornece a motivação inata para que a pessoa busque seus próprios interesses e exerça o esforço de procura de desafios necessários para desenvolver suas próprias habilidades e capacidades” (REEVE, 2017, p. 84-85). Dessa forma, quando o indivíduo está motivado intrinsecamente, envolve-se numa atividade porque está engajado a ela e apresenta sentimento de orgulho e satisfação pessoal em de fazê-la. A motivação intrínseca é considerada uma tendência instintiva do ser humano para buscar novidades e desafios, alargar e aperfeiçoar suas capacidades, explorar e aprender (RYAN; DECI, 2000).

Já a Motivação extrínseca está intimamente ligada a realizar alguma atividade por razões em que são os objetos ou objetivos que determinam o comportamento do ser humano; ou com o desejo de se conseguir algum ganho, prêmio ou compensação. Para D'Aurea-Tardali e Paula (2016, p. 4):

A motivação extrínseca tem sido associada a condutas ou comportamentos desencadeados com o propósito de obter um resultado independente da atividade em si, ou seja, a execução de uma atividade tem como objetivo alcançar algum ganho ou alguma recompensa que não guarda relação com a atividade realizada.

Resumindo, a motivação extrínseca leva o sujeito a agir, realizar, praticar, envolver-se em determinada tarefa por razões sem interesse verdadeiro na tarefa em questão, mas sim no que essa tarefa pode lhe trazer como benefício pessoal, financeiro ou até mesmo afetivo. Tal como, quando a pessoa se gradua em uma área que nunca sentiu interesse ou afinidade, pela simples razão de que com um diploma de graduação poderá realizar um concurso que exija nível superior em qualquer área, e que isso poderá lhe trazer estabilidade financeira, ou seja, o sujeito dedicou alguns anos de vida para cursar uma graduação (atividade), nunca teve intenção de exercer a referida profissão (não guardou relação com a atividade), porém, com o diploma poderá concorrer em diversos concursos (objetivo que determinaram o comportamento, isto é, fazer o curso).

Destarte, assim definidas, essas duas orientações motivacionais parecem ser antagônicas e durante muito tempo foram vistas dessa forma. No entanto, a Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci (1985) deu um passo decisivo para romper com essa ideia, isto é, **assumindo a coexistência das duas orientações motivacionais** (D'AUREA-TARDALI; PAULA, 2016). Pois para Ryan e Deci (2000), pensar que a motivação intrínseca e a motivação extrínseca são construtos dicotômicos é um pensamento muito simplista, dado que, embora em determinada situação seja fato que o indivíduo esteja agindo por razões extrínsecas, não significa dizer que essa sua conduta não seja ou não possa ser autônoma.

Geralmente, explicam Lepper e Greene (1975) apud Lefrançois (2016, p. 349):

Lançamos mão de dois tipos de explicação para nossos comportamentos: intrínseco ou extrínseco. Em outras palavras, reconhecemos que fazemos as coisas por causa das recompensas externas – por dinheiro ou para podermos nos divertir com algum brinquedo, ou por causa das recompensas internas – porque estamos interessados nelas, porque gostamos da atividade e temos satisfação pessoal com elas; ou fazemos as coisas por ambos os motivos, internos e externos.

Dessa maneira, na perspectiva da TAD, a motivação intrínseca e a extrínseca compõem um *continuum* (conjunto de elementos tais que se possa passar de um para outro de modo contínuo) motivacional com diferentes graus de autodeterminação – em que o comportamento varia de mais autônomo para menos autônomo e vice-

versa. Então, ao invés de se falar apenas em motivos extrínsecos e motivos intrínsecos para a regulação do comportamento, falar-se-á em atitudes autônomas - em que o indivíduo age por razões de interesse, alegria, divertimento, satisfação e prazer - e atitudes menos autônomas – nessas, o comportamento é desencadeado por motivos extrínsecos que o indivíduo pode internalizá-los e uni-los com suas razões intrínsecas, quer dizer, realizar uma atividade tanto por satisfação pessoal quanto pelos benefícios externos ou recompensas advindas dela.

No *continuum* é possível identificar, em um dos extremos, atitudes que podem ser consideradas com total desmotivação (ausência de motivação) e, no outro, atitudes classificadas como motivadas intrinsecamente (regulações autônomas e internas) (MORAES, 2017). Entre esses dois extremos encontram-se a motivação extrínseca, no entanto, essa é dividida em quatro níveis que podem ser diferenciados pelo tipo de regulação que se encontra presente na determinação do comportamento - quanto mais essa regulação externa for internalizada, maiores serão os níveis de autonomia, compartilhando os mesmos indicadores da motivação intrínseca (CERNEV, 2015).

A Figura 1, a seguir, mostra as formas qualitativas motivacionais que constituem o *continuum* de autodeterminação, de Ryan e Deci (2000), e os diferentes níveis de autorregulação do indivíduo.

Figura 1 - Estado de motivação, segundo a Teoria da Autodeterminação

Comportamento	Não-Autodeterminado					Autodeterminado
Tipo de Motivação	Desmotivação	Motivação extrínseca				Motivação intrínseca
Tipos Regulação	Não-Regulação	Regulação externa	Regulação Introjetada	Regulação Identificada	Regulação Integrada	Regulação Intrínseca
Processos Regulatórios Relevantes	Ausência de: Intenção; Valor; Competência Controle.	Presença de: Obediência; Recompensas; Punições Externas.	Aprovação Social; Envolvimento do Ego; Recompensas e Punições Internas.	Valorização da Atividade; Importância Pessoal.	Síntese de regulações conscientes.	Interessa; Alegria; Divertimento; Prazer Satisfação.

Fonte: Adaptado de Reeve (2017).

Iniciando a análise qualitativa da motivação pelo extremo da **desmotivação**, têm-se as condutas que não são nem extrinsecamente, nem intrinsecamente motivadas, levando em consideração a ausência de intenção para agir, é o nível mais baixo de autodeterminação. “Os indivíduos são desmotivados quando eles não têm intenção de se engajar em um comportamento particular e realmente não sabem por que eles estão fazendo isso” (RUDNIK, 2012, p. 21). A total falta de motivação acontece quando o indivíduo não valoriza o que está realizando ou porque ele não se sente competente para realizá-la ou porque não espera que traga resultados desejados (DECI; RYAN, 2000).

Em seguida têm-se os quatro diferentes níveis de motivação extrínseca (controlada), que são elas:

- **Regulação externa:** Nesse nível de modulação de motivação o ser humano é extremamente controlado, movido a recompensas ou por receio de receber punições. Diante disso, se não houvesse essas recompensas ou punições, vinculadas à tarefa, certamente esse indivíduo não a realizaria (HIROTA, 2018). Um exemplo desse tipo de motivação é quando uma pessoa começa a cursar determinada licenciatura porque seus pais ou professores prometeram que se passasse no vestibular para tal curso, dariam-lhe um carro, caso não, poderia entrar em qualquer outro curso, mas com a “punição” de ir para as aulas de ônibus.

- **Regulação introjetada:** Na regulação introjetada, o sujeito apresenta controle interno levemente autônomo que o leva a realizar a atividade devido o sentimento de autoestima ou para não se sentir culpado (GALVÃO, 2019). Nesse caso, segundo Moraes (2017), as condutas são dirigidas pelo próprio sujeito, motivadas por pressões internas, como sentimento de orgulho, aprovação, culpa e ansiedade. Não há necessidade do controle externo, o próprio sujeito se pune ou se recompensa. Pode ser exemplificada na situação de quando a pessoa busca cursar uma graduação porque se sente envergonhada ou culpada devido ao fato de que seus pais sempre sonharam com isso e os primos, da mesma idade, todos já estão cursando.

- **Regulação identificada:** A pessoa se identifica com os motivos e atribui significados aos comportamentos por ela realizados, reconhece e aceita o valor desses comportamentos. Por isso, é um nível mais autônomo (autodeterminado) de motivação extrínseca que os anteriores, pois o indivíduo interioriza os valores externos (CERNEV, 2015). Denomina-se identificada “[...] porque reflete uma tendência à identificação com algo ou com alguém significativo e que convença da importância do

comportamento” (ALMEIDA, 2012, p. 65). Um exemplo disso é quando um licenciando identifica que certa disciplina é muito importante, visto que é pré-requisito para tantas outras da graduação. Porém, ao cursá-la, sente muita dificuldade para aprendê-la, mesmo assim, de modo voluntário, busca não faltar em nenhuma das aulas dessa disciplina, não porque goste ou sinta prazer, mas sim pelo fato de saber que isso contribuirá para seu aprendizado e trará o benefício de cursar as demais disciplinas, não ficando desperiodizado.

- **Regulação integrada:** É a forma mais autônoma de motivação extrínseca, ocorre quando “[...] o indivíduo realiza uma ação porque identifica e considera seu valor, o qual se funde com suas próprias necessidades” (ARAÚJO, 2015, p. 50). De acordo com Ryan e Deci (2000), significa dizer que ele avalia essa ação e a interioriza, colocando-a em congruência com os seus outros valores e necessidades. As condutas determinadas por motivação integrada compartilham muitas qualidades com motivação intrínseca, embora elas ainda sejam consideradas extrínsecas porque só são realizadas para alcançar resultados em benefício pessoal, em vez de fazê-las pelo seu próprio prazer, tal como acontece quando um egresso de determinado curso superior se interessa em cursar um mestrado, não somente porque está em busca de mais conhecimento, mas também pelo fato de que esse título pode lhe abrir portas, ampliar novos horizontes, aumentar seu salário, ou por uma mera questão de *status*, “sou mestre em [...]”.

Ryan e Deci (2008) sugerem que, talvez, muitos comportamentos que aparentam ser guiados por recompensas externas são na verdade decorrentes de necessidades universais básicas do ser humano.

Sendo a teoria da autodeterminação uma macroteoria, a partir dela, foram elaboradas seis microteorias que se inter-relacionam e são complementares entre si, a saber: Teoria da Avaliação Cognitiva; Teoria da Integração Organísmica; Teoria das Orientações de Causalidade; Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas; Teoria de Metas Motivacionais; e Teoria da Motivação do pertencimento (REEVE; DECI; RYAN, 2004).

Dentre as microteorias mencionadas, a presente investigação se embasa na ótica da Teoria das Necessidades Básicas, tendo em vista que nessa concepção, postulada por Ryan e Deci (2000), a motivação humana precisa ser compreendida por meio de suas três necessidades psicológicas básicas inatas: a competência, autonomia e o pertencimento. Elas são fundamentais para o desenvolvimento ou

manutenção da motivação intrínseca, quando satisfeitas, funcionam como nutrientes para o desenvolvimento saudável do indivíduo, sendo indispensáveis para seu bem-estar, ou seja, para que o sujeito desenvolva ou mantenha sua motivação, precisa sentir-se autônomo, competente e parte de um grupo social.

Quando as necessidades psicológicas básicas se fazem satisfeitas, a pessoa apresenta sensação de bem-estar psicológico, desenvolvendo melhor suas habilidades, porém, à medida que elas são frustradas, a pessoa demonstra mal-estar, levando-a para a sensação de fracasso, comprometendo o desenvolvimento do seu potencial (ARAÚJO, 2015). “Portanto, seria possível afirmar que a motivação diminui quando qualquer uma dessas necessidades não é atendida” (ALMEIDA, 2012, p. 49).

As três necessidades psicológicas básicas podem ser assim entendidas de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 1 - Necessidades psicológicas básicas

A necessidade de autonomia, como o próprio nome diz, corresponde às ações do indivíduo de forma autônoma. É quando ele faz, pratica, ou aprende por vontade e satisfação próprias sem que haja pressão de circunstâncias ou de outras pessoas (CERNEV, 2015).
Exemplo: “eu curso matemática porque acho a disciplina fascinante”.
A necessidade de competência se refere às atividades em que o indivíduo obteve êxito, e esse êxito faz com que desperte a confiança para enfrentar novas tarefas e novos desafios (DECI; RYAN, 1985).
Exemplo: “adoro matemática, orgulho-me demais ao resolver cálculos difíceis”.
A necessidade de pertencimento diz respeito à sensação de vínculo e interação social. É sentir-se parte de um meio, sendo solicitado ou valorizado por outras pessoas significativas (DECI; RYAN, 2000).
Exemplo: “como sou bom em matemática, então preciso passar no exame de seleção para o clube de matemática da escola, assim andarei com os melhores da disciplina e, conseqüentemente, meus pais e professores sentirão orgulho de mim”.

Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com Reeve (2017), as necessidades psicológicas geram uma energia para comportamentos considerados proativos, por exemplo, quando a pessoa se motiva a explorar, a aceitar desafios, a construir coisas novas, a dedicar-se à prática esportiva, a se divertir, pelo simples fato de que são naturalmente interessantes. Como tais necessidades ocorrem na natureza humana, são inerentes a todas as pessoas, sendo às vezes chamadas de necessidades psicológicas Organísmicas.

As teorias organísmicas têm esse nome oriundo do termo organismo, isto é, algo vivo que está em constante interação com o ambiente. Essas abordagens da motivação admitem que os ambientes estão em contínua mutação e, em consequência disso, os organismos necessitam se ajustar e se adaptar a essas mudanças (REEVE, 2017).

“O objetivo final das necessidades intrínsecas é a integração da pessoa ao ambiente social, porém de maneira coerente com os valores culturais em que ela se insere.” (APPEL; WENDT; ARGIMON, 2010, p. 354). “As três necessidades psicológicas básicas também se inter-relacionam e têm equifinalidade, ou seja, elas são interdependentes e o desenvolvimento de uma gera o desenvolvimento das outras” (DECI; RYAN, 2002, apud APPEL; WENDT; ARGIMON, 2010).

As necessidades psicológicas básicas são aspectos essenciais no estudo sobre a motivação do comportamento humano. Analisar tais necessidades psicológicas inatas contribuirá para a compreensão acerca de como os licenciandos estabelecem suas interações com o ambiente do estágio supervisionado e de que forma eles conseguem adaptar-se, transformar-se e desenvolver-se em virtude dessas interações. Desse modo, o contexto, a região social e geográfica da escola-campo na qual esses sujeitos são inseridos e as relações estabelecidas no ambiente escolar podem ser determinantes para sua escolha e permanência na vida profissional (MORAES; DE GUZY; SÁ, 2019).

3.3 Pesquisas relacionadas

No que refere às pesquisas que adotam como referencial teórico os pressupostos da Teoria da Autodeterminação e que correlacionam a motivação de licenciandos com narrativas autobiográficas, destacamos a realizada por Moraes (2017), que investigou a motivação de estudantes de um curso de Licenciatura em

Ciências Biológicas pela docência na educação básica. A partir dos resultados obtidos, Moraes verificou que a motivação dos licenciandos pela escolha e permanência na carreira docente ocorreu por fatores distintos, dentre os quais se destacam a influência de familiares e professores da educação básica e superior. Além disso, constatou que as experiências formativas ao longo da graduação, tais como a participação no PIBID e em projetos de extensão têm influenciado, de forma significativa, a permanência dos estudantes no curso. No que tange às expectativas profissionais pela docência, percebeu que todos os licenciandos pretendiam ingressar em Mestrados Acadêmicos e apesar de frequentarem um curso de Licenciatura, boa parte não pretendia atuar como professor de Biologia na Educação Básica.

Galvão (2019) analisou, à luz da perspectiva da Aprendizagem Autorregulada e da Teoria da Autodeterminação, a qualidade motivacional para determinada disciplina de 343 graduandos de uma universidade pública do Paraná, levantando seus perfis motivacionais, de acordo com a TAD, e estabelecendo relações entre os perfis formados pelas variáveis motivacionais com o uso das estratégias de autorregulação. Os dados foram obtidos por meio de um questionário contendo 38 itens em escala de motivação pela TAD, outra escala com itens de estratégia de autorregulação e dois itens relativos à percepção de apoio à autorregulação por parte dos professores. Entre os resultados, a desmotivação se relacionou negativamente com a motivação autônoma, com o uso de estratégias autorreguladas e com a percepção de apoio. A motivação autônoma correlacionou-se positivamente com o uso de estratégias e com a percepção de apoio pelos estudantes.

Em seu estudo, fundamentado na análise do *continuum* de autodeterminação, Hirota (2018) buscou retratar o perfil motivacional de licenciandos em física e realizar uma análise segmentada por curso, ano de ingresso e sexo, investigando a existência de alguma relação destes perfis com as variáveis: desempenho acadêmico e perfil socioeconômico. O perfil motivacional dos graduandos avaliados mostrou-se essencialmente autônomo, sendo baixo o nível de desmotivação. Ao segmentar sua análise, o perfil dos diferentes cursos similares, com predominância da motivação intrínseca por conhecimento, com pequena ressalva para o curso de Licenciatura em Ciências Exatas, apresentou um perfil menos autônomo, com predominância da motivação extrínseca por identificação. Em relação ao gênero, homens se mostraram ligeiramente mais autônomos quando comparados com as mulheres, parecido ao apresentado pelos calouros, quando comparados aos veteranos. Não foi encontrada

relação preponderante entre perfil motivacional e as variáveis de desempenho acadêmico e perfil socioeconômico.

4 CAMINHO METODOLÓGICO

Esse capítulo aborda o caminho metodológico percorrido nessa investigação com o intuito de responder à questão de pesquisa: *Como e em que medida a motivação pela docência dos Licenciandos em Matemática é influenciada pelas experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado?* Para tal, esse estudo teve como objetivo geral, compreender como e em que medida as experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado podem influenciar na motivação pela docência de licenciandos em Matemática.

4.1 Natureza da pesquisa

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa de cunho descritivo. Nesse caso, é preferível denominar-se “abordagem qualitativa”, porque com essa designação pode-se envolver, eventualmente, conjuntos de metodologias com várias referências epistemológicas (SEVERINO, 2016).

Pode ser um tanto trabalhoso encontrar um conceito comum de pesquisa qualitativa que agrade grande parte das abordagens e dos pesquisadores que a utilizam (ela não é apenas a pesquisa que não é quantitativa) e, embora existam distintos enfoques a seu respeito, neles é possível identificar traços comuns. Essa modalidade de pesquisa preocupa-se em abordar o mundo “lá fora”, não somente em um ambiente fechado de um laboratório, entendendo, descrevendo e, às vezes, explicando os fenômenos sociais de “dentro”, fazendo isso de diversas maneiras diferentes (FLICK, 2009, p. 8):

Analisando experiências de indivíduo ou grupos. As experiências podem estar relacionadas a histórias biográficas ou práticas (cotidianas ou profissionais), e podem ser tratadas analisando-se conhecimento, relatos e histórias do dia a dia. Examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo. Isso pode ser baseado na observação e no registro de práticas de interação e comunicação, bem como na análise desse material. Investigando documentos (textos, imagens, filmes ou músicas) ou traços semelhantes de experiências ou interações.

De acordo com Stake (2011, p. 21) a pesquisa “[...] qualitativa significa que seu raciocínio se baseia principalmente na percepção e na compreensão humana” e, sobretudo, trabalha com dados de caráter qualitativo.

Figueiredo (2008, p. 96) define pesquisa qualitativa da seguinte forma:

As pesquisas qualitativas trabalham com dados não quantificáveis, coletam e analisam materiais pouco estruturados e narrativos, que não necessitam tanto de uma estrutura, mas em compensação, requerem o máximo de envolvimento por parte do pesquisador. Dessa forma, esse tipo de pesquisa produz grande quantidade de dados narrativos, dispensando grandes amostras, visto que o pesquisador qualitativo tem que evitar controlar a pesquisa, para que o estudo permaneça no contexto naturalista.

Levando-se em conta as formas de estudo do objeto de pesquisa, neste trabalho utilizou-se a pesquisa qualitativa descritiva, pois com ela se intenciona observar o fenômeno da motivação docente, descrevendo-o, registrando suas características, analisando fatores que interferem ou o propiciam, mensurando e classificando-o qualitativamente sem que haja interferência do presente pesquisador nesse processo (XAVIER, 2019).

“Na pesquisa descritiva se observam, registram, analisam, classificam e interpretam os fatos sem que o pesquisador lhes faça qualquer interferência. Assim, o pesquisador estuda os fenômenos físicos e humanos, mas não os manipula” (PRESTES, 2019, p. 30). E dentre as tantas técnicas de pesquisa qualitativa, optou-se pelo método autobiográfico, no caso deste estudo, textos autobiográficos. De acordo com Amado e Ferreira (2013, p. 169):

Os estudos biográficos consistem numa forma de investigação que objetiva captar, através de uma narrativa, a interpretação que uma pessoa faz “do seu percurso de vida, com respectiva diversidade de experiências e sentimentos pessoais que tiveram lugar ao longo do tempo e por fases, nas mais diversas circunstâncias ou contextos e em ligação com uma multiplicidade de sujeitos [...] e de sistemas.

As narrativas autobiográficas vêm contribuindo significativamente com os estudos que buscam conhecer os meios e fragilidades vivenciados durante a trajetória da formação inicial e continuada dos professores. Elas se mostram como uma alternativa autêntica de aproximação da identidade docente a partir da ótica e vozes do próprio sujeito, com destaque nas suas memórias e subjetividades. Cabe salientar que as narrativas são compostas por elementos que os próprios sujeitos elegem como o que querem mencionar, bem como o que querem enfatizar (STASCXAK; SANTANA, 2019).

Segundo Rocha e Sá (2019), a utilização da narrativa autobiográfica no contexto educacional é fundamentada na perspectiva de que as experiências vivenciadas pelo indivíduo possam influenciar suas concepções/decisões enquanto

professor. Talvez, devido a isso, nos últimos anos, diversas pesquisas no âmbito educacional vêm adotando essa abordagem como orientação teórico-metodológica para investigação da prática docente e/ou formação continuada de professores.

Além disso, ainda na esfera da pesquisa educacional, em específico na formação de professores, dentre diversos e importantes trabalhos, evidenciam-se duas investigações recentes, como a de Ferreira (2017), cujo título é *Narrativas (auto)biográficas no PIBID: espaços de problematização na/para a formação de professores*. Essa pesquisa tenciona investigar as potencialidades das narrativas autobiográficas na/para formação de professores de matemática no espaço do PIBID. Suas análises apontaram para a relevância em se criar espaços na formação de professores de Matemática em que suas experiências como alunos do Ensino Básico sejam problematizadas, evitando ou dificultando um processo naturalizado de reprodução.

Em sua pesquisa de cunho qualitativo, Fontoura (2019) utilizou narrativas autobiográficas de 32 discentes de uma instituição pública, no estado do Rio de Janeiro, para analisar as contribuições do estágio supervisionado para alunos do curso de Pedagogia. Como um dos resultados mais importantes, a proposta da narrativa escrita foi considerada pelas docentes como uma forma de avaliação mais adequada aos propósitos reflexivos do estágio supervisionado, intervindo diretamente no processo de formação docente para cada licenciando.

4.2 Lócus da Pesquisa

A investigação foi realizada entre os meses de março e junho de 2021, na Universidade Federal do Amazonas - UFAM, localizada na cidade de Manaus, Amazonas. A opção por essa Universidade ocorreu em razão de a mesma oferecer o curso de Licenciatura Plena em Matemática.

A história da centenária UFAM inicia-se em 17 de janeiro de 1909, quando é fundada a *Escola Universitária Livre de Manáos*, posteriormente renomeada *Universidade de Manáos*. Por conta da decadência econômica da região após o auge do Ciclo da Borracha ocorreu a desintegração da Universidade em cursos superiores isolados. Passado esse momento, reestruturou-se e constituiu-se pela reintegração das instituições de ensino superiores isoladas que atuavam no referido estado. Isso só ocorreu em 12 de junho de 1962 em razão da Lei Federal 4.069-A de autoria do

então senador Arthur Virgílio Filho, sendo mais uma vez renomeada, vindo a se chamar "Universidade do Amazonas". Com a Lei Federal 10.468, de 20 de junho de 2002, passou a ser denominada Universidade Federal do Amazonas (PPC/UFAM, 2019).

De acordo com o (PPC/UFAM, 2019), foi através do Decreto Federal 50.046, de 25/01/1961 que se deu a criação e autorização do curso de Matemática na referida Universidade, vindo a ser reconhecido pelo Decreto Federal 77.138, de 12/02/1976, e pertence ao Instituto de Ciências Exatas – ICE.

Durante a vida escolar na educação básica, um grande número de estudantes não consegue assimilar diversos conceitos matemáticos, muitos desses estudantes, mesmo depois de concluírem o ensino médio, são incapazes de manipular informações matemáticas simples – o chamado analfabetismo numérico. Em consequência disso, ao entrarem na universidade, essas pessoas mostram um fraquíssimo desempenho nas disciplinas básicas de Matemática, revelando desconhecimento desses conceitos fundamentais da disciplina que deveriam ter sido assimilados muito anteriormente (PPC/UFAM, 2019).

Para tentar minimizar essa situação-problema, mostrou-se necessária a oferta de cursos pelas universidades públicas e privadas que garantam uma formação do profissional de ensino em Matemática, em consonância com a legislação vigente, com o objetivo de suprir a falta de professores qualificados para lecionar na Educação Básica. Assim, o Curso de Licenciatura em Matemática da UFAM tenciona formar professores aptos a atuarem na Escola Básica e no Ensino Superior, com capacidade de liderança e de ser um facilitador do conhecimento (PPC/UFAM, 2019).

O Departamento de Matemática do ICE-UFAM atualmente oferece os cursos de Licenciatura em Matemática Matutino (60 vagas), Licenciatura em Matemática Noturno (60 vagas), Bacharelado em Matemática (16 vagas) e Bacharelado em Matemática Aplicada (30 vagas). De acordo com o Projeto Político do Curso (PPC, 2019, p. 16), “[...] o curso de Licenciatura em Matemática funciona no bloco 6, Setor Norte do Campus Universitário de Manaus e conta com 1 bloco”.

Quadro 2 - Resumo da Carga Horária da Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Matemática da UFAM

COMPONENTE CURRICULAR		CARGA HORÁRIA
Núcleo de Atividades Formativas	Obrigatórias	2.040
	Optativas	180
Núcleo de Prática como Componente Curricular	Obrigatórias	420
Núcleo de Estágio Supervisionado	Obrigatórias	420
Atividades Acadêmico - Científico-Culturais	Obrigatórias	200
Total		3260

Fonte: Extraído do Projeto Pedagógico do Curso em Licenciatura em Matemática (PPC, 2019).

O limite de crédito por período é trinta. Já o tempo de integralização (períodos) é nove, mínimo e quinze, máximo.

4.3 Sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada com seis discentes do curso de Licenciatura em Matemática, haja vista que muitos alunos desse período geralmente alegam estar sobrecarregados com demandas das disciplinas do curso.

Nesse sentido, a seleção desses alunos não levou em conta o número de reprovações em disciplinas, ocorreu de forma aleatória, seguindo os seguintes critérios: estar devidamente matriculado no curso; estar cursando o Estágio supervisionado III; mostrar disponibilidade em participar da pesquisa. Antes de tudo se exigiu que estivesse em condições de participar, aceitar e assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE.

Devido à Pandemia da Covid-19 foi um pouco árduo conseguir contato com os licenciandos que se encaixavam no critério de seleção dessa pesquisa, uma vez que essas pessoas estavam cumprindo o distanciamento social e não estavam frequentando a UFAM, por razão de estar fechada por conta das medidas de contenção da propagação da doença causada pelo coronavírus.

Inicialmente, no mês de janeiro de 2021, foi solicitada ao coordenador do curso de licenciatura em matemática a lista contendo os e-mails dos alunos que estavam

matriculados no estágio supervisionado III, do primeiro semestre de 2020 (período do início da pandemia). Mas como esse professor, em casa, não tinha acesso ao sistema da UFAM, porque esta estava fechada, então a investigação teve que aguardar até que houvesse a liberação de acesso às instalações da Universidade. Em meados de março esse professor avisou que iria ficar responsável por lecionar a disciplina de Estágio Supervisionado III e que já tinha o contato dos alunos matriculados na referida disciplina, ficando mais fácil obter os participantes dessa pesquisa. Então, na segunda quinzena de março, foi enviado um e-mail convite para todos esses licenciandos, contendo o TCLE em anexo, o qual foi respondido por apenas seis licenciandos, aceitando e confirmando sua participação.

Mas ainda assim foi demorado o retorno desses participantes com suas narrativas já feitas, passou-se um mês para que os primeiros quatro as entregassem e mais de um mês para que os últimos dois terminassem as suas. Eles alegaram que estavam muito sobrecarregados com as atividades do curso, com alguns problemas familiares e com outros afazeres, pois alguns deles trabalhavam no horário comercial.

Com o intuito de manter o anonimato dos participantes, esses sujeitos receberam codinomes, a saber: N1, N2, N3, N4, N5 e N6.

4.4 Procedimentos de Coleta de Dados

Nesta investigação as informações referentes às experiências vivenciadas pelos licenciandos durante o estágio supervisionado serão obtidas por meio da produção de narrativas autobiográficas individuais. Sabendo que estas podem ser orais ou textuais, optou-se pelo estilo textual, pois Segundo Nóvoa e Finger (1988), as narrativas autobiográficas podem ser escritas ou orais, não interferindo na sua caracterização metodológica. E para caracterizar o perfil dos participantes foi aplicado um questionário semiaberto (ANEXO) em que responderam itens referentes à sua idade, sexo, escolaridade dos pais, gênero, raça, onde cursou a educação básica, pretensões de seguir a carreira docente, etc. Nas pesquisas educacionais, a aplicação de questionário, quando usada de forma correta, faz-se um ótimo instrumento para a obtenção de informações, sendo de fácil manejo na padronização dos dados, garantindo o anonimato e uniformidade desses dados (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2012).

4.5 Etapas da Pesquisa

Esse Estudo foi desenvolvido em três etapas: encontro online por meio do *Google Meet*; elaboração da narrativa autobiográfica individual; e, por fim, necessitou aplicar o questionário semiaberto, pois em suas narrativas, alguns participantes esqueceram de citar questões referentes ao seu perfil e no roteiro para produção dessas narrativas solicitava que fosse feito isso. Para tanto, foi solicitado via e-mail (por motivos decorrentes da Pandemia de covid-19), que os participantes produzissem suas narrativas. Porém, antes dessa solicitação foi feito um encontro online com esses participantes, por meio do aplicativo *Google Meet*. Essa opção interativa se deu em respeito às orientações de distanciamento social propostas pela Organização Mundial da Saúde, levando em conta que nossa sociedade passa por uma pandemia e ainda não foi desenvolvida a vacina contra o seu causador, coronavírus.

O referido encontro teve como objetivos: orientar para a escrita das narrativas; dialogar sobre o respeito das narrativas autobiográficas, explicando o que são elas, o porquê da sua escolha e importância nessa pesquisa; dizer, embasado em estudos, como o método autobiográfico vem sendo bastante utilizado nas pesquisas relacionadas à formação professores.

As narrativas autobiográficas dos licenciandos seguiram um roteiro previamente estabelecido e, ao serem analisadas, buscaram-se sinais que favorecem as necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertencimento, fundamentais para o desenvolvimento ou manutenção da motivação dos indivíduos, de acordo com a teoria da Motivação da Autodeterminação (DECI; RYAN, 2008). Nesse segmento, dar-se-á uma atenção a trechos das narrativas autobiográficas que mais indicam para que tipo de motivação (desmotivação, motivação extrínseca e suas formas de regulação, motivação intrínseca) aponta a motivação dos licenciandos pela carreira docente na educação básica, influenciada pelas experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

“Pesquisas qualitativas têm se utilizado cada vez mais de análises textuais, seja partindo de textos existentes, seja produzindo o material de análise a partir de entrevistas e observações [...]” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 33). Como a presente investigação não tem o intuito de gerar conclusões e sim compreensões, com base no seu objetivo geral *“Compreender como e em que medida as experiências vivenciadas durante o estágio curricular podem influenciar a motivação pela docência de licenciandos em Matemática”*. Em razão disso, a análise do corpus obtido através da produção textual de narrativas autobiográficas ocorreu sob as orientações presentes na **Análise Textual Discursiva (ATD)** (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Segundo Moraes e Galiazzi (2016) a Análise Textual Discursiva é uma metodologia de análise de informações qualitativas, com o objetivo de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. Essa técnica de análise não pretende comprovar, refutar ou testar hipóteses; sua verdadeira finalidade é a compreensão, reconstrução de conhecimentos já existentes sobre os temas investigados.

Moraes e Galiazzi (2016, p. 34) caracterizam o ciclo de análise da ATD em três focos/etapas principais:

- A desmontagem dos textos, **Unitarização**;
- O estabelecimento de relações entre os elementos unitários, **Categorização**;
- Expressão das compreensões atingidas, **Captação do Novo Emergente (Construção de metatextos analíticos)**.

Desmontagem dos Textos (Unitarização): nessa etapa cabe ao pesquisador examinar os textos em seus detalhes, fracionando-os ou desconstruindo-os de acordo com sua vontade, atribuindo a eles significados e interpretações a partir de conhecimentos, intenções e referenciais teóricos. Nesse sentido, o pesquisador define o quanto fragmenta seus textos, refinando o que melhor convém à sua pesquisa. “Todo texto possibilita uma multiplicidade de leituras; leituras essas relacionadas com as intenções dos autores, com os referenciais teóricos dos leitores e com os campos semânticos que se inserem” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 35).

Ao desconstruir os textos objetiva-se perceber os significados e sentidos deles em distintos limites de seus detalhes, embora se saiba que esse limite absoluto nunca é atingido (MORAES; GALIAZZI, 2016). Entende-se que, mesmo sendo importante

valorizar as vozes e visões dos autores das narrativas, não é possível o alcance da compreensão total do que esses quiseram dizer.

De posse das narrativas autobiográficas dos participantes, cada uma foi lida, examinada e dividida em trechos, esses trechos foram reescritos e a eles foram atribuídos sentidos e significados, com o intuito de compor com eles as unidades constituintes de análise.

Estabelecimento de relações (Categorização): A categorização é o aspecto central de uma análise textual discursiva. Segundo Moraes e Galiazzi (2016, p. 44):

A categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos semelhantes. Conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias.

Consiste na reunião de elementos semelhantes encontrados nas unidades de análise anteriormente construídas, essa reunião facilita o processo de discussão e análise das informações. Não bastando apenas agrupar os elementos, mas manter a relação entre eles (NASCIMENTO, 2019).

Em sua totalidade, as categorias compõem a matéria prima para a organização e produção dos metatextos que posteriormente serão escritos. “É a partir delas que se produzirão as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 45).

Captação do Novo Emergente (Construção de metatextos analíticos): a **ATD** possibilita a emergência de uma compreensão renovada do fenômeno investigado. Para tal, o terceiro foco, chamado de “captar o novo emergente”, e que tem como desencadeadores os dois focos anteriores, possibilita a construção de metatextos analíticos que expressam as descrições, compreensões e interpretações atingidas pelo pesquisador a partir dessa coleção de textos.

Diferentes tipos de textos podem ser produzidos por meio da Análise Textual Discursiva, com ênfases diversificadas em descrição e interpretação e procurando atingir diferentes objetivos de análise. Alguns textos serão mais descritivos, mantendo-se mais próximos do “corpus” analisado. Outros serão mais interpretativos, pretendendo um afastamento maior do material original num sentido de abstração e teorização mais aprofundado (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 54).

Abaixo será apresentado, inicialmente, o perfil dos licenciandos participantes da pesquisa e, em seguida, a análise de suas narrativas autobiográficas.

5.1 Caracterização do Perfil do Participante (no contexto da pesquisa)

Atendendo ao primeiro objetivo específico: ***Caracterizar o perfil do licenciando em matemática, no contexto dessa pesquisa, a partir de seu contexto sociocultural, maneira de pensar sobre a profissão - escolha do curso, decisão pela profissão, perspectiva acerca da profissão.*** Nessa pesquisa, os seis estudantes de licenciatura em matemática, da Universidade Federal Amazonas, responderam a um questionário semiaberto na plataforma “Google formulários”. O intuito deste questionário foi conhecer e caracterizar o perfil desses alunos, auxiliando na compreensão das relações entre suas escolhas, posicionamento sobre sua futura profissão e as contribuições do curso na sua futura trajetória (RODRIGUES, 2012).

Os dados obtidos, por meio do questionário, possibilitaram a elaboração do quadro abaixo - lembrando que os licenciandos serão identificados com codinomes fictícios (N1, N2, N3, N4, N5 e N6), garantindo dessa forma o sigilo na pesquisa. Destaca-se que, do questionário, só serão abordadas informações para se conhecer um pouco do perfil dos licenciandos, alguns itens só serviram para deixar os participantes mais à vontade na hora de responder.

Quadro 3 - Perfil dos Licenciandos em Matemática participantes da pesquisa

Codinome	N1	N2	N3	N4	N5	N6
Idade	27	21	46	22	22	31
Gênero	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino	Masculino	Masculino
Raça/cor	Parda	Parda	Parda	Parda	Parda	Parda
Trajetória na Educação Básica	Toda em escola pública	Toda em escola pública	Parte em escola pública e parte em escola particular	Toda em escola pública	Toda em escola pública	Toda em escola pública
Nº de projetos de pesquisa	0 (nenhum)	1 (um)	1 (um)	0 (um)	2 (dois)	0 (nenhum)

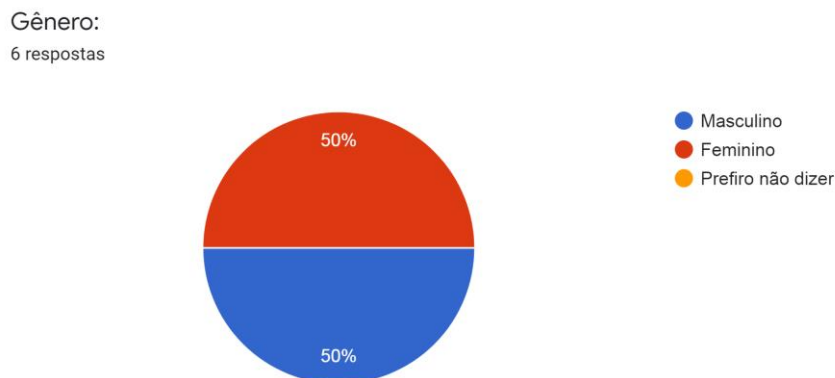
Periodizado	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não
Período de estudo	13°	8°	8°	8°	8°	10°
Projetos acadêmicos	Nenhum	PIBIC	PIBIC	Feira de Matemática e Escola de matemática básica	Monitoria, PIBIC e PIC - OBMEP	Residência Pedagógica
Disciplinas de Estágio Supervisionado cursadas	Estágio sup. I, II e III	Estágio sup. I, II e III	Estágio sup. I, II e III	Estágio sup. I, II e III	Estágio sup. I, II e III	Estágio sup. I, II e III
Disciplinas de Estágio que atuou presencialmente na Escola-Campo	Estágio sup. I, II e III	Estágio sup. I	Estágio sup. I	Estágio sup. I	Estágio sup. I	Estágio sup. I e II

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observa-se que a faixa etária dos participantes é um pouco heterogênea, indo de 21 a 46. Nota-se que N2, N4 e N5 entraram bem novos na graduação, com menos de 20 anos, os três são acadêmicos do 8° período. Já N1, N3 e N6, que são os mais velhos, entraram na graduação pouco depois dos vinte ou trinta anos de idade, sendo N3 o participante mais velho, com 46 anos.

Em relação ao gênero, mesmo sendo de forma voluntária a participação nesta pesquisa, obteve-se uma quantidade igual de pessoas do sexo masculino e do sexo feminino, como ilustra o gráfico a seguir (Figura 2):

Figura 2 - Gráfico referente ao gênero dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor.

Pode-se demonstrar um crescimento no número de mulheres nos cursos de licenciatura em matemática, pois, historicamente, no Brasil, há a predominância do sexo masculino no curso de licenciatura em matemática (DE ASSIS, 2010). Ainda que “[...] as diferenças de gênero no desempenho em ciências e matemática parece ter se reduzido em muitos países nos últimos anos, como demonstrado em pesquisas nacionais de larga escala, elas ainda não foram totalmente eliminadas” (UNESCO, 2018, p. 15)

Em relação ao Estágio Supervisionado, todos os participantes já cursaram as três disciplinas que o compõem, porém, o que chama a atenção é que apenas um desses licenciandos, N1, atuou presencialmente durante os três Estágios na escola-campo. Possivelmente, isso fez com que esse licenciando narrasse mais situações vivenciadas no referido momento.

Segundo os participantes N2, N3, N4 e N5, o fato de eles terem conseguido ir à escola-campo somente no Estágio supervisionado I ocorreu porque no Estágio Supervisionado II houve um impasse entre a UFAM e a empresa de seguros que resguardava suas participações nessas escolas. E no Estágio supervisionado III, eles não conseguiram ir às escolas por causa da Pandemia de Covid-19, haja vista que estavam fechadas, cumprindo as determinações sanitárias de prevenção da doença.

Já o N6 conseguiu ir em parte do Estágio Supervisionado II, pois na metade dessa disciplina as escolas estaduais do Amazonas entraram em greve. E seu Estágio Supervisionado III foi em meio à pandemia e por consequência dela não pôde fazê-lo de forma presencial. *Ad Referendum Consuni* nº 01/2020, de 26 de março de 2020

(UFAM, 2020a), essa resolução, além de tratar da suspensão das atividades presenciais, autorizou o funcionamento remoto e determinou:

- I – SUSPENDER, por prazo indeterminado, o Calendário Acadêmico de 2020/1 e 2020/2,
- II – SUSPENDER, por prazo indeterminado, a contar de 31 de março de 2020, as atividades administrativas presenciais, bem como as atividades acadêmicas da graduação, presenciais ou não presenciais (UFAM, 2020a, p. 1).

5.2 As Narrativas autobiográficas dos licenciandos em matemática

Cumprindo os dois últimos objetivos específicos: ***Analisar e descrever as concepções dos alunos acerca das suas experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado; relacionar possíveis influências das experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado na motivação pela docência dos licenciandos em matemática.*** Ocorreu a análise das narrativas autobiográficas, embasada na Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016), e, seguindo suas orientações, o ciclo de análise dessas narrativas aconteceu em suas três etapas principais.

Primeiramente, na **unitarização**, desconstruíram-se os textos das narrativas, dando a eles significados e interpretações, seguindo o referencial teórico adotado nesta investigação. A partir desse processo de recorte dos textos foram definidas as unidades de análise - Embora definidas na sequência do processo de unitarização, essas unidades de análise tiveram como base os eixos abaixo, pré-definidos no roteiro das narrativas autobiográficas, são eles:

- **Trajetória de vida pessoal e familiar;**
- **Imagem e perfil da docência;**
- **As experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado, suas influências na motivação pela docência;**
- **Tornar-se professor.**

Em segundo lugar veio a **categorização**. Compreendeu-se em estabelecer relações entre as unidades de análise (mais adiante abordadas), agrupando elementos semelhantes na mesma categoria. E como última etapa, fomentada pelas duas anteriores, surgiram as **categorias emergentes (o novo emergente)**. Nesse sentido, para relacionar as possíveis influências que as experiências vivenciadas

durante o estágio supervisionado poden ter sobre a motivação pela docência dos licenciandos participantes, entendeu-se necessário abordar a motivação pela docência em dois momentos da trajetória desses estudantes, posteriormente, esses momentos vieram a se tornar as seguintes **unidades de análise**, justamente com suas respectivas categorias emergentes:

5.3 Unidades de análises e as Categorias Emergentes

Quadro 4 - Unidades de análises e as Categorias Emergentes

Unidade de análise: Motivação pela docência na adolescência e na Educação Básica.
Categorias emergentes: Satisfação em ensinar seus familiares e colegas de aula; Influência e admiração por seus professores; aptidão (disposição inata ou adquirida) e gosto pelas disciplinas de exatas.
Unidade de análise: Motivação pela docência na graduação em licenciatura em matemática.
Categorias emergentes: O “sonho” de cursar Engenharia (Entrar no curso de licenciatura seria algo temporário); Influência e admiração por seus professores; Motivação pela docência e o estágio supervisionado.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A discussão das categorias acerca da motivação, acima mencionadas, fundamenta-se na Teoria da Autodeterminação, conforme se apresenta a seguir.

5.3.1 Motivação pela docência na adolescência e Educação Básica

- **Aptidão (disposição inata ou adquirida) e gosto pelas disciplinas de exatas**

Bom, no **ensino médio eu sempre fui excelente em matemática**, minhas notas no histórico escolar sempre foram máximas ou quase máximas, **eu sempre gostei de química porque ao meu ver não era só conta**, tinha explicação no mundo [...]. **Mas matemática parecia ser só conta e pronto. Então eu escolhi matemática, por achar que era “fácil” como sempre foi na escola.** (N1, grifo nosso).

Desde pequena gostava muito de ajudar as pessoas que tinham dificuldade com a **matemática, pois tinha certa facilidade em aprender os conteúdos e sempre gostei muito dessa matéria** (N3, grifo nosso).

Decidi me inscrever no curso de licenciatura em matemática na Universidade Federal em Matemática do Amazonas [...], **pois sempre me dei bem nas disciplinas de exatas no Ensino Médio** [...] (N5, grifo nosso).

Acredito que o professor é basicamente um direcionador na vida do aluno, [...], **minha decisão pela docência foi algo bem particular**, não teve exatamente uma influência e **escolhi matemática pois era muito bom na escola** (N6, grifo nosso).

Nas falas de N1, N3, N5 e N6 observam-se aspectos da motivação intrínseca no que tange à disciplina de matemática, pois os quatro apresentavam muita facilidade em lidar com cálculos matemáticos e, como isso, suas necessidades de competência foram satisfeitas, motivando-os à escolha do curso de licenciatura em matemática.

- **Satisfação em ensinar familiares e colegas de aula**

Relatos referentes ao período de adolescência de três licenciandos mostram que suas experiências em dar aulas a parentes e de ajudar colegas de aula, ensinando-os a fazerem suas tarefas, foram situações que favoreceram a motivação pela docência naquele momento. Segundo Cruz (2020, p. ?), “Conhecer os aspectos formativos que antecederam a formação universitária dos professores em formação inicial é importante para compreender sua visão do estágio supervisionado bem como de sua atuação como futuros docentes”.

Desde pequena gostava muito de ajudar as pessoas que tinham dificuldade com a matemática, [...]. Recordo-me das minhas primeiras aulas ministradas para minhas primas que iriam realizar as provas de um concurso, na época eu tinha 14 anos, reunimo-nos todas as noites na casa da minha irmã mais velha e ficávamos mais ou menos duas horas estudando o conteúdo de matemática e português que constavam no edital, **isso durou algumas semanas e o resultado não poderia ter sido melhor, pois as duas conseguiram ser aprovadas, e naquele momento eu tive a certeza que poderia ajudar outras pessoas da mesma forma** (N3, grifo nosso).

[...] desde que me lembro, **sempre gostei de ajudar e ensinar meus colegas de sala nas atividades**, isso desde o ensino primário até o fim do ensino médio [...], grande **satisfação em ajudar meus colegas a entenderem a matemática, satisfação essa que só me ficou mais clara no segundo ano do ensino médio, nos meus 16 anos, quando fui monitor geral de matemática** da Escola Estadual Senador Manoel Severiano Nunes. [...]. **Portanto, foram essas as razões que me fizeram escolher a docência em matemática, [...]** (N4, grifo nosso).

Comecei a pensar na docência ainda na adolescência quando ajudava muito meus amigos e minha irmã, porém ainda não tinha ideia em qual disciplina atuar (N6, grifo nosso).

O fragmento da narrativa de N3 mostra que, no período de sua infância/adolescência, ela se mostrava intrinsecamente motivada pela docência, pois, de forma autônoma, ao ajudar as pessoas que tinham dificuldade com a matemática, sentia prazer e satisfação. Notou-se também que ao dar aulas às suas primas, e ao ver que essas obtiveram êxito ao realizarem um concurso, sua necessidade de competência foi fortalecida, levando-a a sentir-se orgulhosa por tê-las ajudado em suas trajetórias até a aprovação. A necessidade de competência reflete o sentimento de sentir-se eficaz, autoconfiante no seu esforço e na sua capacidade de alcançar os resultados pretendidos. Ela está relacionada à pessoa sentir-se capaz de interagir de forma satisfatória com o seu meio, alcançando uma sensação de segurança, confiança e eficiência no desenvolvimento das ações (ENGELMANN, 2010).

Os relatos de N4 e N5, referentes a esse período, também indicavam estilo autônomo de motivação intrínseca pela profissão docente, ambos em função das inúmeras vezes que ajudaram e ensinaram seus familiares e/ou colegas de aula ao longo da sua trajetória na educação básica. No caso de N4, o fato de ter sido monitor geral de matemática, além de nutrir sua necessidade de competência, também nutriu a necessidade de pertencimento, ou seja, fortaleceu o sentimento de vínculo social com os demais alunos.

- **Influência e admiração por seus professores**

Cinco dos seis licenciandos mencionam em suas narrativas que seus professores da educação básica influenciaram positivamente no que respeito à motivação pela docência, e esses professores contribuíram para que viessem a se encantar pela profissão. Conforme as falas de N1, N2, N4, N5 e N6.

Lembro de alguns professores que ensinaram como se realmente quisessem que nós aprendêssemos, entre eles ficaram o professor Alcindo, de matemática, professora Aida, de química, professora Hadaquel, de português, professora de física, Antônia, e outra professora de física Keyla. [...] **Minhas notas foram melhores para passar no PSC e no Enem por causa deles**. Eu não tinha dinheiro para pagar cursinho e pedia pra eles, e **aceitaram me ensinar nas horas vagas, ou depois do horário de aula**. **Sou muito grata a eles** (N1, grifo nosso).

Lembro do **meu ensino médio tive a oportunidade de conhecer uma das melhores professoras de matemática, via ela como um exemplo de pessoa e profissional**, era uma mulher poderosa e de muito caráter e personalidade, **foi ela que despertou minha curiosidade pela matemática e principalmente pela docência** (N2, grifo nosso).

O professor é uma das figuras mais importantes na vida de qualquer cidadão, ele tem o papel de preparar os alunos para se tornarem indivíduos ativos na sociedade, ensinam a respeitar o próximo e muitas vezes o professor se torna um confidente e amigo para os alunos. [...]. **acredito que, ter a oportunidade de ensinar e transmitir conhecimento para alguém é algo único e isso pesou na minha decisão da escolha da minha profissão** (N2, grifo nosso).

Durante o ensino fundamental , **estudei com uma professora que marcou minha vida, [...]. Foi ela quem fez eu me apaixonar por matemática, pois sempre depositou muitas expectativas em mim depois do primeiro 10 nas provas.** Desde então , ainda no ensino fundamental, **ganhei muitas medalhas de honra ao mérito pelo meu desempenho tanto em matemática quanto nas demais matérias na escola em que estudava [...]. Portanto, foram essas as razões que me fizeram escolher a docência em matemática, uma professora que fez a diferença por confiar em mim e me apoiar, [...]** (N4, grifo nosso).

Decidi me inscrever no curso de licenciatura em matemática [...], e também por ter admiração e respeito pela profissão de professor, além disso tive um excelente professor de matemática no último ano que me motivou bastante, mas foi uma conversa com um professor de Língua Portuguesa que me aconselhou, mostrou todos os lados da profissão e me convenceu a me inscrever no curso (N5, grifo nosso).

[...] sempre tive bons exemplos de docentes sempre dedicados e esforçados a passar informações [...] (N6, grifo nosso).

Os excertos desses cinco licenciandos mostram que, assim como no trabalho de Moraes (2017), a fase determinante para a opção pela carreira docente foi durante o Ensino Médio, ou por admiração, ou por gratidão, exemplo ou influência de determinado professor. N1, N2, N4, N5 e N6, nessa fase, apresentavam estilos autônomos de motivação extrínseca integrada (favorecendo a necessidade de autonomia). Neste tipo de motivação, que é a forma mais autônoma e completa de internalização da motivação extrínseca, as ações externamente motivadas passam a ser integradas e pessoalmente internalizadas. Esses Licenciandos não somente se identificaram com a importância do comportamento, mas também o viram como algo pessoalmente importante, integrando esse comportamento com os seus valores e necessidades próprias (ALMEIDA, 2012).

5.3.2 Motivação pela docência na graduação

- **O “sonho” de cursar Engenharia (Entrar no curso de licenciatura seria algo temporário).**

N1 e N5 narram que um dos motivos que os levaram a optar pelo curso de

licenciatura em matemática foi a baixa concorrência na hora de disputar uma vaga no vestibular. Na verdade, naquele momento, a vontade desses estudantes era cursar Engenharia e só não prestaram vestibular para essa área por falta de confiança, por acharem que suas notas não alcançariam a nota de corte para passar. Segundo Fagundes (2015, p. 83):

Podemos considerar que foi criada uma cultura de encerrar o período médio de aprendizagem e considerar o jovem apto a escolher uma profissão. Conforme a condição do jovem é ao mesmo tempo imposição e necessidade que acabe o ensino médio e vá trabalhar ou escolha uma carreira que preceda de graduação e possa permanecer em formação, ou ainda, aliar ambas as realidades. Por vezes essa certa imposição influencia uma escolha mais viável, teoricamente mais fácil e de retorno profissional mais rápido. Aceitar fazer parte do rito é se considerar apto, capaz e diferenciado, mesmo que fazer parte desse rito não corresponda à verdadeira aspiração do participante; por isso boa parte dos jovens aceita fazer um determinado curso, ao invés de encarar outras variáveis pelo que realmente deseja.

[...] entrei para a faculdade, [...], escolhi o curso porque eu queria fazer engenharia para deixar meu pai orgulhoso, nem sabia o que faria engenharia faria, na época eu tinha tão pouca experiência na escola que nem sabia que tinha nota pra passar em engenharia pelo PSC e nem não coloquei, por medo [...]. Ser professora não foi algo que eu entrei na faculdade, entrar no curso de licenciatura seria algo temporário, mas acabei ficando porque tive que me manter sozinha, e engenharia pela UFAM era integral e caro [...]. No começo do curso, eu trabalhava o dia todo em uma gráfica e à noite ia para a faculdade (N1, grifo nosso).

Até o segundo ano do ensino médio pensava em ser engenheiro civil, pois gostava de construção, pois meu pai trabalhava com isso e sempre que podia eu ia ajudá-lo, mas tinha certeza que não conseguiria entrar pela nota de corte alta, sabia que minha maior chance de entrar da universidade seria um curso de licenciatura, e por tudo que já foi dito acima, a que eu mais me identificava era a matemática [...]. Consegui entrar no curso de matemática, mas aquela vontade de fazer o extramacro e mudar para engenharia ainda era grande, [...]. Mas por que não troquei? Tive uma conversa com um professor da Universidade e um colega que é engenheiro formado [...], trabalha na área e tudo mais. Ambos me mostraram o lado ruim do mercado atual na área de engenharia principalmente os benefícios da carreira de um professor do ensino básico com mestrado e doutorado. Era o que eu precisava ouvir para tomar minha decisão e de fato quer ser professor quer contribuir na educação básica (N5, grifo nosso).

Nota-se que N1, ao entrar no curso, mostrou aspectos relacionados à motivação extrínseca identificada, pois, inicialmente, considerou importante entrar no curso, porém, de forma temporária, talvez no sentido de aproveitar suas disciplinas para alcançar a desejada Engenharia. Ou, dentro da faculdade, fazer a reopção de curso. A participante também alegou que só permaneceu no curso por conveniência em relação ao seu horário de trabalho, pois este era somente em um turno, já Engenharia era integral, logo, teria que conciliar trabalho e estudo.

A regulação Identificada corresponde ao processo pelo qual o indivíduo reconhece a importância da ação, [...] envolve alguma vontade e satisfação do indivíduo que age por se identificar com o comportamento e considera-o como importante para alcançar algo desejado (DELGADO, 2017, p. 10).

Em relação à permanência de N5 na licenciatura em matemática, sua “fala” mostrou uma motivação extrínseca por regulação externa, visto que só ficou no curso, principalmente, por conta do salário oferecido a professores, com Mestrado ou Doutorado, da Educação Básica da rede Estadual de Ensino do Amazonas. Na regulação externa, o licenciando para alcançar um objetivo, só o faz motivado por uma recompensa tangível (DELGADO, 2017).

● **Influência dos Professores da Graduação**

Nos extratos de N1, N2 e N4, percebeu-se que a figura do professor da graduação mostra-se de muita influência na motivação pela docência dos discentes, principalmente para se manterem no referido curso. Essa influência pode se dar tanto de maneira positiva quanto de maneira negativa. Na situação desses três acadêmicos, a influência de um ou mais professores contribuiu para motivá-los em relação à docência.

Vale lembrar que os professores da graduação, de acordo com sua postura e modo de se relacionar nas aulas, também podem fazer com que os alunos se desmotivem a continuar no curso, por exemplo, se o professor tiver pouca didática, for rígido demais e responder aos questionamentos de forma ríspida, com certeza isso afetará a motivação do aluno de forma negativa. É necessário discutir esse processo dinâmico de ser professor, constituir-se professor e formar novos professores, considerando que várias pesquisas apontam a significativa influência do professor formador na constituição de ser professor. Verifica-se que o professor tem forte influência na tomada de decisão sobre a profissão que será assumida pelos futuros professores e suas práticas de ensino (STAMBERG; NEHRING, 2016).

Mas dentro do curso de matemática, **alguns professores me conquistaram para educação [...]. Eles foram ‘mães’ do conhecimento dentro da matemática e também dentro da realidade do que é ensinar matemática, e ser um professor [...].** E por um bom tempo na faculdade a matemática realmente parecia só cálculo mesmo, até ter **o professor Anselmo e a professora Ana Cássia, como professores, e com eles ver e perceber o quanto o ensino que estamos tendo nas escolas está bem ruim. Então nossas aulas [...]** foram compostas em entender e planejar aulas que sejam conteudistas e ricas em conhecimento matemático e aplicações [...] Aprendi

com eles através de planos, apresentações de aulas, projetos e história da matemática (N1, grifo nosso).

Agora, na faculdade **tive a oportunidade de conhecer e aprender com professores incríveis, um exemplo disso, foi o meu orientador Francisco Feitosa, um profissional excelente que me ajudou muito na minha trajetória da graduação, ele é um exemplo daqueles professores persistentes**, que não desistem dos alunos. **Atualmente me espelho muito nele** (N2, grifo nosso)

Durante minha graduação, **muitos mestres marcaram minha trajetória, mas teve um em especial, Prof. Francisco Eteval Feitosa, pelo seu jeito simples e alegre de ensinar, transmitindo um conhecimento que à primeira vista parece complicado de forma fácil e intuitiva**. E não foi só o modo de ensinar, **ele também incluía nossa turma em projetos de matemática, projetos esses que levávamos para os interiores para transmitir o conhecimento em feiras expositivas, e muito mais** (N4, grifo nosso).

Esse relacionamento de afetividade, respeito, admiração e espelhamento que esses alunos deixaram transparecer em relação aos professores, mostraram ser fatores que influenciaram positivamente a motivação pela docência. Principalmente porque essas relações satisfizeram suas necessidades básicas de autonomia (ao perceberem que o ensino está ruim e de acordo com as narrativas, mostram-se dispostos a mudar essa realidade) de pertencimento (vínculos positivos com esses professores) e de competência (quando se mostram dispostos a mudar a ruim realidade do ensino, também estão fazendo isso graças ao sentimento de competência).

Já competência e o pertencimento exemplificam duas necessidades psicológicas que surgem das exigências para que o próprio indivíduo se adapte bem ao seu ambiente e estabeleça boas relações interpessoais. A competência e o pertencimento são tanto essenciais como necessários para a manutenção do bom estado psicológico e para o bem-estar e o crescimento do indivíduo (REEVE, 2006, p. 4).

- **Motivação pela docência e o estágio supervisionado**

Essa é a principal categoria emergente que ajudará na compreensão de como é e de que forma experiências vivenciadas no estágio supervisionado podem ter influenciado na motivação pela docência dos participantes dessa pesquisa. Para melhor discussão desses trechos das narrativas, referentes ao momento do estágio supervisionado, serão comentados um a um, não necessariamente por ordem de relevância.

Quando começou o Estágio supervisionado, eu pensei que fosse conseguir aplicar tudo o que tinha aprendido até ali, nem me achava

preparada pra isso [...]. O primeiro estágio foi um choque real [...], alunos correndo para todo lado, pedagogos e diretores brigando, e uma sala composta por todo tipo de criança, as que sofrem abuso, as que têm transtorno psicológico e aprendizado, como dislexia, TDAH, e até autismo, e outros que nem os professores sabiam o que era [...]. E uma sala de aproximadamente uns 38 a 40 alunos, e no diário tinha mais de 40 alunos em cada sala. O que tornava difícil, no processo de ensino de cada professor, principalmente aqueles que não tinham pulso forte [...]. O estágio supervisionado não me motivou muito a querer ser professora, pelo ambiente escolar que professores tinham, nas salas dos professores falavam mal dos alunos, e ficavam com briguinhas entre si por assuntos nem sempre relevantes (N1, grifo nosso)

Nessa passagem, N1 mostrou ter motivação pela docência, afetada pelas experiências iniciais no estágio supervisionado, sendo possível afirmar que isso ocorreu devido sua necessidade de pertencimento não ter sido atendida, com ênfase nas situações presenciadas no que diz respeito ao relacionamento entre os profissionais daquela escola, às salas lotadas com alunos precisando de atendimento especial e, principalmente, em relação aos professores que demonstravam ser de difícil convívio. Tudo isso contribuindo para uma sensação de mal-estar.

Considerando ruins essas experiências mencionadas por N1, o estágio supervisionado pode sim vir a desmotivar o licenciando a querer atuar como professor. Afirmação esta que serve de resposta para uma das questões norteadoras dessa pesquisa, a saber: *Experiências ruins, vivenciadas no Estágio Supervisionado, podem vir a desmotivar os licenciandos a seguirem a carreira docente?*

Mas o estágio foi importante para acalmar aquele pensamento de ‘eu posso fazer’, porque o ensino está ruim [...]. Dentro do estágio supervisionado, na regência de 6º ano e 9º ano, foi o período que fui me tornando mais professor [...]. Eu me importava se o aluno aprendia ou não e, sempre procurava descobrir se foi erro meu ou motivos adversos [...]. O estágio supervisionado é a realidade pura do ensino (N1, grifo nosso).

Não obstante, passadas as experiências iniciais no estágio, N1 mostrou-se positivamente motivada pela docência, em virtude da vontade de querer mudar a precariedade do ensino, por ela relatada. Isso evidencia aspectos de motivação extrínseca por regulação Identificada, representa, geralmente, a motivação extrínseca internalizada e autodeterminada. Nesse tipo de motivação extrínseca o indivíduo voluntariamente aceita os méritos e a utilidade do comportamento porque essa maneira de pensar ou comportar-se é vista como pessoalmente importante ou útil (REEVE, 2006).

Quando o licenciando comenta que o ensino está ruim, compreende-se da forma que se inclui, alunos e professores. Assim, o licenciando, ao observar a falta de

didática de alguns professores regentes, motiva-se ainda mais pela docência a fim de modificar essa realidade. O que se considera resposta análoga a uma resposta à questão norteadora: O licenciando, ao observar a falta de comprometimento de alguns professores regentes, motiva-se ainda mais pela docência a fim de modificar essa realidade?

No estágio supervisionado 1 [...], ainda consegui ir na escola durante duas semanas, depois disso houve greve nas escolas estaduais e todos os acadêmicos tiveram que suspender a ida às escolas, por sorte, naquele semestre, o professor Francisco começou um projeto intitulado 'Escolas de Matemática Básica' [...] voltado para alunos do ensino fundamental - anos finais de escolas públicas, onde o foco era que os acadêmicos de matemática dessem aulas de reforço de matemática para esses alunos. Nessa época, nosso professor de estágio supervisionado 1 aceitou que nosso relatório final fosse sobre o projeto da Escola (N2, grifo nosso).

Nesse trecho do texto de N2, verifica-se que, para ela, o estágio supervisionado não induziu sua motivação pela docência, muito menos a desmotivou para tal, em virtude do pouco tempo que pôde ir à escola-campo onde iria estagiar. Embora tenha participado do projeto que envolvia dar aulas a alunos do ensino fundamental de escolas públicas, essa experiência não representou significativamente a mesma coisa que vivenciar toda a gama de experiências que o estágio supervisionado presencialmente vivido traz.

Os desafios enfrentados no decorrer do curso foram muitos, mas quero aqui destacar, o que particularmente considero o maior deles, o período de estágio supervisionado [...]. No decorrer do estágio supervisionado I, [...] pude ver de perto os desafios enfrentados pelos professores. O contato com esses profissionais, bem como **a interação com os alunos trouxeram experiências enriquecedoras para a minha formação. [...]. Essa vivência com certeza me deu a oportunidade de refletir e de pensar se de fato pretendo seguir na área da docência (N3).**

[...] o estágio é uma parte muito importante da nossa formação profissional, pois nos permite avaliar de diversas formas e com muita clareza se realmente fizemos a escolha correta. Se o licenciando passa pelo estágio supervisionado e continua se sentindo motivado a continuar, [...] conclui que fez a escolha certa, acredito que realmente está preparado para seguir a carreira docente (N3, grifo nosso).

N3 considera seguramente que o estágio supervisionado foi o maior desafio ao longo da sua graduação em licenciatura em matemática, pois nele a licencianda pode viver e sentir a realidade de uma sala de aula de escola pública. Essa vivência proporcionou-lhe bastante aprendizado referente à docência, trouxe-lhe reflexão e um sentimento de indecisão a respeito de continuar a seguir a carreira de professor. Observa-se em suas palavras que a discente, naquele momento, começou a refletir

muito se havia mesmo escolhido o curso certo. Nesse trecho, N3 demonstrou ter sua motivação pela docência afetada pelas experiências vividas no estágio, essencialmente porque a sua necessidade de competência não foi atendida, por conta de não se achar preparada para enfrentar os inúmeros desafios que o cotidiano da educação básica proporciona aos professores. É fato que todas as pessoas querem ser competentes e se empenham para isso. Elas anseiam interagir de maneira eficiente com o que as cerca e esse anseio estende-se a todos os aspectos de nossa vida - na escola, no trabalho, nas relações pessoais, na recreação e nos esportes. Todos os indivíduos também querem desenvolver habilidades e aumentar nossas capacidades, seus talentos e potencial (REEVE, 2006, p. 73).

O encontro com um desafio é um momento que desperta nossa plena atenção. E quando temos a chance de aumentar nossas habilidades e nossos talentos, experimentamos o desejo de progredir, sentindo-nos satisfeitos, e até mesmo alegres, se formos bem-sucedidos. Em outras palavras: temos uma necessidade de competência.

Desse modo, como os desafios vislumbrados pelo estágio não foram superados por N3, logo, sua necessidade de competência não foi avigorada.

Meus estágios supervisionados não foram muito vantajosos, pois só fiz o estágio I presencialmente nas escolas e devido à pandemia da covid 19, não pude fazer os estágios 2 e 3 presencialmente. Porém, posso falar sobre meu estágio I que foi somente a observação da rotina da sala de aula [...]. Observava a forma como o professor ministrava a aula (ensino mecânico por sinal), como a turma se comportava e interagia [...]. **O que me preocupa um pouco é esse sistema de ensino que amarra os professores e suas ideias de inovação, porém confio que isso possa mudar...** [...] (N4, grifo nosso).

Por causa da pandemia de covid-19, N4 somente fez de forma presencial o estágio I, talvez, devido a isso, pouco mostrou os relatos de sua vivência no estágio. No entanto, mesmo tendo frequentado pouco as escolas, mostrou-se preocupado com a situação de que os professores da educação básica são engessados pelo sistema, o qual não lhes dá autonomia para inovar em suas aulas, ou seja, N4 sentiu que, futuramente, ao exercer a profissão na educação básica, teria sua necessidade de autonomia ameaçada ou prejudicada, causando-lhe uma pequena queda de motivação, porém sentiu-se otimista de que isso poderia mudar.

Minhas experiências nos estágios supervisionados não foram das melhores porque só consegui fazer o primeiro (estágio supervisionado I), **essa disciplina fiz como manda o figurino**, tive aulas teóricas, fiz período de observação e regência na **escola estadual Djalma Batista, que foi uma escola que me acolheu super bem, o professor que estava me**

supervisionando me deu várias dicas e sempre me deu suporte para que eu pudesse exercer minha função de estagiário da melhor forma possível. Já no estágio supervisionado 2, só ficamos na aula teórica, aconteceu um problema na universidade e não conseguiram nos dar o seguro para que pudéssemos atuar [...]. Agora estou fazendo o estágio supervisionado 3 de forma remota (N5, grifo nosso).

Assim como N4, N5 também apenas fez o estágio I de forma presencial, pois no estágio II, o discente não pôde ir às escolas porque havia um impasse entre UFAM e a seguradora que amparava os estagiários no momento de suas idas a essas instituições, e no estágio III, houve o momento de pandemia. Dessa forma, o licenciando pouco abordou questões acerca de suas experiências vividas no estágio supervisionado como um todo, porém, do pouco que narrou, percebeu-se que sua motivação não foi afetada de forma negativa, que na verdade, sua necessidade de pertencimento teve uma ligeira satisfação, com ênfase na boa relação que teve com o professor regente das escolas que frequentou. Nota-se também que professores regentes, com diálogos amistosos e influenciadores contribuem para o fortalecimento da necessidade de autonomia dos discentes estagiários.

[...]um fato bem relevante sobre o estágio é que nos deparamos com realidades totalmente distintas das nossas e da faculdade, o estágio é fundamental na formação do professor [...]. O exemplo que citarei a seguir foi o estágio 1, [...], **me deparei com uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do turno noturno,** eram alunos mais velhos que normalmente trabalhavam, então estavam cansados ou não mostravam muito interesse e **sem falar nos alunos com uma aparência não muito agradável e até mesmo assustadores falando de drogas e outras coisas ilegais. Mas também me deparei com senhores e senhoras que mostravam interesse pela aula de matemática, [...], notei a importância do uso da tecnologia em sala de aula,** até mesmo o celular e o uso de aplicativos para nos auxiliar no ensino [...] (N6, grifo nosso).

No meu Estágio 2, foi mais desafiador ainda, pois fui estagiar em uma escola em um bairro muito distante, chamado Colônia Antônio Aleixo, **fui muito bem tratado pelos professores, fui direcionado a trabalhar com um professor muito legal, porém com pouca didática,** fora esse detalhe os alunos gostavam muito dele, a primeira fala que foi dito para mim, **“nunca se refira a drogas”, pois muitos alunos que estavam ali eram traficantes** (N6 grifo nosso).

Nesses dois excertos da narrativa de N6, constata-se que ele apenas se sentiu um pouco inseguro no que se refere à questão das drogas nas escolas e turmas onde estagiou, mesmo assim, isso não interferiu negativamente na sua motivação pela docência, pelo contrário, ela foi favorecida principalmente pela interação desse discente com os alunos mais velhos do EJA que se interessavam em aprender, sobretudo quando N6 fazia uso da tecnologia em sala de aula, como: aplicativos, celulares, etc. Nesse sentido, o contexto social da escola-campo tem influência na

motivação pela docência do licenciando. Nesse caso, apesar de a questão das drogas terem inicialmente causado preocupação, posteriormente se sentiu motivado a ser professor. Respondendo à questão norteadora: *O contexto social que as escolas-campo se inserem influencia na motivação para a docência dos licenciandos?*

Em suma, na vivência do estágio supervisionado, N6 apresentou aumento da motivação intrínseca pela docência.

Neste aspecto, considera-se que os indivíduos são motivados intrinsecamente, quando percebem que as suas capacidades são suficientes para as exigências da situação/contexto e quando percebem que as suas acções tem origem e são reguladas por eles mesmos. As actividades motivadas intrinsecamente são definidas como sendo “autotélicas”, significando percepção de auto-controlo, autodeterminação e autonomia (BIDDLE, CHATZISARANTIS, et al., 2001) conforme citado por (FERNANDES; VASCONCELOS-RAPOSO, 2005, p. 386).

- **Tornar-se professor**

Nessa categoria emergente serão abordados os trechos das narrativas que demonstram as perspectivas dos seis licenciandos finalistas do curso de licenciatura em matemática em relação ao exercício ou não da função de professor da educação básica.

[...] quero continuar no ensino de matemática como professora. Mas isso é como funciona ser professor. É ser criativo, inovador, e um lutador dando sempre o seu melhor. Eu sei isso, porque **tive grandes professores, que puderam me ensinar, da melhor forma, sobre como funcionava a realidade escolar, e mesmo que o aluno não aprenda, ele vai reconhecer e lembrar do esforço dos seus professores e isso é o que faz toda a diferença no ensino (N1, grifo nosso)**

[...]. Diante de todas essas experiências, mesmo com todas as dificuldades, minha vontade de ser professor só cresceu. Essas experiências me fortaleceram e me ajudaram a ter uma perspectiva do tipo de professor que quero ser, aquele professor que se importa com seus alunos, compreensível e, principalmente, didático (N4, grifo nosso).

Após essas minhas experiências que tive a oportunidade de desfrutar durante minha caminhada acadêmica não me restam dúvidas do que eu quero fazer até me aposentar, com certeza vou ser professor de matemática (N5, grifo nosso)!

De acordo com Oliveira (2017), a Motivação Intrínseca é a melhor condição psicológica que o indivíduo pode apresentar, pois nesse estágio da motivação o indivíduo se reconhece como autor de suas ações (autodeterminado) e apresenta-se verdadeiramente engajado no desenvolvimento de uma determinada atividade. Nesse sentido, N1, N4 e N5 demonstram elementos da motivação intrínseca pela profissão

docente, notados em seus extratos de narrativa fatores que contribuíram para o aumento dessa forma de motivação pela docência, como: influência positiva de seus professores (tanto da Educação básica, como do Ensino superior), espontaneidade em contribuir significativamente com o aprendizado dos seus futuros alunos, não só por meio do ensinamentos de conteúdos específicos da disciplina de matemática, mas também buscando ser compreensíveis com eles, levando em conta o cotidiano e o emocional deles, de forma a fazer com que tenham uma lembrança positiva do seu professor de matemática.

Atualmente, ainda **tenho minhas dúvidas de qual profissão irei exercer no futuro, apesar de ser apaixonada pela educação e por atuar como professora, poder ajudar o próximo, tenho outras opções que também tenho vontade de exercer, na área de economia, finanças ou até mesmo poder construir meu próprio negócio, uma escola talvez** (N2, grifo nosso).

Por sua vez, **N2 demonstra incerteza a respeito de exercer a profissão de professor**, embora tenha demonstrado ser intrinsicamente motivada pela docência, fatores externos, como possíveis maiores retornos financeiros oriundos de outras profissões (ou do empreendedorismo), tenham interferido e a desmotivaram parcialmente a ser professora. “A baixa remuneração dos professores é, sem dúvida, uma das maiores fontes de descontentamento da categoria” (LOURENCETTI, 2014, p. 15).

No meu caso o estágio foi muito importante por vários motivos, mas o principal foi perceber que não estou totalmente preparada para a docência. Durante o estágio percebi que **os desafios que os professores enfrentam diariamente são muitos e eu não me sinto preparado para enfrentar essa gama de problema, pois não saberia como lidar com todas essas dificuldades.** Isso não significa que eu desisti totalmente de dar aulas, mas confesso que tenho refletido bastante sobre isso (N3, grifo nosso).

As experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado, foram de suma importância para eu realmente querer atuar como professor, todo início é complicado, porém com o tempo vamos adquirindo experiência e descobrindo as melhores formas de lecionar um conteúdo [...]. **Sinto que a cada dia tenho aceitado o desafio de ser um professor, há necessidade de ajudar e ser alguém relevante na vida de alunos, com toda certeza irei exercer minha docência, não sei por quanto tempo, pois também penso em fazer um outro curso e atuar em outra área.** (N6, grifo nosso).

Dois dos seis participantes da pesquisa mostraram influência antagônica que o estágio supervisionado exerceu nas suas motivações pela docência. Um percebeu que apesar das experiências complicadas, o estágio supervisionado o motivou ainda mais a ser professor e o outro que não está preparado para assumir a sala de aula, se mostrou muito reflexivo se irá atuar como professor ou não.

No caso de N3, ela afirma claramente e, com bastante convicção, de que suas experiências vivenciadas ao longo do estágio supervisionado a desmotivou significativamente para a docência. Isso com ênfase na percepção de que não está preparada para enfrentar as diversas situações que o cotidiano do professor da Educação Básica traz, ou seja, sua necessidade de competência de longe não foi satisfeita, ou melhor, fatores externos, em específico, o estágio supervisionado a fez sentir-se “não-competente” para a docência, imaginando não dar conta das demandas e desafios que a profissão docente lhe apresentaria. Cabe ressaltar que a palavra “não-competente”, nesse contexto, não é sinônimo de incompetente, mas na verdade, significa dizer que não se sente preparada para lidar com determinado desafio ou não tem vontade de interagir com o ambiente e nem de realizar determinada atividade, desvalorizando-a (RYAN; DECI, 2000).

Por sua vez, N6 constatou que suas experiências ao longo do estágio supervisionado foram de grande valia, principalmente no que se refere a perceber de fato que, de forma autônoma, quer ser professor. Dessa forma, a vivência no estágio beneficiou sua motivação extrínseca por regulação identificada pela docência, essa “se refere aos comportamentos mais autônomos, pois esse tipo de regulação leva o indivíduo a reconhecer a importância das atividades para o alcance de seus objetivos pessoais, entretanto, ainda sob regulação externa” (ANISZEWSKI, 2018, p. 21).

Evocando o problema de pesquisa: *“Como e em que medida a motivação pela docência dos Licenciandos em Matemática é influenciada pelas experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado?”*. Compreendeu-se que as experiências vivenciadas no estágio supervisionado tanto podem desmotivar o licenciando pela docência, como também podem motivá-los. Dependerá muito das particularidades e anseios de cada um deles, que é algo um pouco mais complexo e que possui muitas variáveis subjetivas a considerar, como: situação financeira, motivação intrínseca pela profissão, falta de identificação com o curso (pois na verdade desde o início não era o curso pretendido), etc. Como visto, há licenciando que ao presenciar e viver experiências ruins no estágio, desmotivou-se a atuar como professor, porém, há também aquele que, em situação análoga, motivou-se ainda mais a exercer a atividade docente.

Em síntese, segundo a Teoria da Autodeterminação, a motivação não é “objetiva”, ou a pessoa é motivada ou não é motivada, mas sim é interligada com uma série de fatores internos e externos que condicionam e direcionam essa motivação considerando assim tipos qualitativamente diversos da

motivação extrínseca, com efeitos diferenciados sobre os comportamentos (DE OLIVEIRA, 2017, p. 220).

Também é flagrante que os professores da Educação Básica e do Ensino Superior exercem influência positiva na motivação pela docência dos acadêmicos participantes desta pesquisa. Algo semelhante encontra-se no trabalho de Monte e Santos (2009), eles discutem parte dos resultados de uma pesquisa que busca aprofundamento teórico sobre os elementos que norteiam a escolha pela docência como profissão, nesse trabalho, nas áreas de ensino de Ciências e de Biologia. As informações coletadas para essa investigação constituem-se pelas narrativas autobiográficas de estudantes de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas que enfrentam dilemas para consolidar essa escolha. Seus resultados salientam que a decisão, na maioria das vezes, decorre de influências de professores que os estudantes tiveram em sua vida escolar e de reflexões ao longo do curso de licenciatura. Quanto aos dilemas, baseiam-se, principalmente, nos fatos revelados por meio da vivência do estágio. Ao narrar suas experiências, decepções e expectativas, a maioria dos licenciandos revela a importância da dimensão social na educação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo trouxe uma análise acerca da influência que o estágio supervisionado exerceu sobre a motivação pela docência em licenciandos em matemática. Diante disso, essa investigação visou, por meio de narrativas autobiográficas, *“compreender como e em que medida as experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado podem influenciar a motivação pela docência em licenciandos em Matemática”*.

Tendo em vista que os três objetivos específicos foram atingidos, em razão de que: caracterizou-se o perfil do licenciando em matemática no contexto dessa pesquisa, a partir de seu contexto sociocultural, maneira de pensar sobre a profissão - escolha do curso, decisão pela profissão, perspectiva acerca da profissão; analisaram-se e descreveram-se as concepções dos alunos acerca das suas experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado; relacionaram-se as possíveis influências das experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado na motivação pela docência dos licenciandos em matemática.

Considerando que esse trabalho apresentou apenas alguns pontos referentes ao tema pesquisado, que ficaram restritos sob a ótica e abordagem desse pesquisador, interpretou-se que o objetivo geral e o problema de pesquisa foram atendidos, pois compreendeu-se que as experiências vivenciadas no estágio supervisionado tanto podem desmotivar o licenciando pela docência, como também podem motivá-los. Dependerá, em parte, de como a motivação foi afetada ou estimulada ao longo de sua trajetória que antecedeu ao estágio supervisionado, de particularidades e anseios de cada licenciando. A motivação pela docência, por sua inerente complexidade, possui muitas variáveis subjetivas a considerar, como: situação financeira do discente, motivação intrínseca pela profissão, falta de identificação com o curso (pois, na verdade, desde o início não era o curso pretendido), vocação, etc. No que diz respeito às questões norteadoras, ao responder a primeira delas, *“Experiências ruins, vivenciadas no Estágio Supervisionado, podem vir a desmotivar os licenciandos a seguirem a carreira docente?”*, não se pode dizer que essas experiências ruins sempre vão desmotivá-los a aderir à docência, uma vez que, como foi mencionado nas discussões dos resultados, houve licenciando que ao passar por experiências negativas ou situações incômodas, motivou-se ainda mais a querer ser professor, muito em função de querer mudar a realidade do ensino, para

que aquilo não mais venha a acontecer com outros estagiários ou professores, o que também já responde a segunda questão norteadora, “O licenciando, ao observar a falta de comprometimento de alguns professores regentes, motiva-se ainda mais pela docência a fim de modificar essa realidade?”, considerando tal situação como experiência negativa.

No que tange a “Ser estagiário de professores entusiasmados e motivadores de alunos aumenta a motivação pela docência? E o contrário, desmotiva?”, deduz-se que se os professores regentes forem receptivos com os estagiários, compreensíveis e motivadores dos seus alunos, didáticos em suas aulas, com certeza fazem com que os estagiários os admirem e os tenham como exemplo a ser seguido, aumentando, assim, sua motivação pela docência. E o contrário, pode tanto motivar quanto desmotivar, como já foi citado anteriormente.

Respondendo se “o contexto social que as escolas-campo se inserem influencia na motivação para a docência dos licenciandos?”, constata-se que, o licenciando, naquele momento, está verdadeiramente decidido e motivado a ser professor, apenas se sente um pouco inseguro no que se refere à questão das drogas nas escolas (relatado por N6), mesmo assim, isso não interfere negativamente na sua motivação pela docência e poderá ser favorecida pela interação com alunos dispostos a aprender. No entanto, caso o licenciando demonstre uma desmotivação prévia à sua vivência em escolas que apresentam um contexto social desfavorável (como drogas), entende-se que poderá sim, desmotivar-se pela profissão docente.

Este trabalho contribui com o meio acadêmico no sentido de investigar como o estágio supervisionado pode ser de grande influência na motivação (ou desmotivação) de discentes para o exercício da profissão na educação básica. Mostra-se necessário, pois o estágio supervisionado possui um papel ímpar e essencial na formação profissional docente, bem como no desenvolvimento pessoal, social e profissional do futuro professor. E pesquisar o tema da motivação humana apresenta grande relevância e é importante por si só, tendo em vista a sua efetiva utilidade em diversos aspectos e situações do dia a dia.

Na coleta de dados o questionário semiaberto foi utilizado apenas como forma de caracterizar o perfil do licenciando no contexto da pesquisa. Já as narrativas autobiográficas foram um instrumento de grande utilidade e relevância para a investigação, possibilitando atingir todos os objetivos e a responder ao problema de pesquisa.

Esse estudo apresentou algumas dificuldades para ser desenvolvido, sobretudo em consequência da pandemia da covid 19, pois devido a ela não se pôde coletar as narrativas dos participantes no período inicialmente proposto no cronograma de pesquisa, fazendo com que a análise desse material fosse feita de forma rápida, em virtude do prazo limite dado pelo programa de mestrado, então, somente no final de março de 2021, enfim, conseguiu-se contactar e coletar as narrativas autobiográficas da turma de licenciatura em matemática pretendida. Além do mais, obteve-se uma amostra de dados pequena (seis participantes), ocasionada pela baixa adesão dessa turma. Os alunos que não aderiram a participar da pesquisa, alegavam estar com a vida muito corrida, com atividades da graduação a serem feitas, sem tempo por conta dos seus trabalhos, outros alegaram que não participaram porque praticamente não tinham cursado nenhuma disciplina do estágio supervisionado.

Diante dessas dificuldades, a presente pesquisa mostra limitações, pois, como já dito, entende-se que ela apresenta apenas alguns pontos referentes ao tema pesquisado que ficaram restritos sob a ótica e abordagem desse pesquisador. A coleta de dados poderia ter a participação de mais licenciandos e, além das narrativas autobiográficas, poderiam ser feitas entrevistas em encontros presenciais semanais. Ademais, as análises dos dados coletados poderiam ter sido feitas de uma forma menos acelerada e um pouco mais minuciosa, mas devido a tudo que foi citado, isso não ocorreu neste trabalho. Nesse segmento recomenda-se, para o meio acadêmico, a continuidade dessa pesquisa, justamente para complementar essas pendências, indicar a ampliação do tema, analisar de um ponto de vista específico o que esse trabalho não conseguiu contemplar, trabalhar com uma amostra de dados maior ou diferente, ou até mesmo a utilizar outra metodologia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, D. M. S. **A motivação do aluno no ensino superior: um estudo exploratório**. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

AMADO, J. A investigação em educação e seus paradigmas. *In*: AMADO, J. (Org.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

AMADO, J; FERREIRA, S. Estudos (auto)biográficos – histórias de vida. *In*: AMADO, João (Org.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

ANISZEWSKI, E. **O desinteresse discente pelas aulas de educação física no ensino fundamental: análise sob a perspectiva das necessidades psicológicas básicas**. 2018. 104 f.. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu/Instituto de Educação Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2018.

APPEL, M; WENDT, G. W; ARGIMON, I. I. L. A Teoria da Autodeterminação e as influências socioculturais sobre a identidade. **Psicologia em Revista**, v. 16, n. 2, p. 351-369, 2010.

ARAÚJO, I. R. **A motivação de licenciandos em música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação**. 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

BORUCHOVITCH, E. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. **Educação**, v. 31, n. 1, p. 30-38, 2008.

BORUCHOVITCH, E.; NEVES, E. R. C. **Escala de avaliação da motivação para aprender de universitários**. Manuscrito não publicado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 19 jan. 2021.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. *In*: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BZUNECK, J. A. O esforço nas aprendizagens escolares: Mais do que um problema motivacional do aluno. **Revista Educação e Ensino-USF**, v. 6, p. 7-18, 2001.

CERNEV, F. K. **A motivação de professores de música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação**. 2011. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CERNEV, F. K. **Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: motivação dos alunos e estratégias de aprendizagem**. 2015. 242 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade do Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidência**, v. 7, n. 7, 2012.

CRUZ, H. R. R. **A constituição para a docência e o estágio supervisionado das licenciaturas em ciências biológicas: um estudo comparativo em instituições públicas de Manaus, Amazonas**. 2020. 87 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

D'AUREA-TARDELI, D.; PAULA, F. V. **Violência na escola e da escola: desafios contemporâneos à psicologia da educação**. São Paulo: Metodista, 2009.

DE ASSIS, E. S. As relações de gênero na licenciatura em matemática. **Revista Binacional Brasil-Argentina**, v. 9, n. 1, p. 54-80, 2020.

DECI, E. L. The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective. *In*: RENNINGER, K. A.; HIDI, S.; KRAPP, A. (Eds.). **The role of interest in learning and development**. Virginia: Lawrence Erlbaum Associates, 1992.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum Press, 1985.

DELGADO, T. S. M. G. **Motivação para a procura de emprego: uma abordagem segundo a teoria da autodeterminação**. 2017. 38 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Recursos Humanos) – Universidade Europeia, Lisboa, 2017.

ENGELMANN, E. **A motivação de alunos dos cursos de Artes de uma universidade pública do Norte do Paraná** – Londrina, 2010. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

FAGUNDES, S. B. **O Estágio Supervisionado e sua Contribuição para a Formação Inicial do Professor**. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação)

- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2015.

FERNANDES, H. M; VASCONCELOS-RAPOSO, J. Continuum de Auto-Determinação: validade para a sua aplicação no contexto desportivo. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 10, p. 385-395, 2005.

FERREIRA, M. D. **Narrativas (auto)biográficas No PIBID: espaços de problematização na/para a formação de professores de Matemática**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.

FIGUEIREDO, N. M. A. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 3. ed. São Caetano do Sul: Yendis, 2008.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTOURA, H. A. Estágio supervisionado no curso de pedagogia: narrativas de docentes em formação. **Revista Inter Ação**, v. 44, n. 3, p. 623-634, 2019.

GALVÃO, P. R. P. **Estratégias autorreguladas, motivação e percepção dos professores por graduados de pedagogia**. 2019. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

GOMES, P. B. **O significado e a motivação do trabalho para estagiários**. Brasília: ENAP, 2014. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão de Pessoas no Serviço Público) - Escola Nacional de Administração Pública, Brasília, 2014. Disponível em: http://repositorio.enap.gov.br/bitstream/handle/1/1769/Paula_Gomes_TCC_EGPessoas%204.pdf?sequence=1. Acesso em: 22 jul. 2021.

GONÇALVES, H. A. P. R. **A motivação para a carreira docente: contributos para o estudo das principais preocupações em início de carreira**. 2007. 295 f. Dissertação (Mestrado em supervisão) – Universidade do Algarve, Faro, 2007.

GUIMARÃES, S. E. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

HIROTA, L. C. B. **O perfil motivacional de alunos de graduação em física**. 2018. 114. Dissertação (Mestrado em Física) - Universidade de São Paulo, 2018.

JESUS, S. **A motivação para a profissão docente: contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores**. Aveiro: Estante, 1996.

LEFRANÇOIS, G. R. **Teorias da aprendizagem: o que o professor disse**. São Paulo: EUFV, 2016.

LOURENCETTI, G. do C. A baixa remuneração dos professores: algumas repercussões no cotidiano da sala de aula. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 23, n. 52, p. 13-32, 2014. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1422>. Acesso em: 7 out. 2021.

MONTE, M. D. G; SANTOS, M. M; DE, D. O uso de narrativas autobiográficas como elemento de análise da escolha da profissão docente. **Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, n. Extra, p. 3033-3037, 2009.

MORAES, C. B. **A motivação pela docência**: narrativas autobiográficas de professores de biologia em formação inicial. 2017. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017.

MORAES, C. B.; DE GUZZI, M. E. R.; SÁ, L. P. Influência do estágio supervisionado e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na motivação de futuros professores de Biologia pela docência. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 25, n. 1, p. 235-253, 2019.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva: processo constitutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, São Paulo, v.12, n.1, p. 117-128, abr. 2006.

NASCIMENTO, G. A. **Formação inicial de professores**: uma análise da prática como componente curricular (PCC) do curso de biologia da Universidade Federal do Amazonas. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

OLIVEIRA, E. S. Motivação no ensino superior: estratégias e desafios. **Revista Contexto & Educação**, v. 32, n. 101, p. 212-232, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Decifrar o código**: educação de meninas e mulheres em ciências, tecnologia, engenharia e matemática (STEM). Brasília, DF: Unicef, 2018.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade, teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2012.

PRESTES, M. L. M. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico**: do planejamento aos textos, da escola à academia. 6. ed. São Paulo: Rêspel, 2019.

RAUSCH, R. B.; DUBIELLA, E. Fatores que promoveram mal ou bem-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira. **Revista Diálogo Educacional**, v. 13, n. 40, p. 1041-1061, 2013.

REEVE, J. **Motivação e emoção**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

REEVE, J.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. *In*: MCLNENEY, D. M.; ETEN, S. V. **Big theories revisited**. Connecticut: Age Publishing, 2004.

ROCHA, R. N.; SÁ, L. P. Trajetórias de vida e desenvolvimento profissional docente de professores de química. **Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 18, n. 1, p. 56-78, 2019.

RODRIGUES, K. C. A formação inicial e a contribuição do estágio supervisionado: um estudo com alunos do curso de licenciatura em matemática. 2012. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

RUDNIK, L. **Avaliação da motivação do professor para tarefas específicas do seu trabalho: Adaptação e validação de um instrumento**. 2012. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

RYAN, R.; DECI, E. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. **The American psychologist**, v. 55. p. 68-78, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. Antônio Joaquim Severino. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SEVERO, I. R. M. **Levantamento do perfil motivacional de alunos do ensino médio de três escolas públicas da cidade de São Carlos/SP, na disciplina de química**. 2014. Dissertação (Mestrado em Química) - Instituto de Química, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2014.

SILVA, A. V. **Memorial de formação**: dispositivo de pesquisa-formação no/do estágio supervisionado. 2014. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.

SILVA, J. C. **Influência de fatores significativos para o estágio supervisionado na licenciatura em matemática no município de Fortaleza/CE - UFC**. 2018. 144f. - Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2018.

SILVA, U. D. **Influências do Estágio Supervisionado na Visão de Professores de Matemática Recém-Egressos do curso de Licenciatura**. Rio de Janeiro. 2019. 144 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Matemática, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

STAMBERG, C. S.; NEHRING, C. M. A escolha pela docência: influências do professor formador. **Salão do conhecimento**, Santa Rosa, 2016.

STASCXAK, F. M.; SANTANA, J. S. Narrativas autobiográficas de professoras da educação básica: a constituição da identidade docente como processo permanente. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades Rev.**, v. 1, n. 2, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Decisão Ad Referendum CEG nº 002/2021.** Suspende as atividades referentes aos estágios não obrigatórios presenciais, até que a situação volte a patamares de risco que permitam a execução dessas atividades, com as mínimas repercussões possíveis, em consonância com o Plano de Biossegurança da Universidade e dá outras providências. Manaus, AM, 2021. Disponível em: <https://proeg.ufam.edu.br/dados-abertos.html>. Acesso em: 15 out. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Decisão Ad Referendum Consuni nº 01/2020.** Suspensão das atividades presenciais e autorização para funcionamento remoto. Manaus, AM, 2020. Disponível em: <https://proeg.ufam.edu.br/dados-abertos.html>. Acesso em: 15 out. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Decisão Ad Referendum GR nº 03/2021.** Autoriza, em caráter excepcional e emergencial, a realização dos estágios presenciais curriculares, determinando providências acerca dos documentos a serem apresentados. Manaus, AM, 2021. Disponível em: <https://proeg.ufam.edu.br/dados-abertos.html>. Acesso em: 15 out. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Decisão Ad Referendum GR nº 08/2020.** Decide suspender as atividades referentes aos estágios presenciais curriculares, até que a situação volte a patamares de risco que permitam a execução dessas atividades, com as mínimas repercussões possíveis, em consonância com o Plano de Biossegurança da Universidade Federal do Amazonas. Manaus, AM, 2020. Disponível em: <https://proeg.ufam.edu.br/dados-abertos.html>. Acesso em: 15 out. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto Político Pedagógico.** Curso de Licenciatura em Matemática, Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Resolução Consepe nº 001/2021.** Aprova as diretrizes para a retomada das atividades do ensino de Graduação da Ufam e o Calendário Acadêmico do ano letivo de 2020 e período letivo de 2021/1 a partir do ano civil de 2021. Manaus, AM, 2021. Disponível em: <https://proeg.ufam.edu.br/dados-abertos.html>. Acesso em: 15 out. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Resolução Consepe nº 017/2020.** Autoriza, em caráter excepcional e facultativo, o retorno das atividades presenciais dos estágios curriculares obrigatórios e dá outras providências. Manaus, AM, 2020. Disponível em: <https://proeg.ufam.edu.br/dados-abertos.html>. Acesso em: 15 out. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Resolução Nº 067/2011.** Disciplina os estágios obrigatórios e não obrigatórios na Universidade Federal do Amazonas. Manaus, AM, 2011. Disponível em: <https://edoc.ufam.edu.br/handle/123456789/922>. Acesso em: 19 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Resolução Nº 067/2011**. Disciplina os estágios obrigatórios e não obrigatórios na Universidade Federal do Amazonas. Manaus, AM, 2011. Disponível em: <https://edoc.ufam.edu.br/handle/123456789/922>. Acesso em: 19 jan. 2021.

XAVIER, A. C. **Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos**: [ciências humanas e sociais aplicadas: artigo, resumo, resenha, monografia, tese, dissertação, tcc, projeto, slide. Recife: Rêspel, 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A - NARRATIVAS DOS LICENCIANDOS PARTICIPANTES

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE N1

Eixo 1

Meu nome é “N1”, tenho 27 anos, nasci dia 08 de maio de 1995, Manaus, filha de XXXXXXXX e XXXXXXXX. Sou finalista de licenciatura em matemática e trabalho como professora em uma empresa de reforço escolar, e também com confeitaria no ramo de bolos, tortas e panificação. Sou bem feliz com minhas duas profissões. Cozinhar, foi algo que eu sempre fiz desde os oito, nove anos, só lembro que aos nove anos já vendia sanduíche no centro de Manaus com minha mãe.

Sou produto de duas famílias, uma biológica e a outra adotiva. Mas fui criada mesmo pela minha avó por parte de mãe, mãe biológica ocupou o lugar de pai na minha vida, já que meu pai biológico nunca quis fazer parte da minha criação, e por um tempo, quando eu era criança, eu nunca entendi porque, afinal eu sempre via na escola no dia dos pais crianças com pai e mãe, e pareciam felizes também.

Mas nunca tive muito tempo pra pensar nisso, eu sempre tentava manter contato com ele, mas minha avó que cuidava de mim descobriu que estava com câncer quando eu tinha 7 anos de idade, e ela morreu 10 anos depois de ter tido complicações da mesmo câncer.

Quando eu era criança, não entendia muito a doença, mas só queria ajudar pra que todo mundo ficasse feliz de novo em casa, minha avó tinha 7 filhos no geral mas todos trabalhavam, e ficávamos somente eu, ela e meu avô, e ele não ajudava em nada. Ao longo dos anos, o câncer dela só foi piorando, de câncer de pele, para câncer no útero e de câncer no útero pra câncer nos ossos, então era muito comum estarmos mais no Cecon nas salas de quimioterapia do que em casa.

Meus tios e minha mãe sempre trabalhavam muito, então na minha infância eu faltava muita aula pra poder estar nas consultas acompanhando minha avó, ou nas sessões de quimioterapia, radioterapia, e cirurgias. E eu me sentia mais confortável lá do que na escola, porque era onde minha avó doente estava. Ela foi uma mulher incrível, foi com ela que aprendi a respeitar, a cozinhar, e ser empoderada, mas sinceramente, ninguém gosta muito de criança empoderada.

Meus somente dois tios da minha família conseguiram fazer faculdade, mas

somente um atua na área, mas na época que eu entrei pra faculdade, eu era a primeira da família a cursar nível superior. E minha avó já havia morrido, e eu tinha deixado de morar com a minha mãe biológica para morar na casa de uma irmã da igreja, que veio ser uma grande mãe adotiva pra mim.

Minha mãe biológica precisou casar, então pediu para que eu arrumasse algum lugar na casa de amigos porque a casa era pequena. Então eu arrumei. Mas a nossa relação familiar, meio que quebrou ali. O cara que ela iria se casar era um bem ruim, queria que ela fosse submissa e apanhasse calada, foi uma época bem conturbada. No entanto, entrei para a faculdade, nessa ainda estava tudo bem, mas eu ainda estava de luto, escolhi o curso porque eu queria fazer engenharia pra deixar meu pai orgulhoso, nem sabia o que engenharia faria, na época eu tinha tão pouca experiência na escola, que nem sabia que tinha nota pra passar em engenharia pelo PSC e nem não coloquei, por medo.

No começo do curso, eu trabalhava o dia todo, em uma gráfica e a noite ia pra faculdade. E lá eu percebi, que era bem diferente da escola, mas consegui me virar bem, muito estudo de matemática básica que eu não tinha, muitas noites mal dormidas, muitas noites sonhando com cálculo, e outras coisas.

Eixo 2

Ao meu vê, a profissão de educador, de qualquer disciplina sempre foi muito desvalorizada, e triste. As memórias mais marcantes que eu tenho dos professores, são eles tentando dar aula, e não conseguindo, pedindo silêncio, sem serem ouvidos, fazendo a recuperação da recuperação pra vê se mais alunos passam ou se todos passam.

Lembro de alguns professores que ensinaram como se realmente quisesse que nós aprendessem os, entre eles ficaram o professor Alcindo de matemática, professora Aida de química, professora Hadaquel de português, professora de física Antônia, e outra professora de física Keyla, teve outros também mas não lembro o nome deles. Minhas notas foram melhores pra passar no PSC e no Enem por causa deles. Eu não tinha dinheiro pra pagar cursinho e pedia pra eles, e aceitaram me ensinar nas horas vagas, ou depois do horário da aula. Sou muito grata a eles.

Ser professora não foi algo que eu entrei na faculdade, entrar no curso de licenciatura seria algo temporário, mas acabei ficando porque tive que me manter

sozinha, e engenharia pela UFAM era integral e caro. Mas dentro curso de matemática, alguns professores me conquistaram pra educação, como a professora Ana Cassia, professor Carlos Wagner, e professor Anselmo. Eles foram "mães" do conhecimento dentro da matemática e também dentro da realidade do que é ensinar matemática, e ser um professor.

Bom no ensino médio, eu sempre fui excelente em matemática minhas notas no histórico escolar sempre foram máximas ou quase máximas, eu sempre gostei de química porque ao meu vê não era só conta, tinha as aplicações no mundo, talvez não de cara, mas logo você via onde tal assunto se encaixa no mundo real, e entendia a importância. Mas matemática, parecia ser só contas e pronto. Então eu escolhi matemática, por achar que era " fácil" como sempre foi na escola.

E por um bom tempo na faculdade, matemática realmente parecia ser só cálculo mesmo, até ter o professor Anselmo e a professora Ana Cassia, como professores, e com eles vê e perceber o quanto o ensino que estamos tendo nas escolas está bem ruim. O aluno nem aprende matemática e nem sabe pra que serve. Então nossas aulas de instrumentação e laboratório foram compostas em entender e planejar aulas que sejam conteudistas e ricas em conhecimento matemático, e aplicações. Pode observar que o professor é o maestro da sala de aula, e que ensinar matemática para o nível fundamental e médio é um processo construtivo. Tudo isso que foi citado, aprendi com eles através de planos de aulas, apresentação de aulas, projetos e história da matemática.

Eixo 3

Quando começou o estágio supervisionado, eu pensei que fosse conseguir aplicar tudo que eu tinha aprendido até ali, e nem me achava preparada para isso.

Mas começamos, o primeiro estágio foi um choque real, e ele era só a observação, fiz na escola estadual de tempo integral Djalma da cunha batista, em frente da universidade, lá era de 6 ano ao 9 ano. Foi, como geralmente, alunos correndo pra todo lado, pedagogos e diretores brigando, e uma sala de aula composta por todo tipo de criança, as que sofrem abuso, as que tem transtorno psicológico e aprendizado como dislexia, TDAH, e até autismo, e outros que nem os professores sabiam o que era. E uma sala de aproximadamente uns 38 a 40 alunos, e no diário tinha mais de 40 alunos em cada sala. O que tornava difícil, no processo de ensino de

cada professor, principalmente aqueles que não tinham pulso forte.

O estágio supervisionado não me motivou muito a querer ser professora, pelo ambiente escolar que professores tinham, nas salas dos professores falavam mal dos alunos, e ficavam com briguinhas entre si por assuntos nem sempre relevantes. Mas o estágio foi importante, pra acalmar aquele pensamento de "eu posso fazer", porque o ensino está ruim, mas é situação que existe a culpa social, política, e também educacional. Você percebe que os professores têm muitos problemas e fazem o melhor que podem com que o ensino dá a eles, mas que eles também são pessoas e se frustram. Dentro do estagio supervionado, na regência de 6 ano a 9 ano, foi o período que fui me tornando mais professor.

Eu me importava se o aluno aprendia ou não e sempre procurava descobrir se foi por erro meu ou motivos adversos, também percebi que eles tinham trauma de aprender matemática, se achavam burros, e outros estavam além do resgaste, porque sofriam abusos, então com eles funcionava as vezes melhor o ensino que incluía eles, em alguma atividade de trabalhar com as mãos, ou no ar livre. Nesse tempo, não pensava muito em que tipo de professora estava me tornando, a única coisa que eu me preocupava era se eles viam a matemática nas coisas, e como ela era fácil e simples. Mas o estágio supervisionado é realidade pura do ensino.

Eixo 4

Atualmente, eu trabalho como professora de matemática em uma escola de reforço militar, nesse trabalho, tem a "N1" professora antes da pandemia, e tem a "N1" professora depois da pandemia. A "N1" antes da pandemia era uma pessoa que queria ensinar e pronto. Não tinha muito lado emocional com o aluno. Aí teve a pandemia, e tivemos perdas e sofrimento, então nasceu a professora pós pandemia, aquela que ensina e dialoga com alunos, que escuta as histórias do final de semana, que dá conselhos, que dá explica através da história de quadrinhos pra vê se eles conseguem se interessar, e mesmo assim as vezes o aluno, está tão emocionalmente carregado que não consegue absorver, ainda quero continuar no ensino da matemática como professora. Mas isso é como funciona ser professor. É ser criativo, inovador, e um lutador dando sempre o seu melhor. E sei isso, porque tive grandes professores, que puderam me ensinar da melhor forma sobre como funcionava a realidade escolar, e mesmo que o aluno não aprenda, ele vai reconhecer e lembrar do esforço dos seus

professores e isso é o que faz toda diferença no ensino.

Estou me preparando para fazer concurso SEMED e SEDUC, e pretendo fazer graduação e mestrado baseado no projeto que estou desenvolvendo de matemática aplicada a sustentabilidade. E continuar me tornando não só uma professora melhor, mas uma pessoa empática com as pessoas que estão aprendendo, uma pessoa motivadora, e pessoa que procura fazer sempre o seu melhor pelas pessoas.

Me chamo “N2”, tenho 21 anos, sou natural de Manaus e atualmente vivo aqui. Sempre morei na mesma casa, desde que nasci, portanto desde sempre convivi com as mesmas pessoas nas redondezas da minha casa, cresci e brinquei com as demais crianças do meu bairro. Tenho dois irmãos mais velhos, um rapaz e uma moça, infelizmente, não tive a chance de compartilhar muitos momentos da minha infância com meu irmão, pois ele é filho de outro pai. Meus pais são pessoas maravilhosas que sempre apoiaram minhas decisões, infelizmente eles não tiveram muitas oportunidades na vida em relação a educação, meu pai atualmente está fazendo as provas do supletivo para completar o ensino médio e minha mãe possui apenas o ensino médio. Desde sempre estudei em escola pública e fiz muitos amigos, ainda falo com alguns até hoje. Lembro que no meu ensino médio tive a oportunidade de conhecer uma das melhores professoras de matemática, via ela como um exemplo de pessoa e profissional, era uma mulher poderosa e de muito caráter e personalidade, foi ela que despertou a minha curiosidade pela matemática e principalmente pela docência.

O professor é uma das figuras mais importantes na vida de qualquer cidadão, ele tem o papel de preparar os alunos para se tornarem indivíduos ativos na sociedade, ensinam a respeitar o próximo e muitas vezes o professor se torna um confidente e amigo para os alunos. Mas, infelizmente, o professor não é tão valorizado assim pela sociedade, e na maioria das vezes são desrespeitados e não recebem o salário que merecem. Mas acredito que, ter a oportunidade de ensinar e transmitir conhecimento para alguém é algo único e isso que pesou na minha decisão da escolha da minha profissão. Poder ensinar a matemática ainda, algo que é considerado um “bicho de sete cabeças” entre os alunos, ver que o aluno realmente entendeu e aprendeu o que você quis passar para eles, é algo muito gratificante. Agora, na faculdade tive a oportunidade de conhecer e aprender com professores incríveis, um exemplo disso, é o meu orientador Francisco Feitosa, um profissional excelente que me ajudou muito na minha trajetória da graduação, ele é um exemplo

daqueles professores persistentes, que não desistem do aluno, atualmente me espelho muito nele.

Infelizmente, durante minha trajetória na graduação, não tive a oportunidade de atuar nos estágios supervisionados. No estágio supervisionado 1, realizado no 5o(quinto) período em 2019/1, ainda consegui ir pra escola durante duas semanas, depois disso houve greve nas escolas estaduais e todos os acadêmicos tiveram que suspender a ida às escolas, por sorte, naquele semestre, o professor Francisco, começou um projeto intitulado “Escola de Matemática Básica”, o projeto foi uma ação voltado para alunos do ensino fundamental – anos finais, de escolas públicas, onde o foco era que os acadêmicos de matemática dessem aulas de reforço de matemática para esses alunos, essas aulas aconteciam todos os sábados. Nessa época, nosso professor de estágio supervisionado 1, aceitou que nosso relatório final fosse sobre o projeto da Escola. No estágio supervisionado 2, realizado no 6º (sexto) período em 2019/2, houve uns problemas em relação ao seguro que os alunos deveriam obter para poder frequentar as escolas, e mais uma vez, nossa turma não chegou a ir para as escolas para realizar o estágio. Nesse período, atuamos apenas em sala de aula com o professor, fizemos a leitura e debate da BNCC e ao final tivemos que ministrar uma aula para o nosso professor. Atualmente, estamos inseridos em um cenário de pandemia, no qual prejudicou também o estágio supervisionado 3, no qual estou matriculada no momento, no 7º (sétimo) período em 2020/1, portanto os ensinamentos passados pelo professor estão somente por meio remoto. Felizmente, diante de todos esses obstáculos, tive a oportunidade de poder atuar em sala de aula, dei aula de reforço por uns meses em uma casa de reforço e, atualmente, dou aula particular para duas crianças que estão no 6o ano. Aprendo muito com elas e tenho a chance de transmitir tudo que aprendi durante minha trajetória na faculdade, pra elas eu sou uma professora, amiga e confidente.

Atualmente, ainda tenho minhas dúvidas de qual profissão irei exercer no futuro, apesar de ser apaixonada pela educação e por atuar como professora, poder ajudar o próximo, tenho outras opções que também tenho vontade de exercer, na área da economia, finanças ou até mesmo poder construir meu próprio negócio, uma escola talvez. São muitas opções que, eu espero que consiga me decidir até o final da graduação. Mas uma coisa é certa, mestrado, especialização ou até mesmo um doutorado irei fazer, não quero nunca deixar de estudar e de obter ainda mais conhecimento.

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE N3

Eu me chamo N3, tenho 46 anos, sou casada há 25 anos e tenho dois filhos, sou natural de Itacoatiara no Amazonas, porém vim para Manaus ainda recém-nascida para morar com meus pais no bairro de São Jorge onde vivi toda minha infância, adolescência e parte da minha juventude. Sai da casa dos meus pais aos 21 anos quando me casei e atualmente moro no bairro do parque 10 onde resido há 20 anos.

Quanto a minha trajetória escolar, o ensino fundamental foi realizado em uma escola pública próxima de minha casa e o ensino médio na Escola Técnica Federal do Amazonas, onde me formei como Técnica em Eletrônica. Após esse período prestei vestibular para o curso de Estatística da Universidade Federal do Amazonas e fui aprovada. Cursei três períodos do referido curso, mas devido a algumas circunstâncias tive que trancá-lo e somente alguns anos depois retornei a UFAM mas nessa ocasião como acadêmica do curso de matemática licenciatura, pois ser professora era um sonho antigo.

Desde pequena gostava muito de ajudar as pessoas que tinham dificuldade com matemática, pois tinha certa facilidade em aprender os conteúdos e sempre gostei muito dessa matéria. Recordo-me das minhas primeiras aulas ministradas para duas primas que iriam realizar as provas de um concurso, na época eu tinha 14 anos, reuníamos-nos todas as noites na casa da minha irmã mais velha e ficávamos mais ou menos duas horas estudando o conteúdo de matemática e português que constavam no edital, isso durou algumas semanas e o resultado não poderia ter sido melhor, pois as duas conseguiram ser aprovadas e naquele momento eu tive certeza que poderia ajudar outras pessoas da mesma forma.

Mas foi somente após cursar alguns períodos do curso de estatística, que comecei a dar aulas particulares de matemática e em curto espaço de tempo estava com mais de vinte alunos e não pude durante certo tempo aceitar novos alunos, pois não conseguiria atender a todos com a mesma dedicação, já que os mesmos frequentavam séries diferentes. Os resultados obtidos eram excelentes, pois durante mais de dez anos todos os alunos que tive o prazer de ajudar conseguiram aumentar o rendimento escolar e apresentavam uma compreensão muito boa com relação aos conteúdos o que fazia com que a maioria começasse a gostar da matéria que antes diziam sentir aversão. Diante dessa situação comecei a perceber que os alunos que

diziam não gostar de matemática, na verdade não gostavam da forma como ela era ensinada, pois não conseguiam compreender o conteúdo e acabavam concluindo que a matéria só pode ser bem assimilada por alguns sortudos privilegiados capacitados naturalmente para esse fim. Não concordava com tal afirmação e com o intuito de me capacitar profissionalmente e assim buscar contribuir de forma mais significativa para mudar essa maneira, a meu ver equivocada, que a maioria dos alunos geralmente têm de avaliar essa matéria, é que decidi fazer o curso de matemática licenciatura. E para alcançar esse objetivo, realizei o ENEM no ano de 2017 e consegui aprovação para o referido curso.

Os desafios enfrentados no decorrer do curso foram muitos, mas quero aqui destacar, o que particularmente considero o maior deles, o período de estágio supervisionado, pois foi durante esse período que tive a oportunidade de conhecer de perto a realidade do ambiente escolar, bem como conhecer os desafios que por ventura possa vir a enfrentar quando estiver atuando como uma profissional graduada, por essa razão pressuponho ser importante estar compartilhando algumas das experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado I, II e III. No decorrer do Estágio Supervisionado I, tive a oportunidade de conhecer a realidade de uma escola pública de ensino fundamental e pude ver de perto os desafios enfrentados pelos professores. O contato com esses profissionais, bem como a interação com os alunos trouxeram experiências enriquecedoras para a minha formação. Experiências como essas só podem ser conhecidas e sentidas quando são vividas desta forma, ou seja, no cotidiano do ambiente escolar. Essa vivência com certeza me deu a oportunidade de refletir e de pensar se de fato pretendo seguir na área da docência.

Durante o período destinado à observação das aulas, acompanhei os professores de Matemática do 7º e 8º ano, Margarete dos Santos Vieira e Antonio Delfino de Lima, pude verificar que os professores dominavam o conteúdo que ministravam em sala de aula e possuíam uma boa comunicação com os alunos. Mas no quesito domínio de sala fiquei muito impressionada com a forma como a professora Margarete conseguia lidar com os alunos sem perder o equilíbrio, chamava a atenção de forma contundente quando necessário e ainda assim conseguia ser extremamente amorosa. Os alunos na sua grande maioria demonstravam muito apreço e consideração por ela, nunca imaginei que uma professora conseguisse ser tão dedicada a ponto de saber até mesmo os problemas particulares de seus alunos, para compreender melhor as dificuldades que eles apresentavam. Esse fato com certeza

foi um dos pontos positivos desse período. Outro ponto positivo que vale a pena destacar são as atividades especiais que ocorreram na escola, quero destacar três que eu tive a oportunidade de participar e que considere importante para a aprendizagem dos alunos. A Avaliação de Desempenho do Estudante (ADE), a 1ª fase da 15ª Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) e a Feira de Ciências com exposição de trabalhos de Matemática.

Com relação aos desafios enfrentados pelos professores, a meu ver um dos maiores problemas observados é que a maioria dos alunos apresenta lacunas de aprendizado, ou seja, apresenta falta de conhecimento de certos conteúdos básicos e primordiais para o entendimento de outro assunto. Também é bastante recorrente a falta de atenção dos alunos durante as aulas, muitos ficam passeando pela sala ou conversando com os colegas enquanto o professor se esforça para explicar o conteúdo. Existem momentos em que é quase impossível ouvir o que o professor está falando. A quantidade de trabalho também é um desafio, pois cada professor é responsável por 3 ou 4 turmas, e cada turma tem em média 45 alunos.

No que diz respeito ao estágio supervisionado II, não pude realizá-lo em uma escola por conta de um problema que ocorreu devido a troca de seguradora, o que fez que ficássemos temporariamente sem seguro e por esse motivo fomos impedidos de atuarmos nas escolas. Mesmo assim esse período também trouxe grandes aprendizados, pois ao invés de darmos aula para os alunos, as aulas que preparávamos eram expostas para o professor coordenador Michel Pinto. O que nos possibilitou realizarmos vários ajustes na nossa maneira de expor o conteúdo uma vez que o professor após assistir a aula de cada acadêmico, apontava os pontos positivos e negativos e nos orientava para que pudéssemos realizar as melhorias. Além do que, éramos avaliados desde o momento de elaborar o plano de aula até a exposição da aula, ou seja, em todo o processo.

Quanto ao estágio supervisionado III as observações serão bem resumidas devido ao fato de ser uma matéria que ainda está em andamento, no entanto já apresentou um grande aprendizado, uma vez que somos levados a aprender uma nova forma de ensinar, pois diante das atuais circunstâncias é necessário que as aulas sejam ministradas de forma remota e isso requer no mínimo um bom conhecimento dos recursos digitais e tecnológicos e o preparo de aulas mais dinâmicas que retenham a atenção do aluno e os motivem a participar das mesmas, uma vez que no ambiente virtual as interações e participações dos alunos são bem mais discretas

quando comparadas as aulas presenciais.

Diante dos fatos expostos, é possível verificar que o estágio supervisionado é uma parte muito importante da nossa formação profissional, pois nos permite avaliar de diversas formas e com muita clareza se realmente fizemos a escolha correta. Se o licenciando passa pelo estágio supervisionado e continua se sentindo motivado a continuar e conclui que fez a escolha certa, acredito que realmente ele está preparado para seguir na carreira docente. No meu caso o estágio foi muito importante por vários motivos, mas o principal foi perceber que não estou totalmente preparada para a docência. Durante o estágio percebi que os desafios que os professores enfrentam diariamente são muitos e eu não me sinto preparada para enfrentar essa gama de problemas, pois não saberia como lidar com todas essas dificuldades. Isso não significa que eu desisti totalmente de dar aulas, mas confesso que tenho refletido bastante sobre isso.

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE N4

Meu nome é “N4”, tenho 22 anos, nasci e cresci na cidade de Manaus-AM. Passei minha infância e adolescência nesta mesma cidade, no mesmo bairro, e foi na adolescência, especificamente aos 16 anos, que me interessei pela docência.

Sou filho de XXXXXXXXXXXX e XXXXXXXXXXXXXXXX, ambos estudaram, minha mãe se formou no ensino médio, porém meu pai parou no ensino fundamental. Minha mãe trabalhou muitos anos de carteira assinada, mas atualmente é autônoma e meu pai trabalha em serviços gerais até onde tenho notícia. Minha mãe sempre apoiou meus estudos e minhas decisões de área de estudo, creio que almeja o melhor pra mim na minha área, e não sei dizer muito a respeito do meu pai, pois na maioria das vezes estava ausente.

Minha visão de professor atualmente está muito dispersa, pois se pode aprender muito em diversas situações diferentes sobre assuntos diversos. Eu escolhi ser professor, docente profissional, pois, desde que me lembro, sempre gostei de ajudar e ensinar meus colegas de sala nas atividades, isso desde o ensino primário até o fim do Ensino Médio. Atualmente, minhas percepções do professor docente não são muito boas, pois penso que eles estão muito confortáveis no sistema atual, ou seja, não são muito inovadores, só repetem o que está no manual e pronto, o famoso ensino mecânico que está enraizado na nossa educação a muito tempo.

Durante meu ensino fundamental, estudei com um professor que marcou muito minha vida, professora Alzerina. Foi ela quem fez eu gostar e me apaixonar por matemática, pois sempre depositou muitas expectativas em mim depois do primeiro 10 nas provas. Desde então, ainda no ensino fundamental, ganhei muitas medalhas de honra ao mérito pelo meu desempenho tanto em matemática quanto nas demais matérias na escola em que estudava, Francelina Assis Dantas, chegando até representar a escola em torneios de matemática em eventos multiescolares. Portanto, foram essas razões que me fizeram escolher a docência em matemática, uma professora que fez a diferença por confiar em mim e me apoiar e uma grande satisfação em ajudar meus colegas a entenderem a matemática, satisfação essa que só me ficou clara no segundo ano do ensino médio, nos meus 16 anos, quando fui o monitor geral de matemática da Escola Estadual Senador Manuel Severiano Nunes.

Durante minha graduação, muitos mestres marcaram minha trajetória, mas teve um em especial, Prof. Dr. Francisco Eteval Feitosa, pelo seu jeito simples e alegre de ensinar, transmitindo um conhecimento que na primeira vista parece complicado de forma fácil e intuitiva. E não foi só o modo de ensinar, ele também incluía nossa turma em projetos de matemática, projetos esses que levávamos para os interiores para transmitir o conhecimento, em feiras expositivas, e muito mais. Essa alegria de ensinar e transmitir a matemática do professor Eteval foi um marco na minha trajetória pela graduação em licenciatura em matemática e sou muito grato a ele por isso.

Meus estágios supervisionados não foram muito vantajosos, pois só fiz o estágio 1 presencialmente nas escolas e, devido à pandemia da covid 19, não pude fazer os estágios 2 e 3 presencialmente. Porém, posso falar sobre meu estágio 1 que foi somente a observação da rotina da sala de aula. Eu chegava na escola e esperava o professor até irmos para a sala. Durante a aula, eu ficava somente observando. Observava a forma como o professor ministrava a aula (ensino mecânico por sinal), como a turma se comportava e interagia com o professor, enfim. Não ministrei aula no estágio 1, só ia para escola observar o dia a dia do trabalho e fazia anotações sobre esse cotidiano e sobre o ambiente em si.

Embora eu não tenha ministrado aula nos estágios supervisionados, o já citado professor Francisco (carinhosamente chamado de Chico), criou um projeto de docência, na própria UFAM, para os alunos de licenciatura em matemática irem pegando o "jeito" da docência. O público-alvo deste projeto, Escola de Matemática Básica, foram os alunos das escolas públicas das redondezas da zona leste. Durante

esse projeto, ministrei aulas, fui monitor e preparei materiais de apoio como cartazes, esquemas ilustrativos etc. Dentre essas atividades do projeto, se destaca a rotação por estações, que foi uma atividade voltada para o ensino de geometria espacial, na qual cada estação apresentava um tipo de sólido geométrico (pirâmides, prismas, cilindros, etc.), e conformes terminavam as atividades de uma estação rotacionavam para outra e assim todos os alunos passavam por todas as estações.

Diante de todas essas experiências, mesmo com todas as dificuldades, minha vontade de ser professor só cresceu. Essas experiências me fortaleceram e me ajudaram a ter uma perspectiva do tipo de professor que quero ser, aquele professor que se importa com seus alunos, compreensível e, principalmente, didático. Em relação ao futuro da profissão eu me sinto bem confiante, pois sempre será necessário um professor para ensinar e sempre terá alunos para aprender. O que me preocupa um pouco é esse sistema de ensino que amarra os professores e suas ideias de inovação, porém confio que isso possa mudar.

Depois de me formar, pretendo dá aulas e adquirir a experiência docente por uns anos e, simultaneamente, fazer minha pós-graduação. Quanto ao mestrado e doutorado ainda não estou certo de que quero fazer, mas possivelmente, farei um mestrado voltado para a área de docência matemática.

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE N5

Meu nome é "N5", tenho 22 anos, nasci em Manaus, mas atualmente moro em Autazes desde os 9 anos de idade e me considero autazense. Sou filho de XXXXXXXXXXXX e XXXXXXXXXXXXXXXX, meu pai trabalha na construção civil como pedreiro e minha mãe tem um pequeno restaurante. Meus pais sempre desejaram que eu avançasse nos estudos, fizesse faculdade e tivesse um trabalho leve e estável. Minha trajetória nos estudos desde o 4º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio foi traçada em Autazes, onde concluí os estudos e fiz todos os vestibulares. Decidi me inscrever no curso de licenciatura em matemática na universidade federal do Amazonas pelo processo seletivo contínuo (PSC), pois sempre me dei bem nas disciplinas de exatas no ensino médio, e também por ter admiração e respeito pela profissão de professor, além disso tive um excelente professor de matemática no último ano que me motivou bastante mas foi uma conversa com um professor de língua portuguesa que me aconselhou, mostrou todos

os lados da profissão e me convenceu e me inscrever no curso. Até o segundo ano do ensino médio, pensava em ser engenheiro civil pois gostava de construção, pois meu pai trabalha com isso e sempre que podia eu ia ajuda-lo, mas tinha a certeza que não conseguiria entrar pela nota de corte alta, sabia que minha maior chance de entrar na universidade seria em um curso de licenciatura, e por tudo que já foi dito acima, a que eu mais me identificava era a matemática.

Consegui entrar no curso de matemática, mas aquela vontade de fazer o extra macro e mudar para engenharia ainda era grande, fiz o primeiro período do curso de licenciatura e me deparei com álgebra linear e cálculo, tirei de letra e com notas acima da média. Agora eu tenho maturidade e sei estudar como manda o figurino, se eu fizer a prova, consigo trocar de curso com certeza. Mas por que não troquei? Tive uma conversa com um professor da universidade e um colega que é engenheiro formado pela universidade federal do Rio Grande do Norte, trabalha na área e tudo mais. Ele está fazendo o curso comigo. Ambos me mostraram o lado ruim de mercado atual na área de engenharia e principalmente os benefícios da carreira de um professor do ensino básico com mestrado ou doutorado, era o que eu precisava ouvir para tomar minha decisão e de fato querer ser um professor e querer contribuir na educação básica.

Hoje em dia o professor é desmoralizado por muitos jovens, a maioria não dá valor e o devido respeito pela profissão, muitos amigos me perguntam por que eu escolhi ser professor e não outra profissão “melhor”, que ganhe mais e seja mais almejada na sociedade, pois para eles, eu tinha condições de conseguir fazer outro curso, já que eu sempre tive excelentes notas no ensino médio e tudo mais. É um tanto frustrante ver que uma profissão tão importante para sociedade ser desvalorizada a esse ponto. Sabemos que o salário de um professor da educação básica com apenas a graduação é muito baixa, mas muita gente não sabe que se o professor conseguir fazer uma pós-graduação a nível de mestrado ou doutorado, o salário é bastante atrativo e isso com certeza é um dos meus objetivos acadêmicos, fazer o mestrado em ensino de ciências e matemática (PPGCIM), ser concursado pela SEDUC e fazer o que eu gosto ganhando bem.

Minhas experiências nos estágios supervisionados não foram das melhores porque só consegui fazer o primeiro (estágio supervisionado 1), essa disciplina eu fiz como manda o figurino, tive aulas teóricas, fiz período de observação e regência na escola estadual Djalma Batista, que foi uma escola que me acolheu super bem, o

professor que estava me supervisionando, me deu várias dicas e sempre me deu suporte para que eu pudesse exercer minha função de estagiário da melhor forma possível. Já no estágio supervisionado 2, só ficamos na aula teórica, aconteceu um problema na universidade e não conseguiram nos dar o seguro para que pudéssemos atuar fora da escola. Agora estou fazendo o estágio supervisionado 3 de forma remota. No entanto, tive excelentes experiências na escola pois participei no programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID), onde atuamos na escola estadual Ruy Araújo onde atuamos ativamente da rotina da escola e dos professores, desenvolvemos um projeto com os alunos do 3º ano do ensino médio aos sábados, onde montamos um preparatório de matemática para ajuda-los nos vestibulares que eles iriam fazer a fase final, foi uma experiência muito boa estar de fato no quadro como professores e poder ajudar esses alunos em sua caminhada acadêmica. Tive outra experiência incrível do Programa de iniciação científica Jr (PIC) da OBMEP onde também participei como bolsista atuando como professor tutor, aos sábados fazíamos encontros de forma remota por conta da pandemia onde discutíamos o roteiro e as questões que nos era dada pela coordenação, esses alunos eram medalhistas da OBMEP, era incrível estar ali com eles, os garotos e garotas são sensacionais e realmente era prazeroso participar desse programa. Agora estou participando do programa residência pedagógica, onde também estamos atuando até agora de forma remota por conta da pandemia, estou colaborando no CMPM 1 e participando de perto do trabalho dos professores, planejando e dando aula quando nos é dada a oportunidade e também está sendo gratificante. Após essas experiências que já tive a oportunidade de disfrutar durante minha caminhada acadêmica não me restam dúvidas do que eu quero fazer até me aposentar, com certeza vou ser professor de matemática! Meu objetivo é concluir a graduação e fazer o mestrado em seguida no PPGEICIM e quem sabe mais na frente fazer um doutorado em ensino ou educação.

Até então esse é meu trajeto e o que eu penso. Espero ter te ajudado em sua pesquisa.

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE N6

N6, 31 anos, nasci em Manaus e resido em Manaus, minha infância foi vivida na zona norte de Manaus, basicamente em três bairros, Novo Israel, Cidade Nova e uma comunidade chamada Nossa Senhora de Fátima 2, comecei a pensar na

docência ainda na adolescência quando ajudava muito meus amigos e minha irmã, porém ainda não tinha ideia em qual disciplina atuar.

XXXXXXXXXX e XXXXXXXXXXXX, meus pais, ambos terminaram o ensino médio, porém em circunstâncias diferentes, meu pai se formou em uma escola técnica e saiu com certificado de técnico em contabilidade, enquanto minha mãe se formou depois de algum tempo pelo projeto TELECURSO, onde concluiu o fundamental e depois estudou o ensino médio regularmente em uma turma de adultos. Meu pai foi industrial por muito tempo, porém, ao ficar desempregado aprendeu a profissão de borracheiro e minha mãe foi cabeleireira por um bom tempo e sempre fazendo bico com costura. Sempre sonharam com um futuro muito bom para mim e na medida do possível me deram condições de estudar sem precisar me preocupar com nada.

Acredito que o professor é basicamente um direcionador na vida do aluno, sempre tive bons exemplos de docentes sempre dedicados e esforçados a passar informações, minha decisão pela docência foi algo bem particular não teve exatamente uma influência e escolhi matemática pois era muito bom na escola.

As experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado, foram de suma importância para eu realmente querer atuar como professor, todo início é complicado, porém com o tempo vamos adquirindo experiência e descobrindo as melhores formas de lecionar um conteúdo, um fato bem relevante sobre o estágio é que nos deparamos com realidades totalmente distintas das nossas e da faculdade, o estágio é fundamental na formação do professor. O exemplo que citarei a seguir foi o estágio 1, escolhi a Escola Estadual Hilda Tribuzzy que fica localizada na Cidade Nova 1, me deparei com uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do turno noturno, eram alunos mais velhos que normalmente trabalhavam, então estavam cansados ou não mostravam muito interesse e sem falar nos alunos com uma aparência não muito agradável e até mesmo assustadores falando de drogas e outras coisas ilegais. Mas também me deparei com senhores e senhoras que mostravam interesse pela aula de matemática, porém sempre com muitas dificuldades, o tempo de aula sempre muito reduzido, comecei a entender a importância de programar a aula no tempo de 50 minutos, notei a importância do uso da tecnologia em sala de aula, até mesmo o celular e o uso de aplicativos para nos auxiliar no ensino, é bem complicado você mandar um aluno mais velho não ficar no celular, por isso é importante ter uma boa didática para chamar atenção deles.

No meu Estágio 2, foi mais desafiador ainda, pois fui estagiar em uma escola em um bairro muito distante, chamado Colônia Antônio Aleixo, fui muito bem tratado pelos professores, fui direcionado a trabalhar com um professor muito legal, porém com pouca didática, fora esse detalhe os alunos gostavam muito dele, a primeira fala que foi dito para mim, “nunca se refira a drogas”, pois muitos alunos que estavam ali era traficantes. As experiências nessa escola me trouxeram diversas reflexões, uma que posso citar é o fato de nossa realidade como universitário de licenciatura ser totalmente diferente da grande maioria da população mais pobre.

Sinto que a cada dia tenho aceitado o desafio de ser um professor, a necessidade de ajudar e ser alguém relevante na vida de alunos, com toda certeza irei exercer minha docência, não sei por quanto tempo, pois também penso em fazer um outro curso e atuar em outra área. As perspectivas para o futuro da profissão são bem favoráveis visto que a demanda está alta por professores, principalmente na área de exatas.

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

Prezado(a) participante, solicito sua colaboração no sentido de produzir, em forma de texto, uma narrativa autobiográfica para fins de parte da minha dissertação de mestrado. Sou mestrando em Ensino de Ciências em Matemática na Universidade do Federal do Amazonas-UFAM. Atualmente desenvolvo uma pesquisa acerca da motivação pela docência de licenciandos em Matemática, e, pretendo relacionar características contextuais ocorridas no estágio supervisionado com a motivação pela docência. Os dados serão confidenciais e utilizados apenas para fins acadêmicos. Agradeço pela colaboração.

ROTEIRO PARA NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS¹

Construa sua narrativa autobiográfica observando as sugestões descritas nos **cinco eixos abaixo descritos**. Lembre-se de que a escrita de um texto deste gênero é uma narrativa sua, do seu modo de ser, de pensar e de escrever sobre si, que será respeitada por este professor pesquisador. A sua narrativa será composta de suas recordações, suas lembranças de sucesso e insucesso, alegrias e tristezas, sentimentos, interpretações e reflexões sobre os acontecimentos em sua vida pessoal, familiar, escolarização, profissão e formação na licenciatura para “formar-se professor”. Você tem toda a liberdade para extrapolar ao que está solicitado nesta proposta de elaboração do memorial, afinal, é uma escrita sua!

Eixo 1: Trajetória de Vida Pessoal e Familiar - Quem sou eu? – Memórias da infância - Qual é seu nome, idade, local onde nasceu e onde vive atualmente? Onde e como passou sua infância? Em que fase da vida (infância, adolescência, educação básica ou superior) você começou a se interessar por seguir a carreira docente? Quem são seus pais? Qual a profissão e a escolaridade dos mesmos? O que almejam para seu futuro?

Eixo 2: Imagem e perfil da docência - Quem é o professor na sociedade atual? Imagem e perfil da docência - Quem é o professor na sociedade atual? – Memórias da profissão-professor - Por que escolhi ser professor? Que percepções

¹ Documento adaptado a partir de Silva (2014).

tenho da profissão de professor na atualidade? Que imagens de professores marcam minhas lembranças e de que maneira me projetam para a formação de professor? Quais as causas de minha decisão pela docência? Por que escolhi Matemática? Houve algum professor marcante em minha trajetória, nas disciplinas do Curso, que me motivou ainda mais pela carreira docente na educação Básica?

Eixo 3: As experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado, suas influências na motivação pela docência – de que maneira as experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado tem motivado, ou não, a sua permanência na carreira docente? – Memórias da docência - Qual a contribuição do estágio supervisionado em meu processo de formação? As atividades desenvolvidas articulam conteúdos e aprendizagens acerca da docência? Que reflexões busquei acerca da docência a partir das experiências vividas durante o estágio? A formação de professores tem sido/foi assumida no percurso de formação por mim? De que forma o estágio pode (e foi?) um espaço tempo de formação para a docência no curso?

Eixo 4: Tornar-se professor. O educador e a docência – Há um professor crescendo dentro de mim? Como me percebo nesse processo de construção de uma identidade de professor? Hoje, você pensa em continuar a exercer a docência? Quais as suas perspectivas futuras em relação à profissão? Você pensa em atuar como professor de Matemática na Educação Básica? Em fazer um curso de Pós-graduação? Em mudar de área?²

² SILVA, A. V. **Memorial de formação**: dispositivo de pesquisa-formação no/do estágio supervisionado. 2014. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.