



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

VANESSA LARGO

**O PIBID E AS RELAÇÕES DE SABER NA FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA**

Londrina
2013

VANESSA LARGO

**O PIBID E AS RELAÇÕES DE SABER NA FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA**

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

Orientador: Prof. Dr. Sergio de Mello Arruda

Londrina
2013

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

L322p Largo, Vanessa.
O PIBID e as relações de saber na formação inicial de professores de matemática / Vanessa Largo. – Londrina, 2013.
220 f. : il.

Orientador: Sergio de Mello Arruda.
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, 2013.
Inclui bibliografia.

1. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Teses. 2. Relações de saber – Teses. 3. Matemática – Formação de professores – Teses. 4. Professores de matemática – Teses. 5. Matemática – Estudo e ensino – Teses. I. Arruda, Sergio de Mello. 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

VANESSA LARGO

O PIBID E AS RELAÇÕES DE SABER NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

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

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sergio de Mello Arruda
UEL – Londrina – PR

Prof^a. Dr^a. Veleida Anahi da Silva Charlot
Universidade Federal de Sergipe – UFS

Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Pereira Baccon
UEPG – Ponta Grossa – PR

Prof^a. Dr^a. Angela Marta Pereira das Dores
Savioli
UEL – Londrina – PR

Prof^a. Dr^a. Marinez Meneghello Passos
UEL – Londrina – PR

Londrina, 02 de julho de 2013.

AGRADECIMENTOS

A Deus e ao meu anjo da guarda!

Mãe e Pai, obrigada por tanto amor, dedicação, apoio e oração!

Mãe, eu te amo!! Pai, eu te amo!!

Bele, minha irmã! Obrigada pelo apoio! Te amo!

Junior, meu irmão! Valeu pela força!! Te amo!

Gabriel e Mariana, coisinhas mais lindinhas da dindinha!! Amo vocês!!

A todos vocês, obrigada por fazerem parte da minha existência, por compreenderem que precisamos fazer escolhas e por isso, os meus muitos momentos de ausência e de preocupação!

À minha querida e estimada Zana!!! Sempre no meu coração!!

À Suzana, pela amizade! A sua força de vontade para conseguir alcançar os seus objetivos demonstram o quanto mereces colher tudo de melhor!

À coordenadora do PIBID/UEL/Matemática/2009, professora Dra. Ana Márcia Fernandes Tucci de Carvalho, que liberou a tomada dos dados. Obrigada!

Aos bolsistas de iniciação à docência que cederam as entrevistas para esta tese. Obrigada!

A todas as pessoas do GQ, o “Grupo das Quartas”, pelos muitos momentos de discussões!

Às (aos) memoristas do GQ, obrigada!

Ao Marcelinho “mineiro”, pela nossa amizade!

Ao Diego Fogaça Carvalho, meu querido e sempre amigo! Muito obrigada pelas suas sugestões ao ler cuidadosamente a versão final desta tese!

Ao Sergio, o meu orientador querido!! Te agradeço por ter acreditado em mim! Esse seu jeito singular de lidar com as situações, sempre com serenidade, amabilidade e bom humor! Aprendi e aprendo muito com você! Muito obrigada!!!

À Marínez!! Palavras?? Não tenho como expressar a gratidão que sinto por você! Sempre me apoiando e me dando força, fazendo com que eu acreditasse em mim

mesma!!! Te admiro muito. Obrigada!!!

Marinez e Sergio, vocês estão deixando marcas muito positivas no meu caminho!
Obrigada!!!!

A cada um dos componentes das bancas de qualificação e defesa, Dra. Veleida, Dra. Ana Lúcia, Dra. Angela Marta, Dra. Marinez e Dr. Sergio, por todas as contribuições. Obrigada!

À Secretaria de Pós-Graduação do Programa de Ensino de Ciências e Educação Matemática, pela atenção dispensada.

À CAPES, pelo apoio financeiro por meio da bolsa de estudos.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

*Dedico esta tese aos meus pais,
Ciro e Clara.*

LARGO, Vanessa. **O PIBID e as Relações de Saber na Formação Inicial de Professores de Matemática**. Londrina, 2013. 220 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, 2013.

RESUMO

Nesta pesquisa temos a intenção, por meio dos depoimentos de estudantes – licenciandos em Matemática e bolsistas, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, de apresentar as nossas compreensões das relações estabelecidas com o ensinar, com o saber e com o aprender que os estudantes desenvolveram durante os dois anos de participação nesse programa, e, também, falar sobre a aprendizagem da docência no contexto PIBID. Entendemos essas “relações com o saber”, de Charlot, no interior do “sistema didático” de Chevallard, em três dimensões, relações epistêmicas, pessoais e sociais com o conteúdo matemático, com o ensino e com a aprendizagem dos alunos. Nesta investigação, para buscarmos uma reflexão sobre as considerações apresentadas sobre o programa, nos apoiamos em referenciais teóricos referentes ao estágio supervisionado, apesar de nós entendermos os contextos estágio supervisionado do curso de Licenciatura e o PIBID como “distintos”, mas com semelhanças no que diz respeito às regências dos estudantes. A coleta de nossas informações ocorreram por meio de entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio e vídeo, no decorrer dos dois primeiros anos de implementação do PIBID. Analisamos estes dados de acordo com a “matriz 3x3” – Instrumento para a Análise da Ação Docente em Sala de Aula, de Arruda *et al.* (2011), e como teoria estruturante dos procedimentos metodológicos, a Análise Textual Discursiva, de Moraes e Galiazzi (2011). Alguns resultados relevantes da pesquisa: a decisão de um estudante em se manter na profissão docente por ter participado no PIBID; a valorização por parte dos estudantes, dos saberes experienciais dos supervisores; e o PIBID como um momento de formação continuada para os estudantes que atuavam na docência, e para os que nunca haviam atuado como professores, como um momento para mobilizar e articular o seu saber-fazer.

Palavras-chave: Formação inicial de professores de Matemática. Saberes docentes. Sistema didático. Relações de saber. PIBID.

LARGO, Vanessa. **The PIBID and the Knowledge Relationships in the Initial Training of Mathematics Teachers**. Londrina, 2013. 220 f. Thesis (PhD in Science Education and Mathematics Education) – University of Londrina, in 2013.

ABSTRACT

In this research we intend, through students' testimonies – undergraduates in mathematics and fellowship students, of the Institutional Program of Scholarship for Teaching Initiation – PIBID – to present our understandings of the relationships established with teaching, knowledge and learning that students developed during the two year participation in this program, and also discuss the learning of teaching in the context of PIBID. We understand Charlot's "relations with knowledge", inside Chevallards' "educational system", in three dimensions, epistemic, personal and social relations with mathematical content, teaching and learning of students. In this research, in order to seek a reflection on the points made about the program, we rely on theoretical references relative to the supervised internship, although we understand the contexts of the Bachelor's Degree and PIBID supervised internship as "unique", but with similarities on the subject of students' regencies. We collected our information through semi-structured interviews, recorded on audio and video, during the first two years of PIBID implementation. We analyzed these data according to "3x3 matrix" – A New Tool for Analyzing the Teacher's Action in Classroom, Arruda et al. (2011), and as a structural theory of methodological procedures, Textual Discourse Analysis, of Galiazzi de Moraes (2011). Some relevant results about the research: the decision of a student to remain in the teaching profession because he took part in PIBID; the appreciation by students, the experiential knowledge of supervisors; and PIBID as a time of continuing education for the students who worked in teaching, and those who had never acted as teachers, as a time to mobilize and articulate their know-how.

Keywords: Initial training of mathematics teachers. Teacher knowledge. Didactic system. Relations of knowledge. PIBID.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Um Instrumento para a Análise da Ação Docente em Sala de Aula	40
Quadro 2 –	Codificação e Assunto	49
Quadro 3 –	Codificação e Assunto: contexto PIBID	49
Quadro 4 –	Primeira entrevista com o E2 sobre “querer ser professor”	58
Quadro 5 –	Segunda entrevista com o E2 sobre “querer ser professor”	61
Quadro 6 –	Terceira entrevista com o E2 sobre “querer ser professor”	61
Quadro 7 –	Quarta entrevista com o E2 sobre “querer ser professor”	62
Quadro 8 –	As quatro entrevistas com o E2 sobre “querer ser professor”	63
Quadro 9 –	Primeira entrevista com o E2 sobre o “momento PIBID”	64
Quadro 10 –	Segunda entrevista com o E2 sobre o “momento PIBID”	66
Quadro 11 –	Parte (1 de 5) da terceira entrevista com o E2 sobre o “momento PIBID”	68
Quadro 12 –	Parte (2 de 5) da terceira entrevista com o E2 sobre o “momento PIBID”	69
Quadro 13 –	Parte (3 de 5) da terceira entrevista com o E2 sobre o “momento PIBID”	71
Quadro 14 –	Parte (4 de 5) da terceira entrevista com o E2 sobre o “momento PIBID”	72
Quadro 15 –	Parte (5 de 5) da terceira entrevista com o E2 sobre o “momento PIBID”	74
Quadro 16 –	Quarta entrevista com o E2 sobre o “momento PIBID”	75
Quadro 17 –	As quatro entrevistas com o E2 sobre o “momento PIBID”	76
Quadro 18 –	Primeira entrevista com o E2 sobre “estar aprendendo no PIBID”	77
Quadro 19 –	Segunda entrevista com o E2 sobre “estar aprendendo no PIBID”	79
Quadro 20 –	Terceira entrevista com o E2 sobre “estar aprendendo no PIBID”	80
Quadro 21 –	Parte (1 de 2) da quarta entrevista com o E2 sobre “estar aprendendo no PIBID”	82

Quadro 22 –	Parte (2 de 2) da quarta entrevista com o E2 sobre “estar aprendendo no PIBID”	84
Quadro 23 –	As quatro entrevistas com o E2 sobre “estar aprendendo no PIBID”	85
Quadro 24 –	Entrevista com o E2 sobre o “efeito PIBID na graduação”	88
Quadro 25 –	Perfil do E2 nas quatro entrevistas	87
Quadro 26 –	Primeira e segunda entrevistas com o E3 sobre o “querer ser professor”	89
Quadro 27 –	Terceira e quarta entrevistas com o E3 sobre o “querer ser professor”	90
Quadro 28 –	As quatro entrevistas com o E3 sobre o “querer ser professor”	90
Quadro 29 –	Primeira entrevista com o E3 sobre o “momento PIBID”	92
Quadro 30 –	Segunda entrevista com o E3 sobre o “momento PIBID”	93
Quadro 31 –	Terceira e quarta entrevistas com o E3 sobre o “momento PIBID”	95
Quadro 32 –	As quatro entrevistas com o E3 sobre o “momento PIBID”	95
Quadro 33 –	Primeira entrevista com o E3 sobre “estar aprendendo no PIBID”	97
Quadro 34 –	Segunda entrevista com o E3 sobre “estar aprendendo no PIBID”	98
Quadro 35 –	Terceira entrevista com o E3 sobre “estar aprendendo no PIBID”	100
Quadro 36 –	Quarta entrevista com o E3 sobre “estar aprendendo no PIBID”	101
Quadro 37 –	As quatro entrevistas com o E3 sobre “estar aprendendo no PIBID”	101
Quadro 38 –	Entrevista com o E3 sobre o “efeito PIBID na graduação”	102
Quadro 39 –	Perfil do E3 nas quatro entrevistas	103
Quadro 40 –	As quatro entrevistas com o E9 sobre “querer ser professor”	105
Quadro 41 –	Primeira entrevista com o E9 sobre o “momento PIBID”	106

Quadro 42 –	Segunda entrevista com o E9 sobre o “momento PIBID”	107
Quadro 43 –	Terceira entrevista com o E9 sobre o “momento PIBID”	109
Quadro 44 –	Quarta entrevista com o E9 sobre o “momento PIBID”	110
Quadro 45 –	As quatro entrevistas com o E9 sobre o “momento PIBID”	110
Quadro 46 –	Primeira entrevista com o E9 sobre “estar aprendendo no PIBID”	111
Quadro 47 –	Segunda entrevista com o E9 sobre “estar aprendendo no PIBID”	112
Quadro 48 –	Terceira entrevista com o E9 sobre “estar aprendendo no PIBID”	114
Quadro 49 –	Quarta entrevista com o E9 sobre “estar aprendendo no PIBID”	115
Quadro 50 –	As quatro entrevistas com o E9 sobre “estar aprendendo no PIBID”	115
Quadro 51 –	Entrevista com o E9 sobre o “efeito PIBID na graduação”	116
Quadro 52 –	Perfil do E9 nas quatro entrevistas	117
Quadro 53 –	As quatro entrevistas com o E1 sobre “querer ser professor”	118
Quadro 54 –	Primeira entrevista com o E1 sobre o “momento PIBID”	119
Quadro 55 –	Segunda entrevista com o E1 sobre o “momento PIBID”	120
Quadro 56 –	Terceira entrevista com o E1 sobre o “momento PIBID”	122
Quadro 57 –	Quarta entrevista com o E1 sobre o “momento PIBID”	123
Quadro 58 –	As quatro entrevistas com o E1 sobre o “momento PIBID”	123
Quadro 59 –	Primeira entrevista com o E1 sobre “estar aprendendo no PIBID”	125
Quadro 60 –	Segunda entrevista com o E1 sobre “estar aprendendo no PIBID”	126
Quadro 61 –	Terceira entrevista com o E1 sobre “estar aprendendo no PIBID”	128
Quadro 62 –	Quarta entrevista com o E1 sobre “estar aprendendo no PIBID”	130
Quadro 63 –	As quatro entrevistas com o E1 sobre “estar aprendendo no PIBID”	130
Quadro 64 –	Entrevista com o E1 sobre o “efeito PIBID na graduação”	131

Quadro 65 –	Perfil do E1 nas quatro entrevistas	132
Quadro 66 –	As quatro entrevistas com o E4 sobre “querer ser professor”	135
Quadro 67 –	Primeira entrevista com o E4 sobre o “momento PIBID”	136
Quadro 68 –	Segunda entrevista com o E4 sobre o “momento PIBID”	138
Quadro 69 –	Terceira entrevista com o E4 sobre o “momento PIBID”	140
Quadro 70 –	Quarta entrevista com o E4 sobre o “momento PIBID”	142
Quadro 71 –	As quatro entrevistas com o E4 sobre o “momento PIBID”	142
Quadro 72 –	Primeira entrevista com o E4 sobre “estar aprendendo no PIBID”	144
Quadro 73 –	Segunda entrevista com o E4 sobre “estar aprendendo no PIBID”	146
Quadro 74 –	Terceira entrevista com o E4 sobre “estar aprendendo no PIBID”	147
Quadro 75 –	Quarta entrevista com o E4 sobre “estar aprendendo no PIBID”	148
Quadro 76 –	As quatro entrevistas com o E4 sobre “estar aprendendo no PIBID”	148
Quadro 77 –	Entrevista com o E4 sobre o “efeito PIBID na graduação”	151
Quadro 78 –	Perfil do E4 nas quatro entrevistas	152
Quadro 79 –	As quatro entrevistas com o E10 sobre “querer ser professor”	153
Quadro 80 –	Primeira entrevista com o E10 sobre o “momento PIBID”	154
Quadro 81 –	Segunda entrevista com o E10 sobre o “momento PIBID”	155
Quadro 82 –	Terceira entrevista com o E10 sobre o “momento PIBID”	158
Quadro 83 –	Quarta entrevista com o E10 sobre o “momento PIBID”	159
Quadro 84 –	As quatro entrevistas com o E10 sobre o “momento PIBID”	159
Quadro 85 –	Primeira entrevista com o E10 sobre “estar aprendendo no PIBID”	160
Quadro 86 –	Segunda entrevista com o E10 sobre “estar aprendendo no PIBID”	161
Quadro 87 –	Terceira entrevista com o E10 sobre “estar aprendendo no PIBID”	163

Quadro 88 –	Quarta entrevista com o E10 sobre “estar aprendendo no PIBID”	164
Quadro 89 –	As quatro entrevistas com o E10 sobre “estar aprendendo no PIBID”	164
Quadro 90 –	Entrevista com o E10 sobre o “efeito PIBID na graduação”	165
Quadro 91 –	Perfil do E10 nas quatro entrevistas”	166
Quadro 92 –	Os perfis dos estudantes E2, E3 e E9 que não atuavam na docência	167
Quadro 93 –	Os perfis dos estudantes E1, E4 e E10 que não atuavam na docência	171
Quadro 94 –	Síntese Geral de Todos os Estudantes	176

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA	21
1.1 CONHECIMENTO DA MATEMÁTICA, CONHECIMENTO DO ENSINO DA MATEMÁTICA E IDENTIDADE DOCENTE.....	21
1.2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	26
1.3 OS SABERES DOCENTES	32
1.4 DA RELAÇÃO COM O SABER DE BERNARD CHARLOT	35
1.5 O SISTEMA DIDÁTICO DE YVES CHEVALLARD.....	37
1.6 A “MATRIZ 3x3”: O INSTRUMENTO PARA A ANÁLISE DA AÇÃO DO PROFESSOR EM SALA DE AULA DE ARRUDA <i>ET AL</i>	39
2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DESTA PESQUISA	42
2.1 O CONTEXTO DA PESQUISA: PIBID/UEL/MATEMÁTICA/2009	42
2.1.1 O PIBID/UEL.....	42
2.1.1.1 O PIBID/UEL/MATEMÁTICA/2009.....	45
2.2 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA.....	47
2.3 A BORDAGEM QUALITATIVA E MÉTODO DE COLETA DOS DADOS.....	51
3 OS DADOS E SUAS ANÁLISES	53
3.1 OS BIDS – BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	53
3.2 OS BIDS NOS DIAS ATUAIS	56
3.3 OS RELATOS DO E2 SEGUNDO A MATRIZ 3x3.....	57
3.3.1 Você Quer Ser Professor?.....	58
3.3.2 O Que Você Tem Feito no PIBID?.....	63
3.3.3 O Que Você Está Aprendendo no PIBID?	76
3.3.4 Qual o “Efeito” do PIBID na Sua Graduação?	85
3.3.5 O Perfil do Estudante 2.....	86
3.4 OS RELATOS DO E3 SEGUNDO A MATRIZ 3x3.....	88
3.4.1 Você Quer Ser Professor?.....	88
3.4.2 O Que Você Tem Feito no PIBID?.....	91
3.4.3 O Que Você Está Aprendendo no PIBID?	95

3.4.4	Qual o “Efeito” do PIBID na Sua Graduação?	102
3.4.5	O Perfil do Estudante 2.....	102
3.5	OS RELATOS DO E9 SEGUNDO A MATRIZ 3X3.....	104
3.5.1	Você Quer Ser Professor?.....	104
3.5.2	O Que Você Tem Feito no PIBID?.....	105
3.5.3	O Que Você Está Aprendendo no PIBID?	111
3.5.4	Qual o “Efeito” do PIBID na Sua Sraduação?	116
3.5.5	O Perfil do Estudante 9.....	116
3.6	OS RELATOS DO E1 SEGUNDO A MATRIZ 3X3.....	119
3.6.1	Você Quer Ser Professor?.....	118
3.6.2	O Que Você Tem Feito no PIBID?.....	119
3.6.3	O Que Você Está Aprendendo no PIBID?	124
3.6.4	Qual o “Efeito” do PIBID na Sua Graduação?	131
3.6.5	O Perfil do Estudante 9.....	132
3.7	OS RELATOS DO E4 SEGUNDO A MATRIZ 3X3.....	133
3.7.1	Você Quer Ser Professor?.....	133
3.7.2	O Que Você Tem Feito no PIBID?.....	135
3.7.3	O Que Você Está Aprendendo no PIBID?	137
3.7.4	Qual o “Efeito” do PIBID na Sua Graduação?	143
3.7.5	O Perfil do Estudante 9.....	149
3.8	OS RELATOS DO E10 SEGUNDO A MATRIZ 3X3.....	151
3.8.1	Você Quer Ser Professor?.....	152
3.8.2	O Que Você Tem Feito no PIBID?.....	153
3.8.3	O Que Você Está Aprendendo no PIBID?	159
3.8.4	Qual o “Efeito” do PIBID na Sua Graduação?	165
3.8.5	O Perfil do Estudante 9.....	165
3.9	OS ESTUDANTES QUE NÃO ATUAVAM COMO PROFESSORES.....	166
3.10	OS ESTUDANTES QUE ATUAVAM COMO PROFESSORES	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS		176
REFERÊNCIAS.....		182
APÊNDICES		184

APÊNDICE A	Entrevista com o Estudante 2 Segundo a Matriz 3x3 (E2 Não atuava como professor).....	185
APÊNDICE B	Entrevista com o Estudante 3 Segundo a Matriz 3x3 (Não atuava como professor, sexo feminino)	193
APÊNDICE C	Entrevista com o Estudante 9 Segundo a Matriz 3x3 (Não atuava como professor)	198
APÊNDICE D	Entrevista com o Estudante 1 Segundo a Matriz 3x3 (atuava como professor).....	202
APÊNDICE E	Entrevista com o Estudante 4 Segundo a Matriz 3x3 (atuava como professor).....	208
APÊNDICE F	Entrevista com o Estudante 10 na Matriz 3x3 (atuava como professor, sexo feminino).....	216

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa temos a intenção de investigar, por meio do acompanhamento dos relatos de estudantes¹, bolsistas licenciandos em Matemática e participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, algumas questões expressas por meio dessas interrogações: *que relações com o ensinar, com o saber e com o aprender os estudantes desenvolveram e que pode ser inferido? O que podemos falar sobre a aprendizagem docente no PIBID?*

Entendemos essas relações com o saber, com base no sistema didático de Chevallard e da relação com o saber de Charlot, como relações epistêmicas, pessoais e sociais com o conteúdo, com o ensino e com a aprendizagem.

Nesse sentido, podemos pensar na ideia que originou esta pesquisa: a implementação do PIBID no ano de 2010. A partir desse momento, iniciamos uma busca focada no depoimento de estudantes que estavam participando do PIBID, especificamente no subprojeto da Matemática. Para coletarmos as nossas informações, realizamos entrevistas semiestruturadas em quatro momentos distintos, e no decorrer dos anos de 2010 e de 2011.

A princípio, tínhamos a preocupação de investigar o que os bolsistas relatavam aprender nesse programa. Com o desenvolvimento dos nossos estudos, passamos a nos preocupar com as relações de saber que estavam sendo estabelecidas por esses estudantes. Desse modo, começamos a buscar entendimentos sobre as relações de saber nas suas três dimensões, epistêmica, pessoal e social, com o saber disciplinar, com o ensino praticado e com a aprendizagem, no contexto do PIBID.

Percebemos então que nesta pesquisa cabe um destaque. Apesar de utilizarmos algumas referências que tratam do estágio supervisionado, trazendo para reflexão diversas considerações, nós assumimos esses contextos PIBID e estágio supervisionado (regulado e regulamentado) do curso de Licenciatura como

¹ Nesta pesquisa, toda vez que nos referirmos aos **estudantes**, entenda-se como os licenciandos que são bolsistas de iniciação à docência (BIDs); aos **alunos**, entenda-se como os alunos da escola; aos **supervisores**, entenda-se como os professores da escola e vinculados ao PIBID (recebem o auxílio financeiro da CAPES); os **licenciandos** ou **graduandos** são todos aqueles que cursam a licenciatura em Matemática, independente se participantes ou não do PIBID; os **estagiários** são aqueles licenciandos que estão cursando a disciplina de Estágio Supervisionado; os **orientadores** são aqueles professores orientadores de Estágio Supervisionado do curso de licenciatura da universidade.

“distintos”. Justificamos a utilização e leitura desses referenciais, pelas discussões que eles propiciam a respeito das situações desenvolvidas no ambiente escolar e da similaridade na atuação do ‘bolsista do PIBID’ e do ‘estagiário em sua proposta de regência’.

Sabemos que o PIBID “é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica”², um programa que não é voltado para “todos” os graduandos das licenciaturas, pois tem limitação de vagas. Cabe lembrar também que no PIBID tanto o bolsista como o supervisor (professor) da escola recebem um auxílio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o que não ocorre em situações de estágio supervisionado. Esse programa desde sua origem tem a finalidade de avançar na valorização e no incentivo à docência, integrando a universidade e a escola, por meio da inserção do licenciando na escola por um período de tempo superior à carga horária destinada ao estágio supervisionado e valorizando os supervisores como coformadores.

O estágio supervisionado, por sua vez, é um elemento curricular obrigatório na formação inicial, para todos os graduandos, e tem seu início (em geral) na metade da Licenciatura. Diferentemente do PIBID, que tem entre seus bolsistas acadêmicos de todos os anos da graduação.

Com relação à carga horária curricular destinada ao estágio supervisionado indicamos que ela é reduzida se comparada com a carga horária de atuação no PIBID, pois este já foi idealizado para oportunizar ao licenciando maior tempo de vivência de sala de aula e permanência na escola, ou seja, os acadêmicos inseridos no PIBID vivenciam o cotidiano escolar muito mais do que aqueles que cumprem somente o estágio curricular.

No que diz respeito às atividades propostas pelo PIBID, estas nem sempre podem ser implementadas da mesma forma durante a disciplina de estágio supervisionado, algumas vezes por questões financeiras – para a aquisição de materiais para a projeção de oficinas e atividades práticas – e outras vezes em função da limitação do tempo para as atividades destinadas ao estágio regulamentado. Um exemplo bem característico que podemos citar é a organização e implementação de um Laboratório do Ensino de Matemática em uma das escolas

² <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>

envolvidas no programa, proposta desenvolvida pelos bolsistas do PIBID e que não teria meios de ser constituída durante o processo de estágio supervisionado.

Por fim, cabe ainda esclarecer que a carga horária daqueles que recebem bolsa, participantes no PIBID, não é “validada” para a disciplina estágio curricular, pois as instituições de ensino superior consideram essas situações diferentes regimentalmente, cada qual com suas regulações e regulamentações.

Diante do exposto, passamos a apresentar a estrutura desta tese. No capítulo 1, abordamos a formação inicial do professor de Matemática. Especificamente, na seção 1.1, apresentamos algumas considerações sobre a formação inicial de professores de Matemática, no que diz respeito aos elementos que compõem um curso de formação inicial de professores, mais precisamente o conhecimento da Matemática e o conhecimento do ensino da Matemática. Essas colocações são relevantes no momento em que concordamos com a ideia de que saber o conteúdo matemático não implica em saber ensinar esse conteúdo. Além disso, tecemos umas linhas sobre a identidade profissional do professor de Matemática, considerando que a identidade docente incorpora, além de outros elementos, o conhecimento da Matemática e conhecimento do ensino da Matemática.

Nesse mesmo capítulo, na seção 1.2, apresentamos alguns referenciais teóricos relacionados ao estágio supervisionado nos cursos de Licenciatura. Na seção 1.3, temos as considerações sobre os saberes docentes e as suas características. Na seção 1.4, explicitamos ideias da relação com o saber, de Bernard Charlot. Na seção 1.4, abordamos, segundo Yves Chevallard, o que entendemos por sistema didático. E na seção 1.5, apresentamos o Instrumento para a Análise da Ação Docente em Sala de Aula, de Arruda *et al.*, que pode ser resumido em uma matriz 3x3 e que nos permite analisar as relações de saber existentes no interior de um sistema didático.

O capítulo 2 é composto pelos encaminhamentos metodológicos desta pesquisa. Neste capítulo, abordamos na seção 2.1 o nosso contexto de investigação, o PIBID/UEL. Na subseção 2.1.1 apresentamos alguns pontos referentes ao subprojeto PIBID/UEL/Matemática/2009. Na seção 2.2, como uma teoria estruturante dos procedimentos metodológicos de análise dos dados, temos algumas considerações sobre a Análise Textual Discursiva.

Ainda no capítulo 2 e na seção 2.3, exibimos as considerações sobre a Abordagem Qualitativa de Pesquisa e o Método de Coleta dos nossos dados.

No capítulo 3, expomos os dados desta investigação, com seções e subseções. Na seção 3.1, temos algumas colocações sobre os Bolsistas de Iniciação à Docência – BIDs. Na seção 3.2, inserimos as informações sobre os BIDs nos dias atuais. Na seção 3.3, temos os relatos e as análises relativas ao estudante 2, segundo a matriz 3x3. Na seção 3.3.5, o perfil deste mesmo estudante. E assim fazemos nas seções seguintes, para todos os estudantes que fazem parte desta investigação, o E3, o E9, o E1, o E4 e o E10. Na seção 3.9, temos uma matriz 3x3 dos estudantes que não atuavam na docência ao iniciarem as suas participações no PIBID. Do mesmo modo, na seção 3.10, mostramos a matriz 3x3 dos estudantes que atuavam na profissão nessa época.

Nas considerações finais, apresentamos algumas colocações relativas à investigação sobre as relações de saber em suas três dimensões, e que foram estabelecidas com a participação dos seis estudantes no PIBID. Percebemos indícios da aprendizagem sobre a docência nas falas desses estudantes. O PIBID efetivamente inseriu os estudantes no ambiente escolar, oportunizando momentos de vivência da prática pedagógica, e sempre contando com a presença de seus supervisores.

Diante do exposto, vamos citar alguns dos nossos movimentos de pesquisa realizados durante o doutorado e que permearam a construção desta tese. São trabalhos desenvolvidos durante o nosso percurso de pesquisa, na medida em que os dados foram sendo coletados com os estudantes.

A primeira ideia foi de fazermos uma análise preliminar do desenvolvimento do subprojeto da Matemática e de verificarmos se alguns dos objetivos da CAPES estavam sendo alcançados. Em setembro de 2011, apresentamos na forma de comunicação oral um trabalho com uma análise inicial das entrevistas no V Encontro Regional de Biologia Sul – V EREBIO e IV Simpósio Latino-Americano e Caribenho de Educação em Ciências – IV ICASE, intitulado “Saberes Docentes e PIBID/UEL Matemática”.

Nesse mesmo período, no ano de 2011, nossa intenção foi de investigar que sentidos cada estudante construiu para a sua aprendizagem docente, considerando as relações que estabeleceu com o conteúdo, com o ensino e com a

aprendizagem dos alunos da escola, durante sua participação até aquele momento no PIBID. Assim, escrevemos um capítulo para o livro do Programa de Ensino de Ciências e Educação Matemática (no prelo), desta instituição, Universidade Estadual de Londrina – UEL, com o título “As Relações com o Saber no Projeto PIBID/UEL/Matemática”.

No ano de 2012, participamos do XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – XVI ENDIPE, com a apresentação do trabalho “Os Sentidos da Aprendizagem Docente Durante o Projeto PIBID/Matemática: um estudo de caso”. Esse trabalho, apresentado na forma de painel, abordou os sentidos que o estudante construiu para sua aprendizagem docente, com sua participação no PIBID/Matemática.

Nesse movimento dos trabalhos fomos construindo uma estrutura para esta tese, que será apresentada na sequência.

1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Ao abordarmos a formação inicial do professor de Matemática, consideramos conveniente nos reportarmos ao artigo de Ponte e Chapman (2007), os quais afirmam que um curso de formação inicial é totalmente influenciado por um “componente”, e que o mesmo é constituído por diversos elementos que estão em constante interação, que se complementam e que afetam a natureza de um curso de Licenciatura de maneiras distintas.

Para nossas reflexões sobre o contexto desta pesquisa, o PIBID, temos como fundamentação teórica algumas considerações sobre o estágio supervisionado. Como comentamos anteriormente, na introdução desta pesquisa, ressaltamos que são situações distintas, o PIBID e o estágio supervisionado.

Apresentamos na sequência, algumas ideias sobre os Saberes Docentes, Da Relação com o Saber, com base em Bernard Charlot, O Sistema Didático de Yves Chevallard e o Instrumento para Análise da Ação Docente em Sala de Aula, de Arruda *et al.*

1.1 CONHECIMENTO DA MATEMÁTICA, CONHECIMENTO DO ENSINO DA MATEMÁTICA E IDENTIDADE DOCENTE

A formação inicial de professores de Matemática envolve um “componente” que inclui diversos elementos, que estão em constante interação e que se complementam. O conhecimento da Matemática e o conhecimento do ensino da Matemática são elementos independentes e que estão incluídos neste componente, possuem uma intersecção em que a Matemática e os conhecimentos sobre o ensino da Matemática com conexões inerentes a estes elementos (PONTE; CHAPMAN, 2007, p.9).

Podemos considerar como elementos desse componente, as características dos graduandos antes de iniciarem o curso de Licenciatura, suas motivações, concepções, interesses e conhecimentos; as características dos professores do curso de graduação e dos alunos da escola envolvidos nas experiências dos licenciandos, como os conhecimentos, as motivações, interesses, concepções; os elementos do curso de graduação, como abordagens de ensino, currículo, instrumentos e procedimentos de avaliação, acesso aos recursos

pedagógicos e uso das tecnologias da informação; características sociais e culturais da sociedade, como os valores atribuídos pelos pais, pelas mídias, pelo Ministério da Educação; as formas de ingresso na profissão; a organização curricular (PONTE; CHAPMAN, 2007, p.9).

Ao nos referirmos ao conhecimento da Matemática, concordamos com Ponte e Chapman (2007, p.9) ao afirmarmos que o professor ao ensinar, mobiliza conhecimentos que estão aquém do saber matemático, pois saber ensinar Matemática supera o conhecimento do conteúdo matemático. Isto se justifica no momento em que enfatizamos que saber o conteúdo matemático não implica em saber ensinar Matemática. Ou seja, o que nos parece ser de grande relevância, além de prepararmos o graduando com o conteúdo matemático, é de permitirmos que, em um curso de Licenciatura, os futuros professores tenham possibilidade de refletir sobre a Matemática que será ensinada na escola, dentro da sala de aula, e desta forma podermos reconstruir e compreender com profundidade e significado, o que os graduandos sabem de fato (PONTE; CHAPMAN, 2007, p.9).

É relevante esclarecermos que existem deficiências no conhecimento matemático dos futuros professores e, por conta destas deficiências, é de fundamental importância que a Matemática escolar, a Matemática que será ensinada na sala de aula, seja um dos focos no processo de formação inicial. Mas para que este seja o foco, pensamos que o currículo precisa ser um fator determinante na qualidade e na natureza deste conhecimento, porém podemos dizer que ainda não há uma clareza de como os graduandos precisariam saber e manter estes conhecimentos para que eles realmente possam desempenhar um papel que seja significativo para a aprendizagem dos alunos. Além do que, tudo isto precisa estar vinculado com a reflexão do futuro professor sobre suas ações e a investigação da própria prática de sala de aula (PONTE; CHAPMAN, 2007, p.36).

Diante do que foi exposto, apresentaremos alguns aspectos referentes ao conhecimento sobre o ensino da Matemática, por considerarmos que, para a atuação do futuro professor em sala de aula, é preciso que ele esteja munido de conhecimentos relacionados aos alunos, de como aprendem, quem são e o que sabem sobre os conteúdos que podem ser efetivamente ensinados e como planejar uma aula, bem como o discurso a ser adotado em sala de aula (PONTE; CHAPMAN, 2007, p.36).

Neste sentido, enfatizamos a necessidade de, durante a graduação, serem proporcionadas ao licenciando situações que priorizem a busca pela compreensão sobre o ensino da Matemática, que possam promover momentos de aprendizado, que possibilitem a reconstrução do conhecimento inicial do graduando, isto é, aquele conhecimento que fora trazido consigo, construído durante sua história de vida, sua escolaridade, e que está imerso em crenças e em valores sobre o ensino da Matemática (PONTE; CHAPMAN, 2007, p.36).

Além dessas situações, de acordo com Ponte e Chapman (2007, p.19), podemos observar a relevância, durante um curso de formação inicial de professores, de serem oportunizadas ocasiões para que o graduando tenha condições para refletir sobre as próprias formas de ação e desenvolver sua aprendizagem sobre o ensino da Matemática por meio, principalmente, de experiências em sala de aula envolvendo a Etnomatemática, a Modelagem Matemática e as Tecnologias de Informação e Comunicação. Podemos incluir também vivências em sala de aula com a História da Matemática, com a Resolução de Problemas, com as Investigações Matemáticas, entre outras tendências atuais do ensino da Matemática (PONTE; CHAPMAN, 2007, p.19).

Deste modo consideramos que o conhecimento da Matemática, o conhecimento do ensino da Matemática, os valores, os hábitos e as maneiras de ser professor estão incorporados no desenvolvimento da identidade dos futuros professores (PONTE; CHAPMAN, 2007, p.19).

Assim, podemos enfatizar que o desenvolvimento da identidade do licenciando se estabelece por meio de uma ligação permanente com a identidade de uma comunidade de professores, dentro da qual ele está inserido, incorporando os processos de interação que ocorrem na profissão e os valores que são estabelecidos por esta comunidade. Neste sentido, precisamos observar que a identidade profissional é caracterizada pelos níveis individual e coletivo. No nível individual está relacionada com a vida do graduando, e, no nível coletivo, está relacionada com a comunidade de professores na qual o licenciando está inserido (PONTE; CHAPMAN, 2007, p.20).

Desta forma, afirmamos que todo o conhecimento e o aprendizado por parte do graduando sobre o ensino da Matemática estará e está submetido à sua experiência de vida, o que de fato colabora com a construção de sua identidade

profissional, tanto ao aprender quanto ao ensinar Matemática (PONTE; CHAPMAN, 2007, p.20).

Neste contexto, concordamos com Ponte e Chapman (2007, p.21), pois ao pensarmos em identidade profissional, é necessário pensarmos em quem são os futuros professores, o que eles sabem, como estes licenciandos lidam com as situações do cotidiano e o que pensam sobre sua profissão (PONTE; CHAPMAN, 2007, p.21).

Destacamos ainda que, ao definirmos identidade profissional, precisamos, além do aprender, do conhecer, do fazer e do ensinar Matemática, considerar como um dos seus significados, aquele voltado ao olhar do docente para si mesmo enquanto profissional, por ser um sujeito que se encontra em um desenvolvimento profissional contínuo, e no qual, ao longo de sua carreira, a identidade docente é construída e reconstruída (PONTE; CHAPMAN, 2007, p.21).

A respeito desta construção e reconstrução da identidade profissional, pensamos este processo como resultado da relação que o sujeito mantém com sua autoridade e autonomia enquanto docente e das relações que ele mantém com a comunidade de professores de que participa (PONTE; CHAPMAN, 2007, p.22).

Neste contexto, consideramos que o desenvolvimento da identidade profissional dos licenciandos é contínuo, dinâmico e tem seu começo antes mesmo do graduando iniciar um curso de formação inicial, e envolve alguns aspectos, como aquele que diz respeito à natureza da relação de cooperação que os futuros professores mantêm com os professores experientes (PONTE; CHAPMAN, 2007, p.22).

Um segundo aspecto envolvido no desenvolvimento da identidade profissional dos graduandos, é aquele referente às distintas identidades profissionais que os licenciandos desenvolvem durante o seu processo de formação inicial. Estas diferentes identidades se constituem de acordo com a relação mantida com os docentes e com os ambientes nos quais os graduandos estarão inseridos durante o processo de formação. São constituídas também pelas diversas formas de lidar, interpretar e de compreender situações por parte do graduando, o que reforça a nossa ideia de que a formação inicial é responsável pelo desenvolvimento da identidade profissional do graduando em Matemática (PONTE; CHAPMAN, 2007, p.24).

Um último aspecto que podemos citar diz respeito à confiança que o licenciando tem em si mesmo, no momento em que assume seu papel de professor na escola, dentro de uma sala de aula. Dizemos que o graduando passa a ser considerado como o ator principal, responsável pelo seu próprio desenvolvimento profissional, fato que contraria a ideia de que este sujeito possa se tornar, no decorrer de sua carreira, “um mero reproduzidor de práticas observadas” em situações anteriores (PONTE; CHAPMAN, 2007, p.26).

Ao considerarmos que a formação inicial exerce um papel fundamental na constituição da identidade profissional do futuro professor de Matemática, ao defendermos a ideia de que o licenciando precisa ser responsável ativo pelo seu próprio desenvolvimento profissional, e que não venha a se tornar um mero reproduzidor de práticas observadas anteriormente, precisamos que durante um curso de formação inicial sejam possibilitadas ao licenciando situações que visem a aprendizagem sobre o ensino da Matemática, situações estas que propiciem momentos para que o futuro professor possa refletir e investigar a sua prática, juntamente com a realização de discussões orais e por escrito a respeito das vivências dos graduandos em sala de aula. Salientamos que estas vivências precisam contar com o apoio dos orientadores, por pensarmos que as interações sociais com os orientadores de estágio são de suma importância durante um curso de formação inicial (PONTE; CHAPMAN, 2007, p.34).

Desta forma apontamos, como relevantes, no desenvolvimento da identidade profissional do futuro professor, um contexto que priorize a reflexão e a investigação da própria prática de sala de aula. Consideramos que o licenciando, ao estar inserido neste contexto, possa assumir uma atitude de investigação de sua própria prática, analisando o seu fazer, o seu ensino. Observamos também que o futuro professor poderá aprender a ter autonomia, e além desta possibilidade poderá, ainda, aprender a ser responsável pelo seu desenvolvimento, enquanto pessoa e enquanto profissional, passando a assumir uma identidade profissional que certamente influenciará na sua atuação enquanto docente (PONTE; CHAPMAN, 2007, p.34).

Ao pensarmos na atuação do futuro professor em sala de aula, consideramos relevante para nossa pesquisa nos reportarmos ao tema preparação e emancipação profissional na formação inicial. Neste sentido, concordamos com Cyrino (2006, p.84) ao relatarmos que as constantes transformações pelas quais a

sociedade, mais especificamente os jovens, tem passado, requerem dos docentes uma preparação profissional que possa possibilitá-los a abarcar constantemente a reconstrução das condições de trabalho na escola, envolvendo a própria constituição como “agentes” que buscam por mudanças (CYRINO, 2006, p.84).

Podemos citar também a necessidade de uma “preparação profissional” que possa possibilitar aos futuros professores o contato com diferentes públicos, para que desta forma saibam lidar com as diversidades, mas sem transformá-las em desigualdades (CYRINO, 2006, p.84).

Incluimos nesta “preparação profissional”, possibilidades para que o futuro professor tenha condições para reconstruir seus saberes e comunicar-se, raciocinar e comparar, cooperar, transformar e decidir, assim como refletir sobre suas práticas, participando da gestão e da organização do sistema educativo (CYRINO, 2006, p.84).

Ainda nos referindo à emancipação e à preparação profissional dos futuros professores, é interessante que sejam inseridas durante a graduação pesquisas referentes à atividade escolar, dando oportunidades para que o licenciando investigue a realidade da escola. É relevante também que, durante a formação inicial, sejam propiciados momentos para que o futuro professor possa vivenciar situações em que ele aprenda a construir e a comparar novas “estratégias de ação”, assim como novos modos de definir problemas e novas formas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão (CYRINO, 2006, p.85).

Diante do exposto, passamos agora para algumas considerações sobre o estágio supervisionado, tendo-o como referencial teórico para as nossas discussões referentes às situações desenvolvidas pelos estudantes no ambiente escolar, e também pela semelhança na atuação destes estudantes e do estagiário, ao regerem a aula.

1.2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Como mencionamos anteriormente, apesar de considerarmos algumas ideias teóricas referentes ao estágio supervisionado para buscarmos uma reflexão sobre as conclusões apresentadas, nós entendemos os contextos estágio supervisionado (regulado e regulamentado) do curso de Licenciatura e PIBID como “distintos”.

A leitura e utilização desses referenciais sobre estágio nos fornece embasamento para proporcionarmos discussões sobre as situações desenvolvidas pelos estudantes no ambiente da escola. Além disso, consideramos ainda uma similaridade no que diz respeito à atuação dos bolsistas do PIBID e dos estagiários, ao proporem suas atividades de regência.

Ainda, justificamos nesta investigação a importância atribuída para a prática de ensino e para o estágio, por pensarmos que é nesta etapa da formação inicial que pode ocorrer uma transição de aluno a professor, configurando-se como um momento especial de desenvolvimento profissional e de formação docente. Afirmamos que esta passagem de aluno a professor envolve algumas tensões e conflitos entre o que o licenciando sabe e considera como sendo o ideal, e o que ele realmente pode realizar na sua prática de sala de aula (FIORENTINI; CASTRO, 2003, p.122-152).

Assim, observamos que seria interessante que as práticas de ensino e os estágios supervisionados não ocorressem somente ao final da graduação, por serem de fundamental relevância para todo o processo de formação profissional do graduando. Enfatizamos também que ambas precisam ser consideradas como uma preocupação de todas as disciplinas da Licenciatura e ocorrer em conexão com as mesmas (FIORENTINI; CASTRO, 2003, p.152).

Além disso, não pensamos o estágio e a prática de ensino como instâncias de aplicação ou de treinamento de práticas pedagógicas observadas em situações anteriores. Precisamos considerá-los como instâncias complexas, nas quais os saberes e os fazeres, as crenças e as concepções dos licenciandos apreendidas durante suas vidas, possam ser mobilizadas e colocadas em crise (FIORENTINI; CASTRO, 2003, p.152).

Neste contexto, consideramos relevante nos reportarmos a um assunto que foi apontado no documento da Sociedade Brasileira de Educação Matemática – SBEM, e que nos mostra que a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado apresentam alguns pontos considerados como problemáticos nos cursos de Licenciatura em Matemática. Estes problemas surgem na graduação porque a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado são ofertados ao final dos cursos de formação inicial, além disso, dissociam teoria e prática, são realizados mediante práticas burocratizadas e não valorizam a reflexão, o que tem resultado em

pouca eficácia para a formação profissional dos futuros professores de Matemática (SBEM, 2003, p.5).

Desta forma, observamos que existem preocupações de pesquisadores voltadas especificamente para os estágios nos cursos de formação inicial. Autoras como Pimenta e Lima (2010, p.45-51) relatam que o estágio já foi concebido como uma atividade teórica e, atualmente, está sendo definido como campo de pesquisa.

O estágio, ao ser considerado como uma aproximação da realidade e uma atividade teórica, permite-nos tanto conhecermos quanto nos aproximarmos da realidade, o que requer nosso envolvimento e intencionalidade. Entretanto, esta concepção é contrariada na medida em que lhe é atribuída demasiada preocupação com a burocratização – como o preenchimento de fichas de observação, em detrimento da análise crítica da apropriação da realidade, embasada nas teorias discutidas durante a Licenciatura. Podemos considerar então, que para esta definição o estágio não se configura como uma atividade prática, mas sim como uma atividade teórica, por instrumentalizar uma atividade que tem como objetivo a transformação da realidade (PIMENTA; LIMA, 2010, p.51).

Ao nos referirmos ao estágio enquanto campo de pesquisa, podemos observar que neste enfoque há uma valorização das atividades de reflexão, nas quais os orientadores de estágio podem propor a mobilização de pesquisas aos graduandos. Com esta ação, os licenciandos passam a ter condições para compreender as situações observadas e vivenciadas na sala de aula (PIMENTA; LIMA, 2010, p.51).

Neste sentido, podemos considerar para este enfoque tanto o estágio como pesquisa quanto o uso de pesquisas no estágio, sendo possível de serem propostas pelos orientadores, atividades que envolvam o desenvolvimento de projetos de pesquisa, e que objetivem a análise e a reflexão das situações reais vivenciadas pelos futuros professores (PIMENTA; LIMA, 2010, p.51).

Em relação às atividades a serem propostas pelos orientadores de estágio, e ao considerarmos o estágio como campo de pesquisa, Jaramillo (2003, p.106) nos sugere algumas ideias que serão apresentadas na sequência, para mediar o processo de reflexão.

Podemos adotar atividades focadas em narrativas ou relatos, nas quais o futuro professor se expressa de forma escrita ou oral, relatando suas

experiências enquanto aluno ou professor de Matemática. Outra sugestão de atividade é a autobiografia, na qual podemos recolher experiências que o licenciando considere como significativas. Esta recolha de informações ocorre antes mesmo do graduando dar início à sua prática de ensino, podendo influenciar nas suas visões como licenciando e como professor de Matemática (JARAMILLO, 2003, p.106).

Além destas sugestões, temos ainda os diários reflexivos, que estão baseados na observação por parte dos graduandos, de aulas de outros professores de Matemática e na reflexão sobre suas próprias aulas de Matemática (JARAMILLO, 2003, p.106).

Há também atividades que visam à realização de análises dos episódios, reais ou simulados, de aulas de Matemática. Incluímos nestes instrumentos de mediação, os mapas conceituais. Ao elaborar um mapa conceitual, o licenciando exprime um assunto por meio de uma organização pictórica ou de uma representação visual, apresentando um conceito central e subconceitos. Esse mapa permite ao graduando expressar, por escrito, aspectos intelectuais, cognitivos e emocionais a respeito de um determinado tema. Esta atividade estaria voltada, para exemplificar, para algumas visões do graduando em relação aos professores de Matemática durante a sua escolaridade, para as ideias relacionadas à interpretação de artigos e, por fim, sua visão enquanto licenciando e futuro professor de Matemática (JARAMILLO, 2003, p.106).

Consideramos também, como atividade de mediação do processo de reflexão, a leitura, a análise e a discussão de textos, que têm como foco sustentar teórica e conceitualmente, os momentos de reflexão e o desenvolvimento da prática pedagógica dos futuros professores dentro de uma sala de aula (JARAMILLO, 2003, p.106).

Além de considerarmos estes instrumentos como mediadores do processo de reflexão dos graduandos durante a formação inicial, concordamos com Pimenta e Lima (2012, p.67), ao apontarmos que o estágio se constitui como um local, que está inserido em um espaço de formação, e no qual podemos refletir sobre a construção da identidade docente, por promover o contato do futuro professor com o cotidiano da escola, e por abrir espaço para a vida, para o trabalho e para a realidade do professor na sociedade.

Enfatizamos que, por meio desta inserção do licenciando na prática profissional, os saberes da ação do professor se constituem para cada graduando, em um processo de mobilização, de ressignificação e de contextualização dos saberes e dos valores advindos da vida escolar, familiar e cultural (FIORENTINI; CASTRO, 2003, p.122).

Neste sentido, consideramos o estágio, para os licenciandos que não exercem a profissão docente, como o momento que se tem para aprender a ser professor. Para os graduandos que já atuam como professores durante o curso de formação inicial, o estágio pode ser considerado como uma proposta de formação continuada (PIMENTA; LIMA, 2010, p.99).

Assim, para os graduandos que não atuam na profissão, temos que o estágio se configura como uma oportunidade para a aprendizagem da docência e para a construção da identidade profissional do futuro professor. Esta etapa, para os licenciandos que iniciam na profissão, exerce um papel importante no processo de reflexão sobre a prática de sala de aula, por ser mediada por orientadores de estágio, unida com as teorias estudadas durante a formação inicial (PIMENTA; LIMA, 2010, p.103).

Deste modo, durante o estágio, pensamos que os licenciandos que não exercem a profissão docente podem sofrer alguns impactos referentes à condição das escolas e às contradições do que está escrito e do que pode ser lido, à falta de organização e de recursos materiais existentes, ao discurso oficial e ao que realmente acontece (PIMENTA; LIMA, 2010, p.103).

Neste contexto observamos que no momento em que o iniciante é inserido na escola, ele tem a oportunidade de olhar a escola pública na sua situação real, favorecendo a percepção de relações entre a teoria estudada na universidade e as práticas dos professores. Além disto, este licenciando passa a se relacionar com os seus pares, a identificar hábitos e a presenciar o cotidiano dos professores, além de conviver, interagir e observar as diferenças da sala de aula, e de aprofundar os seus conhecimentos matemáticos (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 106-107).

Para os futuros professores que não exercem a profissão, alguns pontos precisam estar integrados ao projeto de estágio, como a aprendizagem de contexto e de chegada, isto é, o local onde a escola está situada, bem como as marcas atuais da sociedade que podem ser vistas no portão de entrada da escola.

Inclui-se também a aprendizagem de aprofundamento, ou seja, realiza-se um diagnóstico da escola (PIMENTA; LIMA, 2010, p.106-107).

Dentre os itens a serem integrados ao projeto de estágio, temos o estudo do projeto político-pedagógico da escola, em que o planejamento pode ser vivenciado e o plano de aula é o registro escrito das decisões tomadas nos momentos de planejamento. Incluímos ainda nesses pontos, a aprendizagem decorrente da dinâmica de interação de saberes, ou seja, são realizados estudos, por parte dos graduandos, das relações de saberes que são estabelecidas pelos professores tanto da universidade como da escola (PIMENTA; LIMA, 2010, p.118-119).

Inseridas nestas ideias, ainda consideramos o conhecimento sobre o trabalho e a vida dos professores que atuam na escola, que diz respeito às condições de trabalho e ao desenvolvimento de ações dos licenciandos para que escutem o que os professores da escola têm a dizer sobre suas experiências profissionais. Observamos também como relevante em um projeto de estágio, a aprendizagem sobre os saberes da investigação, que pode ocorrer por meio da elaboração de pequenos projetos de investigação (PIMENTA; LIMA, 2010, p.118-119).

Temos também as informações sobre a escola em movimento, onde ressaltamos que este movimento ocorre tanto nas entradas como saídas, nas salas de aula e nos corredores da escola. Já a aprendizagem sobre a gestão escolar refere-se às percepções sobre a direção e os seus modos de gerir a escola (PIMENTA; LIMA, 2010, p.118-119).

Observamos ainda outras ideias, como aquelas referentes à origem das verbas e recursos e como esta gestão é realizada, e sobre a sala de aula, que engloba a aprendizagem sobre os níveis e turnos, sobre as salas especiais, sobre a história da escola e formas de organização do processo de ensino e de aprendizagem. Neste momento incluem-se a avaliação, a gestão pedagógica, o currículo e o planejamento, a seriação e os ciclos (PIMENTA; LIMA, 2010, p.119-121).

Desta forma afirmamos que, ao observar e investigar atentamente a escola e a sala de aula, surgem possibilidades de elaborarmos diversas questões sobre o cotidiano da escola. Neste processo de observação e de investigação, o licenciando tem a oportunidade de aprender a profissão docente, por estar

vivenciando a realidade, produzindo significados e ressignificando ações e saberes. Neste contexto, Fiorentini e Castro (2003, p.128) afirmam que é no dia a dia da sala de aula que se aprende a ser professor.

Até então, pensamos no estágio enquanto proposta para reflexão e investigação por parte dos professores iniciantes. Em se tratando dos licenciandos que já atuam na profissão, concordamos com as mesmas autoras, Pimenta e Lima (2010), ao relatarmos que o estágio se caracteriza para estes graduandos, como um espaço profícuo de reflexão das próprias práticas docentes, partindo das teorias de formação contínua. Entendemos reflexão não como um elemento mecânico, mas como um processo intencional (PIMENTA; LIMA, 2010, p.129).

Esta reflexão, mediada pela análise crítica de situações vivenciadas, pode dar sentido para a própria prática pedagógica e proporcionar ao licenciando, tanto a ressignificação dos saberes docentes, como a produção de conhecimentos sobre a sua profissão. Desta forma, ao dar sentido para a própria atuação docente, o graduando pode redimensionar esta prática, e durante o estágio pode estar buscando por mudanças na escola e na sociedade (PIMENTA; LIMA, 2010, p.132).

Pensamos que os licenciandos que já atuam na docência, ao desenvolverem atividades de estágio, transitam pela formação inicial e pela formação continuada, produzindo conhecimentos e saberes que fortalecem as suas práticas da docência (PIMENTA; LIMA, 2010, p.136).

Diante do que abordamos anteriormente, ao pensarmos o estágio como uma proposta de reflexão e investigação para o licenciando que inicia sua carreira docente, e como processo de formação continuada para o graduando que já exerce a profissão, e considerando que, no momento em que o futuro professor está em sala de aula, no ambiente escolar, tem a oportunidade de mobilizar e articular o seu saber-fazer, apresentamos na sequência desta tese algumas considerações sobre os saberes docentes.

1.3 OS SABERES DOCENTES

Podemos dizer, segundo Tardif (2002), que o saber docente está ligado ao outro, ancorado em uma tarefa complexa que é ensinar. Este saber está situado em um espaço de trabalho e enraizado em uma instituição e em uma

sociedade, é plural e temporal, pois é adquirido em um contexto social e em uma história de vida (TARDIF, 2002, p.10).

O saber docente é um saber plural, por ser originado dos saberes tanto da formação profissional como dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Consideramos os saberes da formação profissional aqueles que envolvem as teorias de aprendizagem e as metodologias de ensino, e os saberes disciplinares aqueles relativos à disciplina, em nosso caso, a Matemática. Em relação aos saberes curriculares, temos os objetivos, os métodos e os conteúdos, com os quais os professores precisam aprender a lidar. Por fim, temos os saberes experienciais ou práticos, que são formados por todos os demais e são considerados como o núcleo vital do saber docente. Consideramos então que o professor ao ensinar mobiliza seus saberes docentes e reutiliza-os, com o propósito de transformá-los e adaptá-los em seu trabalho (TARDIF, 2002, p.36-54).

O professor mantém diferentes relações com os seus saberes, e podemos indicar que o “professor ideal” é aquele que consegue articular todos esses saberes na sua prática. Observamos também que o professor raramente atua sozinho, ele partilha seus saberes docentes por se encontrar em constante interação com outras pessoas, e estas interações são mediadas por maneiras de ser ou por discursos. Além disto, o professor hierarquiza o seu saber experiencial, ou seja, é mais importante estabelecer uma relação com o seu aluno do que com os especialistas da área (TARDIF, 2002, p.49-51).

Ainda em relação aos saberes experienciais, a experiência do professor faz com que ele retome criticamente os seus saberes, filtre-os e selecione outros saberes, avalie-os, traduza-os, reveja-os e valide-os por meio de sua prática cotidiana (TARDIF, 2002, p.53-54).

Deste modo precisamos pensar o saber docente como um saber mediado pela reflexão. Salientamos que, sem a ação de reflexão o professor mecaniza a sua prática, o que resulta na repetição e na reprodução do que já está pronto, e na busca do que considera mais fácil. Um saber mediado pela reflexão valida um novo olhar sobre o contexto em que o professor está inserido, porque nesta ação de reflexão o docente mobiliza, problematiza e ressignifica os seus saberes (FIORENTINI; CASTRO, 2003, p.127).

Diante do que apresentamos, e com base em Tardif (2002, p.198-199), consideramos relevante explicitar o que entendemos por saber, pois nem tudo

pode ser considerado como um saber. Dizemos que só é saber o argumento, o discurso e o pensamento que obedeçam a certas exigências de racionalidade, isto é, o professor, em seu discurso, sabe por que faz as coisas de determinada forma, ou também no momento em que propõe razões para justificar suas atitudes, estas razões podem ser revisadas, discutidas e criticadas (TARDIF, 2002, p.198-199).

Podemos ainda considerar que o saber, de acordo com Tardif (2002), engloba o saber – os conhecimentos, o saber-fazer – as competências e aptidões, e o saber ser – as atitudes. Neste contexto, pensamos na epistemologia da prática profissional como o conjunto de todos os saberes que o professor utiliza em seu trabalho diário, para que ele desempenhe todas as suas tarefas (TARDIF, 2002, p.255).

Observamos que a relação do docente com a própria prática é o que estrutura a ação do professor, e esta relação é considerada como o cerne da profissão docente. Ela é composta por dois “condicionantes”, a “transmissão da matéria” e a “gestão das interações” com os alunos (TARDIF, 2002, p.219).

O condicionante a “transmissão da matéria” está relacionado com o ensino do conteúdo, com a aprendizagem dos alunos – o que é para ser aprendido, com a organização sequencial do conteúdo, com as etapas a serem seguidas, com a avaliação, entre outros. A “gestão das interações” com os alunos diz respeito a como o aluno aprende, se individual ou em grupo, à manutenção da disciplina em sala de aula, à motivação (TARDIF, 2002, p.219).

É importante ressaltarmos que ensinar é entrar em relação com o outro, e para que o aluno aprenda é preciso que ele aceite, de uma maneira ou outra, entrar em um processo de aprendizagem, e esta é a tarefa em função da qual todos os saberes docentes se articulam (TARDIF, 2002, p.221-222).

Neste sentido, entrar em um processo de aprendizagem requer o envolvimento do aluno, é preciso que ele esteja motivado, e motivar o aluno é uma atividade tanto emocional como social, que exige mediações complexas de interação humana, como a persuasão, a sedução, a punição, a autoridade, as recompensas, entre outras (TARDIF, 2002, p.268).

Em relação aos condicionantes, Gauthier *et al.* (2006) também os abordam em suas pesquisas, nomeando-os “gestão da matéria” e “gestão da classe”. A gestão da matéria envolve o planejamento dos objetivos que o professor almeja na execução da aula; dos conteúdos; das atividades de aprendizagem; da

avaliação; das estratégias utilizadas para ensinar (GAUTHIER *et al.*, 2006, p.196-206).

Ainda em relação à gestão da matéria, no que diz respeito ao planejamento elaborado por professores experientes e por professores iniciantes, observamos que os professores que já exercem a profissão utilizam menos tempo para esta atividade de planejamento e costumam elaborar as aulas para a semana. Os professores iniciantes elaboram seus planejamentos em curto prazo, geralmente planejam aula por aula. Outro apontamento que podemos fazer refere-se aos considerados como “os bons planejamentos”, estes têm como características a minúcia e a flexibilidade, e são elaborados com a preocupação voltada para as necessidades dos alunos (GAUTHIER *et al.*, 2006, p.196-206).

No que diz respeito à gestão da classe, podemos afirmar que essa se refere ao conjunto de regras e disposições que são necessárias para a manutenção da sala de aula; como exemplo, o professor aproveita melhor o tempo destinado ao ensino do conteúdo para que os alunos aprendam este conteúdo; e o professor procura adaptar o ensino às necessidades de seus alunos (GAUTHIER *et al.*, 2006, p.252-261).

Neste contexto, dos saberes docentes e da relação que o professor mantém com a própria prática, e que pode ser caracterizada por dois condicionantes, passamos a explicitar, a seguir, alguns pontos referentes à relação com o saber, segundo Bernard Charlot.

1.4 DA RELAÇÃO COM O SABER DE BERNARD CHARLOT

O sujeito, ao nascer, é obrigado a aprender, pois se depara com um mundo já construído. “Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado” (CHARLOT, 2000, p.53), aprender para apropriar-se de uma parte desse mundo. “Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros” (ibid, p.53).

Certos indivíduos têm desejo de aprender, enquanto outros sujeitos não têm este mesmo desejo. Alguns estudantes, como exemplo, são apaixonados por um certo tipo de saber, ou mostram uma disponibilidade para aprender. Outros, por sua vez, não têm motivação para aprender determinado assunto, recusam-se a

aprendê-lo, e deste modo invocamos características que são atribuídas a esses estudantes (preguiçosos, desmotivados). Entretanto, certamente trata-se “das relações entre esse indivíduo e aquilo que se tenta ensinar-lhe; assim, ‘não estar motivado’ é estar em uma certa relação com a aprendizagem proposta” (CHARLOT, 2001, p.16-17).

Para Charlot, só existe saber em uma certa relação com o saber, só existe aprender em uma certa relação com o aprender, deste modo,

[...] não se pode definir o saber, o aprender, sem definir, ao mesmo tempo, uma certa relação com o saber, com o aprender. [...] não se pode ter acesso a um saber ou, mais genericamente, aprender, se, ao mesmo tempo, não entrar nas relações que supõem (e desenvolvem) este saber, este aprender (CHARLOT, 2001, p.17).

Neste contexto, ao tentarmos definir o saber, nos “faz surgir um sujeito que mantém com o mundo uma relação mais ampla do que a relação de saber” (CHARLOT, 2000, p.53). Ou seja, se a questão da relação com o saber é importante, podemos dizer que o saber é uma relação, e que toda relação com o saber é algo que se constrói. É uma relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo (CHARLOT, 2000).

Toda relação com o saber é uma relação com o mundo, um mundo no qual o estudante vive desestruturado, resultado das desigualdades sociais. A relação com o outro é aquela relação que o estudante mantém com os seus pais, professores, com aquele que o auxilia no aprendizado da Matemática. Este outro pode não ser uma presença física, mas um “fantasma do outro”, aquele que cada um de nós carrega em si (CHARLOT, 2000, p.59).

Toda relação com o saber é uma relação consigo mesmo, e para exemplificarmos essa relação, pensemos em um estudante que ocupa uma posição social e escolar, que tem uma história de vida, com aspirações e esperanças de tornar-se alguém. Esse estudante, ao compreender um teorema matemático, se apropria de um saber (relação com o mundo), pode sentir-se inteligente (relação consigo) e pode compreender algo que nem todos compreendem (CHARLOT, 2000, p.72-73).

Podemos colocar a questão da relação com o saber sob a perspectiva didática, o que pode nos fazer indagar sobre as condições de

transmissão³ ou de aprendizagem de um saber, ou sobre as situações de transmissão, se esta ou aquela forma de transmissão pode ser considerada como os melhores meios (CHARLOT, 2001, p.17).

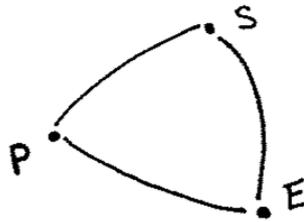
Nesse sentido, depois de apresentarmos algumas considerações referentes à relação com o saber, de Bernard Charlot, abordamos na sequência deste estudo algumas ideias relativas à pesquisa de Chevallard sobre o Sistema Didático. Teorias como da relação com o saber e o sistema didático sustentam teoricamente a estrutura da “matriz 3x3”, também conhecida como Instrumento para Análise da Ação Docente em Sala de Aula, de Arruda *et al.* (2011).

1.5 O SISTEMA DIDÁTICO DE YVES CHEVALLARD

Para analisar as transformações do “saber sábio” – o saber que é produzido pelos cientistas nas universidades, até se tornar um objeto de ensino – o “saber a ser ensinado” na escola – o saber que aparece nos programas e nos livros didáticos – o conteúdo, e o saber ensinado, aquele saber que efetivamente ocorre na sala de aula, Chevallard (2005) define o que vem a ser “Transposição Didática”.

A princípio, este conceito foi difundido para as comunidades de didatas das matemáticas, no qual Chevallard aponta que existe um objeto do conhecimento que preexiste e independe de nossas intenções, dotado de uma necessidade e de um determinismo próprio, o “sistema didático” (CHEVALLARD, 2005, pp.14-15).

³ Utilizamos o termo “transmissão” de acordo com Charlot (2005). “Ensina-se um saber, forma-se um indivíduo. A ideia de ensino implica um saber a transmitir, quaisquer que sejam as modalidades de transmissão, que podem ser magistrais ou passar por processos de ‘construção’, de ‘apropriação’. [A ideia de ensino] faz referência, ao menos implicitamente, a um modelo de três termos: o saber a ser adquirido, que é o objetivo, o ponto de referência do processo, sua razão de ser; o aluno ou, se preferir, o aprendiz; o mestre, cuja função é servir de mediador entre o aluno e o saber” (CHARLOT, 2005, p.90).

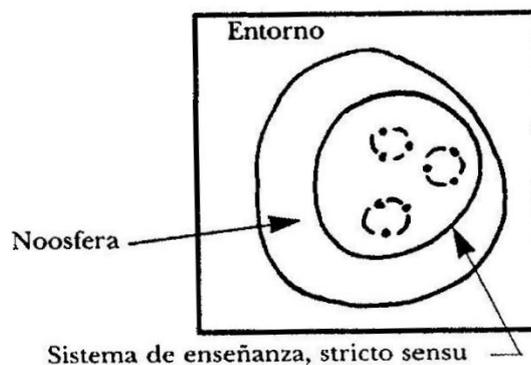
Figura 1 – Sistema Didático

Fonte: (CHEVALLARD, 2005, p.26)

Como podemos observar na Figura 1, o sistema didático é composto por três “lugares” que o saber ocupa e suas inter-relações, como costuma ocorrer em sala de aula. O lugar do professor é denotado por P, o lugar do saber a ser ensinado é denotado por S e o lugar do estudante é denotado por E.

“O entorno imediato de um sistema didático está constituído inicialmente pelo sistema de ensino, que reúne o conjunto de sistemas didáticos, e tem ao seu lado um conjunto diversificado de dispositivos estruturais” (CHEVALLARD, 2005, p.27), estes dispositivos permitem o funcionamento didático e interferem em diversos níveis.

Deste modo, existe um percurso que o “saber sábio” percorre até chegar à sala de aula, ao “saber a ser ensinado”, e este trajeto é influenciado pelo entorno, ou seja, por fatores externos ao sistema didático, que Chevallard define de “noosfera”, composta pelos cientistas, professores, pais de alunos, instâncias políticas, entre outros.

Figura 2 – Sistema de Ensino

Fonte: (CHEVALLARD, 2005, p.28)

Nesse contexto, ressaltamos que “o sistema didático pode ser entendido como um sistema de relações com o saber em uma sala de aula padrão” (ARRUDA *et al.*, 2011, p.147), e com base nessas considerações apresentamos a “matriz 3x3”, instrumento que indica as relações de saberes docentes existentes em um sistema didático.

1.6 A “MATRIZ 3X3”: INSTRUMENTO PARA A ANÁLISE DA AÇÃO DO PROFESSOR EM SALA DE AULA DE ARRUDA *ET AL.*

Diante do que apresentamos até o momento, algumas das ideias de Tardif (2002), Gauthier (2006), Charlot (2000; 2001; 2005) e Chevallard (2005), abordaremos o estudo realizado por Arruda *et al.* (2011), que nos permite analisar as relações de saber em um sistema didático, por meio de uma “matriz 3x3”.

Podemos configurar o Instrumento para a Análise da Ação do Professor em Sala de Aula como uma nova abordagem para os condicionantes de Tardif e Gauthier *et al.*, baseado nos estudos da relação com o saber, de Charlot e nas pesquisas de Yves Chevallard relacionadas ao sistema didático.

Segundo Arruda *et al.* (2011),

o professor tem de gerir suas relações com o conteúdo (segmento P-S), com o ensino que pratica (segmento P-E) e com a aprendizagem de seus alunos (segmento E-S), levando em consideração que cada uma dessas gestões possui três dimensões: a epistêmica, a pessoal e a social. (ARRUDA *et al.*, 2011, p.146)

Apresentamos, de acordo com Arruda *et al.* (2011), o Quadro 1. Podemos observar que este quadro pode ser considerado como uma “matriz 3x3”, formada pelos segmentos conteúdo, ensino e aprendizagem, e pelas dimensões, epistêmica, pessoal e social.

Quadro 1- Um Novo Instrumento para a Análise da Ação Docente em Sala de Aula

<i>Novas tarefas do professor</i> <i>Relações de saber</i>	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
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 *et al.*, 2011, p.147.

Com o objetivo de detalhar os setores desta matriz 3x3, Arruda *et al.* (2011, p.147) descrevem as características de cada uma das células contidas no Instrumento para a Análise da Ação Docente em Sala de Aula.

Setor 1A. Diz respeito: à relação epistêmica do professor com o conteúdo; às maneiras como dele se apropria e a busca por compreendê-lo cada vez mais; à relação com os objetos e os locais onde o conteúdo pode ser encontrado, como livros, revistas, vídeos, internet, biblioteca, universidades etc.

Setor 1B. Diz respeito: à relação pessoal do professor com o conteúdo; ao sentido que o conteúdo adquire para ele e o quanto determina sua identidade profissional; a quanto o professor gosta e se envolve com a matéria que ensina; a como ele avalia sua própria compreensão da mesma etc.

Setor 1C. Diz respeito: aos conteúdos escolares, enquanto objeto de trocas sociais em uma comunidade específica; a quanto o professor partilha de uma comunidade de educadores e dos eventos que esta realiza; à sua relação com as pessoas que detêm o conhecimento; às suas identificações e ideais; à sua busca por aperfeiçoamento por meio do convívio com outros professores, participação em cursos etc.

Setor 2A. Diz respeito: à relação epistêmica do professor com o ensino; à sua busca por compreendê-lo melhor e às suas reflexões sobre a atividade docente e sobre a formação do professor; à sua percepção e reflexões sobre o seu próprio desenvolvimento como professor; às maneiras como realiza, avalia e procura melhorar o ensino que pratica; à sua relação com os materiais instrucionais,

experimentos, instrumentos; às maneiras como realiza o planejamento dos objetivos, conteúdos, atividades, avaliação, recursos materiais etc.

Setor 2B. Diz respeito: à relação pessoal do professor com o ensino; a como se autoavalia como professor e como trabalha suas inseguranças; ao sentido pessoal que atribui ao ato de ensinar e o quanto isso influi em sua identidade profissional; ao quanto ele gosta de ensinar; ao seu estilo como professor e ao modo pessoal de se relacionar e aplicar as regras e normas de conduta; às responsabilidades, valores que se imputa enquanto educador etc.

Setor 2C. Diz respeito: ao ensino enquanto atividade social e interativa; às dificuldades e inseguranças pessoais produzidas em decorrência da interação com os outros (alunos, pais, professores, administradores etc.); às habilidades do professor para negociar com os alunos valores e comportamentos para que consiga ensinar e gerenciar o funcionamento da sala de aula; aos esforços que ele faz para conseguir apoio dos demais agentes sociais, cujas opiniões e avaliações afetam sua segurança, posição e sua autoridade enquanto professor etc.

Setor 3A. Diz respeito: à relação epistêmica do professor com a aprendizagem; à sua busca por compreender as maneiras como os alunos a realizam; à sua percepção e reflexão sobre as relações dos alunos com os conteúdos, às ideias prévias dos alunos e suas dificuldades de aprendizagem etc.

Setor 3B. Diz respeito: à relação pessoal do professor com a aprendizagem de seus alunos; ao sentido que esta adquire e o quanto determina sua identidade profissional; às preocupações do professor com o envolvimento, motivação e interesse dos alunos e com a qualidade das interações na sala de aula; à sua capacidade pessoal de interferir e gerenciar a relação dos alunos com o conteúdo etc.

Setor 3C. Diz respeito: à aprendizagem enquanto atividade social e interativa; à manutenção de um ambiente propício às interações e à aprendizagem dos alunos; ao gerenciamento dos trabalhos e demais atividades em grupos etc. (ARRUDA *et al.*, 2011, p.147).

Neste contexto, do Instrumento para a Análise da Ação do Professor em Sala de Aula, de Arruda *et al.* (2011), consideramos relevante explicitarmos a abordagem de pesquisa desta investigação, assim como a metodologia de coleta dos dados por nós utilizada no decorrer do processo de estudo.

2 OS ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DESTA PESQUISA

Nesse capítulo, temos a intenção de apresentar o nosso contexto de investigação, o PIBID/UEL/Matemática/2009. Em um primeiro momento apresentamos pontos referentes ao programa institucional, o PIBID/UEL, como os seus pressupostos e as atividades previstas pelo projeto.

Na sequência, tecemos considerações sobre o subprojeto da Matemática, algumas das ações e atividades realizadas neste primeiro momento de execução do programa, os dois primeiros anos de PIBID. Nos períodos de 2010 e 2011, realizamos um acompanhamento, por meio de entrevistas filmadas, dos estudantes do PIBID/Matemática. Ressaltamos que atualmente, em 2013, o programa está em sua continuidade.

Apresentamos ainda nossas compreensões sobre a Análise Textual Discursiva, de Moraes e Galiazzi (2011), e para concluirmos este capítulo expomos a abordagem de pesquisa desta investigação, os nossos objetivos e o método de coleta de dados por nós utilizados, para obtermos as informações deste estudo.

2.1 O CONTEXTO DA PESQUISA: PIBID/UEL/MATEMÁTICA/2009

Ao abordarmos o contexto de nossa pesquisa, primeiramente expomos as informações referentes ao projeto institucional PIBID/UEL. Depois disso, passamos a abordar o PIBID/UEL/Matemática/2009.

2.1.1 O PIBID/UEL

Com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência⁴ (PIBID/2009) vem sendo desenvolvido na Universidade Estadual de Londrina (UEL) desde o primeiro edital, no ano de 2009. A “primeira edição”, que é o nosso contexto de coleta de dados, faz parte do primeiro edital (2009). O programa PIBID/UEL/2009 teve início no ano de 2010 e ainda está em vigência.

⁴ <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>

O PIBID/UEL é composto por um coordenador institucional, um coordenador para cada Licenciatura envolvida, por estudantes, por escolas com seus supervisores e pelo Núcleo Regional de Educação de Londrina. Atualmente, temos “uma segunda edição” do PIBID sendo desenvolvida, o PIBID/UEL II.

O PIBID/UEL tem como plano de trabalho quatro pressupostos. O primeiro refere-se à valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática, isto é, os “professores de profissão”⁵ possuem saberes específicos que são produzidos, utilizados e mobilizados por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. O segundo pressuposto aborda a valorização da contribuição dos professores da escola para a formação inicial dos licenciandos, do qual precisariam participar como coformadores e não apenas como receptores dos graduandos, como em geral tem ocorrido. O terceiro pressuposto diz respeito à valorização da pesquisa como um instrumento de formação de professores. O quarto pressuposto tem o seu enfoque na valorização da prática colaborativa como instrumento de formação do docente.

De acordo com estes pressupostos foram propostas, para acompanhar o desenvolvimento do PIBID, ações envolvendo os participantes das equipes de trabalho, como a realização de reuniões bimestrais, semestrais e anuais. Além disto, no âmbito da UEL, pretende-se com este programa contribuir para a integração universidade-escola, no que se refere às ações articuladoras entre a formação inicial e em serviço, e, também, contribuir para a criação de uma perspectiva integrada e de atividades conjuntas na formação inicial.

O primeiro projeto, que iniciou em 2010 e foi aprovado no edital 02/2009, configura-se da seguinte forma: **Química** (20 bolsistas; 02 supervisores; 01 coordenador), **Física** (24 BIDs; 03 supervisores; 01 coordenador), **Matemática** (24 bolsistas; 03 supervisores; 01 coordenador), **Ciências Biológicas** (20 BIDs; 02 supervisores; 01 coordenador), **Filosofia** (14 bolsistas; 02 supervisores; 01 coordenador) e **Letras Estrangeiras Modernas – Inglês** (20 BIDs; 02 supervisores; 01 coordenador).

O segundo projeto, que iniciou em 2011 e foi aprovado no edital 01/2011, está configurado da seguinte forma: **Química** (11 bolsistas; 02 supervisores; 01 coordenador), **Física** (11 BIDs; 02 supervisores; 01 coordenador),

⁵ Termo utilizado por Maurice Tardif (2002).

Matemática (11 bolsistas; 02 supervisores; 01 coordenador), **Ciências Biológicas** (11 BIDs; 02 supervisores; 01 coordenador), **Filosofia** (11 bolsistas; 02 supervisores; 01 coordenador), **Letras Estrangeiras Modernas – Inglês** (11 BIDs; 02 supervisores; 01 coordenador), **Ciências Sociais** (11 bolsistas; 02 supervisores; 01 coordenador), **História** (11 BIDs; 02 supervisores; 01 coordenador), **Música** (11 bolsistas; 02 supervisores; 01 coordenador) e **Pedagogia** (11 BIDs; 02 supervisores; 01 coordenador) (ARRUDA, 2012, p.1).

Vemos que há uma assimetria entre o primeiro e o segundo projetos, no que diz respeito ao número de bolsistas e de supervisores, entretanto, com o lançamento do edital 11/2012, ampliaram-se e uniformizaram-se cada um dos subprojetos, obtendo-se como resultado o PIBID/UEL, constituído por dois grandes projetos. Envolvem as quinze licenciaturas da UEL, e além daquelas já citadas, temos ainda: **Artes Plásticas, Educação Física, Geografia, Espanhol e Português** (ARRUDA, 2012, p.1-2).

O projeto PIBID/UEL pode ser caracterizado por uma forte ligação com a pesquisa e com a pós-graduação, e os seus resultados são apontados positivamente pelos coordenadores dos subprojetos. Dentre os resultados, destacamos as reuniões mensais de planejamento de atividades e de ações, com todos os coordenadores de cada subprojeto, e as reuniões mensais de cada coordenador do subprojeto com os seus supervisores e seus estudantes. Além disso, a realização de cursos e de atividades formativas, tais como: palestras, mesas-redondas, oficinas, reuniões pedagógicas, *workshop*, entre outras. Podemos incluir as atividades didático-pedagógicas que ocorreram nas escolas envolvidas no projeto, bem como a produção de material didático – produções escritas (textos, cartazes, planos de aulas, entre outras), objetos manipuláveis, experimentos, entre outros.

Além destas ações, indicamos algumas atividades referentes à disseminação e divulgação do programa, como a criação de *blogs*, publicações de jornais, *folders* e matérias em jornais. Ainda em relação às atividades, temos o desenvolvimento de pesquisas, como trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses em andamento e já concluídas; as produções bibliográficas – publicações de resumos, trabalhos completos, livros, capítulos de livros e artigos resultantes das pesquisas.

Diante do que foi exposto anteriormente sobre o PIBID/UEL/Institucional, passamos agora para a apresentação do subprojeto da Matemática, o contexto por nós investigado.

2.1.1.1 O PIBID/UEL/Matemática/2009

Um dos subprojetos deste programa institucional é o PIBID/UEL/Matemática/2009. Este subprojeto está em consonância com o programa institucional e tem como participantes vinte e quatro bolsistas de iniciação à docência, licenciandos em Matemática (os estudantes), três supervisores (os professores que são os orientadores das escolas) e duas escolas estaduais do município de Londrina, região norte do estado do Paraná. A princípio, no ano de 2010, participaram o C1 – Colégio 1 (região central) e o C2 – Colégio 2. No ano de 2011, o C1 permaneceu no programa, com outros supervisores (com exceção de um supervisor que ficou no projeto nos anos de 2010 e 2011) e o C3 – Colégio 3 substituiu o C2, substituindo também os supervisores.

Nesse subprojeto, os objetivos visam promover a inserção dos futuros professores na escola e contribuir diretamente na formação inicial do bolsista de iniciação à docência, ao proporcionar experiência em relação à gestão escolar, por meio da participação em atividades como conselho de classe e planejamento pedagógico; promover a integração entre os profissionais da rede pública e os alunos bolsistas, e na formação continuada dos professores da escola. Visam também estreitar os laços entre a prática do dia a dia de sala de aula e as teorias que são desenvolvidas na Licenciatura, valorizando a atividade de regência; e também, fomentar o uso do laboratório de informática e a construção de materiais manipuláveis para o ensino e a aprendizagem da Matemática.

Foram propostas também neste subprojeto, atividades de formação colaborativa, como a implementação de um Laboratório Móvel de Matemática para as escolas envolvidas no programa, incluindo a construção de materiais manipuláveis; a realização de oficinas apoiadas nas tendências da Educação Matemática, como História da Matemática, Resolução de Problemas, Investigação Matemática, Educação Matemática Crítica, Análise de Erros em Matemática, Modelagem Matemática, Mídias Tecnológicas e Tecnologia da Informação e Comunicação, Psicologia da Educação Matemática, Avaliação e Práticas Avaliativas;

ao desenvolvimento de palestras, seminários, de grupos de estudos, com o envolvimento dos professores da escola e dos graduandos; e proporcionar a realização de oficinas de resolução de exercícios/problemas referentes às Olimpíadas Brasileiras de Matemática nas Escolas Públicas – OBMEP e ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Desta forma, assim como proposto no PIBID institucional, os resultados do programa da Matemática (Licenciatura) serão apresentados por meio de ações que visam: mostrar aos professores e aos estudantes a importância dos trabalhos colaborativos, a integração dos professores e dos futuros professores; promover reflexões sobre a prática do estudante pela vivência das práticas pedagógicas inovadoras de Matemática; a aprendizagem dos alunos do Ensino Médio de maneira descontraída, a valorização de aspectos subjetivos e emocionais do processo do aprender e ensinar; a valorização dos espaços da escola, o laboratório de informática como exemplo, e dos materiais manipuláveis; a interferência na formação continuada dos supervisores, incentivando reflexões sobre as práticas pedagógicas, e, também, a valorização dos professores da escola.

Em relação aos bolsistas, pensamos na relevância de explicitarmos que os mesmos passaram por um período de observação das aulas de seus supervisores, e na sequência prepararam suas aulas, elaboraram atividades e assumiram as regências com o auxílio e acompanhamento efetivo do supervisor.

Deste modo, observamos que durante os dois anos de desenvolvimento deste subprojeto e por nós acompanhado, algumas ações ocorreram, e dentre elas podemos citar a participação dos estudantes na produção de materiais a serem apresentados aos alunos nas Mostras Culturais das escolas e as reuniões mensais ou bimestrais realizadas na universidade, com o objetivo de promover discussões sobre o andamento do projeto, assim como para esclarecimento de eventuais dúvidas originadas da execução do PIBID no dia a dia na escola. Estas reuniões contaram com a participação dos estudantes, dos supervisores e do coordenador do subprojeto.

Incluímos nestas ações, o desenvolvimento de atividades em salas de aula com alunos portadores de necessidades especiais, com deficiência visual ou com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDHA. A elaboração destas atividades sempre contou com o apoio do supervisor. Temos também a construção de materiais manipulativos por parte dos estudantes, de jogos e atividades para a

composição de um Laboratório de Matemática, além da organização da sala que seria ocupada pelo Laboratório de Matemática, o qual fora inaugurado no final de 2011 em uma das escolas.

Podemos citar outras atividades desenvolvidas durante o subprojeto, como as monitorias realizadas pelos estudantes nas duas escolas e a participação dos bolsistas na organização da Semana da Matemática desta universidade, dos anos de 2010 e 2011. Além dessas ações, temos ainda a Semana de Humanidades e a Jornada PIBID Matemática. Os supervisores também participaram destes eventos na condição de ouvintes. Incluídas nestas ações, temos a utilização de um *blog* do PIBID, no qual os estudantes podiam inserir e compartilhar informações da área.

Observamos também que alguns bolsistas participaram da reunião de pais e professores na escola, assim como, no início de 2011, acompanharam a realização do planejamento anual da escola. Ressaltamos que ocorreram muitas conversas e reflexões dos bolsistas com os seus pares – supervisores, bolsistas, professores da escola, coordenação – sobre a adequação ou não de uma ou mais tendências da Educação Matemática a serem contempladas no planejamento das aulas. Estes planos de aula tinham como enfoque a proposta de aulas diferenciadas. Inseridas nestas atividades, podemos citar ainda as aulas que foram desenvolvidas pelos estudantes no laboratório de informática, e também aquelas ministradas dentro da sala de aula, com o uso de materiais manipuláveis, com a utilização do *datashow* e com o uso da TV Pendrive.

Ao explicitarmos o nosso contexto de investigação, passamos a abordar na sequência deste estudo a teoria da Análise Textual Discursiva, de Moraes e Galiazzi (2011). A Análise Textual Discursiva permite-nos a produção de novas compreensões sobre os fenômenos analisados, e é utilizada em nossa investigação como uma teoria estruturante dos procedimentos metodológicos, pelos quais as entrevistas dos estudantes foram submetidas.

2.2 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

Diante do exposto anteriormente, justificamos a nossa opção pela Análise Textual Discursiva, de Moraes e Galiazzi (2011), por nos permitir a produção de novas compreensões sobre os fenômenos que analisamos e que são oriundas

dos sentidos emergentes das produções textuais. Como relatamos anteriormente, consideramos a Análise Textual Discursiva como uma teoria estruturante dos procedimentos metodológicos pelos quais as falas dos estudantes foram submetidas.

Além disso, podemos justificar a escolha desta teoria no momento em que temos condições, se caso considerarmos necessário, de incluir um mesmo parecer em duas categorias distintas. Esta possibilidade proporcionada pela Análise Textual Discursiva vai de encontro da Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin, que tem como um de seus princípios a “exclusão mútua” (BARDIN, 2004, p.113).

Neste sentido, entendemos *corpus* como o conjunto de documentos a serem analisados na investigação (BARDIN, 2004, p.90). Em nossa pesquisa, assumimos como *corpus* as transcrições das entrevistas dos estudantes em sua totalidade.

Podemos apontar a Análise Textual Discursiva como um processo auto-organizado de construção, e por meio do qual novas compreensões emergem. Este processo tem seu início na desconstrução do *corpus* e na unitarização, ou seja, os fragmentos dos relatos convergentes foram agrupados em unidades de análise ou unidades de busca. Neste processo de desconstrução, fragmentação e codificação, consideramos como categorias *a priori*, as células do Instrumento para a Análise da Ação Docente, de Arruda *et al.* (2011), apresentado anteriormente em nossa tese.

No decorrer do processo, em dois anos de pesquisa e de coleta de dados, acompanhamos a participação dos estudantes no PIBID/Matemática, por meio de entrevistas semiestruturadas que ocorreram em quatro momentos distintos. Estas entrevistas foram filmadas e transcritas em sua totalidade. Deste modo, foi necessário e fundamental elaborarmos uma codificação para os nossos fragmentos. Nesta pesquisa, entendemos (E) como o estudante bolsista de iniciação à docência da Licenciatura em Matemática, ou seja, o bolsista do PIBID. O número que atribuímos na sequência da letra E, E1 como exemplo, refere-se ao estudante de número 1.

Temos ainda um próximo número, que se refere à entrevista. Para exemplificarmos, E1.1, isto é, estudante de número 1 e entrevista 1. Continuamos compondo esta codificação, onde temos as iniciais referentes ao assunto do que trata a fala do estudante. Por exemplo, E1.1.Ap. Ap. significa tratar do assunto

relacionado ao aprender durante sua participação no PIBID. De certa forma, a maioria destes relatos codificados como Ap teve sua origem da questão: você está Aprendendo com o PIBID?

Para os demais assuntos abordados nas entrevistas, temos Gr para falas relacionadas à graduação, advindas basicamente desta questão: o que você tem a dizer sobre a sua Graduação? Optamos por Li como parte do código atribuído para os relatos referentes à Licenciatura, originados da questão: por que você quis fazer Licenciatura? Utilizamos Pr para codificar fragmentos das falas referentes à questão: você quer ser Professor? Adotamos Mo para relatos referentes ao questionamento: o que você tem feito no PIBID (Momento)? E para codificarmos uma questão realizada somente na última entrevista, optamos por Ef, que refere-se ao parecer do estudante sobre o “Efeito” do PIBID para a sua graduação.

Para visualizarmos esta codificação relacionada aos assuntos das entrevistas, apresentamos estas informações no quadro de número 2, considerando como exemplo o estudante 1 e a entrevista de número 1.

Quadro 2 - Codificação e assunto

CÓDIGO	ASSUNTO
E1.1.Gr.	O que você tem a dizer sobre a sua <u>Graduação</u> ?
E1.1.Li.	Por que você quis fazer <u>Licenciatura</u> ?
E1.1.Pr.	Você quer ser <u>Professor</u> ?
E1.1.Mo.	O que você tem feito no PIBID (<u>Momento</u>)?
E1.1.Ap.	Você está <u>Aprendendo</u> no PIBID?
E1.1.Ef.	O PIBID produziu algum “ <u>Efeito</u> ” para a sua graduação?

Fonte: produzido pelo próprio autor.

Finalmente, para compor esta codificação, o número do fragmento ou frase do relato. Como exemplo, (20). Entendemos o (20) como vigésima frase ou fragmento de número vinte. Então, podemos apresentar o nosso código E1.1.Ap.(20), onde lemos: estudante de número um, em sua primeira entrevista, com relação à fala referente ao estar aprendendo no PIBID, em seu fragmento de número vinte. Podemos observar nos apêndices da tese.

Como parte do processo, depois de codificarmos, passamos para o estabelecimento de relações entre as unidades de análise, o que podemos chamar de categorização. Incluímos nos procedimentos da Análise Textual Discursiva, o captar o novo emergente, ou seja, uma composição do pesquisador comunicada por

um metatexto, caracterizado nesta pesquisa pelas novas compreensões que emergem a cada leitura e releitura dos dados, e que são explicitadas no decorrer de nossas análises por meio de produções textuais.

No momento anterior à nossa qualificação do doutorado, no início de dezembro de 2012, ainda não tínhamos muito bem definido o que delimitaria o contexto PIBID em nossa tese. Desta forma, com as contribuições de nossa banca de qualificação, delimitamos o contexto PIBID por meio da definição de quais seriam as questões de nossas entrevistas relativas exclusivamente ao contexto PIBID. Desse modo, excluimos as questões Li e Gr, e passamos a considerar para a nossa investigação somente as questões relacionadas ao contexto PIBID, são elas: *você quer ser Professor? O que você tem feito no PIBID (Momento)? Você está Aprendendo no PIBID? Qual o “Efeito” do PIBID para a sua graduação?*

Temos então o quadro de número 3, com os códigos e assuntos relacionados.

Quadro 3 - Codificação e assunto: contexto PIBID

CÓDIGO	ASSUNTO
E1.1.Pr.	Você quer ser <u>Professor</u> ?
E1.1.Mo.	O que você tem feito no PIBID (<u>Momento</u>)?
E1.1.Ap.	Você está <u>Aprendendo</u> no PIBID?
E1.1.Ef.	O PIBID produziu algum “ <u>Efeito</u> ” para a sua graduação?

Fonte: produzido pelo próprio autor.

Diante do que decidimos no momento da qualificação, de delimitarmos a pesquisa e focarmos em nosso contexto, o contexto PIBID, também optamos pela alteração dos códigos, no sentido de deixá-los menos extensos. Na época, havíamos apresentado a análise de somente um estudante, o E2. Pensamos, juntamente com os componentes de nossa banca, que seria interessante analisarmos as entrevistas dos seis estudantes. Assim, consideramos relevante que os códigos pudessem ser resumidos em apenas “número da frase”, pois cada BID será analisado individualmente, não necessitando de algumas informações que antes constavam nos códigos. Estes códigos “mais extensos” foram eliminados somente depois de toda a análise realizada.

Diante do que apresentamos anteriormente, passamos para a abordagem de pesquisa de nosso estudo e o método de coleta dos dados desta investigação.

2.3 ABORDAGEM QUALITATIVA E MÉTODO DE COLETA DOS DADOS

Podemos caracterizar nosso estudo como uma investigação qualitativa, de cunho interpretativo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.47-138), o ambiente natural é considerado como a fonte direta de informações, o nosso contexto, o que constitui nesta pesquisa o nosso principal instrumento. E em relação às nossas análises, estas ocorreram de forma indutiva, na medida em que os dados foram agrupados, sempre com o foco nos significados dos relatos dos estudantes e nos sentidos expressos por eles em suas falas, e com a intenção de buscarmos respostas para as nossas indagações:

Que relações com o ensinar, com o saber e com o aprender os estudantes desenvolveram e que pode ser inferido? O que podemos falar sobre a aprendizagem docente no PIBID?

Para respondermos as questões desta investigação, temos como objetivo geral da pesquisa:

- *Investigar as relações de saber na formação inicial de professores de Matemática no contexto do PIBID.*

Como objetivos específicos, temos:

- *Compreender nos relatos dos estudantes, que relações de saber epistêmicas, pessoais e sociais, com o conteúdo, com o ensino e com a aprendizagem se estabelecem no interior de um sistema didático, durante a participação desses estudantes no PIBID/Matemática;*
- *Interpretar indícios da aprendizagem sobre a docência no contexto do PIBID, tendo como aporte teórico o instrumento para a análise da ação docente em sala de aula.*

Neste sentido, para coletarmos os depoimentos dos estudantes, utilizamos o método da entrevista semiestruturada, por nos permitir a recolha das informações de forma descritiva na linguagem do próprio entrevistado, possibilitando-nos a desenvolvermos de maneira intuitiva as ideias referentes aos sentidos manifestados pelos estudantes com relação à aprendizagem da docência ao participarem do PIBID.

As nossas entrevistas foram semiestruturadas, por se tratarem de entrevistas nas quais foram realizadas algumas questões deflagradoras para os relatos, tais como: Fale-me ou o que você tem a dizer sobre a sua graduação? Por

que você quis fazer Licenciatura? Você quer ser professor? O que você tem feito no PIBID? Você está aprendendo com o PIBID? Você tem participado das reuniões nesta universidade? Você gostaria de fazer alguma sugestão ou crítica em relação ao PIBID? Durante esses questionamentos, procuramos deixar os BIDs à vontade, indicando que podiam falar livremente sobre o que estavam pensando, com a possibilidade de poderem apresentar suas ideias de acordo com suas experiências de vida.

Cabe ressaltarmos neste momento, que foi de fundamental relevância para o desenvolvimento desta pesquisa, tanto a autorização ou consentimento dos entrevistados para a realização das entrevistas como a preservação das identidades dos mesmos na divulgação dos resultados. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo, e transcritas em sua totalidade. Mantivemos o anonimato dos estudantes, assim como a autenticidade das falas, e quando consideramos necessário, realizamos edições, inserções e supressões nos relatos. As edições foram importantes, pois possibilitaram eventuais correções da linguagem informal. As inserções aparecem entre colchetes e as supressões estão indicadas entre colchetes e reticências.

Neste contexto passamos a apresentar os dados desta investigação, coletados com os estudantes ou como mencionamos anteriormente, com os Bolsistas de Iniciação à Docência – BIDs.

3 OS DADOS E SUAS ANÁLISES

Apresentamos na sequência desta tese, a análise das entrevistas segundo a matriz 3x3. A princípio temos as informações referentes aos nossos estudantes, sujeitos desta pesquisa, nos momentos das entrevistas e nos dias de hoje, quase dois anos após as coletas das nossas últimas entrevistas.

Depois disso, primeiramente fazemos algumas considerações referentes, ao bolsista E2, depois ao E3 e, por fim, ao bolsista E9, estudantes que nunca haviam atuado como professores até a participação no PIBID/Matemática. De posse destas análises individuais, construímos uma matriz 3x3 com o perfil de cada BID, e depois uma única matriz 3x3, tendo como base as análises dos três estudantes.

Posteriormente, apresentamos as interpretações individuais de E1, E4 e E10, segundo a matriz 3x3. Esses três estudantes já atuavam como professores antes de participarem do PIBID. Da mesma forma, apresentamos, segundo a matriz 3x3, o perfil de cada um deles, e, por fim, uma única matriz 3x3 com as informações destes três estudantes.

3.1 OS BIDS – BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Os sujeitos que compõem esta pesquisa eram estudantes do curso de Matemática – Licenciatura, da Universidade Estadual de Londrina. Estes bolsistas já concluíram o curso de formação inicial, e dos seis estudantes que fazem parte desta investigação, três já atuavam como professores e três não tinham experiência com a docência. No início de 2010, vinte e quatro bolsistas faziam parte do PIBID/Matemática/2009. Deste total, e como era a nossa intenção manter um número de dez estudantes em cada entrevista, em meados de junho de 2010 entrevistamos apenas dez estudantes. Ressaltamos que estes dez sujeitos cursavam o terceiro ano e permaneceriam no programa até o próximo ano, quando estariam no quarto e último ano da graduação. A nossa intenção foi de acompanhar estes bolsistas durante os dois primeiros anos deste projeto PIBID/MATEMÁTICA/2009.

Os estudantes da nossa investigação não haviam realizado regência na disciplina curricular, regulada e regulamentada, Prática de Ensino sob a forma de

Estágio Supervisionado. Deste modo, para aqueles estudantes que nunca haviam atuado como professores, o primeiro contato com a escola, tanto o período da observação como a regência, se deu pelo fato destes estudantes estarem participando do PIBID. Na disciplina curricular do estágio, para todos os licenciandos, este contato com a escola ocorreu alguns meses depois do início do PIBID/MATEMÁTICA/2009. Lembramos que três estudantes de nosso estudo atuavam como professores da educação básica no momento em que cursavam a Licenciatura.

Para realizarmos a coleta dos nossos dados, a princípio, para nos familiarizarmos com os sujeitos desta pesquisa, participamos de uma primeira reunião no período da tarde, com todos os envolvidos do PIBID/Matemática. No papel de observador, registramos este momento da reunião, em áudio e vídeo, e assim o fizemos em algumas reuniões nas quais fomos autorizados a observar. Em relação à reunião, neste primeiro contato com os estudantes, não foi possível a coleta de informações pessoais, como nome, telefone e endereços de *E-mails*, sendo preciso buscá-los em outra data e em outro período.

Como os estudantes estavam cursando a graduação, para conseguirmos uma primeira conversa com todos tivemos que procurá-los durante o horário de aula, no período noturno. Conversamos com o professor responsável pela disciplina Estágio Supervisionado parte teórica, do terceiro ano da graduação, que acontecia nas sextas-feiras, sobre o motivo de estarmos ali, e este docente, gentilmente, cedeu momentos de sua aula para que pudéssemos conversar com os estudantes e dar início ao processo de coleta dos nossos dados. Foi a partir deste momento, em junho de 2010, que começamos a avançar na recolha dos dados desta pesquisa.

A partir deste encontro conseguimos as informações necessárias para podermos nos comunicar quando precisássemos. Todas as nossas “conversas” foram agendadas antecipadamente, por telefone e/ou por *E-mail*, de acordo com a disponibilidade tanto do estudante como do pesquisador. As entrevistas foram realizadas nesta universidade, e o local da maioria delas foi a sala de reuniões do bloco da Matemática. Procuramos fazer com que as entrevistas fossem tornando-se próximas a uma conversa, em que o estudante poderia sentir-se à vontade para expressar suas ideias e opiniões. Como o estudante tinha liberdade para falar sem ser interrompido, utilizávamos os momentos em que ele dava uma pausa,

demonstrando que havia concluído o seu raciocínio naquele instante, e lançávamos outras questões, deixando-o livre para continuar com seu relato.

A primeira entrevista ocorreu em meados de junho de 2010, com dez estudantes do terceiro ano da graduação. Nossa intenção era a de realizar quatro entrevistas com os mesmos dez estudantes nos dois primeiros anos do PIBID/MATEMÁTICA/2009, mas isso não foi possível pela rotatividade de bolsistas. Mesmo assim, conseguimos manter destes dez primeiros sujeitos, seis bolsistas com quatro entrevistas cada um. Destes seis estudantes, três nunca haviam atuado como professores e três já atuavam no magistério.

Realizamos a segunda entrevista no final do ano de 2010, mais especificamente no mês de novembro. Dos dez estudantes entrevistados no mês de junho, um deles precisou abandonar o PIBID. Por este motivo e para mantermos um número de dez entrevistados, acrescentamos mais um sujeito em nossa pesquisa. Este bolsista estava cursando o segundo ano da graduação e nos concedeu uma primeira entrevista, enquanto que os outros nove estudantes nos cediam a segunda entrevista do ano.

No ano de 2011, e segundo ano de execução do PIBID/MATEMÁTICA/2009, realizamos a terceira entrevista no mês de junho. Neste momento, três dos nove bolsistas que já haviam nos cedido duas entrevistas, precisaram abandonar o programa por motivos pessoais. Seguimos a mesma ideia, incluímos três estudantes em nossa coleta de dados, e neste momento acabamos ficando com um total de onze entrevistados. Podemos observar que na terceira entrevista já tínhamos estudantes do segundo, terceiro e quarto anos da graduação atuando no PIBID. Então, neste instante, tínhamos três entrevistas com seis bolsistas, duas entrevistas com outros dois e uma entrevista com os três novos sujeitos inseridos na pesquisa.

Neste mesmo ano, 2011, no final do mês de outubro, retomamos o contato com os estudantes para uma última entrevista. A nossa opção pelo mês de outubro se deu pelo fato de que os graduandos do quarto ano estavam se preparando para a conclusão da graduação, a formatura. Por este motivo, adiantamos para o final de outubro as últimas entrevistas.

Deste modo, ao buscarmos por esta quarta entrevista, no final de 2011, precisamos contar novamente com a colaboração de outro docente, agora do quarto ano da graduação, da disciplina Estágio Supervisionado parte teórica. Alguns

estudantes não haviam dado retorno aos nossos telefonemas e aos nossos contatos feitos via *E-mails*, e como precisávamos desta última conversa com os nossos sujeitos da pesquisa, foi necessário utilizarmos momentos da aula deste docente para conversar com os bolsistas. Nas últimas entrevistas conseguimos manter os mesmos estudantes que nos cederam a terceira entrevista.

Como dissemos anteriormente, estamos optando por seis sujeitos para fazerem parte deste estudo, pelo fato de termos a posse de quatro entrevistas realizadas com cada um destes estudantes, o que nos permite visualizar estas informações nestes dois primeiros anos de PIBID/UEL/Matemática.

Consideramos ainda que, com exceção do E10, os demais estudantes são advindos da escola pública. Em nossa primeira entrevista, o E2 estava com 23 anos, o E3 com 20 anos e o E9 com 31 anos, os mesmos não atuavam como professores antes de participarem do PIBID. Do mesmo modo, o E1 estava com 24 anos, o E4 com 20 anos e o E10 com 25 anos, e já exerciam a profissão de professor.

3.2 Os BIDs NOS DIAS ATUAIS

Em relação aos seis estudantes que fazem parte desta pesquisa, consideramos como relevante, no momento de nossa qualificação, averiguarmos as situações dos mesmos nos dias de hoje. Atualmente, dos seis estudantes que fazem parte desta investigação, cinco estão exercendo a profissão docente.

No que diz respeito ao E2, este estudante estava no terceiro ano da Licenciatura no ano de 2010, quando foi entrevistado pela primeira vez, e não atuava como professor. Atualmente, com 26 anos, é professor não efetivo ou temporário (PSS⁶), atuando nas disciplinas de Matemática e Física para o Ensino Médio.

Em relação ao estudante 3, no ano de 2010, ele cursava o terceiro ano da graduação e não atuava como professor. Concluiu a graduação em 2011, e neste mesmo ano atuou como professor de Matemática em uma escola particular, no Ensino Fundamental II. Em 2012 cursou duas especializações, com previsão de término em 2013, nas áreas Educação Matemática e Educação Inclusiva.

⁶ PSS: Processo Seletivo Simplificado do Estado do Paraná

Atualmente, com 23 anos, está cursando mestrado no programa de Ensino de Ciências e Educação Matemática.

O estudante 9 também cursava o terceiro ano da Licenciatura em Matemática no ano de 2010. Atualmente, com 34 anos, segundo ele, por questões financeiras, não exerce a docência, está “concurado” em outra área. Afirma não descartar a possibilidade de futuramente atuar como professor.

O estudante 1 está atuando como professor de Matemática no Ensino Fundamental, em escola privada. Em 2010 era graduando do terceiro ano da Licenciatura em Matemática e hoje está com 27 anos.

Em 2010, o E4 também estava no terceiro ano da Licenciatura em Matemática. No ano de 2012, cursou duas especializações, uma delas em Educação Inclusiva e a outra em Ensino de Estatística. Atualmente, com 23 anos, é professor em escola privada, lecionando as disciplinas de Matemática e Desenho Geométrico.

Assim como os demais, o E10 também cursava o terceiro ano da graduação – Licenciatura em Matemática. Atualmente, com 28 anos, é professor temporário (PSS) de Matemática e Física em escola pública, e está cursando especialização em Estatística.

Diante do que expomos anteriormente, passamos agora para a análise dos nossos dados, interpretados segundo a matriz 3x3, tendo como categorias *a priori*, as células do Instrumento para a Análise da Ação Docente, de Arruda *et al.* (2011). Observamos que, para esta análise, temos seis estudantes divididos em dois grupos, um grupo contendo três bolsistas que não atuavam no magistério e três bolsistas que já tinham experiência em sala de aula como professores antes mesmo de participarem do PIBID.

3.3 OS RELATOS DO E2 SEGUNDO A MATRIZ 3X3

Apresentaremos os relatos do E2 nas quatro entrevistas realizadas, alocados na matriz 3x3, tendo como categorias *a priori*, o Instrumento para a Análise da Ação Docente em Sala de Aula, de Arruda *et al.* (2011).

Começamos por apresentar as falas do estudante 2 referentes à questão 3.3.1.

3.3.1 Você Quer Ser Professor?

Na primeira entrevista, E2 afirma que quer ser professor. Relata gostar de ensinar, apesar das inseguranças ao lidar com os alunos. Esta fala nos mostra que o estudante estabeleceu relações pessoais com o ensino que praticou durante a participação no PIBID, como podemos observar no parecer:

E2.1: [...] eu gosto muito de ensinar, [...] eu quero ser professor para o resto da minha vida, eu quero muito chegar a dar aula em universidade, quero [fazer] meu doutorado, [...] eu quero fazer muitas pesquisas, [...] [mas eu] não consigo me imaginar dando aula até o final da minha vida no Ensino Fundamental e Médio (7). [...] Até agora eu tenho gostado de dar aula (8), mas eu [ao lidar com a sala de aula] [...] comecei a notar certas diferenças entre homens e mulheres, eu acho que o homem é mais fácil de dar aula do que mulher, [...] [pela] experiência que eu tenho no PIBID, por exemplo, os rapazes argumentam mais, conversam com você, [...] as meninas, elas não conversam, elas olham pra você e viram a cara ou te ignoram, elas não conversam, e eu particularmente, no PIBID, eu fiquei sem ação quando isso ocorreu em sala (9). (grifo nosso)

Ainda nesse depoimento, observamos uma preocupação na relação com os alunos ao ensinar, e de acordo com a frase (9), o E2 desconhecia que poderiam existir tantas diferenças relacionadas aos alunos, no momento de lidar com a sala de aula, e que influenciariam na sua ação enquanto professor regente, mais especificamente àquelas referentes ao gênero dos alunos. Verificamos a sua preocupação com a relação de saber epistêmica que mantém com o ensino. E2 precisa de momentos para compreender melhor o ensino por ele praticado durante a sua participação no PIBID, e estes momentos podem ser compartilhados com o seu supervisor.

Quadro 4 - Primeira entrevista com o E2 sobre “querer ser professor”

Estudante 2	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(9)	
B Relação Pessoal		(7); (8)	
C Relação Social			

Na segunda entrevista constatamos que o E2 diz estar aprendendo a lidar com os alunos e com a sala de aula, situação que na primeira entrevista o deixava inseguro. Percebemos da relação pessoal com o saber sobre o ensino, “eu quero ser professor”, e da relação epistêmica com o ensino por ele praticado, no momento em que relata: “Eu aprendi muita coisa esse ano”. Vemos o seguinte parecer:

E2.2: [...] descobri que **eu quero ser professor mesmo** (26), [...] porque no começo desse ano eu não sabia exatamente se eu queria ser professor ou não, e estava com medo de ter escolhido a área errada, porque, querendo ou não, eu já estou no terceiro ano [de graduação], três anos meio que, assim, não seriam perdidos, mas [...] agora eu não tenho essa insegurança de tempo perdido (27), **porque eu aprendi muita coisa esse ano [em relação ao lidar com a sala de aula, com os alunos]** (28). (grifo nosso)

Em relação ao querer ser professor, E2 na frase (29) afirma que começou a reger uma sala de aula ao participar do PIBID, constatamos no seu depoimento o sentido pessoal por ele atribuído ao ato de ensinar. Ele expressa um certo interesse pela docência, e diz gostar do colégio onde atua como BID, e também diz estar feliz com a experiência de ser professor. E2 está inserido na prática do dia a dia de sala de aula, está em contato com a sala de aula e participa de reuniões com os pais dos alunos, assumindo a posição de professor. Observemos o relato:

E2.2: **Eu comecei a dar aula no PIBID**, [...] peguei uma turma, e depois que eu peguei a turma assim, **eu comecei a gostar de aula, [...] comecei a gostar do clima do colégio** (29) [...]. **Cada dia é um dia diferente**, você não sabe o que vai acontecer, então você prepara sua aula, você não cai na rotina, desde que eu estou no PIBID assim, até agora (30). No começo, eu não estava tendo muito contato com os alunos, agora que **eu estou tendo contato com os alunos** [com uma turma], a cada dia está sendo diferente (31). [...], eu acho que tem sido muito interessante [participar do PIBID] (32), [como um exemplo] a **reunião dos pais, que eu acabei participando**. [...] Eu achei muito interessante e diferente [...] entregar o boletim, [...] eu já estive daquele lado, e agora acabei vendo de um outro lado (33). Num primeiro momento eu fiquei assim, meio que olhando, os pais olhando pra mim assim, os alunos olhando pra mim, meio embaraçoso. Então, um **pai veio conversar comigo, pediu para eu ir no contraturno ajudar o filho dele** (34). (grifo nosso)

Destacamos no depoimento do E2, especificamente na frase (36), que a participação no PIBID influenciou a sua decisão de continuar na profissão docente, ou seja, da relação de saber pessoal estabelecida com o ensino praticado foi importante para a continuidade, depois de graduado, na docência. Temos o seu relato:

E2.2: [...] Assim, tem dado resultado a minha forma de explicar, a minha forma de trabalhar com os alunos, de conversar, tenho visto que os pais estão começando a saber e o colégio tem me elogiado bastante, tem me incentivado bastante (35), [...] **eu tenho ficado muito feliz com isso, e a cada vez quero continuar dando aula, acho muito interessante a experiência** (36). (grifo nosso)

Ainda nesse parecer, observamos que o E2 demonstra algumas inseguranças pessoais decorrentes da interação com os outros, “os pais olhando pra mim assim, os alunos olhando pra mim, meio embaraçoso”. O E2 expressa em seu depoimento uma preocupação com o ensino enquanto atividade social e interativa.

Notamos, no relato a seguir, que o E2 mantém uma relação de saber social com os conteúdos matemáticos escolares enquanto objetos de trocas sociais. Assim temos:

[...] **Estou conseguindo ver a Matemática de vários pontos diferentes trabalhando com os alunos** (37). [...] Assim, tenho tido alguns confrontos que, por exemplo, a gente não pode ser sempre aquele professor legal porque o aluno quer sempre testar a gente né, tenho notado bastante, [os alunos] querem te pôr à prova, tem os alunos que tentam confrontar, [mas] **tenho conseguido manter o pulso firme, mantendo minha posição, falando com eles [os alunos]** (38). (grifo nosso)

Ainda nesse mesmo parecer, consideramos a sua preocupação em manter a sala sob o seu controle (frase (38)), estabelecendo relações de saber ao interagir com os alunos. No parecer do E2, temos tanto fragmentos referentes à relação de saber social do estudante com o ensino praticado, como da relação de saber social do E2 com o conteúdo escolar.

No quadro 5, temos que a maioria das falas do E2 concentra-se na coluna da relação com o saber ensinar, havendo somente um deslocamento de seu relato para a coluna da relação com o saber disciplinar.

Quadro 5 - Segunda entrevista com o E2 sobre “querer ser professor”

Estudante 2	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(28); (30); (32); (33)	
B Relação Pessoal		(26); (27); (29); (36)	
C Relação Social	(37)	(31); (34); (35); (38)	

No que diz respeito à terceira entrevista, ainda em relação ao querer ser professor, o depoimento do E2 deixa-nos a certeza de que ele quer mesmo ser professor, percebemos sua relação de saber pessoal com o ensino praticado, ao expressar que gosta de ensinar. Podemos confirmar no seu depoimento:

E2.3: Quero [ser professor]. Professor assim é uma das poucas certezas que eu tenho desse meu curso [...], que eu quero ser professor, é uma profissão muito boa assim, eu gosto bastante de dar aula (57).

Observamos que a maioria das falas, nessas três entrevistas, mantiveram-se na coluna da relação com o saber ensinar Matemática, nas suas três dimensões, epistêmicas, pessoais e sociais. No quadro 6, temos uma frase alocada na célula 2B, onde o estudante afirma gostar de dar aula.

Quadro 6 - Terceira entrevista com o E2 sobre “querer ser professor”

Estudante 2	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica			
B Relação Pessoal		(57)	
C Relação Social			

Na quarta entrevista, tivemos um fragmento deslocado para a coluna aprendizagem do instrumento, o que nos mostra uma preocupação com a relação de saber pessoal do E2 com a aprendizagem dos alunos.

Verificamos ainda que o E2 parece estar buscando melhorar o ensino que pratica, questionando constantemente a sua própria atividade docente, como observamos no relato, mais especificamente na frase (128):

E2.4: [...] o PIBID me ajudou a descobrir a paixão da minha vida que é dar aula. Está certo que [...] o salário é baixo, tem um monte de problema, **mas eu tenho gostado muito de dar aula** assim e eu quero continuar [...] dando aula no estado, para turmas assim do Ensino Médio, Ensino Fundamental (125). [...] **Nossa, é gostoso dar aula [...], aquela sensação de ver o aluno aprendendo, perguntando, participando da aula!** (126). [...]. O PIBID me ajudou a descobrir esse gosto pela coisa, então depois pretendo um mestrado, um doutorado tudo mais, só que eu quero continuar assim, pelo menos um período dando aula para o Ensino Médio, da rede pública, porque eu acho gostoso, prazeroso (127), cada aula é única, você entra lá na sala, explica a matéria, e querendo ou não assim você está aprendendo muito com isso, **cada aula você aprende algum detalhe, você vê algum detalhe que você pode melhorar na [próxima] aula** (128). (grifo nosso)

Diante desses depoimentos na quarta entrevista, relativos ao querer ser professor, e analisando-os de acordo com o instrumento, temos uma concentração de três falas novamente na coluna 2, distribuídas nas duas linhas, (A) e (B), ou seja, das relações de saber epistêmicas e pessoais com o ensino praticado por E2, e somente uma fala na célula que indica da relação de saber pessoal com a aprendizagem dos alunos.

Quadro 7 - Quarta entrevista com o E2 sobre “querer ser professor”

Estudante 2	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(128)	
B Relação Pessoal		(125); (127)	(126)
C Relação Social			

Pensamos, por conta deste deslocamento na matriz 3x3 para a coluna aprendizagem, em um “desenvolvimento” do E2 em relação à sua atuação em sala de aula, e justificar esse fato por meio de algumas das falas do estudante: “aquela sensação de ver o aluno aprendendo, [...]”; “cada aula é única, [...], você vê algum detalhe que você pode melhorar na [próxima] aula”. O E2 entrou em um processo de reflexão sobre a sua prática de sala de aula, mais especificamente voltado para a aprendizagem dos alunos.

Apresentamos no quadro 8, as quatro entrevistas referentes ao “querer ser professor”, concentradas na matriz 3x3:

Quadro 8 - As quatro entrevistas com o E2 sobre “querer ser professor”

Estudante 2	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(9); (28); (30); (32); (33); (128)	
B Relação Pessoal		(7); (8); (26); (27); (29); (36); (57); (125); (127)	(126)
C Relação Social	(37)	(31); (34); (35); (38)	

Constatamos que a grande maioria das falas do E2 relativas à questão “você quer ser professor?” está alocada na coluna da relação com o saber epistêmica, pessoal e social com o ensino.

A partir do quadro 9, estaremos apresentando as falas do bolsista referentes ao “momento PIBID”.

3.3.2 O Que Você Tem Feito no PIBID?

Na primeira entrevista, o E2, ao participar do projeto, vivenciou a rotina da escola, acompanhando as atividades docentes do seu supervisor. A relação social do E2 com o ensino praticado fica evidente em sua fala, quando relata que o supervisor enfatiza a ambientação do BID na escola, para “ver como os alunos se comportam”, ou seja, podemos considerar que este fragmento diz respeito ao ensino enquanto atividade social e interativa. Podemos fazer essa constatação no seguinte parecer:

[...] [Neste momento, o supervisor] está dando muita ênfase pra gente se habituar com a rotina do colégio, [...] **[para] ver como os alunos se comportam**, ver como o colégio funciona (10). [...] **A rotina do colégio é corrida**, [...] você sai de uma aula, você tem que ir para outra sala dar aula, tem sua hora atividade que normalmente você passa cobrindo outro professor, você não para em momento algum, [...] não sobra tempo pra você falar com o aluno (11). [...] A gente ficou o primeiro mês só observando, foi bastante interessante porque **a gente acompanhava a rotina do [supervisor], o que ele fazia**, então foi bem interessante (12). [...] [A participação no PIBID] está me fazendo ver coisas que eu não teria chance de perceber, **eu não sei se no estágio obrigatório** [por meio de oficinas, nas quais os assuntos não eram os mesmos que estavam sendo desenvolvidos na sala de aula] **eu iria perceber tanta coisa que eu estou percebendo, por exemplo, a dificuldade de trabalhar com os alunos** (13). (grifo nosso)

Além disso, como observamos acima, na frase (13), o estudante relata da relação pessoal com o ensino, ao ter dificuldades para trabalhar com os alunos, mas ao mesmo tempo afirma que somente com a carga horária da disciplina Estágio Supervisionado da graduação, não seria suficiente para a mobilização do seu saber-fazer, segundo o bolsista: “[...] eu não sei se no estágio obrigatório, [...] eu iria perceber tanta coisa que eu estou percebendo, por exemplo, a dificuldade de trabalhar com os alunos”.

Nessa primeira entrevista, como vemos no quadro 9, todas as frases estão distribuídas nas três linhas do instrumento, da relação de saber epistêmica, pessoal e social com o ensino.

Quadro 9 - Primeira entrevista com o E2 sobre o “momento PIBID”

Estudante 2	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(11)	
B Relação Pessoal		(12); (13)	
C Relação Social		(10)	

Voltamo-nos para a segunda entrevista, em relação ao momento que E2 está vivenciando no PIBID. Podemos observar nesta fala, que somente um fragmento diz respeito à relação epistêmica do E2 com o conteúdo, ao buscar compreendê-lo por meio de livros e outros materiais nos quais este conteúdo pode ser encontrado. O estudante relata sobre os planos de aula de seu supervisor, e diz questionar o supervisor sobre o planejamento de ensino. Temos o depoimento:

E2.2.: No começo **eu perguntei para [o meu supervisor], como ele trabalhava com os alunos, eu pedi para [o supervisor] explicar pra mim como ele fazia** (39). [...] Como exemplo, [o meu supervisor] dá visto em atividades como tarefa e dá prova depois para os alunos (40). [...] Eu tenho trabalhado com a mesma estrutura, só que de maneiras um pouquinho diferentes em meus planos de aula e na forma como eu estou explicando (41). [...] **[Para preparar as aulas] eu tenho pesquisado no material que eu tenho em casa, no material da graduação, [...] nos livros que eu tenho em casa,** então um problema que eu acho interessante, eu uso com meus alunos (42). [...] Eu tenho conseguido controlar bem a turma (43), e **eu tenho notado que os alunos me veem como professor já, no começo eles me chamavam pelo meu nome, mas agora eles começaram a me chamar mais como professor,** então, eu acho

assim, eu estou ganhando respeito como professor perante [os alunos] (44). [Eu também] estou aplicando provas e corrigindo, **[o supervisor] me orientou na forma de correção [das provas], eu já tinha ouvido na [universidade], de corrigir todas as primeiras questões, todas as segundas questões**, porque realmente, quando você corrige prova por prova, você vê o nome [do aluno], [...] quando você corrige toda questão um, toda questão dois, você nem para pra olhar de quem você está corrigindo (45), [...] **eu tenho corrigido dessa forma e eu acho está mais satisfatório, é melhor assim do que corrigir uma prova inteira** (46), [...] e até os professores que não conheciam esse método e me viram corrigir assim [e disseram]: ah! Você corrige assim? Da próxima vez vou tentar corrigir assim! Eu achei interessante, eu falei assim: **eu estou aprendendo e quem está convivendo comigo está aprendendo**, no final a gente acaba aprendendo juntos! (47) (grifo nosso)

Além disso, como vemos acima na frase (45), o supervisor orientou o E2 sobre a utilização de um método para a correção de provas escritas. O estudante afirma ter “escutado algo” sobre esta forma de correção de avaliações escritas na universidade, mas foi na prática de sala de aula e com a orientação do supervisor que ele realmente adotou este sistema de correção. Percebemos que com a participação do E2 no PIBID oportunizaram-se momentos efetivos de contato com a prática cotidiana de sala de aula.

Ainda nos referindo à segunda entrevista, observamos a concentração de quase todos os fragmentos na coluna ensino da matriz 3x3, com exceção de uma frase alocada na coluna 1, que diz respeito à preparação de aulas: “[...] tenho pesquisado no material que eu tenho em casa, no material da graduação, [...] nos livros que eu tenho em casa [...]”. Esta frase mostra-nos da relação de saber epistêmica do E2 com o conteúdo a ser ensinado em sala de aula.

Destacamos também o fragmento “eu estou aprendendo e quem está convivendo comigo está aprendendo”. Podemos considerar a sua participação no PIBID como um momento para compartilhar experiências com o supervisor, com os demais professores da escola e com todos os BIDs, espaço no qual E2 pode estabelecer relações de saber epistêmicas e sociais com o ensino, que fomentaram questionamentos e reflexões sobre a atividade docente.

Quadro 10 - Segunda entrevista com o E2 sobre o “momento PIBID”

Estudante 2	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica	(42)	(39); (41); (44); (45); (46); (47)	
B Relação Pessoal			
C Relação Social		(40); (43)	

Na terceira entrevista, ainda em relação ao momento no PIBID, apresentamos o parecer do E2, no qual relata vivenciar situações novas no segundo ano de participação no programa. O estudante mudou de colégio e de supervisor, tendo oportunidades para conhecer um novo contexto. A princípio o bolsista relatou ter ficado “meio desanimado” com as mudanças. Um exemplo que E2 cita em sua fala sobre o novo ambiente, refere-se ao sistema bloqueado⁷. Outro exemplo citado por E2 refere-se à utilização da TV Pendrive nas suas aulas. Temos o seguinte parecer do estudante:

E2.3: [...] **eu fiquei meio desanimado assim**, [...] porque eu queria continuar lá [no C2] (58). [...] Lá, [no C1, o sistema] é bloqueado, tem essa diferença, **trabalhando com bloqueado é muito corrido mesmo**, cada semana que eu vou lá é uma matéria diferente, então eu consigo dar uma pincelada só na matéria, mais que isso eu não consigo (59). Então muitas vezes assim, **estou focando para dar uma revisão antes da prova**, e **esse ano eu também usei a TV Pendrive** (60). (grifo nosso)

Podemos inferir por meio do depoimento acima, que o E2 vivenciou um processo de mobilização de saberes em sala de aula com os alunos, ao utilizar diferentes estratégias para ensinar Matemática. Além disso, o estudante está em constante reflexão sobre a sua atuação em sala de aula, sempre acompanhado de seu supervisor.

No próximo parecer, o estudante expõe a preocupação com os alunos, com o envolvimento e motivação dos mesmos durante o desenvolvimento de sua aula, os “alunos gostaram bastante da aula”. E2 também relata sobre as diversidades intelectuais existentes numa mesma sala de aula. Diante disso,

⁷ “[...] Os estabelecimentos da Rede Pública Estadual de Ensino que ofertam Ensino Médio Regular e que possuam mais de uma turma de cada série poderão optar pela organização por Blocos de Disciplinas Semestrais, [...] ofertados concomitantemente. [...] A carga horária anual da disciplina ficará concentrada em um semestre [...] Cada Bloco de Disciplinas Semestrais deverá ser cumprido em, no mínimo, 100 dias letivos, previstos no Calendário Escolar” (SEED/PR, 2008, p.1-2).

podemos expor que E2 estabeleceu, ao participar do PIBID, relações de saber epistêmicas, pessoais e sociais com o ensino. Segundo o estudante:

E2.3: [...] **Os alunos gostaram bastante da aula** assim [com a TV Pendrive], eu coloquei imagens, ficou uma aula bem prática, todo mundo trabalhou, porque depois eu passei exercícios, algumas atividades de fixação mesmo, como era uma revisão né, [...] foi no terceiro [ano], **[todos] os alunos trabalharam bem** (61), [...] **essas aulas com a TV Pendrive, foi uma outra coisa diferente [além do sistema bloqueado] que aconteceu esse ano** (62). [...] **[O meu supervisor] quer levar os alunos para o laboratório [de informática]** (63), estou preparando algumas atividades diferentes com os alunos (64). [...] Uma vez, **[meu supervisor], preparou uns origamis, eu nunca tinha visto trabalhar isso em sala de aula!** Os alunos mesmos montaram os desenhos no papel sulfite que [o supervisor] distribuiu, [o supervisor] desenhou no quadro, aí eles [os alunos] fizeram, construíram uma pirâmide, [...] ficou perfeita a pirâmide! (65). Eu achei interessante esse tipo de aula com origami (66), [...] **foi diferente assim, porque eu levei [o desenho da pirâmide] no pendrive né, e [o supervisor] [...] levou o papel [sulfite para os alunos] [...] e desenhou no quadro, [...] foi bem interessante ver como eles [os alunos] construíram [o origami], [...] foi uma aula bem bacana!** (67) [...]. [Esta atividade, “origami”, ocorreu no período noturno, e] tem uns [alunos] que entendem muito bem, fazem muito rápido a atividade, tem outros que são muito fracos assim, [...] então muda muita coisa assim [em relação ao período diurno], o **desnível [dos alunos do noturno] é muito grande** (68). (grifo nosso)

Além das novidades vivenciadas por E2, a partir da frase (63), temos ainda no parecer a aula desenvolvida com origamis. Vemos claramente a influência da orientação do supervisor nas ações do estudante. O E2 teve a liberdade para desenvolver a sua aula na TV Pendrive, enquanto que o supervisor desenvolveu a mesma aula por meio de material manipulativo, fornecendo alternativas e diferentes metodologias de ensino para um mesmo conteúdo matemático.

Esporadicamente observamos um deslocamento, segundo o instrumento, da coluna da relação de saber do E2 com o ensino para a coluna da relação de saber com a aprendizagem. Para nos situarmos, estamos na terceira entrevista com o E2, período no qual o estudante já havia participado do PIBID por, aproximadamente, um ano e meio.

Quadro 11 - Parte (1 de 5) da terceira entrevista com o E2 sobre o “momento PIBID”

Estudante 2	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(59); (60); (62); (64); (68)	
B Relação Pessoal		(58); (66)	(61)
C Relação Social		(63); (65); (67)	

Podemos observar no quadro 11, que a concentração das frases está na coluna do ensino, nas diferentes linhas da matriz 3x3. Somente uma frase, “os alunos gostaram bastante da aula, [...] [todos] os alunos trabalharam bem” está alocada na coluna da aprendizagem, consideramos que isso possa ser justificado pelo fato de que o E2 expressa uma preocupação com os alunos.

Podemos constatar essa preocupação no próximo parecer, em que o foco está na relação de saber com a aprendizagem dos alunos:

E2.3: [...] A gente tem que fazer [preparar] uma aula para o aluno ficar trabalhando mesmo, se a gente deixar ele meio que assim, à vontade demais, ele vai ficar meio solto e não vai prestar atenção na aula (69), e não pode ser uma coisa muito fácil que o aluno termina muito rápido que vai dar esse problema também, porque tem aquilo, você está tentando fazer, daí você olha para o lado e vê teu amigo brincando, você vai querer brincar também, então tem que ser uma coisa que todo mundo trabalhe junto, então esse é um dos problemas que eu vou ter que estar planejando assim, para o aluno ficar sempre ocupado de uma forma ou de outra, passando uns exercícios a mais, sabendo que eles vão até determinado ponto (70). Mas assim, [...] quem está rendendo mais não vai ser prejudicado, e quem trabalhou num ritmo um pouquinho mais fraco não vai ser prejudicado, porque a aula foi preparada até ali e tipo, tinha mais um bônus, e hoje quase todo mundo que eu dou aula tem computador, então vai poder continuar em casa (71). [Na verdade], [...] foi interessante essa troca de colégio pra eu ver né, como é um [sistema] bloqueado (72), no C2 não era [bloqueado], [...] [no C1] tem mais aulas por semana, mas o aluno fica seis meses sem ver a matéria, ele vem sem ideia depois para o outro semestre (73). (grifo nosso)

Ainda segundo o relato acima, existe uma mobilização do E2 com a qualidade das interações na sala de aula e com o estabelecimento de relações pessoais com a aprendizagem dos alunos. Novamente o E2 nos mostra, em sua fala, a sua preocupação com o envolvimento, interesse e motivação dos alunos durante o desenvolvimento de sua aula. Como observamos em seu parecer, E2

prioriza o planejamento de ensino, podemos verificar na fala, “[...] [a] gente tem que fazer [preparar] uma aula para o aluno ficar trabalhando mesmo”.

O estudante, em seu depoimento, especificamente nas frases (72) e (73), faz algumas colocações e questionamentos em relação ao sistema de ensino bloqueado, e considera interessante poder experienciar essa situação por ter mudado de colégio. É relevante apontarmos que o E2 mudou de colégio e de supervisor no ano de 2011.

Temos a existência de um maior número de fragmentos alocados nas células da terceira coluna do instrumento, como observamos no quadro 12, de cinco frases analisadas, quatro estão localizadas na coluna relativa à aprendizagem dos alunos. Somente a frase (72) está localizada na relação de saber pessoal com o ensino. Diante disso, constatamos que o E2 vivenciou momentos no PIBID que oportunizaram o estabelecimento de relações pessoais com o saber no que diz respeito à aprendizagem dos alunos.

Quadro 12 - Parte (2 de 5) da terceira entrevista com o E2 sobre o “momento PIBID”

Estudante 2	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica			
B Relação Pessoal		(72)	(69); (70); (71); (73)
C Relação Social			

O E2 procura refletir sobre a atividade docente e nos mostra, nesta terceira entrevista (quadro 12), uma preocupação maior com a aprendizagem dos alunos, se compararmos às entrevistas 1 e 2. Consideramos que este estudante, ao estabelecer relações de saber em todas as suas dimensões, está em processo de elaboração e mobilização do seu saber-fazer.

Notamos no relato a seguir, da sua preocupação com os alunos ao fazer considerações sobre o sistema bloqueado de ensino nas frases (74) e (76). Vemos, a partir da frase (77), que o E2 reporta-se ao estágio da graduação, dizendo que o tempo destinado ao estágio e a forma como o mesmo foi desenvolvido não daria conta de sua formação enquanto professor, assim como, em sua opinião, não atuaria como professor se dependesse do estágio, pelas inseguranças vivenciadas

em tão pouco tempo. Para o estudante, o que realmente auxiliou e foi determinante na sua decisão de querer se manter na profissão docente foi a sua participação no PIBID. Assim, temos:

E2.3: Eu acho que perde muito tempo no começo [do bloco] para o aluno pegar o fio da coisa, e o aluno que vai fazer vestibular no fim do ano agora, no meio do ano termina e não vai ter professor de Matemática pra ele tirar nenhuma dúvida (74). [...] O problema do bloqueado é isso aí, quem vai fazer um vestibular fica muito tempo sem ver [o conteúdo matemático], [...] no C2, perto do vestibular foi aquela coisa, tirando dúvida do pessoal, agora no C1, não vai ter (75). **Os alunos que eu tenho hoje não terão aula de Matemática [no próximo bloco], como que eles irão tirar as dúvidas? (76). O PIBID está sendo bom porque junta todos esses detalhes [do sistema bloqueado e do sistema não bloqueado] [...].** Estou gostando bastante [do PIBID] (77), **eu não daria aula se fosse só a experiência com os meus estágios** porque, uma que é Ensino Fundamental, mas eu não consegui ver como um todo esta situação, **dando só [aula] no estágio, [...] fica meio complicado, porque você não sabe como é o tempo das coisas, [do que] preparar entre uma aula e outra por exemplo (78), [...]** e outra, **você está sendo avaliado [no estágio],** tem alguém no fundo ali [da sala], sentado, assistindo sua aula, e você sabe que aquilo não é aula que você está dando, **você fica muito nervoso por causa do avaliador sentado ali, [...] não sai como você tinha planejado (79).** [...] **Eu estava escrevendo no quadro e aí eu fiquei lembrando das coisas [da disciplina] de estágio [supervisionado]: enquanto você está escrevendo no quadro, você vai falando para o aluno não conversar! Aí eu lembrei disso e esqueci do raciocínio que eu ia fazer! E sabe, aí me deu um nervoso, acho que eu reprovei já! Deu tudo certo, passei! (80).** Mas aí **fiquei pensando sabe, e se eu não estivesse no PIBID? (81).** (grifo nosso)

Com exceção da frase (76), “Os alunos que eu tenho hoje não terão aula de Matemática [no próximo bloco], como que eles irão tirar as dúvidas?” que está localizada na coluna da aprendizagem e mostra uma preocupação do E2 com a aprendizagem dos alunos, as demais estão alocadas na coluna ensino da matriz 3x3 (quadro 13). O E2 relata em sua fala, sobre a oportunidade, ao participar do programa, de conhecer dois sistemas de ensino, o bloqueado e o não bloqueado.

O PIBID, segundo o bolsista, é importante para a sua formação docente, assim como a disciplina de Estágio Supervisionado, entretanto, o estágio não possibilita toda esta vivência no ambiente escolar que o PIBID proporciona, *“dando só [aula] no estágio, [...] fica meio complicado, porque você não sabe como é o tempo das coisas, [do que] preparar entre uma aula e outra por exemplo”.*

Para o estudante, atribui-se à disciplina de estágio supervisionado

uma carga horária reduzida, além disso, existe o momento em que o graduando passa por uma avaliação que, segundo o E2, não é muito confortável, “você fica muito nervoso por causa do avaliador sentado ali”. Ainda em relação ao estágio, temos no seu relato:

E2.3: Porque eu vou escrever no quadro e eu falo para os alunos: eu vou passar matéria aqui no quadro e vocês têm que copiar! Mas eu não ligo se eles vão conversar quando eu estou passando matéria no quadro [...], vou deixando eles copiando, e normalmente, todos eles copiaram, dou um tempinho [...] e eles terminam de copiar.(82). **O estágio não, o PIBID dá essa oportunidade de você testar [...] coisas em sala de aula, por exemplo, controle de turma (83). No estágio é a primeira vez que a gente vai ter contato com a turma, a gente nunca tentou assim, colocar ordem numa sala, só que tem teorias que falam que o professor tem que ter domínio da sala, o problema que esse domínio de sala é muito relativo! (84).** Se o aluno acabou de fazer Educação Física na aula anterior e você vai fazer seu estágio depois, você estará literalmente [com uma situação difícil] porque, depende de quem vai te avaliar, vai dizer que você não tem domínio de turma (85). [Mas], como é que você vai ter domínio de turma se o próprio metabolismo do aluno está acelerado? (86). [...] **então tem um monte de coisa assim que, se não fosse pelo PIBID eu nem estaria dando aula, nem particular, porque eu fiquei pensando assim, eu fiz o estágio quando eu já estava no PIBID [...], mas eu fico pensando na experiência só do estágio, é insuficiente pra eu ter uma ideia de como é dar aula (87).** (grifo nosso)

Segundo essa fala do E2, “[...] se não fosse pelo PIBID eu nem estaria dando aula, nem particular [...]” podemos observar claramente que o estudante reitera a relevância que o PIBID desempenhou na sua formação e na sua decisão de querer ser professor. Notamos também, no quadro 13, a concentração de quase todas as suas falas na coluna do ensinar, inferimos que a participação no PIBID oportunizou as relações epistêmicas, pessoais e sociais com o saber sobre o ensinar.

Quadro 13 - Parte (3 de 5) da terceira entrevista com o E2 sobre o “momento PIBID”

Estudante 2	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(74); (75); (78); (81); (82); (83); (84); (86); (87)	
B Relação Pessoal		(77)	(76)
C Relação Social		(79); (80); (85)	

Ao participar do programa, o E2 passou um longo período de tempo desenvolvendo atividades e aulas com a mesma turma, esta vivência não pode ser proporcionada pela disciplina de estágio supervisionado, novamente o E2 cita o estágio da graduação como um fator “impeditivo” para manter o estudante na profissão docente, como podemos observar nesse fragmento:

E2.3: [...] Então o PIBID, assim, conseguiu mostrar [para mim] como é que são as coisas que, se eu tivesse feito só o estágio, eu não teria vontade de ir para área de Educação (88). Agora, eu não sei se eu estou tendo sorte de dar aula, porque eu **estou há um ano e pouquinho dando aula**, porque eu estou assim, animado, [...] porque dando uma aula o tempo passa muito rápido, eu **estou gostando muito de dar aula** mesmo (89). Se fosse só pelo estágio [eu talvez não estivesse dando aula] (90). [...] No estágio, [...] não sei se era porque tinha uma pessoa te olhando, te avaliando, então parecia que a hora não passava, qualquer coisinha que o aluno fazia me irritava sabe! (91). Nossa, [...] eu preparei essa aula [do Estágio] e o cara tá brincando ali! [...] **Eu não sabia o nome de ninguém [dos alunos], [...] então o aluno não tinha relação nenhuma comigo, eu não tinha relação nenhuma com o aluno, eu tinha que fazer ele entender alguma coisa, ele nunca me viu na vida, [...] ele iria ver uma matéria que estava fora do conteúdo** (92). Tem esse problema também no Estágio, conteúdo fora da matéria [que o aluno está estudando], porque o professor [da sala] não queria [um mesmo conteúdo que ele estivesse desenvolvendo com os alunos] (93). **O Estágio sozinho eu acho que é muito pouco, se todo mundo pudesse fazer o PIBID pelo menos um bimestre que seja, ele teria ideia bem melhor [do contexto escolar]** (94). (grifo nosso)

O estudante, além de atribuir ao PIBID a sua opção por manter-se na profissão, ainda o indica para os demais graduandos, para que todos possam ter a oportunidade que ele teve de participar do programa (frase (94)). Como vemos no quadro 14, as falas concentram-se na coluna ensino, estando distribuídas nas linhas da matriz 3x3, da relação epistêmica, pessoal e social com o saber sobre o ensino.

Quadro 14 - Parte (4 de 5) da terceira entrevista com o E2 sobre o “momento PIBID”

Estudante 2	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(92); (94)	
B Relação Pessoal		(88); (90)	
C Relação Social		(91); (93)	

De acordo com o próximo depoimento, o E2 refere-se ao PIBID como uma oportunidade para vivenciar o contexto escolar, ao mesmo tempo em que realiza reflexões sobre a sua atividade docente. O E2 demonstra em suas reflexões a preocupação com seu ensino, no que tange às suas relações com o aluno. Para o E2, saber o nome dos alunos para interagir com eles é de fundamental importância, bem como ensinar, de modo que eles aprendam o conteúdo que está se propondo a ensinar. Voltamo-nos para o relato:

E2.3: [...] Ainda bem que coincidiu de eu estar no terceiro ano e iniciar o PIBID, porque [caso contrário], eu não estaria dando aula, eu sinceramente estaria desanimado para dar aula se fosse só pelo estágio (95). No meu segundo ano, estudei bastante as teorias de Didática, Ensino e os Planejamentos de Aula, eu achava uma coisa totalmente diferente! (96). [...], **então o PIBID me ajudou a ir para o caminho [para continuar a dar aula], [...] eu isolo a experiência do estágio porque eu não ia querer continuar dando aula (97).** [Em relação aos conteúdos para as regências], tem coisas assim, que eu não lembrava, que eu tive que pegar uns três ou quatro livros didáticos e ir procurando exemplo. Um exemplo resolvido em um [livro], no outro [livro] não tinha (98), **é complicado preparar aula, eu fico com três, quatro livros abertos, e vou pegando exemplos de cada um que eu acho que convém (99),** porque eu acho que a gente tem que mostrar para o aluno como resolver um [exercício] difícil, por exemplo, porque se não [mostrar], fica naquela ilusão, só vai cair exercício fácil [no vestibular e ENEM, como exemplo] (100). (grifo nosso)

Para E2, participar do PIBID foi importante para o desenvolvimento do seu interesse pela profissão docente: “O PIBID me ajudou a ir para o caminho [para continuar a dar aula]”. O programa foi relevante também para o desenvolvimento do seu saber-fazer, “é complicado preparar aula, eu fico com três, quatro livros abertos, e vou pegando exemplos de cada um que eu acho que convém”. Podemos observar que nesse parecer houve um deslocamento no instrumento de algumas falas, da coluna do ensino para a coluna do conteúdo.

O estudante mostra-nos em seu parecer o sentido pessoal atribuído ao conteúdo, este fragmento está alocado na célula 1B do instrumento. Observamos o envolvimento com a matéria a ser ensinada, ao preocupar-se com o conteúdo a ser ministrado aos alunos e o que E2 considera que precisa ser ensinado para o aluno, “é complicado preparar aula, eu fico com três, quatro livros abertos, e vou pegando exemplos de cada um que eu acho que convém”.

Apresentamos os fragmentos (do 95 ao 100), na matriz 3x3, quadro 15.

Quadro 15 - Parte (5 de 5) da terceira entrevista com o E2 sobre o “momento PIBID”

Estudante 2	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica	(98)	(100)	
B Relação Pessoal	(96); (99)	(95); (97)	
C Relação Social			

Ainda em relação ao “momento PIBID”, apresentamos na sequência as falas do E2 em nossa quarta entrevista.

Observamos no próximo relato, da relação epistêmica com a aprendizagem dos alunos, no momento em que o E2 busca compreender se os alunos realmente conseguem aprender o conteúdo no sistema bloqueado, por conta da carga horária. Segundo o E2, é preciso desenvolver, em média, um conteúdo por semana para poder dar conta de todo o programa de Matemática. É o que observamos em seu parecer:

E2.4: Este ano o sistema é bloqueado [...], quando não era sistema bloqueado [no outro colégio], **você ficava um bimestre mais ou menos na mesma matéria, era mais tranquilo, agora o bloqueado, cada semana está em uma matéria**, então é bem mais corrido (129), [...] por exemplo: essa semana você prepara uma lista para aplicar pra sala de aula de Análise Combinatória, a aula que vem já é Probabilidade, a aula que vem já é, por exemplo, Geometria Espacial, então é bem assim, corrido mesmo, então não dá muito tempo assim (130), **não sei se o aluno consegue pegar bem [o conteúdo] porque é bem corrido mesmo** (131), pra gente que está preparando aula fica bem corrido (132). (grifo nosso)

Verificamos que o estudante, pensando nas entrevistas anteriormente apresentadas, passou por um processo de desenvolvimento em sua atuação em sala de aula, podemos observar na sua fala, quando ele remete à preparação dos conteúdos, com o tempo destinado para cada assunto. Em seu relato, ele nos mostra que realmente vivenciou os dois sistemas de ensino. Nas primeiras entrevistas, a diversidade da sala de aula e a preparação da aula o deixavam preocupado. Nesse momento podemos salientar que, por meio da sua fala, existe um estudante que carrega consigo uma “experiência a mais” sobre a docência.

Na próxima fala do E2, consideramos interessante observar que no início do ano desenvolveu a sua aula na TV Pendrive, e que no final do segundo

semestre levaria os alunos para o Laboratório de Informática. Observamos que E2 está buscando compreender e diversificar a sua prática, utilizando diferentes recursos para ensinar, mobilizando diferentes saberes em sua prática de sala de aula. De acordo com o seu depoimento, temos:

E2.4: [...] [No primeiro semestre] eu demorei bastante para preparar aula [na TV Pendrive] porque [...] foi meio complicado para ajustar as imagens, [...] **mas agora eu estou tentando levar o pessoal [alunos] para o Laboratório de Informática, mexer um pouquinho em programa,** [...] por exemplo, funções, eu estava querendo trabalhar com GeoGebra, Winplot, trabalhar com os alunos dessa forma assim, bolar algumas atividades meio diferenciadas, pra eles verem estudo de gráficos, funções [...] (133). [Assim], **eu sempre procuro conversar com eles, interagir mais com eles para conseguir preparar minha aula** (134), [...] pelo menos eu tenho conseguido um resultado que eu acho bom pra mim, porque **eles têm gostado bastante da aula, têm participado bem da aula,** e pelo menos nas provas eles têm tido uma nota boa também (135), [...] e corrigindo a prova eu tenho visto que eles estão absorvendo bem a matéria, estão conseguindo entender, compreender (136). **Eu friso bem pra eles que eu quero o raciocínio deles,** que eu não quero que eles fiquem muito ligados na conta em si, mas que eles consigam raciocinar, aplicar as fórmulas corretamente, entender as operações (137). (grifo nosso)

Observamos novamente um deslocamento no instrumento, da coluna ensino para a coluna aprendizagem. Na relação de saber epistêmica com a aprendizagem, o estudante relata que procura interagir com os alunos para planejar a sua aula, busca compreender a maneira como os alunos aprendem, preocupa-se com o contexto para elaborar e planejar sua aula. Da relação pessoal com a aprendizagem, E2 nos diz: “Eles têm gostado bastante da aula, têm participado bem da aula”. Percebemos a preocupação deste bolsista com o envolvimento dos alunos nas suas aulas. Na matriz, as falas ficaram assim distribuídas:

Quadro 16 - Quarta entrevista com o E2 sobre “momento PIBID”

Estudante 2	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(129); (130); (132); (133)	(131); (134); (136)
B Relação Pessoal			(135); (137)
C Relação Social			

Para visualizarmos as quatro entrevistas sobre o “momento PIBID”, apresentamos o quadro 17, uma matriz 3x3 contendo todos os números das frases.

Quadro 17 - As quatro entrevistas com o E2 sobre “momento PIBID”

Estudante 2	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica	(42); (98)	(11); (39); (41); (44); (45); (46); (47); (59); (60); (62); (64); (68); (74); (75); (78); (81); (82); (83); (84); (86); (87); (92); (94); (100); (129); (130); (132); (133)	(131); (134); (136)
B Relação Pessoal	(96); (99)	(12); (13); (58); (66); (72); (77); (88); (89); (90); (95); (97)	(61); (69); (70); (71); (73); (76); (135); (137)
C Relação Social		(10); (40); (43); (63); (65); (67); (79); (80); (85); (91); (93)	

De posse do quadro 17, percebemos que o E2, ao falar sobre o “momento PIBID”, transitou por quase toda a matriz 3x3, uma indicação da existência das relações epistêmicas, pessoais e sociais de saber com o ensino da Matemática, bem como das relações epistêmicas e pessoais de saber com o conteúdo matemático, e das relações epistêmicas e pessoais de saber com a aprendizagem dos alunos.

Passamos a abordar, a partir desse momento, os depoimentos relacionados ao “estar aprendendo no PIBID”.

3.3.3 O Que Você Está Aprendendo no PIBID?

Na primeira entrevista e próximo parecer, o E2 expressa em sua fala ter aprendido com a sua participação no PIBID, além de citar algumas situações que fizeram parte deste aprendizado, como a convivência com o supervisor, a construção do planejamento de aula e algumas questões relativas às interações com os alunos. O estudante também relata sobre as suas inseguranças pessoais produzidas nos momentos de interações com os alunos. Notamos que as falas do estudante expressam as relações de saber epistêmicas, pessoais e sociais com o ensino praticado. Temos o depoimento do bolsista:

E2.2: [...] eu estou em sala, eu estou trabalhando com pessoas que já dão aula também (14), [...] eu falei para o pessoal: Bom, eu nunca dei aula! Foi uma das primeiras vezes que eu planejei aula até para ir dar monitoria (15). [...] **Eu estou procurando assim, o apoio dos professores que têm mais experiência [...], estou pedindo bastante**

conselhos para [o supervisor] (16). [...] Eu tenho achado o projeto [PIBID] muito bom para aprender bastante [aprender a ensinar], eu creio que eu vou sair [da universidade] com uma experiência boa (17), então eu não vou ficar tão perdido [quando recém-formado]. (18) [...]. Quando eu chegar num colégio pela primeira vez, eu já [estarei] meio habituado com a rotina de um colégio em geral, o modo como os alunos agem (19). [...] **Eu vi que têm outros fatores que a gente tem que levar em consideração na hora que a gente faz um plano de aula** (20), [...] **não é só assim, se preocupar se o plano de aula vai ser suficiente até terminar a aula** (21), [se preocupar] se os alunos vão terminar rápido demais os exercícios (22), **[também precisa prestar atenção] em relação à disciplina dos alunos, ao uso de celular dentro da sala de aula** (23); [prestar atenção] à não participação dos alunos durante o desenvolvimento da aula (24), **[prestar atenção] às dificuldades que os alunos demonstram na aprendizagem dos conteúdos** (25). (grifo nosso)

E2 em seu depoimento, afirma buscar “o apoio dos professores que têm mais experiência”, e também relata que está “pedindo bastante conselhos para [o supervisor]”, o que deixa transparecer a valorização que atribui ao saber experiencial do supervisor, bem como a preocupação com questões que estão aquém ao plano de aula. Segundo o estudante, é preciso prestar atenção no processo de aprendizagem dos alunos durante a elaboração e execução de sua aula.

Verificamos também, nas frases (20) até a (25), a importância que o estudante atribui ao plano de ensino. Constatamos que no relato há o deslocamento no instrumento, da coluna ensino para a coluna aprendizagem. O E2, ao realizar o planejamento de suas aulas, estabelece relações epistêmicas e sociais com o ensino praticado e com a aprendizagem dos alunos. Preocupa-se em compreender melhor a sua atuação em sala de aula, ao mesmo tempo em que procura pensar, ao elaborar uma aula, no interesse, envolvimento e motivação dos alunos.

Apresentamos, no quadro 18, as frases dessa primeira entrevista alocadas na matriz 3x3.

Quadro 18 - Primeira entrevista com o E2 sobre “estar aprendendo no PIBID”

Estudante 2	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(17); (19); (20); (21); (22)	(25)
B Relação Pessoal		(15); (18)	
C Relação Social		(14); (16)	(23); (24)

Como podemos perceber no quadro 18, a concentração das falas na coluna ensino indica das relações de saber epistêmicas, pessoais e sociais com o

ensino pelo estudante praticado, enquanto que o deslocamento da coluna ensino para a coluna aprendizagem indica das relações de saber epistêmicas e sociais com a aprendizagem dos alunos.

Em relação à entrevista de número dois, sobre “estar aprendendo no PIBID”, o estudante relata estar preocupado com a sua interação com os alunos, reafirmando da sua relação de saber pessoal com a aprendizagem deles. É o que observamos no relato a seguir:

E2.2: [...] aprendi muita coisa esse ano [em relação ao lidar com a sala de aula, com os alunos] (28). [...] eu costumo dar aula sempre em pé, no meio da turma assim, interagindo, eu **tenho notado que [os alunos] têm gostado bastante dessa forma de interagir com eles (48), e outras coisas interessantes assim, que eu andei lendo sobre aprendizagem né (49), então eu acho que a participação no PIBID tem me dado resultados legais (50). [...] Você convivendo com o aluno todo dia, indo dar as aulas, você está sabendo que ele está progredindo [em seu aprendizado], pouco a pouco, então é interessante (51). [...] Por exemplo, eu estava estudando com eles no começo do ano e a relação estava meio fria, agora não, [...] têm alunos assim que já ficaram sem ir para o intervalo pra ficar conversando, pedindo explicação, eu achei muito bacana (52). [...]. **Eu acho que esse projeto caiu como uma luva pra mim, eu não sabia se eu queria dar aula ou não, agora eu sei realmente que eu quero, eu, por exemplo, quero ser professor mesmo** (53), [...] porque eu estou aprendendo [ao ministrar as aulas, ao ensinar], quero continuar melhorando cada vez mais (54). [...] **Você sabe que você tem que planejar uma aula, eu acho até que o projeto está mais forte do que o estágio obrigatório, porque no estágio obrigatório a gente prepara uma vez o plano de aula para determinado conteúdo, e ali no PIBID a gente prepara mais de uma vez,** [...] toda aula eu preparo e dou a aula, [...] então assim, **conforme dá alguma coisa errado com a aula passada, a gente tem que evitar que aconteça depois** (55). (grifo nosso)**

Ainda nesse parecer, o estudante reitera a decisão de querer ser professor, “eu não sabia se eu queria dar aula ou não, agora eu sei realmente que eu quero, eu, por exemplo, quero ser professor mesmo”, além disso, ao participar do programa, o E2 afirma preparar seus planos de aula várias vezes, e isso não ocorre na disciplina do estágio supervisionado, pela questão “tempo”, como no PIBID o seu contato com a sala de aula é por um maior espaço de tempo, o estudante pode repensar a sua prática de sala de aula e melhorá-la, como podemos verificar na fala, “conforme dá alguma coisa errado com a aula passada, a gente tem que evitar que aconteça depois”. É importante salientarmos que o E2 está inserido no ambiente escolar e preocupa-se com a sua prática, e está em constante processo de reflexão

sobre a sua atuação.

No quadro 19 temos os números das frases alocadas nas células da matriz 3x3.

Quadro 19 - Segunda entrevista com o E2 sobre “estar aprendendo no PIBID”

Estudante 2	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(28); (50); (54); (55)	(49)
B Relação Pessoal		(53)	(48); (51)
C Relação Social		(52)	

Verificamos no quadro 19 que as falas estão alocadas nas colunas ensino e aprendizagem. A matriz 3x3 nos indica das relações de saber epistêmicas, pessoais e sociais que o E2 estabeleceu com o ensino, bem como das relações de saber epistêmicas e pessoais com a aprendizagem dos alunos.

Passamos agora para a entrevista 3. O E2, em seu depoimento, relata estar “sempre conversando com os alunos” e expressa um interesse em saber como ocorre a aprendizagem dos alunos (frase (101)). Além disso, o estudante mostra uma preocupação com a rotina em sua prática pedagógica, ao afirmar que com a experiência o professor pode deixar de ensinar da mesma forma como já ensinado em outro momento de profissão. É o que podemos constatar no relato:

E2.3: [...] **eu estou sempre conversando com os alunos**, porque eu acho que grande parte do meu aprendizado vai vir disso, **desse meu interesse de saber como que os alunos aprendem** (101), [...] eu acho que eu tenho conseguido entender mais o aluno ficando mais perto o possível dele [durante os intervalos], porque dentro de sala de aula não dá tempo de ter essa relação, essa conversa mais informal com o aluno, eu acho que é importante [essa conversa informal] pra gente poder ensinar melhor, o aluno te vê mais como pessoa e menos como professor (102) [...] e eu posso perguntar: o que você acha que está faltando em uma aula de Matemática para ser legal? [...] Então, com essa conversa com o aluno você tem uma base melhor para preparar a aula (103). **Estávamos conversando [eu e meu supervisor] sobre o que muda com o passar do tempo dando aula, [...] e eu acho que a gente vai perdendo essa [coisa] [...] de sentir como aluno, porque tem pergunta que com o tempo fica tão óbvia, que a gente ensina aquilo e acha fácil, porque faz anos que a gente ensina aquilo ali [...]. Ele [o aluno] vai ter dúvida aqui, porque vendo aquilo milhares de vezes, você [enquanto professor] acaba achando [que]: isso aqui é óbvio! [Mas] para o aluno que está vendo aquilo pela primeira vez não é**

óbvio! [...] [Então] começa [a] ficar padrão para a gente preparar aula, com o tempo a gente vai deixando de dar em aula [certos detalhes] (104). [E eu observo que meu supervisor] [...] pensa bastante nos alunos. (105). (grifo nosso)

Em nossa entrevista de número 3, há um deslocamento da coluna ensino para a coluna aprendizagem, no qual E2 afirma seu interesse em saber como os alunos aprendem. No quadro 20, apresentamos as frases alocadas na matriz 3x3.

Quadro 20 - Terceira entrevista com o E2 sobre “estar aprendendo no PIBID”

Estudante 2	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(102); (103); (104)	(101)
B Relação Pessoal			
C Relação Social		(105)	

Deste modo, ao observarmos a matriz 3x3 (quadro 20), vemos uma concentração das falas do E2 nas relações de saber epistêmicas e sociais com o ensino da Matemática. Somente uma fala diz respeito à relação de saber epistêmica com a aprendizagem, “grande parte do meu aprendizado vai vir disso, desse meu interesse de saber como que os alunos aprendem”.

Na quarta entrevista sobre “estar aprendendo no PIBID” (são aproximadamente dois anos de participação no programa), o estudante relata gostar de dar aula e expressa em sua fala inseguranças ao lidar com a turma. Temos:

E2.4: [...], o PIBID é legal que a gente vai dando aula e vai percebendo esses detalhes, a gente **pergunta para [o supervisor] que está orientando** a gente, que tem mais experiência de sala, que a gente identificou esse perfil, esse detalhe, é legal também essa troca de experiência que sempre ocorre (109). [...], **no estágio a gente não tem muita oportunidade de ter essa troca de informação com o orientador** [do estágio], a gente não conversa muito, chega na sala de aula e ele assiste nossa aula tudo, só que não tem essa troca de experiência mesmo (110), agora, **no PIBID** pelo menos, **a gente chega, conversa com o [supervisor]** e fala: olha, o que você acha dessa aula aqui? Eu preparei e eu tentei fazer um pouco diferente, o que você acha, dá certo ou não? (111). Porque **tem coisas assim que a gente prepara que fica inviável em sala de aula**, [...] o material que a gente acha que vai dar certo, leva pra sala de aula e não dá muito certo, porque [...] o aluno começa a brincar com o material, estraga o material (112), então assim, é bacana porque a gente leva as ideias e o [supervisor] fala assim: olha, pode dar certo! Não pode, esse não vai dar certo de jeito nenhum, não adianta tentar fazer porque [...] o perfil da sala é mais ou menos assim (113). (grifo nosso)

Para E2, o PIBID gerou oportunidades para a troca de experiências com o supervisor sobre a sua atuação pedagógica, “no estágio a gente não tem muita oportunidade de ter essa troca de informação com o orientador [do estágio]”. O E2, ao participar do programa, tentou elaborar aulas diferentes das aulas do supervisor, procurando discutir sobre a aplicabilidade ou não das estratégias escolhidas para o desenvolvimento das aulas. Segundo o seu parecer, “tem coisas assim que a gente prepara que fica inviável em sala de aula”.

Observamos que o depoimento está concentrado na coluna 2 do instrumento, as frases (109 até a 113) estão distribuídas nas linhas (A) e (C), ou seja, a matriz 3x3 indica da relação de saber epistêmica e social com o ensino praticado, além disso, E2 está buscando uma compreensão sobre o seu ensino, e expõe suas dificuldades e inseguranças pessoais produzidas em decorrência das interações no ambiente escolar.

Consideramos, segundo o parecer a seguir, que o estudante vivenciou a prática pedagógica em diferentes turmas de alunos; com isso, diz ter aprendido que cada sala é única, cada turma tem um perfil diferente e que o professor precisa estar atento a essas diversidades ao preparar a sua aula. Vemos em seu depoimento:

E2.4: Isso que é legal, porque a gente quando está fazendo pelo PIBID e tudo mais, a gente vai vendo que toda sala tem um perfil diferente e tem tipo de trabalho que não vai dar muito certo, tem tipo de trabalho que vai dar certo, funciona melhor, a gente vai pegando essas coisas que acontecem no colégio, essas coisas que a gente não para pra pensar na graduação, também não dá tempo! (114). É muito detalhezinho sabe, conforme a gente vai convivendo e vai vendo como os outros professores conversam na sala dos professores, a gente vai pegando esses detalhes assim, que existe, e a gente não sabe que tem na verdade, só que com o tempo a gente vai acabar pegando, [...] a gente acaba conseguindo reparar nesses detalhes e quando a gente sai da graduação, a gente sai com **essa experiência: olha, tem tipo de trabalho que é melhor para essa turma!** Olha, esse tipo de trabalho não vai dar muito certo com essa turma, por causa disso e disso! A gente consegue ter uma opinião mais formada e se um dia, com certeza, acabar acontecendo de orientar estagiário, a gente vai ter essa experiência para passar pra ele (115). (grifo nosso)

Na matriz 3x3, há indicação da relação de saber epistêmica com o ensino praticado pelo estudante, o E2 busca pela compreensão das suas ações com base em discussões sobre o saber experiencial do supervisor.

Quadro 21 - Parte (1 de 2) da quarta entrevista com o E2 sobre “estar aprendendo no PIBID”

Estudante 2	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(109); (110); (112); (114); (115)	
B Relação Pessoal			
C Relação Social		(111); (113)	

No quadro 21 percebemos que a concentração das falas está na coluna do ensino, especificamente nas linhas epistêmica e social.

Parece-nos interessante observar no depoimento que, na medida em que o E2 vivenciou situações de sala de aula no PIBID, procurou criar condições para que os alunos aprendessem, por meio da elaboração de atividades adaptáveis para cada turma, “se você escolher o perfil errado de sala, não vai render o trabalho”. Constatamos nesse parecer:

E2.4: [...] então fica bem interessante essa parte do PIBID assim, **a gente consegue identificar perfil [de turma], consegue ver esses aspectos, [...] um detalhe que influencia na nossa aula** (116). [...] [Parece estranho] esse perfil de sala pra trabalho funcionar, mas conforme você vai convivendo com a sala de aula você vai vendo que realmente tem sala que pede um tipo de explicação melhor, entende tal tipo de explicação melhor, tem tipo de sala que não vai entender esse mesmo tipo de explicação por mais que ela seja boa (117). Por exemplo, salas que são mais unidas. [...] **you pode passar um trabalho assim um pouquinho diferente que eles [alunos] se ajudam, um trabalho um pouco mais difícil que eles se ajudam mais. Tem sala que é bem segmentada, [...] os alunos quase não se comunicam entre eles, então esses perfis assim, da sala em geral são muito interessantes, porque influencia muito no trabalho que vai ser escolhido** (118). O trabalho pode ter uma qualidade assim, muito boa, só que, se você escolher o perfil errado de sala, não vai render o trabalho, por melhor que seja assim, eu, particularmente, tenho reparado nesses detalhes, não sei se foi coincidência ou não (119), [...] eu achei interessante porque até agora pelo menos, aconteceu umas duas ou três vezes com atividades assim, e deu tudo certo com as atividades (120). (grifo nosso)

Consideramos relevante no relato acima, que aparecem novamente fragmentos que nos conduzem aos momentos em que o E2 prioriza a busca pela compreensão do ensino por ele praticado em sala de aula. Podemos verificar

segundo a matriz 3x3, no quadro 22, que as falas (116) até (120) estão alocadas na célula 2A, da relação de saber epistêmica com o ensino.

Ainda em relação ao mesmo parecer, percebemos que o E2 está muito preocupado com as atividades que elabora para os alunos, procurando na medida do possível criar condições para que os alunos aprendam, com o objetivo de melhorar a sua atuação enquanto professor. Podemos notar em suas falas, que o E2 realiza reflexões ao elaborar o seu plano de aula, prevendo ou pensando sobre os possíveis questionamentos que podem ocorrer no desenvolvimento de sua aula, “como professor, você tem sempre que imaginar situações, porque com isso você elabora o plano de aula”.

Depois da sua ação, ou seja, da sua atuação em sala de aula, o estudante observa o que aconteceu com as atividades por ele propostas durante a aula, com o objetivo de reconduzi-la em uma próxima oportunidade. Observamos no relato:

E2.4: [...], como professor, você tem sempre que imaginar situações, porque com isso você elabora o plano de aula (121). A gente está supondo que o aluno vai fazer aquilo, aquele tipo de pergunta e até o que vai passar pela cabeça do aluno, a gente acaba supondo né (122). [...] Às vezes eu converso com [o meu supervisor], [...] geralmente [o aluno] está envolvido só com a aula tradicional mesmo, porque tem muito aluno hoje em dia que ainda vê a Matemática como um bicho de sete cabeças, só que eu acho que todas as matérias do PIBID estão levando coisas diferentes, **essa forma diferente de dar aula, essas coisas diferentes que estão sendo levadas de fora da escola para [dentro da] escola, eu acho que está enriquecendo bastante a forma de visão do aluno sobre a matéria (123).** (grifo nosso)

As falas de números (121), (122) e (123) estão alocadas na célula 2A da matriz 3x3, indicando da relação de saber epistêmica do estudante com o ensino praticado, conforme apresentamos no quadro 22.

Observamos ainda, na frase (140) do parecer de E2 em nossa quarta entrevista, alocada na célula da relação de saber social com o ensino, que a prática pedagógica do supervisor orientou a ação do estudante ao reger a aula, no momento em que o E2 realizou algumas reflexões individuais e que posteriormente foram compartilhadas com o supervisor, com o objetivo de direcionar e redirecionar a sua ação. Temos que o E2 reflete sobre a atividade docente e nos mostra sua preocupação com o planejamento de suas aulas e com a avaliação, o que podemos

observar no relato:

E2.4: Eu aprendi e estou aprendendo muito no PIBID, porque são várias situações que vão ocorrendo com as quais você aprende bastante. [...] eu descobri, por exemplo, que eu gosto bastante de dar aula [com a participação] no PIBID (138) e **descobri muitas outras coisas com o PIBID, por exemplo, planejamento de aula, avaliação, isso que eu achei interessante, porque eu não parava para pensar nisso (139), e discutindo com o professor [supervisor] que está nos orientando, a gente acaba tendo umas ideias diferentes [...] de como trabalhar com a turma (140).** (grifo nosso)

De acordo com o parecer acima, consideramos que o PIBID foi importante para que o E2 percebesse a relevância do planejamento de aula e da avaliação. E2 desenvolveu reflexões sobre a sua atividade de sala de aula que foram compartilhadas com o seu supervisor.

Quadro 22 - Parte (2 de 2) da quarta entrevista com o E2 sobre “estar aprendendo no PIBID”

Estudante 2	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(116); (117); (118); (119); (120); (121); (122); (123); (139)	
B Relação Pessoal		(138)	
C Relação Social		(140)	

Como apresentamos no quadro 23, a maior concentração das frases está na relação de saber epistêmica com o ensino da Matemática. Seguem no quadro 23, as frases das quatro entrevistas sobre “o estar aprendendo no PIBID” concentradas em única matriz 3x3.

Quadro 23 - As quatro entrevistas com o E2 sobre “estar aprendendo no PIBID”

Estudante 2	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(17); (19); (20); (21); (22); (28); (50); (54); (55); (102); (103); (104); (109); (110); (112); (114); (115); (116); (117); (118); (119); (120); (121); (122); (123); (139)	(25); (49); (101)
B Relação Pessoal		(15); (18); (53); (138)	(48); (51)
C Relação Social		(14); (16); (52); (105); (111); (113); (140)	(23); (24)

Em relação ao “estar aprendendo no PIBID”, notamos que a distribuição das frases na matriz 3x3 indica que o E2 não mencionou em nenhum momento, das relações de saber com o conteúdo matemático. Pensamos que o saber disciplinar para o E2 pode não representar problemas, foi mobilizado mas não foi, por ele, citado ao responder à questão referente ao seu aprendizado no PIBID.

Neste sentido, ainda em relação ao quadro 23, retomamos a ideia de que saber o conteúdo matemático não implica em saber ensinar a Matemática. Observamos que existiu uma maior preocupação do estudante com o ensino por ele praticado e com a aprendizagem dos alunos, se comparado à preocupação relacionada ao saber disciplinar.

Na sequência, temos a questão referente ao efeito PIBID na graduação.

3.3.4 Qual o “Efeito” do PIBID na Sua Graduação?

Realizamos um questionamento com o estudante, somente em nossa última entrevista, sobre “o *‘efeito’* do PIBID na sua graduação”. E2 relatou que:

E2.4: [...] no ano passado eu estava fazendo o PIBID e fiz o estágio [do terceiro ano], [...] e **o PIBID me ajudou bastante [...] a ter uma iniciativa maior, a conseguir elaborar meu estágio de uma forma melhor** (141). [...], **o PIBID te proporciona um tempo razoável em sala de aula, te ajuda a entender melhor a teoria**, [...] [porque] eu considero que a teoria a gente tem que dar uma adaptada na prática, por [causa do] perfil de [cada] sala de aula (142). [...] Depois que eu comecei a fazer o PIBID, eu vi de outra forma a teoria. [Por exemplo]

[...] o plano de aula nunca vai sair da forma como está escrito ali, [...] porque você faz estimativas do que o aluno vai fazer, o aluno pode perguntar, não tem como você prever aquele monte de variável que tem ali [...] (143). [...] O PIBID prepara o terreno pra quando você conseguir sair da faculdade você sair bem, [...] mais preparado pra sala de aula, porque são muitos fatores que influenciam, [...] **você consegue ver muitas coisas que acontecem, porque você já está mais incluído na rotina do colégio** (144), [...] **tem um tempo pra refletir sobre a teoria e tudo mais**, porque você ainda não virou aquela máquina de dar aula, você não está dando quarenta horas seguidas de aula [...], você vai lá e tem tempo, tem a hora que você vai fazer o relatório [do PIBID] e a hora que você começa a refletir a respeito. Então [...] o PIBID prepara bem o terreno para a pessoa (145). (grifo nosso)

Consideramos interessante no relato acima, quando E2 refere-se ao plano de ensino e à sua execução. Na prática efetiva de sala de aula, “o plano de aula nunca vai sair da forma como está escrito”, é provável que se tenha que fazer adaptações de acordo com o contexto da sala de aula. Complementando, percebemos que o PIBID foi importante para o E2 compreender algumas das teorias estudadas enquanto licenciando na universidade.

Quadro 24 - Entrevista com o E2 sobre o “efeito PIBID na graduação”

Estudante 2	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(141); (142); (143); (144); (145)	
B Relação Pessoal			
C Relação Social			

A participação do estudante no PIBID foi importante na sua decisão de se manter na docência e por ter-lhe proporcionado experiência de sala de aula, iniciativa e confiança. Como vemos no quadro 24, todas as falas referentes ao efeito do PIBID na graduação indicam da relação de saber epistêmica com o ensino da Matemática.

3.3.5 O Perfil do Estudante 2

Como podemos observar, a matriz 3x3 (quadro 25) nos revela que os depoimentos do E2 transitaram por todas as células do instrumento. Na matriz 3x3 temos um grande número de suas falas, mostrando que os seus pareceres

estariam voltados para as suas reflexões sobre o ensino e sua atuação como professor, bem como a busca por compreender melhor o ensino por ele praticado, que justifica a grande concentração de depoimentos na célula 2A, da relação de saber epistêmica com o ensino da Matemática.

Quadro 25 - Perfil do E2 nas quatro entrevistas

Estudante 2	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica	(42); (98)	(9); (28); (30); (32); (33); (128); (11); (39); (41); (44); (45); (46); (47); (59); (60); (62); (64); (68); (74); (75); (78); (81); (82); (83); (84); (86); (87); (92); (94); (100); (129); (130); (132); (133); (17); (19); (20); (21); (22); (28); (50); (54); (55); (102); (103); (104); (109); (110); (112); (114); (115); (116); (117); (118); (119); (120); (121); (122); (123); (139); (141); (142); (143); (144); (145)	(131); (134); (136); (25); (49); (101)
B Relação Pessoal	(96); (99)	(7); (8); (26); (27); (29); (36); (57); (125); (127); (12); (13); (58); (66); (72); (77); (88); (89); (90); (95); (97); (15); (18); (53); (138)	(126); (61); (69); (70); (71); (73); (76); (135); (137); (48); (51)
C Relação Social	(37)	(31); (34); (35); (38); (10); (40); (43); (63); (65); (67); (79); (80); (85); (91); (93); (14); (16); (52); (105); (111); (113); (140)	(23); (24)

Pensamos no perfil do E2 como sendo aquele voltado para as relações de saber epistêmicas, pessoais e sociais com o ensino por ele praticado, bem como das relações de saber nessas três dimensões com a aprendizagem dos alunos e, além disso, expressa em seus relatos uma pequena preocupação epistêmica, pessoal e social com o conteúdo matemático.

Apresentamos na sequência, a análise dos pareceres do estudante 3, que também não havia exercido a docência até iniciar a sua participação no PIBID.

3.4 OS RELATOS DO E3 SEGUNDO A MATRIZ 3X3

Apresentamos os relatos do E3 nas quatro entrevistas realizadas, tendo como categorias *a priori*, o Instrumento para a Análise da Ação Docente em Sala de Aula, de Arruda *et al.* (2011).

Começamos por expor as falas do estudante 3 relacionadas ao “querer ser professor”.

3.4.1 Você Quer Ser Professor?

O E3, em nossa primeira entrevista, afirma “realmente” querer ser professor. Observemos sua fala:

E3.1: [...] **eu realmente quero ser professor**, eu adoro ensinar. Eu acho interessante você fazer alguém gostar de uma coisa que você gosta, e é por isso que eu quero trabalhar com Ensino Fundamental e Médio, porque eles [os alunos] não gostam de Matemática (5). (grifo nosso)

Alocamos esse parecer na coluna 2B da matriz 3x3 – quadro 25, da relação de saber pessoal com o ensino, pois o estudante expressa o sentido pessoal atribuído ao ensino da Matemática, o E3 gosta da Matemática e afirma sentir-se realizado quando consegue fazer com que o aluno goste da Matemática, “acho interessante você fazer alguém gostar de uma coisa que você gosta”.

Em nossa segunda entrevista, o estudante mantém sua opinião sobre o querer ser professor, e relata do seu interesse em se especializar na área de Educação Especial, como notamos nessa fala:

E3.2: **Eu quero muito ser professor**, [...] eu quero trabalhar com pessoas com necessidades especiais, eu quero fazer especialização né, na educação especial (6), e quando eu entrei no PIBID, justo na minha sala [...] tinha um menino com deficiência (7), [...] no começo eu fiquei apavorado, porque eu nunca tinha lidado, eu queria mas eu nunca tinha lidado com alguém que tem algum tipo de deficiência, ele tem deficiência física, é muito inteligente (8), [...] [mas] depois que eu comecei a conviver com [este aluno], eu tive mais a certeza de que é isso que **eu quero, trabalhar com pessoas que tenham necessidades especiais** (9), [...] agora já ficou tão normal, eu acho que é pelo convívio né, assim, dá pra ver no corpo dele lógico, mas é ele quem escreve no caderno dele, a letra não é muito bonita, mas dá pra entender tudo certinho, ele é muito organizado (10). [...] **A**

primeira vez que eu o vi na sala: como que eu vou tratar ele? Porque eu não sabia né, tanto que eu acho que tinha que ter uma matéria obrigatória de inclusão na faculdade (11), [...] porque agora que tem várias pessoas com necessidades especiais nas escolas também, a gente tem que estar preparado (12). Quando eu comecei a lidar com [este aluno], [...] eu não sabia como, [...] [hoje] trato ele como qualquer outro aluno, se eu tenho que dar bronca, dou bronca, se eu tenho que elogiar, elogio, normal, como eu faço com qualquer outro, mas **no começo foi um pouco assustador, porque eu não sabia como agir** (13), [...] **[então, na] primeira aula foi assim, eu vi como as outras pessoas tratavam ele, como os alunos tratavam ele, e aí eu percebi que eles tratavam ele como tratavam qualquer outra pessoa [...]** (14). Na primeira aula, eu passei uma atividade em grupo, uns probleminhas de [...] Matrizes, [...] [o supervisor] falou: prepara uma atividade em grupo e passa porque eu preciso avaliar eles. Então foi isso que eu fiz, [...] pedi pra eles formarem grupos, aí eu vi que [o aluno] não anda, [mas] também não está em uma cadeira de rodas, aí eu vi que os alunos, na hora que formaram o grupo, pegaram a carteira dele e o levaram para o grupo (15). (grifo nosso)

O E3 com a sua participação no programa, como observamos no relato acima, se deparou com um aluno portador de necessidades especiais. Para o E3, essa experiência no PIBID foi fundamental para a sua formação inicial, pois aprendeu a lidar com a situação ao vivenciá-la na prática, ressaltando da necessidade de, em um futuro próximo, cursar uma especialização na área.

No quadro 26, temos as falas das entrevistas 1 e 2, alocadas na matriz 3x3. Vemos que a concentração de todas as falas se deu na coluna ensino, ou seja, das relações epistêmicas, pessoais e sociais com o ensino por ele praticado.

Quadro 26 - Primeira e segunda entrevistas com o E3 sobre o “querer ser professor”

Estudante 3	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(11); (13)	
B Relação Pessoal		(5); (6)	
C Relação Social		(7); (8); (10); (12); (14); (15)	

Como podemos observar, o estudante 3 vivenciou situações de sala de aula que são realidades vividas pelo professor no dia a dia da escola, e que o professor precisa saber como agir e como resolver certas situações. O E3 passou

por essa experiência e contou com o apoio do seu supervisor. Nesse sentido, inferimos que o estudante estabeleceu relações de saber na prática, relações de saber epistêmicas, pessoais e sociais com o ensino por ele praticado.

Ainda no que diz respeito ao “querer ser professor”, na entrevista 3, temos a seguinte fala do estudante:

E3.3: [...] eu sou apaixonado por ensinar, gosto mesmo de estar em sala, gosto do ambiente do colégio, gosto de estar com o aluno, **eu quero mesmo ser professor** (16). (grifo nosso)

Apresentamos também o seu parecer na entrevista 4:

E3.4: [...], **eu sempre quis ser professor**, [...] **eu adoro ensinar Matemática** (17). (grifo nosso)

Constatamos nessas duas entrevistas (3 e 4), que os pareceres do estudante mantiveram-se na coluna 2 da matriz 3x3, na célula da relação de saber pessoal com o ensino. O E3 nas suas falas expressa gostar de ensinar e querer ser professor.

Quadro 27 - Terceira e quarta entrevistas com o E3 sobre o “querer ser professor”

Estudante 3	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica			
B Relação Pessoal		(16); (17)	
C Relação Social			

Construímos uma única matriz 3x3 com os números das frases relativas ao querer ser professor. Assim, temos o quadro 28:

Quadro 28 - As quatro entrevistas com o E3 sobre o “querer ser professor”

Estudante 3	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(11); (13)	
B Relação Pessoal		(5); (6); (9); (16); (17)	
C Relação Social		(7); (8); (10); (12); (14); (15)	

Observamos que a concentração das falas está nas diferentes relações de saber, tanto as epistêmicas, como as pessoais e as sociais, na coluna referente ao ensino.

A partir do quadro 29, apresentaremos as falas do estudante 3 referentes à questão a seguir.

3.4.2 O Que Você Tem Feito no PIBID?

Em relação ao “momento PIBID”, na primeira entrevista, percebemos na fala do E3 que está em constante interação com o seu supervisor. O supervisor “está na sala de aula também” e auxilia na preparação da aula. Podemos ainda considerar que a participação do E3 no PIBID oportunizou a vivência em sala de aula tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio que, segundo um “pré-conceito” do bolsista, seria interessante atuar somente no Ensino Fundamental. É interessante dizer que o E3 não conhecia a realidade escolar na posição “professor”, e no momento de sua prática de sala de aula, os seus valores e crenças sobre o ensino e a aprendizagem, sobre os alunos e sobre a escola vieram à tona, “eu não achava que ia ser legal” atuar no Ensino Médio. Vemos nesse parecer:

E3.1: [...] **a gente [eu e o supervisor] discute qual é o assunto que eu vou começar, ele está na sala de aula também**, só que ele não interfere na minha aula, a menos que aconteça alguma coisa, mas até hoje nunca aconteceu nada que ele precisasse interferir, aí, eu preparo a minha aula e aplico a minha aula, ele está lá (18), [...] está dando tudo certo, **eu adorei ir lá [na escola] dar aula para os terceiros anos**, foi muito legal (19) que, **até então, eu não achava que ia ser legal, porque eu sempre quis mesmo [dar aula de] quinta a oitava sabe, aí agora eu já começo a pensar em um primeiro, terceiro ano (20), porque eu gostei, por ter conhecido no PIBID (21)**, eu achei superinteressante trabalhar com eles, com [...] essa turma (22). [...]. [Os alunos] eles gostaram, pelo que parece sabe, **a aula que a gente [eu e supervisor] fez foi de Regra de Sarrus né**, [...] eles gostaram bastante dessa regra e a gente conversou um pouco [...], aí eu perguntei: [essa regra] sempre funciona? [...] Aí ficou pra eles pensarem: [...] será que funciona? Será que não funciona? E por quê? (23). E aí eu já corrigi **os relatórios** [que os alunos fizeram e entregaram] (24), e aí eu fiz comentários [...], porque, por exemplo, tem um [aluno] que o relatório [dele] não ficou completo, aí eu coloquei: será que você pode melhorar? [...]. Você poderia falar sobre tal parte, ou, então, eu não entendi o que você quis dizer em tal lugar. Aí, os [relatórios] que estavam completos, eu coloquei: será que você poderia melhorar o relatório, colocar alguma coisa que não está no texto? Pra eles

pesquisarem né (25), aí eu vou entregar pra eles [...] de novo, aí eles vão fazer isso e depois eles me entregam de novo, até ficar superbom esse relatório sabe, pra ficar indo e vindo (26), porque aí eles ficam estudando sabe, uma forma de: ah! eu tenho que fazer esse relatório! Mas **ele [aluno] está estudando, pesquisando e ele vê também que eu estou me importando com ele, porque eu escrevi em um por um, com nome deles, tudo certinho** (27). (grifo nosso)

Salientamos ainda, referente ao depoimento acima, que o E3 enfatiza a elaboração e correção dos “relatórios” dos alunos. Consideramos que o estudante está tendo contato com diferentes modalidades de avaliação em sua atuação como bolsista, e toma certos cuidados ao realizar a correção dos relatórios, como observar o nome de cada um dos alunos. Temos algumas dessas falas concentradas na matriz 3x3 na coluna aprendizagem, como podemos observar no quadro 28. Isso nos mostra que o E3 preocupa-se em compreender como ocorre o processo de aprendizagem dos alunos, no momento em que corrige os relatórios e solicita o retorno dos mesmos para uma nova correção.

Verificamos também, no quadro 28, que existe uma concentração das falas nas relações de saber epistêmicas, pessoais e sociais, com a atuação do E3 em sala de aula.

Quadro 29 - Primeira entrevista com o E3 sobre o “momento PIBID”

Estudante 3	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(20); (22)	(23); (25)
B Relação Pessoal		(19); (21)	(27)
C Relação Social		(18); (24); (26)	

Ainda em relação ao “momento PIBID”, em nossa segunda entrevista, o E2 mostra a importância do planejamento da aula e, também, que este plano de aula e demais atividades e ideias são compartilhadas com o supervisor. O estudante relata: “Converso com ele [o supervisor], quando eu tenho alguma dúvida”. Podemos verificar na fala:

E3.2: [...] eu tenho uma sala, eu fico na sala do segundo [ano], e lá **eu preparo aula, eu preparo as atividades, eu preparo tudo, só que tudo que eu preparo eu falo para [o supervisor] antes né, então, a gente sempre conversa** (28), [...]. Tem um cronograma que [o supervisor] já me entregou quando eu entrei no projeto, das matérias, [...] aí eu marco as datas das provas, assim, **converso com ele [o supervisor], quando eu tenho alguma dúvida** em algum tipo de questão, se seria legal de [trabalhar determinado exercício] ou não, eu converso com ele e passo pra ele poder me socorrer (29). Aí **tenho total liberdade para preparar aula**, eu faço a lista de presença né, eu que preencho certinho, a prova sou eu que elaboro, então tudo, **mas [o supervisor] sempre está na sala [...]** (30), e quando eu estou preparando minhas aulas também, eu anoto algumas coisas que eu tenho alguma dúvida assim, eu pergunto [ao supervisor] (31). E assim é superlegal porque **eu não lembrava como fazia Binômio de Newton, aí eu tive que estudar para aprender de novo, para poder ensinar [...]** (32), [...] e **[o supervisor] sempre me socorre**, [por exemplo], quando eu passei um exercício que ele achou que estava meio difícil, ele me falou e eu voltei e mudei [...] (33). **Uma vez também eu levei um desafio, pra uma turma que eu não conhecia, aí eu apliquei o desafio e eles não se interessaram, não foi um bom jeito de começar uma matéria** (34). **Depois eu percebi e [o supervisor] também comentou, que aquela turma geralmente não presta atenção, [os alunos] não têm muito interesse, e foi o que aconteceu** (35). (grifo nosso)

Destacamos que o saber experiencial do supervisor é compartilhado em muitos momentos de interação com o E3, sendo importante na construção do saber-fazer do estudante. Temos também na fala do E3, “[o supervisor] sempre me socorre”, ou seja, percebemos que as inseguranças de “professor iniciante” são amparadas pelo supervisor.

Além disso, com a participação no PIBID, o E3 afirma estar (re)aprendendo os conteúdos matemáticos para ensiná-los, momentos em que precisa mobilizar e elaborar os saberes disciplinares, “eu não lembrava como fazia Binômio de Newton, aí eu tive que estudar para aprender de novo, para poder ensinar”.

Quadro 30 - Segunda entrevista com o E3 sobre o “momento PIBID”

Estudante 3	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(30); (32); (34)	
B Relação Pessoal			
C Relação Social		(28); (29); (31); (33); (35)	

Como temos acompanhado nessas entrevistas com o E3, a maioria das falas concentra-se nas células 2A e 2C, referentes às relações de saber epistêmicas e sociais com o ensino por ele praticado.

Passamos agora para a terceira entrevista sobre o “momento PIBID”.

Em relação à entrevista 3, salientamos que o E3 mudou de colégio e supervisor, mesmo com essa mudança podemos verificar que o contato e convivência com o supervisor é frequente, “tudo a gente conversa para decidir o que vai fazer para a próxima [aula]”, fala está alocada na célula 2C da matriz 3x3, na relação social de saber com a prática de sala de aula, é o que vemos nesse parecer:

E3.3: Mudei [de colégio e de supervisor]. [...], a gente [eu e meu supervisor] corrige trabalho, prepara trabalho, prepara prova, prepara e aplica aula, [...] então é como [se fôssemos] dois professores da turma, então a gente faz tudo junto, a única coisa que eu ainda não fiz com ele foi o livro [diário de classe], mas a gente vai fazer também. [...], **tudo a gente conversa para decidir o que vai fazer para a próxima [aula]** (36). (grifo nosso)

Em nossa quarta entrevista, E3 afirma estar desenvolvendo a regência. Podemos lembrar que já são dois anos de envolvimento no PIBID, e salientamos nesse relato que o estudante remete em vários momentos ao seu supervisor, “a gente já usou *datashow* pra dar aula”, “planejamos a aula”. Além disso, observamos na fala do estudante que ele está buscando diferentes estratégias para ensinar Matemática. Vemos nesse parecer:

E3.4: Eu tenho dado algumas aulas, [...] com materiais diferentes assim, **tecnologias**, então a **gente [supervisor e eu] já usou *datashow* pra dar aula** né, **planejamos a aula**, [...] **estou construindo jogos para o Laboratório**, aí eu continuo com as monitorias (37), não é bem monitoria, mas [o supervisor] dá aula e eu ajudo os alunos né, a resolverem os exercícios (38), aí eu **corrijo prova, elaboro prova**, coisas assim (39). (grifo nosso)

Notamos que as falas (37), (38) e (39) estão alocadas na célula 2A da matriz 3x3, da relação de saber epistêmica com o ensino. O E3 procura melhorar o ensino que pratica por meio do uso de diferentes tendências do ensino da Matemática, as tecnologias.

Quadro 31 - Terceira e quarta entrevistas com o E3 sobre o “momento PIBID”

Estudante 3	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(37); (38); (39)	
B Relação Pessoal			
C Relação Social		(36)	

Percebemos que as falas permanecem na mesma coluna da matriz 3x3, referente ao ensino e às maneiras como o realiza na prática de sala de aula. Apresentamos no quadro 32, todas as falas relacionadas com o “momento PIBID” das falas do E3.

Quadro 32 - As quatro entrevistas com o E3 sobre o “momento PIBID”

Estudante 3	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(20); (22); (30); (32); (34); (37); (38); (39)	(23); (25)
B Relação Pessoal		(19); (21)	(27)
C Relação Social		(18); (24); (26); (28); (29); (31); (33); (35); (36)	

Das quatro entrevistas relacionadas ao momento PIBID, apenas três depoimentos foram alocados na coluna aprendizagem da matriz 3x3. É interessante que o estudante fala em vários momentos do seu supervisor e relata poucas situações de interações com os alunos. O E3 demonstra nesses relatos não estar preocupado com o processo de aprendizagem dos alunos.

Passamos agora para as falas referentes ao “estar aprendendo no PIBID”, relativas à primeira entrevista (quadro 33).

3.4.3 O Que Você Está Aprendendo no PIBID?

O estudante afirma no próximo parecer, estar aprendendo com a sua participação no PIBID e cita exemplos relativos ao planejamento de aula e ao diário de classe. Além disso, o E3 expõe que o supervisor compartilha os seus saberes, segundo o estudante, o supervisor “não fica escondendo o jogo”. Além dessas considerações do E3, o estudante afirma ter aprendido a preparar aula no PIBID, por

estar atuando como professor. Esse parecer, aprendi a “preparar aula, antes eu só sabia da teoria”, pode ser entendido como uma relação epistêmica com o conteúdo estudado na graduação, em que o E3 procura melhor compreender a preparação de uma aula. Percebemos que essa compreensão do E3 foi possível porque ele teve como base as teorias estudadas na universidade. Observamos em seu depoimento:

E3.1: [...]. [O supervisor] conversa bastante, ele explica, [...] eu acho legal porque ele me **mostra os planejamentos de aula, ele me mostra o livro, na aula que eu dou ele me dá o livro para eu fazer a chamada também sabe, tipo: a aula é sua, [...], aprenda! [...]. Estou aprendendo bastante** com ele, [...] ele explica tudo o que você perguntar, ele **não fica escondendo o jogo** sabe (40). [...] eu estou aprendendo com certeza muita coisa [em relação ao ensinar] (41). Eu morro de medo [do] livro de chamada, aí, agora, eu já estou com pouco menos [de medo], porque não pode errar, não pode fazer mil coisas [ao preencher o diário de classe] (42). [...] Eu não teria esse contato, com certeza, se eu não participasse do projeto [PIBID] (43). [...] **[Aprendi a] preparar aula, antes eu só sabia da teoria** (44), aí eu tive que realmente preparar uma aula para dar para eles [alunos], [...] (45). Você vai preparar exercício, como você vai trabalhar isso? Você vai dar uma aula tradicional ou você vai querer fugir um pouco? Dá para fazer Resolução de Problema? (46) Na sala que eu estou trabalhando, [...] **são quinze [alunos], dá para eu trabalhar [...] se eu quiser fazer uma Investigação ou uma Resolução de Problemas** (47), porque eles [alunos] são interessados (48), mas, por exemplo, [...] **quarenta pessoas numa sala, não tem espaço para eles se mexerem, não dá para trabalhar, não é tudo bonito como a faculdade mostra.** (49) [...], não dá pra você colocar um problema e falar assim: agora, todo mundo vai prestar atenção, vamos resolver esse problema, para depois sistematizar, para depois vocês aprenderem, para ficar tudo bonito! Não dá! (50) Então, se você quiser fazer uma aula que não seja tradicional, você também não vai poder viver a Resolução de Problemas pura, você vai ter que se virar, vai ter que ser criativo pra fazer uma coisa diferente, que dê conta de fazer com as **limitações que você tem [ao ensinar]**, por exemplo, um espaço entre um [aluno] e outro é [pequeno], **[o espaço entre as] carteiras**, então complica, qualquer coisinha [o aluno se] distrai (51). (grifo nosso)

Salientamos no depoimento do E3, que o estudante remete-se ao uso das tendências do ensino da Matemática, como Investigações Matemáticas e Resolução de Problemas (frase (47)), afirmando ser de difícil execução, quando se tem muitos alunos em sala de aula. Além disso, relata sobre as limitações existentes por conta do espaço físico de uma sala de aula, segundo E3, o espaço entre as carteiras dos alunos é pequeno.

Percebemos na frase número (51), relacionada ao espaço físico da escola, que o estudante estabeleceu uma relação de saber pessoal com a aprendizagem dos alunos. Para E3, essa questão do espaço o deixa incomodado. Dizemos, segundo o instrumento para a análise da ação docente em sala de aula, que essa relação de saber que o E3 manteve com os alunos influencia na qualidade das interações de sala de aula.

Quadro 33 - Primeira entrevista com o E3 sobre “estar aprendendo no PIBID”

Estudante 3	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica	(44)	(40); (41); (43); (46)	
B Relação Pessoal		(42)	(48)
C Relação Social		(45); (47); (49); (50); (51)	

Segundo o quadro 33, no que diz respeito ao estar aprendendo no PIBID, temos a maior concentração das falas nas relações de saber epistêmicas e sociais com o ensino praticado pelo estudante. Apenas uma frase está alocada na célula da relação de saber pessoal com a aprendizagem dos alunos, isto porque o E3 menciona sobre o interesse dos alunos em aulas diferenciadas, com o uso de algumas tendências do ensino da Matemática.

Em relação à entrevista 2 e o “estar aprendendo no PIBID”, o estudante toma a conduta do supervisor como um exemplo a ser seguido, e ainda afirma estar melhorando a sua conduta. O E3 relata que no momento posterior ao convívio com o supervisor na escola, “está tudo mais organizadinho”. O E3 valoriza o saber experiencial do supervisor e procura adotar as dicas “sutis” indicadas por ele. Nesta convivência, ressaltamos que o E3 mantém relações sociais com o saber a ser ensinado, ou seja, por meio de interações com o seu supervisor, compartilha os saberes na prática. Podemos observar no depoimento:

E3.2: Eu **estou trabalhando com um [supervisor] que tem experiência** (52), isso é ótimo, então eu **estou aprendendo muita coisa com ele, muitas coisas sutis, sabe, jeito de tratar, não a matéria em si, a matéria também, mas os alunos** sabe, a forma, a organização, que eu sou meio desorganizado (53), [...] eu sou muito de anotar as coisas, mas eu vou deixando um negócio aqui, outro lá (54), [e o supervisor] **ele é todo organizado**, [...] aí eu já fiquei com vergonha e já comecei a organizar também, eu chegava, deixava minha pasta aqui, minha bolsa lá, a caixa de giz lá, chamada aqui,

agora não, já está tudo mais organizadinho, tudo no mesmo lugar (55), já estou melhorando, já estou ficando melhor (56). Eu estou convivendo com a escola, [...] eu estou aprendendo um monte de coisas (57). [Em relação ao aluno com necessidades especiais] eu já tinha um pouco de medo disso, porque eu não sabia como eu reagiria, e foi o que aconteceu, eu **fiquei perdido a primeira vez porque eu não sabia como agir, mas agora é muito normal (58)**, lógico, **vou fazer especialização, vou estudar, eu vou me desenvolver nessa área sabe (59)**, mas eu acho que eu vou me dar bem, acho que eu vou gostar disso, **eu gosto de fazer as pessoas gostarem do que eu gosto, eu gosto de trabalhar com quem tem dificuldade, o passo a passo, e eu encontrei isso no PIBID (60).** (grifo nosso)

O estudante, na fala acima, chama a nossa atenção para a situação com a qual se deparou, o aluno com necessidades especiais. É interessante que o E3 relata ter se adaptado com esse fato, podemos perceber que o estudante está participando do PIBID há quase um ano e, para ele, o convívio com o aluno portador de necessidades especiais se tornou habitual. Além disso, afirma ter interesse em se especializar na área da Educação Especial, “vou fazer especialização, vou estudar, eu vou me desenvolver nessa área”.

Com relação ao parecer (60) do E3, consideramos interessante ressaltar a importância por ele atribuída ao “fazer as pessoas gostarem do que eu gosto”, inferimos deste depoimento, da relação de saber pessoal com a sua atuação em sala de aula.

Quadro 34 - Segunda entrevista com o E3 sobre “estar aprendendo no PIBID”

Estudante 3	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(53); (56); (57)	
B Relação Pessoal		(54); (58); (59); (60)	
C Relação Social		(52); (55)	

De acordo com o quadro 34, a matriz 3x3 indica da relação de saber epistêmica, pessoal e social com o ensino por E3 praticado. Notamos a preocupação com a busca pela compreensão de sua atividade pedagógica, com o gostar da Matemática e do fazer com que os outros também gostem, bem como do ensino enquanto atividade interativa.

Passamos para a terceira entrevista relativa ao estar aprendendo

com o PIBID. Temos nesse momento um período de, aproximadamente, um ano e meio de participação do E3 no programa, lembramos que o estudante mudou de colégio e de supervisor no segundo ano de PIBID.

Nas primeiras frases desse parecer, verificamos que existe uma relação de parceria entre estudante e supervisor. Observamos na fala que o E3 aprende com o supervisor e vice-versa, está havendo muitos momentos para que o bolsista (iniciante na docência) e o supervisor (experiência de vários anos de atuação na profissão docente) compartilhem os seus saberes. Segundo o relato do E3,

E3.3: [...], é como se fosse sempre uma observação né, porque **mesmo quando você está dando a aula lá na frente, [o supervisor] está junto** (61), então **se você faz alguma coisa assim, ele comenta: você poderia ter feito de outro jeito!** Ah, foi legal o que você fez, **eu nunca tinha feito desse jeito, vou passar a fazer!** (62). Então, há uma troca muito grande, [o supervisor] [...] fala que quando ele está dando aula, é pra gente [eu e o outro BID] observar, se achou alguma coisa que não foi bem feito e que poderia ter sido feito de outro jeito, conversar com ele para ele mudar também, e é o mesmo que acontece com a gente, a **gente está dando aula e ele, depois que acaba a aula, ele conversa com a gente, fala o que achou, [o que achou] também dos trabalhos: oh, está muito difícil assim! Então ajuda a gente** (63), porque quando a gente está começando, a gente não tem noção de tempo e de dificuldade sabe (64), lógico que ele já tem muito mais [noção, experiência] que a gente, ele já falou: não vai dar tempo de fazer isso aí! Ah, tem que diminuir! Ou, ah, está muito fácil! Ou, ah, está muito difícil! (65). [...], a coisa que eu sempre esqueço é de colocar a data no quadro, sempre! (66). Aí eu começo [a aula], olho para [o supervisor], aí eu já lembro! Porque, no começo, ele sempre falava: **você tem que colocar data para os alunos também colocarem [no caderno], para ficar organizado!** É eu não colocar data, ele fala (67). **[Outra coisa observada pelo supervisor] é quando eu falo virado para o quadro, é difícil, mas eu estou escrevendo e para aproveitar o tempo, eu falo [e escrevo ao mesmo tempo], aí eu dou uma viradinha eu já vejo a carinha dele,** aí eu volto e falo de ladinho! [Em relação ao conteúdo], ele nunca falou assim: está errado! Eu já mando tudo [que preparei] pra ele né, então são mais esses detalhes de quadro que ele me ajuda bastante [...] (68). (grifo nosso)

É relevante ressaltarmos a participação “efetiva” do supervisor no direcionamento e acompanhamento da prática pedagógica do E3, tanto nos momentos que antecedem a prática, na ação em sala de aula e nos momentos posteriores as regências, como vemos na maioria das falas desse parecer (da frase (61) até a frase (68)).

Quadro 35 - Terceira entrevista com o E3 sobre “estar aprendendo no PIBID”

Estudante 3	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(61); (64)	
B Relação Pessoal		(66)	
C Relação Social		(62); (63); (65); (67); (68)	

Segundo o quadro 34, as falas do estudante concentraram-se nas relações de saber epistêmicas, pessoais e sociais com o ensino por E3 praticado, com maior ênfase na relação de saber social com a prática, na célula 2C.

Em relação à quarta entrevista com o E3, com aproximadamente dois anos de participação no programa, o estudante relata sobre o saber experiencial do supervisor e sobre a troca de experiências que ocorre no PIBID, entre o estudante que ainda está na universidade e o supervisor que tem a experiência do dia a dia de sala de aula. Observemos nesse parecer:

E3.4: [...] você tem contato com **um [supervisor] que tem experiência**, que já faz isso há bastante tempo (69), e assim, como **eu acho que ele também aprende com a gente que está saindo da faculdade, que tem bastante energia para novas ideias, a gente aprende demais com ele, porque [o supervisor] tem o peso da experiência, [e este aprendizado] só acontece vivendo né, no dia a dia (70)**, então é muito legal poder ficar em sala com ele (71), **[e vivenciar] o como ele lida com os alunos (72), [e vivenciar] o como ele lida com a Matemática mesmo, com o conteúdo [matemático] (73), [e vivenciar] o como ele se organiza para dar as aulas, [...] eu estou aprendendo bastante! (74).** (grifo nosso)

O estudante expressa, em seu depoimento, a importância que ele atribui à vivência no ambiente escolar, podemos observar nas frases (70) a (74), e isso tem ocorrido juntamente com um supervisor que é responsável por conduzir e orientar as atividades do dia a dia de sala de aula do estudante. Com o desenvolvimento da prática pedagógica do supervisor, o E3 elabora e ressignifica o seu saber-fazer.

Quadro 36 - Quarta entrevista com o E3 sobre “estar aprendendo no PIBID”

Estudante 3	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(70); (74)	
B Relação Pessoal		(71)	
C Relação Social		(69); (72); (73)	

Podemos observar na matriz 3x3, quadro 36, que todas as falas da quarta entrevista concentram-se nas relações epistêmicas, pessoais e sociais com o ensino por E3 praticado. Ressaltamos que o estudante, em vários momentos em seus pareceres, refere-se às interações produzidas com o supervisor.

Diante disso expomos, no quadro 37, os números das frases das quatro entrevistas referentes ao “estar aprendendo no PIBID”.

Quadro 37 - As quatro entrevistas com o E3 sobre “estar aprendendo no PIBID”

Estudante 3	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica	(44)	(40); (41); (43); (46); (53); (56); (57); (61); (64); (70); (74)	
B Relação Pessoal		(42); (54); (58); (59); (60); (66); (71)	(48)
C Relação Social		(45); (47); (49); (50); (51); (52); (55); (62); (63); (65); (67); (68); (69); (72); (73)	

Por meio do quadro 37, temos uma ideia geral das falas do E3 sobre o estar aprendendo no PIBID. Pensamos que para mobilizar o seu saber-fazer com a participação no programa, o estudante precisou estabelecer relações de saber com a sua prática pedagógica, relações descritas como epistêmicas, pessoais e sociais.

Passamos para a última questão realizada com o E3, somente na quarta entrevista, sobre o “efeito PIBID na graduação”.

3.4.4 Qual o “Efeito” do PIBID na Sua Graduação?

Temos em seu relato que o efeito proporcionado pelo PIBID para a sua graduação é a vivência e a experiência “efetiva” no ambiente escolar, desse modo,

E3.4: [...], o que eu acho que falta [na universidade] tem no PIBID, que é a **experiência mesmo, a vivência, porque [na universidade] é muito superficial**, e na realidade o que os professores podem fazer, eles realmente fazem (75). [...] **e no PIBID [...], a gente está em sala de aula, a gente está passando por isso [...]** e por aquilo, então é uma preparação superlegal no PIBID (76). (grifo nosso)

No quadro 38, verificamos a alocação dessas duas frases (75) e (76), segundo o instrumento para a análise da ação docente em sala de aula.

Quadro 38 - Entrevista com o E3 sobre o “efeito PIBID na graduação”

Estudante 3	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(75); (76)	
B Relação Pessoal			
C Relação Social			

Segundo a matriz 3x3, o efeito do PIBID na graduação indica relações de saber epistêmicas com a prática pedagógica do bolsista.

3.4.5 O Perfil do Estudante 3

De acordo com o quadro 39 temos, segundo a matriz 3x3, que a maioria das falas do estudante ficou concentrada na coluna ensino e que apenas 5 frases ficaram alocadas em outras colunas da matriz 3x3. A maior parte das frases indica relações de saber social com o ensino por E3 praticado. O deslocamento da coluna ensinar para a coluna aprendizagem dos alunos foi de apenas 4 frases.

Ainda observamos, no quadro 39, que quatro relatos estão localizados na coluna aprendizagem, o que nos conduz a pensar que o estudante não teve uma preocupação focada no estabelecimento de relações com a aprendizagem dos alunos, as relações de saber epistêmicas e pessoais com a

aprendizagem quase não foram expressadas nas falas do E3, segundo as nossas compreensões.

Na célula 2A, da relação de saber epistêmica com a atuação do estudante em sala de aula, afirmamos que o E3 busca pela compreensão do seu ensino, fazendo menções em seus relatos sobre algumas das tendências do ensino da Matemática, sobre atividades realizadas em sala de aula e sobre uma modalidade de avaliação em específico – os relatórios.

Quadro 39 - Perfil do E3 nas quatro entrevistas

Estudante 3	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica	(44)	(11); (13); (20); (22); (30); (32); (34); (37); (38); (39); (40); (41); (43); (46); (53); (56); (57); (61); (64); (70); (74); (75); (76)	(23); (25)
B Relação Pessoal		(5); (6); (9); (16); (17); (19); (21); (42); (54); (58); (59); (60); (66); (71)	(27); (48)
C Relação Social		(7); (8); (10); (12); (14); (15); (18); (24); (26); (28); (29); (31); (33); (35); (36); (45); (47); (49); (50); (51); (52); (55); (62); (63); (65); (67); (68); (69); (72); (73)	

Na célula 2C, das relações sociais de saber mantidas com o ensino praticado, estão os fragmentos das entrevistas referentes às interações vivenciadas durante o PIBID, mais especificamente do estudante 3 com os seus supervisores e com os alunos. Segundo o E3, ao se deparar com um aluno com necessidades especiais, a princípio, não sabia como lidar na prática, mas com a vivência de sala de aula por um longo período, conseguiu conduzir essa situação.

Diante disso, constatamos que o perfil do E3 indicado na matriz 3x3 está nas relações epistêmicas, pessoais e sociais com o ensino por ele praticado, com uma pequena preocupação com a aprendizagem dos alunos.

3.5 OS RELATOS DO E9 SEGUNDO A MATRIZ 3X3

Expomos os pareceres do E9 nas quatro entrevistas realizadas, tendo como categorias *a priori*, o Instrumento para a Análise da Ação Docente em Sala de Aula, de Arruda *et al.* (2011).

Os primeiros fragmentos a serem apresentados referem-se à questão a seguir.

3.5.1 Você Quer Ser Professor?

O E9, em nossa primeira entrevista, relata que pretende dar aulas.

E9.1: **Pretendo dar aula.** [...] **Hoje quero ser professor**, pelo fato de [...] estar dentro da sala, eu [...] acho interessante (1). (grifo nosso)

No momento da entrevista 1, o E9 diz querer ser professor, consideramos o fragmento (1) como relação de saber pessoal com o ensino.

Na segunda entrevista, verificamos em seu parecer que o E9 pretende ser professor, vemos no fragmento (2):

E9.2: **Pretendo [ser professor]**, se eu vou continuar, não sei, porque **se aparecer uma proposta melhor**, de um concurso [por exemplo] e for para outra área, **eu vou** (2). (grifo nosso)

Em nossas terceira e quarta entrevistas, o E9 relata que quer ser professor, mas afirma que essa decisão vai depender do local onde irá atuar, dessa forma ele poderá optar por Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Ensino Superior, como observamos nas falas:

E9.3 e E9.4: **Quero** [ser professor], agora se vai ser de Ensino Médio eu não sei, provavelmente universitário, ou talvez do Ensino Médio, **depende do local** [da escola] (3). (grifo nosso)

Nas quatro entrevistas com o E9, observamos que o estudante não consegue ter certeza ou se realmente quer ser professor.

Quadro 40 - As quatro entrevistas com o E9 sobre o “querer ser professor”

Estudante 9	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica			
B Relação Pessoal		(1); (2); (3)	
C Relação Social			

As suas respostas ficaram concentradas na célula 2B, da relação de saber pessoal com o ensino.

Temos a seguir, os depoimentos referentes ao “momento PIBID”.

3.5.2 O Que Você Tem Feito no PIBID?

Em relação ao “momento PIBID”, o estudante 9 relata em nossa primeira entrevista:

E9.1: [...] [no início do ano, o projeto] começou com as observações, **junto com [o supervisor]** [...] do PIBID. [...] Depois da observação, a gente [eu e o outro BID] preparou a lista de exercício solicitada [pelo supervisor]. Eu já dei aula [...] de exercícios [...] e também [...] aula de reforço, que é no contraturno. [...], agora a gente está elaborando uma aula, **[o supervisor] quer uma aula diferenciada de Matemática básica, para começar um novo bloco** (4). [...] [Em uma reunião com o supervisor a] sugestão [foi] de separar a disciplina em duas frentes [três aulas de Matemática I com um conteúdo e três aulas de Matemática II com outro conteúdo] [...]. [O supervisor] falou assim: seis aulas por semana [com o mesmo conteúdo], os alunos perdem muito o interesse (5). [...] Vou fazer o acompanhamento, a regência e todas as atividades no dia de sexta-feira [...], a gente [BIDs] está sempre preparando lista de exercícios [...], e **[o supervisor] especifica: eu não quero muito conteúdo assim, muito difícil!** [É preciso] que [as listas] tenham bastante exercício fácil, dois ou três médios e uns dois difíceis, para eles poderem exercitar (6). (grifo nosso)

Observamos nesse relato, que o E9 está participando do PIBID no colégio com o sistema de ensino bloqueado. No seu depoimento, remete-se ao supervisor em vários momentos, o que nos mostra a participação e apoio do mesmo nas primeiras vivências do E9 no ambiente escolar, “[o supervisor] especifica: eu não quero muito conteúdo assim, muito difícil!”.

Apresentamos na matriz 3x3, as falas do estudante 9 referentes ao

que ele tem feito no PIBID nesse início de projeto.

Quadro 41 Primeira entrevista com o E9 sobre o “momento PIBID”

Estudante 9	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica			
B Relação Pessoal			
C Relação Social		(4); (5); (6)	

Os fragmentos (4), (5) e (6) podem ser entendidos como relações de saber sociais com o ensino, estas relações de saber dizem respeito às inseguranças e às dificuldades resultantes das interações do E9 com o supervisor, com os alunos e com os demais BIDs.

Na entrevista número 2, em relação ao momento PIBID, o estudante refere-se novamente às ações do supervisor. No seu parecer, afirma estar sempre em contato com o supervisor, discutindo sobre questões do cotidiano de sala de aula. Além disso, elabora atividades e questões de prova contando com as opiniões e acompanhamento do supervisor. Temos o seguinte parecer:

E9.2: [...] **eu sempre [converso] com [o meu supervisor]**, porque no dia que eu vou ele tem a primeira aula e a segunda [aula] é hora atividade e **eu estou junto com ele na hora atividade**, então eu sempre discuto com ele [...] questão de data de prova, **qual o tempo que vai [ser utilizado para desenvolver] determinado conteúdo**, [...] programação da semana, [entre outros assuntos] (7). Quando eu estava discutindo com [o supervisor, falei]: olha, **tenho uma proposta de levar o cubo soma, porque tinha na Semana da Matemática e eu peguei o modelo e posso montá-lo. Eu peguei, levei, [o supervisor] gostou e os alunos também gostaram muito da atividade** (8). [Em relação à] correção de prova, marcação de data de prova, tudo é discutido [com o supervisor], [...] o que acha melhor, o que não acha, o conteúdo da próxima semana, [o conteúdo] durante a semana, tudo isso é discutido (9). [...] **Eu [também] cheguei a acompanhar [um aluno com necessidade visual especial]** [...], ele tem aquela máquina de Braille, geralmente senta um outro aluno do lado dele e passa alguma coisa, [o supervisor] passa algum [conteúdo] e vai lá e pergunta se ele está entendendo ou não, dá uma atenção maior, e ele é bom aluno (10). (grifo nosso)

Observamos, no relato acima, que o estudante preocupa-se com as considerações do supervisor relacionadas à sua atuação nas aulas de Matemática,

afirma ainda conversar com o supervisor para definir conteúdos matemáticos a serem desenvolvidos nas aulas e as estratégias de ensino a serem utilizadas com os alunos. Vemos nessa fala do E9: “Tenho uma proposta de levar o cubo soma, porque tinha na Semana da Matemática e eu peguei o modelo e posso montá-lo. Eu peguei, levei, [o supervisor] gostou e os alunos também gostaram muito da atividade”. Percebemos que a ideia do “cubo soma” foi fomentada dentro da universidade e foi levada para o ambiente escolar pelo BID. Pensamos que essa ação do estudante relatada em seu parecer, expressa claramente a ideia da integração universidade-escola.

Além disso, é interessante relatarmos que a participação no PIBID proporcionou ao estudante 9 o contato com um aluno portador de necessidades visuais especiais, “cheguei a acompanhar [um aluno com necessidade visual especial] [...], ele tem aquela máquina de Braille”.

Quadro 42 - Segunda entrevista com o E9 sobre o “momento PIBID”

Estudante 9	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica			
B Relação Pessoal			
C Relação Social		(7); (8); (9); (10)	

Consideramos que os depoimentos do E9, segundo a matriz 3x3 e quadro 42, indicam das relações de saber sociais estabelecidas com o ensino por ele praticado durante a sua participação no PIBID.

Em relação à terceira entrevista e o momento PIBID, o E9 relata preparar material manipulável para ser utilizado nas aulas de Matemática sobre o conteúdo Poliedros. Observamos a preocupação do E9 com as interações sociais no ambiente escolar, verificamos em seus relatos que o estudante refere-se em alguns momentos às discussões realizadas com o supervisor, e, em outros, às atividades elaboradas em conjunto com um BID.

Temos em seu depoimento:

E9.3: [...] eu **estou preparando a construção [de poliedros utilizando origamis] e depois vou discutir com o supervisor**, porque é meio complicado né, vai tempo [da aula], vai material, mas se tiver condições de trabalhar com o aluno, vai [ser] trabalhado (11). [O supervisor] vai ver se tem a possibilidade [de trabalhar utilizando origami em sala], senão a gente [eu e o outro BID] só vai apresentar para os alunos logo depois [de ter ensinado sobre poliedros], como um incentivo (12). [...], em dia normal, a gente fica mais acompanhando [o supervisor]. Ele dá aula, a gente acompanha os alunos, durante a atividade tira muita dúvida do aluno, e **na hora atividade dele [supervisor] também [o acompanhamos]** (13). **O supervisor pede pra gente fazer bastante trabalho**, então a gente [eu e outro BID] está auxiliando nos trabalhos também (14). [...] Preparei também uma questão para os alunos, de raciocínio lógico no início do ano, porque ele **[o supervisor] gosta de trabalhar algo diferente [...] no início do ano** (15). [...] [O supervisor também] está querendo levar os alunos para o Laboratório de Informática do colégio né, [...] [mas] **tem que se conversar bem antes, tem que propor umas normas, eles [alunos] não têm normas, levar eles sem normas vira bagunça, tem que propor pra eles [alunos], [dizer] o que pode ser feito no laboratório e o que não pode, qual é o objetivo, qual é a condição e do porquê de estar levando, tem que explicar tudo, senão você leva os [alunos] para o laboratório e eles não fazem a atividade, vira bagunça.** (16). [...] Geralmente eu dou [aula] na [turma] E e [o outro bolsista] na [turma] F, **o [supervisor] gosta que uma sala não fique mais adiantada do que a outra no conteúdo**, [prefere] as duas [salas] juntas (17). (grifo nosso)

Vemos, no parecer acima, que o estudante acompanha o seu supervisor nos períodos destinados à hora-atividade, momento em que o supervisor prepara suas aulas. É interessante que o supervisor sempre aparece nas falas do E9 como “referência” para a elaboração de suas atividades e atuação em sala de aula. Outra consideração que fazemos sobre o depoimento do E9, refere-se ao momento em que ele relata sobre levar os alunos ao Laboratório de Informática. Percebemos na frase (16) a preocupação do estudante 9 com as normas e condutas a serem seguidas pelos alunos para que ele possa ensinar Matemática.

Em relação à frase (17), constatamos novamente que o estudante expressa em sua fala a preocupação com as “considerações” do supervisor em relação às suas ações em sala de aula, “o [supervisor] gosta que uma sala não fique mais adiantada do que a outra no conteúdo, [prefere] as duas [salas] juntas”.

Quadro 43 - Terceira entrevista com o E9 sobre o “momento PIBID”

Estudante 9	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica			
B Relação Pessoal			
C Relação Social		(11); (12); (13); (14); (15); (16); (17)	

Observamos no quadro 43 que as frases ficaram alocadas na célula 2C, que diz respeito da relação de saber social com o ensino. As opiniões do supervisor afetam diretamente a conduta do E9 ao atuar em sala de aula.

Passamos agora para a entrevista de número quatro. Nesse parecer o estudante continua a elaborar diferentes estratégias para ensinar Matemática. Seu enfoque está na utilização e construção de materiais manipuláveis. Nessa entrevista, o estudante relata retomar algumas das atividades já pensadas e realizadas com os alunos, e as (re)utiliza para serem apresentadas durante a Mostra Cultural do Colégio. Vemos na fala:

E9.4: Eu **preparei material para a Mostra [Cultural do colégio]**, [...], eu trabalhei os origamis, os Poliedros construídos com o origami, [...] para a Mostra também [trabalhei com] o Cubo Soma, [...] a Torre de Hanói, que eles [os alunos] adoram ficar jogando com a Torre [...] (18). Que nem **[o supervisor] falou uma vez, que ele queria datashow, que usasse tecnologia em sala de aula, ele gostou muito** de usar projeção, que a gente projetou os gráficos no quadro, então **[o supervisor] gostou muito**, foram diferentes atividades em sala (19). [...] [Agora também] **estou construindo [um material] que é para o Laboratório [de Matemática], que é um conjunto de peças, os sólidos**, [...] que são feitos em cartolina americana (20). (grifo nosso)

Ainda nesse relato, observamos que o supervisor faz uma “solicitação” ao E9 para que ele utilize nas aulas de Matemática as tecnologias da informação e comunicação. Verificamos que o estudante elaborou e desenvolveu a aula sobre gráficos com esse foco. Segundo o E9, “[o supervisor] gostou muito”.

Constatamos que o estudante construiu diversos materiais manipuláveis, bem como buscou por materiais prontos, objetivando o ensino dos conteúdos matemáticos. Vemos que em sua fala, o E9 perpassa por diferentes estratégias que, se desenvolvidas corretamente, auxiliam no ensino e na aprendizagem dos alunos, como a utilização dos “poliedros feitos de origamis”, o

“cubo soma”, a “torre de Hanói”.

Quadro 44 Quarta entrevista com o E9 sobre o “momento PIBID”

Estudante 9	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(18); (20)	
B Relação Pessoal			
C Relação Social		(19)	

Temos no quadro 44, que duas das três frases concentram-se nas relações de saber epistêmicas com o ensino, ou seja, o estudante 9 preocupa-se em elaborar atividades com os recursos materiais para melhorar o seu ensino sobre os diferentes conteúdos matemáticos.

Apresentamos o quadro 45, referente às frases das quatro entrevistas realizadas com o estudante 9 sobre o momento PIBID.

Quadro 45 - As quatro entrevistas com o E9 sobre o “momento PIBID”

Estudante 9	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(18); (20)	
B Relação Pessoal			
C Relação Social		(4); (5); (6); (7); (8); (9); (10); (11); (12); (13); (14); (15); (16); (17), (19)	

Percebemos que, com exceção de duas frases, as falas do estudante 9 concentram-se na célula 2C da matriz 3x3, da relação de saber social com o ensino. O E9 expressa, em seus relatos, preocupações com as opiniões do supervisor, afetando sua segurança e autoridade ao exercer a sua prática pedagógica no PIBID.

Passamos novamente para a entrevista 1, referente aos depoimentos sobre o “estar aprendendo no PIBID”.

3.5.3 O Que Você Está no PIBID?

Nesse parecer, o E9 refere-se às adversidades no ambiente escolar, e observa as diferentes condutas que o supervisor adota em cada sala de aula. Verificamos na fala:

E9.1: [...] na questão de alunos, você observa assim, **as salas mais fáceis assim, outras salas mais difíceis [para ensinar] (21), a [conduta] que o professor tem em uma sala, [a conduta que] o professor tem na outra (22), [aprendeu com o PIBID] a questão de você elaborar um exercício [...], planejar já o que você vai dar ou não (23), porque às vezes você só vê [a] teoria [de] como você faz, mas nunca chega a fazer (24), ali [na escola, com o PIBID] você está praticando o que você aprende [na universidade] (25).** (grifo nosso)

O estudante 9 expressa, no relato acima, da sua preocupação com o planejamento da aula, e relata sobre uma “distância” existente entre as teorias estudadas na universidade e o que efetivamente se faz na prática de sala de aula. Segundo o estudante, ao participar do PIBID, foi possível aproximar a teoria e a prática pedagógica.

Quadro 46 - Primeira entrevista com o E9 sobre “estar aprendendo no PIBID”

Estudante 9	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(22); (23); (24); (25)	
B Relação Pessoal			
C Relação Social		(21)	

De acordo com o quadro 46, as falas do E9 na primeira entrevista estão concentradas na coluna do ensino, mais especificamente nas relações de saber epistêmicas e sociais com a sua atuação em sala de aula. As frases alocadas na célula 2A indicam da preocupação do estudante em compreender o ensino e das reflexões individuais que realiza ao observar o supervisor.

Temos na segunda entrevista, sobre “estar aprendendo no PIBID”, algumas falas referentes ao estágio da graduação. No momento em que realizamos a entrevista 2, o estudante já havia participado por aproximadamente um ano no programa. Nesse sentido, o estudante relata,

E9.2: [...], eu acho que eu estou aprendendo até mais do que com o estágio [disciplina da graduação], [...] **o PIBID é mais do que estágio**, (26). [...]. **No estágio você está ali, numa turma que você não conhece, você prepara uma aula para uma pessoa que você não conhece** (27), então, o PIBID é mais [se comparado ao estágio], porque você passa a conhecer a turma, **você sabe o que tem que deixar de acordo com a turma** (28), então você tem outra realidade [a realidade do PIBID], diferente do estágio supervisionado (29), [o estágio] [...] é só aquele tempo que você está ali e mais nada, você não vai estar preparando [conteúdo] para no outro dia [aplicar] prova, porque [não é uma matéria] que você deu antes, você só está aquele tempo [do estágio] (30), **[no estágio], você tem que planejar tudo num tempo só determinado** (31), **aqui [no PIBID] não, você tem um tempo mais amplo [para preparar a aula e ensinar]** (32). [...] **Desde o início do ano [com o PIBID], você passa a conhecer a questão da escola, a organização [da escola]** (33). [...]. Estou gostando mais [do PIBID] do que do estágio, [...] [porque] a gente dá aula, participa da avaliação, participa da correção e dá [aula de] reforço ainda [em outros horários diferentes dos horários de aula] (34). (grifo nosso)

Podemos perceber ainda, nesse depoimento, que a questão realizada nessa entrevista foi: você está aprendendo no PIBID? E a sua resposta está repleta de considerações sobre o PIBID e o estágio da graduação. O PIBID para o E9 está proporcionando situações de vivência no ambiente escolar que o estágio não proporciona. “No estágio você está ali, numa turma que você não conhece, você prepara uma aula para uma pessoa que você não conhece, [...] o PIBID é mais [se comparado ao estágio], porque você passa a conhecer a turma, você sabe o que tem que deixar de acordo com a turma”. Nesse parecer do E9, podemos pensar em uma reflexão sobre a atividade docente e sobre a sua formação.

No decorrer do seu depoimento, o E9 continua fazendo algumas reflexões sobre a sua formação inicial e a sua participação no PIBID.

Quadro 47 - Segunda entrevista com o E9 sobre “estar aprendendo no PIBID”

Estudante 9	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(26); (27); (28); (29); (32); (33)	
B Relação Pessoal		(34)	
C Relação Social		(31)	

Constatamos, segundo a matriz 3x3, quadro 47, que das oito frases, a maioria delas (seis) está alocada na célula 2A, das relações de saber epistêmicas com o ensino.

Em nossa terceira entrevista, sobre estar aprendendo no PIBID, o estudante relata sobre a sua “experiência” no PIBID, sempre fazendo considerações sobre o seu supervisor, como observamos no depoimento:

E9.3: Esse ano, em relação ao ano passado, eu vi que depende muito da turma, que o ano passado a gente [BID e supervisor] estava com uma turma assim, bem mais difícil [...]. (35). [Aprendi a] conversar com os alunos. [...] (36). Durante a aula, o supervisor [...] é bem didático para conversar com os alunos, [...] o supervisor procura dar sempre todos os conteúdos, mesmo se for pouco, ele [supervisor] está sempre se preocupando com a questão do aprendizado do aluno, ele se preocupa se eles [alunos] estão aprendendo ou não [...], quando o [supervisor] está explicando [o conteúdo], ele não quer que ninguém converse, ele fala que não é hora de escrever, é hora só de prestar atenção (37). [Em relação à aula diferenciada], [...] [acho que] se você trabalha a Resolução de Problemas, você perde muito tempo em aula, e você não tem esse tempo pra você ficar perdendo, por causa do bloco (38). Trabalhar com uma aula totalmente diferenciada é muito difícil! (39) [...]. [Aprendi que] durante o cronograma você tem que avaliar o aluno (40), ele [supervisor] quer que você avalie, o mínimo [o que conseguir, para auxiliar na nota dos alunos] (41). Você tem que dar prova, você tem que fazer recuperação paralela da prova, a recuperação deve ser feita, tem que avaliar ele [aluno] não só com prova, com uma nota só, tem que avaliar ele [aluno] de várias formas, você tem que dar trabalho, prova, aí depois de tudo isso você tem ainda que fazer a recuperação de tudo isso que você fez (42). (grifo nosso)

Segundo o parecer acima, o estudante expressa ter um convívio com o seu supervisor desde o primeiro ano de participação no PIBID. Vemos nessa fala que o E9 observa as ações do seu supervisor, podendo até tomá-las como exemplo para a sua atuação em sala de aula: “Ele [supervisor] está sempre se preocupando com a questão do aprendizado do aluno, ele se preocupa se eles [alunos] estão aprendendo ou não”. Acreditamos que essa interação com o supervisor possa influenciar na sua atuação pedagógica.

Notamos, ainda no mesmo depoimento, que é preciso avaliar os alunos por meio de diferentes modalidades de avaliação, como prova escrita e trabalho, e também é preciso pensar em estratégias de recuperação dessas avaliações, é dessa forma que o supervisor conduz a sua prática pedagógica.

Quadro 48 - Terceira entrevista com o E9 sobre “estar aprendendo no PIBID”

Estudante 9	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(36); (38)	
B Relação Pessoal		(39)	
C Relação Social		(35); (37); (40); (41); (42)	

De acordo com o quadro 48, percebemos a concentração das falas do E9 na coluna ensino. Das frases, cinco estão alocadas na célula 2C, da relação de saber social com o ensino.

Temos agora, o parecer do estudante em nossa quarta entrevista. Novamente, verificamos que a sua “experiência no PIBID” foi relevante para a sua atuação no ambiente escolar. O E9 cita que atualmente mobiliza o seu saber-fazer ao preencher o diário de classe, ao avaliar os alunos, ao participar de conselhos de classe, ao vivenciar o dia a dia da escola, e ainda, segundo o estudante, “tudo isso como professor, não como aluno”. Temos em seu relato:

E9.4: Eu já dei aula [nos quase dois anos do PIBID], então eu tenho uma noção de como dar aula, na parte burocrática, porque eu preenchi livro [diário de classe], participei de conselho (43), tudo isso [preencher diário, participar do conselho de classe] como professor, não como aluno [da graduação] né (44), mas ali junto com o PIBID, você tem oportunidade de [...] ficar conhecendo toda a rotina [escolar], desde a questão de preparar aula, [é] você [quem] está administrando, a questão de [você também] estar avaliando (45), [é você quem está percebendo] se está tendo interação com os alunos (46), você acaba percebendo quando você está em sala, [somente quando] você entra em sala várias vezes [...] você vai perceber o aluno que tem interesse e o que não tem, com qual que você precisa fazer as intervenções ou com qual não precisa (47), [uma realidade] que você só conhece entrando de sala em sala, você só conhece sendo professor, não no estágio (48), e isso, [conhecer essa realidade], o estágio não proporciona pra você, você conhece os alunos, dá sua aula e vai embora, **você não tem o contato do dia a dia com o aluno (49). (grifo nosso)**

No depoimento acima, o estudante retoma a sua fala referente ao estágio, afirma que com a participação no programa ele tem condições de conviver com os alunos no dia a dia da escola, o que é impossível de ocorrer no estágio porque o graduando não tem o tempo de contato que um bolsista do PIBID tem com os alunos.

Quadro 49 - Quarta entrevista com o E9 sobre “estar aprendendo no PIBID”

Estudante 9	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(43); (45); (48); (49)	
B Relação Pessoal		(44)	(46); (47)
C Relação Social			

No quadro 49 observamos um deslocamento das falas da coluna ensino para a coluna aprendizagem, é relevante inferirmos que ocorreu um “desenvolvimento” na fala desse estudante, transitando entre as relações de saber epistêmicas e pessoais sobre o ensino e as relações de saber sobre a aprendizagem dos alunos.

Apresentamos agora o quadro com as quatro entrevistas sobre o momento PIBID.

Quadro 50 - As quatro entrevistas com o E9 sobre “estar aprendendo no PIBID”

Estudante 9	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(22); (23); (24); (25); (26); (27); (28); (29); (32); (33); (36); (38); (43); (45); (48); (49)	
B Relação Pessoal		(34); (39); (44)	(46); (47)
C Relação Social		(21); (31); (35); (37); (40); (41); (42)	

De posse do quadro 50 conseguimos ter uma ideia das falas desse estudante. Com exceção de duas frases, todas as demais estão concentradas no ensino por ele praticado, com maior ênfase nas relações de saber epistêmicas e sociais com o ensino.

Com relação à questão realizada somente na quarta entrevista, passamos a apresentar as suas falas sobre a questão a seguir.

3.5.4 Qual o “Efeito” do PIBID na Sua Graduação?

Observemos o seu depoimento:

E9.4: Como eu estou bem com tempo, **você acaba percebendo a relação que às vezes você tira entre a graduação e o contato com [o supervisor] (50), que muitas coisas ele [o supervisor] já traz de novo e muitas ele já traz de experiência, porque ele tem uma experiência muito grande em sala de aula (51), [experiência esta de sala de aula] que eu não tinha [enquanto graduando] (52), [...] [por exemplo], experiência de planejamento, é porque ele [supervisor] dá aula há muito tempo, então você acaba pegando essa parte que ele tem como professor, da relação professor aluno, da relação com a escola (53).** (grifo nosso)

Vemos claramente que o estudante expressa, no relato acima, da sua relação pessoal com o ensino, cita e valoriza o saber experiencial do seu supervisor, e ainda realiza reflexões sobre as relações estabelecidas no ambiente escolar. O E9 afirma que compartilhar os saberes com o seu supervisor e a vivência no ambiente escolar foi interessante para ele enquanto licenciando.

Quadro 51_- Entrevista com o E9 sobre o “efeito PIBID na graduação”

Estudante 9	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(53)	
B Relação Pessoal		(50); (52)	
C Relação Social		(51)	

Segundo a matriz 3x3, quadro 51, as falas relativas ao efeito PIBID na graduação expressam as relações de saber epistêmicas, pessoais e sociais com o ensino por E9 praticado.

3.5.5 O Perfil do Estudante 9

De acordo com o Instrumento para a Análise da Ação do Professor em Sala de Aula (quadro 52) constatamos, nas quatro entrevistas realizadas com o estudante 9, que os fragmentos de suas falas mantiveram-se, quase que na sua totalidade, nas relações de saber epistêmicas, pessoais e sociais com o ensino por

E9 praticado.

Uma frase que destacamos para a célula 2A, da relação de saber apistêmica com o ensino e diz respeito à quarta entrevista: “O PIBID é mais [se comparado ao estágio], porque você passa a conhecer a turma, você sabe o que tem que deixar de acordo com a turma”.

Quadro 52 - Perfil do E9 nas quatro entrevistas

Estudante 9	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(18); (20); (22); (23); (24); (25); (26); (27); (28); (29); (32); (33); (36); (38); (43); (45); (48); (49); (53)	
B Relação Pessoal		(1); (2); (3); (34); (39); (44); (50); (52)	(46); (47)
C Relação Social		(4); (5); (6); (7); (8); (9); (10); (11); (12); (13); (14); (15); (16); (17); (19); (21); (31); (35); (37); (40); (41); (42); (51)	

Notamos na matriz 3x3 acima que, com exceção de duas frases, as demais estão alocadas na coluna do ensinar, ou seja, das relações de saber epistêmicas, pessoais e sociais com o ensino por E9 praticado com a participação no PIBID.

Passamos agora para a análise dos depoimentos do estudante 1.

3.6 OS RELATOS DO E1 SEGUNDO A MATRIZ 3X3

Expomos, na sequência, a análise dos pareceres do estudante 1 que, assim como o E4 e o E10, atuava na docência ao iniciar as atividades como bolsista.

Os relatos do E1 referem-se às quatro entrevistas realizadas, tendo como categorias *a priori*, o Instrumento para a Análise da Ação Docente em Sala de Aula, de Arruda *et al.* (2011).

As primeiras frases a serem apresentadas referem-se ao “querer ser professor”.

3.6.1 Você Quer Ser Professor?

O E1, em nossa primeira entrevista, relata que quer ser professor, que gosta de aprender, de ensinar, do ambiente escolar e da sua profissão. Podemos constatar na fala:

E1.1: Eu quero muito [ser professor], eu não me imagino sendo outra coisa senão professor. Eu gosto do ambiente em sala de aula, eu gosto de estar [...] no meio dos alunos, [eu gosto] de ensinar o que eu sei (6), [eu gosto] de aprender muito com os alunos e eu me sinto muito bem entrando na sala de aula (7). (grifo nosso)

Em nossa segunda entrevista, o estudante afirma:

E1.2: [...] eu gosto de ser professor, sempre gostei (8). (grifo nosso)

O E1 e o seu parecer em nossa entrevista de número 3:

E1.3: [...] gosto de estar em sala de aula, me sinto bem, acho legal poder ajudar as pessoas, os alunos assim, a crescer, e eu acho que eu tenho dom para isso. [...], ser professor é ser desvalorizado, chegar todo dia em casa com dor de cabeça, rouco, sem vida pessoal, mas gostar disso! (9).

Na quarta entrevista, temos o seguinte parecer do E1:

E1.4: [...] eu acho que eu não sei fazer outra coisa não, quero ser professor e me formar logo pra começar a trabalhar, tentar um concurso aí que eu consiga ser efetivado no Estado ou mesmo numa escola particular, mas que eu tenha alguma estabilidade (10).

O estudante já atua como professor e gosta da sua profissão.

Quadro 53 - As quatro entrevistas do E1 sobre “querer ser professor”

Estudante 1	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica			
B Relação Pessoal		(6); (7); (8); (9); (10)	
C Relação Social			

Verificamos que em todas as falas do estudante 1, segundo a matriz 3x3, temos estabelecidas as relações de saber pessoais com a prática.

Na sequência os pareceres do bolsista referentes ao “momento PIBID”.

3.6.2 O Que Você Tem Feito no PIBID?

Em relação à primeira entrevista sobre o “*momento PIBID*”, temos no seu depoimento a demonstração de inseguranças sobre a atividade docente. O E1 está preocupado com a “regência de aula diferente” e com a expectativa que o supervisor tem em relação à sua atuação em sala de aula. Observemos o relato:

E1.1: [...]. **Estou pesquisando, procurando em *site*, procurando jogos, eu estou mesmo voltado a fazer uma regência de aula diferente (11), [aulas diferentes] como os [supervisores] estão esperando (12), [...]** aula diferente com Resolução de Problemas, jogos, **alguma coisa que é fora do [ensino] tradicional**, eu estou tentando procurar isso (13). [...] Essa parte da observação eu gostei muito, [...] só que eu não vou esconder que eu estou com muito medo de reger aula, da regência (14). **Estou procurando muito jeito diferente de dar aula [...]** né (15), [mas] **estou com medo [desta aula diferente] porque eu não sei o que eu vou enfrentar ainda (16).** (grifo nosso)

É interessante que as inseguranças do E1 fazem com que o estudante pesquise diferentes estratégias para ensinar, o estudante estabelece relações epistêmicas com o conteúdo a ser ensinado. “Estou procurando muito jeito diferente de dar aula [...] né, [mas] estou com medo [desta aula diferente]”. O medo que o estudante expressa em seu relato indica, segundo a matriz 3x3, da relação de saber pessoal com o ensinar.

Quadro 54 Primeira entrevista do E1 sobre o “momento PIBID”

Estudante 1	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica	(11)	(13), (15)	
B Relação Pessoal		(14); (16)	
C Relação Social		(12)	

De acordo com o quadro 54, as falas do E1 referentes ao momento

PIBID estão em grande parte alocadas na coluna ensino, nas três dimensões das relações de saber.

Na entrevista 2, o estudante já diz estar regendo aulas. O E1 tem uma preocupação com o tempo que demora para a preparação da aula. Preocupa-se também com o “momento da aula”, em como se expressar durante o desenvolvimento da aula. Podemos constatar em seu parecer:

E1.2: Já estou [na] regência, três aulas por semana. **Está pesando um pouco a preparação [da aula]** (17), que eu ainda não sou muito bom em preparar aula (18), demoro um pouco, até pegar os exercícios, eu faço todos os exercícios possíveis e **depois de fazer os exercícios, ainda fico pensando como é que eu vou falar isso para os alunos** (19). Então a preparação [da aula] é uma parte difícil pra mim (20), **[o supervisor] já marca horário pra gente conversar né, sobre o planejamento das aulas**, mas durante as aulas está sossegado (21). [...] **[O supervisor] tem ajudado na preparação**, [...] [ele] fala: olha, **nessa aula é importante que você diga isso!** Naquela [aula] é importante que você diga isso! (22). Mas os exercícios assim, eu pego o livro, eu vou fazendo (23), [...] **o planejamento para cada aula eu que faço sozinho** (24). (grifo nosso)

Na frase (22) temos o saber experiencial do supervisor sendo compartilhado com o estudante. Observamos também que o E1 já realiza os planejamentos das aulas, sem precisar do auxílio do supervisor.

Quadro 55 - Segunda entrevista do E1 sobre o “momento PIBID”

Estudante 1	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica	(23)	(17); (19); (24)	
B Relação Pessoal		(18); (20)	
C Relação Social		(21); (22)	

Em relação ao quadro 55, consideramos que essas falas expressam as relações de saber com o ensinar. As frases estão alocadas nas relações de saber epistêmicas, pessoais e sociais com o ensino. Vemos uma frase alocada na relação de saber epistêmica com o saber matemático, o E1 está sempre em busca de material para a preparação de suas aulas.

Em nossa entrevista 3, o estudante relata estar no mesmo colégio mas com outro supervisor. Observamos nas falas do estudante que existe uma

preocupação de sua parte com o envolvimento dos alunos nas suas aulas, expressa uma relação de saber pessoal com a aprendizagem dos alunos. Temos no seu depoimento:

E1.3: [...] Eu **continuo no mesmo colégio, mudou [o supervisor]** [...], [o supervisor] indica bem os caminhos, [...] [dentro da sala de aula] deixa eu fazer, deixa eu enroscar [...], [ele fala]: olha, eu não vou interferir, de repente você perde um pouco de moral com a turma! (25). Porque **esse ano a turma está um pouco mais bagunceira**, digamos assim, é uma turma que fala mais, conversa mais (26), e **eu não tenho um domínio tão bom de sala** (27), mas [o supervisor] deixa eu lá falando, e eu me viro assim, aprendi a me virar um pouco mais (28). [...] **Estou trabalhando na parte de informática, estou trabalhando GeoGebra [o supervisor quem solicitou]** (29), [...] aí eu estou pegando apostila [...] e outros livros também que estão me ajudando a trabalhar (30), **e estou tendo assim, uma resposta dos alunos [estão gostando da minha aula]** (31). [...] **[o supervisor] já passou umas provas para eu corrigir em casa, [...] na hora de passar a prova para os alunos**, [o supervisor] também falou para eu passar (32), então, enquanto ele [supervisor] corrigia exercícios na lousa, **eu ia chamando o aluno, um por um, e ia explicando ao aluno: você errou aqui, se quiser discutir alguma coisa.** [...], mas foi bem sossegado assim [...] (33). [...]. **Quando eu corriji [as provas], [o supervisor] falou: considera o máximo! E foi o que eu tentei fazer.** Qualquer linha que eles respondiam certo, eu colocava ponto pra eles, [...] a maioria gostou da nota (34). (grifo nosso)

Inferimos que esse estudante estabelece relações epistêmicas de saber com o conteúdo matemático (frase 30), além disso, realiza uma autoavaliação, alegando não ter um bom domínio em sala de aula, no que diz respeito à disciplina dos alunos.

Ainda na terceira entrevista, vemos em seu depoimento:

E1.3: [...] Eu fiz regência e perdi um pouco o medo, **agora o medo é em determinados conteúdos** assim (35), [...] [é] não **saber até quanto vai aprofundar [o conteúdo] para eles [alunos]**, (36), [...] no ano passado, muitas aulas foram tradicionais e algumas foram mesmo aulas com Resolução de Problemas, foram aulas diferentes, e esse ano, com o Laboratório [de Informática], eu acho que não tem como dar aula tradicional dentro do laboratório né (37). [Mas, mesmo assim, com aulas no Laboratório], [...], com o professor tentando ser mais amigo [dos alunos] eles não conseguem se comportar, aula diferente eles também não sabem se comportar (38), então não é só o professor que tem que estar assim, por dentro da aula tradicional (39), **os alunos também têm que ter uma certa vivência com isso né, e [esse meu atual supervisor] já trabalhou bastante com eles aulas não tradicionais, então eles já estão acostumados assim, com aulas diferentes** (40). (grifo nosso)

Destacamos, no fragmento acima, que o estudante preocupa-se em desenvolver aulas não tradicionais, nesse momento do PIBID o E1 está desenvolvendo suas aulas com o uso das tecnologias da informação e comunicação, uma das tendências do ensino da Matemática. Além disso, o estudante relata da relevância de se trabalhar com esses alunos em específico, todos, professor e alunos, têm experiência com aulas diferenciadas.

Quadro 56 Terceira entrevista do E1 sobre o “momento PIBID”

Estudante 1	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica	(30)	(28); (33); (36); (37); (39)	
B Relação Pessoal		(27); (35)	(31)
C Relação Social		(25); (26); (29); (32); (34); (38); (40)	

Conforme a matriz 3x3, quadro 56, podemos observar que a concentração das falas está na coluna relativa ao ensinar. A maioria dos relatos do E1 foi alocada na célula 2A, da relação de saber epistêmica com o ensino, na célula 2B, da relação pessoal com o ensino e na célula da relação de saber social com o ensino por ele praticado.

Passamos agora para os depoimentos referentes à entrevista de número 4. No segundo semestre do ano de 2011, o E1 afirma ter utilizado o GeoGebra nas suas aulas no Laboratório de Informática, além de outros programas computacionais. Faz algumas críticas sobre os computadores oferecidos pela escola para desenvolver as suas aulas, é o que demonstramos nesse parecer:

E1.4: [...] entrei em sala de aula, **trabalhei o GeoGebra, trabalhei o JClick** [...], esse programa aí é trabalhoso de mexer, porque **o computador do [colégio] é um pouco mais velho, desatualizado, muito devagar, então é gostoso trabalhar em sala de aula desde que os computadores ajudem** [...] (41), **aí eu pedi ajuda [para o meu supervisor] e ele me passou algumas figuras que dá pra gente colocar nos jogos, e aí a gente está fazendo, meio que juntos assim, eu e [o meu supervisor].** (42) [...], depois disso, eu comecei o trabalho braçal mesmo, de montagem do laboratório [de Matemática]. Dias e dias carregando mesa pra sala, tirando mesa velha que tinha na sala, tirando armário que tinha na sala, tirando materiais velhos que tinha na sala, levando os novos, [pintando as paredes], foi um trabalho braçal assim, [...] **nós estudantes [do PIBID] fizemos esse trabalho aí e a gente montou o Laboratório [de Matemática]** (43). (grifo nosso)

Em relação às dificuldades com o programa computacional de jogos citado pelo E1 no relato acima, o supervisor foi atuante, o auxiliando no momento em que precisava. Além disso, os estudantes foram responsáveis pela organização e implementação de um Laboratório de Matemática nesse colégio.

Quadro 57 - Quarta entrevista do E1 sobre o “momento PIBID”

Estudante 1	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(41); (42)	
B Relação Pessoal			
C Relação Social		(43)	

Essas falas, segundo a matriz 3x3, referem-se às relações de saber epistêmicas e sociais com o ensinar.

Apresentamos, no quadro 58, todas as entrevistas sobre o momento PIBID realizadas com o estudante 1.

Quadro 58 - As quatro entrevistas do E1 sobre o “momento PIBID”

Estudante 1	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica	(11); (23); (30)	(13); (15); (17); (19); (24); (28); (33); (36); (37); (39); (41); (42)	
B Relação Pessoal		(14); (16); (18); (20); (27); (35)	(31)
C Relação Social		(12); (21); (22); (25); (26); (29); (32); (34); (38); (40); (43)	

Em relação ao quadro 58, percebemos uma concentração de frases na coluna 1A, da relação de saber epistêmica com o ensino praticado por E1. Além disso, muitas falas estão alocadas nas células 2A e 2C, das relações de saber epistêmicas e sociais com o ensino.

Passamos, a partir desse momento, para os fragmentos das falas referentes ao questionamento relativo ao aprender no projeto.

3.6.3 O Que Você Está Aprendendo no PIBID?

O estudante relata observar a ação do supervisor em sala de aula e faz comparações com a sua prática pedagógica, “já tinha dado aula antes numa escola particular e eu não tive, agora eu vejo, que eu não tive domínio nenhum da sala”. É interessante observarmos que o estudante estabelece relações epistêmicas com o ensino por ele praticado, como podemos verificar na frase (48).

E1.1: [...], **estou vendo toda teoria [do Ensino Médio] (44), [estou vendo] como [o supervisor] lida com a sala (45)**, estou aprendendo e, principalmente, nesse jeito de dar aula não tradicional (46). [...] **[o supervisor] tem um controle da sala, controle dos alunos, sabe fazer (47). [...] Eu já tinha dado aula antes numa escola particular** e eu não tive, agora eu vejo, que eu não tive domínio nenhum da sala (48), e com o [supervisor] eu aprendi pelo menos alguns truques, entre outras, vamos dizer assim, para conter a sala (49). [...], **nesse projeto estou buscando [...] exemplos [...] do supervisor, [...] pra dar uma aula legal, ver, aprender com os erros deles, porque eles erram também, mas aprender tudo assim, que eu posso (50). [...] O supervisor está com uma expectativa de mim que eu vou dar uma aula excepcional! (51).** [...], e eu não sei se [o supervisor] se deu conta de que **vai ser minha primeira aula em um colégio assim, grande! (52)**. Então, eu acho que é mais pela expectativa em cima de mim que eu estou com um pouco de receio (53), [...] pode ser que [durante] o encaminhamento da aula [...] aconteça alguma coisa que eu não consiga segurar a sala (54), **mas o medo é basicamente das primeiras aulas mesmo de conteúdo, de como trabalhar, dessa coisa de [...] superar a expectativa [que o supervisor criou] em cima de mim. (55).** [...] É o meu principal objetivo no projeto, **aprimorar e aprender o máximo que eu posso com essas aulas diferentes**, sair um pouco das aulas tradicionais. (56). (grifo nosso)

Em relação ao parecer, “o supervisor está com uma expectativa de mim que eu vou dar uma aula excepcional!” inferimos que o E1 estabelece relações de saber sociais com o ensino, no momento em que expressa as suas inseguranças pessoais produzidas em decorrência da interação com o seu supervisor.

Ainda em seu depoimento, o estudante afirma ter um objetivo em relação ao PIBID, de aprimorar a sua prática pedagógica e de aprender com as aulas diferenciadas e elaboradas por ele (frase 56).

Temos, a seguir, as falas do estudante 1 segundo a matriz 3x3.

Quadro 59 - Primeira entrevista do E1 sobre “estar aprendendo no PIBID”

Estudante 1	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(44); (46); (48); (49); (50); (52); (54); (56)	
B Relação Pessoal		(53)	
C Relação Social		(45); (47); (51); (55)	

Ao observarmos o quadro 59, constatamos a maioria das frases alocadas na célula 2A da matriz 3x3, indicando relações de saber estabelecidas na prática do E1. Ainda temos nesse quadro, algumas falas distribuídas nas demais células da coluna ensino.

Em relação ao “estar aprendendo no PIBID”, apresentamos os pareceres do estudante 1 em nossa segunda entrevista.

O bolsista em seu relato reporta-se à própria atuação em sala de aula. O supervisor “fala que [a minha aula] foi meio devagar, da próxima vez [é] para [eu] ir mais rápido”, além disso, afirma gostar de “ser professor”, gostar de ensinar e de aprender. Em seus depoimentos, verificamos a preocupação com o domínio de sala de aula e com a busca pela (re)aprendizagem dos conteúdos matemáticos a serem ensinados. Temos em seu parecer:

E1.2: [O supervisor], algumas vezes, fala que [a minha aula] foi meio devagar, da próxima vez [é] para [eu] ir mais rápido (57). Eu gosto de estar em sala de aula, [eu gosto de] conversar com os alunos, [eu gosto de] sempre estar dando aula lá na frente, de um jeito diferente a cada dia, e [gosto de] aprender (58). Aprender com a experiência, aprender a dominar a sala, aprender que ser muito amigo dos alunos às vezes não é tão bom assim (59), às vezes [os alunos] se aproveitam, acham que não vai ter problema se não fizerem alguma atividade (60), e a gente vai aprendendo a lidar com aluno, e [vai aprendendo também] em relação à matéria, estou revendo tudo e está difícil, tem que aprender de novo as matérias (61), mas [...] eu estou adorando fazer mesmo, estou gostando, estou achando bem válida a experiência assim [de estar em sala de aula, de lidar com o aluno, de ter que rever as matérias] (62). (grifo nosso)

Salientamos no seu depoimento acima, preocupações referentes ao lidar com os alunos e com a preparação de aulas. Segundo o E1, prefere estar com os alunos em sala de aula do que preparar uma aula. Além disso, diz gostar de

corrigir provas e de estar com os alunos, como podemos constatar na frase (63), no relato a seguir:

E1.2: [...] eu para falar a verdade, eu já reclamei muito de preparar aula porque, realmente, preparar aula é uma parte chata do negócio, mas em relação ao estar em sala, em relação ao corrigir prova, em relação ao estar no meio dos alunos, eu adoro, eu curto bastante! (63). [...]. O medo [da regência] passou um pouco, porque eu aprendi que eu posso errar [...] eu perdi um pouco o medo de errar, [...] já vou mais aliviado para as salas, dá para preparar aula assim, sabendo dos meus defeitos né, aí eu já treino bastante para dar a aula, [...] mas já diminuiu exponencialmente o medo [...] (64). [Tem] o reforço que eu estou dando, [...] que é fora do horário de aula assim, sempre vão cinco ou seis alunos [...], [são sempre os mesmos], [...] tiro todas as dúvidas deles (65) **e aí nesse reforço eles mostram que confiam um pouco no que eu estou dando, que gostam um pouco da minha aula, porque eles tiram as dúvidas e saem de lá [dizendo]: entendi!** (66). Então acho que por isso, **do jeito que eles [alunos] me tratam, que eles estão gostando da minha aula também** (67). (grifo nosso)

Em seu parecer (frases (66) e (67)), o estudante mostra interesse em saber o que os alunos pensam sobre suas aulas e se gostam das aulas desenvolvidas por ele.

Quadro 60 - Segunda entrevista do E1 sobre “estar aprendendo no PIBID”

Estudante 1	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(59); (61); (64); (65)	
B Relação Pessoal		(58); (62); (63); (67)	
C Relação Social		(57); (60); (66)	

Como verificamos no quadro 60, todas as falas ficaram localizadas nas relações de saber com o ensino. Na célula 2A, da relação epistêmica com o ensino, compreendemos como sendo as maneiras que E1 utiliza para realizar os planejamentos dos conteúdos matemáticos, das atividades e dos recursos didáticos.

Na terceira entrevista com o estudante 1, sobre “estar aprendendo no PIBID”, temos em seu parecer alguns relatos que se referem à relevância de se considerar o contexto de sala de aula na prática do dia a dia. “Estou aprendendo a trabalhar assim, conforme a turma responde”. Podemos observar no depoimento:

E1.3: **Estou aprendendo a trabalhar assim, conforme a turma responde** (68). Tentei dar aula com o [*software*] GeoGebra, foi difícil porque foi um programa que eu aprendi [a utilizar ao participar do PIBID] (69). [...] [Então, o supervisor] pediu do que eu estava precisando [para utilizar o GeoGebra], e respondi que [eu precisava] estudar bem o programa (70). Daí **eu peguei os livros, instalei o GeoGebra no meu computador, fui mexendo, preparando exercício, vi como era dar uma aula de Laboratório de Informática né** (71), **é que era difícil pra mim [utilizar o GeoGebra], eu não sabia como fazer** (72), [eu não sabia] se tinha ou se não tinha que fazer uma apostila para cada aluno (73). [...] **Aprendi a mexer no *datashow*, que eu também não sabia** (74). [Em relação] às aulas, como eu já aprendi muito no ano passado [um ano e meio no PIBID], esse ano também estou aprendendo muito, e com cada supervisor [diferente] que tenho contato, [vou] pegando o jeito, o jeito de trabalhar [...] (75). (grifo nosso)

Novamente constatamos, no depoimento acima, a busca pelo saber (da informática) e pelo saber disciplinar (matemático) para a sua atuação em sala de aula. O estudante afirma ter aprendido a utilizar o GeoGebra e o *datashow* com a sua participação no PIBID, comenta ainda sobre o tempo em que está no PIBID, aproximadamente um ano e meio.

Nas frases (76) e (77), o E1 remete à prática do supervisor, afirmando que o supervisor, assim como aquele do ano anterior, ambos têm controle de sala e são organizados. Segundo o estudante, ele está aprendendo a ser organizado e a ter controle da sala com os seus supervisores. Temos que:

E1.3: **[O supervisor] tem um controle de sala muito bom**, eu sempre observo isso, é o meu defeito né! (76). Então é sempre o que eu pego para observar os outros, **[o supervisor] escreve bem no quadro, é muito organizado do mesmo jeito que [o supervisor anterior] era, e eu estou aprendendo isso com [os supervisores]** (77) e a **parte da Matemática, ele gosta de trabalhar assim, diferente [do supervisor anterior] que era aula tradicional, ele gosta de aulas diferentes** (78), [...] e então dá para pegar bastante jeito assim, com ele, desse tipo de aula que ele mostra bem visualizado assim, acho que por isso que [o supervisor] gostou tanto assim do GeoGebra também (79), [...] **ele tinha [também] todo um aparato de madeira assim, pentágonos, pirâmides, acho que os alunos visualizaram bem melhor o conteúdo, e ele trabalha desse jeito assim, é, também com aulas tradicionais, assim, são boas também, com exercícios, exemplos [...]** (80). Eu peguei bastante jeito assim, de trabalhar com as [diferentes] turmas, e ver até onde pode forçar e até onde não pode (81). [...] **[O PIBID] é um projeto que eu me identifiquei assim, porque mostra exatamente a sala de aula, trabalhando cada vez com uma sala, cada vez com uma turma** (82), e os [supervisores] **dão uma força assim, pra gente** (83). (grifo nosso)

Observamos no depoimento acima que o estudante, por ter experienciado outras situações de docência, no PIBID mesmo, e com outro supervisor, faz algumas considerações sobre a prática dos seus supervisores. Um deles, que foi seu supervisor no primeiro ano de PIBID, era um professor “tradicional”, enquanto que o supervisor atual gosta de inovar em sua prática pedagógica. Notamos, segundo o parecer do E1, que o supervisor atual utiliza diferentes estratégias para ensinar, como recursos computacionais, materiais manipuláveis e exercícios, segundo o relato, o supervisor gosta de “aulas diferentes”.

Segundo o estudante, o PIBID é um projeto com o qual ele se identificou, “porque mostra exatamente a sala de aula, trabalhando cada vez com uma sala, cada vez com uma turma”, e ainda conta com o apoio do supervisor.

Quadro 61 - Terceira entrevista do E1 sobre “estar aprendendo no PIBID”

Estudante 1	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica	(71)	(68); (70); (74); (75); (81)	
B Relação Pessoal		(69); (72); (76); (82)	
C Relação Social		(73); (77); (78); (79); (80); (83)	

De acordo com o quadro 61, vemos que as falas encontram-se nas relações de saber com o ensinar. Há uma concentração maior de frases nas relações de saber sociais com o ensino, visto que o E1 expressa em seus relatos a preocupação com o ensino enquanto atividade de interação, se esforça para ter o apoio do supervisor, desenvolvendo atividades com as tecnologias da informação e da comunicação, solicitadas pelo seu supervisor. Ainda, podemos inferir sobre as reflexões que o estudante faz enquanto participante do programa, sobre a sua atividade docente em sala de aula.

Em nossa entrevista 4, o E1 afirma estar “aprendendo” a dominar a sala, que era uma de suas “deficiências” enquanto professor, além disso, a preparação de aula tornou-se mais tranquila, dizemos que houve uma melhora por conta da vivência na escola, nas suas atividades de preparação de aulas diferenciadas.

Ainda em seu depoimento, relata da segurança transmitida pelo seu supervisor, pensamos que ao compartilhar os saberes há uma mobilização do saber experiencial do supervisor, “do jeito que [o supervisor] conversa com a gente, parece que entende exatamente tudo que a gente está falando”. Podemos constatar em seu parecer:

E1.4: Estou aprendendo muita coisa, já **aprendi muito mais domínio de sala, já aprendi muito mais a preparar aula** (84), já não tenho mais medo das aulas diferentes (85), [os supervisores com os quais] eu trabalhei, tanto no ano passado quanto nesse ano, [...] foram assim, de uma ajuda excepcional (86), porque **[o supervisor] tem um bom-senso assim, que assusta, do jeito que [o supervisor] conversa com a gente, parece que entende exatamente tudo que a gente está falando, às vezes a gente nem explica duas vezes, [o supervisor] já aceita assim e bola pra frente** (87). [...] [O supervisor] ajuda bastante, [...], **eu estou trabalhando com jogo, ele me dá as figuras que eu posso trabalhar, ele me fornece os livros [...], dá dica antes de entrar na aula, já me prepara [...]: entra bravo que essa turma aí é mais bagunceira!** (88). Ou então: **olha, a gente vai trabalhar [...] a relação de Euler, então entra com tal exercício, muda isso aqui no livro, entra com tal exercício primeiro, depois esse, depois esse, fica melhor pra eles irem construindo né, coisa que eu ia seguir mais o livro assim, mas ele dá dicas assim** (89). [...] Aluno que não prestava tanta atenção, [o supervisor] não dava bronca, **ele chegava em mim né e falava: olha, esse menino você trabalha desse jeito**, ele tem tal e tal problema, então se precisar eu vou interferir, mas trabalha com ele desse jeito aqui! Aí levava o aluno lá para o canto, ficava lá com ele fazendo (90). Então, trabalhei com aluno que nunca tinha visto computador. (91). Os alunos que eu trabalhei também era uma quantidade enorme de diferenças, tanto em relação ao comportamento, quanto em relação à sexualidade [para lidar com] as diferenças [em relação aos alunos e alunas], eram salas muito diferentes assim (92). (grifo nosso)

Em relação ao parecer acima, percebemos que existe muita colaboração do supervisor, ao orientar o estudante de como proceder em sala de aula, ao indicar os exercícios mais interessantes para serem desenvolvidos com determinada turma, bem como ao fornecer material para que o E1 tenha mais referenciais para preparar as suas aulas. O supervisor também o auxilia em relação a como lidar com as individualidades dos alunos.

Na sequência, temos as frases localizadas na matriz 3x3.

Quadro 62 - Quarta entrevista do E1 sobre “estar aprendendo no PIBID”

Estudante 1	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(84); (86)	
B Relação Pessoal		(85)	
C Relação Social		(87); (88); (89); (90); (91); (92)	

Observamos pela matriz 3x3, quadro 62, que as relações de saber que foram estabelecidas por E1 mantiveram-se na coluna do ensino. Diante disso, podemos ainda considerar que a maioria das suas frases está alocada na célula 2C, das relações de saber sociais estabelecidas com o ensino por ele praticado, durante a sua participação no PIBID.

Apresentamos, no quadro 63, todas as suas falas sobre “estar aprendendo no PIBID”.

Quadro 63 - As quatro entrevistas do E1 sobre “estar aprendendo no PIBID”

Estudante 1	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica	(71)	(44); (46); (48); (49); (50); (52); (54); (56); (59); (61); (64); (65); (68); (70); (74); (75); (81); (84); (86)	
B Relação Pessoal		(53); (58); (62); (63); (67); (69); (72); (76); (82); (85)	
C Relação Social		(45); (47); (51); (55); (57); (60); (66); (73); (77); (78); (79); (80); (83); (87); (88); (89); (90); (91); (92)	

Diante do quadro 63, temos a concentração de quase todas as falas do estudante nas relações de saber epistêmicas, pessoais e sociais com o ensino. Tivemos um deslocamento apenas para a coluna relacionada ao saber disciplinar, pois o estudante afirma se apropriar de informações em livros, apostilas, internet para conseguir preparar as suas aulas.

Em relação aos demais pareceres, percebemos que o estudante reflete sobre a conduta dos seus supervisores e sobre sua própria conduta ao desenvolver as suas aulas.

Apresentamos na sequência a questão realizada somente na última entrevista com o bolsista.

3.6.4 Qual o “Efeito” do PIBID na Sua Graduação?

Temos no seu depoimento que

E1.4: [A participação no PIBID] ajudou um pouco no ritmo né [da graduação], porque estou no ritmo do PIBID, o ritmo dos colegiais é muito mais agitado, então você chega em casa mais agitado para estudar, então você já aproveita um pouco da agitação, dá uma estudada (93). **[Ajudou] em relação às matérias básicas assim, que talvez eu tivesse um pouco de dificuldade (94). Comecei a trabalhar com o GeoGebra, vi como é o programa e isso me ajudou, às vezes tem uma função de alguma matéria de Álgebra, até mesmo de Análise, [porque] a gente trabalha com muitas funções, [então eu] coloco no GeoGebra e [o programa] faz (95), e é um negócio [utilizar este programa] que eu não iria fazer se eu não estivesse no PIBID, porque eu não iria conhecer o GeoGebra né? (96). Apesar de eu ter conhecido outros programas e outros projetos, o GeoGebra é mais completo assim e, fora a matéria básica assim, que você volta a lembrar, volta a estudar. Ah, lembrei disso! E aí ajuda na matéria que eu tinha esquecido, que tinha se perdido, voltando à cabeça (97).** (grifo nosso)

Destacamos nas falas (93) a (97) do estudante que o PIBID auxiliou na mobilização do saber disciplinar da Matemática, conteúdos que o estudante dizia ter dificuldades e que precisou (re)aprendê-los para ensinar, além disso, a utilização do programa GeoGebra nas aulas na escola auxiliaram o estudante nas compreensões das disciplinas estudadas na graduação.

Quadro 64 - Quarta entrevista do E1 sobre o “efeito PIBID na graduação”

Estudante 1	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(93); (96); (97)	
B Relação Pessoal	(95)	(94)	
C Relação Social			

Em relação ao quadro 64, vemos que o estudante estabeleceu relações de saber pessoais com o conteúdo matemático, pois há um envolvimento com o saber disciplinar e, segundo nossas compreensões, ele o expressa em suas

falas.

3.6.5 O Perfil do Estudante 1

Ressaltamos que os seus pareceres deixam transparecer um saber-fazer, uma certa autonomia em relação às atividades que vêm sendo por ele elaboradas e desenvolvidas no PIBID. Acreditamos que isso esteja relacionado com a experiência de sala de aula como professor, apesar de, em suas falas, relatar “ter medo” da regência, porém, percebemos que essa insegurança estava relacionada com “o que os outros” esperavam dele ao iniciar as suas atividades no PIBID.

Como podemos observar no quadro 65, o estudante estabeleceu relações ao participar no PIBID, relações de saber epistêmicas, pessoais e sociais com o ensino por ele praticado.

Verificamos na célula 2A, um grande número de falas que, segundo a matriz 3x3, nos indica que o estudante tem preocupações com a sua atividade docente e a sua formação enquanto professor, pois está sempre buscando por atividades, materiais e estratégias para implementar na sua prática de sala de aula.

Quadro 65 - Perfil do E1 nas quatro entrevistas

Estudante 1	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica	(11); (23); (30); (71)	(13); (15); (17); (19); (24); (28); (33); (36); (37); (39); (41); (42); (44); (46); (48); (49); (50); (52); (54); (56); (59); (61); (64); (65); (68); (70); (74); (75); (81); (84); (86); (93); (96); (97)	
B Relação Pessoal	(95)	(6); (7); (8); (9); (10); (14); (16); (18); (20); (27); (35); (53); (58); (62); (63); (67); (69); (72); (76); (82); (85) (94).	(31)
C Relação Social		(12); (21); (22); (25); (26); (29); (32); (34); (38); (40); (43); (45); (47); (51); (55); (57); (60); (66); (73); (77); (78); (79); (80); (83); (87); (88); (89); (90); (91); (92)	

Ainda em relação ao perfil do E1, muitas frases estão localizadas nas relações de saber sociais com o ensino. O E1 mostra um interesse em obter apoio do seu supervisor, ao mesmo tempo em que vivencia inseguranças por conta dessas interações com os supervisores e até mesmo com os alunos. Vemos também, de acordo com os depoimentos alocados na célula 2C, que o estudante aperfeiçoou as suas ações e relações, ao negociar com a sala de aula e gerenciá-la, no desenvolvimento das atividades.

Dizemos que o perfil desse estudante está no estabelecimento de relações de saber epistêmicas, por estar buscando compreender melhor a sua atividade docente, bem como das relações de saber pessoais, afirmando sempre gostar de ser professor e gostar de atuar em sala de aula e, ainda, das relações de saber sociais, por estar sempre em interação com os supervisores e os alunos. Para o estudante é relevante, ao preparar as suas aulas, considerar os diferentes contextos de sala de aula.

3.7 OS RELATOS DO E4 SEGUNDO A MATRIZ 3X3

Apresentamos, na sequência, a análise dos depoimentos do estudante 4 que, assim como o E1 e o E10, atuava na docência ao iniciar as atividades como estudante no PIBID.

Os relatos do E4 referem-se às quatro entrevistas realizadas, tendo como categorias *a priori*, o Instrumento para a Análise da Ação Docente em Sala de Aula, de Arruda *et al.* (2011).

As primeiras falas a serem expostas referem-se ao “querer ser professor”.

3.7.1 Você Quer ser Professor?

O E4, em nossa primeira entrevista, relata já atuar na docência, procurando fazer a integração das teorias estudadas na universidade com a prática de sala de aula, e se considera um profissional inacabado, por ter muito o que aprender ainda. Podemos constatar no depoimento:

E4.1: **Quero [ser professor], como diz, estou tentando ser né, apesar de [que] eu já leciono, já dou aula e, vendo aquilo que acontece [na universidade] e tentando levar o que a gente aprende [na universidade] pra lá [para a escola], eu acho, como diz, não estou formado ainda, a gente tem muito o que aprender e tem muito o que melhorar**, mas o meu sonho, [...] realizar meu sonho é estar, não só lá [na escola em que atuo], eu quero continuar né, eu pretendo continuar, eu quero levar isso daqui adiante, não quero só ficar na graduação, [quero fazer] uma pós [graduação] (4). (grifo nosso)

Salientamos no parecer acima que o estudante pretende continuar estudando e se especializando, e ainda diz querer ser professor. Em nossa segunda entrevista, vemos na frase (5) que ele “acha ter se encontrado” sendo professor. Temos o fragmento de sua fala:

E4.2: Ah! Tipo, vontade prévia! Fiz o curso, entrei no curso, desanimei, me animei depois que comecei a atuar como professor, **eu acho** que me encontrei né, **sendo professor eu me encontrei**, então, eu quero ser [professor] (5). (grifo nosso)

Em nossa terceira entrevista, o estudante mantém a decisão de ser professor, como vemos no parecer (6):

E4.3: [...] estou tentando ser [professor], com certeza quero me tornar o melhor possível! (6).

Na entrevista 4, o estudante faz algumas reflexões sobre a sua formação inicial. Constatamos no depoimento:

E4.4: [...], [quero ser professor], não só atuando na rede estadual de Ensino Fundamental e Médio, mas tentar aí **fazer essa conexão entre a nossa primeira fase de [escolaridade, Ensino Fundamental e Ensino Médio] com a graduação**, acho que falta um pouco isso (7). Porque, quando a gente vai trazer o que a gente estudou, lógico que a gente tem uma gama teórica enorme, mas quando a gente vai trazer aquilo, do papel para a prática, muitas coisas a gente vê que não dão certo, eu acho que falta essa ligação (8). (grifo nosso)

O estudante, em seu relato, afirma não existir conexão entre algumas teorias estudadas na graduação com o que é ensinado no dia a dia na escola, na prática de sala de aula.

No quadro 66 temos todas as falas referentes ao querer ser professor nas quatro entrevistas realizadas com o estudante 1.

Quadro 66 - As quatro entrevistas do E4 sobre o “querer ser professor”

Estudante 4	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(7); (8)	
B Relação Pessoal		(4); (5); (6)	
C Relação Social			

Vemos nessa matriz 3x3, as frases alocadas na coluna referente ao ensino, tanto das relações de saber epistêmicas como relações pessoais com a sua prática pedagógica.

Passamos agora para os fragmentos das falas referentes ao “momento PIBID”.

3.7.2 O Que Você Tem Feito no PIBID?

Em nossa primeira entrevista, o estudante relata sobre as atividades que vem desempenhando no programa. Além disso, como verificamos em sua fala, reporta-se ao supervisor quando refere-se a desenvolver um conteúdo de maneira “diferente”.

É interessante ressaltarmos que essa aula diferente que o supervisor solicita, faz com que o estudante entre em um processo de mobilização e elaboração de saberes, oportunizando ao estudante a busca por diferentes formas de ensinar Matemática. Segundo o E4, temos:

E4.1: [...] eu venho confeccionando algumas listas assim, diferentes [...] para quando entrar um conteúdo novo, então vamos **[eu e o supervisor] procurar uma forma para trabalhar aquele conteúdo novo, [de maneira] diferente** (9). Então vou lá, pesquiso, busco exercícios que dão aquela introdução e exercícios para fazer na sala também (10), e mais essa parte também de estar lá, auxiliando [o supervisor] [...], na própria sala de aula [...] (11). **O colégio viu um grande crescimento das turmas em Matemática**, porque não estão mais dispendo de um só professor né [na sala de aula estão o bolsista e o supervisor] [...] (12). **[A ideia do PIBID é] [...] tentar trazer algo diferente, algo que seja motivador pra eles [alunos] na parte de aprender o conteúdo** né, então a gente sempre

prepara uma lista de exercício, uma brincadeira assim, [...] a gente fala que é uma brincadeira, mas na realidade é um exercício né, então, pra gente que faz Matemática é uma brincadeira né, mas para os alunos né, não é muito uma brincadeira (13). [...] [O PIBID] [...] está sendo assim, de **um crescimento bem grande pra mim, porque a realidade em um colégio grande é totalmente diferente da realidade de um colégio pequeno né, então você estando lá, você vivenciando tudo aquilo é ótimo** (14), porque tudo aquilo só vem para acrescentar né, então, nossa! Pra mim está sendo uma experiência e tanto, estou adorando! (15).

O estudante relata (parecer acima) que houve uma melhora nas notas das turmas depois do início do PIBID, ele utiliza o termo “crescimento das turmas” e afirma que a sua participação no PIBID está sendo importante para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Em alguns momentos faz comparações com o colégio em que atua e com o colégio em que está como bolsista, e alega estar vivenciando uma experiência nova.

Apresentamos na sequência, as falas na matriz 3x3.

Quadro 67 - Primeira entrevista do E4 sobre o “momento PIBID”

Estudante 4	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica	(10)	(9); (11); (13); (14)	
B Relação Pessoal			
C Relação Social		(12); (15)	

De acordo com o quadro 67, percebemos que das sete frases, quatro estão localizadas na célula 2A, das relações de saber epistêmicas com o ensino, é possível constatarmos nos depoimentos, que o E4 faz considerações relativas à sua atividade enquanto professor.

Na entrevista de número dois, realizada ao final do primeiro ano de participação do E4 no PIBID, temos os pareceres referentes ao “momento PIBID”: De acordo com o estudante 4, podemos observar a sua fala:

E4.2: [...] agora a gente [E4 e E10] está vivenciando totalmente aquele ambiente de escola, né (16), [...] **junto com [o supervisor], a gente discute [sobre dúvidas] do que a gente tem, a gente planeja as atividades para próxima semana** (17). Na hora atividade dele [do supervisor] a gente usa para planejar o que vai fazer na próxima semana (18). [Outra coisa que tenho feito]: **vejo um pouquinho como [o supervisor] trata os alunos e [vou] aderindo [utilizando a conduta do supervisor como exemplo] [...]. Quando precisa, [o supervisor orienta com dicas]** (19). (grifo nosso)

Nessas falas (17), (18) e (19) do estudante 4, temos uma preocupação com o planejamento das aulas e atividades a serem desenvolvidas com as turmas. Percebemos a participação do supervisor nas ações do E4, e o estudante, mesmo tendo experiência com a profissão docente, considera a conduta do supervisor como um exemplo a ser seguido.

Ainda no relato referente ao momento PIBID, temos nos depoimentos do E4 que ele “precisou lidar” com um aluno portador de necessidades visuais especiais. Mesmo atuando na profissão docente, o E4 nunca havia se deparado com a inclusão em sala de aula. Temos em seu depoimento:

E4.2: **Ah! [...], é que tem um menino na sala que é cego né, e eu tinha mania de falar alto, e ele [supervisor] disse: você não precisa falar alto, o menino escuta perfeitamente! [...]** (20), tanto que eu faço uma abordagem diferente com o menino [deficiente visual] em sala de aula, e isso que é, eu acho que é um grande ganho pra mim (21), **no projeto eu vejo que, nem tanto por acrescentar como professor, mas essa interação com esse menino [deficiente visual], pra mim acho que foi surreal, não tenho como explicar o quanto eu ganhei com isso** (22), **porque eu não sabia como lidar [com o aluno deficiente visual], não tinha a menor ideia. Nossa, sabe quando parece assim que você está com algo que você não consegue controlar na sua mão? Era [algo] muito estranho! Aí, quando você consegue!** (23). **Aí eu fui conversando com ele, fui vendo como tratar ele em sala de aula, para não tratar diferente dos outros né, porque ele tem a mesma capacidade que qualquer um em sala de aula, então até que eu peguei o jeito, acho que isso foi o maior ganho [ao participar do PIBID]** (24). Porque tem que fazer alguma coisa diferente com ele, ver como ele está, como é que está o conhecimento dele (25), [...] a gente interage com ele, a gente sempre pergunta: está entendendo? (26). A gente sempre busca que ele se aproxime mais com a turma, [...] a gente tenta englobar ele [deficiente visual] em todas as atividades [...] (27). **A gente conversa Matemática, sobre o conteúdo, fala assim: o que você acha né, como você pensa que é tal coisa? Eu sempre peço o ponto de vista dele** (28), e isso daí, eu acho que esse foi o prêmio pra mim nesse projeto, poder trabalhar com um aluno com necessidade especial! (29). **E você vê que, embora ele tenha necessidade especial, você não precisa mudar nada na tua aula, não precisa, é só você saber lidar né, é você saber lidar com o contexto né** (30). (grifo nosso)

No depoimento acima, destacamos que o estudante insiste em afirmar que o PIBID oportunizou situações que propiciaram o seu desenvolvimento profissional, o contato com o aluno portador de necessidade visual especial fez com que o E4 buscasse meios para ensinar a Matemática para esse aluno. O E4 ainda, em seu parecer, afirma: “Você vê que, embora ele tenha necessidade especial, você não precisa mudar nada na tua aula, não precisa, é só você saber lidar né, é você saber lidar com o contexto”.

Apresentamos a seguir as falas sobre o momento PIBID alocadas na matriz 3x3.

Quadro 68 - Segunda entrevista do E4 sobre o “momento PIBID”

Estudante 4	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(16); (17); (18); (21); (23); (30)	(25)
B Relação Pessoal		(22); (24); (29)	(26)
C Relação Social		(19); (20)	(27); (28)

Em relação à matriz 3x3, quadro 68, temos um deslocamento da coluna ensino para a coluna aprendizagem. Essa aprendizagem refere-se à aprendizagem dos alunos do E4. Percebemos que o E4 preocupa-se com a aprendizagem do aluno portador de necessidades visuais especiais, desse modo, podemos pensar no estabelecimento de relações epistêmicas, pessoais e sociais com a aprendizagem dos alunos.

Além disso, consideramos em relação ao quadro 68, o fato que o E4 estabeleceu relações epistêmicas, pessoais e sociais com o ensino. Segundo nossas compreensões, o estudante está passando por um processo de formação inicial ao mesmo tempo em que transita pela formação continuada no PIBID.

Ainda, no que diz respeito ao “momento PIBID”, temos em nossa entrevista 3, no relato do estudante, alguns fragmentos referentes à mudança de colégio e de supervisor. Lembramos que, na terceira entrevista, o estudante já havia participado do PIBID por aproximadamente um ano e meio.

Com a troca de colégio e supervisor, o estudante realizou um período de observação da escola e das aulas do supervisor. É interessante observarmos que o E4 considerou interessante a experiência de conhecer um

colégio “grande”, porque até então sempre havia atuado em colégios pequenos. Nesse momento, o E4 tem outra experiência proporcionada pela sua participação no PIBID. Podemos constatar em seu depoimento:

E4.3: Esse ano eu comecei com observação, [...] fiz o reconhecimento do colégio, **eu nunca tinha ido lá [nesta escola]**, [...] para conhecer o [supervisor], acho até interessante, um mês né, de observação, porque o [estudante ou BID] tem como conhecer o [supervisor] que está ali (31), [...] **então [o BID] já vai sabendo mais ou menos, como é o estilo dele [supervisor], qual é o tipo de aula que [o supervisor] dá, como ele cobra as coisas, então é como se fosse um reconhecimento do terreno, de onde você está pisando, então eu acho que essa observação é importante** (32). [...], [neste ano] eu fui remanejado de colégio [com mudança de supervisor], [...] acho que pra mim foi uma experiência e tanto, nunca pensei que poderia ter sido tão bom ter participado das aulas [deste supervisor]! (33). [...]. **Está sendo uma experiência e tanto estar tendo aula com ele [supervisor], acho que é uma das coisas que eu vou levar [para a minha prática do dia a dia] [...]** (34). (grifo nosso)

Salientamos nesse relato, que as situações vivenciadas no PIBID estão sendo levadas para a prática pedagógica de estudante enquanto professor. Vemos ainda que o estudante considera o atual supervisor como exemplo de conduta a ser seguido. Considera o supervisor “incrível”.

Segundo o E4, na frase (41), tanto o controle de sala como uma boa aula têm suas origens ou são resultados da forma de abordagem do professor sobre o conteúdo matemático a ser ensinado. Podemos constatar na fala:

E4.3: [...] [Agora], esse supervisor é incrível! É incrível a aula dele (35), [...] porque não importa a sala, a aula dele é igual em todas, e é incrível, eu nunca consegui fazer uma aula igual em todas (36), e a aula dele [supervisor] é daquele jeito, não sei se é o contrato didático que ele faz no começo [do ano], mas eu sei que é incrível, **é muito diferente, mas também a forma como ele lida, [como] trata os alunos, é de outra maneira** (37), e **[isso, como lidar com os alunos, a forma de reger a aula] foi uma das coisas que eu pude pegar, absorver desse ano, foi isso, levar isso para as minhas aulas** (38), porque eu acredito que ele [o supervisor] cobra, ele é persistente, eu não sei definir! (39) [...], eu tinha observado as aulas dele né, aí eu tentei trazer o mesmo estilo dele [...], é essa roupagem de aula que eu acho que foi o meu maior aprendizado, que é **você ter um compromisso, cobrar do seu aluno esse compromisso e, mesmo assim, não perder a essência da aula**, a essência de uma brincadeira, porque a aula dele é divertida! (40). [...] **Então acho que agora o controle da sala de aula e uma boa aula é mais influenciada pela forma de como o professor aborda [o assunto] do que com qual turma ele vai trabalhar** (41), e eu tenho notado

isso, porque eu tive, tenho turmas terríveis que, a partir [do momento] que **eu tive essa experiência de assistir as aulas dele, [estas turmas] mudaram, porque minha forma de trabalhar em sala de aula também mudou** [...] (42). Essa determinação [do supervisor], essa vontade de ensinar, é isso que deixa os alunos fascinados pela aula, [...] **[o supervisor] tenta trazer o contexto histórico para a sala de aula**, [...] é essa forma de tratar a aula sabe (43), [...] **isso é uma das coisas que eu estou levando pra mim**, [...] e o aproveitamento foi total, tanto que os meus alunos olharam assim: nossa! Professor, você está diferente! (44) [...], porque eles [meus alunos] notaram essa diferença, [...] antigamente [minha aula] era maçante, eu sentia que era maçante. [...] (45). (grifo nosso)

Vemos também em seu parecer, que o E4 está mudando a sua conduta em sala de aula, influenciada pela vivência da prática pedagógica do seu supervisor: “Eu tive essa experiência de assistir as aulas dele, [estas turmas] mudaram, porque minha forma de trabalhar em sala de aula também mudou”.

Apresentamos as falas na matriz 3x3, no quadro a seguir.

Quadro 69 - Terceira entrevista do E4 sobre o “momento PIBID”

Estudante 4	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(31); (32); (36); (38); (40); (41); (42); (45)	
B Relação Pessoal		(33); (34); (44)	
C Relação Social		(35); (37); (39); (43)	

Diante dessa matriz 3x3, quadro 69, destacamos as relações de saber epistêmicas com o ensino, célula em que houve um maior número de frases. Depois, das relações de saber sociais com o ensino, com quatro frases.

Na quarta entrevista realizada com o E4, temos quase dois anos de participação no PIBID. Verificamos novamente em seu relato, que o E4 considera a prática pedagógica do supervisor como modelo a ser seguido.

É interessante que, por meio desse convívio com a prática do supervisor, o E4 afirma que suas aulas melhoraram também. Alega que essa prática do supervisor deve ser resultado do quanto ele gosta de ensinar Matemática, o do quanto valoriza os alunos no momento de suas aulas. Vemos em suas palavras:

E4.4: Hoje, nas minhas aulas, eu peguei um pouco dele [do supervisor] pra mim (46), o jeito de dar aula [do supervisor], o jeito de se comunicar,[...] a forma como ele dá aula (47), acho que é a motivação, **o jeito que [o supervisor] demonstra, que ele gosta do conteúdo, aquilo cativa os alunos [...]** (48), **ele [supervisor] consegue [com] que os alunos todos [façam]**, quando não fazem tarefa, eles trazem a tarefa no outro dia sem nota nenhuma, mas eles mostram pra ele: oh, eu fiz! (49) [...], [o supervisor] não explora muito definições, demonstrações, essas coisas eu acho que isso falta [...] (50), só que **a forma com que ele interage [...], demonstra a importância que aquilo tem na vida dele [...], o entusiasmo que ele tem com o conteúdo e essa forma de lidar** (51), [...] e eu vejo que depois que eu comecei a tratar as minhas aulas dessa forma, chegar lá [na sala de aula] assim, com entusiasmo, [...] **minhas aulas melhoraram bastante!** (52). (grifo nosso)

O estudante 4 procura expressar a sua admiração pelo supervisor e tenta buscar uma justificativa para entender como é possível esses processos de interação entre o supervisor e os alunos, “ele [supervisor] consegue [com] que os alunos todos [façam]” as tarefas solicitadas.

No relato a seguir observamos que, ao ensinar determinado conteúdo, segundo o E4, o supervisor “constrói a definição junto com os alunos”, deixando “claro que os alunos são importantes, que eles são peças-chave para montar a aula dele”. Temos em seu depoimento:

[...], **ele [o supervisor] nunca começa definindo nada**, ele começa explorando, não por um problema, às vezes com um exercício, às vezes com um exemplo, mas ele constrói a definição junto com os alunos, qualquer definição que ele vai dar no quadro, **ele constrói junto com os alunos** (53). [...], [uma definição que foi construída com os alunos], Função Exponencial. [O supervisor] deu né, um exemplo de Função Exponencial e [falou]: vamos construir! E a partir dali eles começaram [a perguntar]: por que é diferente? [O supervisor] deu uma [função] crescente e uma decrescente: o que tem de diferente nas duas? Ah, uma decresce e a outra cresce, beleza! Aí, os alunos: ah, um [gráfico] é maior que um e o meio está entre zero e um! Ah, será que isso é uma causa para [a função] ser crescente ou decrescente? E aí [o supervisor] vai construindo com eles (54), [...] **ele deixa claro que os alunos são importantes, que eles são peças-chave para montar a aula dele** (55). [...], eu era muito ligado à definição, a querer demonstrar, sabe, e às vezes eu notava que as minhas aulas eram um pouco maçantes, demais! (56). Aí, **a partir das aulas [dele], vendo as aulas dele [do supervisor] eu vi que certas coisas, não que não tem que demonstrar, mas você pode: oh, isso acontece assim! Isso faz assim! Não precisa definir, vamos demonstrar, generalizar, muitas coisas não precisam disso, você pode partir de um exemplo e a partir daquele exemplo você define, então isso agregou muito à minha aula, [...]** e eu vejo que **essa grande mudança veio a partir desse ano no PIBID** (57). (grifo nosso)

O estudante 4, no parecer acima, expressa momentos de ressignificação de seus saberes experienciais e disciplinares, como vemos na sua fala quando relata que não “precisa definir, vamos demonstrar, generalizar, muitas coisas não precisam disso, [...] a partir daquele exemplo você define, então isso agregou muito à minha aula”.

Apresentamos o quadro 70 com as frases alocadas na matriz 3x3.

Quadro 70 - Quarta entrevista do E4 sobre o “momento PIBID”

Estudante 4	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(50); (52); (56); (57)	
B Relação Pessoal		(46); (55)	
C Relação Social		(47); (48); (49); (51); (53); (54)	

De acordo com as frases alocadas no quadro 70, vemos que há uma concentração de todas as falas na coluna ensino. Estas frases expressam das relações de saber em suas três dimensões. Observamos que o estudante 4 remete-se sempre ao modelo de atuação do supervisor, percebemos que as interações vivenciadas fazem com que o estudante estabeleça relações de saber sociais com o ensino por ele praticado.

Demonstra em suas falas da relação de saber pessoal com o ensino, pois procurou, por meio das ações do supervisor, se autoavaliar como professor.

Temos o quadro 71, referente às quatro entrevistas com o estudante 4 sobre o “momento PIBID”.

Quadro 71 - As quatro entrevistas do E4 sobre o “momento PIBID”

Estudante 4	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica	(10)	(9); (11); (13); (14); (16); (17); (18); (21); (23); (30); (31); (32); (36); (38); (40); (41); (42); (45); (50); (52); (56); (57)	(25)
B Relação Pessoal		(10); (22); (24); (29); (33); (34); (44); (46); (55)	(26)
C Relação Social		(12); (15); (19); (20); (35); (37); (39); (43); (47); (48); (49); (51); (53); (54)	(27); (28)

Desse modo, vemos que o estudante estabeleceu relações de saber com o ensino por ele praticado, relações epistêmicas, pessoais e sociais. Além disso, temos frases alocadas nas células da relação de saber epistêmica com o saber disciplinar, bem como da relação com saber epistêmico, pessoal e social com a aprendizagem dos alunos.

Passamos agora para as falas referentes ao “aprender no PIBID”.

3.7.3 O Que Você Está Aprendendo no PIBID?

Como mencionamos anteriormente, esse bolsista já atuava como professor, e o PIBID proporcionou a vivência desse estudante com a prática pedagógica do supervisor que, segundo o E4, “nunca tinha visto a aula de outra pessoa [assim] como eu, professor”. Constatamos no relato:

E4.1: [...] eu aprendi [...] a dar valor àquilo que está sendo feito em sala de aula, [...] eu dava minha aula, mas eu **nunca tinha visto a aula de outra pessoa [assim] como eu, professor** (58). [...] você vê aqui na universidade [a aula de outro professor], mas a aula da universidade eu tento não comparar com a aula que você dá no Ensino Médio e Fundamental, porque eu acho que o parâmetro é totalmente diferente (59). Então, quando você vai para a realidade da sala de aula, então quando você vê outro professor [o supervisor], da forma como ele está trabalhando, eu acho que daí você olha assim, nossa! (60). Você poderia ter feito daquela forma! (61). Então eu acho que isso [observar a forma como o supervisor atua] vem como crescimento, no meu caso (62), pra mim, eu acho, como diz, é aquela troca mesmo, [...] você ver na experiência como o professor [supervisor] trabalha (63), a postura⁸ [conduta do supervisor], [...] vendo a postura [conduta do supervisor], [...] **isso me acrescentou bastante, mudou muito minha postura [conduta] em sala de aula** (64) [...], [no que diz respeito] à forma de você se relacionar com os alunos (65), [...] você está ali, você é o centro, porque se você não se coloca como centro, eu acho que o ambiente não flui bem, e era uma coisa que eu vinha notando que estava acontecendo nas minhas aulas, [...] que **minhas aulas não estavam fluindo** (66), você sai da sala de aula e fala assim: Nossa, mas parece que eu não consegui ensinar nada! E, olhando aquilo e vendo como era a [conduta do supervisor] e tentando mudar a minha postura [conduta] (67), eu vi que minhas aulas melhoraram bastante [na relação com os alunos] (68) [...], **alguma dúvida [que tenho] a respeito de alguma coisa ligada à sala de aula também, como agir em certos momentos, [o supervisor] vem lá [e] fala como é. [O supervisor] está sendo [...] um alicerce [...] lá dentro [da escola], [está tendo] uma participação fundamental** (69). (grifo nosso)

⁸ No parecer do E4, em todos os momentos em que ele se refere ao termo postura, inserimos, entre colchetes, o termo conduta. Segundo nossas compreensões, estaria mais adequado para as ideias que o estudante pretendia expressar em seu relato.

Segundo o Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa 3.0 (2009), postura significa posição espacial do corpo, maneira de manter o corpo. Conduta significa o modo de agir, de se portar.

O E4 expressa na fala acima que, ao observar a conduta do supervisor, transformou a sua conduta em sala de aula. O E4 realiza algumas reflexões nesse depoimento sobre a própria prática pedagógica, “minhas aulas não estavam fluindo”, e vendo a conduta do supervisor, o estudante mudou a sua conduta.

Consideramos, no que diz respeito ao depoimento do E4, que o estudante abre espaço para aprender e melhorar a sua prática, bem como valoriza o saber experiencial do supervisor.

Quadro 72 - Primeira entrevista do E4 sobre “estar aprendendo no PIBID”

Estudante 4	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(58); (59); (62); (63); (64); (66); (68)	
B Relação Pessoal		(60); (67)	
C Relação Social		(61); (65); (69)	

Ao observarmos a matriz 3x3, apresentada no quadro 72, percebemos a concentração, de um total de 12 frases, 7 frases estão localizadas na célula 2A, das relações de saber epistêmicas do estudante com o ensino por ele praticado.

Passamos agora para a segunda entrevista realizada com o estudante, referente ao estar aprendendo no PIBID.

No próximo parecer, percebemos que o E4 está precisando (re)aprender alguns conteúdos matemáticos para poder ensiná-los. Além disso, está em constante interação com o supervisor e com os alunos. O estudante 4 já atuava como professor, mas em seu relato afirma ter atuado somente com alunos do Ensino Médio. Lidar com alunos do Ensino Fundamental foi considerado por ele como uma experiência nova, um novo contexto, como podemos observar nesse relato:

E4.2: [Estou aprendendo] muito, tanto teoricamente, a gente sabe que **tem que estudar [o conteúdo] para poder dar aula**, muita coisa [muito conteúdo] que a gente não lembra, que você fala assim: nossa! O que é isso? Eu vi isso? Então você tem que ir lá, **tem que estudar**, e não só essa parte teórica (70), mas [estou] aprendendo socialmente mesmo, podendo conviver com quase quarenta e cinco alunos dentro de uma sala de aula e você vê que eles te respeitam (71), [...] **eu acho que o aprendizado ali [na sala de aula no PIBID] é muito grande** (72) [...] eu acreditava que criança não desse tanto trabalho quanto adolescente né (73), **eu trabalhei com Ensino Médio, [...] aí eu fui dar aula [no PIBID] para o Ensino Fundamental esse ano**, [...] e você entra ali, [...] com contextos sociais tão diferentes, tem aluno ali de classe média, classe baixa, tem aluno muito pobre, então, né, **você está num contexto totalmente diferente né, [em uma] cidade grande** [...] (74), [por conta do diferente contexto social] eu imaginava mais difícil, [mas] não é nada, [...] a gente tira de letra (75). (grifo nosso)

Verificamos no depoimento, que o PIBID é considerado como uma oportunidade para o E4, pois lhe possibilitou a vivência de situações diversas, em diferentes contextos, como podemos notar nas frases (76) e (77):

E4.2: [...] **[Eu] vejo [o PIBID] como uma oportunidade [de aprendizado], porque eu acho que eu não [teria] outra oportunidade assim né, de conhecer outro contexto** (76), [...] porque eu trabalho em duas escolas diferentes [...], mas quando eu entro [no colégio] é diferente, você vê um contexto diferente, uma abordagem diferente, ali, pelo sistema ser por bloco né, eu entrei em outro sistema, aprendi como mexer com o novo sistema né, porque **você trabalhar anual e semestral é totalmente diferente, tudo tem que ser muito mais corrido**, eles [alunos] têm mais aulas de Matemática (77), então ali [na escola e conhecer o sistema bloqueado] foi ótimo! (78) [...], **as pessoas [graduandos] que não estão no PIBID estão vendo que a turma do PIBID está fazendo coisas diferentes, isso daí traz um complemento para o curso [de Licenciatura], já que a gente é formado para dar aula, nada melhor do que ter um projeto que a gente vai ser inserido na sala de aula né, porque pra falar a verdade, três aulas que você dá de regência [no estágio] não é suficiente!** (79). (grifo nosso)

Temos ainda, no parecer acima, uma reflexão sobre a sua participação no PIBID, além disso, o estudante faz uma “comparação” com os licenciandos, que de uma forma ou de outra não puderam participar do PIBID. Como dissemos anteriormente, o PIBID e o estágio são situações consideradas como distintas, mas percebemos no depoimento do E4, que ele faz algumas colocações relacionadas ao estágio da graduação, por ser o momento em que o graduando tem o contato com o ambiente escolar.

Em relação ao estágio, o E4 afirma considerar a carga horária insuficiente para se poder vivenciar toda a complexidade do ambiente escolar.

Na sequência, temos a matriz 3x3 e as frases do estudante 4.

Quadro 73 - Segunda entrevista do E4 sobre “estar aprendendo no PIBID”

Estudante 4	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(70); (72); (73); (74); (76); (77)	
B Relação Pessoal		(75); (78)	
C Relação Social		(71); (79)	

No quadro 73, estão localizadas as frases do E4. Verificamos a existência de vários fragmentos na célula 2A, das relações epistêmicas com o saber ensinar. É interessante que durante a sua fala, ele realiza reflexões sobre a sua atividade docente e procura melhorar o ensino que vem praticando há alguns anos.

Passamos agora para a terceira entrevista relativa ao estar aprendendo no PIBID.

Nesse momento em que o E4 está participando do PIBID, aproximadamente um ano e meio de projeto, com a mudança tanto de supervisor quanto de colégio, ele relata estar observando o contexto de sala de aula com um olhar de professor, e não mais na posição de um graduando, como podemos observar nesse relato:

E4.3: Essa questão da aula mesmo, **olhar a sala de aula com um olhar de professor mesmo**, é isso que eu tenho colhido e é meu interesse maior no projeto (80). Lógico, está sendo muito bom porque **eu estou podendo rever todos os conteúdos do Ensino Médio, isso é um privilégio porque eu estou indo em todas as salas** (81), logo, eu estou vendo [revendo] todos os conteúdos, então estou saindo daqui fresquinho para o mercado de trabalho, **vou incluir no meu currículo**, essa oportunidade é rara! (82), porque geralmente o [graduando] sai da [universidade] e esqueceu de tudo que viu no Ensino Médio, porque você fica muito focado nas coisas da universidade, então a gente esquece as ligações que tem lá [na escola] (83), e ali [no PIBID] **não, a gente vai vendo que um conteúdo é ligado com o outro, e suas conexões de [um ano para outro] [...], poder ver isso e já sair com isso na cabeça, acho que é um grande diferencial** (84). Então, **além de todo esse olhar do ser professor, de como ser professor que eu estou mais focado esse ano, eu acho que essa oportunidade é importante, de estar revendo tudo** (85). (grifo nosso)

Para o E4, o PIBID possibilitou a oportunidade para (re)aprender os conteúdos matemáticos e as suas conexões, e ainda enaltece a sua participação no PIBID ao dizer: “Vou incluir no meu currículo”. Ainda em seu depoimento, afirma estar saindo da graduação com todos os conteúdos do Ensino Médio (re)aprendidos.

Apresentamos a matriz 3x3 com as falas do estudante na entrevista de número 3.

Quadro 74 - Terceira entrevista do E4 sobre “estar aprendendo no PIBID”

Estudante 4	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(82); (83)	
B Relação Pessoal		(80); (81); (84); (85)	
C Relação Social			

Segundo observamos no quadro 74, as frases do E4 novamente estão localizadas nas células das relações de saber epistêmicas e pessoais com o ensino praticado por E4.

Na entrevista 4, ainda sobre “estar aprendendo no PIBID”, o estudante 4 afirma, no seu parecer, estar aprendendo a refletir sobre a sua própria prática, por conta da observação de outras práticas pedagógicas, aquelas realizadas pelos seus supervisores nesses dois anos de PIBID, como vemos no seu parecer, mais especificamente na frase (89):

E4.4: [...] [estou] aprendendo bastante, assim, aprendendo a me pôr, a me ver como professor e falar não, isso não está certo, isso daqui poderia ser melhor! (86). Então o PIBID me deu essa oportunidade de estar em contato com outros professores e analisar o meu eu professor, como, **o que eu estou fazendo está certo? Essa é a maneira correta?** (87). Porque às vezes você fica muito fechado em você mesmo e acaba não tendo uma visão mais ampla (88), e **o PIBID permitiu [...] que ano passado eu visse a prática de um [supervisor] e esse ano que eu veja a prática de outros dois,** [...] então essa possibilidade de você ver outros [supervisores], nenhum estágio de observação da universidade oferece isso que o projeto oferece (89), [...] **a troca que há entre a gente [supervisor e estudante], e a experiência dos [supervisores] que eu também acho muito enriquecedor** (90), [...] eles [supervisores] sempre falam: olhem, essas coisas vocês têm que levar dessa forma, certos conteúdos são um pouco mais difíceis! (91). Então você tem que ter calma, **então sempre há um conselho [do supervisor] ali sabe,** e isso é o mais enriquecedor, é o que mais agrega pra gente (92). (grifo nosso)

Ainda nesse depoimento, o E4 afirma que as muitas trocas de experiências, que ocorrem e ocorreram durante a sua participação no PIBID, entre supervisor e estudante, foram e são muito importantes, segundo nossas compreensões, para o seu desenvolvimento pessoal e profissional (frase (90)).

Temos, na sequência, as frases do estudante segundo a matriz 3x3.

Quadro 75 - Quarta entrevista do E4 sobre “estar aprendendo no PIBID”

Estudante 4	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(86); (87); (90)	
B Relação Pessoal		(88); (89); (92)	
C Relação Social		(91)	

Em relação ao quadro 75, podemos considerar que, novamente, há uma concentração das frases na coluna das relações de saber com ensinar.

De posse de todos os relatos do estudante 4, segue a matriz 3x3 com as frases alocadas nas suas células.

Quadro 76 - As quatro entrevistas do E4 sobre “estar aprendendo no PIBID”

Estudante 4	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(58); (59); (62); (63); (64); (66); (68); (70); (72); (73); (74); (76); (77); (82); (83); (86); (87); (90)	
B Relação Pessoal		(60); (67); (75); (78); (80); (81); (84); (85); (88); (89); (92)	
C Relação Social		(61); (65); (69); (71); (79); (91)	

Como podemos observar no quadro 76, os fragmentos estão todos alocados nas relações de saber com o ensino. É interessante que o estudante já atua como professor e todos os seus relatos sobre estar aprendendo no PIBID indicam das suas relações de saber com o ensinar.

Passamos para a questão relativa ao efeito PIBID, realizada somente na quarta entrevista.

3.7.4 Qual o “Efeito” do PIBID na Sua Graduação?

Segundo o relato do E4, a graduação está distante da realidade da escola, e o PIBID aproximou a universidade do ambiente escolar, local onde o professor efetivamente vai atuar. O programa também oportunizou momentos para a construção de oficinas de Matemática, bem como, segundo o estudante, auxiliou na sua decisão de se especializar na área da Educação.

Ainda nesse parecer, o E4 afirma que o PIBID o auxiliou em um contexto geral, não somente na graduação, como relata na frase (95).

Temos em seu depoimento:

E4.4: [...] eu acho a graduação muito distante do ensino ou do que nos espera depois, então o PIBID veio, eu encaro assim, o PIBID veio como um projeto que vai fazer essa ligação, poder trazer a graduação mais perto de onde a gente vai trabalhar, do Ensino Fundamental e Médio (93). Ajudou? Ajudou bastante [para a minha graduação], eu confesso porque, não só em conteúdo, [...] eu vou um dia, que eu passo do primeiro ano ao terceiro ano do Ensino Médio, então, muitos conteúdos eu nem recordava direito, nossa! Então ajudou bastante (94). Me ajudou a montar oficina, me ajudou a pensar o que eu queria fazer, se eu queria mesmo seguir a área de Educação para tentar um mestrado, me ajudou a decidir isso também, de uma forma assim, ah, não vou dizer: me ajudou na disciplina [da graduação], mas me ajudou em um contexto geral (95). O projeto é importante [...] ele [PIBID] traz, resgata os conteúdos [...] (96). É interessante isso, traz esse resgate, eu acho bom, porque a gente fica muito limitado às disciplinas da universidade, e as disciplinas da universidade, embora mais complexas, te dão uma base teórica para tratar dos assuntos do Ensino Fundamental e Médio, só que eu vejo que elas são muito distantes assim, sempre falo dessa distância, porque eu acredito que a universidade hoje, o curso de graduação em Matemática, é muito fora da realidade da aula de Matemática em si, acho que não tem muita coisa que vá te ajudar: ah, isso aqui eu aprendi na faculdade e isso aqui vai ser usado lá [na escola] (97). Vai ajudar, tudo bem, estruturou para ensinar, mas não há comunicação, não há elo entre os dois [...], eu acredito que o PIBID é um elo, [...] porque uma coisa é você se preparar pra dar aula, outra coisa é você ir lá e ver o que realmente acontece! (98). (grifo nosso)

De acordo com os fragmentos (96) e (97), o PIBID proporcionou uma busca e o resgate dos conteúdos matemáticos há tempo não estudados, afirma ainda que as disciplinas da graduação são o aporte teórico para os conteúdos

desenvolvidos no Ensino Fundamental e Ensino Médio, entretanto, não acontece a ligação entre a aula desenvolvida na graduação e a aula desenvolvida na escola.

Para o estudante 4, o PIBID é o elo entre a universidade e a escola. Justifica essa afirmação dizendo: “Uma coisa é você se preparar pra dar aula, outra coisa é você ir lá e ver o que realmente acontece!”

Ainda em relação ao efeito PIBID na graduação, o E4 reflete sobre o estágio da Licenciatura, ao considerar o estágio como um momento em que o aluno, além de estar sendo avaliado pelo seu orientador e preocupar-se com essa avaliação, não vivencia o contexto do dia a dia de sala de aula. Podemos observar na fala (99) do E4:

E4.4: [...] Levar os [graduandos] não só na regência de estágio, porque lá, há “n” fatores que atrapalham, porque lá você está sendo cobrado, você está sendo avaliado, você tem que ir com uma proposta diferente, então é um contexto que não é o contexto tradicional, e, querendo ou não, o aluno que vai sair da graduação, vai dar aula sim, por Resolução de Problemas, por Modelagem, vai fazer um Portfólio, vai fazer “n” coisas que aprendeu aqui [na universidade], mas ele sempre vai recorrer à aula tradicional, querendo ou não, é cômodo, então por que não, o aluno da graduação manter esse contato a mais? (99). Por que só doze horas de estágio de regência, durante o terceiro e durante o quarto ano? Um dia! São vinte e quatro horas de estágio dentro de sala de aula e você se diz apto para pegar uma turma e ir lá trabalhar! (100). Eu comecei a dar aula antes de ter as disciplinas de estágio, e fui meio que, pelo: acho que deve ser assim, e vou, vou embora! Não errei tanto, cometi alguns erros, mas não errei tanto, já tinha a disciplina de Didática, uma preparação (101). [...] Por experiência própria, acho que só quem participou pode falar do quanto esse projeto é bom, e ele vai ajudar tanto a gente na prática docente quanto em outros aspectos como: de conhecer o que é escola, [de] ver o que é uma escola, pra você não chegar lá no quarto ano e ser um perdido depois que você termina e entra numa escola (102). O que eu faço? Você cata um livro de chamada e o que eu faço com esse negócio, e aí? Então eu acho que o projeto deu toda essa abertura, foi além, a gente entrou totalmente na sala de aula, viveu totalmente o que é uma sala de aula, o que é uma escola, qual é a organização de um colégio (103). (grifo nosso)

Nesse depoimento ainda temos, na frase (100), o questionamento do estudante sobre a reduzida carga horária do estágio e que torna o graduando apto a atuar na docência.

Também na sequência desse parecer, o estudante volta a referir-se ao PIBID como sendo importante para conhecer e vivenciar a escola e a sua

organização.

No quadro temos essas frases “efeito PIBID na graduação” alocadas na matriz 3x3.

Quadro 77 - Entrevista do E4 sobre o “efeito PIBID na graduação”

Estudante 4	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(93); (97); (98); (99); (100); (101); (102); (103)	
B Relação Pessoal		(94); (95); (96)	
C Relação Social			

No quadro 77 observamos as frases nas células 2A e 2B, das relações de saber epistêmicas e sociais com o ensino.

3.7.5 O perfil do estudante 4

Constatamos, segundo a matriz 3x3, que os fragmentos dos relatos do estudante 4, em nossas quatro entrevistas, permaneceram, quase que em sua totalidade, nas células relacionadas ao ensinar.

Temos somente uma fala na relação de saber epistêmica com o conteúdo matemático. Do mesmo modo, um parecer na relação de saber epistêmica com a aprendizagem dos alunos, e um parecer na relação de saber pessoal com a aprendizagem.

Quadro 78 - Perfil do E4 nas quatro entrevistas

Estudante 4	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica	(10)	(7); (8); (9); (11); (13); (14); (16); (17); (18); (21); (23); (30); (31); (32); (36); (38); (40); (41); (42); (45); (50); (52); (56); (57); (58); (59); (62); (63); (64); (66); (68); (70); (72); (73); (74); (76); (77); (82); (83); (86); (87); (90); (93); (97); (98); (99); (100); (101); (102); (103)	(25)
B Relação Pessoal		(4); (5); (6); (10); (22); (24); (29); (33); (34); (44); (46); (55); (60); (67); (75); (78); (80); (81); (84); (85); (88); (89); (92); (94); (95); (96)	(26)
C Relação Social		(12); (15); (19); (20); (35); (37); (39); (43); (47); (48); (49); (51); (53); (54); (61); (65); (69); (71); (79); (91)	(27); (28)

Pensamos no perfil do E4 como aquele que tem suas maiores preocupações voltadas para as relações de saber epistêmicas, pessoais e sociais com o ensino por ele praticado. Além disso, o E4 estabelece poucas relações de saber, nas três dimensões, com a aprendizagem dos alunos, bem como expressa em seus relatos uma pequena preocupação epistêmica com o conteúdo matemático.

Consideramos que a preocupação do estudante 4 estaria relacionada com a sua formação continuada. Mesmo atuando na profissão, o estudante 4 considera a prática pedagógica dos supervisores como modelo para melhorar a sua prática de sala de aula.

3.8 OS RELATOS DO E10 SEGUNDO A MATRIZ 3X3

Apresentaremos os relatos do E10 nas quatro entrevistas que realizamos, alocados na matriz 3x3, tendo como categorias *a priori*, o Instrumento para a Análise da Ação Docente em Sala de Aula, de Arruda *et al.* (2011).

Temos, a princípio, os depoimentos do estudante 10 referentes à questão querer ser professor.

3.8.1 Você Quer Ser Professor?

Em nossa primeira entrevista, o E10 afirma querer ser professor, apesar de considerar a profissão desvalorizada pela sociedade. Podemos observar o seu parecer:

E10.1: **Eu quero, [mas] eu estou bem desiludido com essa profissão** (4). [...], eu acho que o professor [...] tinha que ser um pouco mais valorizado [pela sociedade], [...] tem aluno que passa mais tempo com o professor do que com os pais! (5). (grifo nosso)

Na entrevista 2, temos o seguinte relato:

E10.2: Eu quero [ser professor], tento fugir, mas sempre caio! Quero [ser professor] com todas as palavras, **me sinto superbem na sala de aula** (6). (grifo nosso)

Na terceira entrevista, o estudante relata pensar em prestar concurso para outra área. Temos o seu parecer:

E10.3: Quero [ser professor], com certeza. [...] Se eu não for [professor] é porque eu vou prestar concurso, essas coisas, mas eu falo que, se eu não for professor, eu vou ser muito frustrado, [...] **eu quero ser professor de Matemática** (7). (grifo nosso)

Na quarta entrevista, o estudante mantém a decisão, como vemos em seu depoimento:

E10.4: Eu quero, estou estudando para [ser professor] (8).

Apresentamos o quadro 79 com as quatro entrevistas alocadas na matriz 3x3.

Quadro 79 As quatro entrevistas do E10 sobre “querer ser professor”

Estudante 10	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(5); (8)	
B Relação Pessoal		(4); (6); (7).	
C Relação Social			

Temos, de acordo com o quadro, falas nas células da relação de

saber epistêmica e pessoal com o ensino.

Consideremos agora, as quatro entrevistas realizadas com o estudante 10 sobre o “momento PIBID”.

3.8.2 O Que Você Tem Feito no PIBID?

O E10 relata, em nossa primeira entrevista, estar no período de observação de sala. A orientação do supervisor é de que o E10, juntamente com outro estudante, prepare as aulas que serão desenvolvidas e apresente o plano de aula, com tudo o que foi planejado e com as sugestões do supervisor. De acordo com o seu parecer, temos:

E10.1: [...] [agora] **é mais observação**, [...] e eles [os alunos] são ótimos né (9). [...] [Em relação à preparação de aula], a gente [eu e outro bolsista], vai **preparar toda aula e [o supervisor] falou o que ele quer que tenha [nesta aula]** e vai ficar por nossa conta, [...] **o plano de aula**, tudo, é a gente, os exemplos, os exercícios (10). [Como exemplo, o conteúdo sobre Exponencial] [...] a gente pensou, até quis **fazer por Resolução de Problemas, mas a gente não conseguiu**, [então] **vai ter que ser expositiva** essa aula sabe, de Exponencial (11). Então, a gente vai pegar, mostrar, dar exemplos e fazer exercício com eles (12). (grifo nosso)

O E10, no depoimento acima, afirma ter pensado na possibilidade de preparar uma aula com a utilização de uma tendência do ensino da Matemática, a Resolução de Problemas. Segundo o estudante, não foi possível e optou pela aula tradicional expositiva.

Quadro 80 - Primeira entrevista do E10 sobre o “momento PIBID”

Estudante 10	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica			
B Relação Pessoal			
C Relação Social		(9); (10); (11); (12)	

Temos, segundo a matriz 3x3, quadro 80, todas as falas do E10 localizadas da relação de saber social com o ensino, ou seja, o ensino enquanto atividade social e interativa.

Na entrevista de número 2, sobre o momento PIBID, o estudante revela suas inseguranças ao interagir com o supervisor. Em nossa segunda entrevista, o E10 está há quase um ano no PIBID. Lembramos também que o estudante já era professor.

Em seu parecer, o E10 relata preparar e reger aulas, trabalhos e provas, e que, além de aplicar essas atividades, faz as correções de todas elas. Observamos em sua fala o acompanhamento dado pelo supervisor. Temos o relato:

E10.2: [...] eu **preparo aula, dou aula, tudo junto com [o supervisor], perguntando pra ele né, porque eu sou muito inseguro** (13), [...] **preparo trabalho, aplico, corrijo, preparo prova** (14), passa por ele, ele olha, aplico, corrijo (15). Eu estou do lado assim, [do supervisor] mesmo sabe, participando de tudo [...] (16). **[O supervisor] sempre pede aula diferenciada**, a gente faz assim, não sei se é bem Resolução de Problemas (17), a gente leva problema e deixa [os alunos] resolverem (18), conversa, discute, mas muito diferenciada, muito não (19), acho que faltava levar algum [...] *slide*, ou algumas figuras, [...] [e] discutir: vamos lá, o que vocês acham disso daqui? **É um pouco diferente da [aula] tradicional, da [aula] expositiva** assim (20), [mas é] algo que pode melhorar talvez, com o Laboratório [de Matemática]. (21). (grifo nosso)

O estudante 10, a pedido do supervisor, procura preparar aulas diferenciadas com a utilização da metodologia da Resolução de Problemas, mas acredita que na prática de sala de aula não consiga realmente fazer uma aula de Resolução de Problemas, mas ainda assim considera a sua aula diferente de uma aula considerada como tradicional ou expositiva.

Apresentamos as frases na matriz 3x3:

Quadro 81 - Segunda entrevista do E10 sobre o “momento PIBID”

Estudante 10	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(14); (19); (20); (21)	
B Relação Pessoal		(13)	
C Relação Social		(15); (16); (17); (18)	

De acordo com o quadro 81, verificamos que as frases estão localizadas nas relações de saber epistêmicas, pessoais e sociais com o ensino. Uma frase está alocada na relação de saber pessoal com o ensino, o estudante

afirma estar inseguro com as atividades a serem desenvolvidas.

Na entrevista 3, no segundo ano de PIBID, o estudante relata ter mudado de supervisor e permanecido no mesmo colégio. Em seu depoimento, o E10 diz, atualmente, ter problemas nas interações com os alunos. Além disso, faz algumas considerações relacionadas ao supervisor do ano anterior e o atual. Podemos observar no relato:

E10.3: [...] **eu tenho muito problema com os alunos esse ano (22), [...]. [Nesse ano] eu continuo com a mesma escola e com outro supervisor. É, mudou! [Mudou] no sentido do supervisor querer ver tudo que eu estou fazendo, antes eu tinha mais liberdade de fazer a prova, vamos supor, e o supervisor [do ano de 2010] aproveitava tudo e tal (23). Hoje não, o supervisor senta comigo, quer ver eu preparando sabe [...] (24). Eu dou aula, fico junto com ele [supervisor] na sala de aula e ele sempre do meu lado, ele é muito presente, [...] não que o supervisor [de 2010] não fosse, mas ele [supervisor atual de 2011] é mais presente (25), e estou com três [...] [sextos anos] [...], e o ano passado, eu fazia no primeiro [ano do Ensino Médio] [...], então deu uma diferença grande por conta dessa diferença de idade (26).** (grifo nosso)

Na fala (26), percebemos que o E10 vivenciou situações bem distintas, no ano anterior, desenvolveu suas atividades com alunos do Ensino Médio, e atualmente desenvolve suas aulas com turmas do Ensino Fundamental.

Notamos em seu depoimento, que o supervisor coloca o estudante 10 para ocupar a posição de professor, durante a sua participação no PIBID. Temos também a valorização por parte do E10 dos saberes experienciais do supervisor, “[o supervisor] é muito mais experiente do que eu” (frase (29)):

E10.3: [...] você está lá [na escola], vê tudo, e **[o supervisor] coloca você na frente deles como um professor, pra eles [alunos] respeitarem também, que você está lá também para ensinar, para compartilhar com eles as coisas** sabe (27). [...] Você está lá, presente e vivenciando mesmo (28), **[o supervisor] é muito mais experiente do que eu, então antes eu tinha mais autonomia [com o supervisor anterior] (29).** (grifo nosso)

Consideramos ainda, em seu parecer, que o estudante 10 afirma não ter mudado a sua conduta por conta da mudança dos alunos, como vemos na fala (30). O E10 diz se “parecer” com o seu supervisor ao lidar com os alunos. Segundo o E10, ambos não “enfrentam” o aluno, mas procuram ajudá-lo. Além

disso, o supervisor, enquanto mediador do ensino e da aprendizagem, “passa’ o conteúdo” da mesma forma que o estudante 10, como podemos observar no relato:

E10.3: Os alunos mudaram, mas o jeito de eu dar aula, o jeito de eu tratar eles não mudou não, mesmo [eles] sendo mais novos (30). [...] **[O supervisor] tenta fazer de tudo pra [aula] ser dinâmica, tenta fazer de tudo para ajudar o aluno** (31). Ele não enfrenta, eu acho que é mais ou menos o meu estilo, **não enfrentar o aluno**. [...] acho que é mais do meu jeito (32). [...], eu observei o jeito dele [supervisor], de como lidar com os alunos, tudo, quando ele **passa o conteúdo** (33). (grifo nosso)

Temos ainda em seu parecer, falas referentes à orientação do supervisor em relação às particularidades dos alunos: “Tem um aluno, que se chama tal, observa que ele vai precisar”. Além disso, orienta o E10 sobre a importância de conhecer os alunos e de saber o nome de cada um deles, da relevância de interagir com os alunos, e sempre que possível motivá-los com palavras positivas, assim poderá mantê-los mais próximos e atentos ao professor. Em seu relato, até a frase (35), podemos observar:

E10.3: [...] Antes de eu entrar na sala a primeira vez, ele [o supervisor] falou: tem um aluno, que se chama tal, observa que ele vai precisar, você dá atenção e ele vai querer se aparecer demais, e então às vezes você dá uma cortada!, [...] [o supervisor também falou]: **eu gostaria que você soubesse o nome de cada aluno! [...] porque ele acha importante que você conheça cada aluno** (34). [Elogiar], [...]: muito bem Fulano, **você fez certinho! [O supervisor] acha que deixa eles mais próximos, atentos** (35). [...] **No ano passado tinha um deficiente visual**, só que era um dos melhores alunos da sala de aula, os amigos ajudavam a fazer as coisas, eu tinha que falar mais alto (36). **[Nesse ano] tem um aluno no 6º [ano] que ele não senta, ele assiste a aula em pé!** [O supervisor] fala: vou fazer o quê? E ele é ótimo [...], e todo mundo prestando atenção [na aula] e não nele (37). [...] **Mas é porque ele é hiperativo**, não consegue ficar parado. Tem uns [alunos] com diagnóstico, **todos os professores têm que saber que eles têm diagnóstico** (38). (grifo nosso)

O estudante 10, ao participar do PIBID, mesmo já atuando em sala, vivenciou situações únicas de sala de aula com alunos portadores de necessidades especiais. Como ele mesmo relata, no primeiro ano de PIBID se deparou com um aluno deficiente visual e precisou lidar com a situação, com o auxílio do supervisor. Nesse ano, está lidando com um aluno hiperativo, como observamos no relato acima.

No quadro 82, temos as falas da entrevista 3 alocadas na matriz 3x3.

Quadro 82 - Terceira entrevista do E10 sobre o “momento PIBID”

Estudante 10	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(26); (28); (30); (33)	
B Relação Pessoal		(32)	
C Relação Social		(22); (23); (24); (25); (27); (29); (31); (34); (35); (36); (37); (38)	

Segundo a matriz 3x3, percebemos a concentração das falas do estudante 10 na coluna ensinar, com mais frases na célula 2C, da relação de saber social com o ensino praticado. Observamos que muitas das falas do E10 dizem respeito às inseguranças pessoais produzidas em decorrência das interações com os alunos.

Passamos agora para a quarta entrevista com o E10 sobre o momento PIBID. Verificamos uma certa “adaptação” às atividades do programa, no segundo ano de participação, “[...] basicamente [no segundo semestre, tenho feito no PIBID] as mesmas coisas”, uma atividade diferente foi a manutenção do diário de classe que, segundo o E10, já tinha conhecimento por atuar como professor, e a “inauguração” do Laboratório de Matemática do colégio, como observamos no relato:

E10.4: [...] basicamente [no segundo semestre, tenho feito no PIBID] as mesmas coisas. Ah! Mudou [o que eu fiz de diferente foi participar da montagem do] Laboratório [de Matemática] (39), [...] Se eu pudesse ir quase todo dia, eu iria [na escola] (40), aí **hoje a gente terminou umas coisas, fizemos o banner que vai ter a inauguração do Laboratório [de Matemática]** quarta que vem (41). E, mexemos no livro de chamada, **o livro de chamada é uma coisa que eu conhecia porque eu já dei aula** (42). (grifo nosso)

Podemos perceber que o estudante 10, juntamente com os demais estudantes, participou efetivamente da montagem e organização do Laboratório de Matemática do colégio, uma das propostas do PIBID/Matemática.

Temos a matriz 3x3 e os fragmentos das falas do estudante 10 sobre o que ele tem feito no PIBID.

Quadro 83 - Quarta entrevista do E10 sobre o “momento PIBID”

Estudante 10	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(39)	
B Relação Pessoal		(40); (42)	
C Relação Social		(41)	

Segundo a matriz 3x3, quadro 83, temos as frases nas relações de saber epistêmicas, pessoais e sociais com o ensinar.

Apresentamos as falas de todas as entrevistas com o E10 sobre o momento PIBID no quadro 84.

Quadro 84 - As quatro entrevistas do E10 sobre o “momento PIBID”

Estudante 10	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(14); (19); (20); (21); (26); (28); (30); (33) (39)	
B Relação Pessoal		(13); (32); (40); (42)	
C Relação Social		(9); (10); (11); (12); (15); (16); (17); (18); (22); (23); (24); (25); (27); (29); (31); (34); (35); (36); (37); (38); (41)	

Como observamos na matriz 3x3, todas as falas do E10 concentraram-se na coluna relativa ao ensinar. As preocupações estão voltadas para as interações com o supervisor e alunos e com as maneiras e recursos materiais pensados para realizar a sua atividade enquanto professor.

Passamos agora para a entrevista 1, sobre o “aprender no PIBID”.

3.8.3 O Que Você Está Aprendendo no PIBID?

O estudante 10 é professor e atua em escola particular, e diz que o seu interesse em participar do PIBID se deu pela possibilidade de conhecer diferentes contextos daqueles vivenciados em sua prática pedagógica. Podemos observar em seu relato, mais especificamente na frase (43):

E10.1: [...], eu entrei nesse projeto também porque, **[como professor], só conheço escola particular [...] com quinze alunos, dezoito alunos dentro de uma sala de aula, agora que surgiu esse projeto, eu falei: agora que eu vou conhecer mesmo, sabe, a realidade** (43), porque eu nunca tinha entrado em um colégio estadual, eu estou amando (44), [...] **[o meu supervisor] é ótimo, [...] tudo você pode contar com ele** (45), [...] e **o contato com os alunos, [...] é uma observação que eu fiz né, tem aluno muito velho, muito mais velho, [...] repetentes assim sabe, então você lidar com aluno já, um homem e aluno de idade normal sabe, coisa que eu nunca tinha visto na minha vida!** (46). [...], **você [...] lida com os alunos, [...] [o supervisor] coloca a gente no ambiente de professor mesmo, [...] é a convivência** (47), [...]. Estou aprendendo com tudo, **você aprende [...] como agir lá na frente, porque você fica olhando né, e você é crítico [...]**, então é muito legal (48). **[O supervisor] [...] está presente [...] a hora que você precisar falar com ele, ele vai te atender sabe, é muito tranquilo de trabalhar com ele, [...] ele coloca a gente pra dentro da realidade [de sala de aula] mesmo, e fica do nosso lado** (49). (grifo nosso)

Temos ainda em seu parecer, a partir da frase (44), que o E10 expressa certa insegurança relativa à interação com os alunos, além disso, afirma que o supervisor está sempre presente no papel de supervisor e orientador da prática de sala de aula, e que realmente insere o E10 na realidade da sala de aula.

Seguem as falas do estudante 10 alocadas na matrix 3x3.

Quadro 85 - Primeira entrevista do E10 sobre “estar aprendendo no PIBID”

Estudante 10	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(43); (48)	
B Relação Pessoal		(44)	
C Relação Social		(45); (46); (47); (49)	

De acordo com o quadro 85, percebemos que o estudante 10 expressa em seus depoimentos relações de saber epistêmicas, pessoais e sociais com o ensinar por ele praticado. Quatro falas são da relação de saber sociais com o ensino, isso porque observamos um certo enfoque para as inseguranças resultantes das interações pessoais com o supervisor e com os alunos, “lidar com aluno já, um homem e aluno de idade normal sabe, coisa que eu nunca tinha visto na minha vida!”.

Passamos agora para a segunda entrevista referente ao “estar aprendendo no PIBID”. O estudante 10 faz algumas considerações sobre o contexto

no qual estava habituado a desenvolver a sua prática pedagógica. Vemos na fala (50):

E10.2: Eu estou [aprendendo com o PIBID] porque [...] eu não conhecia uma sala de aula com vinte e cinco alunos, trinta, trinta e cinco, porque a escola que eu dava aula [...] eram doze alunos, eram poucos alunos, então, é superlegal porque você conhece todo tipo de criança (50), [...] então é com tudo isso que eu estou lidando [...], tem um aluno com deficiência visual, então ele fica com a maquininha [de Braille] dele, e a gente tem que falar mais alto e tal, ele fica escrevendo em Braille, faz prova oral ou com o colega do lado, e então essas coisas (51), a hora que eu entrei e vi ele assim, eu falei: [...] como que eu vou lidar com isso? (52). E já estou lidando agora! [...], e que mais [que estou aprendendo], [a] conhecer as crianças, os adolescentes, tudo um diferente do outro, [...] você está lá no [...] meio da escola (53). (grifo nosso)

Temos, no relato acima, a fala do estudante 10 relacionada a uma reflexão sobre a sua atividade enquanto professor, nas frases (50) e (51) afirma que desconhecia um contexto com tantos alunos, se comparado ao contexto que estava acostumado a atuar como professor. Ainda nesse parecer, apesar desse estudante ter experiência como professor em sala de aula, ele vivenciou muitas situações no PIBID antes desconhecidas, como é caso do aluno deficiente visual, que ele relata em sua fala (frases (51) e (52)).

No quadro a seguir, temos as falas do estudante 10 apresentadas na matriz 3x3.

Quadro 86 - Segunda entrevista do E10 sobre “estar aprendendo no PIBID”

Estudante 10	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(50); (52); (53)	
B Relação Pessoal		(51)	
C Relação Social			

Como podemos perceber, as falas estão alocadas nas relações de saber epistêmicas e pessoais com o ensino por E10 praticado.

Apresentamos agora as falas referentes à nossa terceira entrevista sobre “estar aprendendo no PIBID”. Como já mencionamos neste estudo, o estágio e o PIBID são situações distintas, entretanto, como ambos têm relação com a prática

de sala de aula, o estudante acaba fazendo considerações relacionadas ao estágio e ao PIBID, como podemos observar em sua fala, nas frases (54), (55) e (56):

E10.3: [...]. Eu tenho certeza disso [de estar aprendendo com o PIBID], [...] e quem não [participa do PIBID] perde uma oportunidade [de aprendizado] muito grande (54), [...] porque **só as doze horas que a gente faz de estágio ou vinte e quatro, que são os dois anos, terceiro e quarto, é muito pouco mesmo!** (55). [...]. **Tudo o que a gente não aprende na faculdade, por exemplo, elaborar prova, trabalho, como abordar o aluno, qual sua [...] [conduta] dentro de sala de aula, tudo, desde preparar jogos, só [se aprende] no PIBID, porque [na universidade] a gente não tem essas coisas entendeu, é uma oportunidade única, é diferente, é uma coisa que não tem** (56), [...]. **[O supervisor] gosta muito de colocar figuras em provas e trabalhos (57), eu já fazia aquela coisa: construa o gráfico e resolva a equação (58).** [...], porque [na universidade], no nosso estágio [da graduação], a gente está vendo isso [como elaborar uma aula mais dinâmica], porque a gente fazia umas aulas com atividade (59). **Era para eu estar passando algumas coisas novas para [o supervisor] (60) e é ele [supervisor] que acaba falando: vamos colocar um desenho pra eles [alunos] ficarem mais atentos à prova! (61). Até nisso [o supervisor] pensa, pra eles ficarem mais atentos à prova! [...]** (62). (grifo nosso)

Constatamos na fala do E10, nas frases (57) e (60), que as ações do supervisor estão refletindo na sua prática de sala de aula, e ainda, como o E10 está na universidade, ele sente-se responsável por “ensinar” algo ao supervisor, e como o E10 mesmo diz em seu parecer: “Era para eu estar passando algumas coisas novas para [o supervisor]” e é ele [supervisor] que acaba falando: vamos colocar um desenho pra eles [alunos] ficarem mais atentos à prova!”.

Ainda em relação ao relato do E10, vemos no depoimento a seguir que o supervisor orienta o estudante para começar a aula com um jogo para depois os alunos “tentarem” entender o processo, inserir as definições. Consideramos nesse momento que o estudante estabelece relações de saber sociais com o ensino, por percebermos as inseguranças do E10 expressas nessa frase: “Se você prepara uma aula tradicional, ele fala: não, vamos aplicar primeiro esse jogo de potência”. Essas inseguranças têm origem nas interações com o supervisor e que afetam a sua segurança enquanto professor. Podemos observar isso:

E10.3: No ano passado, a gente tinha aula mais tradicional, esse ano não, **ele [o supervisor] muda tudo. Se você prepara uma aula tradicional, ele fala: não, vamos aplicar primeiro esse jogo de potência** e você não vai falar nada sobre a matéria, você vai dar pra eles lerem primeiro, pra eles tentarem entender a matéria sozinhos! [...] (63). E assim, [...] **eu levo coisas diferentes [para a escola], estão sendo aulas diferentes do que as do ano passado que eram mais aulas expositivas, dessa vez a gente leva problema primeiro, para depois sistematizar**, pelo menos as [aulas] que eu dou (64), a [aula] que [o supervisor] dá é mais tradicional (65), mas a [aula] que eu dou, a gente elabora um pouco mais dinâmica (66). (grifo nosso)

Ainda em relação ao relato acima, o E10 preocupa-se com as maneiras e recursos para desenvolver as suas aulas, podemos pensar que o estudante estabelece relações de saber epistêmicas com o ensino.

Apresentamos, na sequência, as frases na matriz 3x3.

Quadro 87 - Terceira entrevista do E10 sobre “estar aprendendo no PIBID”

Estudante 10	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(55); (56); (58); (59); (60); (64); (66)	
B Relação Pessoal			
C Relação Social		(54); (57); (61); (62); (63); (65)	

Podemos observar, na matriz 3x3, que os fragmentos dos relatos estão alocados nas células das relações de saber epistêmicas e sociais com o ensino.

Passamos agora para a entrevista de número 4, ainda em relação ao estar aprendendo no PIBID. Como observamos nesse relato, o supervisor orienta o estudante para “começar a pensar em uma forma diferente [de dar aula]”, no sentido de inovar as estratégias para ensinar Matemática. Ainda nesse fragmento temos alguns “conselhos do supervisor”, é importante “trabalhar o pensar mesmo, e não [somente o] dois mais dois, quanto é?”. Vemos em seu parecer, na frases (67) até a (70):

E10.4: [...], **[o supervisor] está começando a trabalhar isso, [questões da OBMEP⁹] com os alunos dele e ele está adorando, ele está falando que não é aula expositiva, é outro tipo de aula e diz que está dando supercerto, então essa é a dica que ela está dando pra gente começar o caminho, começar a pensar em uma forma diferente [de dar aula]** (67), porque [...] **a gente sai da faculdade para não dar aula expositiva né, [é para utilizarmos a metodologia da] Resolução de Problemas** (68), [...] e [o supervisor] comentou isso comigo hoje: nossa, **trabalhar o pensar mesmo, e não [somente o] dois**

⁹ OBMEP – Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas.

mais dois, quanto é? (69). [...]. [Estou aprendendo com o supervisor, porque ele] passa pra gente algumas visões assim, diferentes, por exemplo, como lidar com situações sabe, com certo aluno, ele fala, como exemplo: não faz isso, pensa desse jeito, veja como que fica, não faz assim! (70). [...] Por exemplo, o caderno de professor [diário de classe], aquele que você preenche, você sai [da universidade, da graduação] e você não sabe como que faz (71), planejamento de aula do começo do ano, eu fiz com [o supervisor], tudo que eu não fazia [na graduação] (72), [...] e foi isso que eu levei dele [do supervisor]: não ficar esperando os outros fazerem! (73). E como professor [o supervisor], ele é rígido mas ao mesmo tempo ele conversa com os alunos (74). (grifo nosso)

Ainda nesse depoimento o estudante 10, que já atua como professor, diz ter aprendido a fazer planejamento anual, com o auxílio do supervisor.

Apresentamos no próximo quadro as frases alocadas na matriz 3x3.

Quadro 88 - Quarta entrevista do E10 sobre “estar aprendendo no PIBID”

Estudante 10	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(68); (71); (72)	
B Relação Pessoal			
C Relação Social		(67); (69); (70); (73); (74)	

Podemos perceber, no quadro 88, as frases alocadas nas relações de saber epistêmicas e sociais com o ensino por E10 praticado. Das oito falas, cinco estão alocadas na célula 2C, do ensino enquanto atividade social e interativa.

Apresentamos na sequência o quadro das quatro entrevistas do E10 sobre “estar aprendendo no PIBID”.

Quadro 89 - As quatro entrevistas do E10 sobre “estar aprendendo no PIBID”

Estudante 10	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(43); (48); (50); (52); (53); (55); (56); (58); (59); (60); (64); (66); (68); (71); (72)	
B Relação Pessoal		(44); (51)	
C Relação Social		(45); (46); (47); (49); (54); (57); (61); (62); (63); (65); (67); (69); (70); (73); (74)	

Observamos no quadro 89 que, segundo a matriz 3x3, o estudante expressa em quase todos os seus depoimentos referentes ao “estar aprendendo no PIBID”, preocupações que podem ser entendidas como relações de saber epistêmicas e sociais com o ensino por E10 praticado.

Passamos agora para a quarta entrevista, e a questão realizada somente nesse momento.

3.8.4 Qual o “Efeito” do PIBID na Sua Graduação?

Notamos no parecer do estudante 10 que a sua participação no PIBID foi relevante para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Observamos no relato:

E10.4: [...] eu acredito assim, **se o aluno está fazendo Licenciatura em Matemática é para ser professor, [e o PIBID] agregou muito, [...] [para mim] que quero ser professor, que quero seguir nessa carreira, [agregou] muito [à minha graduação]**, você tem contato com muita coisa que eu já tive oportunidade de ter [atuando como professor], mas era escola particular, é diferente (75), **a oportunidade que eu estou tendo com o PIBID não compara, não estou falando que uma [escola] foi melhor e a outra pior, mas não tem muito a ver com quando eu dei aula, porque eu dava aula para doze pessoas, doze alunos na sala (76).** (grifo nosso)

Em seguida, temos as duas frases desse parecer alocadas na matriz 3x3. Ambas as frases demonstram das relações de saber com o ensino.

Quadro 90 - Entrevista do E10 sobre “efeito PIBID na graduação”

Estudante 10	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(76)	
B Relação Pessoal		(75)	
C Relação Social			

3.8.5 O Perfil do Estudante 10

Em relação ao quadro geral do estudante 10, podemos observar que os fragmentos de seus relatos concentraram-se na coluna do ensinar. Em seus depoimentos temos diversos momentos de reflexão sobre a sua atividade enquanto professor, além disso, reporta-se constantemente às suas preocupações relacionadas às maneiras e recursos materiais para ensinar determinado conteúdo matemático. Estes pareceres, segundo a matriz 3x3, indicam das relações de saber

epistêmicas com o ensinar.

Quadro 91 - Perfil do E10 nas quatro entrevistas

Estudante 10	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica		(5); (8); (14); (19); (20); (21); (26); (28); (30); (33); (39); (43); (48); (50); (52); (53); (55); (56); (58); (59); (60); (64); (66); (68); (71); (72); (76)	
B Relação Pessoal		(4); (6); (7); (13); (32); (40); (42); (44); (51); (75)	
C Relação Social		(9); (10); (11); (12); (15); (16); (17); (18); (22); (23); (24); (25); (27); (29); (31); (34); (35); (36); (37); (38); (41); (45); (46); (47); (49); (54); (57); (61); (62); (63); (65); (67); (69); (70); (73); (74)	

Ainda temos em suas falas várias considerações sobre a atuação do seu supervisor e sobre as interações com os alunos. Afirma em seu depoimento que o supervisor tem mais experiência que ele. Pensamos nestas colocações, segundo indica a matriz 3x3, como relações de saber sociais com o ensino praticado. O estudante 10 em várias situações deixa transparecer as suas inseguranças produzidas por interações com os supervisores e alunos.

3.9 OS ESTUDANTES QUE NÃO ATUAVAM COMO PROFESSORES

Faremos algumas considerações sobre o perfil, segundo a matriz 3x3, dos três estudantes que não atuavam como professores antes de participarem do PIBID.

Quadro 92 - Os perfis dos estudantes E2, E3 e E9 que não atuavam na docência.

Estudantes 2, 3 e 9	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica	(42); (98) – (44).	(9); (28); (30); (32); (33); (128); (11); (39); (41); (44); (45); (46); (47); (59); (60); (62); (64); (68); (74); (75); (78); (81); (82); (83); (84); (86); (87); (92); (94); (100); (129); (130); (132); (133); (17); (19); (20); (21); (22); (28); (50); (54); (55); (102); (103); (104); (109); (110); (112); (114); (115); (116); (117); (118); (119); (120); (121); (122); (123); (139); (141); (142); (143); (144); (145) - (11); (13); (20); (22); (30); (32); (34); (37); (38); (39); (40); (41); (43); (46); (53); (56); (57); (61); (64); (70); (74); (75); (76) - (18); (20); (22); (23); (24); (25); (26); (27); (28); (29); (32); (33); (36); (38); (43); (45); (48); (49); (2); (3); (34); (39); (44); (50); (52).	(131); (134); (136); (25); (49); (101) - (23); (25).
B Relação Pessoal	(96); (99).	(7); (8); (26); (27); (29); (36); (57); (125); (127); (12); (13); (58); (66); (72); (77); (88); (89); (90); (95); (97); (15); (18); (53); (138) - (5); (6); (9); (16); (17); (19); (21); (42); (54); (58); (59); (60); (66); (71) - (1); (2); (3); (34); (39); (44); (50); (52).	(126); (61); (69); (70); (71); (73); (76); (135); (137); (48); (51) - (27); (48) - (46); (47).
C Relação Social	(37).	(31); (34); (35); (38); (10); (40); (43); (63); (65); (67); (79); (80); (85); (91); (93); (14); (16); (52); (105); (111); (113); (140) - (7); (8); (10); (12); (14); (15); (18); (24); (26); (28); (29); (31); (33); (35); (36); (45); (47); (49); (50); (51); (52); (55); (62); (63); (65); (67); (68); (69); (72); (73) - (4); (5); (6); (7); (8); (9); (10); (11); (12); (13); (14); (15); (16); (17); (19); (21); (31); (35); (37); (40); (41); (42); (51).	(23); (24).

Em relação ao E2, observamos que os seus depoimentos percorreram quase a totalidade da matriz 3x3. Destacamos algumas das considerações dos estudantes, indicadas, segundo nossas compreensões, como as relações de saber epistêmicas com o ensino praticado. O E2, na primeira entrevista, relatou: “Ao [lidar com a sala de aula] [...] comecei a notar certas diferenças”, por conta dos gêneros dos alunos.

Na segunda entrevista, temos as frases: “Cada dia é um dia diferente, [...] você prepara a sua aula, você não cai na rotina”, “*no começo eu perguntei para [o supervisor] como ele trabalhava com os alunos*”; “os alunos me veem como professor já, no começo eles me chamavam pelo meu nome, mas agora eles começaram a me chamar mais como professor”; “[o supervisor] me orientou na forma de correção das provas”.

Ainda no que diz respeito às relações de saber epistêmicas com o ensinar, da terceira entrevista com o E2, destacamos: “[no C1] o sistema é bloqueado, [...] é muito corrido mesmo, cada semana que eu vou lá é uma matéria diferente”; “o estágio sozinho é muito pouco, se todo mundo pudesse fazer o PIBID pelo menos um bimestre que seja, ele teria ideia bem melhor [do contexto escolar]”; “se não fosse pelo PIBID eu nem estaria dando aula”. Na quarta entrevista, o E2 comenta que na graduação ele não parava para pensar sobre planejamento de aula e avaliação, no PIBID ele precisou pensar nisso”.

Temos também algumas das frases do E2 alocadas na célula 2B que, segundo a matriz 3x3, indica das relações de saber pessoais com o ensino praticado. Salientamos uma fala da segunda entrevista: “Eu comecei a dar aula no PIBID, [...] depois que eu peguei a turma assim, eu comecei a gostar de dar aula”. Na terceira entrevista, temos: “Tenho gostado de dar aula”; “o PIBID me ajudou a descobrir o gosto [pela docência]”, “o PIBID me ajudou a ir para o caminho, [...] eu isolei a experiência do estágio porque eu não ia continuar a dar aula”.

Na célula 2C temos um número considerável de pareceres que, segundo a matriz 3x3, indica-nos da relação de saber social com o ensino da Matemática. O estudante, durante as entrevistas, procura expor suas opiniões sobre o sistema de ensino, sobre os alunos, sobre a escola e sobre as interações com os pais dos alunos. Algumas frases alocadas nesta célula, da terceira entrevista: “[eu observo que o meu supervisor] [...] pensa bastante nos alunos”. Na quarta entrevista temos: “*E discutindo com o [supervisor] [...] a gente acaba tendo umas ideias diferentes [...] de como trabalhar com a turma*”.

Inferimos nas duas falas destacadas em itálico, que o estudante no início do PIBID, perguntou ao supervisor como trabalhar com a turma, e com um maior tempo de PIBID, o E2 afirma ter discutido com o supervisor ideias de como trabalhar com a turma. Isto nos mostra um certo “desenvolvimento” do estudante com a participação no programa.

Nos depoimentos do estudante 2, verificamos um deslocamento nas colunas da matriz 3x3, das relações de saber com o ensino da Matemática, as suas atenções se voltam para as relações de saber com a aprendizagem dos alunos. Na medida em que o tempo de participação no PIBID aumentou, algumas falas foram se deslocando da coluna ensino para a coluna aprendizagem dos alunos. Citamos algumas falas para ilustrar. Na primeira entrevista, temos “[é preciso prestar atenção] às dificuldades que os alunos demonstram na aprendizagem dos conteúdos”; é preciso prestar atenção na “disciplina dos alunos”. Na quarta entrevista podemos destacar: “[...] é gostoso dar aula [...], aquela sensação de ver o aluno aprendendo, perguntando, participando da aula!”; “corrigindo a prova eu tenho visto que eles estão absorvendo bem a matéria, estão conseguindo entender, compreender”; “os alunos gostaram bastante da aula, [...] todo mundo trabalhou”.

Além disso, a decisão do E2 pela docência foi fortemente influenciada pela sua participação no projeto.

Em relação ao E3, os seus pareceres ficaram alocados na coluna ensinar da matriz 3x3. Podemos citar alguns exemplos das falas da célula 2C. Na primeira entrevista, temos: “[no PIBID, na prática], eu tive que realmente preparar uma aula para dar para eles [alunos]”. Na segunda entrevista, o estudante relatou: “A gente [eu e o supervisor] corrige trabalho, prepara trabalho, [...] então é como se fôssemos dois professores da turma, [...] tudo a gente conversa para decidir o que vai fazer para a próxima [aula]”.

Na terceira entrevista, ainda no que diz respeito das relações de saber sociais com o ensinar, destacamos: “[o supervisor] comenta: você poderia ter feito de outro jeito! [...] eu [o supervisor] nunca tinha feito desse jeito, vou passar a fazer”. Destacamos na quarta entrevista: “Você tem contato com um [supervisor] que tem experiência, que já faz isso há bastante tempo”. Percebemos da importância atribuída por E3 à vivência no ambiente escolar, momento em que realmente precisou aprender a preparar uma aula para executá-la na prática, em sala de aula.

Salientamos ainda, na matriz do estudante 3, o deslocamento de algumas falas da coluna ensino para a coluna aprendizagem dos alunos. Na primeira entrevista, o E3 realizou questionamentos sobre o conteúdo abordado com os alunos, bem como avaliou os alunos por meio de relatórios, fazendo algumas devolutivas desses relatórios, com os cuidados relacionados aos comentários feitos pelo estudante nos mesmos. Na “segunda” entrevista, temos uma frase que nos

chama a atenção: “Eles [alunos] são interessados”.

Em relação ao E9, consideramos que a maior parte das falas, como podemos observar na matriz 3x3, ficou alocada na célula 2C, das relações de saber sociais com o ensino. Podemos observar, nos seus depoimentos, que o estudante valoriza o saber experiencial do supervisor, e dessa forma as opiniões e avaliações do supervisor afetam a segurança do estudante em seus momentos de atuação em sala de aula.

Temos ainda, ao considerarmos os pareceres do E9, que somente na quarta entrevista ocorre um deslocamento das falas da coluna ensino para as relações de saber pessoais com a aprendizagem dos alunos. Temos a frase: “[somente quando] você entra em sala várias vezes [...] você vai perceber o aluno que tem interesse e o que não tem, com qual que você precisa fazer as intervenções ou com qual não precisa”. No início de sua participação no programa, a preocupação com a aprendizagem dos alunos não era mencionada em seus depoimentos.

Verificamos que, ao analisarmos a matriz 3x3, com todas as entrevistas com o E2, E3 e E9, temos todas as células da matriz percorridas, entretanto, a concentração, em número de fragmentos, está primeiramente nas relações de saber epistêmicas, depois sociais e, por fim, pessoais com o ensino por eles praticado.

Temos ainda vários fragmentos na coluna aprendizagem dos alunos, ao considerarmos o número de pareceres temos concentrados em um primeiro momento, nas relações de saber pessoais, depois epistêmicas e, por fim, sociais com a aprendizagem dos alunos.

De acordo com a matriz 3x3, em nossas análises realizadas com os estudantes que nunca haviam atuado como professores, observamos que a maioria dos seus pareceres concentrou-se na coluna do saber ensinar (quadro 92), mas tivemos também vários fragmentos alocados na coluna aprendizagem dos alunos. Entendemos que é na prática de sala de aula que se aprende a ser professor e a matriz 3x3 nos indica das relações por eles estabelecidas na ação em sala de aula.

3.10 OS ESTUDANTES QUE ATUAVAM COMO PROFESSORES

Faremos algumas considerações, segundo a matriz 3x3, quadro 93, sobre o perfil dos estudantes E1, E4 e E10, que atuavam como professores antes de participarem do PIBID.

Quadro 93 - Os perfis dos estudantes E1, E4 e E10, que atuavam na docência.

Estudantes 1, 4 e 10	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica	(11); (23); (30); (71) - (10).	(13), (15); (17); (19); (24); (28); (33); (36); (37); (39); (41); (42); (44); (46); (48); (49); (50); (52); (54); (56); (59); (61); (64); (65); (68); (70); (74); (75); (81); (84); (86); (93); (96)); (97) - (7); (8); (9); (11); (13); (14); (16); (17); (18); (21); (23); (30); (31); (32); (36); (38); (40); (41); (42); (45); (50); (52); (56); (57); (58); (59); (62); (63); (64); (66); (68); (70); (72); (73); (74); (76); (77); (82); (83); (86); (87); (90); (93); (97); (98); (99); (100); (101); (102); (103) - (5); (8); (14); (19); (20); (21); (26); (28); (30); (33); (39); (43); (48); (50); (52); (53); (55); (56); (58); (59); (60); (64); (66); (68); (71); (72); (76).	(25).
B Relação Pessoal	(95).	(6), (7); (8); (9); (10); (14); (16); (18); (20); (27); (35); (53); (58); (62); (63); (67); (69); (72); (76); (82); (85) (94) - (4); (5); (6); (10); (22); (24); (29); (33); (34); (44); (46); (55); (60); (67); (75); (78); (80); (81); (84); (85); (88); (89); (92); (94); (95); (96) - (4); (6); (7); (13); (32); (40); (42); (44); (51); (75).	(31) – (26).
C Relação Social		(12); (21); (22); (25); (26); (29); (32); (34); (38); (40); (43);	(27); (28).

		(45); (47); (51); (55); (57); (60); (66); (73); (77); (78); (79); (80); (83); (87); (88); (89); (90); (91); (92) - (12); (15); (19); (20); (35); (37); (39); (43); (47); (48); (49); (51); (53); (54); (61); (65); (69); (71); (79); (91) - (9); (10); (11); (12); (15); (16); (17); (18); (22); (23); (24); (25); (27); (29); (31); (34); (35); (36); (37); (38); (41); (45); (46); (47); (49); (54); (57); (61); (62); (63); (65); (67); (69); (70); (73); (74).	
--	--	--	--

Em relação aos pareceres do E1, podemos destacar, na célula 1A, alguns fragmentos: “Estou pesquisando, procurando em *site*, procurando jogos, eu estou mesmo voltado a fazer uma regência de aula diferente”.

Ainda, para E1, no que diz respeito à célula 2A, das relações epistêmicas com o ensino, destacamos os depoimentos: “*Eu já tinha dado aula antes numa escola particular e eu não tive, agora eu vejo, que eu não tive domínio nenhum da sala, e com o [supervisor] eu aprendi pelo menos alguns truques, entre aspas, vamos dizer assim, para conter a sala*”.

Na segunda entrevista do E1, temos: “A gente vai aprendendo a lidar com aluno, e [vai aprendendo também] em relação à matéria, estou revendo tudo e está difícil, tem que aprender de novo as matérias”. Na terceira entrevista, destacamos: “[Em relação] às aulas, como eu já aprendi muito no ano passado [um ano e meio no PIBID], esse ano também estou aprendendo muito, e com cada supervisor [diferente] que tenho contato, [vou] pegando o jeito, o jeito de trabalhar”. Em relação à quarta entrevista, temos alguns pareceres: “Estou aprendendo muita coisa, já aprendi muito mais domínio de sala, já aprendi muito mais a preparar aula, [...] [os supervisores com os quais] eu trabalhei, tanto no ano passado quanto nesse ano, [...] foram assim, de uma ajuda excepcional”.

Ainda em relação ao E1, algumas falas alocadas na célula 2B, das relações pessoais com o ensinar: “Gosto de estar em sala de aula, [eu gosto de] conversar com os alunos, [eu gosto de] sempre estar dando aula lá na frente, de um jeito diferente a cada dia, e [gosto de] aprender”. “[O supervisor] tem um controle de

sala muito bom, eu sempre observo isso, é o meu defeito”, “[o supervisor] indica bem os caminhos”, “já aprendi muito mais domínio de sala, já aprendi muito mais a preparar aula”.

Na célula 3A, das relações de saber epistêmicas com a aprendizagem dos alunos, temos a seguinte fala: “Estou aprendendo a trabalhar assim, conforme a turma responde”.

Em relação ao estudante 4, chamamos a atenção para a frase alocada na célula 1A, da relação de saber epistêmica com o conteúdo matemático, na primeira entrevista: “Vou lá, pesquiso, busco exercícios que dão aquela introdução e exercícios para fazer na sala também”.

Temos, na primeira entrevista com o E4, na célula 2A, da relação epistêmica com o ensino: “Eu dava minha aula, mas eu nunca tinha visto a aula de outra pessoa [assim] como eu, professor”, [...] você vê aqui na universidade [a aula de outro professor], mas a aula da universidade eu tento não comparar com a aula que você dá no Ensino Médio e Fundamental, porque eu acho que o parâmetro é totalmente diferente”, “vendo a postura [conduta do supervisor], [...] isso me acrescentou bastante, mudou muito minha postura [conduta] em sala de aula”.

Na segunda entrevista com o E4, alocadas na célula 2A, da relação de saber epistêmica com ensinar, destacamos: “junto com [o supervisor], a gente discute [sobre dúvidas] do que a gente tem, a gente planeja as atividades para próxima semana”, “E você vê que, embora [o aluno] tenha necessidade especial, você não precisa mudar nada na tua aula, não precisa, é só você saber lidar né, é você saber lidar com o contexto”. Ainda em relação ao E4 e célula 2A, na terceira entrevista, apresentamos: “[isso, como lidar com os alunos, a forma de reger a aula] foi uma das coisas que eu pude pegar, absorver desse ano, foi isso, levar isso para as minhas aulas”, “acho que agora, o controle da sala de aula e uma boa aula é mais influenciada pela forma de como o professor aborda [o assunto] do que com qual turma ele vai trabalhar”. “Eu tinha observado as aulas dele né, aí eu tentei trazer o mesmo estilo dele [...], é essa roupagem de aula que eu acho que foi o meu maior aprendizado, que é você ter um compromisso, cobrar do seu aluno esse compromisso e, mesmo assim, não perder a essência da aula”.

Ainda no que diz respeito ao E4, alocadas na célula 2B, da relação de saber pessoal com o ensino, temos: “Nem tanto por acrescentar como professor, mas essa interação com esse menino [deficiente visual], pra mim acho que foi

surreal, não tenho como explicar o quanto eu ganhei com isso”, “Essa questão da aula mesmo, olhar a sala de aula com um olhar de professor mesmo, é isso que eu tenho colhido e é meu interesse maior no projeto. Lógico, está sendo muito bom porque eu estou podendo rever todos os conteúdos do Ensino Médio, isso é um privilégio porque eu estou indo em todas as salas, logo, eu estou vendo [revendo] todos os conteúdos”. E na terceira entrevista, destacamos: “Está sendo uma experiência e tanto estar tendo aula com ele [supervisor], acho que é uma das coisas que eu vou levar [para a minha prática do dia a dia]”.

Na célula 2C, das relações de saber sociais com o ensino praticado, temos alguns fragmentos do relato do E4: “Aula dele [supervisor] é daquele jeito, não sei se é o contrato didático que ele faz no começo [do ano], mas eu sei que é incrível”, é muito diferente, mas também a forma como ele lida, [como] trata os alunos, é de outra maneira”.

Em relação ao E10, na segunda entrevista, temos alocadas na célula 2A, das relações epistêmicas com o ensino, as frases: “É superlegal porque você conhece todo tipo de criança”. Em nossa terceira entrevista, o E10 relatou: “Eu observei o jeito dele [supervisor], de como lidar com os alunos, tudo, quando ele passa o conteúdo”; “Era para eu estar passando algumas coisas novas para [o supervisor], mas ele quem tem ensinado”.

Na quarta entrevista, ainda em relação ao E10 e célula 2A: “[Estou aprendendo com o supervisor, porque ele] passa pra gente algumas visões assim, diferentes, por exemplo, como lidar com situações sabe, com certo aluno, ele fala, como exemplo: não faz isso, pensa desse jeito, veja como que fica, não faz assim! [...] Por exemplo, o caderno de professor [diário de classe], aquele que você preenche, você sai [da universidade, da graduação] e você não sabe como que faz”.

Em relação às frases alocadas na célula 2C, das relações sociais com o ensino praticado pelo estudante, em nossa segunda entrevista, destacamos: “Tem um aluno com deficiência visual, então ele fica com a maquininha [de Braille] dele”. Na terceira entrevista, destacamos: “[o supervisor] é muito mais experiente do que eu”, “[o supervisor também falou]: eu gostaria que você soubesse o nome de cada aluno! [...] porque ele acha importante que você conheça cada aluno”.

Percebemos, de acordo com as frases utilizadas como exemplos, das relações estabelecidas pelos estudantes no PIBID. É possível percebermos, na matriz 3x3, a indicação que as preocupações dos estudantes que já atuavam na

docência situam-se na coluna das relações de saber epistêmicas, pessoais e sociais com o ensinar. É interessante destacarmos a pequena quantidade de fragmentos alocados na coluna da aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa intenção nesta tese foi de investigar as relações com o saber, entendidas como relações epistêmicas, pessoais e sociais com o ensino, com o saber (disciplinar) e com a aprendizagem dos alunos, no contexto do PIBID.

A questão de investigação desta tese foi expressa da seguinte forma: *que relações com o ensinar, com o saber e com o aprender os estudantes desenvolveram e que pode ser inferido?*

Para facilitar a interpretação dos dados, elaboramos um “Quadro Geral” (quadro 94) dos seis estudantes para exprimir as relações por eles estabelecidas. Salientamos que existem números em negrito, que indicam os fragmentos referentes aos bolsistas E3 e E10, as estudantes do sexo feminino. Os demais entrevistados são do sexo masculino.

Quadro 94 - Síntese Geral de Todos os Estudantes.

Os Seis Estudantes	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Relação Epistêmica	(42); (98) – (44) (11); (23); (30); (71) - (10).	(9); (28); (30); (32); (33); (128); (11); (39); (41); (44); (45); (46); (47); (59); (60); (62); (64); (68); (74); (75); (78); (81); (82); (83); (84); (86); (87); (92); (94); (100); (129); (130); (132); (133); (17); (19); (20); (21); (22); (28); (50); (54); (55); (102); (103); (104); (109); (110); (112); (114); (115); (116); (117); (118); (119); (120); (121); (122); (123); (139); (141); (142); (143); (144); (145) - (11); (13); (20); (22); (30); (32); (34); (37); (38); (39); (40); (41); (43); (46); (53); (56); (57); (61); (64); (70); (74); (75); (76) - (18); (20); (22); (23); (24); (25); (26); (27); (28); (29); (32); (33); (36); (38); (43); (45); (48); (49); (2); (3); (34); (39); (44); (50); (52) (13), (15); (17); (19); (24); (28); (33); (36); (37); (39); (41); (42); (44); (46); (48); (49); (50); (52); (54); (56); (59); (61); (64); (65); (68); (70); (74); (75); (81); (84); (86); (93); (96)); (97) - (7); (8); (9); (11); (13); (14); (16); (17); (18); (21); (23); (30); (31); (32); (36); (38);	(131); (134); (136); (25); (49); (101) - (23); (25) (25).

		(40); (41); (42); (45); (50); (52); (56); (57); (58); (59); (62); (63); (64); (66); (68); (70); (72); (73); (74); (76); (77); (82); (83); (86); (87); (90); (93); (97); (98); (99); (100); (101); (102); (103) - (5); (8); (14); (19); (20); (21); (26); (28); (30); (33); (39); (43); (48); (50); (52); (53); (55); (56); (58); (59); (60); (64); (66); (68); (71); (72); (76) .	
B Relação Pessoal	(96); (99) (95).	(7); (8); (26); (27); (29); (36); (57); (125); (127); (12); (13); (58); (66); (72); (77); (88); (89); (90); (95); (97); (15); (18); (53); (138) - (5); (6); (9); (16); (17); (19); (21); (42); (54); (58); (59); (60); (66); (71) - (1); (2); (3); (34); (39); (44); (50); (52) (6); (7); (8); (9); (10); (14); (16); (18); (20); (27); (35); (53); (58); (62); (63); (67); (69); (72); (76); (82); (85) (94) - (4); (5); (6); (10); (22); (24); (29); (33); (34); (44); (46); (55); (60); (67); (75); (78); (80); (81); (84); (85); (88); (89); (92); (94); (95); (96) - (4); (6); (7); (13); (32); (40); (42); (44); (51); (75) .	(126); (61); (69); (70); (71); (73); (76); (135); (137); (48); (51) - (27); (48) - (46); (47) (31) - (26).
C Relação Social	(37).	(31); (34); (35); (38); (10); (40); (43); (63); (65); (67); (79); (80); (85); (91); (93); (14); (16); (52); (105); (111); (113); (140) - (7); (8); (10); (12); (14); (15); (18); (24); (26); (28); (29); (31); (33); (35); (36); (45); (47); (49); (50); (51); (52); (55); (62); (63); (65); (67); (68); (69); (72); (73) - (4); (5); (6); (7); (8); (9); (10); (11); (12); (13); (14); (15); (16); (17); (19); (21); (31); (35); (37); (40); (41); (42); (51) (12); (21); (22); (25); (26); (29); (32); (34); (38); (40); (43); (45); (47); (51); (55); (57); (60); (66); (73); (77); (78); (79); (80); (83); (87); (88); (89); (90); (91); (92) - (12); (15); (19); (20); (35); (37); (39); (43); (47); (48); (49); (51); (53); (54); (61); (65); (69); (71); (79); (91) - (9); (10); (11); (12); (15); (16); (17); (18); (22); (23); (24); (25); (27); (29); (31); (34); (35); (36); (37); (38); (41); (45); (46); (47); (49); (54); (57); (61); (62); (63); (65); (67); (69); (70); (73); (74) .	(23); (24) (27); (28).

Segundo a matriz 3x3, observamos que não houve uma diferença significativa entre as relações de saber nas suas três dimensões, com a Matemática (saber disciplinar), com o ensino e com a aprendizagem dos alunos, no que diz respeito aos estudantes que não atuavam se comparados aos pareceres daqueles

que já eram professores.

Observamos também que os depoimentos dos dois grupos estiveram localizados, em sua maioria, na coluna da relação com o ensinar. Além disso, grande parcela das frases estão alocadas na célula 2A, depois na célula 2C e por fim na célula 2B.

A concentração das falas nas relações epistêmicas com o ensino nos indicam que os estudantes mostraram uma considerável preocupação em compreender o ensino por eles praticado durante a participação no projeto. As frases que estão localizadas nas relações de saber social com o ensino nos fornecem caminhos para afirmarmos que a preocupação com as opiniões do supervisor, em relação à atuação dos estudantes, foi muito importante para a ação em sala de aula dos futuros professores.

Em relação às preocupações voltadas para o ensinar, não podemos deixar de enfatizar que, para os estudantes que não atuavam, a aprendizagem dos alunos foi citada em vários depoimentos, enquanto que nos pareceres dos estudantes que já atuavam como professores, não tivemos falas expressivas que mencionassem preocupações com as relações de saber com a aprendizagem dos alunos.

No decorrer desta tese, verificamos que os estudantes que nunca haviam atuado como professores tiveram o seu primeiro contato com a prática de sala de aula ao participarem do PIBID, e isso foi relevante no sentido de minimizar tensões de início da carreira docente. As inseguranças das primeiras regências dos inexperientes foram sendo superadas com o passar do tempo.

Ressaltamos que, tanto para os estudantes que já eram professores, como para os estudantes que nunca haviam atuado como professores, o supervisor foi considerado como um exemplo, ocupando uma posição de “modelo de prática”. Queremos deixar claro que esse modelo poderá (ou não) ser seguido pelos estudantes nas suas carreiras docentes.

Além disso, os estudantes vivenciaram a importância atribuída pelos supervisores ao planejamento das aulas, cuja preparação sempre ocorreu com certa antecedência, para que tivessem o tempo necessário para se organizarem e pesquisarem diferentes estratégias para ensinar a Matemática.

Consideramos também que o PIBID oportunizou para esses estudantes momentos de mobilização e elaboração de saberes curriculares,

pedagógicos e disciplinares, tendo como suporte os saberes experienciais dos supervisores.

Temos que todos os seis estudantes sempre estiveram acompanhados de seus supervisores no decorrer do projeto, que foram de fundamental importância para os bolsistas nesse período de vivência no ambiente escolar, dando-lhes apoio nas tomadas de decisões e auxiliando-os na realização de atividades de preparação das aulas, de elaboração e correção de provas e trabalhos, no planejamento de ensino, no preenchimento do diário de classe, na participação de reuniões de pais, na elaboração e aplicação de diferentes modalidades de avaliação.

Foi possível observarmos também, a utilização por parte dos bolsistas de algumas tendências do ensino da Matemática em suas práticas. Em suma, de acordo com as ações apresentadas anteriormente, inferimos a existência de indícios da aprendizagem sobre a docência.

Acreditamos que a participação no projeto tenha oportunizado, efetivamente, momentos de aprendizado sobre a docência para esses bolsistas. Sabemos que os estudantes lidaram com situações diversificadas do cotidiano da escola, e ressaltamos o número de vezes em que, em seus depoimentos, os bolsistas relataram precisar (re)aprender os conteúdos matemáticos para ensinar para os alunos, ou seja, estabeleceram relações de saber com o próprio aprender.

Temos ainda que em todos os momentos possíveis ocorreu a troca de experiências entre supervisor e estudante. O bolsista com ideias advindas dos referenciais teóricos estudados na graduação, e os supervisores com a experiência da prática de sala de aula. Essa troca de informações que aparece nos depoimentos dos estudantes, nos leva a aceitar também que houve aprendizagem sobre a docência.

Destacamos ainda, a valorização por parte dos BIDS do saber experiencial dos supervisores, como pudemos observar nos inúmeros questionamentos realizados pelos estudantes aos seus supervisores, antes, durante e depois da realização das ações no ambiente escolar.

Acreditamos que a participação no PIBID influenciou positivamente na formação inicial dos seis estudantes. Para os três estudantes que não atuavam, a inserção no projeto proporcionou a vivência, no período de dois anos, no ambiente escolar. Para os três estudantes que atuavam na docência, oportunizou uma

formação continuada e momentos de olharem para si enquanto profissionais.

Em relação aos seis estudantes, outra consideração importante que precisamos relatar, principalmente para aqueles que não atuavam como professores, refere-se às diferentes salas de aula nas quais foram inseridos com o auxílio do supervisor, oportunizando a eles a elaboração e mobilização dos saberes sobre o ensino da Matemática, bem como dos saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos na prática efetiva de sala de aula.

Consideramos que esses estudantes realizaram uma busca pela compreensão do ensino da Matemática, percebemos nesse sentido que as preocupações com a aprendizagem dos alunos foram superadas se compararmos às preocupações relativas ao ensinar Matemática. Pensamos que isso possa ser justificado na medida em que, em um curso de formação inicial, o foco possa estar voltado para o “aprender a ensinar”.

Vale lembrar que cinco dos seis bolsistas mudaram, no decorrer do programa, ou de colégio, ou de supervisor ou de ambos, tendo mais uma oportunidade, propiciada pelo PIBID, para experienciarem contextos diversificados. Temos nesses momentos de mudanças, o contato com um sistema de ensino diferenciado e que fez parte da realidade de alguns desses estudantes, bem como vivências de interações diversificadas com a comunidade de supervisores na qual os estudantes estiveram inseridos.

Inferimos também acerca da importância do PIBID como um projeto que deveria ser destinado para todos os graduandos da Licenciatura, sem ter um número de vagas predefinidas. Como observamos em alguns relatos, o “PIBID é mais do que o estágio”, “se fosse pela experiência do estágio eu não estaria dando aula”.

Nesse sentido, pensando em pesquisas futuras, vemos da necessidade de investigar a questão da identidade docente, que não foi contemplada nesta tese, mas que nos causa muitas inquietações.

Em relação ao nosso contexto de investigação, concluímos que o PIBID foi determinante na decisão de um estudante que não era professor a atuar na profissão, e ainda auxiliou outros na identificação das áreas a serem seguidas em especializações, como Educação e Educação Especial e Inclusiva.

Evidenciamos então, que foi por meio de algumas das relações de saber epistêmicas, pessoais e sociais, estabelecidas no ambiente escolar, com o

ensino, com a aprendizagem dos alunos e com o conteúdo matemático, e indicadas na matriz 3x3, a existência de indícios da aprendizagem sobre a docência no contexto do PIBID.

Diante do exposto, consideramos que ainda temos muito para investigar, que com esta tese estamos longe de esgotar as possibilidades de investigação sobre as relações de saber em suas três dimensões, epistêmica, pessoal e social, com o conteúdo, com o ensino e com a aprendizagem, mas um passo foi dado nessa direção.

Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor, mas lutamos para que o melhor fosse feito. Não somos o que deveríamos ser, mas não somos o que éramos.

Martin Luther King

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, S. de M. O PIBID/UEL em 2012: estrutura, resultados, estratégias e contribuições para a pesquisa. In: IV SIPERE – Seminários sobre os Impactos das Políticas Educacionais nas Redes Escolares, 2012, Curitiba. Anais. Curitiba: UFPR, 2012. v.1. p. 1-5.
- ARRUDA, S. de M.; LIMA, J. P. C. de; PASSOS, M. M. Um Novo Instrumento para a Análise da Ação do Professor em Sala de Aula. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências – RBPEC**, n.2, v.11, p.139-160, 2011.
- ARRUDA, S. de M.; PASSOS, M. M; FREGOLENTE, A. Focos da Aprendizagem Docente. Alexandria (UFSC), v.5, p. 25-48, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa; ed. 70, 2004.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. CAPES. Edital CAPES/DEB Nº 02/2009. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. 2009.
- CHARLOT, B. **Da Relação com o Saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000. 93 p.
- CHARLOT, B. (Org.). **Os Jovens e o Saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001. 152 p.
- CHARLOT, B. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmedo, 2005. 159 p.
- CYRINO, M. C. de C. T. Preparação e Emancipação Profissional na Formação Inicial do Professor de Matemática. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V.. **A Formação do Professor que Ensina Matemática**: perspectivas e pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.77-88.
- CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.
- FIORENTINI, D.; CASTRO, F. C. de. Tornando-se Professor de Matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. In: FIORENTINI, D. (org.). **Formação de Professores de Matemática**: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p.121-156.
- GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J-F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 2006.
- JARAMILLO, D. Processos Metacognitivos na (Re)Constituição do Ideário Pedagógico de Licenciandos em Matemática. In: FIORENTINI, D. (Org.). **Formação**

de Professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p.87-120.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. 2.ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. Assunto: Estabelece procedimentos para a organização por Blocos de Disciplinas Semestrais no Ensino Médio. **Instrução N° 021 /2008** – SUED/SEED. 2008.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 5.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

PONTE, J. P. da; CHAPMAN, O. **Preservice Mathematics Teachers' Knowledge and Development**. [s.l.]. Preprint, 2007.

SBEM – SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. **Subsídios para a Discussão de Propostas para os Cursos de Licenciatura em Matemática:** uma contribuição da Sociedade Brasileira de Educação Matemática. 2003.

Disponível em:

<http://www.prg.rei.unicamp.br/ccg/subformacaoprofessores/SBEM_licenciatura.pdf>

. Acesso em: 27 abr. 2012.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Entrevista com o Estudante 2 Segundo a Matriz 3x3 (E2 Não atuava como professor)

Quadro A/1 - As falas (das quatro entrevistas) do “E2” sobre a questão: você quer ser professor?

SETOR	UNIDADES DE ANÁLISE
1A	
1B	
1C	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [...] Estou conseguindo ver a Matemática de vários pontos diferentes trabalhando com os alunos (1C (E2.2.Pr.(37))).
2A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ mas eu [ao lidar com a sala de aula] [...] comecei a notar certas diferenças entre homens e mulheres, eu acho que o homem é mais fácil de dar aula do que mulher, [...] [pela] experiência que eu tenho no PIBID, por exemplo, os rapazes argumentam mais, conversam com você, [...] as meninas, elas não conversam, elas olham pra você e viram a cara ou te ignoram, elas não conversam, e eu particularmente, no PIBID, eu fiquei sem ação quando isso ocorreu em sala (2A (E2.1.Pr.(9))). ▪ [...] Cada dia é um dia diferente, você não sabe o que vai acontecer, então você prepara sua aula, você não cai na rotina, desde que eu estou no PIBID assim, até agora (2A (E2.2.Pr.(30))). ▪ [...], eu acho que tem sido muito interessante [participar do PIBID] (2A (E2.2.Pr.(32))). ▪ [como um exemplo] a reunião dos pais, que eu acabei participando. [...] Eu achei muito interessante e diferente [...] entregar o boletim, [...] eu já estive daquele lado, e agora, acabei vendo de um outro lado (2A (E2.2.Pr.(33))). ▪ cada aula é única, você entra lá na sala, explica a matéria, e querendo ou não assim você está aprendendo muito com isso, cada aula você aprende algum detalhe, você vê algum detalhe que você pode melhorar na aula (2A (E2.4.Pr.(128))).
2B	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [...] eu gosto muito de ensinar, [...] eu quero ser professor para o resto da minha vida, eu quero muito chegar a dar aula em universidade, quero [fazer] meu doutorado, [...] eu quero fazer muitas pesquisas, [...] [mas eu] não consigo me imaginar dando aula até o final da minha vida no Ensino Fundamental e Médio (2B (E2.1.Pr.(7))). ▪ [...] Até agora eu tenho gostado de dar aula (2B (E2.1.Pr.(8))). ▪ Eu comecei a dar aula no PIBID, [...] peguei uma turma, e depois que eu peguei a turma assim, eu comecei a gostar de aula, [...] comecei a gostar do clima do colégio, [...] [eu] ensinava Matemática para as faxineiras, para as zeladoras, elas faziam supletivo. (2B (E2.2.Pr.(29))). ▪ [...] eu tenho ficado muito feliz com isso, e a cada vez quero continuar dando aula, acho muito interessante a experiência (2B (E2.2.Pr.(36))). ▪ Quero [ser professor]. Professor assim é uma das poucas certezas que eu tenho desse meu curso [...], que eu quero ser professor, é uma profissão muito boa assim, eu gosto bastante de dar aula (2B (E2.3.Pr.(57))). ▪ [...] o PIBID me ajudou a descobrir a paixão da minha vida que é dar aula. Está certo que [...] o salário é baixo, tem um monte de problema, mas eu tenho gostado muito de dar aula assim e eu quero continuar [...] dando aula no estado, para turmas assim do Ensino Médio, Ensino Fundamental (2B (E2.4.Pr.(125))). ▪ [...]. O PIBID me ajudou a descobrir esse gosto pela coisa, então depois pretendo um mestrado, um doutorado tudo mais, só que eu quero continuar assim, pelo menos um período dando aula para o Ensino Médio, da rede pública, porque eu acho gostoso, prazeroso (2B (E2.4.Pr.(127))).
2C	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No começo, eu não estava tendo muito contato com os alunos, agora que eu estou tendo contato com os alunos [com uma turma], a cada dia está sendo diferente (2C (E2.2.Pr.(31))).

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Num primeiro momento eu fiquei assim, meio que olhando, os pais olhando pra mim assim, os alunos olhando pra mim, meio embaraçoso. Então, um pai veio conversar comigo, pediu para eu ir no contraturno ajudar o filho dele (2C (E2.2.Pr.(34))). ▪ Assim, tem dado resultado a minha forma de explicar, a minha forma de trabalhar com os alunos, de conversar, tenho visto que os pais estão começando a saber e o colégio tem me elogiado bastante, tem me incentivado bastante (2C (E2.2.Pr.(35))). ▪ [...] Assim, tenho tido alguns confrontos que, por exemplo, a gente não pode ser sempre aquele professor legal porque o aluno quer sempre testar a gente né, tenho notado bastante, [os alunos] querem te pôr à prova, tem os alunos que tentam confrontar, [mas] tenho conseguido manter o pulso firme, mantendo minha posição, falando com eles [os alunos] (2C (E2.2.Pr.(38))).
3A Relação epistêmica do estudante com a aprendizagem dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> ▪
3B Relação pessoal do estudante com o aprendizado dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [...] Nossa, é gostoso de dar aula [...], aquela sensação de ver o aluno aprendendo, perguntando, participando da aula! (3B (E2.4.Pr.(126))).

Quadro A/2 - As falas (das quatro entrevistas) do “E2” sobre a questão: o que tem feito no PIBID, Momento no PIBID:

SETOR	UNIDADES DE ANÁLISE
1A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [...] [Para preparar as aulas] eu tenho pesquisado no material que eu tenho em casa, no material da graduação, [...] nos livros que eu tenho em casa, então um problema que eu acho interessante, eu uso com meus alunos (1A (E2.2.Mo.(42))). ▪ [Em relação aos conteúdos para as regências], tem coisas assim, que eu não lembrava, que eu tive que pegar uns três ou quatro livros didáticos e ir procurando exemplo. Um exemplo resolvido em um [livro], no outro [livro] não tinha (1A (E2.3.Mo.(98))).
1B	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No meu segundo ano, estudei bastante as teorias de Didática, Ensino e os Planejamentos de Aula, eu achava uma coisa totalmente diferente [da prática]! (1B (E2.3.Mo.(96))). ▪ é complicado preparar aula, eu fico com três, quatro livros abertos, e vou pegando exemplos de cada um que eu acho que convém (1B (E2.3.Mo.(99))).
1C	
2A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [...] A rotina do colégio é corrida, [...] você sai de uma aula, você tem que ir para outra sala dar aula, tem sua hora atividade que normalmente você passa cobrindo outro professor, você não para em momento algum, [...] não sobra tempo pra você falar com o aluno (2A (E2.1.Mo.(11))). ▪ No começo eu perguntei para [o meu supervisor], como ele trabalhava com os alunos, eu pedi para [o supervisor] explicar pra mim como ele fazia (2A (E2.2.Mo.(39))). ▪ [...] Eu tenho trabalhado com a mesma estrutura, só que de maneiras um pouquinho diferentes em meus planos de aula e na forma como eu estou explicando (2A (E2.2.Mo.(41))). ▪ e eu tenho notado que os alunos me veem como professor já, no começo

	<p>eles me chamavam pelo meu nome, mas agora eles começaram a me chamar mais como professor, então, eu acho assim, eu estou ganhando respeito como professor perante [os alunos] (2A (E2.2.Mo.(44))).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ [Eu também] estou aplicando provas e corrigindo, [o supervisor] me orientou na forma de correção [das provas], eu já tinha ouvido na [universidade], de corrigir todas as primeiras questões, todas as segundas questões, porque realmente quando você corrige prova por prova, você vê o nome [do aluno], [...] quando você corrige toda questão um, toda questão dois, você nem para pra olhar de quem você está corrigindo (2A (E2.2.Mo.(45))). ▪ [...] eu tenho corrigido dessa forma e eu acho está mais satisfatório, é melhor assim do que corrigir uma prova inteira (2A (E2.2.Mo.(46))). ▪ [...] e até os professores que não conheciam esse método e me viram corrigir assim [e disseram]: ah! Você corrige assim? Da próxima vez vou tentar corrigir assim! Eu achei interessante, eu falei assim: eu estou aprendendo e quem está convivendo comigo está aprendendo, no final a gente acaba aprendendo juntos! (2A (E2.2.Mo.(47))). ▪ [...] Lá, [no C1, o sistema] é bloqueado, tem essa diferença, trabalhando com bloqueado é muito corrido mesmo, cada semana que eu vou lá é uma matéria diferente, então eu consigo dar uma pincelada só na matéria, mais que isso eu não consigo (2A (E2.3.Mo.(59))). ▪ Então muitas vezes assim, estou focando para dar uma revisão antes da prova, e esse ano eu também usei a TV Pendrive (2A (E2.3.Mo.(60))). ▪ [...] essas aulas com a TV Pendrive, foi uma outra coisa diferente [além do sistema bloqueado] que aconteceu esse ano (2A (E2.3.Mo.(62))). ▪ estou preparando algumas atividades diferentes com os alunos (2A (E2.3.Mo.(64))). ▪ [...]. [Esta atividade, "origami", ocorreu no período noturno, e] tem uns [alunos] que entendem muito bem, fazem muito rápido a atividade, tem outros que são muito fracos assim, [...] então muda muita coisa assim [em relação ao período diurno], o desnível [dos alunos do noturno] é muito grande (2A (E2.3.Mo.(68))). ▪ Eu acho que perde muito tempo no começo [do bloco] para o aluno pegar o fio da coisa, e o aluno que vai fazer vestibular no fim do ano agora, no meio do ano termina e não vai ter professor de Matemática pra ele tirar nenhuma dúvida (2A (E2.3.Mo.(74))). ▪ [...] O problema do bloqueado é isso aí, quem vai fazer um vestibular fica muito tempo sem ver [o conteúdo matemático], [...] no C2, perto do vestibular foi aquela coisa, tirando dúvida do pessoal, agora no C1, não vai ter (2A (E2.3.Mo.(75))). ▪ eu não daria aula se fosse só a experiência com os meus Estágios, porque uma que é Ensino Fundamental, mas eu não consegui ver como um todo esta situação, dando só o Estágio, [...] fica meio complicado, porque você não sabe como é o tempo das coisas, [do que] preparar entre uma aula e outra por exemplo (2A (E2.3.Mo.(78))). ▪ Mas aí fiquei pensando sabe, e se eu não estivesse no PIBID? (2A (E2.3.Mo.(81))). ▪ Porque eu vou escrever no quadro e eu falo para os alunos: eu vou passar matéria aqui no quadro e vocês têm que copiar! Mas eu não ligo se eles vão conversar quando eu estou passando matéria no quadro [...], vou deixando eles copiando, e normalmente todos eles copiaram, dou um tempinho [...] e eles terminam de copiar (2A (E2.3.Mo.(82))). ▪ O Estágio não, o PIBID dá essa oportunidade de você testar [...] coisas em sala de aula, por exemplo, controle de turma (2A (E2.3.Mo.(83))). ▪ No Estágio é a primeira vez que a gente vai ter contato com a turma, a gente nunca tentou assim, colocar ordem numa sala, só que tem teorias que falam que o professor tem que ter domínio da sala, o problema é que esse domínio de sala é muito relativo! (2A (E2.3.Mo.(84))). ▪ [Mas], como é que você vai ter domínio de turma se o próprio metabolismo do aluno está acelerado? (2A (E2.3.Mo.(86))).
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [...] então tem um monte de coisa assim que, se não fosse pelo PIBID eu nem estaria dando aula, nem particular, porque eu fiquei pensando assim, eu fiz o Estágio quando eu já estava no PIBID [...], mas eu fico pensando na experiência só do Estágio, é insuficiente pra eu ter uma ideia de como é dar aula (2A (E2.3.Mo.(87))). ▪ Nossa, [...] eu preparei essa aula [do Estágio] e o cara tá brincando ali! [...] Eu não sabia o nome de ninguém [dos alunos], [...] então o aluno não tinha relação nenhuma comigo, eu não tinha relação nenhuma com o aluno, eu tinha que fazer ele entender alguma coisa, ele nunca me viu na vida, [...] ele iria ver uma matéria que estava fora do conteúdo (2A (E2.3.Mo.(92))). ▪ O Estágio sozinho eu acho que é muito pouco, se todo mundo pudesse fazer o PIBID pelo menos um bimestre que seja, ele teria ideia bem melhor [do contexto escolar] (2A (E2.3.Mo.(94))). ▪ porque eu acho que a gente tem que mostrar para o aluno como resolver um [exercício] difícil por exemplo, porque se não [mostrar], fica naquela ilusão, só vai cair exercício fácil [no vestibular e ENEM, como exemplo] (2A (E2.3.Mo.(100))). ▪ Este ano o sistema é bloqueado [...], quando não era sistema bloqueado [no outro colégio], você ficava um bimestre mais ou menos na mesma matéria, era mais tranquilo, agora o bloqueado, cada semana está em uma matéria, então é bem mais corrido (2A (E2.4.Mo.(129))). ▪ [...] por exemplo: essa semana você prepara uma lista para aplicar pra sala de aula de Análise Combinatória, a aula que vem já é Probabilidade, a aula que vem já é, por exemplo, Geometria Espacial, então é bem assim, corrido mesmo, então não dá muito tempo assim (2A (E2.4.Mo.(130))). ▪ pra gente que está preparando aula fica bem corrido (2A (E2.4.Mo.(132))). ▪ [...] [No primeiro semestre] eu demorei bastante para preparar aula [na TV Pendrive] porque [...] foi meio complicado para ajustar as imagens, [...] mas agora eu estou tentando levar o pessoal [alunos] para o Laboratório de Informática, mexer um pouquinho em programa, [...] por exemplo, funções eu estava querendo trabalhar com GeoGebra, Winplot, trabalhar com os alunos dessa forma assim, bolar algumas atividades meio diferenciadas, pra eles verem estudo de gráficos, funções [...] (2A (E2.4.Mo.(133))).
2B	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [...] A gente ficou o primeiro mês só observando, foi bastante interessante porque a gente acompanhava a rotina do [supervisor], o que ele fazia, então foi bem interessante (2B (E2.1.Mo.(12))). ▪ [...] [A participação no PIBID] está me fazendo ver coisas que eu não teria chance de perceber, eu não sei se no Estágio Obrigatório [por meio de oficinas, nas quais os assuntos não eram os mesmos que estavam sendo desenvolvidos na sala de aula] eu iria perceber tanta coisa que eu estou percebendo, por exemplo, a dificuldade de trabalhar com os alunos (2B (E2.1.Mo.(13))). ▪ [...] eu fiquei meio desanimado assim, [...] porque eu queria continuar lá [no C2] (2B (E2.3.Mo.(58))). ▪ Eu achei interessante esse tipo de aula com origami (2B (E2.3.Mo.(66))). ▪ [Na verdade], [...] foi interessante essa troca de colégio pra eu ver né, como é um [sistema] bloqueado (2B (E2.3.Mo.(72))). ▪ O PIBID está sendo bom porque junta todos esses detalhes [do sistema bloqueado e do sistema não bloqueado] [...]. Estou gostando bastante [do PIBID] (2B (E2.3.Mo.(77))). ▪ [...] Então o PIBID assim conseguiu mostrar [para mim] como é que são as coisas que, se eu tivesse feito só o Estágio, eu não teria vontade de ir para área de Educação (2B (E2.3.Mo.(88))). ▪ Agora, eu não sei se eu estou tendo sorte de dar aula, porque eu estou há um ano e pouquinho dando aula, porque eu estou assim, animado, [...] porque dando uma aula o tempo passa muito rápido, eu estou gostando muito de dar aula mesmo (2B (E2.3.Mo.(89))). ▪ Se fosse só pelo Estágio [eu talvez não estivesse dando aula] (2B (E2.3.Mo.(90))).

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [...] Ainda bem que coincidiu de eu estar no terceiro ano e iniciar o PIBID, porque [caso contrário], eu não estaria dando aula, eu sinceramente estaria desanimado para dar aula se fosse só pelo Estágio (2B (E2.3.Mo.(95))). ▪ [...], então o PIBID me ajudou a ir para o caminho [para continuar a dar aula], [...] eu isolo a experiência do Estágio porque eu não ia querer continuar dando aula (2B (E2.3.Mo.(97))).
2C	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [...] [Neste momento, o supervisor] está dando muita ênfase pra gente se habituar com a rotina do colégio, [...] [para] ver como os alunos se comportam, ver como o colégio funciona (2C (E2.1.Mo.(10))). ▪ [...] Como exemplo, [o meu supervisor] dá visto em atividades como tarefa e dá prova depois para os alunos (2C (E2.2.Mo.(40))). ▪ [...] Eu tenho conseguido controlar bem a turma (2C (E2.2.Mo.(43))). ▪ [...] [O meu supervisor] quer levar os alunos para o laboratório [de informática] (2C (E2.3.Mo.(63))). ▪ [...] Uma vez, [meu supervisor] preparou uns origamis, eu nunca tinha visto trabalhar isso em sala de aula! Os alunos mesmos montaram os desenhos no papel sulfite que [o supervisor] distribuiu, [o supervisor] desenhou no quadro, aí eles [os alunos] fizeram, construíram uma pirâmide, [...] ficou perfeita a pirâmide! (2C (E2.3.Mo.(65))). ▪ [...] foi diferente assim, porque eu levei [o desenho da pirâmide] no pendrive né, e [o supervisor] [...] levou o papel [sulfite para os alunos] [...] e desenhou no quadro, [...] foi bem interessante ver como eles [os alunos] construíram [o origami], [...] foi uma aula bem bacana! (2C (E2.3.Mo.(67))). ▪ [...] e outra, você está sendo avaliado [no Estágio], tem alguém no fundo ali [da sala], sentado, assistindo sua aula, e você sabe que aquilo não é aula que você está dando, você fica muito nervoso por causa do avaliador sentado ali, [...] não sai como você tinha planejado. (2C (E2.3.Mo.(79))). ▪ [...] Eu estava escrevendo no quadro e aí eu fiquei lembrando das coisas [da disciplina] de Estágio: enquanto você está escrevendo no quadro, você vai falando para o aluno não conversar! Aí eu lembrei disso e esqueci do raciocínio que eu ia fazer! E sabe, aí me deu um nervoso, acho que eu reprovei já! Deu tudo certo, passei! (2C (E2.3.Mo.(80))). ▪ Se o aluno acabou de fazer Educação Física na aula anterior e você vai fazer seu Estágio depois, você estará literalmente [com uma situação difícil] porque, depende de quem vai te avaliar, vai dizer que você não tem domínio de turma (2C (E2.3.Mo.(85))). ▪ [...] No Estágio, [...] não sei se era porque tinha uma pessoa te olhando, te avaliando, então parecia que a hora não passava, qualquer coisinha que o aluno fazia me irritava sabe! (2C (E2.3.Mo.(91))). ▪ Tem esse problema também no Estágio, conteúdo fora da matéria [que o aluno está estudando], porque o professor [da sala] não queria [um mesmo conteúdo que ele estivesse desenvolvendo com os alunos] (2C (E2.3.Mo.(93))).
3A Relação epistêmica do estudante com a aprendizagem dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ não sei se o aluno consegue pegar bem [o conteúdo] porque é bem corrido mesmo (3A (E2.4.Mo.(131))). ▪ [Assim], eu sempre procuro conversar com eles, interagir mais com eles para conseguir preparar minha aula (3A (E2.4.Mo.(134))). ▪ [...] e corrigindo a prova eu tenho visto que eles estão absorvendo bem a matéria, estão conseguindo entender, compreender (3A (E2.4.Mo.(136))).
3B Relação pessoal do estagiário com o aprendizado dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [...] Os alunos gostaram bastante da aula assim [com a TV Pendrive], eu coloquei imagens, ficou uma aula bem prática, todo mundo trabalhou, porque depois eu passei exercícios, algumas atividades de fixação mesmo, como era uma revisão né, [...] foi no terceiro [ano], [todos] os alunos trabalharam bem (3B (E2.3.Mo.(61))). ▪ [...] A gente tem que fazer uma aula para o aluno ficar trabalhando mesmo, se a gente deixar ele meio que assim, à vontade demais, ele vai ficar meio solto e não vai prestar atenção na aula (3B (E2.3.Mo.(69))). ▪ e não pode ser uma coisa muito fácil que o aluno termina muito rápido que vai dar esse problema também, porque tem aquilo, você está tentando fazer, daí você olha para o lado e vê teu amigo brincando, você vai querer

	<p>brincar também, então tem que ser uma coisa que todo mundo trabalhe junto, então esse é um dos problemas que eu vou ter que estar planejando assim, para o aluno ficar sempre ocupado de uma forma ou de outra, passando uns exercícios a mais, sabendo que eles vão até determinado ponto (3B (E2.3.Mo.(70))).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mas assim, [...] quem está rendendo mais não vai ser prejudicado, e quem trabalhou num ritmo um pouquinho mais fraco não vai ser prejudicado, porque a aula foi preparada até ali e tipo, tinha mais um bônus, e hoje, quase todo mundo que eu dou aula tem computador, então vai poder continuar em casa (3B (E2.3.Mo.(71))). ▪ no C2 não era [bloqueado], [...] [no C1] tem mais aulas por semana, mas o aluno fica seis meses sem ver a matéria, ele vem sem ideia depois para o outro semestre ((3B (E2.3.Mo.(73))). ▪ Os alunos que eu tenho hoje não terão aula de Matemática [no próximo bloco], como que eles irão tirar as dúvidas? (3B (E2.3.Mo.(76))). ▪ [...] pelo menos eu tenho conseguido um resultado que eu acho bom pra mim, porque eles têm gostado bastante da aula, têm participado bem da aula, e pelo menos nas provas eles têm tido uma nota boa também (3B (E2.4.Mo.(135))). ▪ Eu friso bem pra eles que eu quero o raciocínio deles, que eu não quero que eles fiquem muito ligados na conta em si, mas que eles consigam raciocinar, aplicar as fórmulas corretamente, entender as operações (3B (E2.4.Mo.(137))).
--	--

Quadro A/3 - As falas (das quatro entrevistas) do “E2” sobre a questão: estar aprendendo com o PIBID

SETOR	UNIDADES DE ANALISE
2A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [...] Eu tenho achado o projeto [PIBID] muito bom para aprender bastante [aprender a ensinar], eu creio que eu vou sair [da universidade] com uma experiência boa (2A (E2.1.Ap.(17))). ▪ [...]. Quando eu chegar num colégio pela primeira vez, eu já [estarei] meio habituado com a rotina de um colégio em geral, o modo como os alunos agem (2A (E2.1.Ap.(19))). ▪ [...] Eu vi que têm outros fatores que a gente tem que levar em consideração na hora que a gente faz um plano de aula (2A (E2.1.Ap.(20))). ▪ [...] não é só assim, se preocupar se o plano de aula vai ser suficiente até terminar a aula (2A (E2.1.Ap.(21))). ▪ [se preocupar] se os alunos vão terminar rápido demais os exercícios (2A (E2.1.Ap.(22))). ▪ então eu acho que a participação no PIBID tem me dado resultados legais (2A (E2.2.Ap.(50))). ▪ [...] porque eu estou aprendendo [ao ministrar as aulas, ao ensinar], quero continuar melhorando cada vez mais (2A (E2.2.Ap.(54))). ▪ [...] Você sabe que você tem que planejar uma aula, eu acho até que o projeto está mais forte do que o Estágio obrigatório, porque no Estágio obrigatório a gente prepara uma vez o plano de aula para determinado conteúdo, e ali no PIBID a gente prepara mais de uma vez, [...] toda aula eu preparo e dou a aula, [...] então assim, conforme dá alguma coisa errada com a aula passada, a gente tem que evitar que aconteça depois (2A (E2.2.Ap.(55))). ▪ [...] eu acho que eu tenho conseguido entender mais o aluno ficando mais perto o possível dele [durante os intervalos], porque dentro de sala de aula não dá tempo de ter essa relação, essa conversa mais informal com o aluno, eu acho que é importante [essa conversa informal] pra gente poder ensinar melhor, o aluno te vê mais como pessoa e menos como professor (2A (E2.3.Ap.(102))). ▪ [...] e eu posso perguntar: o que você acha que está faltando em uma aula de Matemática para ser legal? [...] Então, com essa conversa com o aluno você tem uma base melhor para preparar a aula (2A (E2.3.Ap.(103))).

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estávamos conversando [eu e meu supervisor] sobre o que muda com o passar do tempo dando aula, [...] e eu acho que a gente vai perdendo essa [coisa] [...] de sentir como aluno, porque tem pergunta que com o tempo fica tão óbvia, que a gente ensina aquilo e acha fácil, porque faz anos que a gente ensina aquilo ali [...]. Ele [o aluno] vai ter dúvida aqui, porque vendo aquilo milhares de vezes, você [enquanto professor] acaba achando [que]: isso aqui é óbvio! [Mas] para o aluno que está vendo aquilo pela primeira vez não é óbvio! [...] [Então] começa [a] ficar padrão para a gente preparar aula, com o tempo a gente vai deixando de dar em aula [certos detalhes] (2A (E2.3.Ap.(104))). ▪ e descobri muitas outras coisas com o PIBID, por exemplo, planejamento de aula, avaliação, isso que eu achei interessante, porque eu não parava para pensar nisso (2A (E2.4.Ap.(139))).
2B	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [...] eu falei para o pessoal: Bom, eu nunca dei aula! Foi uma das primeiras vezes que eu planejei aula até para ir dar monitoria. (2B (E2.1.Ap.(15))). ▪ então eu não vou ficar tão perdido [quando recém-formado]. (2B (E2.1.Ap.(18))). ▪ [...] Eu acho que esse projeto caiu como uma luva pra mim, eu não sabia se eu queria dar aula ou não, agora eu sei realmente que eu quero, eu por exemplo quero ser professor mesmo (2B (E2.2.Ap.(53))). ▪ Eu aprendi e estou aprendendo muito no PIBID, porque são várias situações que vão ocorrendo com as quais você aprende bastante. [...] eu descobri, por exemplo, que eu gosto bastante de dar aula [com a participação] no PIBID (2B (E2.4.Ap.(138))).
2C	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [...] eu estou em sala, eu estou trabalhando com pessoas que já dão aula também (2C (E2.1.Ap.(14))). ▪ [...] Eu estou procurando assim, o apoio dos professores que têm mais experiência [...], estou pedindo bastante conselhos para [o supervisor] (2C (E2.1.Ap.(16))). ▪ [...] Por exemplo, eu estava estudando com eles no começo do ano e a relação estava meio fria, agora não, [...] têm alunos assim que já ficaram sem ir para o intervalo pra ficar conversando, pedindo explicação, eu achei muito bacana (2C (E2.2.Ap.(52))). ▪ [E eu observo que meu supervisor] [...] pensa bastante nos alunos. (2C (E2.3.Ap.(105))). ▪ e discutindo com o professor [supervisor] que está nos orientando, a gente acaba tendo umas ideias diferentes [...] de como trabalhar com a turma (2C (E2.4.Ap.(140))).
3A Relação epistêmica do estudante com a aprendizagem dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [prestar atenção] às dificuldades que os alunos demonstram na aprendizagem dos conteúdos (3A (E2.1.Ap.(25))). ▪ e outras coisas interessantes assim, que eu andei lendo sobre aprendizagem né (3A (E2.2.Ap.(49))). ▪ [...] eu estou sempre conversando com os alunos, porque eu acho que grande parte do meu aprendizado vai vir disso, desse meu interesse de saber como que os alunos aprendem (3A (E2.3.Ap.(101))).
3B Relação pessoal do estudante com o aprendizado dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [...] eu costumo dar aula sempre em pé, no meio da turma assim, interagindo, eu tenho notado que [os alunos] têm gostado bastante dessa forma de interagir com eles (3B (E2.2.Ap.(48))). ▪ [...] Você convivendo com o aluno todo dia, indo dar as aulas, você está sabendo que ele está progredindo [em seu aprendizado], pouco a pouco, então é interessante (3B (E2.2.Ap.(51))).
3C O estudante fala sobre o aprendizado como interação social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [também precisa prestar atenção] em relação à disciplina dos alunos, ao uso de celular dentro da sala de aula (3C (E2.1.Ap.(23))). ▪ [prestar atenção] à não participação dos alunos durante o desenvolvimento da aula (3C (E2.1.Ap.(24)))

Quadro A/4 - As falas do “E2” sobre a questão: efeito PIBID para a graduação (esta questão foi realizada somente na quarta entrevista)

SETOR	UNIDADES DE ANALISE
2A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [...] no ano passado eu estava fazendo o PIBID e fiz o estágio [do terceiro ano], [...] e o PIBID me ajudou bastante [...] a ter uma iniciativa maior, a conseguir elaborar meu estágio de uma forma melhor (2A (E2.4.Ef.(141))). ▪ [...], o PIBID te proporciona um tempo razoável em sala de aula, te ajuda a entender melhor a teoria, [...] [porque] eu considero que a teoria a gente tem que dar uma adaptada na prática, por [causa do] perfil de [cada] sala de aula (2A (E2.4.Ef.(142))). ▪ [...] Depois que eu comecei a fazer o PIBID, eu vi de outra forma a teoria. [Por exemplo] [...] o Plano de Aula nunca vai sair da forma como está escrito ali, [...] porque você faz estimativas do que o aluno vai fazer, o aluno pode perguntar, não tem como você prever aquele monte de variável que tem ali [...] (2A (E2.4.Ef.(143))). ▪ [...] O PIBID prepara o terreno pra quando você conseguir sair da faculdade você sair bem, [...] mais preparado pra sala de aula, porque são muitos fatores que influenciam, [...] você consegue ver muitas coisas que acontecem, porque você já está mais incluído na rotina do colégio (2A (E2.4.Ef.(144))). ▪ [...] tem um tempo pra refletir sobre a teoria e tudo mais (2A), porque você ainda não virou aquela máquina de dar aula, você não está dando quarenta horas seguidas de aula [...], você vai lá e tem tempo, tem a hora que você vai fazer o relatório [do PIBID] e a hora que você começa a refletir a respeito (2A (E2.4.Ef.(145))).
2B	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Então [...] o PIBID prepara bem o terreno para a pessoa. [...] Até então eu só estava no PIBID, [...] e eu me senti mais confiante para pegar [aulas como] PSS [Processo de Seleção Simplificado] agora, no final do ano, pra ver como é, e falei: bom, uma hora vou ter que entrar em sala de aula [sem o supervisor, sozinho]! (2B (E2.4.Ef.(146))).
2C	<ul style="list-style-type: none"> ▪

APÊNDICE B

Entrevista com o Estudante 3 Segundo a Matriz 3x3 (Não atuava como professor, sexo feminino).

Quadro B/1 - As falas (das quatro entrevistas) do “E3” sobre a questão: você quer ser professor?

SETOR	UNIDADES DE ANALISE
2A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [...] A primeira vez que eu o vi na sala: como que eu vou tratar ele? Porque eu não sabia né, tanto que eu acho que tinha que ter uma matéria obrigatória de inclusão na faculdade (2A (E3.2.Pr.(11))). ▪ Quando eu comecei a lidar com [este aluno], [...] eu não sabia como, aí eu chegava perto dele, eu não sabia se eu pegava no lápis, se eu não pegava, se eu falava, se eu não falava, pelo menos na primeira aula, depois da primeira aula, eu vi que era normal aquilo, trato ele como qualquer outro aluno, se eu tenho que dar bronca, dou bronca, se eu tenho que elogiar, elogio, normal, como eu faço com qualquer outro, mas no começo foi um pouco assustador, porque eu não sabia como agir (2A (E3.2.Pr.(13))).
2B	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [...] eu realmente quero ser professor, eu adoro ensinar. Eu acho interessante você fazer alguém gostar de uma coisa que você gosta, e é por isso que eu quero trabalhar com Ensino Fundamental e Médio, porque eles [os alunos] não gostam de Matemática, diferente da faculdade, de quem faz Matemática, que já gosta, tirando eu quando eu entrei! (2B (E3.1.Pr.(9))). ▪ Eu quero muito ser professor, [...] eu quero trabalhar com pessoas com necessidades especiais, eu quero fazer especialização né, na educação especial (2B (E3.2.Pr.(6))). ▪ [...] [mas] depois que eu comecei a conviver com [este aluno], eu tive mais a certeza de que é isso que eu quero, trabalhar com pessoas que tenham necessidades especiais (2B (E3.2.Pr.(9))). ▪ [...] eu sou apaixonado por ensinar, gosto mesmo de estar em sala, gosto do ambiente do colégio, gosto de estar com o aluno, eu quero mesmo ser professor (2B (E3.3.Pr.(43))). ▪ [...], eu sempre quis ser professor, [...] eu adoro ensinar Matemática (2B (E3.4.Pr.(60))).
2C	<ul style="list-style-type: none"> ▪ e quando eu entrei no PIBID, justo na minha sala [...] tinha um menino com deficiência (2C (E3.2.Pr.(7))). ▪ [...] no começo eu fiquei apavorado, porque eu nunca tinha lidado, eu queria mas eu nunca tinha lidado com alguém que tem algum tipo de deficiência, ele tem deficiência física, é muito inteligente (2C (E3.2.Pr.(8))). ▪ [...] agora já ficou tão normal, eu acho que é pelo convívio né, assim, dá pra ver no corpo dele lógico, mas é ele quem escreve no caderno dele, a letra não é muito bonita, mas dá pra entender tudo certinho, ele é muito organizado (2C (E3.2.Pr.(10))). ▪ [...] porque agora que tem várias pessoas com necessidades especiais nas escolas também, a gente tem que estar preparado (2C (E3.2.Pr.(12))). ▪ [...] [então, na] primeira aula foi assim, eu vi como as outras pessoas tratavam ele, como os alunos tratavam ele, e aí eu percebi que eles tratavam ele como tratavam qualquer outra pessoa [...] (2C (E3.2.Pr.(14))). ▪ Na primeira aula, eu passei uma atividade em grupo, uns probleminhas de [...] Matrizes, [...] [o supervisor] falou: prepara uma atividade em grupo e passa porque eu preciso avaliar eles. Então foi isso que eu fiz, [...] pedi pra eles formarem grupos, aí eu vi que [o aluno] não anda, [mas] também não está em uma cadeira de rodas, aí eu vi que os alunos, na hora que formaram o grupo, pegaram a carteira dele e o levaram para o grupo, [...] [os componentes do grupo] discutiram assim, normal. Eu sempre falava mais perto [deste grupo] pra ver como eles falavam com ele, como tratavam assim, pra eu ir acostumando, aí eu vi que era muito normal (2C (E3.2.Pr.(15))).

Quadro B/2 - As falas (das quatro entrevistas) do “E3” sobre a questão: o que tem feito no PIBID, Momento no PIBID

SETOR	UNIDADES DE ANALISE
1A	
1B	
1C	
2A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ que, até então, eu não achava que ia ser legal, porque eu sempre quis mesmo [dar aula de] quinta a oitava sabe, aí agora eu já começo a pensar em um primeiro, terceiro (2A (E3.1.Mo.(12))). ▪ eu achei superinteressante trabalhar com eles, com [...] essa turma (2A (E3.1.Mo.(14))). ▪ Aí tenho total liberdade para preparar aula, eu faço a lista de presença né, eu que preencho certinho, a prova sou eu que elaboro, então tudo, mas [o supervisor] sempre está na sala [...] (2A (E3.2.Mo.(18))). ▪ E assim, é superlegal porque eu não lembrava como fazia binômio de Newton, aí eu tive que estudar para aprender de novo, para poder ensinar [...] (2A (E3.2.Mo.(20))). ▪ Uma vez também eu levei um desafio, pra uma turma que eu não conhecia, aí eu apliquei o desafio e eles não se interessaram, não foi um bom jeito de começar uma matéria (2A (E3.2.Mo.(22))). ▪ Eu tenho dado algumas aulas, [...] com materiais diferentes assim, tecnologias, então a gente [supervisor e eu] já usou <i>datashow</i> pra dar aula né, planejamos a aula, [...] estou construindo jogos para o laboratório, aí eu continuo com as monitorias (2A (E3.4.Mo.(61))). ▪ não é bem monitoria, mas [o supervisor] dá aula e eu ajudo os alunos né, a resolverem os exercícios (2A (E3.4.Mo.(62))). ▪ aí eu corrijo prova, elaboro prova, coisas assim (2A (E3.4.Mo.(63))).
2B	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [...] está dando tudo certo, eu adorei ir lá [na escola] dar aula para os terceiros anos, foi muito legal (2B (E3.1.Mo.(11))). ▪ porque eu gostei, por ter conhecido no PIBID (2B (E3.1.Mo.(13))).
2C	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [...] a gente [eu e o supervisor] discute qual é o assunto que eu vou começar, ele está na sala de aula também, só que ele não interfere na minha aula, a menos que aconteça alguma coisa, mas até hoje nunca aconteceu nada que ele precisasse interferir, aí, eu preparo a minha aula e aplico a minha aula, ele está lá (2C (E3.1.Mo.(10))). ▪ E aí eu já corrijo os relatórios [que os alunos fizeram e entregaram] (2C (E3.1.Mo.(16))). ▪ aí eu vou entregar pra eles [...] de novo, aí eles vão fazer isso e depois eles me entregam de novo, até ficar superbom esse relatório sabe, pra ficar indo e vindo (2C (E3.1.Mo.(18))). ▪ [...] eu tenho uma sala, eu fico na sala do segundo [ano], e lá eu preparo aula, eu preparo as atividades, eu preparo tudo, só que tudo que eu preparo eu falo para [o supervisor] antes né, então, a gente sempre conversa (2C (E3.2.Mo.(16))), [...]. ▪ Tem um cronograma que [o supervisor] já me entregou quando eu entrei no projeto, das matérias, [...] aí eu marco as datas das provas, assim, conversei com ele, quando eu tenho alguma dúvida em algum tipo de questão, se seria legal de [trabalhar determinado exercício] ou não, eu conversei com ele e passo pra ele poder me socorrer (2C (E3.2.Mo.(17))). ▪ e quando eu estou preparando minhas aulas também, eu anoto algumas coisas que eu tenho alguma dúvida assim, eu pergunto [ao supervisor] (2C (E3.2.Mo.(19))). ▪ [...] e [o supervisor] sempre me socorre, [por exemplo], quando eu passei um exercício que ele achou que estava meio difícil, ele me falou e eu voltei e mudei [...] (2C (E3.2.Mo.(21))). ▪ Depois eu percebi e [o supervisor] também comentou, que aquela turma geralmente não presta atenção, [os alunos] não têm muito interesse, e foi o que aconteceu (2C (E3.2.Mo.(23))). ▪ Mudei [de colégio e de supervisor]. [...], a gente [eu e meu supervisor]

	corrige trabalho, prepara trabalho, prepara prova, prepara e aplica aula, [...] então é como [se fôssemos] dois professores da turma, então a gente faz tudo junto, a única coisa que eu ainda não fiz com ele foi o livro, mas a gente vai fazer também. [...], tudo a gente conversa para decidir o que vai fazer para a próxima [aula das quintas-feiras] (2C (E3.3.Mo.(44))).
3A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [...] [Os alunos] eles gostaram, pelo que parece sabe, a aula que a gente [eu e supervisor] fez foi de Regra de Sarrus né, [...] eles gostaram bastante dessa regra e a gente conversou um pouco [...], aí eu perguntei: [essa regra] sempre funciona? [...] Aí ficou pra eles pensarem: [...] será que funciona? Será que não funciona? E por quê? (3A (E3.1.Mo.(15))). ▪ e aí eu fiz comentários [...], porque, por exemplo, tem um [aluno] que o relatório [dele] não ficou completo, aí eu coloquei: será que você pode melhorar? [...]. Você poderia falar sobre tal parte, ou então, eu não entendi o que você quis dizer em tal lugar. Aí, os [relatórios] que estavam completos, eu coloquei: será que você poderia melhorar o relatório, colocar alguma coisa que não está no texto? Pra eles pesquisarem né (3A (E3.1.Mo.(17))).
3B	<ul style="list-style-type: none"> ▪ porque aí eles ficam estudando sabe, uma forma de: ah! eu tenho que fazer esse relatório! Mas ele está estudando, pesquisando e ele vê também que eu estou me importando com ele, porque eu escrevi em um por um, com nome deles, tudo certinho (3B (E3.1.Mo.(19))).

Quadro B/4 - As falas (das quatro entrevistas) do “E3” sobre a questão: estar aprendendo com o PIBID

SETOR	UNIDADES DE ANALISE
1A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [...] [Aprendi a] preparar aula, antes eu só sabia da teoria (1A (E3.1.Ap.(24))).
1B	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [e vivenciar] o como ele lida com a Matemática mesmo, com o conteúdo [matemático] (1B (E3.4.Ap.(68)))
1C	
2A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [...] [O supervisor] conversa bastante, ele explica, [...] eu acho legal porque ele me mostra os planejamentos de aula, ele me mostra o livro, na aula que eu dou ele me dá o livro para eu fazer a chamada também sabe, tipo: a aula é sua, [...], aprenda! [...]. Estou aprendendo bastante com ele, [...] ele explica tudo o que você perguntar, ele não fica escondendo o jogo sabe (2A (E3.1.Ap.(20))). ▪ [...] eu estou aprendendo com certeza muita coisa [em relação ao ensinar] (2A (E3.1.Ap.(21))) ▪ [...] Eu não teria esse contato, com certeza, se eu não participasse do projeto [PIBID] (2A (E3.1.Ap.(23))). ▪ Você vai preparar exercício, como você vai trabalhar isso? Você vai dar uma aula tradicional ou você vai querer fugir um pouco? Dá para fazer Resolução de Problema? (2A (E3.1.Ap.(26))). ▪ isso é ótimo, então eu estou aprendendo muita coisa com ele, muitas coisas sutis, sabe, jeito de tratar, não a matéria em si, a matéria também, mas os alunos sabe, a forma, a organização, que eu sou meio desorganizado (2A (E3.2.Ap.(25))). ▪ já estou melhorando, já estou ficando melhor (2A (E3.2.Ap.(28))). ▪ Eu estou convivendo com a escola, [...] eu estou aprendendo um monte de coisas (2A (E3.2.Ap.(29))). ▪ [...], é como se fosse sempre uma observação né, porque mesmo quando você está dando a aula lá na frente, [o supervisor] está junto (2A (E3.3.Ap.(45))). ▪ porque quando a gente está começando, a gente não tem noção de tempo e de dificuldade sabe (2A (E3.3.Ap.(48))). ▪ e assim, como eu acho que ele também aprende com a gente que está saindo da faculdade, que tem bastante energia para novas ideias, a gente

	<p>aprende demais com ele, porque [o supervisor] tem o peso da experiência, [e este aprendizado] só acontece vivendo né, no dia a dia (2A (E3.4.Ap.(65))).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ [e vivenciar] o como ele se organiza para dar as aulas, [...] eu estou aprendendo bastante! (2A (E3.4.Ap.(69))).
2B	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eu morro de medo [do] livro de chamada, aí, agora, eu já estou com pouco menos [de medo], porque não pode errar, não pode fazer mil coisas [ao preencher o diário de classe] (2B (E3.1.Ap.(22))). ▪ [...] eu sou muito de anotar as coisas, mas eu vou deixando um negócio aqui, outro lá (2B (E3.2.Ap.(26))). ▪ [Em relação ao aluno com necessidades especiais] eu já tinha um pouco de medo disso, porque eu não sabia como eu reagiria, e foi o que aconteceu, eu fiquei perdido a primeira vez porque eu não sabia como agir, mas agora é muito normal (2B (E3.2.Ap.(30))). ▪ lógico, vou fazer especialização, vou estudar, eu vou me desenvolver nessa área sabe (2B (E3.2.Ap.(31))). ▪ mas eu acho que eu vou me dar bem, acho que eu vou gostar disso, eu gosto de fazer as pessoas gostarem do que eu gosto, eu gosto de trabalhar com quem tem dificuldade, o passo a passo, e eu encontrei isso no PIBID (2B (E3.2.Ap.(32))). ▪ [...], a coisa que eu sempre esqueço é de colocar a data no quadro, sempre! (2B (E3.3.Ap.(50))). ▪ então é muito legal poder ficar em sala com ele [o supervisor] (2B (E3.4.Ap.(66))).
2C	<ul style="list-style-type: none"> ▪ aí eu tive que realmente preparar uma aula para dar para eles [alunos], [...] (2C (E3.1.Ap.(25))). ▪ Na sala que eu estou trabalhando, [...] são quinze [alunos], dá para eu trabalhar [...] se eu quiser fazer uma Investigação ou uma Resolução de Problemas (2C (E3.1.Ap.(27))). ▪ mas, por exemplo, [...] quarenta pessoas numa sala, não tem espaço para eles se mexerem, não dá para trabalhar, não é tudo bonito como a faculdade mostra. (2C (E3.1.Ap.(29))) [...]. ▪ não dá pra você colocar um problema e falar assim: agora, todo mundo vai prestar atenção, vamos resolver esse problema, para depois sistematizar, para depois vocês aprenderem, para ficar tudo bonito! Não dá! (2C (E3.1.Ap.(30))). ▪ Então, se você quiser fazer uma aula que não seja tradicional, você também não vai poder viver a Resolução de Problemas pura, você vai ter que se virar, vai ter que ser criativo pra fazer uma coisa diferente, que dê conta de fazer com as limitações que você tem [ao ensinar], por exemplo, um espaço entre um [aluno] e outro é [pequeno], [o espaço entre as] carteiras, então complica, qualquer coisinha [o aluno se] distrai (2C (E3.1.Ap.(31))). ▪ Eu estou trabalhando com um [supervisor] que tem experiência (2C (E3.2.Ap.(24))). ▪ [e o supervisor] não, ele é todo organizado, [...] aí eu já fiquei com vergonha e já comecei a organizar também, eu chegava, deixava minha pasta aqui, minha bolsa lá, a caixa de giz lá, chamada aqui, agora não, já está tudo mais organizadinho, tudo no mesmo lugar (2C (E3.2.Ap.(27))). ▪ então se você faz alguma coisa assim, ele comenta: você poderia ter feito de outro jeito! Ah, foi legal o que você fez, eu nunca tinha feito desse jeito, vou passar a fazer! (2C (E3.3.Ap.(46))). ▪ Então, há uma troca muito grande, [o supervisor] [...] fala que quando ele está dando aula, é pra gente [eu e o outro BID] observar, se achou alguma coisa que não foi bem feito e que poderia ter sido feito de outro jeito, conversar com ele para ele mudar também, e é o mesmo que acontece com a gente, a gente está dando aula e ele, depois que acaba a aula, ele conversa com a gente, fala o que achou, [o que achou] também dos trabalhos: oh, está muito difícil assim! Então ajuda a gente (2C (E3.3.Ap.(47))). ▪ lógico que ele já tem muito mais [noção, experiência] que a gente, ele já falou: não vai dar tempo de fazer isso aí! Ah, tem que diminuir! Ou, ah, está

	<p>muito fácil! Ou, ah, está muito difícil! (2C (E3.3.Ap.(49))).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aí eu começo [a aula], olho para [o supervisor], aí eu já lembro! Porque, no começo, ele sempre falava: você tem que colocar data para os alunos também colocarem [no caderno], para ficar organizado! É eu não colocar data, ele fala (2C (E3.3.Ap.(51))). ▪ [Outra coisa que o supervisor fala] é quando eu falo virado para o quadro, é difícil, mas eu estou escrevendo e para aproveitar o tempo, eu falo [e escrevo ao mesmo tempo], aí eu dou uma viradinha eu já vejo a carinha dele, aí eu volto e falo de ladinho! [Em relação ao conteúdo], ele nunca falou assim: está errado! Eu já mando tudo [que preparei] pra ele né, então são mais esses detalhes de quadro que ele me ajuda bastante (2C (E3.3.Ap.(52))). ▪ [...] você tem contato com um [supervisor] que tem experiência, que já faz isso há bastante tempo (2C (E3.4.Ap.(64))). ▪ [e vivenciar] o como ele lida com os alunos (2C (E3.4.Ap.(67))).
3A	
3B	<ul style="list-style-type: none"> ▪ porque eles [alunos] são interessados (3B (E3.1.Ap.(28)))

Quadro B/4 - As falas do “E3” sobre a questão: efeito PIBID para a graduação (esta questão foi realizada somente na quarta entrevista)

SETOR	UNIDADES DE ANALISE
2A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [...], o que eu acho que falta [na universidade] tem no PIBID, que é a experiência mesmo, a vivência, porque [na universidade] é muito superficial, e na realidade o que os professores podem fazer, eles realmente fazem (2C (E3.4.Ef.(70))). ▪ [...] e no PIBID [...], a gente está em sala de aula, a gente está passando por isso [...] e por aquilo, então é uma preparação superlegal no PIBID (2A (E3.4.Ef.(71))).

APÊNDICE C

Entrevista com o Estudante 9 Segundo a Matriz 3x3 (Não atuava como professor)

Quadro C/1 - As falas (das entrevistas 1, 2 e 3) do “E9” sobre a questão: você quer ser professor?

SETOR	UNIDADES DE ANÁLISE
2B	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pretendo dar aula. [...] eu ainda não sou professor. É a mesma coisa que querer ser uma coisa que você não é ainda, você tem projeções do que é, mas você não tem definido ainda, depois quando eu vou ser [atuar como] professor, que eu vou saber se vou querer continuar ou não. [...] Hoje quero ser professor, pelo fato de [...] estar dentro da sala, eu [...] acho interessante (2B (E9.1.Pr.(3))). ▪ Pretendo [ser professor], se eu vou continuar, não sei, porque se aparecer uma proposta melhor, de um concurso [por exemplo] e for para outra área, eu vou (2B (E9.2.Pr.(12))). ▪ Quero [ser professor], agora se vai ser de Ensino Médio eu não sei, provavelmente universitário, ou talvez do Ensino Médio, depende do local [da escola] (2B (E9.3.Pr.(28))).
2C	<ul style="list-style-type: none"> ▪

Quadro C/1 - As falas (das quatro entrevistas) do “E9” sobre a questão: o que tem feito no PIBID, Momento no PIBID:

SETOR	UNIDADES DE ANÁLISE
2A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eu preparei material para a Mostra [Cultural do colégio], [...], eu trabalhei os origamis, os Poliedros construídos com o origami, [...] para a Mostra também [trabalhei com] o Cubo Soma, [...] a Torre de Hanói, que eles [os alunos] adoram ficar jogando com a Torre [...] (2A (E9.4.Mo.(46))). ▪ [...] [Agora também] estou construindo [um material] que é para o Laboratório [de Matemática], que é um conjunto de peças, os sólidos, [...] que são feitos em cartolina americana (2A (E9.4.Mo.(48))).
2B	<ul style="list-style-type: none"> ▪
2C	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [...] [no início do ano, o projeto] começou com as observações, junto com [o supervisor] [...] do PIBID. [...] Depois da observação, a gente [eu e o outro BID] preparou a lista de exercício solicitada [pelo supervisor]. Eu já dei aula [...] de exercícios [...] e também [...] aula de reforço, que é no contraturno. [...], agora a gente está elaborando uma aula, [o supervisor] quer uma aula diferenciada de Matemática Básica, para começar um novo bloco (2C (E9.1.Mo.(4))). ▪ [...] [Em uma reunião com o supervisor a] sugestão [foi] de separar a disciplina em duas frentes [três aulas de Matemática] com um conteúdo e três aulas de Matemática II com outro conteúdo [...]. [O supervisor] falou assim: seis aulas por semana [com o mesmo conteúdo], os alunos perdem muito o interesse (2C (E9.1.Mo.(5))). ▪ [...] Vou fazer o acompanhamento, a regência e todas as atividades no dia de sexta-feira [...], a gente [BIDs] está sempre preparando lista de exercícios [...], e [o supervisor] especifica: eu não quero muito conteúdo assim, muito difícil! [É preciso] que [as listas] tenham bastante exercício fácil, dois ou três médios e uns dois difíceis, para eles poderem exercitar (2C (E9.1.Mo.(6))). ▪ [...] eu sempre [converso] com [o meu supervisor], porque no dia que eu vou ele tem a primeira aula e a segunda [aula] é hora atividade e eu estou junto com ele na hora atividade, então eu sempre discuto com ele [...] questão de data de prova, qual o tempo que vai [ser utilizado para desenvolver] determinado conteúdo, [...] programação da semana, [entre outros assuntos] (2C (E9.2.Mo.(14))). ▪ Quando eu estava discutindo com [o supervisor, falei]: olha, tenho uma

	<p>proposta de levar o cubo soma, porque tinha na Semana da Matemática e eu peguei o modelo e posso montá-lo. Eu peguei, levei, [o supervisor] gostou e os alunos também gostaram muito da atividade (2C (E9.2.Mo.(15))).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ [Em relação à] correção de prova, marcação de data de prova, tudo é discutido [com o supervisor], [...] o que acha melhor, o que não acha, o conteúdo da próxima semana, [o conteúdo] durante a semana, tudo isso é discutido (2C (E9.2.Mo.(16))). ▪ [...] Eu [também] cheguei a acompanhar [um aluno com deficiência visual] [...], ele tem aquela máquina de Braille, geralmente senta um outro aluno do lado dele e passa alguma coisa, [o supervisor] passa algum [conteúdo] e vai lá e pergunta se ele está entendendo ou não, dá uma atenção maior, e ele é bom aluno (2C (E9.2.Mo.(17))). ▪ [...] eu estou preparando a construção [de poliedros utilizando origamis] e depois vou discutir com o supervisor, porque é meio complicado né, vai tempo [da aula], vai material, mas se tiver condições de trabalhar com o aluno, vai [ser] trabalhado (2A (E9.3.Mo.(30))). ▪ [O supervisor] vai ver se tem a possibilidade [de trabalhar utilizando origami em sala], senão a gente [eu e o outro BID] só vai apresentar para os alunos logo depois [de ter ensinado sobre poliedros], como um incentivo (2C (E9.3.Mo.(31))). ▪ [...], em dia normal, a gente fica mais acompanhando [o supervisor]. Ele dá aula, a gente acompanha os alunos, durante a atividade tira muita dúvida do aluno, e na hora atividade dele [supervisor] também [o acompanhamos] (2C (E9.3.Mo.(32))). ▪ O supervisor pede pra gente fazer bastante trabalho, então a gente está auxiliando nos trabalhos também (2C (E9.3.Mo.(33))). ▪ [...] Preparei também uma questão para os alunos, de raciocínio lógico no início do ano, porque ele [o supervisor] gosta de trabalhar algo diferente [...] no início do ano (2C (E9.3.Mo.(34))). ▪ [...] [O supervisor também] está querendo levar os alunos para o Laboratório de Informática do colégio né, [...] [mas] tem que se conversar bem antes, tem que propor umas normas, eles [alunos] não têm normas, levar eles sem normas vira bagunça, tem que propor pra eles [alunos], [dizer] o que pode ser feito no laboratório e o que não pode, qual é o objetivo, qual é a condição do porquê de estar levando, tem que explicar tudo, senão você leva os [alunos] para o laboratório e eles não fazem a atividade, vira bagunça. (2C (E9.3.Mo.(35))). ▪ [...] [Em relação ao assunto Gráficos de Funções, nós], trabalhamos conceitos, começamos a trabalhar gráfico [...] sem ser de função, gráfico geral e análise de gráfico, [...] montamos bastante problemas [retirados] do ENEM, todas as questões que tinham gráfico foram feitas as cópias e passadas para os alunos resolverem. [...] Geralmente eu dou [aula] na [turma] E e [o outro bolsista] na [turma] F, o [supervisor] gosta que uma sala não fique mais adiantada do que a outra no conteúdo, [prefere] as duas [salas] juntas (2C (E9.3.Mo.(36))). ▪ Que nem [o supervisor] falou uma vez, que ele queria <i>datashow</i>, que usasse tecnologia em sala de aula, ele gostou muito de usar projeção, que a gente projetou os gráficos no quadro, então [o supervisor] gostou muito, foram diferentes atividades em sala (2C (E9.4.Mo.(47))).
--	---

Quadro C/3 - As falas (das quatro entrevistas) do “E9” sobre a questão: estar aprendendo com o PIBID:

SETOR	UNIDADES DE ANALISE
2A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ a [conduta] que o professor tem em uma sala, [a conduta que] o professor tem na outra (2A (E9.1.Ap.(8))). ▪ [aprendeu com o PIBID] a questão de você elaborar um exercício [...], planejar já o que você vai dar ou não (2A (E9.1.Ap.(9))). ▪ porque às vezes você só vê [a] teoria [de] como você faz, mas nunca chega a fazer (2A (E9.1.Ap.(10))).

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ali [na escola, com o PIBID] você está praticando o que você aprende [na universidade] (2A (E9.1.Ap.(11))). ▪ [...], eu acho que eu estou aprendendo até mais do que com o Estágio [disciplina da graduação], [...] o PIBID é mais do que Estágio, (2A (E9.2.Ap.(18))). ▪ [...]. No Estágio você está ali, numa turma que você não conhece, você prepara uma aula para uma pessoa que você não conhece (2A (E9.2.Ap.(19))). ▪ então você tem outra realidade [a realidade do PIBID], diferente do Estágio Supervisionado (2A (E9.2.Ap.(21))). ▪ [o Estágio] [...] é só aquele tempo que você está ali e mais nada, você não vai estar preparando [conteúdo] para no outro dia [aplicar] prova, porque [não é uma matéria] que você deu antes, você só está aquele tempo [do Estágio] (2A (E9.2.Ap.(22))). ▪ aqui [no PIBID] não, você tem um tempo mais amplo [para preparar a aula e ensinar] (2A (E9.2.Ap.(24))). ▪ [...] Desde o início do ano [com o PIBID], você passa a conhecer a questão da escola, a organização [da escola] (2A (E9.2.Ap.(25))). ▪ [Aprendi a] conversar com os alunos. [...] (2A (E9.3.Ap.(38))). ▪ [Em relação à metodologia de ensino], [...] [acho que] se você trabalha a Resolução de Problemas, você perde muito tempo em aula, e você não tem esse tempo pra você ficar perdendo, por causa do bloco (2A (E9.3.Ap.(40))). ▪ Eu já dei aula [no PIBID], então eu tenho uma noção de como dar aula, na parte burocrática, porque eu preenchi livro, participei de conselho (2A (E9.4.Ap.(49))). ▪ mas ali junto com o PIBID, você tem oportunidade de [...] ficar conhecendo toda a rotina [escolar], desde a questão de preparar aula, [é] você [quem] está administrando, a questão de [você também] estar avaliando (2A (E9.4.Ap.(51))). ▪ [uma realidade] que você só conhece entrando de sala em sala, você só conhece sendo professor, não no estágio (2A (E9.4.Ap.(54))). ▪ e isso, [conhecer essa realidade], o estágio não proporciona pra você, você conhece os alunos, dá sua aula e vai embora, você não tem o contato do dia a dia com o aluno (2A (E9.4.Ap.(55))).
2B	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [...]. Estou gostando mais [do PIBID] do que do estágio, [...] [porque] a gente dá aula, participa da avaliação, participa da correção e dá [aula de] reforço ainda [em outros horários diferentes dos horários de aula] (2B (E9.2.Ap.(26))). ▪ Trabalhar com uma aula totalmente diferenciada é muito difícil! (2B (E9.3.Ap.(41))). ▪ tudo isso [preencher diário, participar do conselho de classe] como professor, não como aluno [da graduação] né (2B (E9.4.Ap.(50))).
2C	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [...] na questão de alunos, você observa assim, as salas mais fáceis assim, outras salas mais difíceis [para ensinar] (2C (E9.1.Ap.(7))). ▪ [no estágio], você tem que planejar tudo num tempo só determinado (2C (E9.2.Ap.(23))). ▪ Esse ano, em relação ao ano passado, eu vi que depende muito da turma, que o ano passado a gente [PID e supervisor] estava com uma turma assim, bem mais difícil [...]. (2C (E9.3.Ap.(37))). ▪ Durante a aula, o supervisor [...] é bem didático para conversar com os alunos, [...] o supervisor procura dar sempre todos os conteúdos, mesmo se for pouco, ele está sempre se preocupando com a questão do aprendizado do aluno, ele se preocupa se eles [alunos] estão aprendendo ou não [...], quando o [supervisor] está explicando [o conteúdo], ele não quer que ninguém converse, ele fala que não é hora de escrever, é hora só de prestar atenção (2C (E9.3.Ap.(39))). ▪ [...] [Aprendi que] durante o cronograma você tem que avaliar o aluno (2C (E9.3.Ap.(42))). ▪ ele [supervisor] quer que você avalie, o mínimo [o que conseguir, para

	<p>auxiliar na nota dos alunos] (2C (E9.3.Ap.(43))).</p> <ul style="list-style-type: none"> Você tem que dar prova, você tem que fazer recuperação paralela da prova, a recuperação deve ser feita, tem que avaliar ele [aluno] não só com prova, com uma nota só, tem que avaliar ele [aluno] de várias formas, você tem que dar trabalho, prova, aí depois de tudo isso você tem ainda que fazer a recuperação de tudo isso que você fez (2C (E9.3.Ap.(44))).
3A	
3B	<ul style="list-style-type: none"> [é você quem está percebendo] se está tendo interação com os alunos (3B (E9.4.Ap.(52))). você acaba percebendo quando você está em sala, [somente quando] você entra em sala várias vezes [...] você vai perceber o aluno que tem interesse e o que não tem, com qual que você precisa fazer as intervenções ou com qual não precisa (3B (E9.4.Ap.(53))).
3C	<ul style="list-style-type: none"> então, o PIBID é mais [se comparado ao estágio], porque você passa a conhecer a turma, você sabe o que tem que deixar de acordo com a turma (3C (E9.2.Ap.(20))).

Quadro C/4 - As falas do “E9” sobre a questão: efeito PIBID para a graduação (esta questão foi realizada somente na quarta entrevista):

SETOR	UNIDADES DE ANALISE
2A	<ul style="list-style-type: none"> [...] [por exemplo], experiência de planejamento, é porque ele [supervisor] dá aula há muito tempo, então você acaba pegando essa parte que ele tem como professor, da relação professor aluno, da relação com a escola (2A (E9.4.Ef.(59))).
2B	<ul style="list-style-type: none"> Como eu estou bem com tempo, você acaba percebendo a relação que às vezes você tira entre a graduação e o contato com [o supervisor] (2B (E9.4.Ef.(56))). [experiência esta de sala de aula] que eu não tinha [enquanto graduando] (2B (E9.4.Ef.(58))).
2C	<ul style="list-style-type: none"> que muitas coisas ele [o supervisor] já traz de novo e muitas ele já traz de experiência, porque ele tem uma experiência muito grande em sala de aula (2C (E9.4.Ef.(57))).

APÊNDICE D

Entrevista com o Estudante 1 Segundo a Matriz 3x3 (atuava como professor)

Quadro D/1 - As falas (das quatro entrevistas) do “E1” sobre a questão: você quer ser professor?

SETOR	UNIDADES DE ANALISE
2A	▪
2B	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eu quero muito [ser professor], eu não me imagino sendo outra coisa senão professor. Eu gosto do ambiente em sala de aula, eu gosto de estar [...] no meio dos alunos, [eu gosto] de ensinar o que eu sei (2B (E1.1.Pr.(6))). ▪ [eu gosto] de aprender muito com os alunos e eu me sinto muito bem entrando na sala de aula (2B (E1.1.Pr.(7))). ▪ Pelo PIBID já estou tendo uma experiência e eu gosto de ser professor, sempre gostei (2B (E1.2.Pr.(32))). ▪ Sim [quero ser professor], gosto de estar em sala de aula, me sinto bem, acho legal poder ajudar as pessoas, os alunos assim, a crescer, e eu acho que eu tenho dom para isso. [...], ser professor é ser desvalorizado, chegar todo dia em casa com dor de cabeça, rouco, sem vida pessoal, mas gostar disso! [...] e eu gostei disso! (2B (E1.3.Pr.(55))). ▪ Quero [ser professor], eu acho que eu não sei fazer outra coisa não, quero ser professor e me formar logo pra começar a trabalhar, tentar um concurso aí que eu consiga ser efetivado no estado ou mesmo numa escola particular, mas que eu tenha alguma estabilidade (2B (E1.4.Pr.(101))).
2C	▪

Quadro D/2 - As falas (das quatro entrevistas) do “E1” sobre a questão: o que tem feito no PIBID, Momento no PIBID:

SETOR	UNIDADES DE ANALISE
1A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [...] Estou pesquisando, procurando em <i>site</i>, procurando jogos, eu estou mesmo voltado a fazer uma regência de aula diferente (1A (E1.1.Mo.(8))). ▪ Mas os exercícios assim, eu pego o livro, eu vou fazendo (1A (E1.2.Mo.(39))). ▪ [...] aí eu estou pegando apostila [...] e outros livros também que estão me ajudando a trabalhar (1A (E1.3.Mo.(63))).
1B	<ul style="list-style-type: none"> ▪ pelo que eu vi no meu Ensino Médio [o conteúdo Logaritmos] era muito básico né, depois o que caiu no vestibular era muito mais complexo, então fico assim, meio com medo de alguns assuntos assim pra dar a eles [até quanto posso aprofundar] (1B (E1.3.Mo.(70))).
1C	
2A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [...] aula diferente com Resolução de Problemas, jogos, alguma coisa que é fora do [ensino] tradicional, eu estou tentando procurar isso (2A (E1.1.Mo.(10))). ▪ Estou procurando muito jeito diferente de dar aula [...] né. (2A (E1.1.Mo.(12))). ▪ Já estou [na] regência, três aulas por semana. Está pesando um pouco a preparação [da aula] (2A (E1.2.Mo.(33))). ▪ demoro um pouco, até pegar os exercícios, eu faço todos os exercícios possíveis e depois de fazer os exercícios, ainda fico pensando como é que eu vou falar isso para os alunos (2A (E1.2.Mo.(35))). ▪ [...] o planejamento para cada aula eu que faço sozinho (2A (E1.2.Mo.(40))). ▪ mas [o supervisor] deixa eu lá falando, e eu me viro assim, aprendi a me virar um pouco mais (2A (E1.3.Mo.(61))). ▪ então, enquanto ele [supervisor] corrigia exercícios na lousa, eu ia chamando o aluno, um por um, e ia explicando ao aluno: você errou aqui,

	<p>se quiser discutir alguma coisa. [...], mas foi bem sossegado assim [...] (2A (E1.3.Mo.(66))).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ [...] [é] não saber até quanto vai aprofundar [o conteúdo] para eles [alunos], Logaritmos por exemplo (2A (E1.3.Mo.(69))). ▪ [...] No terceiro ano [da graduação] eu não tinha exemplos assim, de aulas né, então a gente não sabia muito como trabalhar com isso, aí a gente foi passando, foi aprendendo né, teve o terceiro ano inteiro de aulas né, com [os professores da graduação] [...] que dominavam o assunto, então a gente foi pegando mais o jeito (2A (E1.3.Mo.(72))). ▪ só que mesmo assim, [...] no ano passado, muitas aulas foram tradicionais e algumas foram mesmo aulas com Resolução de Problemas, foram aulas diferentes, e esse ano, com o Laboratório [de Informática], eu acho que não tem como dar aula tradicional dentro do laboratório né (2A (E1.3.Mo.(73))). ▪ então não é só o professor que tem que estar assim, por dentro da aula tradicional (2A (E1.3.Mo.(75))). ▪ Eu até acho legal aula tradicional, [com relação a] algumas coisas que falam assim: não pode decorar, tem que entender! (2A (E1.3.Mo.(78))). ▪ Mas eu acho que, depende do objetivo do aluno, decorar pode ser o caminho mais rápido para o que ele quer assim, supre a necessidade do que ele está querendo, então acho que às vezes assim a aula tradicional dá certo também (2A (E1.3.Mo.(79))). ▪ [por exemplo], como faz para memorizar mais rápido, porque, por mais que eles saibam o assunto, chega na hora do vestibular, se ele não souber o jeito de fazer aquele exercício mais rápido né, não vai servir de nada, eles vão perder duas, três questões por conta de um exercício, aí eu faço com eles: entendeu isso aqui? Entendeu. Agora decora essa parte, porque é essa parte que vai cair no vestibular! (2A (E1.3.Mo.(81))). ▪ Então eu acho que aí eles aprendem mais rápido assim né [...] (2A (E1.3.Mo.(82))). ▪ [...] entrei em sala de aula, trabalhei o GeoGebra, trabalhei o JClick [...], esse programa aí é trabalhoso de mexer, porque o computador do [colégio] é um pouco mais velho, desatualizado, muito devagar, então é gostoso trabalhar em sala de aula desde que os computadores ajudem [...] (2A (E1.4.Mo.(101))). ▪ aí eu pedi ajuda [para o meu supervisor] e ele me passou algumas figuras que dá pra gente colocar nos jogos, e aí a gente está fazendo, meio que juntos assim, eu e [o meu supervisor]. [...] Eu estou fazendo em casa né, os jogos, e eu tento montar em casa, depois de montado, [...] coloco no <i>pendrive</i> e levo [para o colégio] (2A (E1.4.Mo.(102))).
2B	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [...] Essa parte da observação eu gostei muito, [...] só que, eu não vou esconder que eu estou com muito medo de reger aula, da regência (2B (E1.1.Mo.(11))). ▪ [mas] estou com medo [desta aula diferente] porque eu não sei o que eu vou enfrentar ainda. (2B (E1.1.Mo.(13))). ▪ que eu ainda não sou muito bom em preparar aula (2B (E1.2.Mo.(34))). ▪ Então a preparação [da aula] é uma parte difícil pra mim (2B (E1.2.Mo.(36))). ▪ e eu não tenho um domínio tão bom de sala (2B (E1.3.Mo.(60))). ▪ [...] Eu fiz regência e perdi um pouco o medo, agora o medo é em determinados conteúdos assim (2B (E1.3.Mo.(68))). ▪ mas o medo da regência em si já deu uma amenizada boa assim, já começo a me sentir mais leve com eles (2B (E1.3.Mo.(71))). ▪ [Por exemplo], terceiro [ano do Ensino Médio] tem vestibular, por isso também que eu estou preocupado em passar macetes pra eles assim né (2B (E1.3.Mo.(80))).
2C	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [aulas diferentes] como os [supervisores] estão esperando (2C (E1.1.Mo.(9))). ▪ [o supervisor] já marca horário pra gente conversar né, sobre o planejamento das aulas, mas durante as aulas está sossegado (2C

	<p>(E1.2.Mo.(37))).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ [...] [O supervisor] tem ajudado na preparação, [...] [ele] fala: olha, nessa aula é importante que você diga isso! Naquela [aula] é importante que você diga isso! (2C (E1.2.Mo.(38))). ▪ [...] Eu continuo no mesmo colégio, mudou [o supervisor] [...], [o supervisor] indica bem os caminhos, [...] [dentro da sala de aula] deixa eu fazer, deixa eu enroscar [...], [ele fala]: olha, eu não vou interferir, de repente você perde um pouco de moral com a turma! (2C (E1.3.Mo.(58))). ▪ Porque esse ano a turma está um pouco mais bagunceira, digamos assim, é uma turma que fala mais, conversa mais (2C (E1.3.Mo.(59))). ▪ [...] Estou trabalhando na parte de informática, estou trabalhando GeoGebra [o supervisor quem solicitou] (2C (E1.3.Mo.(62))). ▪ [...] [o supervisor] já passou umas provas para eu corrigir em casa, [...] na hora de passar a prova para os alunos, [o supervisor] também falou para eu passar (2C (E1.3.Mo.(65))). ▪ [...]. Quando eu corriji [as provas], [o supervisor] falou: considera o máximo! E foi o que eu tentei fazer. Qualquer linha que eles respondiam certo, eu colocava ponto pra eles, [...] a maioria gostou da nota (2C (E1.3.Mo.(67))). ▪ [Mas, mesmo assim, com aulas no Laboratório], [...], com o professor tentando ser mais amigo [dos alunos] eles não conseguem se comportar, aula diferente eles também não sabem se comportar (2C (E1.3.Mo.(74))). ▪ os alunos também têm que ter uma certa vivência com isso né, e [esse meu atual supervisor] já trabalhou bastante com eles aulas não tradicionais, então eles já estão acostumados assim, com aulas diferentes (2C (E1.3.Mo.(76))). ▪ então eu já vou entrar em um ambiente que eles já estão acostumados, então quase não tenho medo nenhum assim, em relação à aula não tradicional, eles já estão vacinados com isso (2C (E1.3.Mo.(77))). ▪ [...], depois disso, eu comecei o trabalho braçal mesmo, de montagem de Laboratório. Dias e dias carregando mesa pra sala, tirando mesa velha que tinha na sala, tirando armário que tinha na sala, tirando materiais velhos que tinham na sala, levando os novos, [pintando as paredes], foi um trabalho braçal assim, [...] nós estagiários [do PIBID] fizemos esse trabalho aí e a gente montou o Laboratório [de Matemática] (2B (E1.4.Mo.(103))).
3A	▪
3B	▪ e estou tendo assim, uma resposta dos alunos [estão gostando da minha aula] (3B (E1.3.Mo.(64))).

Quadro D/3 - As falas (das quatro entrevistas) do “E1” sobre a questão: estar aprendendo com o PIBID:

SETOR	UNIDADES DE ANÁLISE
1A	▪ Daí eu peguei os livros, instalei o GeoGebra no meu computador, fui mexendo, preparando exercício, vi como era dar uma aula de Laboratório de Informática né (1A (E1.3.Ap.(85))).
1B	
1C	
2A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [...], estou vendo toda teoria [do Ensino Médio] (2A (E1.1.Ap.(14))). ▪ estou aprendendo e principalmente, nesse jeito de dar aula não tradicional (2A (E1.1.Ap.(16))). ▪ [...] Eu já tinha dado aula antes numa escola particular e eu não tive, agora eu vejo, que eu não tive domínio nenhum da sala (2A (E1.1.Ap.(18))). ▪ e com o [supervisor] eu aprendi pelo menos alguns truques, entre aspas, vamos dizer assim, para conter a sala (2A (E1.1.Ap.(19))). ▪ [...], nesse projeto estou buscando [...] exemplos [...] do supervisor, [...] pra dar uma aula legal, ver, aprender com os erros deles, porque eles erram também, mas aprender tudo assim, que eu posso (2A (E1.1.Ap.(20))). ▪ [...], e eu não sei se [o supervisor] se deu conta de que vai ser minha primeira aula em um colégio assim, grande! (2A (E1.1.Ap.(24))).

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [...] pode ser que [durante] o encaminhamento da aula [...] aconteça alguma coisa que eu não consiga segurar a sala (2A (E1.1.Ap.(26))). ▪ [...] É o meu principal objetivo no projeto, aprimorar e aprender o máximo que eu posso com essas aulas diferentes, sair um pouco das aulas tradicionais. (2A (E1.1.Ap.(29))). ▪ Aprender com a experiência, aprender a dominar a sala, aprender que ser muito amigo dos alunos às vezes não é tão bom assim (2A (E1.2.Ap.(43))). ▪ e a gente vai aprendendo a lidar com aluno e [vai aprendendo também] em relação à matéria, estou revendo tudo e está difícil, tem que aprender de novo as matérias (2A (E1.2.Ap.(45))). ▪ [...]. O medo [da regência] passou um pouco, porque eu aprendi que eu posso errar [...] eu perdi um pouco o medo de errar, [...] já vou mais aliviado para as salas, dá para preparar aula assim, sabendo dos meus defeitos né, aí eu já já treino bastante para dar a aula, [...] mas já diminuiu exponencialmente o medo [...] (2A (E1.2.Ap.(48))). ▪ [Tem] o reforço que eu estou dando, [...] que é fora do horário de aula assim, sempre vão cinco ou seis alunos [...], [são sempre os mesmos], [...] tiro todas as dúvidas deles (2A (E1.2.Ap.(49))). ▪ [...] [Então, o supervisor] pediu do que eu estava precisando [para utilizar o GeoGebra], e respondi que [eu precisava] estudar bem o programa (2A (E1.3.Ap.(84))). ▪ [...] Aprendi a mexer no <i>datashow</i>, que eu também não sabia (2A (E1.3.Ap.(88))). ▪ [Em relação] às aulas, como eu já aprendi muito no ano passado [um ano e meio no PIBID], esse ano também estou aprendendo muito, e com cada supervisor [diferente] que tenho contato, [vou] pegando o jeito, o jeito de trabalhar (2A (E1.3.Ap.(89))). ▪ [...] Eu peguei bastante jeito assim, de trabalhar com as [diferentes] turmas, e ver até onde pode forçar e até onde não pode (2A (E1.3.Ap.(95))). ▪ Estou aprendendo muita coisa, já aprendi muito mais domínio de sala, já aprendi muito mais a preparar aula (2A (E1.4.Ap.(104))). ▪ [os supervisores com os quais] eu trabalhei, tanto no ano passado quanto nesse ano, [...] foram assim, de uma ajuda excepcional (2A (E1.4.Ap.(106))).
2B	<ul style="list-style-type: none"> ▪ acho que eu vou perdendo esse medo [...] dessa regência que eu vou fazer esse ano (2B (E1.1.Ap.(21))). ▪ Então, eu acho que é mais pela expectativa em cima de mim que eu estou com um pouco de receio (2B (E1.1.Ap.(25))). ▪ Eu gosto de estar em sala de aula, [eu gosto de] conversar com os alunos, [eu gosto de] sempre estar dando aula lá na frente, de um jeito diferente a cada dia, e [gosto de] aprender (2B (E1.2.Ap.(42))). ▪ mas [...] eu estou adorando fazer mesmo, estou gostando, estou achando bem válida a experiência assim [de estar em sala de aula, de lidar com o aluno, de ter que rever as matérias] (2B (E1.2.Ap.(46))). ▪ e, [...] eu para falar a verdade, eu já reclamei muito de preparar aula porque, realmente, preparar aula é uma parte chata do negócio, mas em relação ao estar em sala, em relação ao corrigir prova, em relação ao estar no meio dos alunos, eu adoro, eu curto bastante! (2B (E1.2.Ap.(47))). ▪ Então acho que por isso, do jeito que eles [alunos] me tratam, que eles estão gostando da minha aula também (2B (E1.2.Ap.(51))). ▪ Tentei dar aula com o [software] GeoGebra, foi difícil porque foi um programa que eu aprendi [a utilizar ao participar do PIBID] (2B (E1.3.Ap.(83))). ▪ é que era difícil pra mim [utilizar o GeoGebra], eu não sabia como fazer (2B (E1.3.Ap.(86))). ▪ [...]. [O supervisor] tem um controle de sala muito bom, eu sempre observo isso, é o meu defeito né! (2B (E1.3.Ap.(90))). ▪ [...] [O PIBID] é um projeto que eu me identifiquei assim, porque mostra exatamente a sala de aula, trabalhando cada vez com uma sala, cada vez com uma turma (2B (E1.3.Ap.(96))). ▪ já não tenho mais medo das aulas diferentes (2B (E1.4.Ap.(105))).
2C	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [estou vendo] como [o supervisor] lida com a sala (2C (E1.1.Ap.(15))).

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [...] [o supervisor] tem um controle da sala, controle dos alunos, sabe fazer (2C (E1.1.Ap.(17))). ▪ [O medo de reger a sala] é mais pela expectativa que os professores [supervisor e coordenador do subprojeto Matemática] têm de mim (2C (E1.1.Ap.(22))). ▪ Que nem o supervisor está com uma expectativa de mim que eu vou dar uma aula excepcional! (2C (E1.1.Ap.(23))). ▪ mas o medo é basicamente das primeiras aulas mesmo de conteúdo, de como trabalhar, dessa coisa de [...] superar a expectativa [que o supervisor criou] em cima de mim. (2C (E1.1.Ap.(27))). ▪ [...], os supervisores falaram: o coordenador [do subprojeto Matemática] falou que vocês [os BIDs] sabem dar uma aula legal, [...] sabem trabalhar com Resolução de Problemas, essas coisas! (2C (E1.1.Ap.(28))). ▪ [O supervisor], algumas vezes, fala que [a minha aula] foi meio devagar, da próxima vez [é] para [eu] ir mais rápido (2C (E1.2.Ap.(41))). ▪ às vezes [os alunos] se aproveitam, acham que não vai ter problema se não fizerem alguma atividade (2C (E1.2.Ap.(44))). ▪ e aí nesse reforço eles mostram que confiam um pouco no que eu estou dando, que gostam um pouco da minha aula, porque eles tiram as dúvidas e saem de lá [dizendo]: entendi! (2C (E1.2.Ap.(50))). ▪ [eu não sabia] se tinha ou se não tinha que fazer uma apostila para cada aluno (2C (E1.3.Ap.(87))). ▪ Então é sempre o que eu pego para observar os outros, [o supervisor] escreve bem no quadro, é muito organizado do mesmo jeito que [o supervisor anterior] era, e eu estou aprendendo isso com [os supervisores] (2C (E1.3.Ap.(91))). ▪ e a parte da Matemática, ele gosta de trabalhar assim, diferente [do supervisor anterior] que era aula tradicional, ele gosta de aulas diferentes (2C (E1.3.Ap.(92))). ▪ [...] e então dá para pegar bastante jeito assim, com ele, desse tipo de aula que ele mostra bem visualizado assim, acho que por isso que [o supervisor] gostou tanto assim do GeoGebra também (2C (E1.3.Ap.(93))). ▪ [...] ele tinha [também] todo um aparato de madeira assim, pentágonos, pirâmides, acho que os alunos visualizaram bem melhor o conteúdo, e ele trabalha desse jeito assim, é, também com aulas tradicionais, assim, são boas também, com exercícios, exemplos (2C (E1.3.Ap.(94))). ▪ e os [supervisores] dão uma força assim, pra gente (2C (E1.3.Ap.(97))). ▪ porque [o supervisor] tem um bom-senso assim, que assusta, do jeito que [o supervisor] conversa com a gente, parece que entende exatamente tudo que a gente está falando, às vezes a gente nem explica duas vezes, [o supervisor] já aceita assim e bola pra frente (2C (E1.4.Ap.(107))). ▪ [...] [O supervisor] ajuda bastante, [...], eu estou trabalhando com jogo, ele me dá as figuras que eu posso trabalhar, ele me fornece os livros [...], dá dica antes de entrar na aula, já me prepara [...]: entra bravo que essa turma aí é mais bagunceira! (2C (E1.4.Ap.(108))). ▪ Ou então: olha, a gente vai trabalhar [...] a relação de Euler, então entra com tal exercício, muda isso aqui no livro, entra com tal exercício primeiro, depois esse, depois esse, fica melhor pra eles irem construindo né, coisa que eu ia seguir mais o livro assim, mas ele dá dicas assim (2C (E1.4.Ap.(109))). ▪ [...] Aluno que não prestava tanta atenção, [o supervisor] não dava bronca, ele chegava em mim né e falava: olha, esse menino você trabalha desse jeito, ele tem tal e tal problema, então se precisar eu vou interferir, mas trabalha com ele desse jeito aqui! Aí levava o aluno lá para o canto, ficava lá com ele fazendo (2C (E1.4.Ap.(110))). ▪ Então, trabalhei com aluno que nunca tinha visto computador, do terceiro ano ou segundo colegial, não lembro qual foi, mas que nunca tinha mexido no <i>mouse</i>, então foi assim, [o supervisor] já deu o toque pra mim antes: esse aluno aqui é mais pobre (2C (E1.4.Ap.(111))). ▪ Os alunos que eu trabalhei também, era uma quantidade enorme de diferenças, tanto em relação ao comportamento, quanto em relação à
--	---

	sexualidade [para lidar com] as diferenças [em relação aos alunos e alunas], eram salas muito diferentes assim (2C (E1.4.Ap.(112))).
3A	▪ Estou aprendendo a trabalhar assim, conforme a turma responde (3A (E1.3.Ap.(82))).

Quadro D/4 - As falas do “E1” sobre a questão: efeito PIBID para a graduação (esta questão foi realizada somente na quarta entrevista):

SETOR	UNIDADES DE ANALISE
1A	▪
1B	▪ Comecei a trabalhar com o GeoGebra, vi como é o programa e isso me ajudou, às vezes tem uma função de alguma matéria de Álgebra, até mesmo de Análise, [porque] a gente trabalha com muitas funções, [então eu] coloco no GeoGebra e [o programa] faz (1B (E1.4.Ef.(115))).
1C	
2A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [A participação no PIBID] ajudou um pouco no ritmo né [da graduação], porque estou no ritmo do PIBID, o ritmo dos colegiais são muito mais agitados, então você chega em casa mais agitado para estudar, então você já aproveita um pouco da agitação, dá uma estudada (2A (E1.4.Ef.(113))). ▪ e é um negócio [utilizar este programa] que eu não iria fazer se eu não estivesse no PIBID, porque eu não iria conhecer o GeoGebra né? (2A (E1.4.Ef.(116))). ▪ Apesar de eu ter conhecido outros programas e outros projetos, o GeoGebra é mais completo assim e, fora a matéria básica assim, que você volta a lembrar, volta a estudar. Ah, lembrei disso! E aí ajuda na matéria que eu tinha esquecido, que tinha se perdido, voltando à cabeça (2A (E1.4.Ef.(117))).
2B	▪ [Ajudou] em relação às matérias básicas assim, que talvez eu tivesse um pouco de dificuldade (2B (E1.4.Ef.(114))).
2C	▪

APÊNDICE E

Entrevista com o Estudante 4 Segundo a Matriz 3x3 (atuava como professor)

Quadro E/1 - As falas (das quatro entrevistas) do “E4” sobre a questão: você quer ser professor?

SETOR	UNIDADES DE ANALISE
2A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [...] [quero ser professor], não só atuando na rede estadual de Ensino Fundamental e Médio, mas tentar aí fazer essa conexão entre a nossa primeira fase de [escolaridade, Ensino Fundamental e Ensino Médio] com a graduação, acho que falta um pouco isso (2A (E4.4.Pr.(90))). ▪ Eu vejo na minha graduação, eu acho que faltava um professor estar dando aula nos dois sabe [na escola e na Licenciatura], para poder falar: isso funciona, isso não funciona! Essa é a teoria, mas isso não aplica! Porque, quando a gente vai trazer o que a gente estudou, lógico que a gente tem uma gama teórica enorme, mas quando a gente vai trazer aquilo, do papel para a prática, muitas coisas a gente vê que não dão certo, eu acho que falta essa ligação (2A (E4.4.Pr.(91))).
2B	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quero [ser professor], como diz, estou tentando ser né, apesar de [que] eu já leciono, já dou aula e, vendo aquilo que acontece [na universidade] e tentando levar o que a gente aprende [na universidade] pra lá [para a escola], eu acho, como diz, não estou formado ainda, a gente tem muito o que aprender e tem muito o que melhorar, mas o meu sonho, [...] realizar meu sonho é estar, não só lá [na escola em que atuo], eu quero continuar né, eu pretendo continuar, eu quero levar isso daqui adiante, não quero só ficar na graduação, [quero fazer] uma pós [graduação] (2B (E4.1.Pr.(4))). ▪ Ah! Tipo, vontade prévia! Fiz o curso, entrei no curso, desanimei, me animei depois que comecei a atuar como professor, eu acho que me encontrei né, sendo professor eu me encontrei, então, eu quero ser [professor] (2B (E4.2.Pr.(32))). ▪ [...] estou tentando ser [professor], com certeza quero me tornar o melhor possível! (2B (E4.3.Pr.(60))).
2C	<ul style="list-style-type: none"> ▪

Quadro E/2 - As falas (das quatro entrevistas) do “E4” sobre a questão: o que tem feito no PIBID, Momento no PIBID:

SETOR	UNIDADES DE ANALISE
1A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Então vou lá, pesquiso, busco exercícios que dão aquela introdução e exercícios para fazer na sala também (1A (E4.1.Mo.(6))).
1B	
1C	
2A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [...] eu venho confeccionando algumas listas assim, diferentes [...] para quando entrar um conteúdo novo, então vamos [eu e o supervisor] procurar uma forma para trabalhar aquele conteúdo novo, [de maneira] diferente (2A (E4.1.Mo.(5))). ▪ e mais essa parte também de estar lá, auxiliando [o supervisor] [...], na própria sala de aula [...] (2A (E4.1.Mo.(7))). ▪ [A ideia do PIBID é] [...] tentar trazer algo diferente, algo que seja motivador pra eles [alunos] na parte de aprender o conteúdo né, então a gente sempre prepara uma lista de exercício, uma brincadeira assim, [...] a gente fala que é uma brincadeira, mas na realidade é um exercício né, então, pra gente que faz Matemática é uma brincadeira né, mas para os alunos né, não é muito uma brincadeira (2A (E4.1.Mo.(11))). ▪ [...] [O PIBID] [...] está sendo assim, de um crescimento bem grande pra mim, porque a realidade em um colégio grande é totalmente diferente da realidade de um colégio pequeno né, então você estando lá, você vivencia tudo aquilo é ótimo (2A (E4.1.Mo.(12))).

- [...], a gente [eu e E10] dá a aula, interage mais com os alunos, não fica só observando, agora aplica prova, [...] acho que agora a gente está vivenciando totalmente aquele ambiente de escola, né (2A (E4.2.Mo.(33))).
- [...] junto com [o supervisor], a gente discute [sobre dúvidas] do que a gente tem, a gente planeja as atividades para próxima semana (2A (E4.2.Mo.(34))).
- Na hora atividade dele [do supervisor] a gente usa para planejar o que vai fazer na próxima semana, se tem alguma atividade que a gente vai fazer, coisas diferentes que a gente vai trazer, um material, alguma coisa diferente, então a gente usa aquela aula para planejar, discutir o que vai ser para a próxima semana, daí pra gente elaborar durante a semana [...] (2A (E4.2.Mo.(35))).
- tanto que eu faço uma abordagem diferente com o menino [deficiente visual] em sala de aula, e isso que é, eu acho que é um grande ganho pra mim (2A (E4.2.Mo.(38))).
- porque eu não sabia como lidar [com o aluno deficiente visual], não tinha a menor ideia. Nossa, sabe quando parece assim que você está com algo que você não consegue controlar na sua mão? Era [algo] muito estranho! Aí, quando você consegue! (2A (E4.2.Mo.(40))).
- E você vê que, embora ele tenha necessidade especial, você não precisa mudar nada na tua aula, não precisa, é só você saber lidar né, é você saber lidar com o contexto né (2A (E4.2.Mo.(48))).
- Esse ano eu comecei com observação, [...] fiz o reconhecimento do colégio, eu nunca tinha ido lá [nesta escola], [...] para conhecer o [supervisor], acho até interessante, um mês né, de observação, porque o [estagiário] do [PIBID] tem como conhecer o [supervisor] que está ali (2A (E4.3.Mo.(61))).
- [...] então [o BID] já vai sabendo mais ou menos, como é o estilo dele [supervisor], qual é o tipo de aula que [o supervisor] dá, como ele cobra as coisas, então é como se fosse um reconhecimento do terreno, de onde você está pisando, então eu acho que essa observação é importante (2A (E4.3.Mo.(62))).
- [...]. [Eu tenho] ajudado o supervisor dando auxílio na sala de aula, elaborando provas, levando os alunos para ter aula no Laboratório de Computação, tirando eles [os alunos] da rotina só da aula tradicional, [...] além de participar de aula, de dar aula né, além de estar em regência várias vezes e de [...] elaborar trabalhos [...] (2A (E4.3.Mo.(64))).
- porque até antes do 3º ano [da Licenciatura], eu tinha visto que a aula era muito influenciada pela sala de aula, então você ficava com aquela mania de pensar assim: ah, minha aula não pode ser assim por causa de uma sala tal! [...] (2A (E4.3.Mo.(66))).
- eu acho que se todo graduando em Matemática tivesse uma aula com ele [supervisor], visse uma aula dele, sairia de lá outra pessoa, porque não importa a sala, a aula dele é igual em todas, e é incrível, eu nunca consegui fazer uma aula igual em todas (2A (E4.3.Mo.(68))).
- e [isso, como lidar com os alunos, a forma de reger a aula] foi uma das coisas que eu pude pegar, absorver desse ano, foi isso, levar isso para as minhas aulas (2A (E4.3.Mo.(70))).
- [...], eu tinha observado as aulas dele né, aí eu tentei trazer o mesmo estilo dele [...], é essa roupagem de aula que eu acho que foi o meu maior aprendizado, que é você ter um compromisso, cobrar do seu aluno esse compromisso e mesmo assim, não perder a essência da aula, a essência de uma brincadeira, porque a aula dele é divertida! (2A (E4.3.Mo.(72))).
- [...] Então acho que agora, o controle da sala de aula e uma boa aula é mais influenciada pela forma de como o professor aborda [o assunto] do que com qual turma ele vai trabalhar (2A (E4.3.Mo.(74))).
- e eu tenho notado isso, porque eu tive, tenho turmas terríveis que, a partir [do momento] que eu tive essa experiência de assistir as aulas dele, [estas turmas] mudaram, porque minha forma de trabalhar em sala de aula também mudou [...] (2A (E4.3.Mo.(75))).
- [...], porque eles [meus alunos] notaram essa diferença, porque eu era assim, muito autoritário em sala de aula, e hoje não, hoje eu brinco, se eles contam uma piada, eu aproveito a piada, e mesmo assim, a gente não deixa de cumprir todo o conteúdo, toda a grade que é enorme, [...] os alunos falam que passam quatro

	<p>aulas de Matemática que nem veem passar a semana direito, [...] antigamente [minha aula] era maçante, eu sentia que era maçante. [...] (2A (E4.3.Mo.(78))).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ [...] no PIBID, eu tenho observado aula, eu tenho dado aula, feito lista [de exercícios], corrigido prova, preenchido livro, [...] é legal! [...]. (2A (E4.4.Mo.(92))). ▪ eu acho que é diferente, eu nunca tinha visto uma aula assim, todos os professores que eu já vi, já convivi, até das minhas próprias aulas não era daquela forma (2A (E4.4.Mo.(96))). ▪ [...], [o supervisor] não explora muito definições, demonstrações, essas coisas eu acho que isso falta [...] (2A (E4.4.Mo.(100))). ▪ desse jeito que eu acho que é a chave pra tanta concentração dos alunos, como atenção deles, e eu vejo que depois que eu comecei a tratar as minhas aulas dessa forma, chegar lá [na sala de aula] assim, com entusiasmo, [...] minhas aulas melhoraram bastante! [...]. (2A (E4.4.Mo.(102))) ▪ eu era muito ligado à definição, a querer demonstrar, sabe, e às vezes eu notava que as minhas aulas eram um pouco maçantes, demais! (2A (E4.4.Mo.(106))). ▪ Aí, a partir das aulas [dele], vendo as aulas dele [do supervisor] eu vi que certas coisas, não que não tem que demonstrar, mas você pode: oh, isso acontece assim! Isso faz assim! Não precisa definir, vamos demonstrar, generalizar, muitas coisas não precisam disso, você pode partir de um exemplo e a partir daquele exemplo você define, então isso agregou muito à minha aula, [...] e eu vejo que essa grande mudança veio a partir desse ano no PIBID (2A (E4.4.Mo.(107))).
2B	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [Neste semestre], teve um período de observação, aí depois eu entrei, aí [o supervisor] perguntou, como eu já dava aula, se eu podia dar uma aula, foi tranquilo pra mim! (2B (E4.1.Mo.(9))). ▪ Já dei aula para o Ensino Médio, então pra mim não foi nada difícil (2B (E4.1.Mo.(10))). ▪ no projeto eu vejo que, nem tanto por acrescentar como professor, mas essa interação com esse menino [deficiente visual], pra mim acho que foi surreal, não tenho como explicar o quanto eu ganhei com isso (2B (E4.2.Mo.(39))). ▪ Aí eu fui conversando com ele, fui vendo como tratar ele em sala de aula, para não tratar diferente dos outros né, porque ele tem a mesma capacidade que qualquer um em sala de aula, então até que eu peguei o jeito, acho que isso foi o maior ganho [ao participar do PIBID] (2B (E4.2.Mo.(41))). ▪ e isso daí, eu acho que esse foi o prêmio pra mim nesse projeto, poder trabalhar com um aluno com necessidade especial! (2B (E4.2.Mo.(47))). ▪ [...], [neste ano] eu fui remanejado de colégio [com mudança de supervisor], [...] acho que pra mim foi uma experiência e tanto, nunca pensei que poderia ter sido tão bom ter participado das aulas [deste supervisor]! (2B (E4.3.Mo.(63))). ▪ Está sendo uma experiência e tanto estar tendo aula com ele [supervisor], acho que é uma das coisas que eu vou levar [para a minha prática do dia a dia] (2B (E4.3.Mo.(65))). ▪ [Outro detalhe interessante da aula do supervisor], [...] se algum aluno não faz tarefa, ele [aluno] não reclama, [o aluno] chega pra ele [supervisor] e fala: eu não fiz, mas trago na próxima aula! Ele [aluno] sabe que não vai receber nota nenhuma, mas ele traz, é incrível! [...] É assim, todas as aulas dele são desse jeito, e é incrível, porque os alunos brincam com [o supervisor] [...], não é uma relação professor aluno, é uma relação de amizade, é difícil você ver isso hoje! (2B (E4.3.Mo.(73))). ▪ [...] eu acho que você está professor naquele momento, você tem que ter isso em mente, isso é uma das coisas que eu estou levando pra mim, [...] e o aproveitamento foi total, tanto que os meus alunos olharam assim: nossa! Professor, você está diferente! (2B (E4.3.Mo.(77))). ▪ Hoje, nas minhas aulas, eu peguei um pouco dele [do supervisor] pra mim (2B (E4.4.Mo.(93))). ▪ Então ele tem um jogo com os alunos, sabe, uma troca, ele e os alunos, de saberes, que é muito interessante (2B (E4.4.Mo.(98))). ▪ eu acho que é isso que faz o "tchã" da aula dele, porque você vê, ele deixa claro que os alunos são importantes, que eles são peças-chave para montar a aula dele (2B (E4.4.Mo.(105))).

2C	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O colégio viu um grande crescimento das turmas em Matemática, porque não estão mais dispendo de um só professor né [na sala de aula estão o bolsista e o supervisor] [...] (2C (E4.1.Mo.(8))). ▪ porque tudo aquilo só vem para acrescentar né, então, nossa! Pra mim está sendo uma experiência e tanto, estou adorando! (2C (E4.1.Mo.(13))). ▪ [Outra coisa que tenho feito]: vejo um pouquinho como [o supervisor] trata os alunos e [vou] aderindo [utilizando a conduta do supervisor como exemplo] [...]. Quando precisa, [o supervisor orienta com dicas] (2C (E4.2.Mo.(36))). ▪ Ah! [...], é que tem um menino na sala que é cego né, e eu tinha mania de falar alto, e ele [supervisor] disse: você não precisa falar alto, o menino escuta perfeitamente! [...] (2C (E4.2.Mo.(37))). ▪ Eu estava lá [na escola], toda vez eu falava assim: nossa, [...] eu tenho que levar alguma coisa diferente [para aquele aluno com deficiência visual]! (2C (E4.2.Mo.(42))). ▪ [Agora], esse supervisor é incrível! É incrível a aula dele (2C (E4.3.Mo.(67))). ▪ e a aula dele [supervisor] é daquele jeito, não sei se é o contrato didático que ele faz no começo [do ano], mas eu sei que é incrível, é muito diferente, mas também a forma como ele lida, [como] trata os alunos, é de outra maneira (2C (E4.3.Mo.(69))). ▪ porque eu acredito que ele [o supervisor] cobra, ele é persistente, eu não sei definir! É diferente a aula dele, é totalmente diferente! Eu fico cinco aulas com ele, toda quinta-feira e não me canso, parece que o dia passa em um estalar de dedos! (2C (E4.3.Mo.(71))). ▪ Essa determinação [do supervisor], essa vontade de ensinar, é isso que deixa os alunos fascinados pela aula, eu acho que é aquela vontade, você vê nele uma vontade de ensinar, o que transpassa aos alunos a vontade de aprender, [...] [o supervisor] tenta trazer o contexto histórico para a sala de aula, [...] é essa forma de tratar a aula sabe (2C (E4.3.Mo.(76))). ▪ o jeito de dar aula [do supervisor], o jeito de se comunicar, eu observei muito isso, porque é incrível, ele consegue uma atenção, [tem] uma autonomia em sala de aula! [...], não sei como ele consegue [...] que [quase toda] a turma esteja ligada a ele! [...], as turmas dele, a forma como ele dá aula (2C (E4.4.Mo.(94))). ▪ acho que é a motivação, o jeito que [o supervisor] demonstra, que ela gosta do conteúdo, aquilo cativa os alunos e é engraçado isso (2C (E4.4.Mo.(95))). ▪ ele consegue [com] que os alunos todos [façam], quando não fazem tarefa, eles trazem a tarefa no outro dia sem nota nenhuma, mas eles mostram pra ele: oh, eu fiz! (2C (E4.4.Mo.(97))). ▪ Eu acho que todo aluno da graduação tinha que ter assistido uma aula dele, pra falar: nossa, isso é uma aula! Se não uma aula modelo, mas quase uma aula modelo! (2C (E4.4.Mo.(99))). ▪ só que a forma com que ele interage [...], demonstra a importância que aquilo tem na vida dele e acho que isso é o primeiro passo da aula dele, porque ele mostra que aquilo é fundamental, que é importante pra ele, o entusiasmo que ele tem com o conteúdo e essa forma de lidar (2C (E4.4.Mo.(101))). ▪ o que eu acho interessante que [o supervisor] faz na sala de aula, [é que] ele nunca começa definindo nada, ele começa explorando, não por um problema, às vezes com um exercício, às vezes com um exemplo, mas ele constrói a definição junto com os alunos, qualquer definição que ele vai dar no quadro, ele constrói junto com os alunos (2C (E4.4.Mo.(103))). ▪ [...], [uma definição que foi construída com os alunos], Função Exponencial. [O supervisor] deu né, um exemplo de Função Exponencial e [falou]: vamos construir! E a partir dali eles começaram [a perguntar]: por que é diferente? [O supervisor] deu uma [função] crescente e uma decrescente: o que tem de diferente nas duas? Ah, uma decresce e a outra cresce, beleza! Aí, os alunos: ah, um [gráfico] é maior que um e o meio está entre zero e um! Ah, será que isso é uma causa para [a função] ser crescente ou decrescente? E aí [o supervisor] vai construindo com eles [...] (2C (E4.4.Mo.(104))).
3A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque tem que fazer alguma coisa diferente com ele, ver como ele está, como é que está o conhecimento dele (3A (E4.2.Mo.(43))).
3B	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [...] a gente interage com ele [aluno deficiente visual], a gente sempre pergunta:

	está entendendo? (3B (E4.2.Mo.(44))).
3C	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A gente sempre busca que ele se aproxime mais com a turma, [...] a gente tenta englobar ele [deficiente visual] em todas as atividades [...] (3C (E4.2.Mo.(45))). ▪ A gente conversa Matemática, sobre o conteúdo, fala assim: o que você acha né, como você pensa que é tal coisa? Eu sempre peço o ponto de vista dele (3C (E4.2.Mo.(46))).

Quadro E/3 - As falas (das quatro entrevistas) do “E4” sobre a questão: estar aprendendo com o PIBID:

SETOR	UNIDADES DE ANALISE
2A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [...] eu aprendi [...] a dar valor àquilo que está sendo feito em sala de aula, [...] eu dava minha aula, mas eu nunca tinha visto a aula de outra pessoa [assim] como eu, professor (2A (E4.1.Ap.(14))). ▪ [...] você vê aqui na universidade [a aula de outro professor], mas a aula da universidade eu tento não comparar com a aula que você dá no Ensino Médio e Fundamental, porque eu acho que o parâmetro é totalmente diferente (2A (E4.1.Ap.(15))). ▪ Então, quando você vai para a realidade da sala de aula, eu, como professor, não tinha visto a aula de outro professor assim, e na mesma série que eu trabalhei (2A (E4.1.Ap.(16))). ▪ Então eu acho que isso [observar a forma como o supervisor atua] vem como crescimento, no meu caso (2A (E4.1.Ap.(19))). ▪ [...] pra mim, eu acho, como diz, é aquela troca mesmo, [...] você ver na experiência como o professor [supervisor] trabalha (2A (E4.1.Ap.(20))). ▪ a postura [conduta do supervisor], [...] vendo a postura [conduta do supervisor], [...] isso me acrescentou bastante, mudou muito minha postura [conduta] em sala de aula (2A (E4.1.Ap.(21))). ▪ até então, [...] eu tinha um relacionamento muito aberto com os meus alunos, e eu acho que tudo que é aberto passa do professor [para o] aluno para amizade, eu acho que não é assim (2A (E4.1.Ap.(23))). ▪ [...] não <i>status</i> de professor, não como autoridade, mas sim, como que, você está ali, você é o centro, porque se você não se coloca como centro, eu acho que o ambiente não flui bem, e era uma coisa que eu vinha notando que estava acontecendo nas minhas aulas, [...] que minhas aulas não estavam fluindo (2A (E4.1.Ap.(25))). ▪ eu vi que minhas aulas melhoraram bastante [na relação com os alunos] (2A (E4.1.Ap.(27))). ▪ [Estou aprendendo] muito, tanto teoricamente, a gente sabe que tem que estudar [o conteúdo] para poder dar aula, muita coisa [muito conteúdo] que a gente não lembra, que você fala assim: nossa! O que é isso? Eu vi isso? Então você tem que ir lá, tem que estudar, e não só essa parte teórica (2A (E4.2.Ap.(49))). ▪ [...] eu acho que o aprendizado ali [na sala de aula no PIBID] é muito grande (2A (E4.2.Ap.(51))). ▪ [...] eu acreditava que criança não desse tanto trabalho quanto adolescente né (2A (E4.2.Ap.(52))). ▪ eu trabalhei com Ensino Médio, [...] aí eu fui dar aula [no PIBID] para o Ensino Fundamental esse ano, [...] e você entra ali, [...] com contextos sociais tão diferentes, tem aluno ali de classe média, classe baixa, tem aluno muito pobre, então, né, você tá num contexto totalmente diferente né, [em uma] cidade grande [...] (2A (E4.2.Ap.(53))). ▪ [...]. [Eu] vejo [o PIBID] como uma oportunidade [de aprendizado], porque eu acho que, eu não [teria] outra oportunidade assim né, de conhecer outro contexto (2A (E4.2.Ap.(55))). ▪ [...] porque eu trabalho em duas escolas diferentes [...], mas quando eu entro [no colégio] é diferente, você vê um contexto diferente, uma abordagem diferente, ali, pelo sistema ser por bloco né, eu entrei em outro sistema, aprendi como mexer com o novo sistema né, porque você trabalhar anual e

	<p>semestral é totalmente diferente, tudo tem que ser muito mais corrido, eles [alunos] têm mais aulas de Matemática (2A (E4.2.Ap.(56))).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ logo, eu estou vendo [revendo] todos os conteúdos, então estou saindo daqui fresquinho para o mercado de trabalho, vou incluir no meu currículo, essa oportunidade é rara! (2A (E4.3.Ap.(81))). ▪ porque geralmente o [graduando] sai da [universidade] e esqueceu de tudo que viu no Ensino Médio, porque você fica muito focado nas coisas da universidade, então a gente esquece as ligações que tem lá [na escola] (2A (E4.3.Ap.(82))). ▪ [...] [estou] aprendendo bastante, assim, aprendendo a me pôr, a me ver como professor e a falar não, isso não está certo, isso daqui poderia ser melhor! (2A (E4.4.Ap.(108))). ▪ Então o PIBID me deu essa oportunidade de estar em contato com outros professores e analisar o meu eu professor, como, o que eu estou fazendo está certo? Essa é a maneira correta? (2A (E4.4.Ap.(109))). ▪ [...] a troca que há entre a gente [supervisor e estagiário], e a experiência dos [supervisores] que eu também acho muito enriquecedor (2A (E4.4.Ap.(112))).
2B	<ul style="list-style-type: none"> ▪ então quando você vê outro professor [o supervisor], da forma como ele está trabalhando, eu acho que daí você olha assim, nossa! (2B (E4.1.Ap.(17))). ▪ ali [no PIBID] eu vi que não é assim, que você tem que assumir sua postura [conduta] como professor e eles são seus alunos, você pode sim, ser uma pessoa agradável, uma pessoa que se dá bem com a sala de aula, mas nunca deixando sua postura [conduta] de professor (2B (E4.1.Ap.(24))). ▪ você sai da sala de aula e fala assim: Nossa, mas parece que eu não consegui ensinar nada! E, olhando aquilo e vendo como era a postura [conduta do supervisor] e tentando mudar a minha postura [conduta] (2B (E4.1.Ap.(26))). ▪ [por conta do diferente contexto social] eu imaginava mais difícil, [mas] não é nada, [...] a gente tira de letra (2B (E4.2.Ap.(54))). ▪ então ali [na escola e conhecer o sistema bloqueado] foi ótimo! (2B (E4.2.Ap.(57))). ▪ Essa questão da aula mesmo, olhar a sala de aula com um olhar de professor mesmo, é isso que eu tenho colhido e é meu interesse maior no projeto (2B (E4.3.Ap.(79))). ▪ Lógico, está sendo muito bom porque eu estou podendo rever todos os conteúdos do Ensino Médio, isso é um privilégio porque eu estou indo em todas as salas (2B (E4.3.Ap.(80))). ▪ e ali [no PIBID] não, a gente vai vendo que um conteúdo é ligado com o outro, e suas conexões de uma série para outra, poder ver isso e já sair com isso na cabeça, acho que é um grande diferencial (2B (E4.3.Ap.(83))). ▪ Então, além de todo esse olhar do ser professor, de como ser professor que eu estou mais focado esse ano, eu acho que essa oportunidade é importante, de estar revendo tudo (2B (E4.3.Ap.(84))). ▪ Porque às vezes você fica muito fechado em você mesmo e acaba não tendo uma visão mais ampla (2B (E4.4.Ap.(110))). ▪ e o PIBID permitiu [...] que ano passado eu visse a prática de um [supervisor] e esse ano que eu veja a prática de outros dois, [...] então essa possibilidade de você ver outros [supervisores], nenhum estágio de observação da universidade oferece isso que o projeto oferece (2B (E4.4.Ap.(111))). ▪ Então você tem que ter calma, então sempre há um conselho [do supervisor] ali sabe, e isso é o mais enriquecedor, é o que mais agrega pra gente (2B (E4.4.Ap.(114))).
2C	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Você poderia ter feito daquela forma! (2C (E4.1.Ap.(18))). ▪ [no que diz respeito] à forma de você se relacionar com os alunos (2C (E4.1.Ap.(22))). ▪ [...] [Em relação ao supervisor], [ele] instrui muito, [...] vem sempre perguntar, saber nossa opinião [...], é uma pessoa que vem buscar muito, porque todo conteúdo que ele vai trabalhar, ele sempre vem [...] [e pergunta]: o

	<p>que dá para fazer de diferente? (2C (E4.1.Ap.(28))).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ [...] alguma dúvida [que tenho] a respeito de alguma coisa ligada à sala de aula também, como agir em certos momentos, [o supervisor] vem lá [e] fala como é. [O supervisor] está sendo [...] um alicerce [...] lá dentro [da escola], [está tendo] uma participação fundamental (2C (E4.1.Ap.(29))). ▪ mas [estou] aprendendo socialmente mesmo, podendo conviver com quase quarenta e cinco alunos dentro de uma sala de aula e você vê que eles te respeitam (2C (E4.2.Ap.(50))). ▪ [...], as pessoas [graduandos] que não estão no PIBID estão vendo que a turma do PIBID está fazendo coisas diferentes, isso daí traz um complemento para o curso [de Licenciatura], já que a gente é formado para dar aula, nada melhor do que ter um projeto que a gente vai ser inserido na sala de aula né, porque pra falar a verdade, três aulas que você dá de regência [no estágio] não é suficiente! (2C (E4.2.Ap.(58))). ▪ [...] eles [supervisores] sempre falam: olhem, essas coisas vocês têm que levar dessa forma, certos conteúdos são um pouco mais difíceis! (2C (E4.4.Ap.(113))).
--	---

Quadro E/4 - As falas do “E4” sobre a questão: efeito PIBID para a graduação (esta questão foi realizada somente na quarta entrevista):

SETOR	UNIDADES DE ANALISE
2A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [...] eu acho a graduação muito distante do ensino ou do que nos espera depois, então o PIBID veio, eu encaro assim, o PIBID veio como um projeto que vai fazer essa ligação, poder trazer a graduação mais perto de onde a gente vai trabalhar, do Ensino Fundamental e Médio (2A (E4.4.Ef.(115))). ▪ É interessante isso, traz esse resgate, eu acho bom, porque a gente fica muito limitado às disciplinas da universidade, e as disciplinas da universidade, embora mais complexas, te dão uma base teórica para tratar dos assuntos do Ensino Fundamental e Médio, só que eu vejo que elas são muito distantes assim, sempre falo dessa distância, porque eu acredito que a universidade hoje, o curso de graduação em Matemática, é muito fora da realidade da aula de Matemática em si, acho que não tem muita coisa que vá te ajudar: ah, isso aqui eu aprendi na faculdade e isso aqui vai ser usado lá [na escola] (2A (E4.4.Ef.(119))). ▪ Vai ajudar, tudo bem, estruturou para ensinar, mas não há comunicação, não há elo entre os dois [...], eu acredito que o PIBID é um elo, [...] porque uma coisa é você se preparar pra dar aula, outra coisa é você ir lá e ver o que realmente acontece! (2A (E4.4.Ef.(120))). ▪ [...] Levar os [graduandos] não só na regência de estágio, porque lá há “n” fatores que atrapalham, porque lá você está sendo cobrado, você está sendo avaliado, você tem que ir com uma proposta diferente, então é um contexto que não é o contexto tradicional, e, querendo ou não, o aluno que vai sair da graduação vai dar aula sim, por Resolução de Problemas, por Modelagem, vai fazer um Portfólio, vai fazer “n” coisas que aprendeu aqui [na universidade], mas ele sempre vai recorrer à aula tradicional, querendo ou não é cômodo, então por que não o aluno da graduação manter esse contato a mais? (2A (E4.4.Ef.(121))). ▪ Por que só doze horas de estágio de regência, durante o terceiro e durante o quarto ano? Um dia! São vinte e quatro horas de estágio dentro de sala de aula e você se diz apto para pegar uma turma e ir lá trabalhar! (2A (E4.4.Ef.(122))). ▪ Eu comecei a dar aula antes de ter as disciplinas de estágio, e fui meio que pelo: acho que deve ser assim, e vou, vou embora! Não errei tanto, cometi alguns erros, mas não errei tanto, já tinha a disciplina de Didática, uma preparação (2A (E4.4.Ef.(123))). ▪ [...] Por experiência própria, acho que só quem participou pode falar do quanto esse projeto é bom, e ele vai ajudar tanto a gente na prática docente quanto em outros aspectos como: de conhecer o que é escola, [de] ver o que é uma escola, pra você não chegar lá no quarto ano e ser um perdido depois

	<p>que você termina e entra numa escola (2A (E4.4.Ef.(124))).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O que eu faço? Você cata um livro de chamada e o que eu faço com esse negócio, e aí? Então eu acho que o projeto deu toda essa abertura, foi além, a gente entrou totalmente na sala de aula, viveu totalmente o que é uma sala de aula, o que é uma escola, qual é a organização de um colégio (2A (E4.4.Ef.(125))).
2B	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ajudou? Ajudou bastante [para a minha graduação], eu confesso porque, não só em conteúdo, [...] eu vou um dia, que eu passo do primeiro ano ao terceiro ano do Ensino Médio, então, muitos conteúdos eu nem recordava direito, nossa! Então ajudou bastante (2B (E4.4.Ef.(116))). ▪ Me ajudou a montar oficina, me ajudou a pensar o que eu queria fazer, se eu queria mesmo seguir a área de Educação para tentar um mestrado, me ajudou a decidir isso também, de uma forma assim, ah, não vou dizer: me ajudou na disciplina [da graduação], mas me ajudou em um contexto geral (2B (E4.4.Ef.(117))). ▪ O projeto é importante pra isso, não só pelo fato de você ter uma bolsa boa, mas por essa questão também, ele [PIBID] traz, resgata os conteúdos que às vezes a gente deixa passar e que muitas vezes sem você perceber você vai usar aquilo, nossa! Vou usar tal coisa! Ah, vi isso ontem no PIBID! (2B (E4.4.Ef.(118))).
2C	<ul style="list-style-type: none"> ▪

APÊNDICE F

Entrevista com o Estudante 10 na Matriz 3x3 (atuava como professor, sexo feminino)

Quadro 40 - As falas (das quatro entrevistas) do “E10” sobre a questão: você quer ser professor?

SETOR	UNIDADES DE ANÁLISE
2A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [...], eu acho que o professor, é mais com a sociedade, é assim, o professor eu acho que tinha que ser um pouco mais valorizado, [...] tem aluno que passa mais tempo com o professor do que com os pais sabe (2A (E10.1.Pr.(5))). ▪ Eu quero, estou estudando para [ser professor] (2A (E10.4.Pr.(85))).
2B	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eu quero, [mas] eu estou bem desiludido com essa profissão, [...] (2B (E10.1.Pr.(4))). ▪ eu estou bem desiludido assim, mas fora isso, eu adoro (2B (E10.1.Pr.(6))). ▪ Eu quero [ser professor], tento fugir, mas sempre caio! Quero [ser professor] com todas as palavras, me sinto superbem na sala de aula, nossa, muito bem! (2B (E10.2.Pr.(21))). ▪ Quero [ser professor], com certeza. [...], eu me sentia muito motivado, [...] [dois anos atrás, eu] saía de casa pra ir dar aula, [nesta época] aí eu descobri: que eu quero [ser professor]! (2B (E10.3.Pr.(39))). ▪ Se eu não for [professor] é porque eu vou prestar concurso, essas coisas, mas eu falo que, se eu não for professor, eu vou ser muito frustrado, [...] mas eu quero ser professor de Matemática (2B (E10.3.Pr.(40))).
2C	<ul style="list-style-type: none"> ▪

Quadro E/2 - As falas (das quatro entrevistas) do “E10” sobre a questão: o que tem feito no PIBID, Momento no PIBID:

SETOR	UNIDADES DE ANÁLISE
1A	
1B	
1C	
2A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [...] preparo trabalho, aplico, corrijo, preparo prova (2A (E10.2.Mo.(23))). ▪ [a gente, eu e supervisor] conversa, discute, mas muito diferenciada, muito não (2A (E10.2.Mo.(28))). ▪ acho que faltava levar algum [...] <i>slide</i>, ou algumas figuras, [...] [e] discutir: vamos lá, o que vocês acham disso daqui? É um pouco diferente da [aula] tradicional, da [aula] expositiva assim (2A (E10.2.Mo.(29))). ▪ [mas é] algo que pode melhorar talvez, com o Laboratório [de Matemática]. (2A (E10.2.Mo.(30))). ▪ [...] eu acho que eu vou enfrentar uma sala dessa que eu estou enfrentando agora, futuramente né [...] (2A (E10.3.Mo.(42))). ▪ e estou com três sextas séries [...], e o ano passado, eu fazia no primeiro [ano do Ensino Médio] [...], então deu uma diferença grande por conta dessa diferença de idade, acho que ano passado eram alunos mais velhos um pouco, e esse ano mais novo um pouco (2A (E10.3.Mo.(46))). ▪ e [...] são salas bem complicadas, uma delas é bem mais, e estou tendo bastante dificuldade, mas está sendo, olha, a gente não fala da boca pra fora, é um aprendizado (2A (E10.3.Mo.(47))). ▪ Então é muito aprendizado, de verdade! Você está lá, presente e vivenciando mesmo (2A (E10.3.Mo.(51))). ▪ os alunos mudaram, mas o jeito de eu dar aula, o jeito de eu tratar eles não mudou não, mesmo [eles] sendo mais novos (2A (E10.3.Mo.(53))). ▪ [...], eu observei o jeito dele, de como lidar com os alunos, tudo, quando ele passa o conteúdo (2A (E10.3.Mo.(56))). ▪ [...] basicamente [no segundo semestre, tenho feito no PIBID] as mesmas coisas. Ah! Mudou [o que eu fiz de diferente foi participar da montagem do] Laboratório [de Matemática] (2A (E10.4.Mo.(86))).

2B	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [...] eu preparo aula, dou aula, tudo junto com [o supervisor], perguntando pra ele né, porque eu sou muito inseguro (2B (E10.2.Mo.(22))). ▪ então é muito legal, mesmo que a sala seja problemática, mesmo que eles [alunos] [...] [sejam] bagunceiros, [...] [que] esse ano [as salas] estão sendo demais de conturbadas, [...] mas eu estou adorando! (2B (E10.3.Mo.(49))). ▪ Ele não enfrenta, eu acho que é mais ou menos o meu estilo, não enfrentar o aluno. [...] acho que é mais do meu jeito (2B (E10.3.Mo.(55))). ▪ [...] hoje eu fui por sinal, eu adoro! Se eu pudesse ir quase todo dia, eu iria [na escola] (2B (E10.4.Mo.(87))). ▪ E, mexemos no livro de chamada, o livro de chamada é uma coisa que eu conhecia porque eu já dei aula (2B (E10.4.Mo.(89))).
2C	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [...] é mais observação, estar dentro de sala de aula, levar lista de exercícios, já fiquei dentro da sala de aula sozinho, mas na verdade, fazendo exercício, e eles [alunos] são ótimos né (2C (E10.1.Mo.(7))). ▪ [...] [Em relação à preparação de aula], a gente [eu e outro bolsista], vai preparar toda aula e [o supervisor] falou o que ele quer que tenha [nesta aula] e vai ficar por nossa conta, [...] o plano de aula, tudo, é a gente, os exemplos, os exercícios (2C (E10.1.Mo.(8))). ▪ [Como exemplo, o conteúdo sobre Exponencial] [...] a gente pensou, até quis fazer por Resolução de Problemas, mas a gente não conseguiu, [então] vai ter que ser expositiva essa aula sabe, de Exponencial (2C (E10.1.Mo.(9))). ▪ Então, a gente vai pegar, mostrar, dar exemplos e fazer exercício com eles (2C (E10.1.Mo.(10))). ▪ [trabalho, prova] passa por ele, ele olha, aplico, corrijo (2C (E10.2.Mo.(24))). ▪ Eu estou do lado assim, [do supervisor] mesmo sabe, participando de tudo [...] (2C (E10.2.Mo.(25))). ▪ [O supervisor] sempre pede aula diferenciada, a gente faz assim, não sei se é bem Resolução de Problemas (2C (E10.2.Mo.(26))). ▪ a gente leva problema e deixa [os alunos] resolverem (2C (E10.2.Mo.(27))). ▪ [...] eu tenho muito problema com os alunos esse ano (2C (E10.3.Mo.(41))). ▪ [Neste ano] eu continuo com a mesma escola e com outro supervisor. É, mudou! [Mudou] no sentido do supervisor querer ver tudo que eu estou fazendo, antes eu tinha mais liberdade de fazer a prova vamos supor, e o supervisor [do ano de 2010] aproveitava tudo e tal. (2C (E10.3.Mo.(43))). ▪ Hoje não, o supervisor senta comigo, quer ver eu preparando sabe [...] (2C (E10.3.Mo.(44))). ▪ Eu dou aula, fico junto com ele [supervisor] na sala de aula e ele sempre do meu lado, ele é muito presente, [...] não que o supervisor [de 2010] não fosse, mas ele [supervisor atual de 2011] é mais presente (2C (E10.3.Mo.(45))). ▪ , você está lá, vê tudo, e [o supervisor] colocar você na frente deles como um professor, pra eles [alunos] respeitarem também, que você está lá também para ensinar, para compartilhar com eles as coisas sabe (2C (E10.3.Mo.(48))). ▪ [O supervisor] fala: você não quer mudar de sala? Muda as suas salas, fica em outra que você consegue dar aula melhor! Eu falo: não, vou ter que enfrentar essa sala, eu vou pegar uma sala assim um dia! (2C (E10.3.Mo.(50))). ▪ [O supervisor] é muito mais experiente do que eu, então antes eu tinha mais autonomia [com o supervisor anterior] (2C (E10.3.Mo.(52))). ▪ [...] [O supervisor] tenta fazer de tudo pra [aula] ser dinâmica, tenta fazer de tudo para ajudar o aluno, tudo (2C (E10.3.Mo.(54))). ▪ [...] Antes de eu entrar na sala a primeira vez, ele [o supervisor] falou: tem um aluno que se chama tal, observa que ele vai precisar, você dá atenção e ele vai querer se aparecer demais, e então às vezes você dá uma cortada!, [...] [o supervisor também falou]: eu gostaria que você soubesse o nome de cada aluno! [...] porque ele acha importante que você conheça cada aluno (2C (E10.3.Mo.(57))). ▪ [Elogiar], [...]: muito bem Fulano, você fez certinho! [O supervisor] acha que deixa eles mais próximos, atentos (2C (E10.3.Mo.(58))). ▪ [...] No ano passado tinha um deficiente visual, só que era um dos melhores alunos da sala de aula, os amigos ajudavam a fazer as coisas, eu tinha que falar mais alto (2C (E10.3.Mo.(59))).

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Esse ano a gente tem assim, com déficit de atenção, aquele aluno que não consegue ficar parado (2C (E10.3.Mo.(60))). ▪ Tem um aluno na 6ª [série] que ele não senta, ele assiste a aula em pé! [O supervisor] fala: vou fazer o quê? E ele é ótimo [...], e todo mundo prestando atenção [na aula] e não nele (2C (E10.3.Mo.(61))). ▪ Se ele presta atenção, se ele aprende desse jeito, ele [o supervisor] fala: eu deixo. Mas é porque ele é hiperativo, não consegue ficar parado. Tem uns [alunos] com diagnóstico, todos os professores têm que saber que eles têm diagnóstico (2C (E10.3.Mo.(62))). ▪ Então, esse é da sexta série, ele não fala, ele é quietinho, [mas] ele não fica parado. [Um outro aluno], ele tem um laudo tudo, de DDA [Distúrbio de Déficit de Atenção] (2C (E10.3.Mo.(63))). ▪ aí hoje a gente terminou umas coisas, fizemos o <i>banner</i> que vai ter a inauguração do Laboratório [de Matemática] quarta que vem (2C (E10.4.Mo.(88))). ▪ [...] [mas] lá no PIBID eles [os supervisores] mostram pra gente como que preenche [o livro de chamada] e tal (2C (E10.4.Mo.(90))).
--	--

Quadro E/3 - As falas (das quatro entrevistas) do “E10” sobre a questão: estar aprendendo com o PIBID:

SETOR	UNIDADES DE ANALISE
2A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [...], eu entrei nesse projeto também porque, [como professor], só conheço escola particular [...] com quinze alunos, dezoito alunos dentro de uma sala de aula, agora que surgiu esse projeto, eu falei: agora que eu vou conhecer mesmo, sabe, a realidade (2A (E10.1.Ap.(11))). ▪ Então eu estou conhecendo muita coisa nova mesmo [...], além do conhecimento, [...] é muita coisa nova, [...] você conhece de tudo (2A (E10.1.Ap.(15))). ▪ Estou aprendendo com tudo, você aprende [...] como agir lá na frente, porque você fica olhando né, e você é crítico [...], então é muito legal (2A (E10.1.Ap.(17))). ▪ Eu estou [aprendendo com o PIBID] porque [...] eu não conhecia uma sala de aula com vinte e cinco alunos, trinta, trinta e cinco, porque a escola que eu dava aula [...] eram doze alunos, eram poucos alunos, então, é superlegal porque você conhece todo tipo de criança (2A (E10.2.Ap.(31))). ▪ a hora que eu entrei e o vi [o aluno com deficiência visual] assim, eu falei: [...] como que eu vou lidar com isso? (2A (E10.2.Ap.(34))). ▪ e que mais [que estou aprendendo], [a] conhecer as crianças, os adolescentes, tudo um diferente do outro, ai não sei, eu acho que eu estou aprendendo muito, demais assim, você está lá no [...] [ambiente], meio da escola (2A (E10.2.Ap.(37))). ▪ [...] porque só as doze horas que a gente faz de estágio ou vinte e quatro, que são os dois anos, terceiro e quarto, é muito pouco mesmo! (2A (E10.3.Ap.(65))) [...]. ▪ Tudo o que a gente não aprende na faculdade, por exemplo, elaborar prova, trabalho, como abordar o aluno, qual sua [...] [conduta] dentro de sala de aula, tudo, desde preparar jogos, só [se aprende] no PIBID, porque [na universidade] a gente não tem essas coisas entendeu, é uma oportunidade única, é diferente, é uma coisa que não tem (2A (E10.3.Ap.(66))). ▪ quem faz quatro anos [de graduação] sem o PIBID, não tem [a vivência na escola], por isso que é um aprendizado sim, é uma coisa a mais e eu acho que não vai mudar muito de quando eu for dar aula né, [porque] sempre tem uma coisa nova, cada dia que você vai lá, sempre tem uma coisa nova, isso que é legal (2A (E10.3.Ap.(67))). ▪ [...] então você está vivenciando aquilo, uma coisa nova e tentando solucionar [...] (2A (E10.3.Ap.(68))). ▪ eu já fazia aquela coisa: construa o gráfico e resolva a equação (2A (E10.3.Ap.(70))). ▪ porque [na universidade], no nosso estágio [da graduação], a gente está

	<p>vendo isso [como elaborar uma aula mais dinâmica], porque a gente fazia umas aulas com atividade [no estágio] (2A (E10.3.Ap.(72))).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Era para eu estar passando algumas coisas [atividades, aulas mais dinâmicas] novas para [o supervisor] (2A (E10.3.Ap.(73))). ▪ E assim, [...] eu levô coisas diferentes [para a escola], estão sendo aulas diferentes do que as do ano passado que eram mais aulas expositivas, dessa vez a gente leva problema primeiro, para depois sistematizar, pelo menos as [aulas] que eu dou (2A (E10.3.Ap.(77))). ▪ mas a [aula] que eu dou, a gente elabora um pouco mais dinâmica (2A (E10.3.Ap.(79))). ▪ [...], e outras coisas que eu aprendi: planejamento anual (2A (E10.3.Ap.(80))). ▪ Só que não dei conta, [então falei para o supervisor]: eu não sei quanto tempo você [supervisor] demora para dar Potência, quantas aulas você demora para dar Geometria, aí eu não fiz nada na verdade, só fiquei junto assim (2A (E10.3.Ap.(82))). ▪ São algumas coisas que é quem está lá, para estar aprendendo, [porque] aqui [na universidade] a gente não vê nada de caderno, de diário [de classe] (2A (E10.3.Ap.(83))). ▪ porque [...] a gente sai da faculdade para não dar aula expositiva né, [mas para utilizar a] Resolução de Problema (2A (E10.4.Ap.(93))). ▪ [...] Por exemplo, o caderno de professor [diário de classe], aquele que você preenche, você sai [da universidade, da graduação] e você não sabe como que faz (2A (E10.4.Ap.(97))). ▪ planejamento de aula do começo do ano, eu fiz com [o supervisor], tudo que eu não fazia [na graduação] (2A (E10.4.Ap.(98))).
2B	<ul style="list-style-type: none"> ▪ porque eu nunca tinha entrado em um colégio estadual, eu estou amando (2B (E10.1.Ap.(12))). ▪ criança não né, porque na verdade a gente faz [o PIBID] no Ensino Médio né, o que me assusta um pouco é isso, é que tem muito repetente (2B (E10.2.Ap.(32))). ▪ Sabe, e isso eu acho muito legal pelo fato de que o ENEM está diferente, está mais desse jeito, os vestibulares, então essa é a dica que ele me deu hoje [...] (2B (E10.4.Ap.(95))).
2C	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [...] [o meu supervisor] é ótimo, [...] tudo você pode contar com ele (2C (E10.1.Ap.(13))). ▪ [...] e o contato com os alunos, [...] é assim, a idade deles, eu achei muito, é uma observação que eu fiz né, tem aluno muito velho, muito mais velho, nas séries, repetentes assim sabe, então você lidar com aluno já, um homem e aluno de idade normal sabe, coisa que eu nunca tinha visto na minha vida! (2C (E10.1.Ap.(14))). ▪ você [...] lida com os alunos, [...] [o supervisor] coloca a gente no ambiente de professor mesmo, [...] é a convivência (2C (E10.1.Ap.(16))). ▪ [O supervisor] está presente na hora que você quiser, a hora que você precisar falar com ele, ele vai te atender sabe, é muito tranquilo de trabalhar com ele, [...] ele coloca a gente pra dentro da realidade [de sala de aula] mesmo, e fica do nosso lado (2C (E10.1.Ap.(18))). ▪ então é com tudo isso que eu estou lidando [...], tem um aluno com deficiência visual, então ele fica com a maquininha dele, e a gente tem que falar mais alto e tal, ele fica escrevendo em Braille, faz prova oral ou com o colega do lado, e então essas coisas (2C (E10.2.Ap.(33))). ▪ E já estou lidando agora, ele é como se fosse um aluno normal lá, a gente lidava com ele como se fosse um aluno normal (2C (E10.2.Ap.(35))). ▪ Ele [o aluno com deficiência visual] responde às questões: o que deu o seu? Tudo, ele faz tudo muito bonitinho, no caderninho assim, em uma máquina de Braille (2C (E10.2.Ap.(36))). ▪ [...]. Eu tenho certeza disso [de estar aprendendo com o PIBID], [...] e quem não [participa do PIBID] perde uma oportunidade [de aprendizado] muito grande (2C (E10.3.Ap.(64))). ▪ [O supervisor] gosta muito de colocar figuras, em provas e trabalhos (2C

	<p>(E10.3.Ap.(69))).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Não, ele [supervisor] já gosta de uma coisa mais dinâmica, e isso é muito legal (2C (E10.3.Ap.(71))). ▪ e é ele [supervisor] que acaba falando: vamos colocar um desenho pra eles [alunos] ficarem mais atentos à prova! (2C (E10.3.Ap.(74))). ▪ Até nisso [o supervisor] pensa, pra eles ficarem mais atentos à prova! [...] (2C (E10.3.Ap.(75))). ▪ No ano passado, a gente tinha aula mais tradicional, esse ano não, ele [o supervisor] muda tudo. Se você prepara uma aula tradicional, ele fala: não, vamos aplicar primeiro esse jogo de potência e você não vai falar nada sobre a matéria, você vai dar pra eles lerem primeiro, pra eles tentarem entender a matéria sozinhos! [...] (2C (E10.3.Ap.(76))). ▪ a [aula] que [o supervisor] dá é mais tradicional (2C (E10.3.Ap.(78))). ▪ Particpei [do planejamento anual] muito pouco, porque já estava quase tudo pronto quando eu cheguei, mas [o supervisor] falou: você sabe fazer planejamento? Eu falei: não. Então vou te ensinar, isso vai ser bom pra você! Ele mostrou o [planejamento] dele e tal e: você pode me ajudar? Eu [respondi]: posso (2C (E10.3.Ap.(81))). ▪ [...] [o supervisor] está trabalhando questões da OBMEP (Olimpíadas Brasileira de Matemática da Escola Pública), são só perguntas de pensar, saber, fazer você pensar, muito legal! (2C (E10.4.Ap.(91))). ▪ E [o supervisor] está começando a trabalhar isso, [questões da OBMEP] com os alunos dele e ele está adorando, ele está falando que não é aula expositiva, é outro tipo de aula e diz que está dando supercerto, então essa é a dica que ela está dando pra gente começar o caminho, começar a pensar em uma forma diferente [de dar aula] (2C (E10.4.Ap.(92))). ▪ [...] e [o supervisor] comentou isso comigo hoje: nossa, trabalhar o pensar mesmo, e não [somente o] dois mais dois, quanto é? (2C (E10.4.Ap.(94))). ▪ [Estou aprendendo com o supervisor, porque ele] passa pra gente algumas visões assim, diferentes, por exemplo, como lidar com situações sabe, com certo aluno, ele fala por exemplo: não faz isso, pensa desse jeito, veja como que fica, não faz assim! (2C (E10.4.Ap.(96))). ▪ [...] e foi isso que eu levei dele [do supervisor]: não ficar esperando os outros fazerem! (2C (E10.4.Ap.(99))) E como professor [o supervisor], ele é rígido mas ao mesmo tempo ele conversa com os alunos (2C (E10.4.Ap.(100))).
--	--

Quadro E/4 - As falas do “E10” sobre a questão: efeito PIBID para a graduação (esta questão foi realizada somente na quarta entrevista):

SETOR	UNIDADES DE ANALISE
1A	
1B	
1C	
2A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ a oportunidade que eu estou tendo com o PIBID não compara, não estou falando que uma [escola] foi melhor e a outra pior, mas não tem muito a ver com quando eu dei aula, porque eu dava aula para doze pessoas, doze alunos na sala (2A (E10.4.Ef.(102))).
2B	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Então, eu acredito assim, se o aluno está fazendo Licenciatura em Matemática para ser professor, [o PIBID] agregou muito, [...] [para mim] que quero ser professor, que quero seguir nessa carreira, [agregou] muito [à minha graduação], você tem contato com muita coisa que eu já tive oportunidade de ter [atuando como professor], mas era escola particular, é diferente (2B (E10.4.Ef.(101))).
2C	<ul style="list-style-type: none"> ▪