



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ROBERTA NEGRÃO DE ARAÚJO

**A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO CONTEXTO
DO PIBID: UM ESTUDO À LUZ DAS RELAÇÕES COM O
SABER**

Londrina
2017

ROBERTA NEGRÃO DE ARAÚJO

**FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO CONTEXTO
DO PIBID: UM ESTUDO À LUZ DAS RELAÇÕES COM O
SABER**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática do Centro de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marinez Meneghello
Passos

Londrina
2017

ROBERTA NEGRÃO DE ARAÚJO

**A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DO
PIBID: UM ESTUDO À LUZ DAS RELAÇÕES COM O SABER**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática do Centro de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Marinez Meneghello Passos
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dr.^a Angela Meneghello Passos
Instituto Federal do Paraná – IFPR
Campus Londrina

Prof. Dr. Lucken Bueno Lucas
Universidade Estadual do Norte do Paraná –
UNESPAR - Campus Cornélio Procópio

Prof.^a Dr.^a Fabiele Cristiane Dias Broietti
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Sergio de Mello Arruda
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 21 de março de 2017.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

A663f Araújo, Roberta Negrão de.
A formação da identidade docente no contexto do PIBID: um estudo à luz das relações com o saber / Roberta Negrão de Araújo. - Londrina, 2017. 99 f. : il.

Orientador: Marinez Meneghello Passos.
Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, 2017.
Inclui bibliografia.

1. Identidade docente – Teses. 2. Formação inicial do professor – Teses. 3. Relação com o saber – Teses. 4. Matriz Mista (MM) - Matriz 3x4– Teses. I. Meneghello Passos, Marinez. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. III. Título.

CDU 51:37.02

*Às minhas filhas, Thaís e Amanda,
por serem o melhor de mim.*

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Dr.^a Marinez Meneghello Passos, uma das pessoas mais incríveis que a vida colocou no meu caminho. Sua cobrança firme e doce e seu apoio foram constantes em todo o processo. Ela oportunizou que eu colocasse novos óculos, vendo o mundo de diferentes e variadas formas, o que contribuiu para aperfeiçoar minha identidade docente.

Ao professor Dr. Sergio de Mello Arruda, um gênio indomável, pelas brilhantes ideias, apontamentos e reflexões. Ele e a Marinez, juntos, formam um clássico, embora par, “casal 20”, único e ímpar.

Aos professores componentes da banca de qualificação e defesa: Dr.^a Angela Meneghello Passos, Dr. Lucken Bueno Lucas e Dr.^a Fabiele Cristiane Dias Broietti, pelas provocações por meio dos ricos apontamentos.

Aos professores suplentes, Dr. Álvaro Lorencini Júnior e Dr. Rudolph dos Santos Gomes Pereira, que prontamente aceitaram o convite e pelo apoio.

Aos funcionários do Programa de Pós Graduação, Anderson P. do Nascimento, Maria Lúcia C. Lemes, Regina Braga e Cibele C. Leite, pela sempre atenção.

Ao meu marido e amigo, meu amor, meu sempre companheiro, por me compreender, apoiar e incentivar, por celebrar e brindar a vida comigo.

À minha mãe, pelos cardápios de Babette, pela proteção, pelo exemplo de mulher e pelo amor incondicional.

Aos companheiros do GQ, pelas discussões e contribuições. Em especial aos meninos, tão jovens e já perspicazes pesquisadores: Diego Fogaça Carvalho, Marcus Vinicius M. Piratello e João Marcos Machuca. E às não tão meninas, minhas amigas, Regina Paula de Conti e Ana Rita Levandovski, que participaram de importantes momentos do meu doutoramento.

Aos colaboradores desta pesquisa: meninos e meninas que atuaram no PIBID da UENP/CCP, e foram depoentes do estudo. Por dividirem suas trajetórias, suas preocupações e anseios, compartilhando comigo suas relações com o saber.

À amiga, professora Dr.^a Marília Bazan Blanco, pelo apoio pessoal e profissional, por me fazer rir e chorar de rir nos bons, ótimos e difíceis momentos. Por se tornar meu controle inibitório e assessorar-me com a leitura atenta e formatação. E ao amigo Vinicius Picossi Teruel, pela paciência nos ajustes da formatação.

Aos amigos do GS (Grupo de Sexta): Marília e Vini, João, Flaviane, André e Val, Poletto e Natália e (meu) Eduardo, amigos da universidade e do barzinho, onde discutíamos não só as dificuldades da UENP, mas também nossos projetos de vida.

A vida, que parece uma linha recta, não o é.
Construímos a nossa vida só uns cinco por
cento, o resto é feito pelos outros, porque
vivemos com os outros e às vezes contra os
outros. Mas essa pequena percentagem,
esses cinco por cento, é o resultado da
sinceridade consigo mesmo.

José Saramago

ARAÚJO, Roberta Negrão de. **A formação da identidade docente no contexto do PIBID: um estudo à luz das relações com o saber.** 2017. 165 f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática do Centro de Ciências Exatas) – Universidade Estadual de Londrina, 2017.

RESUMO

A temática identidade docente passou a ser objeto de estudo no momento em que foi intensificada a discussão em torno da formação inicial do professor, sobretudo na década de 1990. Ao considerar tal discussão diante da formação docente, a presente pesquisa teve como questão de investigação: Quais aspectos influenciam a formação da identidade do futuro professor no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)? E o objetivo constituiu-se em compreender a formação da identidade docente (ID). A Matriz do Professor (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2001) e a Matriz do Estudante (ME) (ARRUDA; BENÍCIO; PASSOS, 2016) subsidiaram a elaboração da Matriz Mista (MM) - Matriz 3x4, um instrumento teórico-metodológico que investiga as relações com o saber a partir dos pressupostos de Charlot (2000, 2001) e do Triângulo Didático-Pedagógico (ARRUDA; PASSOS, 2015), fundamentado no sistema didático de Chevallard (2005). A MM introduz uma quarta coluna na ME, que agrupa as falas do estudante (licenciando e bolsista do PIBID) a respeito das relações do aluno (educação básica) com o conteúdo (saberes escolares). A partir desse referencial foram coletados dados, por meio de entrevistas semiestruturadas, junto aos licenciandos que atuaram como bolsistas em três subprojetos do Centro de Ciências Humanas e da Educação (CCHE) da Universidade Estadual do Norte do Paraná/Campus Cornélio Procópio: Ciências Biológicas, Geografia e Matemática. Os dados foram analisados à luz da Análise Textual Discursiva, tendo os setores da Matriz Mista como categorias *a priori*. Pode-se evidenciar que o indivíduo constrói sua identidade na interação com outro. Essa construção está relacionada ao contexto em que o sujeito está inserido, que possibilita (ou não) suas experiências, atingindo os atributos necessários. É em relação ao outro, portanto, que o sujeito se constitui e se reconhece como sujeito, e é nesse contínuo que se constrói e (re) constrói a identidade profissional, neste caso, a docente. Na trajetória do licenciando – professores em formação – muitos sabem o que é ser professor, mas não se identificam como tal, pois o enxergam do ponto de vista do ser aluno. O estudo revela que a ID ocorre quando o licenciando assume a posição do professor no Triângulo Didático-Pedagógico. Assim, pensar a identidade docente é pensar no ponto P do referido triângulo. Para um professor em formação, isso significa que o sujeito forma a identidade quando constrói seu próprio triângulo, quando efetiva o lado P-E (professor/estudante); o P-S (professor/saber) e o lado E-S (estudante/saber). Tais relações vão se constituindo historicamente, ao longo da escolarização, e das experiências vividas nesses ambientes. Considerando que o PIBID oportuniza inúmeras relações que possibilitam a aquisição dos saberes docentes, o referido programa tem contribuído, no caso dos subprojetos investigados, para a formação da identidade do futuro professor.

Palavras-chave: Identidade docente. Formação inicial do professor. PIBID. Relação com o saber. Triângulo Didático-Pedagógico. Matriz Mista (MM)-Matriz 3x4.

ARAÚJO, Roberta Negrão de. **The education of teacher's identity at PIBID: a study in the light of the relationship with knowledge.** 2017. 165 f. Thesis (Doctorate in the Teaching of Sciences and Mathematics of the Center for Science) – State University of Londrina, 2017.

ABSTRACT

The teaching identity theme became an object of study at the time of intensified discussion towards the initial teacher education, especially in the decade of 1990. When considering such a discussion on teacher education, this study had as research question: which aspects influence the education of the future teacher's identity in the context of the Institutional Scholarship Program for Initial Teacher Education (PIBID)? And the goal was to understand the education of teacher's identity (ID). The teacher's Matrix (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2001) and the Student's Matrix (ME) (ARRUDA; BENÍCIO; PASSOS, 2016) supported the elaboration of the Mixed Matrix (MM) – Matrix 3x4, a theoretical-methodological tool that investigates the relationships with knowledge from the assumptions of Charlot (2000, 2001) and of the Didactic-Pedagogic Triangle (ARRUDA; PASSOS, 2015), based on the didactic system of Chevallard (2005). The MM introduces a fourth column on ME, that groups the speeches of the student (teacher's to be and PIBID scholarship holder) about student relationship (basic education) with the content (school knowledge). From that framework data were collected through semi-structured interviews with the teacher's to be who acted as scholars in three sub-projects of the Center for Humanities and Education (CCHE) of State University of Northern Parana/Cornélio Procópio *Campus*: Biological Sciences, Geography and Mathematics. The data were analyzed in the light of the Discursive Textual Analysis and the sectors of the Mixed Matrix as *a priori* categories. One can show that the individual builds his/her identity in interaction with each other. This construction is related to the context in which the person is inserted, allowing (or not) his/her experiences, achieving the required attributes. It is in relation to the other, that the subject is and it is recognized as a subject, and this continuous builds and (re) builds the professional identity, in this case the teacher one. In the trajectory of the licensing ones - teachers to be– many of them know what it's like to be a teacher, but do not identify themselves as such, because they look at themselves from the student's point of view. The study reveals that the ID occurs when the licensing assumes the position of the teacher in the Didactic-Pedagogic Triangle. So, think about the teacher's identity is to think about the P point of that triangle. For a teacher in training, this means that the subject forms the identity when builds his/her own triangle, when the P-E side (teacher/student); the P-S (professor/knowledge) and the E-S side (student/knowledge) occur. Such relationships constitute historically throughout schooling, and of experiences lived in these environments. Whereas the PIBID offers countless relationships that enable the acquisition of teacher's knowledge, the program has contributed, in the subprojects investigated, for the education of the teacher's to be identity.

Keywords: Teacher's identity. Initial teacher education. PIBID. Relationship with knowledge. Didactic-Pedagogic Triangle. Mixed Matrix (MM) – Matrix 3x4.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Produções do EDUCIM que tiveram o PIBID como objeto de estudo.....	21
Quadro 2 -	Teses elaboradas a partir de 1990 que abordam a identidade profissional	32
Quadro 3 -	Teses que abordam a temática identidade de determinados envolvidos	33
Quadro 4 -	Autores utilizados nas teses analisadas	35
Quadro 5 -	A Matriz 3x3: Instrumento para a análise da ação docente'	47
Quadro 6 -	A Matriz do Estudante	51
Quadro 7 -	A Matriz Mista (MM) ou Matriz 3x4	54
Quadro 8 -	UA da entrevista de DCB 1 e a distribuição pelas células da Matriz Mista	63
Quadro 9 -	Matriz 3x4 para o estudante DCB 1	67
Quadro 10 -	UA da entrevista de DCB 2 e a distribuição pelas células da Matriz Mista	71
Quadro 11 -	Matriz 3x4 para o estudante DCB 2	74
Quadro 12 -	UA da entrevista de DCB 3 e a distribuição pelas células da Matriz Mista	78
Quadro 13 -	Matriz 3x4 para o estudante DCB 3	80
Quadro 14 -	UA da entrevista de DCB 4 e a distribuição pelas células da Matriz Mista	84
Quadro 15 -	Matriz 3x4 para o estudante DCB 4	86
Quadro 16 -	Matriz 3x4 para os estudantes de CB analisados	90
Quadro 17 -	UA da entrevista de DG 1 e a distribuição pelas células da Matriz Mista Matriz 3x4 para o estudante DG 1	92
Quadro 18 -	Matriz 3x4 para o estudante DG 1.....	94
Quadro 19 -	UA da entrevista de DG 2 e a distribuição pelas células da Matriz Mista.....	98
Quadro 20 -	Matriz 3x4 para o estudante DG 2.....	101
Quadro 21 -	UA da entrevista de DG 3 e a distribuição pelas células da Matriz Mista.....	105
Quadro 22 -	Matriz 3x4 para o estudante DG 3.....	108

Quadro 23 - UA da entrevista de DG 4 e a distribuição pelas células da Matriz	
Mista	112
Quadro 24 - Matriz 3x4 para o estudante DG 4	115
Quadro 25 - Matriz 3x4 para os estudantes de Geografia analisados	119
Quadro 26 - UA da entrevista de DM 1 e a distribuição pelas células da Matriz	
Mista	121
Quadro 27 - Matriz 3x4 para o estudante DM 1	124
Quadro 28 - UA da entrevista de DM 2 e a distribuição pelas células da Matriz	
Mista	129
Quadro 29 - Matriz 3x4 para o estudante DM 2	132
Quadro 30 - UA da entrevista de DM 3 e a distribuição pelas células da Matriz	
Mista	136
Quadro 31 - Matriz 3x4 para o estudante DM 3	139
Quadro 32 - UA da entrevista de DM 4 e a distribuição pelas células da Matriz	
Mista	143
Quadro 33 - Matriz 3x4 para o estudante DM 4	145
Quadro 34 - Matriz 3x4 para os estudantes de Matemática analisados	149
Quadro 35 - Matriz 3x4 para os todos os estudantes analisados	151
Quadro 36 - Produções acadêmicas (teses) com foco na identidade do professor	159

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo canônico da relação educativa	45
Figura 2 - Sistema Didático	46
Figura 3 - Triângulo Didático-Pedagógico	46
Figura 4 - Estrutura quadrangular que representa as relações do estudante de licenciatura	53

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): O CONTEXTO DA PESQUISA	15
1.1 O PIBID COMO OBJETO DE ESTUDO NO EDUCIM/PECEM	18
1.2 O PIBID NA UENP: BREVE TRAJETÓRIA	22
1.3 O PIBID EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	24
1.4 O PIBID NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA	27
1.5 O PIBID NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	29
2 EM BUSCA DE REFERENCIAL TEÓRICO: OS CAMINHOS DA PESQUISA I	31
2.1 PARA UMA COMPREENSÃO DE IDENTIDADE	36
2.2 FORMAÇÃO, SABERES E IDENTIDADE DOCENTE	40
3 EM BUSCA DE REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: OS CAMINHOS DA PESQUISA II	45
3.1 O TRIÂNGULO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO: FUNDAMENTO PARA A ELABORAÇÃO DO CONCEITO DE IDENTIDADE DOCENTE	45
3.2 A MATRIZ DO PROFESSOR: MATRIZ 3x3	47
3.3 A MATRIZ DO ESTUDANTE: UM INSTRUMENTO PARA A ANÁLISE DE SUAS PERCEPÇÕES.....	50
3.4 A MATRIZ MISTA (MM)-MATRIZ 3x4: FUNDAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A ANÁLISE DOS DADOS	52
4 DADOS COLETADOS: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE	57
4.1 O INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: A ENTREVISTA	57
4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS ENVOLVIDOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.....	61
4.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS JUNTO AOS PIBIDIANOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	62
4.4 CARACTERIZAÇÃO DOS ENVOLVIDOS DE GEOGRAFIA	91
4.5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS JUNTO AOS PIBIDIANOS DE GEOGRAFIA	91
4.6 CARACTERIZAÇÃO DOS ENVOLVIDOS DE MATEMÁTICA	120
4.7 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS JUNTO AOS PIBIDIANOS DE MATEMÁTICA	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICE	159

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1960 muitas pesquisas foram publicadas em relação à formação de professores no Brasil. As décadas de 1970 e 1980 também foram marcadas por discussões sobre o tema. Mas foi no início dos anos 1990, com a publicação do livro “Os professores e sua formação”, de Antonio Nóvoa, que a temática ganhou maior visibilidade na comunidade acadêmica. Assim, pensar a formação do professor a partir da análise de suas práticas emergiu como relevante demanda. Começou-se, então, a discutir a teoria do professor reflexivo, que apresenta uma nova perspectiva no que tange à formação de professores. Neste cenário iniciaram-se as pesquisas acerca da identidade docente.

A escolha desse assunto no desenvolvimento desta tese de doutoramento surgiu considerando a atuação desta pesquisadora como docente no ensino superior, em cursos de Licenciatura, ao evidenciar a fragilidade da formação inicial dos acadêmicos, futuros professores, bem como uma crise¹ de identidade docente pela qual estes têm passado. A participação no Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e Educação Matemática (EDUCIM), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PECEM), ofertado pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) também suscitou o interesse no tema desta investigação.

A relevância social da pesquisa justifica-se, portanto, pela discussão em torno da formação inicial do professor, bem como a constituição de sua identidade com a docência. Diante desse contexto, tivemos como norte a questão de investigação: Quais aspectos influenciam a formação da identidade do futuro professor no contexto do PIBID?

Considerando o PIBID como um recorte no âmbito das licenciaturas, compreender aspectos que influenciam a formação da identidade do futuro professor constituiu-se, assim, nosso objetivo geral. Este, por sua vez, foi detalhado em objetivos específicos, a saber: (a) descrever a proposta do PIBID no âmbito federal, bem como seu desenvolvimento na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)/Campus Cornélio Procópio (CCP); (b) investigar a formação da identidade

¹ O termo ‘crise’ origina-se da palavra grega *krísis* e significa fase grave, complicada, difícil, um momento de tensão ou de impasse na vida de uma pessoa, de um grupo social, na evolução de determinadas situações (PEREIRA, 2011, p.89).

do futuro professor, segundo a literatura das áreas de educação e ensino; (c) apresentar e analisar os dados coletados em relação à identidade do professor em formação, mais especificamente dos bolsistas de graduação do PIBID de três dos quatro cursos que compõem o Centro de Ciências Humanas e da Educação (CCHE) da UENP/CCP: Ciências Biológicas, Geografia e Matemática.

Em relação aos procedimentos metodológicos utilizados, inicialmente realizamos uma busca por referenciais teóricos, recorrendo às teses produzidas desde 1990 no Brasil. A constituição do *corpus*² deu-se por meio da abordagem qualitativa, com Análise de Conteúdo (AC). Em seguida, tendo como subsídio as teses selecionadas, recorreremos aos autores utilizados para definir identidade e identidade docente. A partir da definição, elaboramos um conceito de identidade docente fundamentado no referencial das relações com o saber (CHARLOT, 2000, 2001), do triângulo de Chevallard (2005) e do Triângulo Didático-Pedagógico (ARRUDA; PASSOS, 2015). Tendo como pressuposto este conceito, bem como as células da Matriz Mista (MM)-Matriz 3x4 como categorias *a priori*, analisamos as falas de três grupos de licenciandos coletadas por meio de entrevista semiestruturada.

O estudo está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo apresentamos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – contexto selecionado para realizar a coleta dos dados – desde sua criação pelo Ministério da Educação, passando pelos estudos que o tem como foco no EDUCIM/PECEM até sua implementação na Universidade Estadual do Norte do Paraná, especificamente nos cursos de Ciências Biológicas, Geografia e Matemática que, juntamente com a licenciatura em Pedagogia, compõem o Centro de Ciências Humanas e da Educação (CCHE) do Campus Cornélio Procópio. Vale registrar que os dados foram coletados junto aos acadêmicos que atuaram no referido programa em três das licenciaturas citadas.

No segundo apresentamos o caminho percorrido para se chegar ao referencial teórico e, após a constituição do *corpus*, a compreensão de identidade e, especificamente de identidade docente (ID), relacionando-a com o processo de formação e saberes docentes.

² “Corpus” é conceituado como a matéria-prima da análise textual, sendo constituído pelo conjunto de documentos e produções textuais que são objeto de pesquisa. Tal “corpus” pode ser tanto documentos já existentes, como os produzidos para a pesquisa (MORAES; GALIAZZI, 2007).

No terceiro abordamos o triângulo de Chevallard (2005) e o Triângulo Didático-Pedagógico (ARRUDA; PASSOS, 2015) que fundamenta a elaboração do conceito de identidade docente (ID) utilizado nesta investigação. Indicamos, ainda, a Matriz do Professor-Matriz 3x3 e a Matriz do Estudante, instrumentos teórico-metodológicos que subsidiaram o desenvolvimento da Matriz Mista (MM)-Matriz 3x4, fundamento para a análise dos dados coletados.

No quarto e último capítulo registramos os passos utilizados para a coleta de dados, por meio de uma entrevista semiestruturada, junto aos estudantes dos referidos subprojetos, bem como os apresentamos e analisamos. Os dados são de quatro pibidianos³ de cada uma das licenciaturas que foram objeto de estudo. As falas foram organizadas em unidades de análise (UA), considerando a Análise Textual Discursiva (ATD), tendo as células da Matriz Mista (MM)-Matriz 3x4 como categorias *a priori*.

As Considerações Finais retomam o problema de pesquisa e apresentam os quadros-síntese dos dados coletados junto aos doze depoentes, organizados por curso e um com o resultado geral, o que contribuiu para responder a questão norte do estudo.

O apêndice A traz o Quadro 36, que apresenta as teses disponíveis ou artigos relacionados a elas, quando o acesso não foi possível. As informações foram organizadas apresentando o foco da tese (identidade do envolvido), o autor, o título completo, a data de defesa, o endereço eletrônico em que está disponível, a instituição, bem como o programa de Pós-Graduação.

³ Termo utilizado para designar o (a) bolsista acadêmico de licenciatura participante do PIBID.

1 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID⁴): O CONTEXTO DA PESQUISA

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa do governo federal para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. Juntamente com outros seis programas do Ministério da Educação (MEC), objetiva impulsionar a formação de professores no país. Tem como principais metas: (1) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, o que visa proporcionar a oportunidade de criar e participar de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; (2) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, de modo a elevar a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

A Lei n. 11947/2009, em seu art. 31 apregoa que

A Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, passa a vigorar com as seguintes alterações: Art. 1º Ficam o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes autorizados a conceder bolsas de estudo e bolsas de pesquisa no âmbito dos programas de formação de professores para a educação básica desenvolvidos pelo Ministério da Educação (BRASIL/Lei n.11947/2009).

Já a Portaria n.122 de 16 de setembro de 2009, dispõe sobre o PIBID no âmbito da CAPES.

Art. 1º Instituir, no âmbito da CAPES, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID que tem por finalidade apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura plena das instituições federais e estaduais de educação superior, visando aprimorar a formação dos docentes, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica.

Assim surgiu o PIBID. Em seguida, foi publicado o Edital CAPES/DEB n.02/2009, de 25 de setembro de 2009, que informa o recebimento de propostas contendo projetos de iniciação à docência.

⁴ Há que se considerar que, desde sua proposta inicial, o PIBID teve alterado seu objetivo e sua estrutura. Atualmente tem outra configuração.

A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, torna público que receberá das Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), federais e estaduais, propostas contendo projetos de iniciação à docência, a serem apoiados no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, atendendo às atribuições legais da CAPES de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério (Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007), às diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007), aos princípios estabelecidos na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, no seu art. 31), à Portaria Normativa MEC nº 9, de 30 de junho de 2009, às normas deste Edital e à legislação em vigor aplicável à matéria (BRASIL/Edital CAPES/DEB n.02/2009).

No âmbito legal foi instituído posteriormente, pelo Decreto n. 7.219, de 24/06/2010.

Art.1º O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (BRASIL/Decreto n. 7219/2010).

No entanto, foi regulamentado pela Portaria n. 260, de 30 de dezembro de 2010, que estabeleceu suas normas gerais. Nesta, consta a forma com que devem ser apresentadas as solicitações de envio de projeto para concessão de bolsas, atribuindo as características gerais, bem como as dos projetos elaborados pelas Instituições de Ensino Superior (IES). Relata, também, os itens que o programa poderá ou não financiar, estabelece as normas e as funções dos bolsistas e regulamenta sobre a avaliação e acompanhamento do projeto, a publicação de trabalhos e a prestação de contas.

Em 4 de abril de 2013, a Lei n.12796, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em alguns dispositivos, dentre eles o Art.62, que trata da formação de professores.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante **programa institucional de bolsa de iniciação à docência** a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 2013, grifo nosso).

Em 18 de julho de 2013, a Portaria n.096 revogou a n.260/2010, aprovando o novo regulamento do PIBID. As alterações não são abordadas aqui, considerando não serem, no momento, nosso foco de estudo.

O PIBID acontece a partir de uma parceria entre as IES e escolas da rede pública de ensino que ofertam a educação básica. Assim, contribui na aproximação dos dois níveis de educação – básica e superior – em prol da valorização da docência e da melhoria da qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas do país. Para que isso aconteça, a IES deve elaborar um projeto para submissão à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O PIBID tem oportunizado maior contato dos acadêmicos – futuros professores – com as escolas da rede básica. Proporciona, portanto, a ampliação dos momentos de observação do cotidiano escolar, em superação às práticas de Estágio Supervisionado. Entretanto, o PIBID não vem descartar o Estágio ou substituí-lo, já que o graduando bolsista do programa cumpre todas as atividades de Estágio; caracteriza-se como uma forma de possibilitar maior relação com o saber da docência, por meio de experiências em sala de aula e nos encontros na universidade.

A preocupação dos acadêmicos volta-se para a relação com o saber, para o ensino, mas não deixa de focar a pesquisa, principalmente porque estes não se portam como meros observadores. Todavia, as observações se fazem necessárias, pois a partir delas são levantados os problemas de estudo para a elaboração de futuros projetos de intervenção.

São constituintes de cada um dos subprojetos: Coordenadores de Área, Supervisores e estudantes das Licenciaturas. Os coordenadores são os idealizadores das propostas enviadas para CAPES e, posteriormente, organizadores do subprojeto. São responsáveis pela seleção das escolas parceiras, e dos bolsistas (supervisores e de graduação), pela coordenação dos encontros de formação, auxiliam na elaboração dos projetos de intervenção e fomento às iniciativas de produções acadêmicas e participação em eventos. Os supervisores são professores da educação básica de escolas públicas, tanto de educação infantil e ensino fundamental, como de ensino médio. Estes são acompanhados pelos estudantes em suas aulas, auxiliando-os nas atividades com seus alunos. Já os estudantes das licenciaturas – denominados pibidianos ou bids – acompanham os supervisores, a

fim de conhecer a realidade da escola e as práticas pedagógicas desenvolvidas. Para tanto recebem uma bolsa mensal como incentivo à participação e para o custeio de transporte e materiais utilizados. Para participarem do programa, os licenciandos necessitam estar regularmente matriculados e frequentando a IES.

Durante o processo de observação, levantam questões para estudo e elaboração de projeto de intervenção. Além disso, participam das formações em grupo, que proporcionam fundamento teórico ao seu desenvolvimento profissional.

Os projetos para inserção no programa inicialmente são elaborados por um coordenador institucional e, posteriormente, cada uma das licenciaturas elabora o seu subprojeto, seguindo os pressupostos do projeto da instituição.

1.1 O PIBID COMO OBJETO DE ESTUDO NO EDUCIM⁵/PECEM

Desde quando o PIBID foi implementado, o Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências e Matemática (EDUCIM) tem se preocupado em investigar o impacto deste programa na formação docente. Resultado disso são as dissertações e teses defendidas no programa e divulgadas em artigos científicos.

Em 2012, Enio de Lorena Stanzani discutiu “O Papel do PIBID na Formação Inicial de Professores de Química na Universidade Estadual de Londrina”. A pesquisa investigou as possíveis contribuições do programa para os pibidianos da referida licenciatura. Evidenciou, pela análise das entrevistas dos envolvidos (coordenadores de área, supervisores e graduandos), que o programa contribui no processo de formação inicial destes (STANZANI, 2012).

No ano seguinte, foram quatro as dissertações que tiveram o PIBID como objeto de estudo.

⁵ Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências e Matemática criado em 2002, com o objetivo de discutir as pesquisas relacionadas às dissertações e, posteriormente, às teses desenvolvidas por estudantes do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da UEL. Está cadastrado no CNPq sob a liderança dos docentes Dr. Sérgio de Mello Arruda e Dr.^a Marinez Passos Meneghello. As investigações em curso abordam a elaboração de saberes docentes, a ação do professor em sala de aula, as possibilidades da aprendizagem informal e as relações entre a educação formal e a não formal, utilizando a temática da relação com o saber, a história e filosofia da ciência, a psicanálise e outros referenciais como bases teóricas. As análises qualitativas (Análise de Discurso, Análise de Conteúdo, Análise Textual Discursiva) têm sido tomadas como fundamento para a análise dos dados empíricos. O grupo está instalado nas dependências do Museu de Ciência e Tecnologia de Londrina (MCTL) (http://educimlondrina.blogspot.com.br/p/sobre-o-grupo_20.html).

Thomas Barbosa Fejolo (2013) elaborou a dissertação "A formação do professor de Física no contexto do PIBID: os saberes e as relações". O estudo teve como foco a formação do professor de Física no contexto do PIBID. Obteve como resultado os saberes experienciais compartilhados pelo supervisor durante sua ação, bem como o processo de construção, pelos envolvidos de determinados tipos de saberes (FEJOLO, 2013).

Leandro Chagas da Silva (2013), no estudo "Expressões faciais em situação de aprendizado no contexto do PIBID" apresenta resultados da investigação a respeito da relação professor-aluno, com foco na expressão facial do graduando. Concluiu que a análise da expressão pode ser uma fonte de indicadores em situação de aprendizado (SILVA, 2013).

Marcus Vinícius Martinez Piratelo (2013) na dissertação "Um estudo sobre o aprendizado docente no projeto PIBID/UEL" buscou evidências de aprendizado docente em um grupo de estudantes de Física, integrantes de um dos subgrupos do PIBID, por intermédio do instrumento denominado Focos da Aprendizagem Docente (FAD). Concluiu que o aprendizado, com relação ao conhecimento prático e à comunidade docente, varia muito, e que esse fato foi interpretado como resultante das práticas vivenciadas pelos estudantes em sua participação no referido programa (PIRATELO, 2013).

A dissertação "Aprendizagem da docência no PIBID-Biologia: uma caracterização por meio dos focos da aprendizagem docente" (2013) de Nayara Moryama caracterizou o aprendizado da docência no PIBID-Biologia, por meio dos Focos da Aprendizagem Docente (FAD). Ao considerar os sujeitos envolvidos, de três comunidades de prática, constatou que, para essas comunidades, o PIBID contribuiu ao estimular o desenvolvimento do interesse pela docência, o que proporcionou a construção do conhecimento de casos relacionados à prática docente (MORYAMA, 2013).

No âmbito do doutorado, foram quatro as teses que tiveram o PIBID como objeto de estudo. Em 2013 foram duas as investigações defendidas. Marcelo Alves Carvalho, no estudo "Um modelo para a interpretação da supervisão no contexto de um subprojeto de Física do PIBID" (2013) teve foco diferente das dissertações já mencionadas, investigou o docente da educação básica que atua no programa como supervisor, questionando se estes professores – que recebem os licenciandos – agem de maneira eficiente para auxiliar a formação destes. No intuito

de verificar essa questão, foi acompanhado o processo de supervisão em um subprojeto do PIBID/Física. Concluiu que o processo de orientação mobiliza, por meio da reflexão, a experiência anterior e os saberes docentes, o que é necessário para auxiliar o licenciando a conduzir a gestão das relações no seu sistema didático (CARVALHO, 2013).

Vanessa Largo, na tese, “O PIBID e as relações de saber na formação inicial de professores de Matemática” (2013) apresenta a compreensão das relações estabelecidas com o ensinar, com o saber e com o aprender que os estudantes desenvolveram durante os dois anos de participação no PIBID, além de abordar sobre a aprendizagem da docência no contexto deste programa. O estudo levantou resultados relevantes, como a decisão de um estudante em se manter na profissão docente por ter participado do PIBID, bem como a valorização, por parte dos estudantes, dos saberes experienciais dos supervisores. Evidenciou a contribuição do PIBID em duas frentes: como momento de formação continuada para os estudantes que já atuavam na docência; e para os que nunca haviam atuado, como momento para mobilizar e articular o seu saber-fazer (LARGO, 2013).

Em 2016 foram produzidas uma dissertação e duas teses. Cássia Emi Obara apresentou a dissertação “Contribuições do PIBID para a construção da identidade docente do professor de Química” (2016). Os envolvidos foram ex-bolsistas do PIBID, egressos do curso de Química e atuantes na carreira docente. O objetivo foi investigar a contribuição do programa para a construção da identidade docente, para tanto fez uso dos Focos da Aprendizagem Docente (FAD). O estudo evidenciou que os sujeitos apresentaram suas primeiras impressões da carreira docente, enquanto profissionais, relacionando a atuação no PIBID como um período de aprendizagem de estratégias didático-pedagógicas diferenciadas e de apreciação à docência. As condutas efetuadas pelo programa foram norteadoras à permanência desse grupo na profissão docente (OBARA, 2016).

George Francisco Santiago Martin, na tese “Caracterização do interesse pela docência em estudantes do PIBID dos cursos de ciências naturais” (2016) teve como objeto a análise de entrevistas com estudantes integrantes do PIBID, nos subprojetos de Ciências Biológicas, Física e Química de uma universidade pública do Paraná. Os resultados sugerem, dentre os aspectos levantados, que: [...] a curiosidade e a vontade de saber ser e de ser professor são os principais elementos que levam o estudante a buscar sua inserção junto ao

PIBID; as ações dos coordenadores e dos supervisores podem influenciar diretamente na escolha pela carreira docente; as experiências vivenciadas na escola impactam positivamente na formação do futuro professor (MARTIN, 2016).

Já o pesquisador Diego Fogaça Carvalho, na tese “O PIBID e as relações com o saber, aprendizagem da docência e pesquisa” (2016) apresenta uma intervenção na formação inicial de professores de Matemática. Assim, teve como objetivo caracterizar tal intervenção – realizada no âmbito do PIBID – além de compreender seu reflexo nas relações estabelecidas por um dos bolsistas com o saber, o aprender e o ensinar matemática. Concluiu que o ambiente formativo promovido pela intervenção propiciou modificações com a relação com o saber, tomando a aprendizagem do aluno como referência e, conseqüentemente, ampliou as potencialidades formativas em relação à docência (CARVALHO, 2016).

Considerando as produções do EDUCIM, organizamos as informações explicitadas no Quadro 1, que apresenta, de forma sintética, o ano, o tipo de produção na formação *stricto sensu*, o pesquisador(a) e o orientador(a).

Quadro 1 – Produções do EDUCIM que tiveram o PIBID como objeto de estudo

Ano	Produção acadêmica no programa/grupo que abordam o PIBID	Pesquisador (a)	Orientador (a)
2012	Dissertação	Enio de Lorena Stanzani	Marinez Meneghello Passos
2013	Dissertação	Thomas Barbosa Fejolo	Sergio de Mello Arruda
	Dissertação	Leandro Chagas da Silva	Sergio de Mello Arruda
	Dissertação	Marcus Vinícius Martinez Piratelo	Sergio de Mello Arruda
	Dissertação	Nayara Moryama	Sergio de Mello Arruda
	Tese	Marcelo Alves Carvalho	Sergio de Mello Arruda
	Tese	Vanessa Largo	Sergio de Mello Arruda
2016	Dissertação	Cássia Emi Obara	Fabiele Cristiane Dias Broietti
	Tese	George Francisco Santiago Martin	Sergio de Mello Arruda
	Tese	Diego Fogaça Carvalho	Marinez Meneghello Passos

Fonte: a autora (2016).

Embora recente, o PIBID está intensamente no debate da formação de professor, tanto no âmbito das práticas docentes como na perspectiva de política pública. Há, portanto, muito que se investigar em relação a ele. Considerando os estudos realizados, bem como a relevância destes no âmbito de evidenciar a contribuição do PIBID na formação inicial e continuada dos envolvidos, a presente pesquisa diferencia-se das demais no sentido de considerar o impacto deste programa na constituição da identidade docente dos envolvidos em subprojetos de Ciências Biológicas, Geografia e Matemática do Centro de Ciências Humanas e da Educação (CCHE) na Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus Cornélio Procópio.

1.2 O PIBID NA UENP: BREVE TRAJETÓRIA

A Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) participou, pela primeira vez, em 2012, da chamada do Edital PIBID n. 011/2012 – CAPES. A proposta institucional foi constituída de dez subprojetos, com a finalidade de elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, em seus três *campi*: Bandeirantes (CLM), Cornélio Procópio (CCP) e Jacarezinho (CJ). Objetivou, ainda, estreitar a relação entre a UENP e as escolas públicas, oportunizando ações de parceria na formação inicial e continuada, ou em serviço, de professores da rede básica, visando atender o Plano de Metas - Compromisso Todos pela Educação. Ao nosso ver, conforme Pimenta (2001), a proposta considerou a escola e a sala de aula como *locus* de construção da aprendizagem para os alunos e de desenvolvimento profissional para os docentes.

Inicialmente envolveu subprojetos de Ciências Biológicas (CLM), Computação (CLM), Filosofia (CJ), Geografia (CCP), História (CJ), Língua Estrangeira Moderna – Inglês (CCP), Língua Portuguesa (CCP), Matemática (CJ e CCP) e Pedagogia (CJ), tendo um núcleo comum de atividades práticas que inseriam os licenciandos nos cotidianos das escolas, em ações e movimentos que iam das salas de aula para as salas de professores, das bibliotecas e outros lugares, retornando às salas de aula; posto que estas se configuram como espaços de efetivação do ensino.

Foram selecionadas quatorze escolas da região de abrangência da UENP, localizadas nos municípios sede dos *campi*. Considerando o Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB⁶), as instituições apresentavam discrepâncias. Assim, dentre as instituições selecionadas, uma escola de Jacarezinho apresentou 2,5 no IDEB, um dos piores índices da região; por outro lado, um colégio de Cornélio Procópio, apresentava, na época, um dos melhores índices da região: 5,6. Todavia, nos próprios municípios, a disparidade entre as escolas selecionadas revelou uma situação peculiar à educação brasileira.

Com efeito, o trabalho nessas realidades distintas ofereceu subsídios para que os licenciandos compreendessem as especificidades dos cotidianos escolares e elaborassem projetos capazes de intervir nessas realidades, objetivando elevar a qualidade da educação oferecida e, conseqüentemente, aumentar os índices educacionais das escolas onde os alunos apresentavam maior dificuldade de aprendizagem.

Nessa direção, tornou-se imprescindível a parceria com os professores atuantes das escolas públicas, uma vez que, em geral, são estes profissionais que melhor conhecem as características da comunidade escolar, o histórico dos alunos, e já procuraram pôr em prática diferentes ações pedagógicas.

Na integração entre a universidade e as escolas públicas, os docentes e os licenciandos estabelecem relações em momentos específicos. Nos encontros semanais, o professor da universidade, o professor da escola de educação básica e os graduandos discutem e refletem a prática pedagógica vivenciada. Esse movimento contribui tanto para a formação inicial, como para a continuada, constituindo um processo mais amplo da construção da identidade docente, sempre inacabada, na dimensão pedagógica.

A proposta institucional ensejou movimentos de articulação dos docentes entre si, e destes com os estudantes das escolas públicas rumo ao cumprimento das metas de desenvolvimento da educação brasileira. Os dez subprojetos da proposta foram elaborados a partir de ações, reflexões e produções de Grupos de Pesquisa da UENP certificados pelo CNPq: “Filosofia, Educação e Sociedade”; “Geografia e Ensino de Geografia”; “Ensino de História”; “Gênero textuais e Ensino de Línguas”; “Crítica e recepção literária”; “Formação docente e educação brasileira”.

⁶ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2007, representa a iniciativa do Ministério da Educação (MEC) em reunir em um único indicador dois conceitos para a qualidade da educação: fluxo escolar e média de desempenho nas avaliações.

Considerando esses aspectos foram estabelecidos objetivos e ações principais de trabalho. Foram propostos como objetivos gerais:

- Contribuir para a formação inicial dos futuros professores nas licenciaturas envolvidas;
- Contribuir para a formação continuada dos professores supervisores;
- Integrar a educação básica ao ensino superior por meio de ações voltadas para a elevação da qualidade da educação em conformidade com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PARANÁ/UENP, 2012).

No que tange às principais ações do plano de trabalho, o plano geral incluiu, dentre outras atividades:

- Atividades formativas: realização de atividades que visam contribuir para a formação inicial do licenciando e continuada dos supervisores e outros professores das escolas públicas;
- Atividades na escola: inserção dos estudantes da licenciatura na escola, de modo a propiciar contato com a realidade escolar e experiências profissionais adequadas e inovadoras, na sala de aula e em outros espaços escolares;
- Produção de materiais didáticos;
- Realização de atividades de pesquisa em ensino e formação de professores;
- Divulgação dos resultados de trabalho em eventos, publicações, sites (PARANÁ/UENP, 2012).

A proposta institucional foi aprovada, com exceção de um subprojeto. No entanto, este foi reorganizado e posteriormente aprovado. Vale registrar que dois dos subprojetos, foco deste estudo, foram aprovados nesta primeira proposta: Matemática e Geografia, tendo início em março de 2012. Já o subprojeto de Ciências Biológicas foi aprovado em consonância com a Portaria n.096/2013, sendo implementado em março de 2014, juntamente com o subprojeto Pedagogia, também do CCHE.

1.3 O PIBID EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

A proposta do subprojeto de Ciências Biológicas/Campus Cornélio Procópio foi elaborada por três docentes⁷ do referido colegiado. Foi justificada tendo

⁷ Um formado em Licenciatura em Ciências Biológicas (Licenciatura Plena) com Mestrado e Doutorado na área de Ensino; outro formado em Licenciatura em Ciências Biológicas com Mestrado e Doutorado em Botânica e a outra formada em Licenciatura em Ciências, com Habilitação em Biologia, graduada em Farmácia com Mestrado em Ciências Biológicas e Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais.

como fundamento a ampla e diversificada literatura da área de ensino. No entanto, não deixou de considerar as necessidades formativas dos professores de Ciências e de Biologia no Brasil. Evidenciou que, no que tange ao processo de formação inicial, os problemas diagnosticados são repetidos e tratados como fatores de grande influência na configuração do perfil dos profissionais egressos.

O subprojeto apresentado teve como referência autores como Carvalho e Gil-Pérez (2003)⁸, que destacam algumas dificuldades na formação do professor, a saber: a falta de conhecimento da matéria a ser ensinada, a prevalência de visões simplistas sobre o ensino de Ciências, as ideias docentes do “senso comum” sobre o ensino e a aprendizagem das Ciências Naturais, bem como a ausência de conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem, a falta de conhecimento para avaliar, dirigir o trabalho dos alunos e preparar atividades capazes de gerar aprendizagem efetiva.

Além desses problemas, o subprojeto elencou outros: (a) falta de conhecimento e domínio de abordagens metodológicas específicas de ensino (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2007) e das modalidades didáticas (KRASILCHIK, 1986), (b) o uso inadequado da experimentação com finalidades didáticas (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009), (c) o desconhecimento de estratégias didáticas específicas e advindas da Didática das Ciências (ASTOLFI; DEVELAY, 1995) e da Didática da Biologia (ADÚRIZ-BRAVO; IZQUIERDO, 2002), (d) além da ausência do enfoque evolutivo (GOEDERT, 2004), bioético (AZEVEDO, 1991), histórico-filosófico (MATTHEWS, 1995), multicultural (EL-HANI; SEPULVEDA, 2006) e ambiental (GUIMARÃES; INFORSATO, 2012).

Considerando esse panorama, os proponentes entenderam a relevância e a contribuição do PIBID, uma vez que pensar a renovação do Ensino de Ciências e Biologia significa, inicialmente, repensar o processo de formação inicial dos licenciandos. Assim, o subprojeto reflete o processo de formação inicial de professores a partir das teorizações de Gauthier *et al.*, (2006), Tardif (2002) e Arruda, Lima e Passos (2011), que possibilitam compreender de maneira mais clara as funções ou tarefas a serem desenvolvidas pelos docentes, nas salas de aula.

⁸ As referências citadas na proposta não foram utilizadas no presente estudo, constam tão somente como apresentação do subprojeto. Desta forma, não são referenciadas.

Tais tarefas, denominadas de *condicionantes*⁹ da ação docente, delineiam as atividades ou atribuições essenciais de um professor. São elas: (a) Gestão do conteúdo: compreende um conjunto de ações pedagógicas voltadas à efetivação da prática docente no ambiente didático. Inclui o planejamento de atividades e avaliações, o uso de recursos audiovisuais, a utilização de abordagens metodológicas de ensino e a realização de experimentos, entre outros; (b) Gestão da classe: envolve o estabelecimento de regras necessárias à configuração de um ambiente didático favorável ao ensino e à aprendizagem. Trata-se da organização das turmas, do planejamento de medidas e ações disciplinares, de regras gerais de convivência em sala de aula e o desenvolvimento da responsabilidade docente frente às tarefas dispensadas aos alunos no decorrer das aulas. Além destas duas vertentes da “gestão”, o subprojeto indica uma terceira: (c) Gestão da própria aprendizagem. Isto porque os bolsistas de iniciação à docência, que se encontram em formação inicial, ao intencionar o exercício da prática docente devem ser gestores de seu próprio desenvolvimento profissional, de sua própria aprendizagem.

Desta forma, a proposta do subprojeto fundamenta-se em Arruda, Lima e Passos (2011) que avançaram na questão dos condicionantes, incluindo a noção de gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. Esse considera o próprio ato de gerir-se e os fatores que influenciam nesse processo: o envolvimento com a profissão, os desejos e a própria identidade com a docência. Diante desse contexto, os docentes entenderam que esse tipo de gestão é pertinente ao PIBID. A proposta, portanto, intencionou balizar suas ações de acordo com as necessidades formativas apresentadas, com base nos condicionantes da ação docente: gestão de conteúdo, de classe e da própria aprendizagem.

O subprojeto envolve três coordenadores de área, seis supervisores e quarenta e um pibidianos, organizados em três grupos de trabalho (Ciências, Biologia I e Biologia II) e considerados na dimensão interdisciplinar. Assim, foram traçados objetivos comuns (gerais).

⁹ Arruda; Lima e Passos (2011, p.142) esclarecem que os *condicionantes* possuem denominações variadas segundo os autores que estudam a ação docente. São exemplos: gestão da matéria (GAUTHIER *et al.* 2006, p.196), transmissão da matéria (TARDIF, 2002, p.219); gestão da classe (GAUTHIER *et al.* 2006, p.240), gestão da interação com os alunos (TARDIF, 2002, p.219), entre outros.

- a) Realizar reuniões periódicas com os bolsistas de iniciação à docência e supervisores das escolas para planejamento, organização e avaliação das ações a serem desenvolvidas;
- b) Promover momentos de estudo e pesquisa sobre a temática “formação inicial de professores” com os bolsistas de iniciação à docência;
- c) Promover interações contributivas e colaborativas entre os bolsistas de iniciação à docência e seus respectivos supervisores, visando uma ação integrada e benéfica para ambos;
- d) Orientar e acompanhar os bolsistas de iniciação à docência nas ações que lhes forem propostas, em face da realização deste projeto;
- e) Elaborar, desenvolver e acompanhar a implementação das atividades previstas no projeto, nas escolas;
- f) Produzir, juntamente com os bolsistas [...], materiais didáticos de caráter disciplinar e interdisciplinar (Ciências e Biologia), [...];
- g) Disseminar, por meio da publicação de artigos em periódicos científicos, livros e participação em encontros do PIBID e das áreas de Ensino de Ciências e Biologia, [...] os resultados e desdobramentos das ações implementadas. Pretende-se, também, criar um site ou blog, a ser alimentado pelos coordenadores de área e bolsistas, para divulgar as ações do subprojeto e os resultados obtidos a partir do mesmo.
- h) Avaliar continuamente a execução do projeto para que possam ser adaptadas ou reelaboradas, se necessário, as ações previstas no projeto (PARANÁ/UENP, 2013).

Estes objetivos nortearam o desenvolvimento do subprojeto, tendo o “Diário PIBID¹⁰” como uma referência para as discussões.

1.4 O PIBID NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

O subprojeto de Geografia foi proposto, aprovado e iniciado em 2012. Foram duas as docentes do referido curso que o elaboraram¹¹.

A proposta teve como referência as pesquisas na área de formação docente e ensino de Geografia. Os autores que a fundamentaram são: Suertegaray (2006), Cavalcanti (2012), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007)¹². Estes discutem a formação docente e destacam a pesquisa como elemento fundamental neste processo, pois a postura de professor pesquisador possibilita que o professor compreenda com mais clareza a sua ciência do ponto de vista teórico e metodológico, a fim de que construa de forma adequada suas práticas de ensino (PARANÁ/UENP, 2012).

¹⁰ Diário PIBID refere-se a uma forma de registro utilizada pelos pibidianos na qual são anotadas reflexões no que tange à gestão de conteúdo, gestão de classe e gestão de aprendizagem.

¹¹ Uma graduada em Geografia (licenciatura e bacharelado), mestrado e doutorado em Geografia. Outra graduada em Geografia, com mestrado em Geografia, Meio Ambiente e Desenvolvimento.

¹² As referências citadas na proposta não foram utilizadas no presente estudo, constam tão somente como apresentação do subprojeto. Desta forma, não são referenciadas.

O subprojeto envolve dois coordenadores de área, quatro supervisores e vinte e dois pibidianos. Estes são organizados em duas modalidades: anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Tem por objetivo ampliar o debate e a pesquisa sobre o ensino de Geografia, melhorar a formação docente inicial dos licenciandos em Geografia e a formação continuada dos professores em exercício.

Intenciona, como resultados:

- 1) Desenvolver atividades de pesquisa e ensino na área de Geografia;
- 2) Promover entre os acadêmicos do curso de Geografia o interesse pela docência e o respeito pela profissão;
- 3) Promover maior comprometimento dos professores da rede básica de ensino e dos professores do curso de Licenciatura em Geografia na formação inicial dos professores da área;
- 4) Promover uma formação docente diferenciada, cujo professor é o mediador do conhecimento e o aluno um sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem;
- 5) Elaborar estratégias de ensino-aprendizagem que contribuam para a formação docente do acadêmico de Geografia e na formação continuada do professor da Educação Básica;
- 6) Preparar os acadêmicos de Geografia para intervenção na realidade da rede básica de ensino com a finalidade de melhorar os indicadores nacionais da educação;
- 7) Estabelecer um diálogo claro e efetivo entre a Educação Superior e a Educação Básica (PARANÁ/UENP, 2012).

Para alcançar tais resultados, prevê doze ações que abarcam desde os encontros na universidade, o acompanhamento dos supervisores nas instituições de educação básica até outras atividades complementares.

De acordo com o subprojeto as ações constam de: (1) reuniões entre coordenadores de área, supervisores e pibidianos; (2) visitas às escolas escolhidas (quatro colégios da cidade de Cornélio Procópio) e diagnóstico inicial do aprendizado e ensino de Geografia nestas; (3) leitura e discussões semanais de textos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de Geografia e de diretrizes e currículos educacionais da educação básica; (4) participação nas atividades de planejamento do projeto político pedagógico e em reuniões pedagógicas; (5) observações em dupla de aulas de Geografia no ensino fundamental e médio; (6) pesquisa em ensino de Geografia, participação e apresentação de trabalhos em Eventos Científicos de Geografia e articulação com outros projetos PIBID de Geografia do Paraná para discussão; (7) realização de oficinas pedagógicas de construção de materiais didáticos de Geografia; (8) aulas-

piloto em dupla nas aulas de Geografia; (9) aplicação de materiais didáticos nas aulas de Geografia; (10) desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar; (11) elaboração de relatórios parciais, finais e portfólios e (12) aplicação de instrumentos para diagnosticar o impacto do PIBID na educação básica e no curso (PARANÁ/UENP, 2012).

Na proposta não evidenciamos uma forma sistemática de registro, assim como observamos no grupo de Ciências Biológicas.

1.5 O PIBID NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

O subprojeto de Matemática foi elaborado a partir da chamada do Edital PIBID n. 011/2012 – CAPES, e teve início em agosto de 2012. A proposta foi elaborada por dois docentes do referido colegiado¹³ e fundamentou-se em pesquisas que tratavam da formação de professores (CARVALHO, 1992; CARRASCOSA, 1996; ADAMNS & KRACKOVER, 1997)¹⁴. Estas, de acordo com o registro, mostram a existência de fragilidades nos cursos de licenciatura e refletem no modo como os licenciandos são formados e, também, na ação docente (PARANÁ/UENP, 2012).

A proposta considera, ainda, o referencial de Caetano, Bonete e Silveira (2010), Nóvoa (1992), Moreira (2001) e Tardif (2012). Fundamentada no citado referencial, afirma a necessidade de formar profissionais críticos, reflexivos, criativos e dinâmicos, capazes de refletir sobre sua ação docente e de elaborar atividades que possibilitem a elaboração de novos conhecimentos, de modo a auxiliar o aprimoramento da sua prática (PARANÁ/UENP, 2012).

No que se refere aos documentos oficiais, pauta-se nas Diretrizes Gerais que indicam que a formação de professores tem uma particularidade especial, pois ele aprende de modo parecido com o que irá atuar. “Este aspecto remete ao conceito de simetria invertida, no qual a experiência com o aluno é constitutiva do papel que exercerá futuramente, como docente” (PARANÁ/UENP, 2012). Indica, então, que os licenciandos devem vivenciar ações da prática docente – planejamento de atividades e execução destas em sala – tendo em vista

¹³ Um formado em Licenciatura em Ciências, com Habilitação em Matemática, com mestrado e doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Outro graduado em Matemática, com mestrado em Ensino de Ciências e Tecnologia.

¹⁴ As referências citadas na proposta não foram utilizadas no presente estudo, constam tão somente como apresentação do subprojeto. Desta forma, não são referenciadas.

que essa situação permite o contato com a realidade da ação docente integrando a teoria estudada no curso de Licenciatura e oportunizando um ambiente rico para percepção e discussão dos problemas, anseios e questionamentos de sua prática.

A proposta envolve vinte e oito bolsistas: dois coordenadores de área, quatro supervisores e vinte e dois licenciandos e divide-se em dois grupos: ensino fundamental (anos finais) e ensino médio. Prevê, como ações: reuniões (de planejamento e organização das ações e de avaliação destas), produção de material didático (produção de atividades teóricas de caráter disciplinar e interdisciplinar, envolvendo conhecimentos matemáticos, bem como a criação de materiais didáticos manipuláveis, envolvendo diferentes tendências metodológicas, tais como os jogos), pesquisa e disseminação das ações (PARANÁ/UENP, 2012). A partir do desenvolvimento dessas ações, pretende, como resultados:

- Aprimoramento da formação inicial e continuada de professores de Matemática para atuação na Educação Básica, com vistas à valorização do magistério;
- Percepção e reflexão da prática docente, buscando ações inovadoras que auxiliem o processo de ensino e aprendizagem do conhecimento matemático;
- Aproximação e integração entre professores da Educação Básica e do Ensino Superior, de modo a elevar a qualidade do ensino na formação inicial;
- Incentivar os professores da Educação Básica para atuarem como co-formadores dos futuros professores;
- Possibilitar a existência da articulação entre teoria e prática na formação inicial, de modo a contribuir para as ações acadêmicas do curso de Licenciatura em Matemática (PARANÁ/UENP, 2012).

Dessa forma, intencionam proporcionar aos futuros professores e aos professores das escolas da educação básica diferentes estratégias de intervenção que possam ser utilizadas no ensino, com a finalidade de melhorar os indicadores nacionais de educação.

Com o intuito de coletar dados junto aos licenciandos envolvidos desses subprojetos, selecionamos a entrevista como instrumento, de acordo com o referencial apresentado no capítulo três.

No próximo capítulo abordamos o referencial teórico utilizado nas recentes pesquisas que discutem o tema identidade, mais especificamente a identidade docente.

2 EM BUSCA DE REFERENCIAL TEÓRICO: OS CAMINHOS DA PESQUISA I

Com o intuito de diagnosticar o referencial teórico utilizado para discussão do tema identidade e identidade docente, foi realizado um levantamento das produções nos programas *stricto sensu*/doutorado. Considerando tal necessidade, consultamos o banco de teses da CAPES¹⁵. Como disparador de buscas utilizamos os termos “formação da identidade do professor” no campo assunto, indicando a opção “todas as palavras”. O nível foi de “doutorado” e o período selecionado no “ano base” iniciou em 1990, quando foi intensificado no Brasil os estudos sobre a profissão docente. Todavia, somente a partir de 1996 é que evidenciamos a produção acadêmica envolvendo a referida temática. No período de 1996 a 2012 levantamos trezentas e cinquenta e seis teses que abordaram o tema do estudo.

Recorremos à Análise de Conteúdo e iniciamos o processo de leituras para realizar a categorização das unidades, tendo como referência o título das teses.

Para Bardin (2004, p.42), a Análise de Conteúdo

[...] designa um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A AC caracteriza-se, portanto, como técnica de análise das comunicações e para tanto utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Já Moraes (1999, p.8) afirma que

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

De acordo com a concepção de método e técnica, a AC, em relação à descrição e interpretação, procura estabelecer conexões entre o nível sintático do texto com os níveis semântico e pragmático; valoriza a descrição e a interpretação e

¹⁵ Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>.

pretende responder: “o que expressa um texto”. No que tange à compreensão de um fenômeno, na AC, a compreensão emerge ou é construída a partir do exame empírico do fenômeno. Faz a leitura do explícito, pois se limita ao manifesto, não considerando o “não dito”. No que se refere à perspectiva filosófica, fundamenta-se na Fenomenologia, valorizando o sujeito e suas manifestações. Prioriza a pesquisa indutiva-compreensiva e, com isso, opera tanto com as categorias emergentes como com *a priori*.

Dessa forma, fundamentada na AC, selecionamos as pesquisas que em seu título apresentam os termos ‘identidade’, ‘identidade docente’ e ‘identidade profissional’. A seguir apresentamos o Quadro 2, em que estão quantificadas as trezentas e cinquenta e seis teses encontradas a princípio e também as selecionadas para o desenvolvimento da pesquisa, após a primeira análise (oitenta e duas), organizadas por ano de conclusão.

Quadro 2 – Teses elaboradas a partir de 1990 que abordam a identidade profissional

ANO	TESES ENCONTRADAS	TESES UTILIZADAS
1990 – 1995	0	0
1996	03	01
1997	06	02
1998	03	01
1999	09	04
2000	07	02
2001	12	03
2002	10	04
2003	12	01
2004	21	08
2005	25	02
2006	19	04
2007	32	07
2008	45	11
2009	31	07
2010	37	07
2011	42	10
2012	42	08
TOTAL	356	82

Fonte: a autora (2016)

A partir das oitenta e duas teses selecionadas, procedemos nova análise. A acomodação deu-se considerando os envolvidos nos estudos¹⁶, isto porque muitos dos sujeitos dessas oitenta e duas teses – como criança, professor de língua estrangeira, professor alfabetizador, de música, gaúcho, homossexual, negro, indígena – não se constituem nosso objeto de estudo.

Assim, o Quadro 3 apresenta, por ano, as teses produzidas e os sujeitos envolvidos na pesquisa de cada uma delas.

Quadro 3 – Teses que abordam a temática identidade de determinados envolvidos

ANO	QUANTIDADE DE TESES	TEMÁTICA ABORDADA (IDENTIDADE DO (A) – ENVOLVIDO (A))
1996	01	Professor índio
1997	02	Criança
		Professor de educação infantil
1998	01	Criança com deficiência
1999	04	Professores dos anos iniciais
		Relação com o espaço
		Universidade comunitária
		Professor¹⁷
2000	02	Professora alfabetizadora
		Professor de língua estrangeira
2001	03	Professor alfabetizador teuto-brasileiro
		Professor que ensina História
		Saberes docentes
2002	04	Educador
		Contexto educacional
		Trabalho docente
		Professor de língua francesa
2003	01	Pedagogo
2004	08	Professor gaúcho
		Professor de música
		Aprender e ensinar
		Sujeito-professor
		Professora mulher-negra
		Profissional docente
		Práxis docente
		Constituição docente
2005	02	Professores
		Professores xokleng (indígena)
2006	04	Estudo étnico
		Professor de língua inglesa

¹⁶ No decorrer da pesquisa surgiu o interesse de atualizar os dados coletados, estendendo-se aos anos 2013, 2014 e 2015. Recorremos à Plataforma Sucupira. Todavia, as teses disponíveis são as defendidas até 2012. Dessa forma, somente uma tese foi acrescentada ao estudo.

¹⁷ O negrito foi utilizado para destacar o sujeito envolvido nas investigações levantadas, com o intuito de melhor visualizá-lo, haja vista a necessidade de selecionar as teses que comporiam o *corpus* teórico da pesquisa.

		Professor de educação infantil
		Professor
2007	07	Professor de língua portuguesa
		Professor que ensina espanhol
		Professor do Curso de Enfermagem
		Relação com o discurso de gênero
		Cultura afro-brasileira
		Estudantes de Medicina
		Comportamento violento
2008	11	Professor de inglês
		Sujeito-enunciador
		Organização sindical docente
		Professores de História
		Professor de língua estrangeira
		Tutor de EAD
		Professor de fronteira
		Professor terena (kóho Yoho Hovôvo – indígena)
		Aprendizagem de espanhol
		Pessoa adulta com altas habilidades
Professor cabo-verdiano		
2009	07	Professor
		Povos indígenas
		Professor de Matemática (UNEMAT)
		Professor
		Alunos do Colégio Pedro II
		Tutor de EAD
		Professora mulher de Educação Física
2010	07	Professor de língua estrangeira
		Arte-educador
		Docente negro
		Jovens escolarizados
		Professor de Física
		Professor da Amazônia
		Síndrome de Burn-out
2011	10	Professor de espanhol
		Professor
		Professor iniciante de Química
		Professor
		Professor do Curso de Administração
		Professores em diferentes Licenciaturas
		Arte-educação
		Juvenil
		Pedagogo
Professor que ensino História		
2012	08	Professor de História (meio rural)
		Professor de Química
		Professor de Geografia
		Professor de Língua Inglesa
		Professor de Educação Física (ESEF)
		Professor do Curso de Pedagogia (EAD)

		Professor de Sociologia
		Professor de Matemática

Fonte: a autora (2016).

Considerando o foco da pesquisa – formação de professores – vinte e duas teses foram selecionadas para constituir o *corpus* para identificação do referencial teórico utilizado a fim de definirmos identidade e identidade docente.

Foi feito *download* das teses disponíveis, ou de artigos relacionados a elas, quando não estavam disponíveis. As informações foram organizadas no Quadro 36 (Apêndice A), apresentando o foco da tese (identidade do envolvido), o autor, o título completo, a data de defesa, o endereço eletrônico em que está disponível, a instituição e o programa de Pós-Graduação.

Posteriormente, após a leitura do *corpus*, foi realizado um levantamento dos autores utilizados para fundamentar, teoricamente, o conceito identidade e identidade docente que esses documentos em análise apresentavam (Quadro 4).

Quadro 4 – Autores utilizados nas teses analisadas

ANO	REFERÊNCIAS UTILIZADAS
1999	Claude Dubar (1997) Menga Ludke (2004) Antonio Nóvoa (2007) José Alberto M. Gonçalves (in Nóvoa – 2007)
2001	Antonio Nóvoa (2000, 2007) José Alberto M. Gonçalves (in Nóvoa – 2007) Maurice Tardif (2002)
2002	Etienne Wenger (1998, 2001)
2004	Bernadette Gatti (1996)
	Régine Robin (1997)
	Claude Dubar (1997)
	Carl Gustav Jung (1973)
	Selma Garrido Pimenta (1996, 1997)
	José Carlos Libâneo (2005)
2005	Maurice Tardif (2002)
	Miguel Arroyo (2000)
	Não disponível
2005	Manuel Castells (2000) Alberto Melucci (2001) Norbert Elias (1994)
2006	Roseli A. C. Fontana (2000) Antonio Nóvoa (2013)
2008	Nicola Abbagnano (1998) Jacques Lacan (1988)
2009	Claude Dubar (1997)

	Alberto Melucci (2001)
	Claude Dubar (1997)
	Antonio Nóvoa (1991, 1992) Selma Pimenta e Evandro Ghedin (2002) Maurice Tardif (2002)
2011	Bock; Furtado; Teixeira (2009)
	Antonio Nóvoa (1991, 1992, 2013) Claude Dubar (1997, 2009) Maurice Tardif (2002) Stuart Hall (1999)
	Zygmunt Bauman (2005)
2012	Zygmunt Bauman (2005) João de Pina Cabral (2003)
	Etienne Wenger (1998, 2001)
	Stuart Hall (1999) Claude Dubar (1997, 2009) Amélia Lopes (2001, 2005 e 2007)

Fonte: a autora (2016).

A partir de alguns desses autores elaboramos o conceito de identidade docente utilizado na presente pesquisa.

2.1 PARA UMA COMPREENSÃO DE IDENTIDADE

O termo identidade deriva do latim *idem*, que significa o mesmo. Assim, por oposição, diferencia-se de o diferente ou o outro. De acordo com Bueno (1968), *Identitatem* designa “[...] igualdade entre duas coisas, seres ou pessoas”. No dicionário Houaiss (2004), identidade é o “[...] conjunto das características próprias e exclusivas de um indivíduo”. Todavia, há autores que discutem sobre a questão da identidade de maneira mais aprofundada.

Do ponto de vista sociológico, a identidade pode ser entendida como categoria coletiva ou individual. Na primeira, é identificável em relação a outro que tenha características semelhantes; na segunda é fruto de uma trajetória de vida, não necessariamente vinculada às identidades atribuídas pelos outros. No entanto, somente na atividade com o outro que o indivíduo será identificado (GIDDENS, 2004). Os sociólogos europeus Claude Dubar e Alberto Melucci são autores fundamentais para a compreensão do conceito de identidade nessa perspectiva, como um sistema de relações e de representações, em uma relação de multiplicidade.

Dubar define o termo como “[...] não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições” (1997, p.105).

A partir do entendimento de identidade enquanto relação – processo incompleto e inacabado, no âmbito da modernidade – há evidência, embora as teorias sejam distintas, de um diálogo entre Hall (1997) e Dubar (1997, 2009), haja vista que suas perspectivas coadunam no movimento conflituoso de configurações identitárias.

Para Melucci (2004), em “O jogo do Eu: a mudança de si em uma sociedade global”, esses processos não podem acontecer fora do próprio sujeito na sua relação consigo e com o mundo. O autor olha para o sujeito, sua experiência cotidiana, sua auto relação e também com o mundo; assim, procura compreender como se move entre o que o circunda, na tentativa de construção da própria história. A referência instiga a construir a escuta, capaz de pôr em contato o observador e o observado, ou seja, alerta para o compromisso de olhar para o sujeito, considerando não apenas o ponto de chegada, mas os dilemas, as alegrias, as emoções, os conflitos enfrentados durante o percurso da construção de si.

Quando nos deparamos com alguém que nunca vimos, começamos a conhecê-la pela observação de algumas características. Sabemos discriminá-la quanto ao sexo, faixa etária e etnia, por exemplo. Assim, “[...] conhecer o outro é querer saber quem ele é” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2009, p.207). Porém, antes de conhecer o outro, precisamos (re) conhecer a nós mesmos e isso implica na construção de nossa própria identidade.

De acordo com Bock; Furtado; Teixeira (2009), para construir sua identidade, o indivíduo precisa passar pelo processo de socialização e individualização, na qual o primeiro dará subsídio para a adaptação ao meio cultural, e o segundo o tornará único dentre todos da mesma cultura. A partir do momento que o indivíduo torna-se capaz de dizer “eu” e reconhece-se como ser integrante de um espaço cultural e social, ele começa a escrever sua história para tornar-se um ser humano completo. Mas tal reconhecimento não é tão simples em meio a uma sociedade fortemente estigmatizada¹⁸

¹⁸ Censurar, marcar negativamente (alguém), condenar, tachar (HOUAISS, 2004).

Segundo Castells, “[...] é necessário estabelecer a distinção entre identidade e o que tradicionalmente os sociólogos têm chamado de papéis, e conjunto de papéis” (2000, p.22). Os papéis são normas e padrões que a sociedade determina para se organizar, definindo o pai, a mãe, o vizinho, o professor, o médico; sendo que estes influenciam a estrutura da sociedade como um todo. Já a identidade é algo próprio do ser humano. Cabe a cada sujeito construí-la individualmente e isso envolve uma série de significados, tendências sociais e projetos culturais. Desse modo, um único indivíduo, com sua identidade, pode desempenhar inúmeros papéis.

O autor distingue identidade individual de coletiva. Trata, ainda, a questão da identidade coletiva e aponta três tipos: a legitimadora, a de resistência e a de projetos. A primeira é introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir sua dominação em relação aos demais; dando origem à sociedade civil (igreja, sindicatos, cooperativa). A segunda é criada por indivíduos que se encontram em condições desvalorizadas; esta leva a formação de comunidades e é o tipo mais importante de construção de identidade, segundo o mesmo autor. E a terceira é quando os indivíduos, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade na busca de transformação de toda estrutura social (CASTELLS, 2000).

A Psicologia conceituou como identidade o processo de produção do sujeito, permitindo-lhe apresentar-se ao mundo e reconhecer-se como alguém único. No entanto, assim como outros, tal conceito tem compreensões diversas. Bock; Furtado e Teixeira (2009) afirmam que, segundo Grenn (2009), a Psicanálise agrupa várias ideias, como a noção de permanência e de manutenção de pontos de referência; são os aspectos que os indivíduos carregam a vida toda.

Já Ciampa (1987) desenvolveu uma concepção social do termo, e afirma que esta é construída pela atividade. Brandão caracteriza identidade no âmbito da Antropologia, e diz que “[...] a identidade explica o sentimento pessoal e a consciência da posse de um eu, de uma realidade individual que torna cada um de nós um sujeito único diante de outros eus” (1986, p.10).

O educador Nóvoa, por sua vez, apregoa que “[...] identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (1991, p.15). Passos, Martins e Arruda (2005), no artigo “Ser professor

de Matemática: escolhas, caminhos, desejos...” recorrem a Nóvoa para afirmar que a identidade é um espaço de construção.

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla da dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 2000, p.16).

Bauman (2005) refere-se à identidade como um dilema e um desafio para a Sociologia. Segundo o autor, o tema que, há algumas décadas não era centro de debate, agora é o “papo do momento”, haja vista proporcionar uma visão de sociedade em que a modernidade se faz líquida. Desta forma, esta “modernidade líquida”¹⁹ é acompanhada de incertezas.

À medida que nos deparamos com as incertezas e as inseguranças da “modernidade líquida”, nossas identidades sociais, culturais, profissionais, religiosas e sexuais sofrem um processo de transformação contínua, que vai do perene ao transitório, com todas as angústias para a psique que tal situação suscita.

A “modernidade líquida” coloca a identidade em um processo de mutação que provoca fenômenos como a crise do multiculturalismo ou as comunidades virtuais da internet. Os habitantes do mundo moderno, portanto, são diferentes e buscam construir e manter as referências de suas identidades.

Neste novo cenário, de vidas aceleradas e conturbadas, as relações interpessoais, antes calorosas e seguras, passam a ser distantes e individuais. “As identidades ganharam livre curso, e agora cabe a cada indivíduo, homem ou mulher, capturá-las em pleno voo, usando os seus próprios recursos e ferramentas” (BAUMAN, 2005, p.35). Vivemos uma era tecnológica, na qual celulares e computadores substituem o contato físico, pois são meios muito mais rápidos de comunicação. Diante deste contexto, as identidades, bem como a forma acelerada da sociedade se transformar, estão em constante movimento.

¹⁹ Para o sociólogo, “modernidade líquida” significa a “liquefação” das estruturas e instituições sociais. Assim, a fase “sólida” da modernidade está transformando-se em fase “fluida”. E os “fluidos” são assim chamados porque não conseguem manter uma forma por muito tempo e, a menos que sejam derramados em um recipiente apertado, continuam mudando de forma sob a influência das menores forças (BAUMAN, 2005, p.57).

São as escolhas, as situações problemas, os momentos de prazer, os dilemas, as experiências, as circunstâncias, os valores e os princípios que determinam o rumo de construção da identidade pessoal. Dessa maneira é equivocado afirmar que a identidade é algo nato no indivíduo, pois nem mesmo ao assumi-la, esta não é solidificada, já que corre o risco de sofrer alterações que o próprio indivíduo desconheça, e talvez nem perceba. No entanto, a maneira como o indivíduo age para se manter firme em determinado posicionamento é decisivo para o fortalecimento da sua identidade.

Assim, o indivíduo constrói sua identidade na interação com outro. Essa construção está relacionada ao contexto em que o sujeito está inserido, que possibilita (ou não) suas experiências, atingindo os atributos necessários. Nossa identidade é nosso modo de ver, sentir, pensar e agir sobre o mundo a partir das relações estabelecidas com nossos pares no meio em que vivemos.

2.2 FORMAÇÃO, SABERES E IDENTIDADE DOCENTE²⁰

No final do século XX o pensamento de educadores do século XIX foi trazido à tona e realimentado por pesquisadores da área da educação, destacando-se, dentre outros, Tardif (2002) e Gauthier *et al.* (2006).

Tardif, pesquisador canadense, em seu livro intitulado “Saberes docentes e formação profissional” (2002), desvela a epistemologia da prática docente, enfatizando a importância de se compreender como os saberes professorais são constituídos e mobilizados, cotidianamente, para desempenhar as tarefas subjacentes à ação no ambiente escolar.

Tardif (2002) considera que o saber docente tem caráter polissêmico, devido à sua pluralidade e heterogeneidade. As profissões diferem de acordo com a natureza do conhecimento profissional, que possui as seguintes características: (1) é especializado e formalizado; (2) é adquirido na universidade; (3) é pragmático; (4) é destinado a um grupo; (5) é avaliado e autogerido pelo grupo de pares; (6) requer improvisação e adaptação a situações novas num processo de reflexão; (7) exige uma formação contínua para acompanhar sua evolução; e (8) sua utilização é de responsabilidade do próprio profissional.

²⁰ No decorrer do estudo utilizamos a sigla ID para abordar este termo.

Contudo, apesar de diversa, a prática docente se mantém centrada nos alunos, em torno deles e para eles. Tardif considera que o espaço da sala de aula assemelha-se a um território inviolável de autonomia do professor, e é ali que este atua de diferentes maneiras. É sob esse prisma que surge um determinado modo de encarar a relação teoria e prática, cunhada como “epistemologia da prática”. Tardif (2000, p. 10) define tal conceito como o “[...] estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

Saberes, no sentido *lato*, são hábitos, atitudes, conhecimentos, competências, habilidades; em outras palavras, aquilo que comumente é chamado de saber, saber-ser e saber-fazer. Para contrapor-se à ideia de que o saber é produzido fora da prática, Tardif (2002) postula que a relação do saber com a prática só pode ser uma relação de aplicação.

Em sua perspectiva, reconhece a complexidade da epistemologia da prática docente à luz do sujeito que a constrói – conscientemente ou não, querendo ou não – quando ensina conteúdos curriculares na sala de aula das escolas. Por isso evidencia que a trajetória pessoal e a experiência como aluno são pré-profissionais (experiências como alunos-professores), a interação em sala de aula e com outros profissionais, por sua vez, são elementos estruturantes da constituição da epistemologia da prática docente.

Tardif (2002) é contundente ao reforçar a necessidade de revisão dos processos de formação de professores, ao destacar as diferenças entre o contexto universitário, voltado apenas para a pesquisa acadêmica, e aquele que deve servir para a formação profissional de constituição epistemológica com características diferentes.

Com o passar do tempo, os professores vão incorporando certas habilidades sobre seu saber-fazer e saber-ser, ou seja, é com a própria experiência que o aluno de outrora, o qual possuía apenas saberes teóricos, aprende a ser professor. Nessa direção, evidencia que o

[...] professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2002, p.39).

Observamos que o que está em jogo é o “lugar” onde se aprende a teoria, a prática e como elas dinamicamente se entrecruzam. Nesse sentido, o autor sugere a separação entre formação profissional e formação docente, justificando que a primeira é aquela que se processa por meio da formação inicial do estudante, no âmbito da universidade, e a segunda é concretizada no exercício da profissão propriamente dita, isto é, durante o exercício/prática docente.

A forma de entender os saberes docentes e a relação existente entre eles, foco dos estudos de Tardif, é reafirmada por Gauthier *et al.*(2006), que esclarece

[...] é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino (p. 28).

Gauthier, doutor em educação e professor da Universidade Laval, no Canadá, afirma que a tarefa de ensinar é concebida com a integração de diversos saberes: o saber disciplinar, o curricular, o da tradição pedagógica (saber dar aula), o saber experiencial e o saber da ação pedagógica, que são obtidos por meio de suas experiências, quando são testados e comprovados por métodos científicos.

O saber do professor, portanto, não passa por uma comprovação sistemática, como em outras profissões. Segundo Gauthier, esse saber é o mais necessário para a profissionalização do ensino.

Não poderá haver profissionalização do ensino enquanto este tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor. De fato na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor [...] continuará usando saberes que não o distinguem em nada, ou em quase nada, do cidadão comum (GAUTHIER *et al.*, 2006, p.34).

Robin (1997) afirma que a identidade docente (ID) constitui-se de revelações, apagamentos e desejos que invadem o discurso, o que revela que o sujeito-professor é formado de desdobramentos que caracterizam a identidade e vão se acumulando na trajetória de cada um.

No Brasil, a perspectiva apresentada ecoou dentre os educadores que discutem formação de professor.

O “Dicionário em Construção – Interdisciplinaridade” (FAZENDA, 2001), dedica dois conceitos para responder a questão “O que é formação?”. O primeiro é de Batista, que afirma que a formação implica “[...] reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e mulheres, bem como exige a contextualização histórica dessas trajetórias, assumindo a provisoriidade de propostos de formação de determinada sociedade” (2001, p.135). Aponta que a formação proporciona uma forma, sem modelá-la. Assim, é “[...] algo inacabado, com lacunas, mas profundamente comprometido com a maneira de olhar, explicar e intervir no mundo” (2001, p.136).

Donato (2001) é responsável pelo segundo conceito e, por meio de uma hermenêutica do termo, apresenta “formação como ação de formar” (p.138) – do latim *formare* – que como verbo intransitivo que significa “dar forma” e, como verbo pronominal, corresponde a ir desenvolvendo uma pessoa.

Pelos conceitos, evidenciamos que a formação não é um processo estático, mas acontece na dinâmica do desenvolvimento pessoal/profissional, além de sofrer a interferência do período e do contexto histórico em que este desenvolvimento ocorre. No que tange à formação docente, Pimenta afirma

Nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas) e dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida). Esses saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando (PIMENTA, 2005, p.71).

Estas são capacidades importantes na construção da identidade do profissional da educação. Essa construção é, portanto, um processo individual e dinâmico que ocorre pela interação promovida pelas relações sociais.

O professor é um profissional cuja atividade principal é o ensino. Sua formação inicial visa propiciar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes requeridas para levar adiante o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Esse conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor, uma professora, é denominado *profissionalidade*. A conquista da profissionalidade supõe a profissionalização e o profissionalismo (LIBÂNEO, 2004, p.75).

O educador ressalta que existe uma diferença entre profissionalização e profissionalismo: o primeiro refere-se às condições ideais para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade social; o segundo, por sua vez, diz respeito ao desempenho dos deveres, a responsabilidade e a ética profissional existente na prática do professor (LIBÂNEO, 2004).

É evidente que um não se dissocia do outro, haja vista que ambos se complementam. Dessa forma, o professor pode aperfeiçoar sua ação docente ao investir na sua formação e renovar sua prática, o que tem como consequência tanto sua profissionalização como seu profissionalismo.

Um professor com competência técnica é aquele que entende o processo de ensinar como algo a ser levado a sério, utilizando-se de suas capacidades e conhecimentos para enfrentar situações-problema. É capaz de refletir e articular as condições que permitam aos alunos aprender melhor para que se tornem sujeitos ativos e críticos.

Na trajetória do licenciando – professores em formação inicial – muitos sabem o que é ser professor, mas não se identificam como tal, pois o enxergam do ponto de vista do ser aluno. Destarte, para os cursos de licenciatura, está posto o desafio de contribuir neste processo de superação “[...] de seu ver o professor como aluno a seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor” (PIMENTA, 2000, p.20).

No entanto, de acordo com Pimenta (2000), as licenciaturas – ao desenvolverem um currículo com atividades distanciadas da realidade escolar – pouco têm contribuído para a formação da identidade docente. Diante disso, a presente pesquisa intenciona evidenciar que o PIBID, pelas ações propostas e, sobretudo pela rede de relações que oportuniza, contribui para a construção desta, na medida em que o graduando envolvido atribui significado social ao ser professor.

Faz-se necessário, portanto, apresentar o referencial teórico-metodológico utilizado tanto para uma definição da identidade docente como para subsidiar a análise dos dados coletados junto aos acadêmicos envolvidos no PIBID. Tal referencial é apresentado no capítulo a seguir.

3 EM BUSCA DE REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: OS CAMINHOS DA PESQUISA II

Neste capítulo apresentamos o referencial teórico-metodológico que fundamenta tanto a elaboração do conceito de identidade docente, como a análise dos dados coletados, a saber: o triângulo de Chevallard (CHEVALLARD, 2005), o Triângulo Didático-Pedagógico (ARRUDA; PASSOS, 2015), a Matriz 3x3 do Professor (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011), a Matriz do Estudante (ARRUDA; BENICIO; PASSOS, 2016) e a Matriz 3x4, Matriz Mista.

3.1 O TRIÂNGULO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO: FUNDAMENTO PARA A ELABORAÇÃO DO CONCEITO DE IDENTIDADE DOCENTE

De acordo com Gauthier e Tardif (2013), foi a partir de Platão que o modelo canônico da relação educativa foi determinado (Figura 1). Neste, é o saber²¹ que intermedia a relação entre educador e educando.

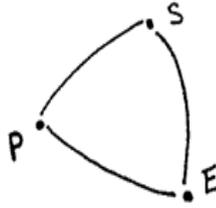
Figura 1 - Modelo canônico da relação educativa



Fonte: Gauthier; Tardif (2009, p.57).

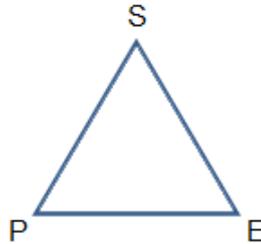
Chevallard, por sua vez, postula a existência de um objeto *sistema didático* (2005, p.14-15). Esse sistema é uma estrutura constituída por três “lugares”: *P* (o professor), *E* (os estudantes) e *S* (o saber) (Figura 2).

²¹ Para Platão, o saber é a filosofia, é o conhecimento intelectual das realidades intelectuais (GAUTHIER; TARDIF, 2013, p. 43).

Figura 2 - Sistema Didático

Fonte: Chevallard (2005, p. 15).

Tais “lugares” se inter-relacionam, o que determina as relações que ocorrem dentro de uma sala de aula, ou mesmo fora dela. Neste estudo recorreremos ao foco já selecionado por Arruda e Passos (2015), que entendem o sistema didático como um sistema de relações com o saber em uma sala de aula padrão. A partir desse Sistema Didático, Arruda e Passos (2015) propuseram o Triângulo Didático-Pedagógico (Figura 3).

Figura 3 - Triângulo Didático-Pedagógico

Fonte: Arruda e Passos (2015, p.4).

Nesse caso, se E é o grupo de estudantes e S é o saber a ser ensinado (definido pelo programa e pelo currículo, ou seja, o conteúdo propriamente dito), podemos pensar as tarefas principais do professor (P) na sala de aula (os condicionantes) como sendo de três tipos:

1. *Gestão do segmento P-S*: diz respeito à gestão das relações do professor com o conteúdo.
2. *Gestão do segmento P-E*: diz respeito à gestão das relações do professor com o ensino.
3. *Gestão do segmento E-S*: diz respeito à gestão das relações do professor com a aprendizagem.

Na tese assumimos que a identidade se desenvolve com o outro, no convívio com outras pessoas, no contexto de um grupo, de uma comunidade. Assim, acreditamos que pensar a identidade docente é pensar no ponto P do Triângulo

Didático-Pedagógico, ou seja, desenvolver a identidade docente significa assumir a posição do professor no triângulo.

Vale lembrar que o triângulo tem três vértices (P, S e E); e três lados (PE, PS e ES). Se a identidade docente está em formação, isto significa que é um triângulo específico, singular, pessoal, que está em construção. A identidade docente é, portanto, o processo de construção e (re) construção contínua do triângulo didático-pedagógico particular de um sujeito.

Este triângulo cresce a partir do prolongamento dos lados, das relações que o compõem. Para um professor em formação, isso significa que o sujeito forma a identidade quando constrói seu próprio triângulo, quando efetiva o lado P-E (professor/estudante); o P-S (professor/saber) e o lado E-S (estudante/saber). Tais relações vão se constituindo historicamente, ao longo da escolarização, e das experiências vividas nesses ambientes.

3.2 A MATRIZ DO PROFESSOR: MATRIZ 3x3

Considerando a representação do sistema didático de Chevallard (2005) e das relações de saber de Charlot (2000, 2001), Arruda, Lima e Passos (2011) elaboraram a Matriz do Professor-Matriz 3x3, apresentada no Quadro 5. Assim, ao considerar a identidade como relação, recorreremos, inicialmente, a este referencial teórico-metodológico para a análise da ação do professor em sala de aula.

Quadro 5 – A Matriz 3x3: Instrumento para a análise da ação docente

Relações do professor Relações com o saber	1 Com o conteúdo segmento P-S	2 Com o ensino segmento P-E	3 Com a aprendizagem segmento E-S
A Epistêmica	<u>Setor 1A</u> Diz respeito ao conteúdo enquanto objeto a ser compreendido pelo professor.	<u>Setor 2A</u> Diz respeito ao ensino enquanto atividade a ser compreendida pelo professor.	<u>Setor 3A</u> Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade a ser compreendida pelo professor.

B Pessoal	<u>Setor 1B</u> Diz respeito ao conteúdo enquanto objeto pessoal.	<u>Setor 2B</u> Diz respeito a o ensino enquanto atividade pessoal.	<u>Setor 3B</u> Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade pessoal.
C Social	<u>Setor 1C</u> Diz respeito ao conteúdo enquanto objeto social.	<u>Setor 2C</u> Diz respeito ao ensino enquanto atividade social.	<u>Setor 3C</u> Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade social.

Fonte: Arruda; Lima e Passos (2011).

De acordo com Arruda, Lima e Passos (2011) os saberes docentes são utilizados pelos professores em função de seu trabalho e do contexto e condições em que ocorrem. Afirmam que, para Tardif (2002) e Gauthier *et al.* (2006), existem dois condicionantes que são o cerne da docência: a *gestão de conteúdo* e a *gestão da classe* (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011, p.142).

A *gestão do conteúdo* pode ser definida como “[...] o conjunto de operações que o mestre lança mão para levar os alunos a aprender o conteúdo” (GAUTHIER *et al.*, 2006, p.197). Já a *gestão da classe* “[...] consiste num conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto a aprendizagem” (GAUTHIER *et al.*, 2006, p.240).

Contudo, segundo os pesquisadores, ao assumirem que a gestão do conteúdo e a de classe são as únicas tarefas do professor, Tardif (2002) e Gauthier *et al.* (2006) não consideraram que o professor é uma pessoa que deve gerir seu próprio desenvolvimento, como também gerenciar suas relações com o saber. As funções do professor vão além destas, haja vista as relações epistêmicas, pessoais e sociais com o saber e, ainda, as relações com o conteúdo, com o ensino e com a aprendizagem. Nesse sentido, a relação do professor com a aprendizagem constitui o terceiro condicionante da docência: a *gestão da aprendizagem*. Estas ideias foram agrupadas em uma tabela, originando o instrumento anteriormente citado: a Matriz 3x3.

Nessa perspectiva, ao considerar o triângulo de Chevallard, são estabelecidas relações com o saber: (i) epistêmica: o que o sujeito sabe sobre o saber, o ensinar e o aprender; (ii) pessoal: o que o sujeito sente sobre o saber, o

ensinar e o aprender; (iii) social: o que o sujeito valoriza a respeito do saber, o ensinar e o aprender (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011).

De acordo com esses pesquisadores, a relação pessoal com o ensinar diz respeito à “relação de identidade com o ensinar”; o ensinar enquanto atividade pessoal, que faz sentido, que mobiliza o desejo.

Na Matriz 3x3, a linha B trata da relação pessoal com o saber, com o ensino e com a aprendizagem. E o segmento 2B relaciona-se à identidade do profissional.

A expressão “relação com o saber” apareceu inicialmente nos anos 60 entre os psicanalistas como Lacan e Aulagnier; posteriormente, nos anos 70, foi retomada por sociólogos da educação como Bourdieu e Passeron e, logo depois, na didática, com Giordan (CHARLOT, 2005b, p.36). Embora a problemática da relação com o saber também seja abordada pela via da psicanálise (BEILLEROT; BLANCHARD-LAVILLE; MOSCONI, 1996), o que nos interessa aqui, no momento, é a perspectiva sociológica adotada por Charlot (2000) (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011, p.144).

A relação pessoal com o saber inclui a formação da ID, que se constrói pelo significado que cada um, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores e modo de situar-se no mundo, além de sua história de vida, entre outros. Essa identidade constrói, na docência, uma identidade profissional, uma vez que esta constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social, tanto escolar como não-escolar.

Sob essa perspectiva, Pimenta (2000) considera que os cursos de formação precisam considerar todos os eventos já citados para que contribuam significativamente para a construção da identidade dos futuros professores e para a consolidação do saber-fazer. Para alcançar esse objetivo, a autora explica que é necessário considerar os saberes da docência, em seu sentido mais amplo, formado pelos saberes da experiência, científicos e pedagógicos.

Os saberes da experiência são formados pela experiência vivenciada em sala de aula como aluno, sobre o que é ser professor e sobre as dificuldades enfrentadas por esses profissionais ao exercerem a profissão. Neste sentido, “[...] o desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*”. Isto é, de construir a sua “identidade de professor” (PIMENTA, 2000, p.20).

No que diz respeito ao saber científico, a educadora afirma que este é indispensável ao professor para que seja bem-sucedido em sua prática docente, tendo em vista ter clareza sobre os conteúdos a serem ensinados. Isso é algo indiscutível, uma vez que a função clássica da escola é contribuir para a formação intelectual, cultural e humanística dos alunos.

Os saberes pedagógicos, por sua vez, são tão importantes quanto os demais. Para a autora, a formação acadêmica deve partir dos saberes constituídos da prática. Trata-se, portanto, de uma proposta de articulação entre a formação inicial com a realidade escolar, isto é, com as práticas pedagógicas efetivadas, para buscar superar a fragmentação entre os saberes da experiência, os saberes científicos e os saberes pedagógicos.

Os setores da linha B referem-se à relação pessoal que o professor – ou futuro professor – tem com o conteúdo, o ensino e a aprendizagem. O setor 1B – refere-se à relação pessoal do professor com o conteúdo; ao sentido que o conteúdo adquire para ele e o quanto determina sua identidade profissional. O setor 2B – refere-se à relação pessoal do professor com o ensino; à como se avalia como professor; ao sentido pessoal que atribui ao ato de ensinar e o quanto isso influi em sua identidade profissional. O setor 3B refere-se à relação pessoal do professor com a aprendizagem de seus alunos; ao sentido que esta adquire e o quanto determina sua identidade profissional.

3.3 A MATRIZ DO ESTUDANTE: UM INSTRUMENTO PARA A ANÁLISE DE SUAS PERCEPÇÕES

Os estudos do EDUCIM têm considerado a temática da relação com o saber, a partir de Charlot (2000, 2001), como ponto de partida. Esses têm como objetivo analisar a formação de professores, o ensino e a aprendizagem em situações educativas formais, bem como não-formais. Nesse contexto, o termo aprendizagem significa que para acontecer tal ação (aprender) faz-se necessário o envolvimento do sujeito em uma prática, entendida como uma ação direcionada e contextualizada (ARRUDA, BENÍCIO e PASSOS, 2016).

Tendo como referência a aprendizagem como prática do saber, Arruda, Benicio e Passos (2016) dedicam-se, entre outros estudos, a compreender as percepções e/ou ações de um estudante sobre sua própria aprendizagem, sobre

o professor e seu ensino e sobre as relações do professor com os saberes escolares e profissionais.

Assim, a partir da Matriz do Professor, os educadores propuseram um instrumento de pesquisa que permite investigar as relações com o saber de estudantes em sala de aula. O instrumento, denominado Matriz do Estudante, trata a sala de aula como um sistema complexo de relações epistêmicas, pessoais e sociais com o conteúdo a ser ensinado, com o ensino desenvolvido pelo professor e com a aprendizagem dos estudantes.

O Quadro 6 apresenta as nove células que resultam das percepções do estudante e das relações com o saber.

Quadro 6 – A Matriz do Estudante

<i>Percepções/ações do estudante</i> <i>Relações com o saber</i>	1 <i>a respeito do professor e seu ensino</i> (segmento E-P)	2 <i>a respeito de sua aprendizagem</i> (segmento E-S)	3 <i>a respeito da relação do professor com os saberes escolares/profissionais</i> (segmento P-S)
a Epistêmica (conhecimento)	Célula 1a Diz respeito ao pensamento do estudante sobre o ensino praticado pelo professor	Célula 2a Diz respeito ao pensamento do estudante sobre os saberes escolares/profissionais e à sua própria aprendizagem	Célula 3a Diz respeito ao pensamento do estudante sobre a relação do professor com os saberes escolares/profissionais
b Pessoal (sentido)	Célula 1b Diz respeito ao sentido que o estudante atribui ao ensino praticado pelo professor	Célula 2b Diz respeito ao sentido que o estudante atribui aos saberes escolares/profissionais e à sua própria aprendizagem	Célula 3b Diz respeito ao sentido que o estudante atribui à relação do professor com os saberes escolares/profissionais
c Social (valor)	Célula 1c Diz respeito ao valor que o estudante atribui ao ensino praticado pelo professor	Célula 2c Diz respeito ao valor que o estudante atribui aos saberes escolares/profissionais e à sua própria aprendizagem	Célula 3c Diz respeito ao valor que o estudante atribui à relação do professor com os saberes escolares/profissionais

Fonte: Arruda, Benício e Passos (2016).

Considerando que esse estudo envolve os licenciandos, professores em formação, a organização da Matriz do Estudante é referencial para a

organização da Matriz utilizada para a análise dos dados coletados junto a estes: a Matriz Mista (MM) - Matriz 3x4.

3.4 A MATRIZ MISTA (MM) - MATRIZ 3x4: FUNDAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A ANÁLISE DOS DADOS

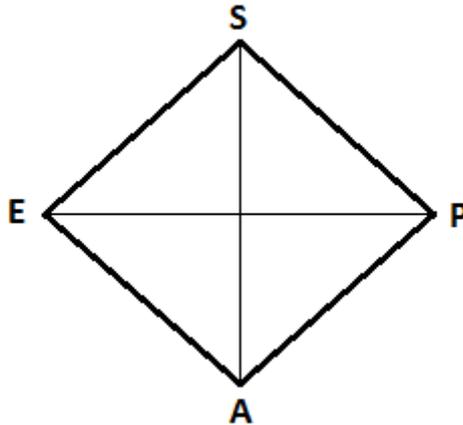
Conforme assumido nessa tese, a ID é algo que se constrói a partir da vivência do sujeito (como professor em formação) no Triângulo Didático-Pedagógico. Todavia, tanto no caso dos estudantes do PIBID, como de estudantes no momento do estágio supervisionado, a construção da ID se encontra em uma fase de transição entre a posição do estudante (E) e a posição do professor (P) no triângulo. O estudante oscila entre essas duas posições.

Para dar conta dessa situação, que traz algumas ambiguidades ao estudante, a proposta dessa tese é tratar esse caso como uma mescla entre as duas posições. Por isso a matriz correspondente é um misto entre as duas matrizes já elaboradas: a do professor (MP), mais antiga e já testada por meio dos dados (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011) e a do estudante (ME), recém-criada e ainda em fase de teste (ARRUDA; BENICIO; PASSOS, 2016).

A Matriz Mista (MM) introduz uma quarta coluna na ME, que agrupa as falas do estudante (licenciando e bolsista do PIBID) a respeito das relações do aluno (do ensino médio/educação básica) com o conteúdo (saberes escolares). A necessidade de introduzir essa quarta coluna veio diretamente dos dados, haja vista que o estudante, bolsista do PIBID, faz diversas referências ao aluno, principalmente no que diz respeito às suas relações com o conteúdo (aprendizagem). Isso também indica que este está se colocando na posição do professor no triângulo didático-pedagógico, ou seja, é um indicativo da construção de sua identidade como professor. Quanto mais falas nessa coluna, mais evidências temos a respeito da construção da ID por parte do estudante.

A Matriz 3x4 está baseada em um modelo de configuração de aprendizagem representado pela Figura 4.

Figura 4 - Estrutura quadrangular que representa as relações do estudante de licenciatura



Fonte: Arruda (2016).

A Figura 4 mostra uma estrutura quadrangular, tendo como vértices:

- E = estudante da licenciatura e bolsista do PIBID;
- P = professor, que pode ser um professor do ensino fundamental ou médio, do qual o estudante se lembra e faz referência, ou o supervisor do PIBID;
- S = saber escolar, conteúdo, disciplina;
- A = aluno do ensino básico.

É importante ressaltar que o que nos interessa é como o estudante E percebe essa estrutura. As linhas internas indicam que as percepções de E podem se referir a vários triângulos diferentes.

Dois triângulos chamam a atenção nessa figura. O triângulo ESP, que representa o triângulo didático quando E se encontrava na posição de estudante e o triângulo ESA, quando ele assume a posição de professor, em algumas atividades do PIBID. As três primeiras colunas da Matriz 3x4 se referem ao triângulo ESP e a coluna 4 ao triângulo ESA. Apresentamos, a seguir, no Quadro 7, a Matriz Mista (MM).

Quadro 7 – A Matriz Mista (MM) ou Matriz 3x4

<i>Percepções/ações do estudante</i> <i>Relações com o saber</i>	1 <i>a respeito do professor e seu ensino</i> (segmento E-P)	2 <i>a respeito dos saberes escolares e de sua aprendizagem</i> (segmento E-S)	3 <i>a respeito da relação do professor com os saberes escolares/profissionais</i> (segmento P-S)	4 <i>a respeito da aprendizagem dos alunos</i> (segmento A-S)
a Epistêmica (conhecimento)	Célula 1a Diz respeito à compreensão do estudante sobre o ensino praticado pelo professor	Célula 2a Diz respeito à compreensão do estudante sobre os saberes escolares e à sua própria aprendizagem	Célula 3a Diz respeito ao pensamento do estudante sobre a relação do professor com os saberes escolares/profissionais	Setor 4a Diz respeito à compreensão do estudante sobre a relação dos alunos com os saberes escolares
b Pessoal (sentido)	Célula 1b Diz respeito ao sentido que o estudante atribui ao ensino praticado pelo professor	Célula 2b Diz respeito ao sentido que o estudante atribui aos saberes escolares e à sua própria aprendizagem	Célula 3b Diz respeito ao sentido que o estudante atribui à relação do professor com os saberes escolares/profissionais	Setor 4b Diz respeito ao sentido que o estudante atribui à relação dos alunos com os saberes escolares
c Social (valor)	Célula 1c Diz respeito ao valor que o estudante atribui ao ensino praticado pelo professor	Célula 2c Diz respeito ao valor que o estudante atribui aos saberes escolares e à sua própria aprendizagem	Célula 3c Diz respeito ao valor que o estudante atribui à relação do professor com os saberes escolares/profissionais	Setor 4c Diz respeito ao valor que o estudante atribui à relação dos alunos com os saberes escolares

Fonte: a autora (2016).

Importante registrar que essa matriz foi desenvolvida para categorizar e interpretar as percepções e ações do estudante que se encontra na situação de formação da identidade docente.

As questões relacionadas a seguir – utilizadas como roteiro da entrevista semiestruturada – foram compostas com base na Matriz do Estudante, acrescidas por um conjunto de indagações relativo à coluna 4.

1) Coluna 1

- a. O professor sabe ensinar? O estudante aprende com esse professor? O professor ensina de forma coerente, lógica e planejada?
- b. O professor gosta de ensinar? O estudante gosta das aulas desse professor? O estudante participa das aulas? As aulas são interessantes ou são chatas? O estudante gosta do professor (de sua pessoa)?
- c. O professor dá valor ao seu ensino? O estudante valoriza as aulas desse professor? As aulas do professor são boas? O professor é considerado um bom professor?

2) Coluna 2

- a. O estudante sabe o conteúdo? O estudante está aprendendo o conteúdo? Aprender esse conteúdo é fácil ou difícil para ele? O estudante está estudando o suficiente?
- b. O estudante gosta do conteúdo? Aprender esse conteúdo é prazeroso ou é chato? O estudante tem interesse em aprender e se mobiliza para isso? O estudante se identifica com a posição de aprendiz?
- c. O estudante dá valor ao conteúdo? Aprender esse conteúdo tem algum valor? Essa disciplina (ou conteúdo) vai ser útil futuramente?

3) Coluna 3

- a. O professor sabe o conteúdo? Demonstra domínio da matéria?
- b. O professor gosta do conteúdo? Procura aprender mais sobre a matéria, quando não domina algum assunto? O professor demonstra interesse em se desenvolver mais como professor?
- c. O professor dá valor ao conteúdo? O professor se identifica com a profissão? Quais valores o estudante constrói a partir de sua percepção da relação do professor com o conteúdo e a profissão? Como o estudante vê a profissão de professor?

4) Coluna 4

- a. O aluno sabe o conteúdo? O aluno está aprendendo o conteúdo? Aprender esse conteúdo é fácil ou difícil para ele? O aluno está estudando o suficiente?

- b. O aluno gosta do conteúdo? Aprender esse conteúdo é prazeroso ou é chato? O aluno tem interesse em aprender e se mobiliza para isso?
- c. O aluno dá valor ao conteúdo? Aprender esse conteúdo tem algum valor? Essa disciplina (ou conteúdo) vai ser útil futuramente?

Tais questões têm a finalidade de orientar o pesquisador que investiga as relações com o saber, o ensinar e o aprender na configuração de aprendizagem constituída pelo PIBID. Assim, podem ajudá-lo no processo de categorização das falas das entrevistas.

Ao considerar o referencial bibliográfico pesquisado, bem como o referencial teórico-metodológico adotado, elaboramos um conceito para identidade docente que foi utilizado para evidenciar a formação desta no processo de licenciandos envolvidos em subprojetos do PIBID.

O conceito parte da estrutura quadrangular (Figura 4) formada pelo Triângulo Didático-Pedagógico (2015): Lado estudante – professor (E-P); Lado estudante – saber (E-S) e Lado professor – saber (P-S) e pela percepção do estudante da relação do aluno da educação básica com o saber (Lado A-S), além das experiências escolares vivenciadas nas etapas/níveis de escolaridade pelas quais passou e ainda passa, incluindo a participação no PIBID.

Dessa forma, assumimos o pressuposto de que a identidade docente resulta do efeito das relações com os professores (e seus saberes docentes), com as instituições de educação básica e sua equipe, com os alunos, com seu próprio saber e com o saber dos alunos desse primeiro nível de ensino.

No próximo capítulo apresentamos os dados coletados junto a doze licenciandos – quatro de cada um dos três cursos de graduação selecionados para o desenvolvimento desse estudo – que atuam no PIBID.

4 DADOS COLETADOS: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE

Neste capítulo apresentamos os dados coletados junto aos licenciandos de três cursos de graduação da UENP/CCP. Estes, no momento de coleta, atuavam como pibidianos em subprojetos de Ciências Biológicas, Geografia e Matemática.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, de acordo com as reflexões de Bogdan e Biklen (1982), ao considerar a pesquisa que envolve a obtenção de dados descritivos – obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada – tal modalidade preocupa-se em relatar a perspectiva dos envolvidos.

4.1 O INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: A ENTREVISTA

Com o objetivo de coletar dados junto aos acadêmicos das licenciaturas foco do presente estudo, foi elaborado um roteiro de entrevista, apresentado na p. 55. Este foi organizado em dois momentos: no primeiro, o depoente abordaria sua perspectiva como estudante, já no segundo como professor. Para Valles (1997), a entrevista diferencia-se das conversações da vida cotidiana, pois há expectativas explícitas: do entrevistado de falar e do entrevistador de escutar. O entrevistador, por sua vez, anima o depoente, sem contradizê-lo; logo, as resistências da conversação espontânea são superadas.

Lüdke e André (1986) afirmam que a entrevista permite compreender, de forma clara, a informação coletada, praticamente com qualquer depoente e sobre os mais variados aspectos. Recorremos à entrevista baseada em um roteiro, definida pela preparação deste, por possibilitar ao entrevistador a flexibilidade para ordenar e reformular as questões em seu desenvolvimento.

Ao selecionar a entrevista como instrumento de coleta de dados, surge a possibilidade de destacar a fala dos participantes para apreender o sentido que estes atribuem ao tema norteador. Desta forma, é um recurso por meio do qual a visão acerca dos objetos investigados pode emergir. Rosa e Arnoldi (2008, p.38) recorrem a outros estudos (BOGDAN; BIKLEN, 1982; MINAYO, 1994; ROMANELLI, 1998) para definir entrevista.

A entrevista constitui um processo de interação entre duas pessoas, que, norteado por questões orientadoras, comporta obter informações, da parte do outro, a respeito de determinado assunto. Orientada para um objetivo definido, a entrevista permite colher informações objetivas/fechadas acerca das experiências diversas dos sujeitos e, também, subjetivas/abertas, quando relacionadas à maneira como eles interpretam aspectos do mundo, suas atitudes, seus valores e suas opiniões (ROSA; ARNOLDI, 2008, p.38).

Como especificação da entrevista, a organização semiestruturada apresenta destaque no processo de coleta de dados.

[...] a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. [...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

Considerando tais referenciais as questões foram elaboradas tendo como fundamento os lados do Triângulo Didático-Pedagógico (2015). Desta forma, o roteiro focou no que leva à formação da ID, por isso explorou as experiências escolares que o envolvido teve em todas as etapas/níveis de escolaridade pelas quais passou: os efeitos da relação com os professores, com o saber, com os estudantes, como elas variaram ao longo da escolarização, desde o ensino fundamental, médio e o superior. Em seguida, as células da Matriz 3X4²² foram as categorias de análise estabelecidas *a priori*.

Nosso objetivo era – a partir das entrevistas realizadas com pibidianos das Licenciaturas em Ciências Biológicas, Geografia e Matemática da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus Cornélio Procopio – evidenciar a formação da identidade do futuro professor no contexto do PIBID.

A intenção primeira era entrevistar todos (as) os (as) envolvidos (as). No entanto, quando iniciamos o processo, agendando as entrevistas de forma aleatória, evidenciamos que os graduandos dos primeiros anos de cada uma das licenciaturas e, ainda, com tempo reduzido de atuação no PIBID, pouco contribuiriam com o desenvolvimento da pesquisa. Diante disso, optamos por

²² Considerando que a Matriz 3x3, elaborada em 2011, diz respeito à Matriz do Professor, fez-se necessário realizar algumas adaptações na organização do roteiro da entrevista. No momento de tomada de dados (final de 2014 e início de 2015) a Matriz do Estudante, elaborada por Arruda; Benicio e Passos (2016) não havia sido apresentada no meio acadêmico. Assim, a visão do futuro professor foi analisada, no primeiro momento, como discente.

selecionar os graduandos dos últimos anos: 4º ano de Matemática e Geografia e 4º e 5º ano de Ciências Biológicas.

Em seguida todas as entrevistas realizadas foram transcritas. Bom Meihy (1996) indica que a transcrição “palavra por palavra” é um mito, já que há entonações, emoções, palavras polissêmicas, hiatos, gestos, como também o contexto do ambiente, que a gravação não é capaz de captar. Logo, a transcrição literal é apenas a primeira etapa, seguida de textualização e transcrição. No segundo estágio, da transcrição, a fala foi reorganizada, suprimindo as questões; assim, o texto passou a ser somente do depoente. As gírias, repetições de termos e equívocos linguísticos também foram ajustados. As palavras-chave foram grifadas, dando uma lógica ao texto. Na última etapa de transcrição houve certa interferência da autora, já que foi realizada a complementação de palavras que foram insinuadas durante a entrevista. No entanto, a legitimidade das entrevistas foi totalmente preservada.

Após tais procedimentos as falas dos depoentes foram numeradas para serem alocadas na Matriz Mista (MM)-Matriz 3x4. Posteriormente a esse movimento, recorreremos à Análise Textual Discursiva (ATD). Seguindo seus procedimentos, as entrevistas foram fragmentadas e, posteriormente, agrupadas, formando uma unidade de análise (UA). É importante ressaltar que uma UA agrupa um conjunto de frases proferidas pelo estudante (às vezes em momentos distintos da entrevista) e que apresentam o mesmo significado para a pesquisadora. As UA foram posteriormente distribuídas na MM. A numeração de cada UA seguiu as células da Matriz 3x4, iniciando pela coluna 1.

Análise de Conteúdo e Análise Textual Discursiva – assim como Análise de Discurso, não utilizada nesse estudo – são metodologias que se encontram no domínio da Análise Textual, definida como abordagem qualitativa. As análises textuais concentram-se na análise de mensagens, da linguagem, do discurso; nesse caso, na análise das entrevistas dos envolvidos. Todavia, apesar de apresentarem um eixo comum de características, apresentam diferenças no que tange ao grau ou intensidade destas.

Assim, a ATD insere-se num espaço intermediário entre AC e AD. Embora reconheça que as compreensões atingidas necessitam ser expressas na linguagem, percebe seus objetos de pesquisa como discursos, não como fenômenos

isolados ou conceitos isolados, focando a totalidade destes. A ATD, de acordo com Moraes e Galliazi (2007), prevê quatro momentos:

1. Examina-se a modalidade de análise e descreve um processo para concretizá-la.

Mostra como a análise pode ser encaminhada a partir da unitarização dos textos do *corpus*, seguida da categorização das unidades construídas. Considera, ainda, que toda leitura de um texto é uma interpretação.

2. Estuda-se os modos como os resultados da análise podem ser comunicados. Defende a ideia de que a comunicação é composta de descrição e interpretação, constituindo o processo de teorização em relação aos fenômenos investigados. O processo de categorização encaminha para a teorização sobre o objeto de pesquisa. É a unitarização e a categorização que encaminham a produção de um novo texto, que combina descrição e interpretação (dois momentos).

3. Aprofunda-se a questão da produção de textos como processo de reconstrução com base na crítica.

Afirma que o processo de construção e reconstrução recursivo, oportuniza que o pesquisador compreenda, de forma mais complexa, os fenômenos que investiga, conseguindo comunicar os resultados da análise com maior precisão e qualidade. Destaca a obrigação do autor no sentido de facilitar a compreensão do que pretende expressar.

4. Argumenta-se que a ATD conduz a compreensões mais elaboradas dos fenômenos investigados, o que possibilita reconstrução dos discursos em que o pesquisador e os sujeitos da pesquisa se inserem.

A ATD é um processo que associa a preocupação com a qualidade formal a um investimento na qualidade política da pesquisa. Esta depende dos pressupostos assumidos pelo pesquisador em seu trabalho, especialmente o assumir-se como sujeito histórico, capaz de intervir nos discursos no sentido de sua reconstrução.

Considerando tais momentos é que organizamos as Unidades de Análise (UA) a partir do sentido das falas dos depoentes de Ciências Biológicas, Geografia e Matemática envolvidos, como apresentamos a seguir.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS ENVOLVIDOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

O primeiro grupo foi formado por acadêmicos de Ciências Biológicas, considerando, como já relatado, o ano em que se encontravam: 4º e 5º anos de uma matriz curricular implantada em 2010. Foram oito, sendo três do gênero masculino e cinco do feminino. Todavia, considerando a coleta nos outros dois grupos, Geografia e Matemática, selecionamos quatro das oito entrevistas, haja vista que no grupo de Geografia foram apenas quatro os depoentes.

Os envolvidos nesse grupo foram três do gênero masculino e um do feminino. A média de idade é de 21 anos, sendo 20 e 24 as extremidades. Apenas dois são de Cornélio Procópio (município sede de um dos *campi* da UENP), os demais são de municípios da região, inclusive um do Estado de São Paulo. No entanto, após a metade do curso, todos (as) passaram a residir em Cornélio Procópio, pela necessidade de dedicação ao curso e, sobretudo, pelo envolvimento no PIBID.

O ano de ingresso no curso foi 2011, e no PIBID, em 2014 (início do subprojeto de Ciências Biológicas). Não atuaram como docentes, todavia, um deles realizou estágio não-obrigatório²³ em escolas que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental; constituía-se em um projeto do município que abordava a Educação Ambiental.

As entrevistas foram agendadas por *email*, de acordo com a disponibilidade dos acadêmicos, e foram realizadas no Laboratório de Botânica (UENP/CCP), cedido por um dos coordenadores de área do PIBID-Ciências Biológicas. As entrevistas foram gravadas e transcritas. Na sequência foram transcritas, segundo a indicação de Bom Meihy (1996), tendo como referência a ATD (MORAES, GALIAZZI, 2007). Posteriormente, estas foram alocadas nas doze células da Matriz 3x4.

²³ A Lei n. 11788, de 25 de setembro de 2008, dispõe sobre o estágio de estudantes. O Art. 2º diferencia o estágio em: obrigatório e não-obrigatório. E, em seu § 2º Estágio “não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória” (BRASIL, 2008).

4.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS JUNTO AOS PIBIDIANOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Como já indicado, as doze células da Matriz Mista foram as categorias *a priori* para organizar os dados coletados. Há que se considerar – pelo instrumento analítico adotado como referencial – que ao pensar identidade docente focamos a percepção dos envolvidos tendo como pressuposto a estrutura quadrangular (Figura 4) que tem como vértices: E = estudante da licenciatura e bolsista do PIBID; P = professor, que pode ser um professor do ensino fundamental ou médio, que o estudante se lembra e faz referência, ou o supervisor do PIBID; S = saber escolar, conteúdo, disciplina e A = aluno do ensino básico.

Dessa forma, a identidade torna-se uma lente para compreender a formação do futuro professor e, ao assumir o pressuposto que toda formação indica “em construção”, a identidade se constrói em uma rede de relações. Nesta perspectiva buscamos evidenciar o impacto do PIBID na formação inicial dos graduandos, haja vista que a licenciatura, de forma geral, não tem cumprido seu papel.

Sabem o que é ser professor, mas não se identificam como tal, pois olham do ponto de vista do ser aluno. Para os cursos de licenciatura está posto o desafio de contribuir no processo de superação dos alunos de seu ver o professor como aluno a seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor (PIMENTA, 2000, p.20).

Considerando a reflexão: o que leva à formação da identidade docente? O estudo revela que esta ocorre quando o licenciando assume a posição do P (professor) no Triângulo Didático-Pedagógico elaborado por Arruda e Passos (2015) a partir do sistema didático de Chevallard (2005).

Tendo como fundamento o assumir a posição do P, analisamos as falas dos depoentes considerando que a formação da identidade dá-se na relação com o conteúdo, com o outro, no convívio com as pessoas, no contexto de um grupo (seus pares). Inicialmente destacamos a relação do licenciando no passado, em especial com seus professores da educação básica. Posteriormente com o(a) supervisor(a) do PIBID, os estudantes da educação básica de hoje, os coordenadores de área, bem como outras influências externas, como os demais pibidianos e a escola/colégio.

Para apresentação e análise das entrevistas, codificamos os envolvidos. Neste caso, por serem depoentes de Ciências Biológicas, utilizamos as letras DCB, seguidas de um numeral, de 1 a 4.

A seguir apresentamos os dados das entrevistas de quatro estudantes, bem como a análise destes, tendo como fundamento a Matriz Mista 3x4.

4.3.1 Apresentação e análise dos dados do estudante DCB 1

A entrevista do DCB 1, após transcrita e transcriada foi alocada em vinte e duas (22) Unidades de Análise (UA), apresentadas no Quadro 8.

Seguindo os procedimentos da ATD, as frases que compõem a entrevista foram separadas de acordo com o significado que assumiram no texto. Como, em geral, as falas são produzidas juntando frases com significados diferentes, as UA foram constituídas por um conjunto de frases que têm o mesmo significado.

Quadro 8 – UA da entrevista de DCB 1 e a distribuição pelas células da Matriz Mista

Célula ²⁴	Unidade de Análise	N ²⁵
1a	Minha professora de PIBID faz de forma diferente... sabe muito do conteúdo (ela se considera técnica) e sabe da parte pedagógica também, ela inova... os alunos não cansam. Os outros falam das outras professoras, elas ficam na mesmice: quadro, livro, explicação. Ela não, pega o que aconteceu, ela pega Monera e vai explicar o ebola... dinamiza. Como pibidiano eu aprendo com ela: ela dá aula de diversas maneiras. O L. mesmo já falou que você pode preparar uma aula e dar de diferente maneira na outra turma.	1
	[...] os [professores] novos, os que estão saindo da faculdade, os que estão passando no concurso agora (pelo menos os mais novos), já estão mudando um pouco, não é tão cansativo. Usa a televisão laranja, música, seminário, de uma forma diferente.	2
1b	Olha, assim, o relacionamento [com os professores] era bom. Eu sempre fui um bom aluno. Eles me consideravam um bom aluno. Eu estudava muito. Eu sempre gostei, não de todos, mas da maioria tinha um bom relacionamento. Nunca fui de brigar, de xingar, sempre tive respeito, até pelos que não gostava.	3
	Sim, [eu gostava] da professora de Português. Porque ela dava aula diferente dos demais. Não era só quadro, explicação, quadro e prova. Ela mostrava vídeo, fazia	4

²⁴ Célula da Matriz Mista (Matriz 3x4)

²⁵ Número da unidade de análise.

	a aula de forma diferente. Aqui na universidade também tem alguns professores que fazem deste jeito. Eu não gosto da mesmice. Ela nos instigou a ler, nos ajudava, dava sua opinião... era algo muito legal, eu gostava muito.	
1c	Sim, [fiz a educação básica] em Rancho, infelizmente. Gostaria de fazer o ensino médio em outro colégio, na cidade vizinha ou em Londrina, porque o ensino era melhor, os professores eram mais rígidos. Mas por causa da minha mãe, fiz todo lá.	5
	Os professores que vão se formar têm um grande desafio. Só giz, hoje, não dá conta. Os professores precisam mudar a aula, só explicar o que está no quadro não dá mais. O modo de dar aula tem que mudar. Os professores devem repensar a forma de dar aula. Hoje muitos não querem ser professor, não só pela remuneração, mas pela falta de incentivo.	6
2a	Eu sempre me destaquei em Português, Geografia, Biologia. Nas 3 que eu mais gostava, lia mais, prestava mais atenção. Eu sempre fui bom em todas, até em Educação Física, não tirava 8,0, 9,0, mas não tirava nota vermelha, mas tirava nota boa. Eu exijo muito de mim.	7
2b	Sempre fui [participativo]. Sempre perguntei. Nunca levei dúvida pra casa. Minha mãe sempre me instigou a não levar dúvidas pra casa. Se tinha dúvida eu perguntava, para ter conhecimento melhor da aula, porque não teria outra oportunidade. Eu até era chacoteado por alguns alunos de tanto que perguntava, sobretudo em Biologia, Geografia, História (outras nem tanto). Quando o assunto não “encaixava”, eu perguntava mesmo. Aqui na Universidade também é assim.	8
	[disciplinas] De ensino médio? Bom, eu sempre gostei de ler, mas a parte de gramática nunca foi meu forte, eu gosto de Português, só que da parte literatura. Biologia não era a que eu mais gostava, mas eu gostava de laboratório; não gostei de pegar bicho, essas coisas. Na verdade, a disciplina que mais gostava era Geografia (eu queria fazer a graduação, mas não deu por uma infelicidade), mais ainda a área de Geografia Ambiental, foi o que me trouxe para o curso de Biologia. Gosto da parte de reciclagem, poluição, extinção, principalmente aquecimento global... Química e Educação Física. Nunca gostei, nunca foi meu forte. Não, ela era gente boa, era legal, mas nunca gostei de EF. A Química, na verdade, eu nunca tive, de maneira efetiva. Para muitos a Matemática era a pior, para mim, não.	9
	Nunca pensei em fazer Biologia. Mas minha professora de Ciências disse que eu faria algo nessa área biológica. Eu não passei no vestibular de Geografia (UEL), fiquei nervoso... mas estudando para ele eu me encantei com a Biologia. Mas nunca passou isso pela minha cabeça. Eu sempre gostei da parte ambiental e esta (BIO) é afim, por isso vim para este curso. Eu não vou mal no curso (Graças a Deus), tem umas que eu gosto muito e outras que não gosto tanto... Eu estudo muito.	10

	99% da minha turma não gosta da parte pedagógica. Só eu e outra que fez magistério. Eu não fiz, mas não me arrependo. Sabe, as disciplinas pedagógicas não “casam” com a área de Biologia. Eu gostei da Didática (tive o ano passado) pois foi o L. que deu e ele é biólogo, e dá exemplos da área. Ele usa a área dura de forma pedagógica, igual vc. Os outros (da área da Pedagogia) são muito da humanas (Piaget, comportamento... tô ficando louco). Eu gosto da parte das disciplinas da parte biológica. Não gosto de Botânica (P. que não ouça), Genética. Gosto de Ecologia, bastante... porque eu sei mais, leio mais.	11
	Até na faculdade, eu penso assim, eu procuro estudar o máximo para não ser os professores que eu tive.	12
2c		
3a	Tive uma professora de Química (não sei se era a formação dela, ou era dela mesmo) que não dava aula de Química, era fraquinha, não sabia explicar direito, por isso não passei no vestibular que eu queria, pois não tinha a parte teórica que precisava. Os professores que eu tive que dominavam, que sabiam, era diferente, tinha segurança na aula. Tem muitos professores que enrolam muito... pegam um assunto, começam a falar de outra coisa, voltam, mudam. Quando um professor tem esse deslize, não está confiante ou não tem o total conhecimento que devia ter. Quando sabe de A a Z do que vai dar, ele não enrola...vai direto no assunto. Ele esclarece a dúvida do aluno, não enrola, ao falar ou ao tentar explicar.	13
3b		
3c	Nem todos os professores dominavam o conteúdo, o que na minha opinião é muito importante. O professor que domina o assunto que ele dá, a aula é mais segura, então a aula é diferente. Sempre vi isso. [...] Às vezes eu perguntava algo que via no jornal, ou outro lugar (livro), só para ver se sabiam. Alguns enrolavam... Mas a maioria tinha domínio. Se vc não sabe o mínimo, como vc vai dar aula? Tem que saber o básico.	14
	Acho que por eu ter uma mãe, tios e primos como professores, eu vejo a profissão de professor de uma maneira diferente das outras pessoas. Pode até parecer clichê, mas eu vejo como um herói. Porque dedicar a vida a ensinar os outros... algo assim que vai trazer, de algum forma, algo para sua vida. Eu sempre via o professor como alguém diferente, uma pessoa que está ali para nos ensinar a vida. Uma pessoa que a gente vai lembrar sempre. Vejo com grande admiração. Grande parte de eu escolher a profissão foi pela minha visão do professor	15
	A minha professora de Biologia não foi a melhor, havia outros melhores. Eu não quero ser como ela, quero ser o melhor professor para meus alunos.	16
	O colégio é rígido, a diretora é rígida. Queria ter estudado lá. Acho que a maioria dos alunos de lá vão passar no vestibular... fácil. Porque os professores dominam os conteúdos, a disciplina e têm compromisso. Eles não enrolam aula. É um modelo, um modelo de gestão dos professores e da própria direção. O colégio	17

	possibilita que eu seja o professor que eu quero ser. Os professores dão incentivo para o vestibular, para o ENEM. O colégio incentiva... faz quadro de honra (para quem tira acima de 8,0), parabenizando os bons alunos. Isso faz com que todos se interessam.	
4a	O aluno de hoje, não são os mesmos da minha época. É, mas a geração deles é diferente. Eles tiveram contato com as tecnologias mais rápido do que a nossa (a minha). Eu fui ter computador com 14 anos. Assim, eu vejo que eles são diferentes. Os alunos do 2º ano que eu faço PIBID, eles dominam, eles são conhecedores do que o professor fala, alguns já sabem determinados conceitos (até mais do que eu que sou graduando), eles dominam a parte midiática. Eles [os alunos] aprendem com facilidade, mas não os conteúdos da escola. Eles aprendem com facilidade outras coisas, as vivências, o que está fora da escola.	18
4b	A professora que eu faço PIBID tem uma horta na escola, ela usa esse espaço para dar aula prática. Chove e ela vai pegar fungos. Dá aula diferente. Os alunos adoram, eles relacionam o conteúdo com a parte prática. Eles [os alunos] participam da aula toda, perguntam muito. Eles estudam, gostam. Depois que essa professora entrou no colégio, uns 3 ou 4 anos, eles se interessam pela Biologia, tem um monte de aluno que quer fazer vestibular nesta área (Medicina, Biomedicina, Farmácia, Biologia). Hoje, eles se interessam, acho que é porque ela trabalha de forma palpável. É porque ela ministra as aulas de forma diferente.	19
	Acho que[os alunos] gostam sim [de aprender]..não da forma como os professores querem; eles gostam do computador, do celular, dos aplicativos. Eles querem aprender a mexer nas coisas.	20
	[os alunos] Dão [trabalho]. Os que não querem é por causa da indisciplina, fazem bagunça. E os que querem porque fazem perguntas, não deixam o professor em paz, fazem ele trabalhar... eu gosto deste tipo de aluno... que quer saber mais, que se aproveita do professor.	21
4c	Grande parte sim, não todos. Mas tem uns que não querem nada com nada. Tem uns, na sala do PIBID, tenho vontade de pegar um 38 e dar na cabeça. Tão lá só por tá e estes não vão ter “aquela” profissão, “aquela” vida. Eles não aproveitam a oportunidade. E a vida exige da pessoa... Mas muitos querem ser alguém na vida... querem ir pra faculdade.	22

Fonte: a autora (2016).

Esses excertos foram alocados na Matriz 3x4 representativa dos depoimentos desse estudante. O Quadro 9 mostra a distribuição das UA do DCB 1 na Matriz 3x4. As colunas 1, 2 e 3 apresentam suas percepções das relações com o ensinar, o aprender e o saber que ele experimentou quando era aluno do ensino

básico, e/ou ainda experimenta, enquanto estudante da licenciatura. A coluna 4 diz respeito às percepções do estudante a respeito da aprendizagem dos alunos²⁶.

Quadro 9 – Matriz 3x4 para o estudante DCB 1

Percepções do estudante	1 a respeito do professor e seu ensino (segmento E-P)	2 a respeito de sua aprendizagem (segmento E-S)	3 a respeito da relação do professor com os saberes escolares e profissionais (segmento P-S)	4 a respeito da aprendizagem dos alunos (segmento A-S)	TOTAIS em %
Relações com o saber					
a Epistêmica (conhecimento)	(1) (2)	(7)	(13)	(18)	23%
b Pessoal (sentido)	(3) (4)	(8) (9) (10) (11) (12)		(19) (20) (21)	45%
c Social (valor)	(5) (6)		(14) (15) (16) (17)	(22)	32%
TOTAIS em %	27%	27%	23%	23%	100%

Fonte: a autora (2016).

Comentamos as falas de DCB 1 tomando por base as colunas da Matriz 3x4. Ao final apresentamos seus comentários sob a ótica da identidade docente.

a) Percepções de DCB 1 sobre o professor e seu ensino (coluna 1)

O estudante analisa a ação dos professores com os quais teve contato, estabelecendo diferenças entre eles. Critica professoras que “ficam na mesmice: quadro, livro, explicação” e compara com sua professora do PIBID que “faz de forma diferente, sabe muito do conteúdo e sabe da parte pedagógica também”, que “dá aula de diversas maneiras” e com a qual ele consegue aprender (1). Percebe que os professores novos “já estão mudando um pouco”, utilizam “a televisão laranja²⁷, música, seminário, de uma forma diferente” (2). Trata-se, portanto, de uma análise epistêmica da ação dos professores com os quais teve contato.

²⁶ Lembramos que a palavra *estudante* refere-se sempre ao estudante da licenciatura e a palavra *aluno* ao estudante do ensino médio/educação básica.

²⁷ A TV Pen Drive, posteriormente denominada de TV Multimídia, constitui-se em um aparelho de televisão que faz leitura de arquivos do pen drive. Foram elaboradas exclusivamente para as escolas da rede pública estadual do Paraná; de cor alaranjada, estão instaladas em todas as salas de aula.

Mas a análise da ação docente pode ser também pessoal, envolvendo o sentido que essa ação representou para o sujeito. Em geral, isso se expressa por meio do verbo *gostar*. Dessa forma, DCB 1 se manifesta sobre seu relacionamento com os professores por meio de frases como: “era bom”, “Eu sempre gostei, não de todos, mas da maioria tinha um bom relacionamento”, “sempre tive respeito, até pelos que não gostava” (3). O estudante DCB 1 também disse que não gostava da “mesmice” e que apreciava os professores que faziam coisas diferentes na aula. Por exemplo a “professora de Português”, ele gostava porque “ela dava aula diferente dos demais”, não utilizava “só quadro, explicação, quadro e prova”, ela o instigou a ler, dava opiniões e ajudava os alunos (4).

Por fim, DCB 1 também emitiu juízos de valor a respeito da escola em que fez o ensino médio e sobre a ação dos professores. Ele diz então que “Gostaria de fazer o ensino médio em outro colégio, na cidade vizinha ou em Londrina, porque o ensino era melhor, os professores eram mais rígidos” (5). Afirmou também que os professores novos vão enfrentar um grande desafio: eles “devem repensar a forma de dar aula”, pois “só explicar o que está no quadro não dá mais” (6).

Vemos que DCB 1 distribuiu equilibradamente suas falas a respeito do professor e seu ensino.

b) Percepções de DCB 1 a respeito de sua aprendizagem (coluna 2)

O depoente manifestou clareza a respeito de sua relação epistêmica com algumas disciplinas do ensino médio (Português, Geografia e Biologia), nas quais ele se destacava, se considerava “bom em todas” porque eram as matérias que ele “mais gostava, lia mais, prestava mais atenção” (7).

Do ponto de vista pessoal, ainda no ensino médio ele se considerava “participativo”, sempre perguntava “quando o assunto não encaixava” e nunca levou “dúvida para casa”, mesmo estando sujeito à chacota dos colegas, característica que manteve na universidade (8). No ensino médio gostava de ler, “gostava de laboratório”. Das disciplinas, a que “mais gostava era Geografia”, principalmente Geografia Ambiental (9), que foi o que o levou ao curso de Biologia, após ter sido reprovado no vestibular daquela área (10). Em relação às disciplinas do curso que faz (licenciatura em CB), gosta de Ecologia porque lê mais e da “parte pedagógica”, provavelmente por influência de um professor do curso (professor L), o que parece ser uma exceção entre os seus colegas de curso (11).

c) Percepções de DCB 1 a respeito da relação dos professores com os saberes escolares e profissionais (coluna 3)

Assim como grande parte dos estudantes, DCB1 quando perguntado, manifestou alguma percepção sobre a relação que seus professores demonstravam ter com o conteúdo e/ou com a profissão de professor. Em sua percepção, do ponto de vista epistêmico (sabe ou não sabe o conteúdo), “nem todos os professores dominavam o conteúdo”, citando como exemplo uma professora de Química que “era fraquinha, não sabia explicar direito”; em sua opinião “tem muitos professores que enrolam muito... pegam um assunto, começam a falar de outra coisa, voltam, mudam”; mas quando o professor sabe, tem domínio do conteúdo ele é mais seguro, “dá aula diferente” e “esclarece a dúvida do aluno, não enrola, ao falar ou ao tentar explicar” (13).

Quase sempre as falas dos estudantes sobre a relação de seus professores com o conteúdo vêm entremeadas de valores. Para o estudante DCB 1 se o professor não tem domínio (da matéria), se não sabe o mínimo “como vai dar aula? Tem que saber o básico” (14). Sobre a profissão docente, ele diz ver o professor “como um herói”, “como alguém diferente, uma pessoa que está ali para nos ensinar a vida; uma pessoa que a gente vai lembrar sempre”, alguém pelo qual tem “grande admiração” e foi parcialmente responsável pela sua escolha da profissão (15).

d) Percepções de DCB 1 sobre a aprendizagem dos alunos do ensino básico (coluna 4)

Vamos, finalmente, aos comentários relativos aos alunos da educação básica (coluna 4). Com relação ao que eles sabem (linha epistêmica), o estudante reconhece que os alunos atuais são diferentes dos de sua época, principalmente porque “eles tiveram contato com as tecnologias mais rápido do que a nossa”; também afirma que os alunos com os quais ele trabalha no PIBID “dominam” o conteúdo, “são conhecedores do que o professor fala” e alguns sabem determinados conceitos até mais do que o próprio estudante; e também “aprendem com facilidade”, embora não “os conteúdos da escola”, mas “outras coisas, as vivências, o que está fora da escola” (18).

Com relação ao envolvimento do aluno com a aprendizagem (linha pessoal), o estudante percebe o interesse que estes demonstram pelas aulas da professora de Biologia [supervisora do PIBID] que usa a horta da escola para

realizar atividades práticas; em consequência “os alunos adoram” e conseguem relacionar “o conteúdo com a parte prática”, “participam da aula toda, perguntam muito”; os alunos “estudam, gostam” e “se interessam” pela aula dessa professora (19). De uma forma geral, o estudante acredita que os alunos gostam de aprender, mas “não da forma como os professores querem”; “eles gostam do computador, do celular, dos aplicativos” e querem “aprender a mexer nas coisas” (20). Além disso – falando quase como professor – o estudante DCB 1 afirma que os alunos dão trabalho, não apenas “por causa da indisciplina” de alguns, mas porque os alunos que querem estudar “fazem perguntas, não deixam o professor em paz, fazem ele trabalhar”, concluindo que gosta “deste tipo de aluno, que quer saber mais, que se aproveita do professor” (21).

Ainda comentando sobre o comportamento dos alunos, o estudante conclui expondo alguns valores. Reconhece que alguns alunos “não querem nada com nada”, não “aproveitam a oportunidade”, estão na aula apenas por estar; por isso, o estudante avalia que esses alunos poderão, futuramente, não ter uma boa profissão, visto que “a vida exige da pessoa” (22).

e) A questão da identidade docente para DCB 1

No geral, o Quadro 9 mostra que 77% das falas incidiram nas três primeiras colunas, o que significa que esse depoente falou, em toda a entrevista, principalmente da posição de estudante, ou seja, a partir do vértice E do triângulo ESP (Figura 4). Somente em 23% de suas falas DCB 1 manifesta-se a partir da posição do professor, isto é, daquele que se preocupa e observa o aprendizado dos alunos (quarta coluna).

A respeito de sua própria aprendizagem, podemos observar que DCB 1 se expressa principalmente de forma pessoal. A célula 2b apresenta o maior número de incidências (cinco) de toda a entrevista do estudante, o que confirma que sua tendência em falar principalmente a partir da posição daquele que aprende.

Considerando a perspectiva teórica trazida pela Matriz do Estudante (Quadro 6), a célula 2b representa a célula central e a que mais está relacionada à questão da identidade do sujeito enquanto aprendiz.

Diante das questões da entrevista dessa tese, uma frase situada em 2b assume especial importância. É quando o estudante diz que procura “estudar o máximo para não ser os professores que eu tive” (12). Ou seja, DCB 1 já está pensando no professor que quer ser e, aparentemente, a maioria dos professores

com os quais teve contato não representaram bons modelos. De qualquer forma, isso confirma que a construção da identidade docente pode se iniciar quando o sujeito ainda é estudante.

O estudante também volta a tocar na questão da identidade docente na célula 3c, ao afirmar que não queria ser como a professora de Biologia, mas que quer “ser o melhor professor” para seus alunos (16). Em outro momento da entrevista o estudante DCB 1 se refere a um determinado colégio em que gostaria de ter estudado. Um colégio que é “rígido” e onde “a diretora é rígida”; onde os professores “dominam os conteúdos, a disciplina e têm compromisso” e “não enrolam aula”. E conclui: “o colégio possibilita que eu seja o professor que eu quero ser” (17). É evidente que o estudante está refletindo sobre a profissão docente e sobre que tipo de professor gostaria de ser. Além disso, percebe que sua atuação, como futuro professor, pode depender das condições administrativo-institucionais da escola.

Em resumo, a entrevista revela que o estudante DCB 1 tem clareza sobre sua identidade atual como estudante de uma licenciatura, tendo apresentado percepções diversas sobre a atuação de seus antigos e atuais professores, sobre sua própria aprendizagem e sobre a relação de seus professores com os saberes escolares e com a própria escola. Ao falar sobre os alunos, se expressa como se estivesse na posição do professor, uma experiência proporcionada pelo PIBID. Portanto, apresenta indícios de reflexões sobre uma futura atuação docente, sobre que tipo de professor gostaria de ser e sobre que tipo de escola poderia possibilitar a construção da ID que deseja para si.

4.3.2 Apresentação e análise dos dados do estudante DCB 2

A entrevista do DCB 2, após transcrita e transcrida foi categorizada em vinte e uma (21) Unidades de Análise (UA), apresentadas no Quadro 10.

Quadro 10 – UA da entrevista de DCB 2 e a distribuição pelas células da Matriz Mista

Célula	Unidade de Análise	N
1a	Mas tinha uma professora, era de Português (a entonação mudou, ficou mais animado ao falar). Quando era dia de aula dela, eu achava bem legal. Porque ela, (pausa) trazia coisas assim, diferentes, contava as histórias. E relacionava com o conteúdo. Quando ela começava a falar todo mundo ficava assim, querendo	23

	prestar atenção para saber o que ela ia falar.	
1b	Em relação ao contato com meus professores, eu não conversava muito com eles. Na verdade, não tinha muito contato com ninguém, nem com a turma, nunca tive.	24
	Algumas matérias eu não ia [bem], não conseguia. E até hoje, aquelas matérias que eu não conseguia na escola e agora eu vejo, como Filosofia, não entendo de jeito nenhum. Também, eu não gostava da professora.	25
1c	Então, eu gostava mais dessa professora que chamava atenção, ela contextualizava e todo mundo ficava prestando atenção, achava que isso era diferenciável.	26
	Eu gostaria de ser professor para estar nesse lugar, com todos os alunos olhando para mim. Não falando lá na frente e todo mundo fazendo outras coisas.	27
	Igual essa professora de Português, quando a gente tinha aula com ela eu pensava assim “ah, eu quero ser professor”. Os alunos admiravam ela. Então, eu queria ter um pouco dessa admiração.	28
	Com a professora que eu fiz estágio, que eu “tô” fazendo o PIBID, eles não respeitam ela. Eu fico meio receoso. Como eu só tive contato nessa turma, com essa professora, eu fiquei com medo deles fazerem as mesmas coisas que fazem com ela.	29
2a	Em relação aos conteúdos, eu tinha facilidade. Eu não chegava a estudar em casa. Mas, lá na escola, achava que tinha facilidade com os conteúdos, eu conseguia pegar bem. Não sei se era por causa dos professores.	30
2b	Mas agora eu gosto do curso. Gosto das matérias, dos conteúdos biológicos. Hoje, no curso, eu continuo não estudando, mas vou bem. Mas não consigo estudar. Até pego, mas não vai. Não sei, me distraio.	31
	Do curso eu gosto mais de Botânica, gosto mais das plantas. E a que eu menos gosto é de Didática. Não gosto da parte pedagógica, apesar de achar muito interessante e útil eu acabo não tendo atração.	32
	Hoje eu quero ser professor. Mas aí eu penso: como seria um professor sem didática? Então, é isso que não suporto, me dá um desespero. E o problema não é tanto com os professores. Nessas disciplinas têm muita filosofia essas coisas, não me prende a atenção. Eu não entendo.	33
2c		
3a	Eu via que alguns professores sabiam bastante coisa, e daí eu tinha interesse de saber, de querer mais deles, porque eles sabiam. Agora, tinha alguns que não sabiam o conteúdo, ou não conseguiam passar o que sabiam. Daí não tinha muito interesse. Agora, os que não sabiam, daí eu não conseguia prestar atenção. Ficava lá, disperso.	34

	Eu percebo que ela [supervisora] não domina o conteúdo; porque muitas vezes, quando os alunos perguntam, ela fica muito insegura para responder. E, às vezes, acaba não respondendo. Isso é um dos fatores que os alunos mais reclamam dela. Porque eles perguntam e ela não responde, ela finge que não ouviu.	35
3b	Na relação dos professores com os saberes, eu percebia que vários sabiam o que estavam passando. Tinham preparado aquela aula. Mas tinha os outros professores, assim, “meio perdidos”, a gente via e até comentava na sala. E eu não sabia qual era o objetivo daquela aula. Alguns professores me inspiravam.	36
3c	Eu não tinha interesse em estudar quando o professor não sabia passar o conteúdo. Com os que sabiam o conteúdo e sabiam dar aula, eu prestava atenção.	37
	Ela [a professora de Língua Portuguesa] gostava da matéria que ensinava.	38
	Na escola que eu faço PIBID, vejo assim: ela tenta ser rígida com os alunos. Mas mesmo assim tem alguns que acabam fugindo da regra. Mas pelo que eu percebo, os alunos não são tão ruins. Eu vejo como uma escola boa, pelo menos no horário que eu “tô” lá.	39
4a	Eu não me considero professor, acho que falta, ainda. O problema são os alunos. Eu acho que estão ali querendo não estar, estão ali meio que obrigados. Então, como eles são obrigados a ir para a escola, fazem as coisas que agradam eles. Então conversam.	40
4b	Na relação do jovem com o saber escolar, não vejo relação. Ao acompanhar a professora [supervisora] observei que ela passa o conteúdo; depois no outro dia, de novo a mesma coisa, repete; na outra aula ela passa vídeos do mesmo assunto; e quando é para os alunos responderem questões simples, eles não sabem... é como se nunca tivessem visto aquilo. Então acho que eles não têm essa relação com o conteúdo.	41
4c	A aprendizagem deles me preocupa muito; a gente aplicou prova neles do assunto que eu tinha dado. E eu percebi que mesmo que na aula eu fui perguntando “Entenderam? Entenderam?”. E falando de novo. A resposta era sempre positiva. Mas daí chegou na prova e eles não conseguiram.	42
	Então, me preocupo com isso, porque eles vão acabar a escola e não vão saber nada. Acho que não aprendem porque não têm interesse.	43

Fonte: a autora (2016).

Da mesma forma, as UA foram distribuídas pelas células da Matriz Mista, como apresentamos no Quadro 11.

Quadro 11 – Matriz 3x4 para o estudante DCB 2

Percepções do estudante	1 <i>a respeito do professor e seu ensino</i> (segmento E-P)	2 <i>a respeito de sua aprendizagem</i> (segmento E-S)	3 <i>a respeito da relação do professor com os saberes escolares e profissionais</i> (segmento P-S)	4 <i>a respeito da aprendizagem dos alunos</i> (segmento A-S)	TOTAIS em %
Relações com o saber					
a <i>Epistêmica</i> (conhecimento)	(23)	(30)	(34) (35)	(40)	24%
b <i>Pessoal</i> (sentido)	(24) (25)	(31) (32) (33)	(36)	(41)	33%
c <i>Social</i> (valor)	(26) (27) (28) (29)		(37) (38) (39)	(42) (43)	43%
TOTAIS em %	33%	19%	29%	19%	100%

Fonte: a autora (2016).

Comentamos as falas de DCB 2 tomando por base as colunas da Matriz 3x4. Ao final apresentamos seus comentários sob a ótica da identidade docente.

a) Percepções de DCB 2 sobre o professor e seu ensino (coluna 1)

O estudante analisa a ação dos professores com os quais teve contato na educação básica e suas respectivas disciplinas, estabelecendo diferenças entre eles. Empolga-se e elogia especialmente uma professora, de Língua Portuguesa, de quem gostava das aulas “Porque ela, (pausa) trazia coisas assim, diferentes, contava as histórias. E relacionava com o conteúdo”. Registra que essa forma de ensinar tornava suas aulas atrativas “Quando ela começava a falar todo mundo ficava assim, querendo prestar atenção para saber o que ela ia falar” (23).

DCB 2 manifesta que seu relacionamento com os professores e colegas de turma em geral não existia “Na verdade, não tinha muito contato com ninguém, nem com a turma, nunca tive” (24). O estudante relata que essa dificuldade de relacionamento com seus professores dificultava seu aprendizado. “Filosofia, não entendo de jeito nenhum. Também, eu não gostava da professora” e que o bom relacionamento ajudava no aprendizado até mesmo das matérias que

julgava mais difíceis “Porque as matérias mais difíceis, mas que o professor era mais legal, eu conseguia, Física por exemplo” (25).

Por fim destacou o valor que essa professora (Língua Portuguesa) teve para ele, considerou um diferencial a contextualização dos conteúdos “ela contextualizava e todo mundo ficava prestando atenção, achava que isso era diferenciável” (26). Era esse diferencial que atraía a atenção dos alunos e o fazia se sentir com vontade de estar no lugar dela “Eu gostaria de ser professor para estar nesse lugar, com todos os alunos olhando para mim” (27). Essa atenção se traduzia em admiração dele e dos outros alunos por ela e o fazia querer ser igual “Igual essa professora de Português, quando a gente tinha aula com ela eu pensava assim ‘ah, eu quero ser professor” (28). Fez uma comparação com a professora que acompanha no PIBID (supervisora) relatando a falta de respeito dos alunos por ela, o que o deixa receoso, pois “eu fiquei com medo deles fazerem as mesmas coisas que fazem com ela” (29).

Pudemos evidenciar que o estudante destacou, em suas falas, a respeito do professor e seu ensino (33%).

b) Percepções de DCB 2 a respeito de sua aprendizagem (coluna 2)

O estudante atribui aos professores a facilidade em aprender os conteúdos. Mesmo não estudando em casa, relata que na escola tinha facilidade na aprendizagem, “Eu não chegava a estudar em casa. Mas, lá na escola, achava que tinha facilidade com os conteúdos, eu conseguia pegar bem. Não sei se era por causa dos professores” (30).

No que tange ao curso, afirma que gosta desse, gosta das matérias e dos conteúdos de Biologia. Pessoalmente, acredita que tem facilidade, pois continua não estudando “Hoje, no curso, eu continuo não estudando, mas vou bem. Mas não consigo estudar. Até pego, mas não vai. Não sei, me distraio” (31). Apesar de achar interessante e útil, diz não gostar da parte pedagógica e da didática, manifestando gosto maior por conteúdos específicos como Botânica (32) e se desespera por querer ser professor e não gostar de didática, “Hoje eu quero ser professor. Mas aí eu penso: como seria um professor sem didática? Então, é isso que não suporto, me dá um desespero” (33).

c) Percepções de DCB 2 a respeito da relação dos professores com os saberes escolares e profissionais (coluna 3)

O depoente comenta sobre a relação que seus professores demonstravam com o conteúdo e/ou com a profissão de professor. Em sua percepção, do ponto de vista epistêmico (sabe ou não sabe o conteúdo), diz se interessar em saber mais dos conteúdos dos professores que demonstravam conhecimento do conteúdo “Eu via que alguns professores sabiam bastante coisa, e daí eu tinha interesse de saber, de querer mais deles, porque eles sabiam” e que não tinha interesse e não conseguia prestar atenção nos professores que demonstravam pouco conhecimento do conteúdo ministrado “Agora, os que não sabiam, daí eu não conseguia prestar atenção. Ficava lá, disperso”(34). A respeito de uma professora (supervisora de PIBID), relatou que percebe que não domina o conteúdo, isso pela insegurança que demonstra diante das dúvidas dos alunos “Isso é um dos fatores que os alunos mais reclamam dela. Porque eles perguntam e ela não responde, ela finge que não ouviu” (35).

Para esse estudante, alguns professores o inspiravam, pois se preparavam para dar a aula, sabiam o que estavam passando aos alunos. No entanto, outros professores o desapontavam, “Mas tinha os outros professores, assim, “meio perdidos”, a gente via e até comentava na sala. E eu não sabia qual era o objetivo daquela aula” (36).

É nítido que este depoente atribui grande relevância à relação social, haja vista que 43% de seus excertos foram alocados na linha c. Assim, a relação dos professores com o ensino e com o conteúdo está entremeada de valores. Para este estudante, o interesse e a atenção em aprender são maiores quando o professor sabe passar o conteúdo “Eu não tinha interesse em estudar quando o professor não sabia passar o conteúdo” (37) e se o professor “gostava da matéria” (38) fazia diferença pra ele. Para DCB 2 a escola em que atua no PIBID tenta ser rígida com os alunos e no período em que está lá percebe que os alunos “não são tão ruins”, mesmo alguns “fugindo da regra” (39).

d) Percepções de DCB 2 sobre a aprendizagem dos alunos do ensino básico (coluna 4)

Em relação ao que os alunos sabem, o estudante diz que ainda falta para ele se considerar um professor, e que o problema hoje “são os alunos”, pois não vão para a escola por gostarem de ir “Eu acho que estão ali querendo não estar, estão ali meio que obrigados” (40) e por isso se comportam da maneira inadequada, conversando em sala de aula.

Na relação do jovem com o saber escolar, observou, ao acompanhar a professora [supervisora], que ela trabalha com os conteúdos inúmeras vezes, de diferentes formas, mesmo assim os alunos demonstram desconhecer o assunto “Ela passa o conteúdo; depois no outro dia, de novo a mesma coisa, repete; na outra aula ela passa vídeos do mesmo assunto; e quando é para os alunos responderem questões simples, eles não sabem... é como se nunca tivessem visto aquilo” (41). Para ele os alunos não têm esse envolvimento com o conteúdo.

Conclui dizendo que se preocupa muito com a aprendizagem dos alunos, pois, na avaliação que aplicou após ter desenvolvido um tema, o resultado não foi satisfatório. Todavia, durante toda a aula ele ia questionando os alunos e esses afirmavam que estavam entendendo (42). Para ele os alunos “Vão acabar a escola e não vão saber nada. Acho que não aprendem porque não têm interesse” e isso o deixa preocupado (43).

e) A questão da identidade docente para DCB 2

O Quadro 11 mostra que 81% das falas incidiram nas três primeiras colunas. Somente 19% (menos de 1/5) manifestam-se a partir da preocupação com o aprendizado dos alunos (quarta coluna).

O depoente registra que quer ser professor (célula 2b) o que evidencia que ainda não se sente professor, pois continua na posição de E no triângulo EPS que compõe a estrutura quadrangular (Figura 4). “Eu não me considero professor, acho que falta, ainda. O problema são os alunos” (40). Além da preocupação com a Gestão de Aprendizagem, apresenta a preocupação com a questão pedagógica (Gestão de Classe), pois reconhece a sua dificuldade com a área do ensino. “Mas aí eu penso: como seria um professor sem didática?” Logo, apenas a Gestão de Conteúdo não é suficiente para a ação docente em sala de aula.

4.3.3 Apresentação e análise dos dados do estudante DCB 3

A entrevista do DCB 3 seguiu os mesmos procedimentos e, em seguida, foi categorizada em vinte e quatro (24) Unidades de Análise (UA), apresentadas no Quadro 12.

Quadro 12 – UA da entrevista de DCB 3 e a distribuição pelas células da Matriz Mista

Célula	Unidade de Análise	N
1a		
1b	Se for lembrar de quando eu era aluno, tinha professores que eu tinha mais afinidade e outros professores que não; tanto no quesito aluno-professor como amigo-colega, assim de convivência. Havia professores que a gente tinha um relacionamento melhor, pois o professor era mais aberto, conversava mais com a turma. Isso aconteceu ao longo de toda minha vida escolar. Mas tinha professores que não; [...], mas questão de respeito tudo sempre foi ótimo.	44
	Então, da primeira a quarta série quando eu dei aula [referiu-se ao estágio remunerado], foi bem interessante aquelas crianças me chamando de “tio”; sabe, elas me respeitavam	45
	Na minha relação com as minhas supervisoras: [...] com uma delas a relação não era boa (CA), ela não tinha vontade de dar aula e não nos envolvia em nada, era indiferente à nossa presença. Não é esse o objetivo do PIBID? Do pibidiano participar? Não tem como tirar experiência sem participar.	46
1c	No ensino médio também: Artes, Filosofia, Geografia e História, com esses professores eu sempre me relacionava melhor. Dentre esses, alguns eu admirava. Ia para escola animado, sabendo que eu teria aula com eles, eram ótimos.	47
	Mas eu achava interessante a maneira como eles conseguiam encantar, de certa forma, trinta alunos; prender a atenção deles durante aquela uma hora ou duas de aula, eu achava aquilo muito bacana. O professor que eu quero ser é baseado em alguns dos professores que eu tive. Nos que estavam ali de bom humor. Professor tem que ser parceiro, fazer uma brincadeira pra descontrair, chamar a atenção, incentivar.	48
	Quanto a me sentir professor, ah! então, é tão complicado. Às vezes eu me sinto professor, mas tenho medo, porque querendo ou não é uma responsabilidade enorme ser professor, você trabalha com pessoas, moldando aquelas pessoas de certa forma.	49
2a	Em relação aos saberes escolares, nessas matérias que eu citei [Geografia, História e Ciências] eu tinha bastante facilidade.	50
	Eu gostava do professor e gostava do conteúdo, então eu nem precisava estudar porque eu sempre prestava atenção nas aulas eu conseguia ir bem.	51
	Eu escolhi cursar CB por indicação do meu professor de Geografia do Ensino Médio e da professora D, que se formou aqui na UENP. Então ela falou que se eu tinha perfil para a área da saúde, poderia fazer Biologia e depois resolver, porque eu era novo. Como estava estudando Biologia, esqueci de Química e Física e não passei na segunda fase na UEL (vestibular para Fisioterapia).	52

2b	Mas tinha disciplinas que eu precisava me esforçar bastante, por exemplo Matemática e Física, que eram professores bons, mas eu acabava ficando um pouco pra traz, eu tinha que me esforçar mais nisso, então eu sempre tinha que estudar.	53
	Eu gostava de História, Geografia, Ciências e Artes porque eu gostava dos professores.	54
	Quando fiz o estágio no início do curso, acabei gostando da área da docência e hoje, no PIBID, eu me vejo como sendo professor depois de terminar. Em relação ao curso, tem disciplinas que eu adoro de paixão, outras que gosto muito e tem disciplinas que não. Mas também é a mesma coisa, eu tenho que estudar pra elas, então eu acabo convivendo, aceitando, mas não por que eu tenha amores (risos). Por prestar atenção, me esforço mais nessas.	55
	Eu gosto muito da área de Ecologia e Genética, tanto que faço estágio em genética da conservação. Botânica também que eu acho muito interessante. Ah, e as áreas de ensino; é bem diferente do que eu esperava, foi surpreendente.	56
2c	Eu nunca pensei em ser professor. Daí o meu professor de Geografia falou que era bacana e, se eu gostava da área da saúde, deveria cursar Biologia.	57
	Para mim o PIBID é fundamental. Por mais que a gente fala “vou ser professor”, foi só depois de ter tido experiência com o PIBID que eu decidi. Porque eu vi realidades diferentes e aprendi. Se eu vou ser professor, eu não posso chegar na sala só sabendo meu conteúdo; as vezes alguma coisa vai dar errado, então tem que saber mais alguma coisa, tem que se desdobrar, fazer coisas diferentes. O PIBID permite que a gente veja as muitas facetas da sala de aula.	58
3a		
3b		
3c	Esses professores [História, Geografia, Ciências] dominavam o conteúdo. E eu tive sorte, porque nem sempre a gente encontra professor que domina bem a área que dá; então a maioria das vezes tem pessoal que pega PSS, pois se inscreve.	59
	Os professores dessas áreas dominavam o conteúdo, conheciam bem a matéria, passavam uma segurança, tipo “eu sei do que tô falando, pode confiar”, então era bacana essa sensação de segurança, de que eles sabiam mesmo. Esses professores, de certa forma, acabaram me inspirando.	60
	Acho que o professor tem que saber o conteúdo certinho, até mais que o conteúdo da aula, porque os alunos fazem perguntas, eles têm curiosidades. Todo professor deve entender bem o conteúdo e ser simpático, com isso ele levará a turma numa boa. Porque a gente sabe que existe uma barreira, então o professor deve ser mais amigo.	61

4a	Eu acho que hoje em dia o pessoal tem muita dificuldade.	62
4b	Mas os alunos de hoje, ai. Parece que nesses anos que passaram, de quando eu sai do colégio e entrei na universidade, mudou muito coisa; porque antigamente a gente respeitava mesmo.	63
	Os alunos de hoje são bem mais dispersos. Eu acho que é por causa da falta de respeito; nem todos respeitam o professor. Mas infelizmente tem muito aluno, geralmente a maior parte, que só está ali pra decorar, enxergam como uma fase da vida que passar e pronto. Tem gente que pensa que a vida é só isso, então eu me preocupo com a falta de vontade deles, de não quererem estudar e tal.	64
	Mas tem muito aluno que procura aprender sim, você consegue ver isso. Tem aluno que é super esforçado, pelo nível das pergunta que eles fazem você percebe que estão aprendendo.	65
4c	Eu ensinava e sentia que eles aprendiam e que iam levar pra frente, eu acho... aí eu me sentia professor. Eu acho que o professor, hoje, tem que ser meio que mágico, porque na atualidade os alunos são bem mais espertos e exigem mais.	66
	Hoje em dia a maioria dos pais trabalha e poucos cobram dos filhos. E é por isso, como são menos cobrados, acabam ficando mais dispersos, daí não tem muita educação, não se esforçam... vira uma bola de neve. Por isso é difícil ser professor, porque os alunos não aprendem.	67

Fonte: a autora (2016).

Considerando as 24 UA resultantes da fala do DCB 3, estas foram distribuídas pelas células da Matriz Mista, como apresentamos no Quadro 13.

Quadro 13 – Matriz 3x4 para o estudante DCB 3

Percepções do estudante	3				TOTALS em %
	1 <i>a respeito do professor e seu ensino</i> (segmento E-P)	2 <i>a respeito de sua aprendizagem</i> (segmento E-S)	<i>a respeito da relação do professor com os saberes escolares e profissionais</i> (segmento P-S)	4 <i>a respeito da aprendizagem dos alunos</i> (segmento A-S)	
a <i>Epistêmica</i> (conhecimento)		(50) (51) (52)		(62)	16,6%
b <i>Pessoal</i> (sentido)	(44) (45) (46)	(53) (54) (55) (56)		(63) (64) (65)	41,7%
c <i>Social</i> (valor)	(47) (48) (49)	(57) (58)	(59) (60) (61)	(66) (67)	41,7%

TOTAIS em %	25%	37,5%	12,5%	25%	100%
-------------	-----	-------	-------	-----	------

Fonte: a autora (2016).

Os excertos foram comentados tendo como base as colunas da Matriz 3x4.

a) Percepções de DCB 3 sobre o professor e seu ensino (coluna 1)

O depoente faz comentários sobre as ações dos professores em relação à forma destes socializarem o conteúdo de suas disciplinas. Dá maior ênfase à convivência com estes. Fica evidente que valoriza a abertura que seus professores davam para conversar e se relacionar com os alunos. Mas lamenta a falta dessa. “Mas tinha professores que não; eu sou do tipo que se não for com a cara da pessoa, acabo me fechando um pouco assim, mas questão de respeito tudo sempre foi ótimo” (44). Quando fez estágio (não obrigatório) nos anos iniciais do ensino fundamental se sentiu respeitado pelos alunos, “[...] foi bem interessante aquelas crianças me chamando de ‘tio’; sabe, elas me respeitavam” (45). O estudante teceu observação sobre a falta de vontade de sua supervisora em dar aula, sobre a indiferença em relação aos pibidianos e, ainda, que tal postura contraria os objetivos do PIBID, inibindo-os, já que “Não tem como tirar experiência sem participar” (46).

Diante da relação com os professores no ensino médio, DCB 3 destacou alguns deles, manifestando admiração “lá para escola animado, sabendo que eu teria aula com eles, eram ótimos” (47). O estudante achava interessante a maneira como esses professores encantavam seus alunos, fazendo os alunos prestarem atenção em suas aulas. Afirmou que os professores que teve são a base do professor que quer ser. Aponta também, uma característica: ser bem humorado; “Professor tem que ser parceiro, fazer uma brincadeira pra descontrair, chamar a atenção, incentivar”. Esse bom humor diferenciava; ele alerta, “[...] não que isso seja o principal do professor, mas esses pareciam que estavam ali pela gente, não só vim pra receber meu salário” (48). Por fim disse ser complicado se sentir professor, que às vezes se sente, “[...] mas tenho medo, porque querendo ou não é uma responsabilidade enorme ser professor, você trabalha com pessoas, moldando aquelas pessoas de certa forma” (49).

b) Percepções de DCB 3 a respeito de sua aprendizagem (coluna 2)

O estudante afirma ter facilidade em relação às matérias de Geografia, História e Ciências (50). Gostar do professor e do conteúdo facilitava seu aprendizado, pois “[...] eu nem precisava estudar porque eu sempre prestava atenção nas aulas, eu conseguia ir bem” (51). A escolha de Ciências Biológicas foi por indicação do seu professor de Geografia do ensino médio e da professora D, que também se formou na UENP. “Então ela falou que se eu tinha perfil para a área da saúde, poderia fazer Biologia e depois resolver, porque eu era novo” (52).

Nas disciplinas em que tinha mais dificuldade, DCB 3 disse que se esforçava e estudava, mesmo assim o rendimento escolar não era satisfatório, “[...] por exemplo Matemática e Física, que eram professores bons, mas eu acabava ficando um pouco pra traz, eu tinha que me esforçar mais nisso, então eu sempre tinha que estudar” (53). Associou o gosto por História, Geografia, Ciências e Artes ao gosto pelos professores. Seu aprendizado no curso independe do gosto pelas disciplinas e sim pelo esforço em aprender, pois “[...] mas também é a mesma coisa, eu tenho que estudar pra elas, então eu acabo convivendo, aceitando, mas não porque eu tenha amores [risos]. Por prestar atenção, me esforço mais nessas” (55). Diz também que o gosto pela área de Ecologia e Genética contribuiu para escolher o estágio em genética da conservação, e que se surpreendeu com as áreas de ensino.

DCB 3 diz nunca ter pensado em ser professor, até seu professor de Geografia do ensino médio dizer que era “bacana” e indicar Biologia por causa do gosto que tinha pela área da saúde. Mas só o querer não é suficiente, é necessário preparo e para ele o PIBID é fundamental, “Por mais que a gente fala “vou ser professor”, foi só depois de ter tido experiência com o PIBID que eu decidi. Porque eu vi realidades diferentes e aprendi”. Destaca que o programa “[...] permite que a gente veja as muitas facetas da sala de aula” (58).

c) Percepções de DCB 3 a respeito da relação dos professores com os saberes escolares e profissionais (coluna 3)

Em suas falas dá valor ao domínio de conteúdo dos seus professores, diz que teve sorte, pois “[...] nem sempre a gente encontra professor que domina bem a área que dá; então a maioria das vezes tem pessoal que pega PSS, pois se inscreve” (59). Elogia a segurança de alguns professores que teve no passar o conteúdo “[...] então era bacana essa sensação de segurança, de que eles sabiam mesmo. Esses professores, de certa forma, acabaram me inspirando” (60). Essa segurança permite ao professor ser mais simpático com seus alunos já que

sabe do que está falando e reúne condições de responder a outros questionamentos e curiosidades dos alunos “Todo professor deve entender bem o conteúdo e ser simpático, com isso ele levará a turma numa boa. Porque a gente sabe que existe uma barreira, então o professor deve ser mais amigo” (61).

d) Percepções de DCB 3 sobre a aprendizagem dos alunos do ensino básico (coluna 4)

Em relação ao que os alunos sabem, comenta “Eu acho que hoje em dia o pessoal tem muita dificuldade” (62). Na relação do jovem com o saber escolar, diz que o respeito foi a maior mudança que percebeu desde que saiu do colégio e entrou na Universidade “Parece que nesses anos que passaram, mudou muita coisa; porque antigamente a gente respeitava mesmo” (63). Enfatiza que a falta de respeito deixa os alunos dispersos e que estão na escola apenas para cumprirem uma etapa. O depoente acrescenta “Tem gente que pensa que a vida é só isso, então eu me preocupo com a falta de vontade deles, de não quererem estudar e tal” (64). Justifica que a falta de respeito é uma consequência da ausência dos pais em casa, por conta do trabalho, e que tal ausência faz com que não façam cobrança aos filhos, por isso os alunos ficam mais dispersos, não se esforçam, aprendem menos e isso vira uma bola de neve e conclui “Por isso é difícil ser professor, porque os alunos não aprendem” (67).

Por outro lado percebe que os alunos esforçados aprendem mais “Tem aluno que é super esforçado, pelo nível das perguntas que eles fazem você percebe que estão aprendendo” (65). De forma contrária ao que já expôs, DCB 3 conclui que os alunos de hoje são mais espertos e exigentes e que o professor tem que ser meio “mágico” para dar conta disso.

e) A questão da identidade docente para DCB 3

No geral, o Quadro 13 mostra que 75% das falas incidiram nas três primeiras colunas. 25% de sua fala manifesta a preocupação com o aprendizado dos alunos (quarta coluna). Todavia, registra que se sente professor quando percebe que os alunos estão aprendendo, “Eu ensinava e sentia que eles aprendiam e que iam levar pra frente, eu acho... aí eu me sentia professor” (66).

Valoriza a segurança dos professores na transmissão do conteúdo, para isso é preciso saber o conteúdo; mas dá destaque à relação do docente com o aluno. Assim, preocupa-se com o segmento P-E.

Vale apontar a relevância que o depoente atribuiu ao PIBID, comentando da importância da experiência que o programa tem proporcionado. Afirma que se sentirá professor ao término do curso. Podemos evidenciar, com isso, que os saberes da experiência constituem os saberes docentes e por ainda não ter experiência, continua na posição de estudante.

4.3.4 Apresentação e análise dos dados do estudante DCB 4

A entrevista do DCB 4 foi categorizada em vinte e uma (21) Unidades de Análise (UA), apresentadas no Quadro 14.

Quadro 14 – UA da entrevista de DCB 4 e a distribuição pelas células da Matriz Mista

Célula	Unidade de Análise	N
1a	Eu sempre me relacionei bem com os meus professores. Mas nem todos eu admirava, tinha os que conseguiam ensinar e os que tinham dificuldade.	68
	Às vezes a gente não gosta da matéria por causa do professor, ficam só na teoria e não passam a matéria de forma que ajuda o aluno aprender, não mudam o jeito de ensinar.	69
1b	Eu gostava mesmo da professora de Geografia. Era uma professora bem antiga na escola (deu aula para o meu pai), a maioria não gostava dela, porque ela pegava no pé.	70
	Ela ensinava muito bem. Tudo o que eu sei até hoje, de Geografia, eu aprendi com ela. Também tinha uma professora de Literatura que ensinava bem.	71
1c		
2a	Eu sempre gostei de estudar e tive muita facilidade.	72
	Minha mãe nunca precisou sentar comigo, porque ela não tem muito estudo, então eu me virava sozinha. Fazia tarefas e trabalhos. Eu aprendia estudando sozinha. Era tranquilo, era fácil no ensino básico.	73
	Eu escolhi esse curso porque era uma área que sempre me instigou, tinha muita curiosidade, porque tem muita novidade e explica as coisas. Eu estudo muito (risos). Se não estudar com frequência, não vai pra frente. Temos grupos de estudo aqui na faculdade. Tem o grupo de Botânica, de Genética. Estudamos também em grupo para as provas.	74
2b	Eu gostava das disciplinas. Sempre gostei de Ciências. Depois, de Biologia (sempre tive vontade de estudar essa área). Um pouco de Física, de Matemática. Mas também gosto de História e Geografia. Não gostava de Sociologia e Filosofia. Às vezes a gente não gosta da matéria por causa do professor, ficam só na teoria e não passam a matéria de forma que ajuda	75

	o aluno aprender, não mudam o jeito de ensinar.	
	Em relação ao curso, eu amo Biologia... gosto de tudo, é o que eu quero fazer, é o que eu quero e gosto de estudar. Então não é difícil fazer o que você gosta.	76
2c	Ninguém queria ser professor quando entrou aqui. Cursava licenciatura, mas não queria ser professor. Só queria saber de fazer estágio nos laboratórios. Mas aí tivemos disciplinas da área da educação, entramos no PIBID, tivemos incentivo para querer ser professor... hoje eu quero.	77
3a	Alguns dos meus professores dominavam muito o que ensinavam. Outros poucos estudavam e levavam coisas diferentes na sala.	78
	Ela não é boa professora [sobre a supervisora]. Não envolve os pibidianos, não consegue passar o conhecimento e o pior, ela não tem o conhecimento científico. Nenhum de nós quer ficar com ela.	79
3b	Mas tinha professores que entravam na sala, que vergonha! ... Minha professora de Biologia [...] ela sentava e ficava contando história da vida dela. E aí, a gente enrolava, e ela não dava aula.	80
3c	Nenhum dos meus professores no ensino básico me estimulou a ser professora. Mas aqui no superior sim.	81
4a	Os alunos de hoje são diferentes, né? Tem os interessados. Já me perguntaram se eu ia fazer mestrado (eu nem pensava nisso, nem sabia o que era isso quando estava na educação básica). Mas tem aqueles que não querem aprender, só querem passar de ano. A maioria é desinteressada.	82
	Os alunos de hoje não aprendem, eles decoram. Por isso eu me preocupo, porque eles não aprendem. Também, têm muitos alunos na sala.	83
	Com as minhas supervisoras de PIBID, das três, duas admiramos muito. Pode falar nome? A C. dá uma aula de arraso assim!! Ela consegue fazer os alunos aprender.	84
4b	Mas a escola interfere nisso. Todos da escola têm que ter preparação. A escola tem que ter regras. Na escola que íamos no PIBID (primeiro), nem os professores respeitavam o diretor. [...] o problema então não era só dos alunos, mas da escola inteira. (fatores externos)	85
	A S. também dá uma aula muito boa, se esforça, a gente vê que ela cansa. Mas os alunos não aprendem, e ela tem idade, tem tempo na carreira, tem problema de doença. Dá dó porque ela se dedica, mas não vai, os alunos não têm interesse.	86
4c	Um professor não dá conta dos 20/30 alunos. E ainda tem os alunos que têm dificuldade, que precisam de mais atenção. E o professor não pode se preocupar só com sua aula, mas também se o aluno tá conseguindo aprender.	87

	Acho que o PIBID ajuda a gente a ser bom professor, porque não é só dominar o conteúdo. Tem que pensar na aprendizagem do aluno. Não adianta saber a aula, precisa mais. Então eu acho que o PIBID foi essencial para começar a pensar a ser professora. Ninguém quer ser professor hoje, mas a gente viu que é legal. No PIBID a gente viu isso, antes não.	88
--	--	-----------

Fonte: a autora (2016).

Os excertos do DCB 4 foram alocados em 11 das 12 células da Matriz 3x4, como observamos no Quadro 15.

Quadro 15 – Matriz 3x4 para o estudante DCB 4

Percepções do estudante Relações com o saber	1 <i>a respeito do professor e seu ensino</i> (segmento E-P)	2 <i>a respeito de sua aprendizagem</i> (segmento E-S)	3 <i>a respeito da relação do professor com os saberes escolares e profissionais</i> (segmento P-S)	4 <i>a respeito da aprendizagem dos alunos</i> (segmento A-S)	TOTALS em %
a <i>Epistêmica</i> (conhecimento)	(68) (69)	(72) (73) (74)	(78) (79)	(82) (83) (84)	48%
b <i>Pessoal</i> (sentido)	(70) (71)	(75) (76)	(80)	(85) (86)	33%
c <i>Social</i> (valor)		(77)	(81)	(87) (88)	19%
TOTALS em %	19%	29%	19%	33%	100%

Fonte: a autora (2016).

Comentamos as falas de DCB 4 tomando por base as colunas da Matriz Mista. Ao final apresentamos seus comentários sob a ótica da identidade docente.

a) Percepções de DCB 4 sobre o professor e seu ensino (coluna 1)

O estudante comenta que as relações que teve com seus professores sempre foram boas, mas que sua admiração recaía sobre aqueles que conseguiam ensinar, diferente dos que tinham dificuldade (68). O estudante também valoriza o modo de ensinar, para ele gostar da matéria tem a ver com gostar do

professor, pois “[...] ficam só na teoria e não passam a matéria de forma que ajuda o aluno aprender, não mudam o jeito de ensinar”(69).

Nas suas melhores relações com professores o estudante destaca a Professora de Geografia que, sendo mais velha e tendo sido inclusive professora de seu pai, era muito exigente “[...] a maioria não gostava dela, porque ela pegava no pé” (70). Esta professora, segundo ela, ensinava muito bem e por isso exigia. O depoente acrescenta: “Tudo o que eu sei até hoje de Geografia, eu aprendi com ela”. Para o estudante a professora de Literatura também ensinava bem.

Registramos que a estudante destacou, em suas falas, a respeito do professor e seu ensino apenas 19% de suas citações.

b) Percepções de DCB 4 a respeito de sua aprendizagem (coluna 2)

Demonstra o gosto pelo estudo e a facilidade em aprender, isso se evidencia no fato de sua mãe, mesmo tendo pouco estudo, nunca ter precisado sentar com ela para auxiliá-la nos estudos “[...] eu me virava sozinha. Fazia tarefas e trabalhos. Eu aprendia estudando sozinha. Era tranquilo, era fácil no ensino básico” (73). O estudante sorri ao dizer que estuda e se dedica muito, e que sem se esforçar com frequência não se vai longe. Sua escolha pelo Curso de Ciências Biológicas relaciona-se com sua curiosidade e “porque tem muita novidade e explica as coisas” e que costuma estudar em grupo para as provas e participa dos Grupos de Estudo da faculdade (74).

DCB 4 diz gostar de várias disciplinas, destaca Ciências e que sempre teve vontade de estudar Biologia. O estudante cita gostar um pouco de Física, de Matemática, e também História e Geografia, mas diz não gostar de Sociologia e Filosofia. Em relação às matérias que diz não gostar, novamente o estudante faz referência ao não gostar do professor “Às vezes a gente não gosta da matéria por causa do professor, ficam só na teoria e não passam a matéria de forma que ajuda o aluno aprender, não mudam o jeito de ensinar.” (75) Em relação ao curso de Biologia o estudante se mostra entusiasmado e afirma que faz o que gosta “gosto de tudo, é o que eu quero fazer, é o que eu quero e gosto de estudar. Então não é difícil fazer o que você gosta.” (76)

Constata que “ninguém queria ser professor” quando entraram no curso, só davam importância ao laboratório. “Mas aí tivemos disciplinas da área da educação, entramos no PIBID, tivemos incentivo para querer ser professor... hoje eu quero” (77).

c) Percepções de DCB 4 a respeito da relação dos professores com os saberes escolares e profissionais (coluna 3)

Sobre o conhecimento dos professores em relação às matérias que ensinavam, comenta que “Alguns dos meus professores dominavam muito o que ensinavam. Outros poucos estudavam e levavam coisas diferentes na sala” (78). Já sobre a supervisora do PIBID ele entende que ela não é tão boa assim, pois ao não envolver os pibidianos ela “não consegue passar o conhecimento e o pior, ela não tem o conhecimento científico. Nenhum de nós quer ficar com ela” (79).

O estudante diz se sentir envergonhado por alguns professores que teve, inclusive uma de Biologia, pois “ela sentava e ficava contando história da vida dela. E aí, a gente enrolava, e ela não dava aula” (80).

Por fim faz um registro de que foi no ensino superior que encontrou esses exemplos que o estimularam a querer ser professor e lamenta que “Nenhum dos meus professores no ensino básico me estimulou a ser professora” (81).

d) Percepções de DCB 4 sobre a aprendizagem dos alunos do ensino básico (coluna 4)

Sobre o aprendizado dos alunos, comenta que os de hoje são mais interessados (ou mais informados), inclusive foi perguntado a ele se iria fazer mestrado, coisa que o estudante diz nunca ter pensado quando estava na educação básica. Mas ao mesmo tempo em que cita o interesse dos alunos, DCB 4 menciona a existência de alunos desinteressados, que só pensam em passar de ano e não em aprender (82). Compara os alunos de hoje afirmando que eles “decoram” e não aprendem, lembra-se do excesso de alunos em sala ao afirmar “Por isso eu me preocupo, porque eles não aprendem. Também, têm muitos alunos na sala” (83). DCB 4 diz admirar duas de suas supervisoras de PIBID e comenta que uma delas “[...] dá uma aula de arraso assim!! Ela consegue fazer os alunos aprender” (84).

Sobre a escola, diz que esta deve ter regras e também que deve interferir na preparação de todos. Comenta “Na escola que íamos no PIBID (primeiro), nem os professores respeitavam o diretor. [...] o problema então não era só dos alunos, mas da escola inteira” (85). Essa influência externa negativa acaba não ajudando o desempenho dos professores, e conta que “A S. [refere-se à supervisora] também dá uma aula muito boa, se esforça, a gente vê que ela cansa. Mas os alunos não aprendem, e ela tem idade, tem tempo na carreira, tem problema

de doença. Dá dó porque ela se dedica, mas não vai, os alunos não têm interesse” (86).

DCB 4 volta a comentar sobre a quantidade de alunos na sala, pois para ele “um professor não dá conta dos 20/30 alunos” e isso prejudica na hora de dar mais atenção aos que tem dificuldades de aprendizagem, e acrescenta “E o professor não pode se preocupar só com sua aula, mas também se o aluno tá conseguindo aprender” (87). O estudante entende que o PIBID ajuda a ser bom professor, porque ele mostra que não é só dominar o conteúdo “Tem que pensar na aprendizagem do aluno. Não adianta saber a aula, precisa mais”. DCB 4 diz que apesar de ninguém querer ser professor hoje, o PIBID mostrou que ser professor é legal e que isto “foi essencial para começar a pensar a ser professora” (88).

33% da fala de DCB 4 concentrou-se nesta coluna, o que indica uma alteração na visão deste estudante, colocando-se no papel do professor.

e) A questão da identidade docente para DCB 4

O Quadro 15 mostra que 67% das falas incidiram nas três primeiras colunas. Já 33% (1/3) de sua fala manifesta-se a partir da preocupação com o aprendizado dos alunos (quarta coluna), o que demonstra que a percepção de DCB 4 é diferenciada em relação aos demais.

Evidenciamos que 48% das falas, no que tange ao saber, concentraram-se na relação epistêmica. Logo, a relação com os professores e com o curso dá-se pela afinidade com a área de Ciências Biológicas e com a relevância que o depoente atribui ao saber científico.

Em resumo, a entrevista oportunizou evidenciar que o estudante DCB 4 não tem clareza sobre sua identidade docente; no entanto, apresenta fortes evidências da formação desta. Aponta a percepção sobre a atuação de seus antigos e atuais professores, além das supervisoras do PIBID que acompanha; por outro lado, ao falar sobre os alunos, expressa como se estivesse na posição do professor, uma experiência proporcionada pelo programa. “Acho que o PIBID ajuda a gente a ser bom professor, porque não é só dominar o conteúdo. Tem que pensar na aprendizagem do aluno. Não adianta saber a aula, precisa mais” (87). Assim, apresenta indícios de reflexões sobre os saberes docentes.

O Quadro 16 apresenta uma síntese da distribuição das falas dos quatro estudantes de Ciências Biológicas.

Quadro 16 – Matriz 3x4 para os estudantes de Ciências Biológicas analisados

Percepções do estudante Relações com o saber	1 <i>a respeito do professor e seu ensino</i> (segmento E-P)	2 <i>a respeito de sua aprendizagem</i> (segmento E-S)	3 <i>a respeito da relação do professor com os saberes escolares e profissionais</i> (segmento P-S)	4 <i>a respeito da aprendizagem dos alunos</i> (segmento A-S)	TOTAIS em %
a <i>Epistêmica</i> (conhecimento)	5	8	5	6	27,4%
b <i>Pessoal</i> (sentido)	9	14	2	9	38,6%
c <i>Social</i> (valor)	9	3	11	7	34%
TOTAIS em %	26,2%	28,4%	20,4%	25%	100%

Fonte: a autora (2017).

O ponto comum entre os quatro estudantes de CB é que a maioria das falas, para todos eles, recaiu nas duas primeiras colunas. Como já comentado e, com base na Matriz Mista, isso nos leva a concluir que todos falaram essencialmente a partir da posição de estudante, e não de professor. Esse é um resultado esperado, visto que os envolvidos não exerciam o papel de professor regularmente.

Sobre a distribuição nas linhas da MM, não percebemos grande regularidade. Vemos que, para os quatro estudantes, as incidências maiores tiveram a seguinte distribuição: para DCB 1, 45% das falas incidiram na linha b; para DCB 2, encontramos 43% das falas na linha c; para DCB 3 a incidência foi a mesma nas linhas b e c (41,7% para cada uma) e para DCB 4, 48% incidiram na linha a.

Com relação às colunas temos: para DCB 1 as colunas 1 e 2 tiveram maior incidência (27% para cada); para DCB 2, a maior incidência foi na coluna 1 (33%), seguida da coluna 3 (29%); já para DCB 3 houve maior concentração na coluna 2 (37,5%), enquanto para DCB 4 a coluna que alocou mais falas foi a 4 (33%).

Pelo Quadro 16 evidenciamos que a linha b (relação pessoal) e a coluna 2 (diz respeito à sua própria aprendizagem dos conteúdos escolares) obtiveram maiores incidências para o grupo de Ciências Biológicas, ainda, pela

nossa interpretação, que a célula 2b representa o aspecto essencial da posição do estudante, o que representa seu desejo de aprender ou a sua relação pessoal com a aprendizagem, imprescindível para o exercício da docência.

4.4 CARACTERIZAÇÃO DOS ENVOLVIDOS DE GEOGRAFIA

O segundo grupo foi formado por acadêmicos de Geografia, considerando, como já relatado, o ano da graduação em que se encontravam (4º ano). Foram quatro, sendo três do gênero feminino e um do masculino. A média de idade é de 24 anos, sendo 23 e 26 as extremidades. Dois deles já cursaram outra licenciatura: História e Educação Física. O que cursou História (em uma faculdade privada e na modalidade à distância) atua como docente em escola da rede privada; outro atua em escolas da rede básica, tanto na rede pública, com contrato temporário, como na rede privada (em um outro município, próximo ao seu) e outro já atuou nos anos iniciais do ensino fundamental, isso porque, por ter cursado Normal em nível médio, teve estágio remunerado.

O ano de ingresso no curso foi 2011. No PIBID, dois ingressaram em 2012 (quando o subprojeto teve início), um em 2013 e outro em 2014.

As entrevistas foram agendadas por contato telefônico, de acordo com a disponibilidade dos acadêmicos. Foram realizadas em uma das salas da universidade. As entrevistas foram gravadas, transcritas e, posteriormente, transcriadas, segundo a indicação de Bom Meihy (1996). Tendo como referência a ATD (MORAES, GALIAZZI, 2007), os excertos foram alocados nas células da Matriz 3x4.

Considerando o curso (Geografia), os envolvidos foram indicados como DG (Depoente de Geografia), seguido do numeral 1 a 4.

4.5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS JUNTO AOS PIBIDIANOS DE GEOGRAFIA

4.5.1 Apresentação e análise dos dados do estudante DG 1

A entrevista do DG 1, após transcrita e transcriada foi organizada em

vinte e uma (21) Unidades de Análise (UA), apresentadas no Quadro 16. Seguindo os procedimentos da ATD, as UA foram constituídas por um conjunto de frases que têm o mesmo significado.

Quadro 17 – UA da entrevista de DG 1 e a distribuição pelas células da Matriz Mista

Célula	Unidade de Análise	N
1a	No ensino fundamental tive uma professora que me causou um trauma muito grande, era professora de Matemática. Acho que por isso eu sempre tive dificuldade na área. Tenho um bloqueio. Ela nos tratava mal, não chegava pra conversar. Na reunião de pais nos xingava para eles.	1
	Como aspecto positivo teve uma que me marcou positivamente, foi no Magistério. Apesar de ter tido dificuldade, teve professores que ajudavam a gente a estudar, que nos incentivavam a continuar, a ir "pra" frente, isso contribui.	2
1b		
1c	Eu sempre vi os professores como autoridade. Autoridade no sentido de saber, de ter conhecimento, de merecer respeito. Mas isso não diz respeito a todos, depende.	3
	O professor tem que ter uma metodologia diferenciada. Lógico que não vai entrar e cada dia levar algo diferente. Daí haja atividade, haja professor também! Mas o fato de ter uma visão diferente, a gente já muda.	4
	Nossa relação com as supervisoras é muito boa, aprendo muito com ela como "dar aula". A atual elabora aulas com atividades diferenciadas. Na semana passada as crianças vieram aqui, fomos no laboratório, elas fizeram atividades envolvendo relevo, rochas. E com isso eles ficam loucos (interessados), pois a aula foi diferente. Os coordenadores também contribuem para minha formação, sobretudo na parte do conteúdo específico.	5
2a	Em relação aos saberes, eu tive muita dificuldade. Principalmente nas exatas. Mas tem ramos da Geografia que se aproximam da Matemática. Então, a gente acaba estudando, indo atrás. Aqui na Universidade foi diferente, então quebrou um pouco esse medo.	6
2b	Eu estudava bastante quando era aluna na educação básica, mas tinha muita dificuldade. Eu fazia aula particular. Quantas vezes fui atrás de professor particular pra ver se melhorava, se eu conseguia ir pra frente. Sentava, quebrava a cabeça, chorava! Não conseguia aprender.	7
	Eu sempre gostei da disciplina de História, Geografia, sempre gostei mais das disciplinas da área de Humanas, porque eu aprendia. E não gostava das exatas: Matemática e Física. Eu achava, no ensino fundamental, que isso tinha relação com os professores; mas depois percebi que não.	8

	Eu gosto do curso porque acredito que me encontrei. É algo que eu gosto de fazer. Participo do PIBID e aprendo a estar em sala de aula. Aprendo a ser professor. Porque o importante hoje em dia não é só o conteúdo. Mas não adianta nada ter uma metodologia legal e não ter o conteúdo também.	9
	Não sei bem o porquê ter escolhido esse curso. Acho que na hora foi o que me interessou, já que eu queria ser professora. Por isso também quis entrar no PIBID, mas tem muitos que estão no PIBID e não querem ser professor. Hoje eu estudo muito, mais do que no ensino médio. Mas hoje eu sei o que é estudar!	10
2c	O curso foi muito bom, o aprendizado era algo que eu precisava. Porque eu estava muito parada, estava quase depressiva. O curso me ajudou até nessa parte também. Não só na questão de conhecimento. E com o PIBID firmei o que eu quero: porque eu gosto de viver no meio escolar.	11
3a	Na relação dos professores com o saber, percebia que eles tinham condições, sabiam o conteúdo. Mas muitas vezes não sabiam ministrar esse conteúdo. É o famoso "eles sabem 'pra' eles", têm um conhecimento grande, têm o conhecimento do conteúdo, mas não conseguem passar".	12
3b	Eu percebia que tinha professor que não gostava do que ensinava. Acho que estava ali por obrigação, por não ter outra atividade.	13
3c	No Magistério, eu me inspirei muito na C. Eu gostava muito da aula dela. Apesar de ser brava, eu gostava porque ela sempre explicou muito bem o conteúdo. Eu também gostava da D. Gostava das disciplinas da parte específica do curso de Formação de Docentes, porque os professores explicavam muito bem.	14
	A equipe pedagógica poderia ajudar mais o professor. Quando ela ajuda a gente consegue observar a importância dela. Mas tem escola que não permite a relação do pibidiano com a direção e equipe. É muito difícil chegar no diretor ou na pedagoga para solicitar algo. Fizemos uma entrevista numa escola e deu trabalho para a pedagoga nos atender. Um vai passando para o outro. Eu acho que é um descaso, pois o mínimo que deveriam fazer é atender a comunidade.	15
4a	Hoje eu vejo que o aluno não tem o respeito que eu tinha pelos meus professores. Falta um pouco de educação, falta respeito. Sei lá, acho que falta ação da família.	16
	Na relação do aluno com o saber, acho que falta interesse do aluno buscar o conhecimento, porque ele tem acesso à informação, e isso é muito fácil. E acho que isso acaba deixando o aluno meio, desligado ou alienado. O aluno fica com o celular na sala de aula e já puxa a informação que ele quer. Por isso ele acha que sabe tudo também. Então, na cabeça dele, não precisa prestar atenção.	17
	Se eles se dedicassem aprenderiam, porque eles já nascem no meio tecnológico. Então é muito mais fácil pra eles aprenderem do que pra gente que já passou dessa fase. No ensino médio eu não tinha esse acesso que eles têm hoje.	18

4b	No PIBID, já passei por 3 escolas, observei situações bem tristes. Acho que há falta de respeito em todas, em uma menos que nas outras. Mesmo assim tem essa falta de respeito e isso contribui para que o aluno não aprenda.	19
	Os alunos não aprendem e dão trabalho porque não têm disciplina.	20
4c	A aprendizagem deles me preocupa muito. Quais conhecimentos eles têm? Têm esse tipo de conhecimento fácil que qualquer um tem acesso. Mas e o específico? Eles não têm aquele conhecimento que vão levar pra vida toda dele. Então eu me questiono se vão ter algum tipo de formação futuramente. Isso a gente não vê, não nos alunos. Você pergunta que curso que eles gostariam, muitos falam que não querem nada, que vão trabalhar que nem o pai ou vão vender drogas. E que ganha mais vendendo drogas do que como professor. Infelizmente eles não têm uma perspectiva saudável.	21

Fonte: a autora (2017).

Os excertos do DG 1 foram alocados em 11 das 12 células da Matriz 3x4, como observamos no Quadro 18.

Quadro 18 – Matriz 3x4 para o estudante DG 1

Percepções do estudante	1 a respeito do professor e seu ensino (segmento E-P)	2 a respeito de sua aprendizagem (segmento E-S)	3 a respeito da relação do professor com os saberes escolares e profissionais (segmento P-S)	4 a respeito da aprendizagem dos alunos (segmento A-S)	TOTAIS em %
Relações com o saber					
a Epistêmica (conhecimento)	(1) (2)	(6)	(12)	(16) (17) (18)	33,3%
b Pessoal (sentido)		(7) (8) (9) (10)	(13)	(19) (20)	33,3%
c Social (valor)	(3) (4) (5)	(11)	(14) (15)	(21)	33,3%
TOTAIS em %	23,8%	28,6%	19%	28,6%	100%

Fonte: a autora (2017).

Comentamos as falas de DG 1 tomando por base as colunas da Matriz 3x4.

a) Percepções de DG 1 sobre o professor e seu ensino (coluna 1)

O estudante recorda que no ensino fundamental teve uma professora de Matemática que o traumatizou, acredita que venha disso suas dificuldades na área. Comenta também a dificuldade de relação da professora “Ela nos tratava mal, não chegava pra conversar. Na reunião de pais nos xingava para eles”(1). Por outro lado, seu exemplo positivo vem do Magistério, pois “[...] teve professores que ajudavam a gente a estudar, que nos incentivavam a continuar, a ir pra frente, isso contribui” (2).

DG 1 registra a relevância do professor ter autoridade, “Autoridade no sentido de saber, de ter conhecimento” (3) e salienta que nem todos tinham essa autoridade. O estudante destaca a necessidade do docente ter uma visão diferente e que isso impacta na sua metodologia quando diz “[...] lógico que não vai entrar e cada dia levar algo diferente. Daí haja atividade, haja professor também! Mas o fato de ter uma visão diferente, a gente já muda” (4). Destaca, ainda, a boa relação com as supervisoras, pois elas ajudam no aprender a dar aula, cita que “a atual elabora aulas com atividades diferenciadas” e isso aumenta o interesse dos alunos. Por fim ressalva que os coordenadores também contribuem para a sua formação, “sobretudo na parte do conteúdo específico”(5).

b) Percepções de DG 1 a respeito de sua aprendizagem (coluna 2)

Em relação aos saberes, considera suas dificuldades principalmente com as exatas, mas diz que na universidade um pouco desse “medo” foi superado por seus esforços, por seu estudo, pois “tem ramos da Geografia que se aproximam da Matemática” (6).

Do ponto de vista pessoal, registra que estudava bastante quando era aluno na educação básica, mas fazia aula particular, pois tinha muita dificuldade. Das disciplinas que mais gostava, destaca História e Geografia, pois “[...] sempre gostei mais das disciplinas da área de Humanas, porque eu aprendia” ao contrário das disciplinas de exatas (Matemática e Física). Comenta que fazia essa relação de gostar das disciplinas com os professores, mas que depois sua percepção mudou.

Em relação ao curso, acredita ter se encontrado, e reforça “Participo do PIBID e aprendo a estar em sala de aula. Aprendo a ser professor” (9). Diz não saber o porquê escolheu o curso, mas primeiro fez a escolha de ser professora, e afirma “Por isso também quis entrar no PIBID, mas tem muitos que estão no PIBID e não querem ser professor. Hoje eu estudo muito, mais do que no ensino médio. Mas hoje eu sei o que é estudar!” (10). Destaca que o curso lhe fez bem e precisava

disso, pois estava “muito parada”, “quase depressiva” e que além do conhecimento o curso ajudou-o a decidir onde quer estar e completa “[...] e com o PIBID firmei o que eu quero: porque eu gosto de viver no meio escolar” (11).

c) Percepções de DG 1 a respeito da relação dos professores com os saberes escolares e profissionais (coluna 3)

Na relação dos professores com o saber, manifestou perceber que seus professores tinham condições, sabiam o conteúdo. Comenta que “muitas vezes não sabem ministrar esse conteúdo”, ou seja, conhecem bem o conteúdo mas não conseguem passar aos alunos; e completa “É o famoso: eles sabem pra eles” (12).

DG 1 relata que percebia quando um professor dava aula do que não gostava e que achava que eles estavam ali por obrigação e pela falta de outra atividade (13).

O estudante, em sua fala, valoriza a capacidade de explicação dos professores que teve. Cita que no Magistério, inspirou-se na professora C., “eu gostava muito da aula dela, apesar de ser brava, eu gostava porque ela sempre explicou muito bem o conteúdo”. Pelos mesmos motivos, também gostava da professora D., “Gostava das disciplinas da parte específica do curso de Formação de Docentes, porque os professores explicavam muito bem” (14).

Sobre a equipe pedagógica, comenta que ela poderia ajudar mais o professor, “quando ela ajuda a gente consegue observar a importância dela”. Reclama que há escolas que não permitem a relação do pibidiano com a equipe diretiva, isso dificulta solicitar algo e comenta sobre uma entrevista que fizeram em uma escola “[...] deu trabalho para a pedagoga nos atender. Um vai passando para o outro. Eu acho que é um descaso, pois o mínimo que deveriam fazer é atender a comunidade” (15).

d) Percepções de DG 1 sobre a aprendizagem dos alunos do ensino básico (coluna 4)

Em relação ao que os alunos sabem (linha epistêmica), o estudante diz, comparando com sua época, que não vê os alunos de hoje respeitando os professores como ele respeitava e que “falta um pouco de educação, falta respeito. Sei lá, acho que falta ação da família” (16).

DG 1 também acredita que falta interesse do aluno em buscar o conhecimento, “porque ele tem acesso à informação, e isso é muito fácil”. Ressalta que o uso do celular em sala de aula facilita o acesso às informações, embora

acredite que isso “acaba deixando o aluno meio desligado ou alienado”. Segundo o depoente, isso faz o aluno achar que “sabe tudo também” e assim “não precisa prestar atenção” (17). O estudante ressalta que se os alunos de hoje se dedicassem mais aprenderiam, justifica que eles já nascem no meio tecnológico “[...] então é muito mais fácil pra eles aprenderem do que pra gente que já passou dessa fase” e compara com sua época “[...] no ensino médio eu não tinha esse acesso que eles têm hoje” (18).

Quanto ao envolvimento do aluno com a aprendizagem (linha pessoal), o estudante percebe a falta de respeito deste; registra que no PIBID já observou situações bem tristes nas escolas que passou e “isso contribui para que o aluno não aprenda” (19), e reforça que “os alunos não aprendem e dão trabalho porque não têm disciplina” (20).

Sobre o comportamento e a aprendizagem dos alunos, DG 1 diz se preocupar muito “Quais conhecimentos eles têm? Têm esse tipo de conhecimento fácil que qualquer um tem acesso. Mas e o específico?”. O estudante ressalta que aqueles conhecimentos e valores fundamentais “para a vida toda” esses alunos de hoje não têm e se questiona se eles terão algum tipo de formação futura. Comenta que, ao perguntar aos alunos que curso que eles gostariam, muitos falam que querem nada, “que vão trabalhar que nem o pai ou vão vender drogas. E que ganha mais vendendo drogas do que como professor”. O estudante conclui dizendo que “Infelizmente eles não têm uma perspectiva saudável” (21).

e) A questão da identidade docente para DG 1

O Quadro 18 mostra que as falas incidiram proporcionalmente nas linhas (33,3%); entretanto, no que se refere às colunas, houve maior incidência nas colunas 2 e 4 (28,6%) que apresentam relação com a aprendizagem, tanto do depoente como estudante, como dos alunos da educação básica.

A respeito de sua própria aprendizagem, observamos que DG 1 se expressa principalmente de forma pessoal. A célula 2b apresenta o maior número de incidências (quatro) da entrevista, o que confirma a tendência em falar da posição daquele que aprende. Considerando a perspectiva teórica trazida pela Matriz do Estudante (Quadro 6), a célula 2b representa a célula que mais está relacionada à questão da identidade do sujeito como aprendiz.

Na célula 2b, um dos excertos aí alocados afirma que o curso contribuiu para reforçar o que queria: ser professor, sobretudo em relação ao

conhecimento. O depoente ratifica a relevância do PIBID nessa formação, já que com este, “[...] aprendo a estar em sala de aula. Aprendo a ser professor” (9). Aponta, ainda, tanto a relevância do saber curricular (lado E-S) como do saber pedagógico (lado P-S), “Porque o importante hoje em dia não é só o conteúdo. Mas não adianta nada ter uma metodologia legal e não ter o conteúdo também” (9).

Ao comentar do bloqueio causado por uma professora do ensino fundamental – que não conversava e tratava mal os alunos – e da inspiração de duas docentes que teve no ensino médio, que se destacavam pela explicação do conteúdo, o estudante recorre às suas experiências para apontar o tipo de profissional que pretende se tornar. Logo, reflete sobre a profissão docente, citando exemplos, tanto negativo como positivos. Além disso, percebe que a atuação, como futuro professor, também depende das condições administrativo-institucionais da escola.

Ao falar sobre os alunos, se expressa na posição do professor, apontando a falta de respeito e de interesse como justificativas para a dificuldade de aprendizagem destes.

Considerando que assumimos que a ID resulta das relações estabelecidas na estrutura quadrangular (Figura 4) Lado estudante – professor (E-P); Lado estudante – saber (E-S) e Lado professor – saber (P-S) e Lado estudante – saber (A-S) e pelas experiências de sua trajetória escolar/acadêmica, evidenciamos que DG 1 apresenta indícios de uma identidade docente.

4.5.2 Apresentação e análise dos dados do estudante DG 2

A entrevista do DG 2 foi organizada em dezenove (19) Unidades de Análise (UA), apresentadas no Quadro 19. Da mesma forma, seguiu os procedimentos da ATD, as UA foram constituídas por um conjunto de frases que têm o mesmo significado.

Quadro 19 – UA da entrevista de DG 2 e a distribuição pelas células da Matriz Mista

Célula	Unidade de Análise	N
1a	Dos meus professores em relação ao que ensinavam, percebia que alguns estavam ali perdidos, outros não. Sabe, dá pra ver. Alguns levavam coisas diferentes, te incentivavam a estudar, quando percebiam que o aluno tinha dúvida, mudavam o jeito de ensinar, a própria fala. Eu quero seguir esse estilo (mas eu sei	22

	que é difícil).	
1b	Eu sempre gostei do jeito do JL (professor de Educação Física), no ensino médio, sou discípula dele. Em Nova América, admirava o jeito da minha mãe (Professora de Geografia), no magistério da professora de estágio, gosto de ser louca igual ela. Louca no bom sentido.	23
1c	Eu admirava meus professores, tanto que hoje sou professora, não consigo me ver em outra coisa. Eu os via como autoridade, eu admirava, tinha respeito e com alguns eu tinha amizade. Eu queria fazer o que eles faziam.	24
2a	Eu sempre tive muita facilidade em aprender, mas eu tinha preguiça, isso sim, muita [risos]. Não sabia que chegando aqui na faculdade, tinha que fazer de tudo, estudar, trabalhar, fazer isso e fazer aquilo.	25
	Como aluna na educação básica eu era muito crítica, eu brigava muito. Não pelo que os professores passavam, eu sabia que estava certo; eu brigava por conflito.	26
	Eu sempre gostei de Português, Educação Física e Inglês (nada a haver, né?), eu sempre me destaquei nessas disciplinas. Mas nunca gostei de Matemática... não gostava porque não conseguia aprender mesmo, tinha dificuldade demais. Quando a gente não aprende, não gosta.	27
2b	Resolvi cursar Geografia para realizar o sonho da minha mãe. Eu já fiz o que eu queria (Educação Física) e agora faço o que minha mãe gosta, porque também a área de Educação Física é restrita. Eu pretendo continuar na Geografia. Eu gosto de dar aula.	28
	Em relação ao curso, gosto bastante. Nem achava que ia gostar tanto assim. Mas eu me mato de estudar, nunca estudei tanto em minha vida. Eu gosto da área de Geografia Física.	29
2c	Já os coordenadores pouco contribuem, pois as relações são superficiais, só nos encontramos nas reuniões.	30
	O PIBID, como um todo, está sendo muito bom para mim, pra minha aprendizagem, por conta da integração, sobretudo o contato com as escolas.	31
3a	Acho que os bons gostavam do que ensinavam, a gente escolhe a área por gosto. Mas tem diferença, gostar da disciplina e querer ser professor: ser professor é uma coisa, gostar da disciplina é outra. Veja, eu gosto de Geografia, mas ser professor de Geografia? é muito difícil ser professor de Geografia, de EF é muito mais fácil. Eu tenho receio de ser professora de Geografia, mas é porque eu não domino o conteúdo. Ser professor é saber ensinar.	32
	Com a minha supervisora a relação é muito boa. Ela contribui porque eu não sabia dos conteúdos que eu deveria ter aprendido antes. Aqui no PIBID a ênfase é na Geografia Física e eu estou aprendendo muito com ela. Eu não sabia dividir o mapa e agora com ela eu aprendi.	33
3b	Quanto a me sentir professora, tem dia que sim, tem dia que não. Mesmo eu tendo	34

	as minhas turmas, às vezes não me sinto professora, porque tem dia que eu fico estressada, não tenho paciência para explicar. Não tenho calma para explicar de novo. E professor tem que ter paciência. E isso me falta.	
3c	Acho também que a gestão da escola influencia na formação do professor. O professor é exemplo na sala de aula e o diretor e a equipe também são nossos exemplos (manifestou-se como professora). O diretor deve ser organizado, ter um planejamento. Pois o professor se organiza a partir da organização da escola. A gestão da escola influencia e muito no trabalho do professor. É o pilar. Se não tiver, o professor fica perdido.	35
4a	Os alunos de hoje? Difícil... nossa! Os alunos não estão indo pra escola como eu ia, pra aprender. A maioria vai porque o pai obriga ou porque acham que tem que ter ensino médio. Eles não têm o mesmo objetivo que a gente tinha. Os que querem, fogem do rumo por causa desses. Dá até dó. Eles não têm o mesmo objetivo que eu, e nem faz tanto tempo assim.	36
	Tem os que aprendem com facilidade. Não sei se é por causa da internet (que podem pesquisar) mas os que aprendem, aprendem com facilidade. Eles dão trabalho porque a grande parte não é interessada, ou se fazem de desinteressados.	37
	A relação deles com o saber, com o conteúdo, é muito fácil, por conta da internet. Para uma prova, por exemplo, você fala o conteúdo é esse, e eles vão lá e pesquisam. Mas na escola, são bem poucos os conseguem acompanhar os conteúdos. Como dizem, só estão de corpo presente, na aula, não estão. Eles têm muita dificuldade.	38
4b	Com o aluno que dá trabalho eu já tentei de várias formas: ignorar, dar atividade extra, ser grossa (meu natural), ser calma. Não sei, na particular eu consigo, mas na pública é complicado. Então eu tento me aproximar, conversar. Mas dizem, “não tô afim professora”. A aluna me contou que estava muito agitada pois tinha usado droga. Conversei com o diretor e ele disse que estava namorando um menino usuário, ela tá perdida. Depois ela acabou desistindo e era boa aluna.	39
4c	Mas a aprendizagem deles me preocupa muito. É minha maior preocupação. Na sala dos professores sempre comentamos que eles têm dificuldade de aprender. Parecem que não querem aprender. Eles gostam de ir para a escola. Mas eles não querem aprender. Eles acham que prestar atenção meia boca, eles já estão aprendendo. Mas não é.	40

Fonte: a autora (2017).

Os excertos do DG 2 foram alocados nas 12 células da Matriz Mista, como observamos no Quadro 20.

Quadro 20 – Matriz 3x4 para o estudante DG 2

Percepções do estudante Relações com o saber	1 a respeito do professor e seu ensino (segmento E-P)	2 a respeito de sua aprendizagem (segmento E-S)	3 a respeito da relação do professor com os saberes escolares e profissionais (segmento P-S)	4 a respeito da aprendizagem dos alunos (segmento A-S)	TOTAIS em %
a Epistêmica (conhecimento)	(22)	(25) (26) (27)	(32) (33)	(36) (37) (38)	47,4%
b Pessoal (sentido)	(23)	(28) (29)	(34)	(39)	26,3%
c Social (valor)	(24)	(30) (31)	(35)	(40)	26,3%
TOTAIS em %	15,8%	36,8%	21,1%	26,3%	100%

Fonte: a autora (2017).

Comentamos as falas de DG 2 tomando por base as colunas da Matriz 3x4.

a) Percepções de DG 2 sobre o professor e seu ensino (coluna 1)

Em relação ao ensino dos professores que teve, o estudante comenta que “alguns estavam ali perdidos, outros não” e diz que era possível perceber isso, pois “Alguns levavam coisas diferentes, te incentivavam a estudar, quando percebiam que o aluno tinha dúvida, mudavam o jeito de ensinar, a própria fala”; registra que mesmo sabendo ser difícil, gostaria de seguir esse estilo.

Elogia o professor de Educação Física (ensino médio) “sou discípula dele” e sua mãe, [que é professora de Geografia em sua cidade] e também a professora de Estágio, que teve no Magistério, e comenta “gosto de ser louca igual ela. Louca no bom sentido” (23).

Por fim destacou a admiração que sentia por seus professores “[...] tanto que hoje sou professora, não consigo me ver em outra coisa”, essa admiração advinda do respeito e da autoridade fazia o estudante sentir vontade de fazer o que eles faziam (24).

Pudemos evidenciar que o estudante destacou, em suas falas, a respeito do professor e seu ensino apenas 15,8%.

b) Percepções de DG 2 a respeito de sua aprendizagem (coluna 2)

O estudante registra que tinha muita facilidade em aprender e ressalva, sorrindo: “[...] mas eu tinha preguiça, isso sim, muita”, pois desconhecia que na Faculdade teria de estudar e trabalhar arduamente (25). Comenta que como aluna na educação básica era muito crítica e brigava por qualquer motivo “[...] não pelo que os professores passavam, eu sabia que estava certo; eu brigava por conflito” (26). Afirma que sempre gostou de Português, Educação Física e Inglês e por isso se destacava nessas disciplinas, ao contrário de Matemática “[...] não gostava porque não conseguia aprender mesmo, tinha dificuldade demais, quando a gente não aprende, não gosta” (27).

DG 2 diz ter decidido cursar Geografia para agradar sua mãe “Eu já fiz o que eu queria [Educação Física] e agora faço o que minha mãe gosta, porque também a área de Educação Física é restrita” e que pretende continuar na Geografia pois gosta de dar aula (28). O estudante diz gostar muito do curso e que se esforça bastante “Nem achava que ia gostar tanto assim. Mas eu me mato de estudar, nunca estudei tanto em minha vida. Eu gosto da área de Geografia Física” (29).

Em relação ao que valoriza, faz uma crítica aos coordenadores do PIBID, afirma que “[...] pouco contribuem, pois as relações são superficiais, só nos encontramos nas reuniões” (30). Sobre o programa como um todo, elogia dizendo que “está sendo muito bom para mim, pra minha aprendizagem, por conta da integração, sobretudo o contato com as escolas” (31).

Evidencia-se nessa coluna um grande peso dado pelo estudante em suas falas, 36,8%.

c) Percepções de DG 2 a respeito da relação dos professores com os saberes escolares e profissionais (coluna 3)

Em sua percepção, do ponto de vista epistêmico, DG 2 acha que são bons os professores que gostam do que ensinam “[...] a gente escolhe a área por gosto”, mas uma ressalva de que gostar da disciplina é diferente de querer ser professor. O estudante demonstra em suas falas gostar mais de Educação Física do que de Geografia, “[...] veja, eu gosto de Geografia, mas ser professor de Geografia? é muito difícil ser professor de Geografia, de EF é muito mais fácil” e manifesta receio em ser professor de Geografia por não dominar o conteúdo e comenta “Ser

professor é saber ensinar” (32). O estudante também fala sobre sua boa relação com a supervisora do PIBID “[...] ela contribui porque eu não sabia dos conteúdos que eu deveria ter aprendido antes” e enfatiza estar aprendendo muito sobre Geografia Física com a supervisora “eu não sabia dividir o mapa e agora com ela eu aprendi” (33).

Em relação ao sentir-se professor o estudante revela um *stress* por lhe faltar paciência para explicar “[...] não tenho paciência para explicar, não tenho calma para explicar de novo e professor tem que ter paciência” (34).

DG 2 evidencia o importante papel da gestão da escola e sua influência na formação do professor. O estudante manifesta-se como professor ao afirmar que, para ele, o professor deve ser exemplo na sala de aula, assim como o diretor e a equipe devem ser exemplos, pois planejamento e organização são fundamentais. Para DG 2 “[...] o professor se organiza a partir da organização da escola. A gestão da escola influencia e muito no trabalho do professor. É o pilar. Se não tiver, o professor fica perdido” (35).

d) Percepções de DG 2 sobre a aprendizagem dos alunos do ensino básico (coluna 4)

Em relação à disposição em aprender dos alunos, assim como a maioria dos depoentes, compara com o seu tempo de estudante no ensino básico. Para ele os alunos de hoje são muito difíceis e que não vão a escola como ele ia: “para aprender”. Segundo o estudante, a maioria vai por obrigação, já que os objetivos hoje são outros “[...] eles não têm o mesmo objetivo que eu, e nem faz tanto tempo assim” (36). Ressalva que há alunos, hoje, que aprendem com facilidade “não sei se é por causa da internet (que podem pesquisar) mas os que aprendem, aprendem com facilidade” (37). Para o depoente a relação desses alunos com o saber, com o conteúdo, é muito fácil, por conta da internet e exemplifica “para uma prova... você fala o conteúdo é esse, e eles vão lá e pesquisam” mas nas aulas na escola não, “[...] são bem poucos os conseguem acompanhar os conteúdos. Como dizem, só estão de corpo presente, na aula, não estão. Eles têm muita dificuldade” (38).

Diferencia os alunos das escolas públicas com os das privadas. Diz já ter utilizado diversas estratégias para melhorar essa interação “[...] mas na pública é complicado, então eu tento me aproximar, conversar, mas dizem ‘não tô afim

professora””. O estudante também registra o envolvimento de alunos com drogas e sua má impressão em relação a isso.

Em relação à aprendizagem dos alunos, diz ser essa sua “maior preocupação”, que na sala dos professores essa dificuldade é assunto frequente “[...] parecem que não querem aprender, eles gostam de ir para a escola mas eles não querem aprender. Eles acham que prestar atenção meia boca, eles já estão aprendendo. Mas não é” (40).

e) A questão da identidade docente para DG 2

O depoente cursa a segunda licenciatura, pois considera que a primeira [Educação Física] tem atuação restrita e que a atual é uma satisfação para a mãe, que atua nessa área. Todavia, afirma que adquiriu afinidade com o curso. No entanto apresenta uma reflexão intrigante: “[...] veja, eu gosto de Geografia, mas ser professor de Geografia? é muito difícil ser professor de Geografia, de EF é muito mais fácil” e manifesta receio em ser professor de Geografia por não dominar o conteúdo e comenta “Ser professor é saber ensinar” (32). Evidenciamos, assim, que o depoente relaciona a identidade docente ao ensino.

Registra a admiração que sentia por seus professores “[...] tanto que hoje sou professora, não consigo me ver em outra coisa” e também a influência da mãe e de outros docentes que a inspiraram em sua trajetória na educação básica.

Em relação à incidência dos excertos de sua fala, alocados nas células, evidenciamos que 47,4% concentram-se na linha epistêmica (a), enquanto 36,8% ficaram na coluna 2, que se refere à sua aprendizagem.

Apresenta sentimento contraditório no que se refere a sentir-se professor, haja vista que, mesmo tendo atuado e atuar como docente na atualidade, ainda não se sente como tal. Logo, não assumiu o papel de P no Triângulo Didático-Pedagógico. Justifica que esse sentimento dá-se pela falta de paciência. Mais uma vez associa a docência ao ensino, e se não tem paciência para ensinar, não se vê, ainda, como professor.

Compara-se com os alunos de hoje e afirma que os da atualidade não vão à escola para aprender, embora tenham facilidade, sobretudo por conta do acesso à tecnologia. Afirma que sua maior preocupação refere-se à aprendizagem dos alunos, ou a falta dela.

Quando aborda sobre a gestão da escola, coloca-se como docente. Destaca o papel da gestão e sua influência na formação do professor. Afirma que,

para ele, o professor deve ser exemplo na sala de aula, assim como o diretor e a equipe devem ser exemplos, pois o planejamento e a organização são fundamentais.

Diante das contradições apresentadas evidenciamos que há uma transição no que se refere à ID, que esta ainda oscila na posição que o estudante se coloca: ora na posição de docente, ora na posição de estudante.

4.5.3 Apresentação e análise dos dados do estudante DG 3

A entrevista do DG 3 foi categorizada em vinte (20) Unidades de Análise (UA), apresentadas no Quadro 21. Seguindo os procedimentos da ATD, as UA foram constituídas por um conjunto de frases que têm o mesmo significado.

Quadro 21 – UA da entrevista de DG 3 e a distribuição pelas células da Matriz Mista

Célula	Unidade de Análise	N
1a	Mesmo os que “enrolavam” [professores] eu respeitava. Teve uns até que me fizeram desgostar da disciplina e depois eu me formei na área. Com os mais comprometidos [professores] minha relação era melhor. A gente tinha uma visão melhor deles. Via que eles realmente davam aula e tinham compromisso com a função, com a categoria.	41
	Minha supervisora do PIBID deste ano é uma pessoa muito bacana, só que as vezes deixa a desejar na hora da aula. Como docente ela deixa a desejar, mas como pessoa é nota 10. Eu acredito que a carga horária não seria desculpa, deixa a desejar na hora de dar aula. Ela domina o conteúdo, mas não transmite. Ela está sendo negligente. Ela domina a turma, só que às vezes dá muita abertura e até colocar a casa em ordem já se passou muito tempo. Ela não é um espelho como docente para mim. Quanto aos coordenadores, eu vejo o seguinte: precisa uma melhor organização, um direcionamento mais específico no que deve se fazer, no que estão pretendendo fazer. Ter um pouco mais de leitura na área de ensino para ter um melhor encaminhamento nos projetos que vão ser realizados e deixa desejar assim nas discussões de texto, foge muito do tema.	42
1b	Eu acho que quando a gente não gosta do professor a gente passa a não gostar da matéria e vice versa, mas isso é um erro nosso. Porque o professor ele é um profissional, ele está ali para ensinar o conteúdo, então eu tenho que aprender o conteúdo. Eu tenho que me relacionar bem com o conteúdo e isso é que é primordial.	43
1c	Via meus professores com muito respeito, como pessoas capacitadas para ensinar. Isso porque na minha casa eu aprendi isso. Meu pai me obrigava a	44

	respeitar o professor e falava que quem comandava a sala de aula era o professor, então deveria obedecê-lo. Desde a minha infância meu pai falava da importância do professor na sociedade. Então eu sempre tinha o professor como uma pessoa espetacular.	
2a	Sempre tive mais facilidade para a área humana. Na área exata, Matemática (por exemplo) eu nunca fui mal, mas também não era nota dez, nunca me dei tão bem. Requeria um pouco mais de esforço na área exata diferente das humanas que saia melhor.	45
	Eu me relaciono bem com o curso, tem matérias que eu vou melhor e tem outras que requer mais dedicação.	46
2b	Gosto da parte cultural, que trabalha religiões, identidade cultural, símbolos e da área do ensino. Da agrária também, mas do ensino é a que mais gosto. Todas as disciplinas que envolvem o ensino da Geografia, eu me identifico, tanto didática, gestão, psicologia, todas elas.	47
	O PIBID tem dois momentos: na escola e aqui na universidade. O que mais contribui é a leitura de textos, mas estas quando eu faço em casa, porque às vezes não são debatidas na íntegra aqui nas reuniões. Nas escolas eu aprendo a como lidar com algumas adversidades, como comportamento de aluno, isso me faz pensar como eu iria agir se aquilo acontecesse comigo, a disciplina.	48
	Nos nossos encontros, em alguns momentos discutimos os problemas da escola. Mas eu vejo que falta algo mais específico, como lidar com esses transtornos em sala de aula, o professor precisa saber lidar com isso. Quando eu entrei no PIBID ele era um tanto mais sério, tinha um olhar mais específico daquilo que ia ser feito em discussões de textos. Até as discussões de textos, não era só discussão, às vezes entregava textos para duplas e estas apresentavam o conteúdo do texto para o grupo, então isso fazia com que você buscasse mais, você ensinava os seus companheiros do PIBID o que o texto estava propondo. A sua participação na escola, as atividades tinham algo mais específico. Tem coisa que fugiu um pouco do caminho que foi proposto. O nosso tema é Geografia Física e eu vejo que deixou o útil para trabalhar outros assuntos. Porque se deve trabalhar geografia física com experimentos e muitas vezes esses experimentos não foram aplicados. E não houve acompanhamento de alguns supervisores em assistir a aula quando o pibidiano estava apresentando.	49
2c	E eu quero ser professor, até aposentar, até o fim. Eu vejo que eu não caí de paraquedas na licenciatura. Tem toda uma identidade familiar para que eu chegasse aqui. Porque meu pai me ensinava muito a valorizar o professor.	50
	Eu me sinto pertencente à escola onde faço PIBID. Chego lá vou para a sala dos professores, já cumprimento todo mundo. No PIBID você tem um vínculo maior, um compromisso maior, não que o estágio não tenha. Só que o estágio é assim você foi lá cumpriu o estágio e tchau. No PIBID não, você tem que acompanhar os	51

	alunos, você tem que aplicar atividade, você fica mais tempo ali. Em relação aos demais pibidianos, com alguns eu tenho maior amizade. Porque estudamos desde o primeiro ano. Mas quando a atividade é em grupo, em uma escola, alguns deixam a desejar, porque não querem ser professor, então não se comprometem.	
3a	Na relação dos professores com o saber, percebia que tinha professores que preparavam aula, se dedicavam, traziam informações. Eu lembro uma que trazia música quando ia trabalhar alguns conteúdos da Língua Portuguesa e Literatura.	52
	A professora de Geografia trazia vídeos e explicava o porquê deles. Uma vez eu vi que no caderno dela tinha tudo aquilo que ela iria trabalhar, anotações, exercícios [planejamento]. Porém tinha professores que mandavam a gente fazer resumo do livro, em História principalmente, ou decorar questões para a prova.	53
3b	Eu já me sinto professor, pela importância de ensinar. Pelo ato de eu estar ensinando outras pessoas. Contribuindo para a formação cidadã de outras pessoas.	54
	O PIBID contribui para o licenciando se tornar professor. Porque me mostrou, me ensinou várias técnicas, várias metodologias que como professor eu já tenho aplicado nos alunos na escola onde eu trabalho. Muitas leituras, muitas teorias eu aprendi no PIBID.	55
3c	Meu pai estudou até a quarta série. Trabalhou quarenta anos como servidor público. Hoje ele tem setenta anos. Desde criança ele me ensinava a respeitar o professor. Eu lembro que uma vez eu fiz uma piada com professor e ele me corrigiu, não era daquela forma que eu deveria tratar o professor. Porque meus outros “zuavam” a professora e eu quis seguir a mesma linha e meu pai me corrigiu.	56
	No PIBID eu comecei a refletir sobre os critérios de ser bom professor. Primeiro critério: é o domínio do conteúdo. Porque se ele tem domínio do conteúdo consequentemente ele consegue chamar a atenção do aluno. Por mais indisciplinado que o aluno é, gosta de pessoas que transmitam o conhecimento, que eles rotulam como “inteligentes”. Então se o professor tem domínio do conteúdo, se ele sabe expor a sua aula e consegue manter um pouco a ordem em sala de aula. Segundo: saber transmitir e saber cobrar do aluno, ou seja, saber avaliar o aluno, é o termo mais exato. E um outro critério: sempre trabalhar o inverso, porque muitas vezes os alunos já chegam revoltados e querem descontar no professor. Então o professor tem que ter um olhar diferenciado, que ele compreenda o momento do aluno, não vai deixar fazer o que quiser, mas não vai bater de frente, isso é muito importante.	57
	O PIBID é muito positivo para a formação do docente, porque você aprende coisas que na graduação você não aprende. Tem coisa que você vai ter que procurar fora e no PIBID a gente acaba vendo isso no que se refere à área do ensino, isso é muito importante para a formação docente.	58

4a	Os alunos de hoje, eu vejo de duas maneiras, em dois grupos: os que respeitam, que têm compromisso com as atividades e, conseqüentemente respeitam o professor (podem até não gostar da matéria), mas respeitam o conteúdo; e aqueles que a gente vê que fazem pirraça, fazem intriga, fazem inúmeros questionamentos fora do conteúdo para pressionar o professor. Eu tenho percebido que estes não têm compromisso com a sua formação discente.	59
4b	Em relação à aprendizagem, hoje tem infinitos meios, mas isso não tem sido respaldo para todos os alunos terem aprendido. Por mais que você tenha outros materiais, tem aluno que não aprende utilizando esses recursos, sem ter porque ter alguma dificuldade, mas porque não utilizam de forma adequada esses instrumentos. Os alunos, hoje, usam a tecnologia a serviço da informação, não do conhecimento. A gente vê muito preconceito em cima disso quando sai alguma informação na televisão e eles já consideram como verdade.	60
4c		

Fonte: a autora (2017).

Os excertos do DG 3 foram alocados em 11 das 12 células da Matriz Mista, como observamos no Quadro 22.

Quadro 22 – Matriz 3x4 para o estudante DG 3

Percepções do estudante	1 a respeito do professor e seu ensino (segmento E-P)	2 a respeito de sua aprendizagem (segmento E-S)	3 a respeito da relação do professor com os saberes escolares e profissionais (segmento P-S)	4 a respeito da aprendizagem dos alunos (segmento A-S)	TOTAIS em %
a Epistêmica (conhecimento)	(41) (42)	(45) (46)	(52) (53)	(59)	35%
b Pessoal (sentido)	(43)	(47) (48) (49)	(54) (55)	(60)	35%
c Social (valor)	(44)	(50) (51)	(56) (57) (58)		30%
TOTAIS em %	20%	35%	35%	10%	100%

Fonte: a autora (2017).

As falas de DG 3 são analisadas tomando por base as colunas da

Matriz 3x4.

a) Percepções de DG 3 sobre o professor e seu ensino (coluna 1)

O depoente comenta sobre as ações dos professores em relação à forma de passarem o conteúdo de suas disciplinas e diz que respeitava mesmo aqueles que “enrolavam” [professores]. Diz que tinha uma visão melhor dos professores mais comprometidos e sua relação era melhor com eles, mas sobre outros “[...] teve uns até que me fizeram desgostar da disciplina e depois eu me formei na área” (41).

Diz que apesar da supervisora do PIBID deste ano ser agradável, as vezes ela deixa a desejar na hora da aula, ou seja, elogia a postura mas critica a didática, “Como docente ela deixa a desejar, mas como pessoa é nota 10”, “Ela domina o conteúdo, mas não transmite”, portanto não considera essa supervisora como docente um espelho para ele. Já sobre os coordenadores, diz: “precisa uma melhor organização, um direcionamento mais específico no que deve se fazer, no que estão pretendendo fazer”, diz faltar leitura e foco no tema (42).

Diante da relação com os professores, destaca “quando a gente não gosta do professor a gente passa a não gostar da matéria e vice versa, mas isso é um erro nosso”, para ele tem de haver profissionalismo ao passar o conteúdo “Eu tenho que me relacionar bem com o conteúdo e isso é que é primordial” (43).

DG 3 relata sobre as recomendações que seu pai fazia a ele sobre a importância do professor na sociedade e que por isso sempre viu seus professores com muito respeito, como pessoas capacitadas para ensinar. “Meu pai me obrigava a respeitar o professor e falava que quem comandava a sala de aula era o professor, então deveria obedecê-lo” e “Então eu sempre tinha o professor como uma pessoa espetacular”(44).

b) Percepções de DG 3 a respeito de sua aprendizagem (coluna 2)

Afirma, sobre os saberes escolares, ter facilidade em relação a área de humanas; já na área de exatas, como Matemática, “nunca fui mal, mas também não era nota dez” (45). Na relação com o curso diz ser boa e que algumas matérias exigem dele uma dedicação maior (46).

Nas disciplinas que envolvem o curso de Geografia, diz gostar da parte cultural, que trabalha religiões, identidade cultural, símbolos; da área do ensino e também da agrária, “mas do ensino é a que mais gosto” (47). Comenta que o PIBID tem dois momentos: “na escola e aqui na universidade”, e que as leituras

contribuem muito, principalmente as que realiza em casa, já nas escolas aprende a lidar com algumas adversidades, “como comportamento de aluno, isso me faz pensar como eu iria agir se aquilo acontecesse comigo, a disciplina” (48). O estudante relata que falta mais especificidade nas discussões sobre os problemas da escola, diz que no começo achava o programa mais sério pois as discussões de textos eram mais aprofundadas “[...] a sua participação na escola, as atividades tinham algo mais específico. Tem coisa que fugiu um pouco do caminho que foi proposto. O nosso tema é Geografia Física e eu vejo que deixou o útil para trabalhar outros assuntos” (49).

Afirma querer ser professor “até aposentar, até o fim”, dá importância aos ensinamentos do pai e associa esse querer à sua identidade familiar, pois acredita que “não caiu de paraquedas na licenciatura”, isso porque “[...] meu pai me ensinava muito a valorizar o professor” (50) O estudante diz se sentir pertencente à escola onde faz o PIBID e que se relaciona de forma harmoniosa com os professores; diz ainda que no programa o vínculo e o compromisso são maiores que no estágio. Sobre sua relação com os demais pibidianos, manifesta que “com alguns eu tenho maior amizade, mas quando a atividade é em grupo, em uma escola, alguns deixam a desejar, porque não querem ser professor, então não se comprometem” (51).

c) Percepções de DG 3 a respeito da relação dos professores com os saberes escolares e profissionais (coluna 3)

Na relação dos professores com o saber, diz que percebia “professores que preparavam aula, se dedicavam, traziam informações”, recorda-se da professora de Língua Portuguesa e Literatura. Lembra também da professora de Geografia que “trazia vídeos e explicava o porquê do uso dele” e compara com outros professores que “[...] mandavam a gente fazer resumo do livro, na História principalmente, ou decorar questões para a prova” (53).

Sobre o sentido de ser professor, o estudante diz já se sentir pela importância de ensinar “Pelo ato de eu estar ensinando outras pessoas. Contribuindo para a formação cidadã de outras pessoas” (54). Comenta que o PIBID “contribui para o licenciando se tornar professor” pelas técnicas e metodologias aprendidas e também pelas “Muitas leituras, muitas teorias eu aprendi no PIBID” e já aplica nas escolas em que atua.

DG 3 retoma os ensinamentos de seu pai sobre o respeito aos professores, comenta que ele trabalhou 40 anos como servidor público e que, apesar do pouco estudo, sempre ensinou a respeitar o professor. Lembra que uma vez foi repreendido por ter feito uma piada com um professor “[...] me corrigiu, não era daquela forma que eu deveria tratar o professor. Porque os outros “zuavam” a professora e eu quis seguir a mesma linha e meu pai me corrigiu” (56).

O estudante diz que no PIBID começou a refletir sobre os critérios para ser bom professor e que o primeiro deles “é o domínio do conteúdo”, porque se há domínio do conteúdo conseqüentemente consegue chamar a atenção do aluno “Por mais indisciplinado que o aluno é, gosta de pessoas que transmitam o conhecimento, que eles rotulam como ‘inteligentes’, e consegue manter um pouco a ordem em sala de aula”. O segundo critério, para o estudante, é saber transmitir e avaliar o aluno e o outro critério é trabalhar o inverso, ou seja, compreender o momento do aluno e não bater de frente “não vai deixar fazer o que quiser, mas não vai bater de frente, isso é muito importante” (57). Considera o PIBID muito positivo para a formação do docente, por acrescentar aprendizado em relação à graduação “[...] tem coisa que você vai ter que procurar fora e no PIBID a gente acaba vendo isso no que se refere à área do ensino, isso é muito importante para a formação docente” (58).

d) Percepções de DG 3 sobre a aprendizagem dos alunos do ensino básico (coluna 4)

Em relação à aprendizagem dos alunos de hoje, diz que vê de duas maneiras, ou em dois grupos de alunos: os que respeitam o professor e o conteúdo “que têm compromisso com as atividades (podem até não gostar da matéria)” e aqueles que “fazem pirraça, fazem intriga, fazem inúmeros questionamentos fora do conteúdo para pressionar o professor”; percebe que estes não têm compromisso com a sua formação discente (59).

O estudante comenta também que hoje tem infinitos meios de aprender “mas isso não tem sido respaldo para todos os alunos terem aprendido”. Para o estudante “por mais que você tenha outros materiais, tem aluno que não aprende utilizando esses recursos” pois não utiliza esses instrumentos de forma adequada. Para DG 3 esses alunos “usam a tecnologia a serviço da informação, não do conhecimento”, uma notícia vista na televisão “e eles já consideram como verdade” (60).

Embora tenha manifestado preocupação, notamos que o estudante deu pouca importância em suas falas a esta coluna, apenas 10%.

e) A questão da identidade docente para DG 3

O Quadro 22 revela que 70% das falas centraram nas colunas 2 e 3, o que evidencia a relevância da sua aprendizagem, bem como a relação do professor com os saberes profissionais. Acreditamos que esse destaque dá-se pois o depoente cursa a segunda licenciatura e já atua como docente na rede privada. Desta forma, dá prioridade ao lado P-S da estrutura quadrangular.

Destaca que o pai o ensinava a valorizar o professor, mesmo não sendo, por isso indica que há “[...] uma identidade familiar para que eu chegasse aqui”, e que, por conta disso, não está na licenciatura sem justificativa. Aponta que quer ser professor, “até aposentar, até o fim”.

Embora apenas 10% de sua fala tenha incidido na coluna 4, o depoente apresenta clareza em relação à postura do aluno de hoje e, diferente dos demais do grupo, não se comparou com eles.

Registra a relevância do PIBID para a formação docente e indica que se sente pertencente à instituição na qual atua no programa. Indica, ainda, que pelo programa é que passou a refletir sobre os critérios de ser um bom professor.

Evidenciamos que o depoente se coloca no papel do P, o que nos leva a acreditar que sua ID já está desenvolvida, mesmo tendo ciência que esta pode ser alterada em sua trajetória.

4.5.4 Apresentação e análise dos dados do estudante DG 4

A entrevista do DG 4 foi organizada em dezoito (18) Unidades de Análise (UA), apresentadas no Quadro 23. Seguindo os procedimentos da ATD, as UA foram constituídas por frases que têm o mesmo significado.

Quadro 23 – UA da entrevista de DG 3 e a distribuição pelas células da Matriz Mista

Célula	Unidade de Análise	N
1a	Sou de Uraí e uma parte da educação básica cursei na escola JRJ, mas morei um tempo no Japão, onde fiz o ensino fundamental II. O ensino médio fiz no CRT. Tanto aqui como lá, era muito boa a minha relação com meus professores. Mas era muito fechada, muitas vezes não conversava com os professores, não tinha afetividade na relação. Mas os professores tentavam. Como eu tive muita	61

	dificuldade quando fui pra lá e quando voltei pro Brasil, eles me ajudaram na questão de adaptação, isso foi muito importante.	
	Quanto às supervisoras, a mesma que eu ia em 2012 eu continuei a acompanhar. Depois teve mudança de colégio e entraram outras quatro supervisoras. Eu fiquei com outra. Então, com essas duas, eu aprendi bastante coisa. Elas foram bem acessíveis: quando eu perguntava alguma coisa sobre o planejamento, a aula, ela nos ajudava, e nós também, sempre tentamos contribuir com elas.	62
	Com os coordenadores a relação é, é boa. Mas eu sinto que está faltando muito. Meu coordenador, por exemplo, quando a gente precisa de ajuda, muitas vezes ele não está disponível. Quando precisamos produzir um artigo, mandamos pra ele corrigir e... uma vez eu mandei e ele não corrigiu, devolveu do jeito que estava e eu mandei para o evento daquele jeito mesmo. Nós queremos uma orientação, mas ele não pode nos atender, precisamos de ajuda e ele não está disponível. Por isso o PIBID contribui na minha formação quando vou para a escola, lá eu acompanho a supervisora e aí sim a gente aprende. Eu aprendendo mais na escola com a supervisora do que aqui na faculdade, pra ser sincera.	63
1b		
1c	Eu respeitava muito meus professores. Mas tinha uma professora que até acho que foi por causa dela que eu resolvi escolher a licenciatura: ela comentou, certa vez, e isso ficou marcado, que é a melhor coisa de ser professor é ver o aluno aprender, isso era uma satisfação pra ela. Isso ficou na minha cabeça, eu queria sentir isso também: satisfação de ensinar e sentir que o aluno aprendeu o que ensinei.	64
2a	Com os conteúdos eu não tinha facilidade... eu memorizava. Bem, não era bem memorização, mas não sei como dizer, mas eu aprendia. Com alguns eu tinha mais afinidade, com outros já não era tanto. Eu tinha muita dificuldade no português, porque eu acabei sendo alfabetizada novamente no Japão, então isso acabou me atrapalhando muito.	65
2b	Eu gosto do curso. No início tinha duas opções: Pedagogia ou Geografia. Mas como eu gostava muito da professora de Geografia, como a professora me inspirava (não exatamente a disciplina, embora também gostasse), acabei escolhendo Geografia. Eu gosto muito da área de ensino e da cultural, são as duas que eu gosto mais.	66
	Eu gostava mais de Geografia, História também gostava muito e Matemática. Nelas eu me destacava em notas, mais do que nas outras. Em LP eu sentia muita dificuldade. Apesar das dificuldades que eu vejo que eu tenho, eu pretendo ser professora. Mas ainda não me sinto por completo.	67
2c	Eu procuro estudar bastante, porque eu tenho que me esforçar, eu me cobro muito.	68

	Eu acho que o PIBIB me fez sentir mais perto de ser professora, a convivência com os alunos é diferente do estágio. Eu percebi que no estágio o contato da gente é mais superficial, não se estabelece relação, pois o período é muito curto. Já no PIBID a gente tem mais relação: conversa com os alunos, entende melhor como eles são; podemos perceber as dificuldades que os professores enfrentam no dia-a-dia. Mesmo com essas dificuldades eu acho que vale a pena.	69
3a	Eu percebia que existia professores que sabiam o conteúdo e passavam que realmente gostavam, que tinham o domínio; mas tinha professores que não. Tanto que alguns me inspiravam outros não.	70
3b	O PIBID contribuiu para minha decisão de seguir realmente a carreira docente. Com ele eu passei a conhecer como que era ser professora, porque, como estagiária não dá. A supervisora fala para os alunos para nos chamarem de professora, então a gente se sente professora. O PIBID me fez crescer também como pessoa porque me ajudou a enfrentar a dificuldade que eu tinha de falar em público.	71
	O PIBID contribui com a forma de ver como é o professor em si, como é o trabalho dele de verdade; porque antes de eu participar desse programa a visão era diferente, e agora ampliou.	72
3c	Para mim um bom professor, além de ter um bom domínio do conteúdo, que é um quesito básico, ele precisa interagir, precisa conhecer o aluno, vamos dizer, precisa saber relacionar o cotidiano dele [aluno] com o conteúdo. O professor tem que saber cativar, então precisa ter vários saberes, não um só. Por isso é importante a experiência que ele adquire durante todo o trajeto da vida, isso ajuda a contextualizar.	73
4a	Na relação do aluno com o conteúdo, eu vejo que eles não têm muito interesse. Não sei se é por conta da época que eu estudava, a sociedade era assim, diferente. Na minha época não tinha tanto aparato tecnológico como eles têm, isso os cativa, chama mais atenção e então isso acaba atrapalhando de certa forma. Eu vejo que é um desafio para o professor tentar conquistar, cativar o interesse do aluno.	74
	Eu acredito que a gestão da escola influencia, porque nesse colégio a organização é muito boa, mas é na questão da aprendizagem dos alunos que tem problema. Então não sei se está influenciando, não sei bem o motivo, mas pelo que eu vejo na sala que eu observo eles não estão tendo aprendizagem. Muitas vezes o conteúdo está atrasado e eles não deixam a professora dar aula; por isso não conseguem aprender os conhecimentos que precisam. Mas a organização da escola é muito boa.	75
4b	Eu acho que o desinteresse atrapalha. Uma vez, numa turma de 1º ano de ensino médio, numa atividade que a professora deu, eles não conseguiram produzir um texto; não tinha começo meio e fim, escreveram frases “voando”, sem uma	76

	estrutura. Então eu vejo que eles têm dificuldade, não conseguem elaborar o pensamento. E isso dá trabalho para o professor.	
	O colégio que eu faço PIBID é muito bom, mas tem muitos alunos na sala. Tem 38 na turma de ensino médio que acompanho. Então eu fico preocupada, a turma é desafiadora porque a questão da aprendizagem do aluno é complicada. Acho que eles não tão aprendendo muito pelo que eu vejo.	77
4c	Os alunos de hoje não se relacionam com os professores como eu me relacionava. É bem diferente. Por causa da indisciplina e de outros motivos, no geral eles não respeitam os professores, pelo menos nas turmas que eu observei aqui e na minha cidade e isso influencia na aprendizagem. Eu me preocupo com essa relação.	78

Fonte: a autora (2017).

Os excertos do DG 4 foram alocados em 11 células da Matriz 3x4, como observamos no Quadro 24.

Quadro 24 – Matriz 3x4 para o estudante DG 4

Percepções do estudante	1 <i>a respeito do professor e seu ensino</i> (segmento E-P)	2 <i>a respeito de sua aprendizagem</i> (segmento E-S)	3 <i>a respeito da relação do professor com os saberes escolares e profissionais</i> (segmento P-S)	4 <i>a respeito da aprendizagem dos alunos</i> (segmento A-S)	TOTAIS em %
a <i>Epistêmica</i> (conhecimento)	(61) (62) (63)	(65)	(70)	(74) (75)	38,9%
b <i>Pessoal</i> (sentido)		(66) (67)	(71) (72)	(76) (77)	33,3%
c <i>Social</i> (valor)	(64)	(68) (69)	(73)	(78)	27,8%
TOTAIS em %	22,2%	27,8%	22,2%	27,8%	100%

Fonte: a autora (2017).

As falas são apresentadas de acordo com as colunas da Matriz 3x4.

a) Percepções de DG 4 sobre o professor e seu ensino (coluna 1)

O depoente afirma que respeitava seus professores e destaca uma delas, por achar que ela foi a responsável por sua decisão de escolher a licenciatura

e cita um comentário dela que o marcou “[...] que a melhor coisa de ser professor é ver o aluno aprender, isso era uma satisfação pra ela” e que esta sensação ela também quer ter: “satisfação de ensinar e sentir que o aluno aprendeu o que ensinei” (64). Comenta que as relações que teve com seus professores sempre foram boas, mas ressalta que o diferencial de ter estudado uma parte do ensino fundamental no Brasil e outra no Japão atraía a atenção dos professores em auxiliá-lo na adaptação. Apesar de não haver afetividade na relação, por ser fechada, comenta que os professores tentavam aproximar-se dela.

Em relação às supervisoras, relata que a aprendizagem foi satisfatória, já que “[...] acessíveis: quando eu perguntava alguma coisa sobre o planejamento, a aula, ela nos ajudava, e nós também, sempre tentamos contribuir com elas” (62). Todavia, quanto aos coordenadores, tece críticas sobre a disponibilidade, bem com o auxílio nas tarefas e orientações “[...] nós queremos uma orientação, mas ele não pode nos atender, precisamos de ajuda e ele não está disponível”. Diz que o PIBID contribui para sua formação “[...] lá eu acompanho a supervisora e aí sim a gente aprende. Eu aprendo mais na escola com a supervisora do que aqui na faculdade, pra ser sincera” (63).

b) Percepções de DG 4 a respeito de sua aprendizagem (coluna 2)

Sobre sua aprendizagem, DG 4 diz que não tinha facilidade, que não sabe dizer se memorizava, mas que conseguia aprender. Sua dificuldade maior era em português, pois foi alfabetizada novamente no Japão e que essa situação a atrapalhou.

Manifesta o gosto pelo Curso de Geografia e lembra que no início pensou em uma outra opção: o curso de Pedagogia. No entanto, por gostar muito da professora de Geografia e se inspirar nela, isso acabou sendo decisivo. O estudante comenta gostar muito de outras áreas “eu gosto muito da área de ensino e da cultural, são as duas que eu gosto mais” (66). Ainda sobre a afinidade com as disciplinas, o estudante cita História e Matemática, além de Geografia, “nelas eu me destacava em notas, mais do que nas outras”, diz que tinha dificuldades em Língua Portuguesa e que “apesar das dificuldades que eu vejo que eu tenho, eu pretendo ser professora. Mas ainda não me sinto por completo” (67).

Sobre o valor dos estudos, relata que procura estudar bastante, que se esforça e se cobra muito. Afirma que o PIBIB o fez se sentir mais perto de ser professora “a convivência com os alunos é diferente do estágio”. O estudante diz

perceber que, diferente do PIBID, o contato no estágio “[...] é mais superficial”, pois no PIBID a gente: “[...] conversa com os alunos, entende melhor como eles são; podemos perceber as dificuldades que os professores enfrentam no dia-a-dia” e acha que isso vale a pena (69).

c) Percepções de DG 4 a respeito da relação dos professores com os saberes escolares e profissionais (coluna 3)

Sobre o conhecimento dos professores em relação às matérias que ensinavam, DG 4 diz que percebia a existência de professores “[...] que sabiam o conteúdo e passavam que realmente gostavam, que tinham o domínio; mas tinha professores que não. Tanto que alguns me inspiravam outros não.

Apregoa que o PIBID contribuiu para decisão de seguir a carreira docente e que a sensação de ser professora se fortalece quando “a supervisora fala para os alunos para nos chamarem de professora”; comenta que o programa a fez “crescer também como pessoa porque me ajudou a enfrentar a dificuldade que eu tinha de falar em público” (71). Também comenta que este contribui para mudar e ampliar a visão de como é o trabalho de ser professor de verdade.

Por fim faz um registro sobre ser um bom professor, que além do domínio de conteúdo, que é um quesito básico, o professor “precisa interagir, precisa conhecer o aluno...precisa saber relacionar o cotidiano dele [aluno] com o conteúdo...tem que saber cativar...precisa ter vários saberes, não um só” e que a experiência vivida é importante para ajudar a contextualizar.

d) Percepções de DG 4 sobre a aprendizagem dos alunos do ensino básico (coluna 4)

Sobre o aprendizado dos alunos de hoje e suas relações com o conteúdo, diz ver que eles “não têm muito interesse”. Na comparação com sua época, diferencia o fato de que não “tinha tanto aparato tecnológico como eles têm, isso os cativa, chama mais atenção e então isso acaba atrapalhando de certa forma” e que isso torna-se “um desafio para o professor tentar conquistar, cativar o interesse do aluno” (74).

Diz acreditar que a “gestão da escola influencia”, que no colégio em que está atuando “a organização é muito boa, mas é na questão da aprendizagem dos alunos que tem problema”. Diz não saber ao certo o motivo da deficiência na aprendizagem dos alunos pois observa que os conteúdos estão atrasados e “eles

não deixam a professora dar aula...por isso não conseguem aprender os conhecimentos que precisam” (75).

O estudante relata que o desinteresse desses alunos atrapalha o trabalho do professor e cita o caso da dificuldade de uma turma de 1º ano do ensino médio em produzir um texto “eles não conseguiram produzir um texto; não tinha começo meio e fim, escreveram frases “voando”, sem uma estrutura” (76). DG 4 tece elogios ao Colégio em que atua no PIBID “[...] é muito bom, mas tem muitos alunos na sala” e que a quantidade excessiva de alunos torna a questão da aprendizagem para o professor um desafio e isso complica o trabalho.

DG 4 faz um comentário sobre as relações dos alunos de hoje com os professores e novamente compara com sua época “[...] é bem diferente, por causa da indisciplina, no geral eles não respeitam os professores e isso influencia na aprendizagem” e essa relação o preocupa muito.

e) A questão da identidade docente para DG 4

Ao observar o Quadro 24 percebemos que 27,8% da fala do envolvido concentra-se em cada uma das colunas 2 e 4. Vale destacar que ambas focam a questão da aprendizagem: a coluna 2 refere-se à sua aprendizagem e a 4 à aprendizagem dos alunos. Acreditamos que essa ênfase tenha sido dada pela trajetória de dificuldade do depoente, considerando que seu processo de alfabetização deu-se em duas línguas: portuguesa e japonesa. O que é reforçado na incidência da linha a (relação epistêmica). Destaca, inclusive, que não tem ciência se “memorizava” os conteúdos.

Mesmo quando se refere ao ensino, chama atenção a questão da aprendizagem, quando relata a respeito da professora da educação básica que a inspirou a ser professora. Cita a frase proferida por esta “[...] a melhor coisa de ser professor é ver o aluno aprender”. Assim tem a intenção de também querer ter “satisfação de ensinar e sentir que o aluno aprendeu o que ensinei”.

O depoente registra, na célula 2b que “Apesar das dificuldades que eu vejo que eu tenho, eu pretendo ser professora. Mas ainda não me sinto por completo”. Logo, ainda não se coloca no papel de P.

Aponta a relevância do PIBID em muitos momentos de sua fala e afirma que o programa contribuiu para a decisão de seguir a carreira docente.

O Quadro 25 apresenta a totalidade das UA categorizadas, considerando as falas dos quatro depoentes de Geografia.

Quadro 25 – Matriz 3x4 para os estudantes de Geografia analisados

Percepções do estudante Relações com o saber	1 <i>a respeito do professor e seu ensino</i> (segmento E-P)	2 <i>a respeito de sua aprendizagem</i> (segmento E-S)	3 <i>a respeito da relação do professor com os saberes escolares e profissionais</i> (segmento P-S)	4 <i>a respeito da aprendizagem dos alunos</i> (segmento A-S)	TOTAIS em %
a <i>Epistêmica</i> (conhecimento)	8	7	6	9	38,4%
b <i>Pessoal</i> (sentido)	2	11	6	6	32,1%
c <i>Social</i> (valor)	6	7	7	3	29,5%
TOTAIS em %	20,5%	32,1%	24,3%	23,1%	100%

Fonte: a autora (2017).

Evidenciamos, como ponto comum aos quatro envolvidos, que a linha a (relação epistêmica com o saber) apresentou maior incidência: para DG 1 houve regularidade, sendo 33,3% em cada uma das linhas; para DG 2, 47,4%; para DG 3 foram 35% nas linhas a e b; enquanto para DG 4 houve 38,9% de incidência. Tais dados nos levam a acreditar que a relação do grupo com o conhecimento geográfico foi decisiva na escolha do curso.

Por outro lado, no que se refere às colunas, todos os depoentes concentraram suas falas na coluna 2. Para o DG 1 os excertos foram alocados, igualmente, entre as colunas 2 e 4 (28,6%); 36,8% das falas de DG 2 incidiram nesta coluna. Para DG 3 35% concentraram nas colunas 2 e 3, enquanto para DG 4, foram 27,8% entre as colunas 2 e 4.

Embora no grupo, dois dos envolvidos atuem como docentes, os mesmos que já cursaram outra licenciatura, apenas um deles se sente professor, o que indica que a ID encontra-se, ainda, em processo de formação. Destacamos que o PIBID, embora tenham algumas críticas quanto à organização, aparece em todas as manifestações como de extrema relevância nesse processo de formação.

O Quadro 25 possibilita diagnosticar que a linha a (relação epistêmica com o saber) e a coluna 2 (diz respeito à sua própria aprendizagem dos

conteúdos escolares) obtiveram maiores incidências para o grupo de Geografia: 38,46% e 32,05%, respectivamente. Podemos perceber que a célula 2b representa o aspecto essencial da posição do E na estrutura quadrangular, o que representa sua relação pessoal com a aprendizagem, o que é necessário para o exercício da docência.

4.6 CARACTERIZAÇÃO DOS ENVOLVIDOS DE MATEMÁTICA

O terceiro e último grupo foi formado por acadêmicos de Matemática, considerando o critério de estarem no 4º ano curso. Foram seis, sendo todos do gênero feminino. Todavia, considerando a coleta no grupo de Geografia, selecionamos quatro das seis entrevistas. A seleção teve como critério os que estavam no PIBID desde seu início. Esses são apresentados com as siglas DM (Depoentes de Matemática), seguidos do numeral 1, 2, 3 e 4.

Todos os envolvidos nesse grupo são do gênero feminino. A média de idade é de 24 anos, sendo 21 e 27 as extremidades. O ano de ingresso no curso foi 2011, e no PIBID em 2012 (início do subprojeto de Matemática).

Quanto à formação, três cursavam a primeira graduação, enquanto outra já havia cursado Bacharelado em Jornalismo, em uma faculdade privada do município. Ao término desse iniciou a Licenciatura em Língua Portuguesa – ofertada pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, como Programa Especial de Formação Pedagógica (PROFOP), de forma semi presencial, que finalizou em 2013 – e, paralelamente, a licenciatura em Matemática, na UENP, cujo ingresso foi por ser portador de diploma.

No que se refere à atuação, um depoente não atuou como docente, apenas no estágio obrigatório e no PIBID. Dois, por terem cursado Normal em Nível Médio, tiveram estágio não obrigatório na educação infantil. O depoente com curso superior [bacharelado] atua em sua área de formação e, como docente, já teve estágio remunerado em uma instituição privada do município e como professora com contrato temporário na rede básica pública.

As entrevistas foram agendadas por email, de acordo com a disponibilidade dos acadêmicos, e foram realizadas na sala do Colegiado de Matemática, cedida por um dos coordenadores de área do PIBID-Matemática. As entrevistas foram gravadas, transcritas e, posteriormente, transcriadas, segundo a

indicação de Bom Meihy (1996), tendo como referência a ATD (MORAES, GALIAZZI, 2007). Posteriormente, estas foram alocadas nas células da Matriz Mista.

4.7 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS JUNTO AOS PIBIDIANOS DE MATEMÁTICA

4.7.1 Apresentação e análise dos dados do estudante DM 1

A entrevista do DM 1 foi alocada em vinte e três (23) Unidades de Análise (UA), apresentadas no Quadro 26. Seguindo os procedimentos da ATD, as UA foram constituídas frases que têm o mesmo significado.

Quadro 26 – UA da entrevista de DM 1 e a distribuição pelas células da Matriz Mista

Célula	Unidade de Análise	N
1a	Todas as professoras que eu tive seguiram o mesmo padrãozinho. Assim, do ensino tradicional. Uma disciplina que eu sempre tive professores ruins foi Geografia, os de Educação Física davam uma bola e você que se virasse. Tive uma professora de História, no ensino médio... ela era uma professora muito diferente das demais. Ela fazia maquetes, fazia alguma coisa com argila. Um dia disse: "Vamos construir a Revolução Industrial?". Era uma professora diferente (Cambará).	01
	No PIBID, minha relação com a supervisora, é boa. Ela é ótima pessoa. Mas como professora, é ruim. É ruim no sentido de que não dinamiza, que não muda. Mesma coisa. Tá vendo que não "tá" dando certo e "tá" fazendo a mesma coisa. É uma professora antiga. Ela usa um livro que não é muito bom. Eu estudei nele quando eu estava no 1º ano do ensino médio, faz uns 12 anos. O livrinho está caindo aos pedaços, e é a mesma coisa. Como eu tenho o livro, eu vejo, eu fico olhando o que ela vai passar. Ela pula os exercícios mais difíceis.	02
1b	Não teve nenhum que eu acho tenha sido especial. Mas minha professora do "prezinho"... essa foi a única que eu achei especial. Depois ela deu aula de Língua Portuguesa no ensino médio. Ela dominava as duas idades e sabia controlar, as turmas, acho que isso é um treino.	03
1c	Eu via os professores com respeito; não era medo, porque quando você tem respeito é diferente. Sempre os respeitei muito e tenho até hoje. Daí quando você está no ensino médio, já tem aquelas brincadeiras com o professor, mas dentro do limite de professor/aluno, sempre com respeito. E hoje, isso não é a mesma coisa. Eu os respeitava como minha mãe e meu pai.	04
2a	Eu me saía muito bem na escola. Eu me relacionava bem com os conteúdos. A	05

	<p>única matéria que eu não gostava era de Inglês. Por eu ter bom relacionamento com os professores, eles me procuravam pra participar de tudo, porque já sabiam que eu gostava de me envolver. Isso desde criança. Sempre adorei ir pra escola. Minha mãe contava isso pra todo mundo. Chovendo, com tempestade, eu queria ir pra escola. E tinha aquela coisa de pegar a flor pra levar pras professoras.</p>	
	<p>Em relação ao Curso de Matemática, como aluna, eu sou razoável. Porque eu meu cobro. Tenho muito medo dos conteúdos ainda. Assim, principalmente no 3° e 4° ano, porque daí pega mais os conteúdos de ensino superior, mesmo. Tem umas que eu vou muito bem, tem outras que eu não vou nem tanto. Mas assim, fica nesse balanço. Mas as minhas notas não são ruins, são boas.</p>	06
	<p>Eu não tenho facilidade para aprender alguns conteúdos, como por exemplo, Demonstração Algébrica, Integral, Derivada. Não tenho facilidade igual as outras. Em Cálculo mesmo é mais fácil. A área de Educação Matemática eu gosto também, da História da Matemática, de Didática.</p>	07
2b	<p>Em relação ao curso, fazia muito tempo que não tinha Matemática. Já não era aquelas coisas no ensino médio. Então o primeiro ano foi muito difícil, difícil mesmo. Desanimei quando comecei a fazer o 1° ano de Matemática, porque eu nunca tirei nota baixa na minha vida. Eu sou perfeccionista e tive tanta dificuldade. Não pensei em parar, mas não atuar como professora. Pensei: "entro no banco, mas não serei professora".</p>	08
	<p>É muito mais fácil dar aula de Matemática do que de Português. Muito mais fácil sem dúvida! Sem comparação.</p>	09
	<p>Pela experiência no PIBID eu não gosto de trabalhar com o ensino médio, fiquei com trauma. Eu também tenho insegurança de dar aula no ensino médio, por causa do conteúdo. Quando eu fui pegar aula no PSS, eu não peguei ensino médio. Eu acho que os conteúdos matemáticos de ensino médio são mais difíceis. Eu tenho insegurança de passar. No fundamental não, eu domino.</p>	10
2c	<p>Uma atividade diferenciada, que foi ótima, que fizemos aqui foi assim: cada dupla pegou um conteúdo básico de Matemática; nós, por exemplo, escolhemos multiplicação de fração. Então, cada um deu três rodadas de aula com os supervisores junto. Agora vamos gravar um vídeo e por na internet.</p>	11
	<p>No C. [escola particular] eu tinha medo, porque sei que na sociedade é considerado o melhor colégio. Eu achava que os alunos sabiam mais que eu. Então, eu tinha medo das perguntas. Medo do questionamento. Medo de eu escutar uma coisa e eu não saber e eles irem lá falar para os outros "Ah, aquela professora não sabe nada".</p>	12
3a	<p>Meus professores de Matemática, eu achava que sabiam muito a matéria. Mas agora que eu estou terminando a faculdade, eu vejo que eles não sabiam. Antes eu desconfiava disso e hoje eu tenho certeza. Acho que é por causa da formação, porque cursaram Licenciatura de Ciências. No ensino médio, a professora de</p>	13

	Matemática era muito boa! Só que preguiçosa. Já fazia muitos anos que dava aulas, e pelo que sei dá aula até hoje. Mas ela sabia muito, só que cansou de dar aula. Mas ela sabe o conteúdo sim, porque se fosse perguntar alguma coisa, ela arrasava.	
3b	Eu não fiz magistério, porque quando fui cursar, em Santa Amélia, tinha acabado. O ensino lá é muito fraco. Fraco mesmo. Uma cidade de aproximadamente três mil e oitocentos habitantes, e desses três mil são da zona rural e de duas aldeias indígenas, os outros que são da cidade. Os melhores professores, que faziam diferença, não eram de lá, eram de fora. Os de lá parecem que não evoluíram. Todos anos parecia que eram as mesmas provas. Por isso eu não admirava nenhum.	14
	Eu percebi que tem muita falta de professor onde fazemos PIBID. Todo dia que a gente vai, a supervisora tem que subir aula, aí ela pede nossa ajuda, para atender duas turmas ao mesmo tempo. Eu fui, e eles fizeram muita pergunta. Mas quando estou à disposição deles, sem estar dando aula, não perguntam. Mas quando eu estava como professora, eles perguntaram muito. Pediram para eu explicar o conteúdo, porque inverteu os papéis. Quando só acompanhamos eles acham que estamos lá só pra observar, mesmo falando que podem vir perguntar. Mas só chamam a professora.	15
	Os encontros do PIBID se voltam mais para as atividades que a gente faz aqui, do que com as atividades que a gente faz na escola. Sempre achei isso, desde o começo. Eles focam muito em fazer artigo, não discutimos os problemas da escola. Então eu acho que os encontros daqui tinham que ajudar mais a gente lá na escola.	16
3c	O PIBID existe pra gente aprender a ensinar. Mais do que focar em escrever, publicar. O importante é que o PIBID faz a gente olhar a escola de jeito diferente. Por isso nos encontros, aqui na universidade, tínhamos que conversar, para intervir mais na sala de aula. Os supervisores não ficam aqui. Eles só vêm pra trazer a ficha de presença. Acho que é pouco.	17
	Como te disse, nunca pensei em ser professora. Isso foi acontecendo, nos caminhos, nos caminhos da vida. Nunca, ninguém me inspirou.	18
4a	No matutino, tem um 3º ano do médio integrado que os alunos têm outra visão. Como é educação profissional, já vão sair de lá com alguma coisa. Então eles se interessam mais, estudam mais.	19
	Alguns são bons alunos, não são mal-educados. Conversam bastante. Na sala de 3º ano tem quarenta e cinco alunos. Quarenta e cinco alunos dentro de uma sala? Dá pra contar os que se interessam, acho que tem uns dez. Eles não têm noção de que a não aprendizagem vai fazer falta. Eles não caíram na real que isso vai fazer muita falta.	20

	A professora não chama atenção deles. Ela deixa os alunos usarem “foninhos”, aí não prestam atenção. Eles perderam o respeito.	21
4b	E as notas? quando a professora dá a prova, as notas são bens ruins. Eles dão bastante trabalho. Na escola que eu faço PIBID, é complicado. No ano passado (eu ficava no 1º ano), o menino enrolava o negócio de maconha do meu lado. Sete e quarenta da manhã. No 1º C ficam os piores, os repetentes. Por que é sempre assim? Acho que não misturam esses para não estragar todo mundo.	22
4c	Eles têm dificuldades primárias. Não sabem matemática básica, aquela do primário. Então, como é que você vai introduzir o conteúdo de Matrizes, por exemplo. O menino veio perguntar a multiplicação de matrizes. Mas ele não sabia nem tabuada... um absurdo!	23

Fonte: a autora (2017).

Os excertos do DM 1 foram alocados nas 12 células da Matriz 3x4, como observamos no Quadro 27.

Quadro 27 – Matriz 3x4 para o estudante DM 1

Percepções do estudante	1 <i>a respeito do professor e seu ensino</i> (segmento E-P)	2 <i>a respeito de sua aprendizagem</i> (segmento E-S)	3 <i>a respeito da relação do professor com os saberes escolares e profissionais</i> (segmento P-S)	4 <i>a respeito da aprendizagem dos alunos</i> (segmento A-S)	TOTAIS em %
a <i>Epistêmica</i> (conhecimento)	(1) (2)	(5) (6) (7)	(13)	(19) (20) (21)	39,1%
b <i>Pessoal</i> (sentido)	(3)	(8) (9) (10)	(14) (15) (16)	(22)	34,8%
c <i>Social</i> (valor)	(4)	(11) (12)	(17) (18)	(23)	26,1%
TOTAIS em %	17,4%	34,8%	26,1%	21,7%	100%

Fonte: a autora (2017).

As falas são apresentadas de acordo com as colunas da Matriz 3x4.

a) Percepções de DM 1 sobre o professor e seu ensino (coluna 1)

O estudante recorda que as professoras que teve eram tradicionais e seguiam “o mesmo padrãozinho”, comenta que não teve bons docentes de Geografia e que os de Educação Física eram displicentes “davam uma bola e você

que se virasse”. Dá destaque a uma professora de História no ensino médio (na cidade de Cambará) “[...] ela era uma professora muito diferente das demais...fazia maquetes...alguma coisa com argila...Vamos construir a Revolução Industrial? Disse um dia”(1). Afirma que sua supervisora do PIBID é uma professora ruim “[...] ruim no sentido de que não dinamiza, que não muda”, trabalha sempre a “mesma coisa”, que é “das antigas”, insiste na mesma estratégia, usa o mesmo livro há pelo menos 12 anos [desde quando ele estudou o 1º ano de ensino médio] “Como eu tenho o livro, eu vejo, eu fico olhando o que ela vai passar. Ela pula os exercícios mais difíceis”(2).

Sobre as relações que teve com seus professores, recorda a professora do pré “[...] essa foi a única que eu achei especial. Depois ela deu aula de Língua Portuguesa no ensino médio. Ela dominava as duas idades e sabia controlar, as turmas, acho que isso é um treino” (3).

Para DM 1 o valor de ser professor tem muito a ver com respeito, diz que sempre “via os professores com respeito”, que os respeitava como seus pais. Faz uma distinção de respeito e medo e comenta as diferenças em relação ao ensino médio, no qual há mais brincadeiras na relação “[...] mas dentro do limite de professor/aluno, sempre com respeito”. Por fim lamenta que hoje “isso não é a mesma coisa”.

b) Percepções de DM 1 a respeito de sua aprendizagem (coluna 2)

Sobre sua aprendizagem, relata que se saía muito bem na escola e com os conteúdos, exceto em Inglês, que não gostava. Como tinha boas relações com os professores, “tinha aquela coisa de pegar a flor pra levar pras professoras” era convidado a “participar de tudo”. Diz que desde criança adorava ir para a escola, mesmo sob tempestade e “[...] minha mãe contava isso pra todo mundo”(5). Já sobre o Curso de Matemática diz ser uma aluna “razoável”, que suas notas até “são boas” mas que temia os conteúdos do 3º e 4º ano (6), diz ainda não ter facilidade para aprender alguns conteúdos, exemplificando-os: “Demonstração Algébrica, Integral, Derivada”. Compara-se com as outras alunas, cita a matéria de Cálculo como mais fácil e por fim diz gostar da “[...] área de Educação Matemática, eu gosto também da História da Matemática e de Didática”(7).

DM 1 relata, ainda em relação ao curso, que o começo não foi fácil, pois “já não era aquelas coisas no ensino médio”, diz que desanimou no começo pelas notas baixas, que nunca tinha tido; mas que não pensou em parar, excluindo a hipótese de “[...] atuar como professora. Pensei: entro no banco, mas não serei

professora” (8). Diz, enfaticamente, ser “[...] muito mais fácil dar aula de Matemática do que de Português” (9).

Complementa que pela experiência no PIBID passou a não gostar de trabalhar com o ensino médio, “[...] fiquei com trauma”. Comenta que sua insegurança com os conteúdos de Matemática do ensino médio não a deixaram pegar aulas no PSS, pois são mais difíceis “[...] eu tenho insegurança de passar. No fundamental não, eu domino” (10).

Sobre o valor que o estudante atribui aos saberes escolares e sua própria aprendizagem, relata um episódio que considerou diferenciado e conta: “cada dupla pegou um conteúdo básico de Matemática...deu três rodadas de aula com os supervisores junto e agora vamos gravar um vídeo e por na internet” (11). Registra, também o medo que teve em atuar em uma escola particular, pois sabia que “na sociedade é considerado o melhor colégio” e por achar que os alunos sabiam mais do que ele tinha medo dos questionamentos “medo de eu escutar uma coisa e eu não saber e eles irem lá falar para os outros ‘Ah, aquela professora não sabe nada’”(12).

Vemos que o estudante destacou sobre os saberes escolares e sua aprendizagem uma grande parte de suas falas (34,8%).

c) Percepções de DM 1 a respeito da relação dos professores com os saberes escolares e profissionais (coluna 3)

Sobre o conhecimento dos professores em relação às matérias que ensinavam, o estudante fala sobre seus professores de Matemática, da percepção tinha “eu achava que sabiam muito a matéria” e da percepção que têm hoje “eu vejo que eles não sabiam”, diz que a desconfiança virou uma certeza e arrisca dizendo que a causa possa ser a formação em Licenciatura em Ciências. O estudante destaca que sua professora de Matemática do ensino médio era muito boa apesar de ser “preguiçosa”, diz que ela dá aulas até hoje e elogia “[...] mas ela sabia muito, só que cansou de dar aula. Mas ela sabe o conteúdo sim, porque se fosse perguntar alguma coisa, ela arrasava”(13).

DM 1 comenta que não fez magistério porque o curso deixou de ser ofertado em sua cidade quando chegou a época de cursá-lo. Diz também que o ensino na sua cidade era “muito fraco” e que por ser muito pequena e rural os melhores professores “que faziam diferença” eram de fora e que por isso não admirava nenhum professor de lá (14). Registra a falta de professores na escola

onde faz o PIBID “Todo dia que a gente vai, a supervisora tem que subir aula, aí ela pede nossa ajuda, para atender duas turmas ao mesmo tempo”. Nessa situação, em que ficam sozinhas com os alunos, eles fazem muitas perguntas. Para DM 1 os alunos se encorajam a fazer perguntas quando ele ocupa a condição de professor “Quando só acompanhamos eles acham que estamos lá só pra observar, mesmo falando que podem vir perguntar. Mas só chamam a professora” (15). O estudante comenta que nos encontros do PIBID a atenção maior é sobre as atividades realizadas ali do que as que são feitas na escola e acrescenta que “[...] focam muito em fazer artigo, não discutimos os problemas da escola. Então eu acho que os encontros daqui tinham que ajudar mais a gente lá na escola” (16).

Por fim registra o que pensa sobre o PIBID, que ele “existe pra gente aprender a ensinar. Mais do que focar em escrever, publicar”, diz achar importante o subprojeto mudar o jeito de olhar a escola e que os encontros deveriam ser para “conversar, para intervir mais na sala de aula” (17) e acrescenta “nunca pensei em ser professora. Isso foi acontecendo...nos caminhos da vida. Nunca, ninguém me inspirou” (18).

d) Percepções de DM 1 sobre a aprendizagem dos alunos do ensino básico (coluna 4)

Sobre o aprendizado dos alunos de hoje e suas relações com o conhecimento, diz ver maior interesse nos estudos por parte dos alunos do ensino médio integrado, e justifica, “Como é educação profissional, já vão sair de lá com alguma coisa. Então eles se interessam mais, estudam mais” (19). Critica a quantidade de alunos na sala; diz que, em uma turma de 45 alunos, poucos são bons e se interessam, “[...] dá pra contar os que se interessam, acho que tem uns dez. Eles não têm noção de que a não aprendizagem vai fazer falta. Eles não caíram na real que isso vai fazer muita falta” (20). Comenta que a professora [supervisora] não chama a atenção deles e ao permitir o uso de “foninhos” colabora para que não tenham o devido respeito (21).

No que diz respeito ao sentido atribuído à relação dos alunos com os saberes escolares, destaca a questão das notas “quando a professora dá prova, as notas são bens ruins” e diz que é bem complicado a relação com esses alunos pois dão bastante trabalho. Relata que no 1º ano da escola em que faz o PIBID “o menino enrolava o negócio de maconha do meu lado. Sete e quarenta da manhã”. Questiona, ainda, o fato dos piores alunos estarem em uma mesma turma e

desabafa “Acho que não misturam esses para não estragar todo mundo” (22)

Por último DM 1 comenta as dificuldades dos alunos de hoje com o ensino básico de Matemática, realça que essas dificuldades impedem a introdução de conteúdos mais complexos e questiona “como é que você vai introduzir o conteúdo de Matrizes, por exemplo? O menino veio perguntar a multiplicação de matrizes. Mas ele não sabia nem tabuada... um absurdo!” (23).

e) A questão da identidade docente para DM 1

Evidenciamos, pelo Quadro 27, que 34,8% de sua fala incidiu na coluna 2, que se refere à sua aprendizagem. A mesma porcentagem de falas foi alocada na linha b, que diz respeito à relação epistêmica com o saber.

DM 1 cursou, inicialmente, uma graduação de Bacharelado e, na sequência iniciou duas licenciaturas, mas sua intenção ao cursá-las era oportunizar mais possibilidades de emprego. O depoente nunca quis ser professor, mas, segundo ele, acabou tornando-se, pelas condições objetivas de sua vida.

Registra, na célula 2b, que é mais fácil ser professor de Matemática do que de Língua Portuguesa, como também de ensino fundamental do que de médio. Tais afirmativas referem-se ao domínio do conteúdo por parte do professor, bem como à sua forma de ensinar. Nesse sentido, um relato chamou-nos atenção: como aluno evidenciava que os professores eram bons; todavia, registra que hoje chegou à conclusão de que não eram. Acreditamos que essa percepção deve-se ao domínio do conteúdo que hoje é mais aprofundado, bem como o contato com outros professores, o que ampliou sua visão em relação à docência.

Destaca o PIBID, afirmando que o programa existe para que os estudantes da licenciatura aprendam a ensinar. Nesse excerto acaba tecendo uma crítica ao subprojeto abordando a ênfase dada em escrever e publicar. E complementa que o importante do programa é que este oportuniza olhar a escola de jeito diferente. Acreditamos que esse “jeito diferente” refere-se ao papel que o envolvido ocupa: antes estudante, hoje professor.

4.7.2 Apresentação e análise dos dados do estudante DM 2

A entrevista do DM 2 foi organizada em vinte (20) Unidades de Análise (UA), apresentadas no Quadro 28. Seguindo os procedimentos da ATD, as

UA foram constituídas por frases com o mesmo significado.

Quadro 28 – UA da entrevista de DM 2 e a distribuição pelas células da Matriz Mista

Célula	Unidade de Análise	N
1a	A minha relação com meus professores era boa. Desde o ensino fundamental I eu gostava deles, os admirava muito. No ensino fundamental, principalmente, eu ficava fascinada. No médio também foi muito bom, porque eu fiz Magistério. Foi uma experiência muito boa.	24
	A segunda supervisora foi no CEML; era uma sala mais fácil de lidar. Apesar de não levar nada diferente. Na verdade nenhum dos três supervisores leva algo diferente. Diferente eu digo no sentido de material pedagógico, slides. Eles usam o método tradicional. Explicação no quadro e passa dever, usa livro e passa dever. Foi nesta turma que a gente fez interferência na sala, usando material pedagógico. Então, nós levamos coisas diferentes e deu pra perceber que eles se sentem mais incentivados, que eles são desafiados. Querem participar!	25
1b	No fundamental eu admirava a professora B., de Matemática. Sempre gostei mais dos professores de Matemática. Apesar que a A., eu adorava as aulas dela, e era de Língua Portuguesa. Elas eram professoras que não colocam medo na gente, que têm o respeito da sala/comportamento sem ter que ficar fazendo chantagem. Mas a que eu mais lembro é da C., que dava Matemática no Magistério. Ela foi assim, fundamental. Ela tinha o respeito da sala sem ser grossa, sem colocar medo. Então, foi uma das que eu mais admirei.	26
1c	Eu via os professores como um espelho, porque desde criança eu queria ser professora. Então, eu sempre olhava pra eles vendo como faziam as coisas, como funcionava, como que eu queria ser. Eu sempre quis ser professora porque a minha mãe é professora. Ela era professora de maternal. Por isso que eu fiz Magistério. Daí como eu queria continuar na carreira docente, decidi fazer Matemática, que era a matéria que eu mais gostava.	27
	Mas só as de Matemática me inspiravam, foram as que mais me incentivaram, as que eu me espelhei assim, que eu tinha vontade.	28
	Agora esse terceiro [supervisor]! Ele é um jeito de se espelhar, assim, no que você não vai fazer! Um atitudes que você não vai ter. Até o jeito dele falar com os alunos é absurdo. Eu penso: "Como uma pessoa consegue fazer isso?". Não é normal o jeito que ele fala com os alunos, é grosso, e durante a aula inteira. Ele tem um jeito de explicar, de trabalhar, ele tenta explicar, mas não consegue passar. Você percebe que ele mesmo não consegue. O método dele de ensinar eu acho que não é fácil dos alunos pegarem. E ele sabe, mas não sabe passar.	29
2a	Na minha relação com o saber, eu sempre tive sorte. Eu estudava, mas na maior parte das vezes era sorte. Fazia prova e tirava nota, porque eu não ficava me matando de estudar. Até hoje não me mato de estudar. Eu sempre fui boa aluna.	30

	Mas também tinha sorte (risos). Em Português, por exemplo, era sorte. Em Matemática chegava em casa e fazia o dever, adorava! Mas, agora das outras matérias.	
2b	Eu tenho facilidade para aprender. Não era de ter dúvida. Mas quando empacava em um, empacava. Eu sempre gostei e me destaquei em Matemática, não tenho dúvidas disso. E não gostava de Português. Quem gosta de Matemática não gosta de Português.	31
	Quanto ao curso, eu adoro. Não é querendo me achar, mas eu e o J. [companheiro da turma] somos os que tiramos as notas melhores. Daí como eu e ele ficamos meio ali, a gente fica apostando quem tira nota melhor. Fazemos tudo juntos, estágio, PIBID.	32
	Minha disciplina preferida é Cálculo, me desafia e eu gosto. No 1º ano foi mais revisão, então foi mais coisa do ensino fundamental e médio. Daí no 2º e 3º anos o foco foi Cálculo. Sabe, é difícil. A maioria dos alunos não sabe Matemática. Tem gente que nem sabe resolver a questão mais básica. Como pode?	33
	Eu escolhi o curso porque eu amo Matemática! Desde pequena é o que eu tenho vontade de fazer. Ser professora; e daí, como eu queria ser professora e gostava dessa disciplina... não tive dúvida.	34
2c	Eu não estudo com frequência. Mas sei que é importante e neste ano estou estudando mais. Porque agora eu trago folha sulfite, escrevo toda a matéria na folha sulfite e chego em casa e tenho que passar a limpo. Então sou obrigada a estudar. Eu não faço nenhum dever se eu não tiver conseguido responder. Então eu tento responder todos. É o jeito que eu fiz pra estudar. Porque nos primeiros anos eu até estudava, mas não sentava e ficava lá estudando, “pra” tentar fazer.	35
3a	Na relação dos professores com o saber, de todos os que eu tive, dava pra perceber que a maioria sabia bastante o conteúdo que estava ministrando. Ainda mais porque sempre tive professor que já atuava fazia tempo. Então, vai pegando experiência. Mas a maioria não levava uma coisa diferente para incentivar, nada. Mas eu via, pelo jeito que ensinava, que sabiam muito, que gostavam do que estavam fazendo. O problema é que usavam sempre o mesmo método.	36
3b	Com os supervisores fazemos rodízio. A primeira que acompanhei, no CECA, era boa, apesar de não ter muito domínio da sala. Mas ela tentava ajudar os alunos, ela falava pra gente tentar ajudar também. Ela nos dava liberdade. Ela é uma pessoa que passa uma postura de esforço. Que por mais que ela não esteja conseguindo, vai lá e explica um monte de vezes. E ela tenta ser mais clara.	37
3c	O PIBID está ajudando esse professor [o supervisor que tem dificuldades], porque ele desiste fácil das coisas. Então deu pra perceber que ele tem erros. A gente estava aqui num encontro, e tem aquele negócio do “passa pra lá”, “passa pra cá” e não é assim. Ele foi tentar, não conseguiu, ficou estressado. Disse que ia fazer na turma dele. Perguntei para os alunos, eles falaram que ele tentou explicar duas	38

	vezes, mas desistiu. Porque ele não soube explicar e os alunos não conseguiam entender o que ele estava falando. Ele disse: “É só pra vocês saberem que tem desse jeito. Agora já vamos fazer do outro jeito mesmo.” Nossa, tem dia que dá vontade de dar risada na sala.	
4a	Esses alunos são muito difíceis de lidar. Não têm comportamento, não respeitam. Eu não sei se é por causa do professor que está na frente da sala. Não sei o porquê, mas eles não respeitam o professor. Eles conversam o tempo inteiro. Tem dia que dá até vontade de sair correndo. São indisciplinados, conversam muito.	39
	E você percebe que eles não sabem nada da matéria e também não “tão” nem aí “pra” aprender. A quantidade varia entre 28 e 30 alunos, nem é tanto. Mas eles não cooperam. Eu acho que eles não aprendem. Pelo menos em Matemática que é a matéria que eu observo.	40
4b	Eu acho que eles não têm dificuldade. Eu acho que é mais falta de vontade de querer aprender, pelo menos é o que dá pra perceber. Pode até ser que tenha aluno que tenha alguma defasagem pra aprender. Mas a maioria é porque não quer mesmo.	41
4c	É notável em dia de prova ou de trabalhos, eles entregam sem fazer. Às vezes o professor deixa consultar caderno, fazer em dupla, consultar livro e eles não fazem. Tem questão que eles não respondem. E eles falam “Oh, professor esse eu não fiz. Eu não consegui fazer”. Pior, eles nem tentam. Perguntam se podem sair mais cedo. Se pode entregar sem fazer... não estão nem aí.	42
	Tem diferença também entre os colégios. Tanto no ensino e aprendizagem deles, quanto no comportamento dos alunos dentro de sala de aula. É totalmente diferente porque eles sabem que tem uma pessoa [diretor] que vão ter que responder pelo que fizeram. Podemos perceber nas escolas que se o diretor, por exemplo, for mais firme, os alunos são mais quietos, são mais obedientes. Isto porque sabem que se aprontarem, o negócio vai pegar.	43

Fonte: a autora (2017).

Os excertos do DM 2 foram alocados nas células da Matriz Mista, como observamos no Quadro 29.

Quadro 29 – Matriz 3x4 para o estudante DM 2

Percepções do estudante Relações com o saber	1 a respeito do professor e seu ensino (segmento E-P)	2 a respeito de sua aprendizagem (segmento E-S)	3 a respeito da relação do professor com os saberes escolares e profissionais (segmento P-S)	4 a respeito da aprendizagem dos alunos (segmento A-S)	TOTAIS em %
a Epistêmica (conhecimento)	(24) (25)	(30)	(36)	(39) (40)	30%
b Pessoal (sentido)	(26)	(31) (32) (33) (34)	(37)	(41)	35%
c Social (valor)	(27) (28) (29)	(35)	(38)	(42) (43)	35%
TOTAIS em %	30%	30%	15%	25%	100%

Fonte: a autora (2017).

As falas são apresentadas de acordo com as colunas da Matriz 3x4.

a) Percepções de DM 2 sobre o professor e seu ensino (coluna 1)

Em sua fala, 30% foi a respeito do professor e seu ensino. Aponta a ação dos professores com os quais teve contato na educação básica, comenta sua boa relação com estes e destaca sua admiração pelo trabalho que realizavam; registra seu fascínio, inclusive quando cursou Magistério “No ensino fundamental, principalmente, eu ficava fascinada. No médio também foi muito bom, porque eu fiz Magistério”(24). Faz um relato sobre o que observou de três supervisores em um colégio e comenta que apesar de ser uma sala “mais fácil de lidar”, a supervisora não levava nada diferente para as aulas “Diferente eu digo no sentido de material pedagógico, slides”. Diz que usavam o método tradicional e recorriam à repetição: “explicação no quadro e passa dever, usa livro e passa dever”. Comenta que nesta turma tiveram a oportunidade de experimentar algo diferente, quando utilizaram material pedagógico “[...] deu pra perceber que eles se sentem mais incentivados, que eles são desafiados. Querem participar!” (25).

Manifesta apreço e admiração pelos professores de Matemática, especialmente uma delas, do ensino fundamental; apesar de gostar também das aulas de uma que ministrava Português “[...] elas eram professoras que não colocam medo na gente, que têm o respeito da sala/comportamento sem ter que ficar

fazendo chantagem”. O estudante dá grande destaque à sua admiração por uma professora de Matemática que teve no Magistério; recorda ter sido fundamental para ele “[...] ela tinha o respeito da sala sem ser grossa, sem colocar medo. Então, foi uma das que eu mais admirei” (26).

O estudante diz que desde pequeno sempre quis ser professor, pois sua mãe também era; “eu via os professores como um espelho, porque desde criança eu queria ser professora”. Afirma que sempre observava como faziam e como queria ser e que esse desejo influenciou sua decisão de cursar o Magistério.

Sua escolha pelo curso foi por ser essa a matéria que mais gostava (27) e também os professores que mais chamavam sua atenção “[...] só as de Matemática me inspiravam, foram as que mais me incentivaram, as que eu me espelhei assim, que eu tinha vontade” (28). Destaca a atuação de um supervisor que para ele é um espelho ao contrário “[...] ele é um jeito de se espelhar, assim, no que você não vai fazer! Umas atitudes que você não vai ter. Até o jeito dele falar com os alunos é absurdo” e comenta que essa maneira do professor de explicar dificulta passar o conteúdo “[...] você percebe que ele mesmo não consegue. O método dele de ensinar eu acho que não é fácil dos alunos pegarem. E ele sabe, mas não sabe passar” (29).

b) Percepções de DM 2 a respeito de sua aprendizagem (coluna 2)

O estudante afirma, no que tange aos saberes escolares, sempre ter tido sorte “[...] eu estudava, mas na maior parte das vezes era sorte. Fazia prova e tirava nota, porque eu não ficava me matando de estudar”, diz sorrindo que até hoje é assim e que sempre foi bom aluno mas que diferente das outras disciplinas, Matemática era a única matéria que fazia os deveres de casa (30).

Diz ter facilidade no aprendizado e que tinha poucas dúvidas, destacando-se em Matemática, ao contrário de Português, alega que “Quem gosta de Matemática não gosta de Português” (31).

Em relação ao curso, diz adorá-lo e sempre obter as melhores notas, juntamente com um colega de sala. E, ainda, que costumam competir por elas, “Fazemos tudo juntos, estágio, PIBID” (32) . Sobre suas preferências de estudo diz gostar de Cálculo, pelo desafio, e comenta que a maioria dos alunos não sabe Matemática “Tem gente que nem sabe resolver a questão mais básica. Como pode?” (33).

O estudante diz não estudar com frequência, mas que no último ano

tem estudado mais, tendo adotado novos “métodos” de estudo, que o obriga a dedicar-se “É o jeito que eu fiz pra estudar. Porque nos primeiros anos eu até estudava, mas não sentava e ficava lá estudando, pra tentar fazer” (34). Por fim diz ter escolhido o curso porque “eu amo Matemática!” e que desde pequena tem vontade de ser professora “[...] e daí, como eu queria ser professora e gostava dessa disciplina... não tive dúvida” (35).

Notamos que o depoente dedicou 30% de suas falas aos saberes escolares e de sua aprendizagem.

c) Percepções de DM 2 a respeito da relação dos professores com os saberes escolares e profissionais (coluna 3)

Na relação dos professores com o saber, de todos que teve, percebia que a maioria, notadamente os mais experientes, sabiam o conteúdo que estavam ensinando, mas que utilizavam sempre os mesmos métodos “[...] não levava uma coisa diferente para incentivar, nada” e eu percebia também “[...] pelo jeito que ensinavam, que sabiam muito, que gostavam do que estavam fazendo” (36).

Para o estudante, o fato de fazerem rodízio com os supervisores permitiu que acompanhasse, em um determinado colégio, uma supervisora esforçada, que tentava ajudar os alunos e solicitava que os pibidianos ajudassem também. Todavia, aponta uma crítica, “[...] não ter muito domínio da sala”. Mesmo diante dessa dificuldade, ele se esforça, “[...] por mais que ela não esteja conseguindo, vai lá e explica um monte de vezes. E ela tenta ser mais clara” (37).

O valor que o estudante atribui aos saberes escolares/profissionais do professor está contida nestas falas. Cita o exemplo do supervisor que confessou ter dificuldades de passar o conteúdo, diz que “[...] o PIBID está ajudando esse professor...porque ele desiste fácil das coisas”, comenta que percebe seus erros, sua dificuldade em relação a isso “[...] perguntei para os alunos, eles falaram que ele tentou explicar duas vezes, mas desistiu...não conseguiam entender o que ele estava falando” e isso chega a ser engraçado (38).

d) Percepções de DM 2 sobre a aprendizagem dos alunos do ensino básico (coluna 4)

Em relação aos saberes escolares dos alunos, o estudante comenta que os de hoje comportam-se mal, não respeitam e “são muito difíceis de lidar”. Diz ter dúvidas em atribuir a culpa: se ao professor ou ao comportamento dos alunos; e

acrescenta, “são indisciplinados, conversam muito” (39). Diz que apesar de não serem tantos alunos em sala não há cooperação por parte destes e isso dificulta a aprendizagem, e também que “percebe que eles não sabem nada da matéria e também não ‘tão’ nem aí “pra” aprender” (40).

Já por parte dos alunos, o estudante acha que não há dificuldade “[...] eu acho que é mais falta de vontade de querer aprender”. Em sua opinião a maioria dos alunos “não quer aprender” embora possa haver o que tenha “[...] alguma defasagem pra aprender” (41).

Por fim diz ser perceptível o desinteresse dos alunos em aprender, até mesmo em dia de avaliações, por mais fácil e permissiva que seja a atividade os alunos simplesmente não fazem “[...] pior, eles nem tentam. Perguntam se podem sair mais cedo. Se pode entregar sem fazer... não estão nem aí” (42). Chama atenção também para as diferenças que percebe entre os colégios e destaca a figura do diretor como elemento disciplinador “Tanto no ensino e aprendizagem deles, quanto no comportamento dos alunos dentro de sala de aula” e conclui que é evidente a diferença de comportamento de alunos diante de diretores mais firmes “Isto porque sabem que se aprontarem, o negócio vai pegar” (43).

e) A questão da identidade docente para DM 2

O Quadro 29 indica que 60% da fala do depoente foi alocada nas colunas 1 e 2, referindo ao professor e seu ensino e à aprendizagem do envolvido.

Pela influência da mãe, que atuava como professora, desde pequeno queria ser professor, tendo-os como exemplo, “eu via os professores como um espelho, porque desde criança eu queria ser professora”. Afirma que sempre observava como faziam e como queria ser e que esse desejo influenciou sua decisão de cursar o Magistério. Todavia, dentre as professoras, somente as de Matemática o inspiravam, registra que “[...] foram as que mais me incentivaram, as que eu me espelhei assim, que eu tinha vontade”.

Diz gostar muito de Matemática, e essa fala surgiu mais de uma vez. “Eu escolhi o curso porque eu amo Matemática! Desde pequena é o que eu tenho vontade de fazer. Ser professora; e daí, como eu queria ser professora e gostava dessa disciplina... não tive dúvida” (34). Indica, ainda, sua indignação com os estudantes que não dominam a Matemática básica e afirma sua afinidade com a disciplina de Cálculo.

Aponta que pelo contato com os supervisores percebeu que esses não utilizam materiais pedagógicos e que, dentre eles, um se diferencia no sentido negativo, o que a faz não querer ser como ele. Destaca os pontos negativos de como ensina e também de como se relaciona com os alunos, classifica-o como um contraexemplo. Reconhece que o PIBID contribui não só para si e seus pares, mas também para os supervisores, esse que apontou, inclusive.

Outro aspecto que atribui relevância é o papel da gestão da escola, indicando que o diretor deve ser mais “firme”. Considerando que em sua fala deu maior destaque aos aspectos que valoriza, 40% da fala incidiram na linha social.

4.7.3 Apresentação e análise dos dados do estudante DM 3

A entrevista do DM 3 foi alocada em vinte (20) UA, apresentadas no Quadro 30. Seguindo os procedimentos da ATD, o conjunto das frases com mesmo significado foram alocadas nas células da Matriz 3x4.

Quadro 30 – UA da entrevista de DM 3 e a distribuição pelas células da Matriz Mista

Célula	Unidade de Análise	N
1a	Quando eu passei no vestibular, eu estava no meio do quarto ano [ensino Normal em nível médio], mantivemos [com a professora] mais contado, por afinidade mesmo. Eu gostava dela como pessoa e pela disciplina [Matemática]. Na minha família não tem professor, então foi ela que me inspirou mesmo.	44
1b	Quanto aos supervisores, eu tive dois. Como professores eles são ótimos, na minha opinião. A professora que eu acompanhava antes ela sempre teve domínio de sala e domínio de conteúdo. Mas era meio tradicional. Mesmo ela sendo tradicional ela tinha domínio. O que eu acompanho agora, desde o começo do ano, ele pensa mais no futuro dos alunos. Ele pega questões do ENEM... se preocupa mais em preparar os alunos, não em cumprir o que está lá no currículo e pronto. Ele busca outras formas diferentes. Os dois são bons, mas eu gosto mais desse, por ele buscar outras formas de ensino, por dar mais abertura pros alunos.	45
	O supervisor do PIBID ele faz até os alunos assinarem um papel justificando o porquê que não fizeram, e não fazem, não tem compromisso. E você vê que isso vem de casa, pai e mãe não cobram, antes parece que pai e mãe cobravam mais, hoje não. Eu aprendo com o meu supervisor, ele se preocupa com os alunos, conversa com eles.	46
1c	Eu sempre vi meus professores como pessoas sérias, como pessoas que você não pode ter muita liberdade, pessoas que você deve ter muito respeito.	47

	Eu quis ser professora quando eu era criança, por causa de uma professora do primário, que eu admirava muito. Eu gostava muito dela e por isso quis ser professora. Ela foi minha influência. As outras professoras trouxeram coisas boas pra mim, mas nunca que me influenciaram. Ela foi minha professora no primeiro e segundo anos.	48
2a	Eu me relacionava com os conteúdos assim, sempre fiz tudo que era solicitado, nunca gostei de deixar pra fazer depois ou entregar de qualquer jeito, minhas notas sempre foram boas, procurava cumprir tudo que elas davam. Eu nunca fui uma pessoa muito inteligente, mas eu sempre fui estudiosa.	49
2b	Chegava em casa e passava a matéria a limpo, fazia todos os exercícios de novo, era estudiosa. Eu sempre gostei de estudar. A disciplina que sempre gostei mais foi Matemática.	50
	Em relação ao meu curso... quando eu estudava no ensino médio, o auge era a UENP. Eu fiz vestibular aqui, eu estava no meio do último ano. Fiz pra tentar. Eu queria Matemática, mas eu achava que não iria passar, porque era uma universidade difícil de entrar, mas na primeira eu já passei. Eu escolhi aqui por ser bem conceituada, e o curso porque eu gosto mesmo da disciplina.	51
	Eu gosto de Geometria. Tenho facilidade. Eu gosto da área de ensino também, mas só quando se refere ao conteúdo da Geometria.	52
2c	Os encontros aqui contribuem também para aprender, contribuem para minha formação. Porque geralmente fazemos tudo no coletivo. É importante ouvir as experiências dos outros, aí você vê o que eles falam que pode ser feito, o que não pode ser feito, você vê situações diferentes.	53
	No estágio, você vai lá faz, só. No intervalo até ficamos com os alunos. Agora no PIBID não, você já acompanha o professor desde a hora que ele chega até a hora que ele vai embora, então você vive a rotina do professor, aprende como é. Isso amadurece muito.	54
	Não temos muito relacionamento com os outros [pibidianos], porque nossa sala é abandonada aqui. Por causa do PIBID a gente teve mais contato, se aproximou mais. Eu estou desde 2012 no PIBID e no quarto ano do curso, daí eles sempre perguntam como que é, o que faz, se já aconteceu alguma coisa. Então é legal que a gente fala das nossas experiências e começa a pensar sobre elas.	55
3a	<p>Acreditava que conheciam tudo, que tinham muito conhecimento [os professores da educação básica]. Hoje eu não sei se estava certa. A que mais me chamava atenção era a professora de Matemática, porque a gente tinha muita afinidade. Ela era a mais simpática e eu gostava da matéria.</p> <p>Eu percebia que quando o professor não dominava muito o conteúdo, entrava na sala e passava, passava, sentava e ia embora. Agora aquele professor que já interagia com os alunos, questionava mais, trabalhava com outras metodologias, não ser aquela tradicional, aparentemente dominava mais o conteúdo.</p>	56

	O aluno consegue saber quando o professor não sabe. Uns conseguem enganar um pouco. Mas pela postura, dá pra perceber.	57
3b	Depois de tudo que já passei, quase três anos de PIBID, eu me considero uma professora. Porque depois que você entra no PIBID você amadurece muito. Você começa a se ver mais como professora, porque você tem aquele contato de sala de aula, da semana, de sala dos professores, conversa de professores. Você não está mais no ambiente de aluno, você está no ambiente de professor, então isso muda muito. Amadurece sabe.	58
	Meus supervisores falam que eu tenho didática, que eu tenho controle da turma, e isso é importante para ser professor. É porque eu fiz Magistério. Mas a experiência do PIBID ajudou muito também.	59
3c	Eu acho que o PIBID ajuda a ser um bom professor. Bom professor é aquele que tem domínio de conteúdo. Mas não só, tem que saber ensinar também, não adianta saber o conteúdo mas não saber a forma de ensinar.	60
	Então eu acho que a licenciatura não contribui muito pra isso, porque ela não proporciona como você vai ensinar aquele conteúdo. Na minha sala tem pessoas que dominam o conteúdo, mas não conseguem ensinar. Na hora que vai ensinar erra até o conteúdo, porque não tem aquele domínio de como passar. Falta didática (risos). Como eu fiz Magistério, eu já tive uma base boa.	61
4a	Para os alunos de hoje falta interesse. Eles são indisciplinados. Falta um pouco da educação de casa. Na escola que eu estudava [Andirá], era bem rígido. O professor ou diretor falavam e todo mundo tinha que obedecer. Hoje não é assim.	62
4b	Quando eu era estudante era diferente. Antigamente, tinha a questão de respeito, toda minha turma tinha respeito com relação ao professor, em fazer e cumprir o que ele falava. Hoje não, hoje o professor tem que ficar em cima. E isso influencia nos conteúdos.	63
4c		

Fonte: a autora (2017).

Os excertos do DM 3 foram alocados em 11 das 12 células da Matriz 3x4, como observamos no Quadro 31.

Quadro 31 – Matriz 3x4 para o estudante DM 3

Percepções do estudante	1 <i>a respeito do professor e seu ensino</i> (segmento E-P)	2 <i>a respeito de sua aprendizagem</i> (segmento E-S)	3 <i>a respeito da relação do professor com os saberes escolares e profissionais</i> (segmento P-S)	4 <i>a respeito da aprendizagem dos alunos</i> (segmento A-S)	TOTAIS em %
Relações com o saber					
a <i>Epistêmica</i> (conhecimento)	(44)	(49)	(56) (57)	(62)	25%
b <i>Pessoal</i> (sentido)	(45) (46)	(50) (51) (52)	(58) (59)	(63)	40%
c <i>Social</i> (valor)	(47) (48)	(53) (54) (55)	(60) (61)		35%
TOTAIS em %	25%	35%	30%	10%	100%

Fonte: a autora (2017).

As falas são apresentadas de acordo com as colunas da Matriz 3x4.

a) Percepções de DM 3 sobre o professor e seu ensino (coluna 1)

O estudante dedica sua inspiração para ser professor e cursar licenciatura em Matemática à professora dessa matéria que teve no Magistério “eu gostava dela como pessoa e pela disciplina...na minha família não tem professor, então foi ela que me inspirou mesmo” (44).

Em relação ao sentido que o aluno atribui ao ensino praticado pelo professor, o depoente cita seus supervisores do PIBID, elogia os dois e os compara: a anterior, ele julga ser mais tradicional e diz que “sempre teve domínio de sala e domínio de conteúdo”; já o de agora diz pensar mais no futuro dos alunos, preparando-os para provas importantes como o ENEM e que não se restringe ao “currículo”. Conclui afirmando: “os dois são bons, mas eu gosto mais desse, por ele buscar outras formas de ensino, por dar mais abertura pros alunos” (45).

DM 3 chama atenção para uma ação do supervisor que faz os alunos assinarem um papel justificando o porquê que não fizeram determinadas atividades. Avalia que tal postura é falta de compromisso dos alunos de hoje e acrescenta “[...] isso vem de casa, pai e mãe não cobram” e essas ações o faz aprender muito com o seu supervisor “ele se preocupa com os alunos, conversa com eles”(46).

Diz que sempre enxergou seus professores “como pessoas sérias...que você não pode ter muita liberdade...que você deve ter muito respeito” (47). Afirma que sempre quis ser professor, desde criança, e destaca sua admiração por uma professora do 1º e 2º anos do primário; que foi sua influência “As outras professoras trouxeram coisas boas pra mim, mas nunca me influenciaram” (48).

b) Percepções de DM 3 a respeito de sua aprendizagem (coluna 2)

No que diz respeito aos saberes escolares, o estudante diz que o seu relacionamento com os conteúdos era de fazer tudo o que os professores solicitavam, nunca deixou para depois ou entregou de qualquer jeito e que por isso suas notas sempre foram boas “Eu nunca fui uma pessoa muito inteligente, mas eu sempre fui estudiosa” (49).

Comenta que, além de gostar de estudar Matemática, esta era a disciplina que mais gostava e, por gostar, se dedicava muito “chegava em casa e passava a matéria a limpo, fazia todos os exercícios de novo, era estudiosa” (50).

Em relação ao Curso de Licenciatura em Matemática o estudante diz ter escolhido a UENP pelo bom conceito da universidade e que foi uma surpresa ter conseguido entrar no primeiro vestibular “eu escolhi aqui por ser bem conceituada, e o curso porque eu gosto mesmo da disciplina” (51). Registra que o gosto e a facilidade em aprender Geometria facilitaram sua decisão “eu gosto da área de ensino também, mas só quando se refere ao conteúdo da Geometria” (52).

O estudante valoriza o PIBID, compara-o ao estágio, enaltecendo seus pontos positivos. Cita os encontros como contributivos à sua aprendizagem e formação “é importante ouvir as experiências dos outros, aí você vê o que eles falam que pode ser feito, o que não pode ser feito, você vê situações diferentes” (53). Diz também que a experiência de estar junto com o supervisor é mais significativa do que no estágio “[...] você já acompanha o professor desde a hora que ele chega até a hora que ele vai embora, então você vive a rotina do professor, aprende como é. Isso amadurece muito” (54) e por fim comenta que seu relacionamento com os outros pibidianos não é estreito, mas conversa sobre PIBID com os outros alunos do curso “então é legal que a gente fala das nossas experiências e começa a pensar sobre elas” (55).

Percebemos que o estudante, nesta coluna, a respeito dos saberes escolares/profissionais e sua aprendizagem, destacou parcela significativa de sua fala, 35%.

c) Percepções de DM 3 a respeito da relação dos professores com os saberes escolares e profissionais (coluna 3)

Os comentários que o estudante faz sobre a relação que os professores demonstravam ter com os conteúdos são de que, na época, acreditava que seus professores da educação básica conheciam muito, mas diz que hoje tem dúvida se estava certo. Diz que percebia quando um professor não dominava o conteúdo pois ele “[...] entrava na sala e passava, passava, sentava e ia embora”. Por outro lado o professor que interagiu mais com os alunos “[...] questionava mais, trabalhava com outras metodologias...aparentemente dominava mais o conteúdo” (56), pois para o estudante os alunos conseguem perceber o professor que não sabe “Uns conseguem enganar um pouco. Mas pela postura, dá pra perceber” (57).

Para DM 3 o PIBID ajudou no seu amadurecimento como professor e isso o permite se considerar como tal. O estudante atribui valor ao convívio em ambiente escolar com os professores na sala deles, nas conversas com eles; assim, “você não está mais no ambiente de aluno, você está no ambiente de professor, então isso muda muito. Amadurece sabe” (58) Além do amadurecimento, afirma que a experiência do PIBID o ajudou em outras questões importantes para ser professor “meus supervisores falam que eu tenho didática, que eu tenho controle da turma, e isso é importante para ser professor. É porque eu fiz Magistério” (59).

O estudante valoriza o “saber ensinar”, pois para ele bom professor é “aquele que tem domínio de conteúdo...mas não só, tem que saber ensinar também” (60). Por fim faz uma crítica à Licenciatura no sentido de não contribuir em proporcionar melhores formas de “como você vai ensinar aquele conteúdo”, para ele falta didática e diz sorrindo que “Como eu fiz Magistério, eu já tive uma base boa” (61).

d) Percepções de DM 3 sobre a aprendizagem dos alunos do ensino básico (coluna 4)

Sobre a aprendizagem dos alunos de hoje, diz que para ele “falta interesse...são indisciplinados”, que a educação de casa está em falta e que na escola que estudava havia mais rigidez “O professor ou diretor falavam e todo mundo tinha que obedecer. Hoje não é assim” (62).

Conclui afirmando que hoje o professor tem de “ficar em cima” para que haja algum aprendizado dos conteúdos, diferente do seu tempo de escola em que “[...] tinha a questão de respeito, toda minha turma tinha respeito com relação ao

professor, em fazer e cumprir o que ele falava” (63).

e) A questão da identidade docente para DM 3

O Quadro 31 indica que 35% das falas incidiram na coluna 2, que se refere à sua aprendizagem; enquanto 40% concentrou-se na linha b (relação pessoal com o saber), isto porque na fala do depoente evidenciamos o quão marcante é o gosto pela Matemática, sobretudo a área da Geometria e do ensino.

Registra que hoje tem dúvidas se os docentes que teve em sua trajetória na educação básica dominavam o conteúdo.

Aponta crítica à licenciatura quando diz sobre o processo de ensino e destaca a relevância do PIBID neste aspecto. Afirma que o programa ajudou-o no amadurecimento como professor e isso o permite se considerar assim. Diferencia o PIBID do estágio, já que as relações no estágio são mais superficiais.

Além do já citado amadurecimento o estudante diz que a experiência do PIBID o ajudou em outras questões importantes para ser professor “meus supervisores falam que eu tenho didática, que eu tenho controle da turma, e isso é importante para ser professor. É porque eu fiz Magistério” (59).

Na célula 3b, que aborda o sentido atribuído à relação do professor com os saberes profissionais, o depoente dá indícios do papel que hoje assume por conta do PIBID “Depois de tudo que já passei, quase três anos de PIBID, eu me considero uma professora. [...] Você começa a se ver mais como professora, porque você tem aquele contato de sala de aula, da semana, de sala dos professores, conversa de professores. Você não está mais no ambiente de aluno, você está no ambiente de professor, então isso muda muito”. Logo, percebemos que o PIBID foi imprescindível para DM 3 colocar-se no lugar de P na estrutura quadrangular (Figura 4).

4.7.4 Apresentação e análise dos dados do estudante DM 4

A entrevista do DM 4 foi organizada em dezenove (19) Unidades de Análise (UA), apresentadas no Quadro 32. Seguindo os procedimentos da ATD, as UA foram constituídas por um conjunto de frases que têm o mesmo significado.

Quadro 32 – UA da entrevista de DM 4 e a distribuição pelas células da Matriz Mista

Célula	Unidade de Análise	N
1a	Eu tive uma professora de Matemática. Ele mudou a minha visão, fez eu gostar de Matemática, gostar da docência. Estou aqui por causa dela. Eu gostava da maneira como ela ensinava, eu achava que era diferente. Ela fazia a Matemática não ser esse bicho papão que todo mundo vê.	64
	Neste ano estou acompanhando uma supervisora. A gente se dá bem. Não tenho problema. Mas na questão de conteúdo e de estratégias de ensino, ela é regular.	65
1b	Eu fiz estágio no ensino fundamental, e a professora só seguia o livro didático. Ela passava aquele conteúdo, dava exercício e corrigia, passava o conteúdo, dava exercício e corrigia, não era uma coisa que chamava a atenção do aluno. Eu até ficava cansada de assistir as aulas dela.	66
	Da forma como ela ensinava não era esse monstro, era fácil de entender, era fácil de compreender. Por causa disso, eu já gostava de Matemática, mas aí eu vi a Matemática como algo legal pra se ensinar, pra poder passar pro outros de uma maneira diferente, não daquela maneira monótona. Por causa dela eu quis ser professora. E ela era do ensino fundamental, na oitava que agora é nono ano. A aula dela era diferente, dava jogos. Trabalhou com modelagem.	67
1c		
2a	Eu tirava notas boas em Biologia, mas não tinha muito a ver com o que eu gosto, que é Matemática. Eu sempre tirava notas azuis, nunca tirei nota vermelha no ensino fundamental. Sempre fui boa aluna, nunca fiquei pra recuperação.	68
	Em relação ao curso, eu vou bem. Eu tive alguns problemas na disciplina de Geometria, que no começo é um pouco difícil de aprender, mas no mais eu estou indo bem. Eu tive umas notas vermelhas durante o curso, mas eu recuperei, estou aqui me formando [risos].	69
2b	Eu me relacionava bem como meus professores. Sempre levava alguma fruta pra eles [risos]. Sempre fui aluna de boas notas, sempre sentei na frente, sempre gostei de estudar. Nunca tive problema de comportamento, nunca tive problema com professor.	70
	Eu era participativa. Fazia o que os professores pediam, mas eu nunca fui de levantar a mão e perguntar, eu era um pouco tímida nesse aspecto. Quando eu tinha dúvida, chamava a professora na minha carteira e falava com ela, ou ia na carteira dela, mas eu nunca fui de perguntar no coletivo.	71
	Do curso, a área que eu gosto é do ensino, gosto bastante de História da Matemática, mas também algumas metodologias tipo a utilização de jogos, acho que isso assim me motiva um pouco mais.	72
2c	No PIBID, estamos elaborando vídeos para disponibilizar <i>online</i> . Esse ano, os quatro professores que a gente têm como supervisores entraram em consenso	73

	dizendo quais são os conteúdos que os alunos têm mais dificuldades, conteúdos básicos. Então eles passaram esses conteúdos e cada dupla pegou um para estudar. Por isso é muito importante a gente dominar os conteúdos.	
3a	A relação dos professores com os saberes, algumas disciplinas a gente percebia que os professores tinham domínio, outras não. Acho que a maioria não tinha, essa é a verdade.	74
3b	A professora de Matemática [essa que eu te disse] era bem aplicada. Mas uma de História, que passava as aulas contando histórias nada a ver com o conteúdo que a gente precisava. Era história de terror [risos]. A de Português era uma ótima professora. Mas a de História e o de Educação Física não estavam muito dentro dos padrões de um professor que queria ensinar um aluno.	75
3c	O PIBID tem me ajudado a reconhecer um bom professor. O professor tem que dominar bem o conteúdo, tem que ter estratégia pra poder ensinar esse conteúdo para o aluno, fazer com ele se interesse. Ao mesmo tempo dele saber o conteúdo, ele tem que prender a atenção do aluno, pra ele aprender.	76
	No colégio que estou neste ano, ninguém se incomoda com o pessoal do PIBID. Ficamos junto com eles, na mesma sala, na sala dos professores, e somos indiferentes. Você vê não sente apoio, não ligam, não querem saber quem você é, acho que ninguém lá sabe meu nome na verdade, só a professora. Mesmo assim, quando estou lá eu me sinto professora, por causa dos alunos.	77
4a	No PIBID, na sala que acompanho, tem um menino que só brinca, mas ele é muito bom de cálculo mental, é incrível. Eu acho muito legal isso porque mesmo não prestando atenção, mesmo não fazendo tarefas, ele tira nota, porque ele aprende. Mas ele é uma exceção. Tem aqueles que ficam quietinhos, tem aqueles que sentam mais na frente, querem aprender, você percebe que até a nota deles é melhor.	78
	Você vê que os alunos não sabem os conteúdos. Quando a professora termina de explicar levantam a mão e falam “não entendi”. É claro que não entendeu, não estava prestando atenção.	79
4b	A maioria dos alunos senta no fundo, de duplinha. Pode ver as notas deles, são péssimas, eles não prestam atenção mesmo, ficam trocando músicas, usam fone. Nunca vão aprender desse jeito.	80
	O aluno de hoje é diferente. Bem diferente de como era na minha época. Celular na minha sala não tinha, até porque tinha poucos nessa época, não era todo mundo que tinha. Hoje eu vejo aluno de fone, não ouve o professor, não está nem aí. O aluno tira nota vermelha e está dando risada, não se preocupa.	81
4c	Na minha época, não sei se só na minha cidade era assim, mas o pessoal até chorava por causa da nota, por ser uma nota baixa, e hoje eles não estão nem ai, não estão prestando atenção, tanto faz como tanto fez. Hoje os alunos não se	82

	preocupam. Acho que tanto os alunos como os professores mudaram.	
--	--	--

Fonte: a autora (2017)

Os dezenove excertos do DM 4 foram alocados nas células da MM, como observamos no Quadro 33.

Quadro 33 – Matriz 3x4 para o estudante DM 4

Percepções do estudante	1 a respeito do professor e seu ensino (segmento E-P)	2 a respeito de sua aprendizagem (segmento E-S)	3 a respeito da relação do professor com os saberes escolares e profissionais (segmento P-S)	4 a respeito da aprendizagem dos alunos (segmento A-S)	TOTAIS em %
Relações com o saber					
a Epistêmica (conhecimento)	(64) (65)	(68) (69)	(74)	(78) (79)	36,8%
b Pessoal (sentido)	(66) (67)	(70) (71) (72)	(75)	(80) (81)	42,1%
c Social (valor)		(73)	(76) (77)	(82)	21,1%
TOTAIS em %	21,1%	31,6%	21%	26,3%	100%

Fonte: a autora (2017).

As falas são apresentadas de acordo com as colunas da Matriz 3x4.

a) Percepções de DM 4 sobre o professor e seu ensino (coluna 1)

O estudante tece elogio a uma professora de Matemática que teve, e atribui a ela o gosto tanto pela disciplina como pela docência “[...] estou aqui por causa dela...gostava da maneira como ensinava...achava diferente...ela fazia a Matemática não ser esse bicho papão que todo mundo vê” (64). Avalia também uma supervisora que está acompanhando no PIBID “A gente se dá bem. Não tenho problema. Mas na questão de conteúdo e de estratégias de ensino, ela é regular” (65).

Em sua percepção, o ensino da Matemática não pode ser monótono, pois cansa e não chama a atenção do aluno. Comenta sobre uma professora que acompanhou no estágio [realizado no ensino fundamental] e observou que ela “só seguia o livro didático...passava aquele conteúdo, dava exercício e corrigia” repetia isso “[...] não era uma coisa que chamava a atenção do aluno. Eu até ficava cansada

de assistir as aulas dela” (66). Por outro lado, ao falar da professora do nono ano do ensino fundamental, sua inspiração, DM 4 registra “a forma como ela ensinava não era esse monstro, era fácil de entender, era fácil de compreender”; diz também “[...] a aula dela era diferente, dava jogos. Trabalhou com modelagem”. Assim pode perceber que a Matemática é uma disciplina legal para se ensinar de uma “maneira diferente...não daquela maneira monótona” (67).

Registramos que o estudante destacou, em suas falas, a respeito do professor e seu ensino em 21% de suas citações.

b) Percepções de DM 4 a respeito de sua aprendizagem (coluna 2)

A respeito de sua aprendizagem no ensino fundamental, diz ter sido sempre um bom aluno e, ainda, que tirava boas notas, inclusive em Biologia, mesmo que “não tinha muito a ver com o que eu gosto, que é Matemática...nunca tirei nota vermelha no ensino fundamental...nunca fiquei pra recuperação” (68). Já em relação ao curso de Matemática diz ter tido “alguns problemas na disciplina de Geometria, que no começo é um pouco difícil de aprender” mas que está indo bem e vai se formar (69).

O estudante comenta que sua relação com os professores sempre foi boa; diz, sorrindo, que gostava de agradá-los [frutas] e que gostava de estudar, tinha boas notas, sentava na frente e que nunca teve problemas de comportamento ou com algum professor. Diz também que, apesar da inibição, era participativo “Fazia o que os professores pediam, mas eu nunca fui de levantar a mão e perguntar, eu era um pouco tímida nesse aspecto”, e que resolvia essa timidez nas dúvidas ao se dirigir à professora na mesa dela ou pedir que fosse até a sua carteira “nunca fui de perguntar no coletivo” (71). Sobre as áreas que gosta no curso, destacou História da Matemática e também “algumas metodologias tipo a utilização de jogos, acho que isso assim me motiva um pouco mais” (72).

DM 4 valoriza o domínio dos conteúdos e comenta que no PIBID estão elaborando vídeos para disponibilizar *online* e que todos os supervisores “entraram em consenso” sobre os conteúdos básicos que os alunos têm mais dificuldades, “Então eles passaram esses conteúdos e cada dupla pegou um para estudar. Por isso é muito importante a gente dominar os conteúdos” (73).

Percebemos que o estudante destacou nesta coluna, em suas falas, a respeito dos saberes escolares e de sua aprendizagem, parcela significativa de suas citações, 31,58%.

c) Percepções de DM 4 a respeito da relação dos professores com os saberes escolares e profissionais (coluna 3)

Sobre o conhecimento dos professores em relação às matérias que ensinavam, o estudante diz “algumas disciplinas a gente percebia que os professores tinham domínio, outras não” e comenta achar que a maioria não tinha domínio, “essa é a verdade” (74).

Compara sua “aplicada” professora de Matemática com uma de História, “que passava as aulas contando histórias nada a ver com o conteúdo que a gente precisava” e diz brincando que “era história de terror” [risos]; elogia a de Português e coloca a de Educação Física no mesmo patamar da professora de História, pois para ele “não estavam muito dentro dos padrões de um professor que queria ensinar um aluno” (75).

DM 4 diz que o PIBID tem ajudado a reconhecer um bom professor que, para ele, “domínio de conteúdo, estratégia de ensino desse conteúdo para fazer com que o aluno se interesse e saber prender a atenção do aluno” são requisitos importantes (76). Por fim critica o colégio que está atuando no programa no decorrer desse ano letivo, pois lá “ninguém se incomoda com o pessoal do PIBID”, diz que embora fiquem junto na sala de professores, estes nem sequer perguntam seu nome mas “Mesmo assim, quando estou lá eu me sinto professora, por causa dos alunos” (77).

d) Percepções de DM 4 sobre a aprendizagem dos alunos do ensino básico (coluna 4)

Sobre o aprendizado dos alunos, comenta sobre um aluno que observou na sala que acompanha no PIBID e que ele considera uma exceção “só brinca...é muito bom de cálculo mental...é incrível...acho muito legal isso porque mesmo não prestando atenção, mesmo não fazendo tarefas, ele tira nota, porque ele aprende”; sobre os demais diz que há “aqueles que ficam quietinhos...que sentam mais na frente, querem aprender, você percebe que até a nota deles é melhor” (78). É possível perceber que os alunos não sabem os conteúdos diz, “quando a professora termina de explicar levantam a mão e ‘falam não entendi’”, não entenderam porque não estavam prestando atenção, complementa (79).

Para o estudante a falta de regras e o uso permissivo de aparelhos de música por exemplo, rouba a atenção e impedem o aprendizado “A maioria dos alunos senta no fundo, de duplinha...as notas deles são péssimas...não prestam

atenção mesmo, ficam trocando músicas, usam fone. Nunca vão aprender desse jeito”(80). DM 4 compara os alunos de hoje com os de sua época “Celular na minha sala não tinha...Hoje eu vejo aluno de fone, não ouve o professor, não está nem aí. O aluno tira nota vermelha e está dando risada, não se preocupa” (81).

DM 4 continua sua comparação citando que não sabe se apenas na sua cidade era assim, mas na sua época “o pessoal até chorava por causa da nota” e que hoje “tanto faz como tanto fez” e finaliza dizendo que para ele “tanto os alunos como os professores mudaram” (82).

e) A questão da identidade docente para DM 4

O Quadro 33 indica que 42,11% incidiram na linha b, enquanto 31,58% das falas concentraram-se na coluna 2. A segunda maior porcentagem refere-se à coluna 4, 26,32%, sendo que ambas tratam da questão da aprendizagem, da própria e dos alunos.

Destaca a relevância de uma professora de Matemática que teve no ensino fundamental. Essa que o inspirou a seguir a docência nessa área, pois ela desmistificou a Matemática, e isso aconteceu pela forma diferenciada como ensinava.

Em relação ao PIBID, cita-o em três momentos: no destaque do programa no reconhecimento de um bom professor; na indiferença da instituição em que atua em relação aos pibidianos e no caso de um aluno, uma exceção, que embora brinque, é ótimo no cálculo mental. No que tange ao bom professor, registra: “[...] tem que dominar bem o conteúdo, tem que ter estratégia pra poder ensinar esse conteúdo para o aluno, fazer com ele se interesse. Ao mesmo tempo dele saber o conteúdo, ele tem que prender a atenção do aluno, pra ele aprender”. Assim, indica que o professor deve se preocupar com a aprendizagem do aluno, mas que para isso ocorra ele deve dominar o conteúdo que ministra. Nesse sentido, destaca a produção dos vídeos que estão desenvolvendo no subprojeto.

No que se refere aos alunos de hoje, mostra indignação com a permissividade em relação a aparelhos sonoros e o resultado disso na não aprendizagem. Compara os alunos de hoje com os de sua época e afirma que no passado havia preocupação com as notas.

Evidenciamos que DM 4 não se colocou no papel de professor em momento algum de sua fala, posicionando-se sempre no ponto E da estrutura quadrangular.

O Quadro 34 apresenta a totalidade das UA categorizadas a partir das falas dos quatro depoentes de Matemática.

Quadro 34 – Matriz 3x4 para os estudantes de Matemática analisados

Percepções do estudante Relações com o saber	1 a respeito do professor e seu ensino (segmento E-P)	2 a respeito de sua aprendizagem (segmento E-S)	3 a respeito da relação do professor com os saberes escolares e profissionais (segmento P-S)	4 a respeito da aprendizagem dos alunos (segmento A-S)	TOTAIS em %
a Epistêmica (conhecimento)	7	7	5	8	32,9%
b Pessoal (sentido)	6	13	7	5	37,8%
c Social (valor)	6	7	7	4	29,3%
TOTAIS em %	23,1%	32,9%	23,2%	20,8%	100%

Fonte: a autora (2017).

O Quadro 34 oportuniza perceber, como ponto comum aos quatro depoentes de Matemática, que a linha b (relação pessoal com o saber) apresentou maior incidência para três dos envolvidos, apenas para DM 1, que 39,1% recaiu na linha a, enquanto para DM 2 foi 35% em cada uma das linhas b e c, para DM 3 foi 40% na linha b, assim como para DM 4, 42,1%. Tais dados nos levam a evidenciar a forte relação pessoal com a Matemática, o que é perceptível na fala dos envolvidos, sobretudo no papel de referência de professores dessa disciplina que tiveram em sua trajetória escolar (educação básica), projetando-os ao curso selecionado.

Ao considerar as colunas, exceto DM 2, que teve sua fala distribuída igualmente entre as colunas b e c (35%), DM 1 dedicou 34,8% a falar de sua aprendizagem, enquanto DM 3 dedicou 35% e DM 4 31,6%.

Os quatro envolvidos registraram a relevância do PIBID em sua formação, destacando a necessidade de dominar o conteúdo associada à forma como esse deve ser disseminado. Atribuem ao programa a oportunidade de definir os critérios para a caracterização de um bom professor.

Pelo Quadro 34 evidenciamos que a célula 2b, na qual foram alocados 13 excertos, representa a posição do estudante que o licenciando ainda ocupa, mesmo pelas experiências vivenciadas. No entanto, dois dos envolvidos, em alguns momentos colocam-se no ponto P. Acreditamos que essa oscilação diz respeito a não finalização do curso, embora próxima, e de não terem a atuação docente propriamente dita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o objetivo desse estudo referiu-se a resolver o problema de pesquisa “Quais aspectos influenciam a formação da identidade do futuro professor no contexto do PIBID?” Retomamos os dados coletados juntos aos PIBIDIANOS para tecer algumas considerações.

Assim, quantificamos as Unidades de Análise dos depoentes envolvidos no estudo a partir do curso, e as organizamos nas células da MM-Matriz 3x4. Considerando os Quadros 16, 25 e 34, organizamos a totalidade de UA resultantes da acomodação dos excertos dos doze depoentes no Quadro 35.

Quadro 35 – Matriz 3x4 para os todos os estudantes analisados

Percepções do estudante Relações com o saber	1 a respeito do professor e seu ensino (segmento E-P)	2 a respeito de sua aprendizagem (segmento E-S)	3 a respeito da relação do professor com os saberes escolares e profissionais (segmento P-S)	4 a respeito da aprendizagem dos alunos (segmento A-S)	TOTAIS em %
a Epistêmica (conhecimento)	20	22	16	23	32,6%
b Pessoal (sentido)	17	38	15	20	36,3%
c Social (valor)	21	17	25	14	31,1%
TOTAIS em %	23,4%	31,1%	22,5%	23%	100%

Fonte: a autora (2017).

Ao agrupar as 248 UA dos 12 depoentes no Quadro 35 é perceptível que a incidência das falas recaíram na linha b (36,3%) e na coluna 2 (31,1%), sendo que a célula 2b é a que apresenta a maior quantidade de excertos, 38.

A análise dos dados nos levar a crer que a ID faz parte de um processo de aprendizagem. E, ainda, que esse é dinâmico, permeado por conflitos e contradições. Aprende-se a ser docente desde quando se é aluno (da educação básica), a partir da relação com os professores que teve em sua trajetória escolar; sendo que estes podem ser referências, tanto positivas como negativas.

Dessa maneira, evidenciamos que o “ser professor” efetiva-se quando a ID desenvolve-se. E essa formação dá-se na medida em que o sujeito se sente pertencente à categoria, tendo domínio dos saberes docentes necessários para a realização dessa ação, e isso ocorre no momento em que este se coloca no ponto P da estrutura quadrangular. Evidenciamos que o PIBID tem relevante influência nesse momento.

Assim, ao pesquisar quais aspectos influenciam a formação da identidade do futuro professor, destacamos, nos envolvidos, o impacto do PIBID na formação inicial destes. Tal impacto dá-se por meio da interação com o outro – coordenador de área, supervisor, sujeitos da instituição escolar onde atuam, outros pibidianos e, sobretudo, os alunos da educação básica – além das relações – epistêmicas, pessoais e sociais – com o saber.

Além desse aspecto, importante destacar que a docência, muitas vezes, não é almejada pelos jovens licenciandos, isto porque desde o início de seu processo formativo escolar, a formação inicial na graduação, as condições de trabalho percebidas e vivenciadas, bem como as situações de conflito apresentadas pelos alunos, emergem no cotidiano escolar e os afastam dessa. Em meio a tantas dificuldades, o futuro professor pode perder o significado do seu trabalho, haja vista que o “ser professor” se (des) configura no que diz respeito ao significado pessoal que a profissão representa para o indivíduo. Vale apontar, também, que devido às transformações ocorridas na sociedade, com o avanço da tecnologia e o acesso aos instrumentos dessa, surgiram novas exigências educacionais que passaram a requer professores capazes de exercer sua profissão frente a tais mudanças. Assim, faz-se necessário um novo modo de pensar e agir e, para isso, o professor precisa lidar com novas práticas profissionais, nem sempre oportunizadas na licenciatura.

Diante desse contexto, as práticas de formação inicial devem fortalecer a formação da ID, já que esta é determinada pelas relações estabelecidas de acordo com as necessidades de cada contexto social.

O estudo indica que o indivíduo constrói sua identidade na interação com outro. Essa construção está relacionada ao contexto em que o sujeito está inserido, nesse caso, o PIBID. O programa possibilita inúmeras vivências, oportunizando aos envolvidos aprender os saberes necessários à ação docente. Nossa identidade é, portanto, nosso modo de ver, sentir e agir sobre o mundo a partir das relações estabelecidas com nossos pares no meio em que vivemos. O

estudo nos indica, portanto, que nem sempre o licenciando consegue se colocar nesse ponto P, haja vista não ter adquirido, ainda, os atributos necessários, assim como os saberes da experiência, também relevantes para o exercício da docência.

Evidenciamos a necessidade de revisão do processo de formação de professores no contexto universitário, nos cursos de licenciaturas, quando estas se voltam apenas para a racionalidade técnica, sem possibilitar o acesso aos diferentes saberes que balizam a formação profissional do docente. Todavia, essa discussão poderá ser objeto de análise de estudos futuros.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Sergio de Mello; BENICIO, Marily; PASSOS, Marinez Meneghello. **Um instrumento para a análise das percepções/ações de estudantes em sala de aula**. Artigo em submissão. 2016

ARRUDA, Sergio de Mello; LIMA, João Paulo Camargo de; PASSOS, Marinez Meneghello. Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. In: **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v.11, n.2, 2011.

ARRUDA, Sergio de Mello; PASSOS, Marinez Meneghello. A relação com o saber na sala de aula. IX Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. Mesa-redonda Relação com o Saber e o Ensino de Ciências e Matemática. Aracaju/SE, 18 de setembro de 2015. **Anais**. Disponível em: <http://educonse.com.br/ixcoloquio/arruda_passos2.pdf> Acesso em: 10 abr. 2016.

ARRUDA, Sergio de Mello. ppt do Curso 2 FIS236. **Saberes Docentes**. PECEM/UEL: 2016. Notas de aula.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BOCK, Ana Mercedes Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias**. Uma introdução ao estudo de Psicologia. São Paulo: Saraiva, 2009.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. 1982. Disponível em: <http://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao> Acesso em: 10 nov. 2015.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe. **(Re) introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.

BRASIL. **Decreto n.7219**. De 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:2010-06-24;7219>> Acesso em: 12 dez 2015.

BRASIL. **Lei n. 11.947**, de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis n. 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Disponível

em<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm> Acesso em: 20 maio 2016.

BRASIL. **Lei n. 12796**. De 04 de abril de 2013. Altera a Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm> Acesso em: 12 dez. 2015.

BRASIL. **Portaria Normativa CAPES n.122**. De 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/PortariaNormativa122_PIBID.pdf> Acesso em: 27 mar.2017.

BRASIL. **Portaria n. 096**. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. De 18 de julho de 2013. Disponível em: < www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_Aprova_RegulamentoPIBID.pdf> Acesso em: 13 dez. 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade & Etnia**: construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BUENO, Francisco Silveira. **Antologia Arcaica**. São Paulo: Saraiva, 1968.

CARVALHO, Marcelo Alves. **Um modelo para a interpretação da supervisão no contexto de um subprojeto de Física do PIBID**. 2013. 170f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

CARVALHO, Diego Fogaça. **O PIBID e as relações com o saber, aprendizagem da docência e pesquisa**: caracterização de uma intervenção na formação inicial de professores de matemática. 2016. 245f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação** – economia, sociedade e cultura – O poder da identidade. 2 ed. Tradução Klauss Brandini Gerherdt. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber**: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DUBAR, Claude. **A socialização**. Construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de: Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Portugal: Porto Editora, 1997.

_____. **A Crise das Identidades**. A interpretação de uma mutação. Tradução de Mary Amazona Leite de Barros. São Paulo: USP, 2009.

FAZENDA, Ivani. (Org.). **Dicionário em Construção – Interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FEJOLO, Thomas Barbosa. **A formação do professor de Física no contexto do PIBID: os saberes e as relações**. 2013. 95f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 2006.

GAUTHIER, Clermont.; TARDIF, Maurice (Orgs.). **A Pedagogia**: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Tradução de Alexandra Figueiredo. 6.ed. São Paulo: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Nacional, 2004.

LARGO, Vanessa. **O PIBID e as Relações de Saber na Formação Inicial de Professores de Matemática**. Londrina, 2013. 213 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**. Teoria e Prática. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTIN, George Francisco Santiago. **Caracterização do interesse pela docência em estudantes do PIBID dos cursos de ciências naturais**. 2016. 127 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do Eu**: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2004.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. In: **Revista Educação**, Porto Alegre, v.22, n.37, p. 7-32, 1999.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MORYAMA, Nayara. **Aprendizagem da docência no PIBID-Biologia**: uma caracterização por meio dos focos da aprendizagem docente. 2013. 107p. Dissertação (Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

NÓVOA, Antonio. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1991.

OBARA, Cássia Emi. **Contribuições do PIBID para a construção da identidade docente do professor de Química**. 2016. 175 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

PARANÁ/Universidade Estadual do Norte do Paraná. **Proposta Institucional** – apresenta subprojetos do PIBID. Acervo dos propositores, 2012.

PARANÁ/Universidade Estadual do Norte do Paraná. **Subprojeto de Ciências Biológicas – PIBID**. Acervo dos propositores, 2013.

PARANÁ/Universidade Estadual do Norte do Paraná. **Subprojeto de Geografia – PIBID**. Acervo dos propositores, 2012.

PARANÁ/Universidade Estadual do Norte do Paraná. **Subprojeto de Matemática – PIBID**. Acervo dos propositores, 2012.

PARANÁ/EDUCIM. Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências e Matemática. Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <http://educimlondrina.blogspot.com.br/p/sobre-o-grupo_20.html> Acesso em: 10 mar. 2016.

PASSOS, Marinez Meneghello; MARTINS, João Batista; ARRUDA, Sergio de Mello. Ser professor de Matemática: escolhas, caminhos e desejos... In: **Ciência & Educação**, v.11, n. 3, 2005, p.471- 482.

PEREIRA, Julio Emílio Diniz. Sinais e evidências da crise das licenciaturas no Brasil. In: PINHO, Sheila Zambello de (Org.). **Formação de educadores**. Dilemas Contemporâneos. São Paulo: UNESP, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil** – Gênese e Crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIRATELO, Marcus Vinícius Martinez. Um estudo sobre o aprendizado docente no Projeto PIBID/UEL – licenciatura em Física. 2013. 140f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

ROBIN, Régine. **Le Golem de l'écriture**. De l'autofiction au Cybersoi. Montréal: XYZ, 1997.

ROSA, Maria Virgínia de F. P. do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida G. Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, Leandro Chagas. **Expressões Faciais em situação de aprendizado no contexto do PIBID**. 2013. 106 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

STANZANI, Enio de Lorena. **O Papel do PIBID na Formação Inicial de Professores de Química na Universidade Estadual de Londrina**. 2012. 86f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e saberes universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**. n.13. jan/fev/mar/abr, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLES, Miguel S. **Técnicas cualitativas de investigación social**: Reflexion metodológica y práctica profesional. Madrid: Ed. Síntesis Sociología, 1997.

APÊNDICE

APÊNDICE A

Quadro 16 – Produções acadêmicas (teses) com foco na identidade do professor

ANO	TEMÁTICA ABORDADA (IDENTIDADE DE (O)...)
1999	<p>Professor Sarita Lea Schaffel O Instituto de Educação do Rio de Janeiro e a Construção de uma Identidade Profissional (1930/1960) 29/11/1999 http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/teses/1999-SCHAFFEL_S_L.pdf PUC/Rio – Educação</p>
2001	<p>Saberes docentes Valter Soares Guimarães Saberes Docentes e Identidade Profissional – a formação de professores na Universidade Federal de Goiás 01/05/2001 USP/São Paulo Obs: publicada como livro</p>
2002	<p>Educador Albene Lis Monteiro Autoformação, histórias de vida e construções de identidades do/a educador/a 01/04/2002 PUC/São Paulo Não disponível</p> <p>Contexto educacional Branca Falabella Fabrício Implementação de mudanças no contexto educacional: discursos, identidades e narrativas em ação 01/04/2002 http://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/index.php?codObra=0&codAcervo=184840&posicao_atual=277&posicao_maxima=988&tipo=bd&codBib=0&codMat=&flag=&desc=&titulo=Publica%E7%F5es%20On-Line&contador=0&parcial=&letra=l&lista=E PUC/Rio - Estudos da Linguagem (Departamento de Letras)</p> <p>Trabalho docente</p>

	<p>Elizabeth Miranda de Lima De aprendiz a mestre: trajetórias e construção do trabalho docente e da identidade profissional 01/02/2002 PUC/SP Não disponível</p>
2004	<p>Aprender e ensinar Beatriz Judith Lima Scoz Identidade e Subjetividade de Professoras(es): Sentidos do Aprender e do Ensinar 01/11/2004 http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752008000100002&script=sci_arttext (artigo) PUC/São Paulo – Psicologia da Educação</p>
	<p>Sujeito-professor Beatriz Maria Eckert Hoff O falar de si como (des)construção de identidades e subjetividades no processo de formação do sujeito professor 01/02/2004 UNICAMP – Estudos da Linguagem “texto completo da tese não disponível para download. Aguardando liberação para publicação”. Obs: “O falar de si como (des)construção de identidades e subjetividades no processo de formação do sujeito professor” – publicada em 2008 pela Editora Mercado de Letras (com apoio FAPESP)</p>
	<p>Profissional docente Iliada Pires da Silva A Associação Beneficente do Professorado Público do Estado de São Paulo e a construção de uma identidade sócio profissional docente 1901 – 1910 01/03/2004 http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236-34592013000300011&script=sci_arttext (artigo da tese) USP/São Paulo – Educação</p>
	<p>Práxis docente Manfredo Carlos Wachs Aportes para uma hermenêutica da identidade e da práxis docente 01/08/2004 http://www3.est.edu.br/biblioteca/btd/Textos/Doutor/mwachs_d.pdf Escola Superior de Teologia – São Leopoldo/RS</p>

	<p>Constituição docente Sandra Papesky Sabbag Matricardi O potencial do registro escrito significativo na constituição da identidade docente 01/09/2004 Não disponível – “Arquivo com conteúdo liberado somente para a comunidade da Universidade ou Retido por motivo de patente requerido pelo autor” PUC/SP</p>
2005	<p>Professores Heloísa Salles Gentil Identities de professores e rede de significações: configurações que constituem o “nós, professores” 01/12/2005 http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n23/v23a09.pdf (artigo da tese) UFRGS</p>
2006	<p>Professor Rosa Franca Leone Simoni A construção da identidade docente: memórias em movimento 01/02/2006 https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/BBAGNQGNMHGA.pdf UNIMEP</p>
2008	<p>Sujeito-enunciador Dirceu Cleber Conde A alternância da referência do sujeito-enunciador como expressão da identidade e seus efeitos de sentido 01/03/2008 file:///C:/Users/Usor%20Exclusivo/Downloads/Conde_Dirceu_C_Dr_2008.pdf UEL – Estudos da Linguagem/Análise de Discurso</p>
2009	<p>Professor Andréa Velloso da Silveira Representações Sociais e a Construção da Identidade Profissional do Professor 01/08/2009 http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp121056.pdf Universidade Federal do Rio de Janeiro – Instituto de Bioquímica Médica Programa de Educação, Gestão e Difusão em Biociências</p>
	<p>Professor de Matemática (UNEMAT) Josimar de Sousa</p>

	<p>A construção da identidade profissional do professor de Matemática no Projeto de Licenciaturas Parceladas da UNEMAT 01/011/2009 http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=10472 PUC/SP – Educação Matemática</p>
	<p>Professor Liege Maria Sitja Fornari Uma maneira singular de estar no mundo: ser professor 01/08/2009 https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11746/5/Liege%20Fornari%20parte%205.pdf UFBA – Programa de Pós-Graduação em Educação</p>
	<p>Professor Djalma Querino de Carvalho. A construção da Identidade Profissional do Professor 01/06/2011 http://fundect.ledes.net/project/view/p/8247/a-construcao-da-identidade-profissional-do-professor UFSCAR</p>
2011	<p>Professor Luiza Alves Ribeiro Sobre fios e identidades docentes na escrita profissional dos professores. Um estudo sobre cadernos docentes e Registros de Classe 01/06/2001 http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses/tese_Luiza_Alves_Ribeiro.pdf UFRJ</p>
	<p>Professores em diferentes Licenciaturas Marisa Helena Silva Farah Corpo-identidade: leituras, práticas e vivências na formação de professores em diferentes licenciaturas file:///C:/Users/Usor%20Exclusivo/Downloads/MARISA_HELENA_SILVA_FARAH.pdf USP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - Programa de Educação</p>
2012	<p>Professor de Geografia Cristina Maria Costa Leite O lugar e a construção da identidade: os significados construídos por professores de Geografia do ensino fundamental 01/07/2012 http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11250/1/2012_CristinaMariaCostaLeite.pdf Universidade de Brasília – Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação</p>

	<p>Professor de Matemática Willian Beline Formação de professores de matemática em comunidades de prática: um estudo sobre identidades 01/03/2012 file:///C:/Users/Usor%20Exclusivo/Downloads/Beline_Willian_Dr_2012.pdf UEL – Programa em Ensino de Ciências e Educação Matemática</p>
2012 ²⁸	<p>Identidades profissionais em Química Carmen Silvia da Silva Sá Currículo ativo e a construção de identidades profissionais em um curso de Licenciatura em Química 01/06/2012 http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11838/1/2012_CarmenSilviadaSilvaSa.pdf UnB – Programa de Pós Graduação em Educação – Linha: Educação em Ciências e Matemática Referencial utilizado: [...] “para o conceito de identidade(s) utilizaram-se autores dos estudos culturais como, Hall, Silva e Woodward, bem como Dubar e Amélia Lopes com suas abordagens sociológicas”.</p>

Fonte: a autora (2016).

²⁸ Tese acrescentada ao estudo em março de 2016.