



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

NAYARA MORYAMA

**APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NO PIBID-BIOLOGIA:
UMA CARACTERIZAÇÃO POR MEIO DOS FOCOS DA
APRENDIZAGEM DOCENTE**

NAYARA MORYAMA

**APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NO PIBID-BIOLOGIA:
UMA CARACTERIZAÇÃO POR MEIO DOS FOCOS DA
APRENDIZAGEM DOCENTE**

Dissertação 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
mestre.

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)

M893a Moryama, Nayara.
Aprendizagem da docência no PIBID-Biologia : uma caracterização por meio dos focos da aprendizagem docente / Nayara Moryama. – Londrina, 2013.
102 f. : il.

Orientador: Sergio de Mello Arruda.
Dissertação (Mestrado 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. Biologia – Estudo e ensino – Teses. 2. Biologia – Bolsas de pesquisa – Teses. 3. Biologia – Formação de professores – Teses. 4. Professores – Formação profissional – 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 574:37.02

NAYARA MORYAMA

**APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NO PIBID-BIOLOGIA:
UMA CARACTERIZAÇÃO POR MEIO DOS FOCOS DA APRENDIZAGEM
DOCENTE**

Dissertação 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 mestre.

BANCA EXAMINADORA

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

Profa. Dra. Virginia Iara de Andrade Maistro
UEL – Londrina - PR

Profa. Dra. Marinez Meneghello Passos
UEL – Londrina - PR

Londrina, 03 de dezembro de 2013.

MORYAMA, Nayara. **Aprendizagem da docência no PIBID-Biologia**: uma caracterização por meio dos focos da aprendizagem docente. 2013. 102p. Dissertação (Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

RESUMO

Nesta investigação buscou-se caracterizar o aprendizado da docência no PIBID-Biologia, por meio dos focos da aprendizagem docente (FAD). Apesar da formação de professores ser um campo de pesquisas muito investigado, estudos têm mostrado que, em certos casos, os professores não estão sendo formados adequadamente para enfrentar a atual realidade da escola pública. É nesse contexto, no qual mudanças e reflexões são bem-vindas, que se insere o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), cujo subprojeto do curso de Ciências Biológicas é alvo desta pesquisa. Os FAD foram propostos por Arruda, Passos e Fregolente (2012), a partir de uma analogia com os focos da aprendizagem científica. Esses focos consideram que a aprendizagem da docência reúne características como interesse pela docência, conhecimento prático da docência, reflexão sobre a docência, participação em uma comunidade docente e identidade docente. A partir deste movimento de pesquisa podemos dizer que, segundo os FAD, esses licenciandos estão aprendendo a ser professor por meio da participação no PIBID. Com relação às supervisoras, verificamos que, apesar de o programa não ter foco na formação continuada das professoras supervisoras, o PIBID está proporcionando a elas uma situação de formação continuada. Inseridas neste contexto, as supervisoras aprenderam a orientar futuros professores. Considerando as três comunidades de prática nas quais participam os sujeitos entrevistados, podemos dizer que para elas o PIBID contribuiu, com maior destaque, estimulando o desenvolvimento do interesse pela docência e proporcionando a construção do conhecimento de casos relacionados à prática docente.

Palavras-chave: Formação de professores de Biologia. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Focos da aprendizagem docente (FAD).

MORYAMA, Nayara. **Learning of teaching in PIBID-Biology**: a characterization by the strands of teacher's learning. 2013. 102p. Dissertation (Science Teaching and Mathematics Education) – Londrina State University, Londrina, 2013.

ABSTRACT

We present in this research a characterization of learning for teaching in a subgroup from Institutional Scholarship Program to Encourage Teaching (PIBID) in Biology graduation course. For that search we have the focuses of learning for teaching (FAD) as an instrument analysis. The teacher's learning is a much studied field, and a lot of papers has shown that sometimes teachers are not being trained accordingly nor receiving enough preparing in the initial formation to face the current reality of public school. PIBID is in this context that calls for changes and reflection. The PIBID subproject from Biology graduation course is the target of our research. The FAD were proposed by Arruda, Passos and Fregolente (2012) from an analogy with the strands of scientific learning. Those focuses consider that learning for teaching happens in 5 focuses interconnected. The aspects to be taken into account in learning for teaching combine features like interesting in teaching, practical knowledge of teaching, reflection on teaching, participation in a teacher's community and teacher identity. From this search we can say that according to the FAD this student teachers are learning how to be a teacher by the participation on PIBID. We verified that the program are promoting a situation of continued formation for the supervisors even though that was not the main goal of the program. The supervisors in this context learned how to orientate the student teachers. Considering the three communities of practice that our subjects participate we can say that for them PIBID contributed stimulating the development of interest in teaching and promoting the knowledge in cases related in teaching practice.

Keywords: Teacher training. Institutional Scholarship program to encourage teaching (PIBID). Learning for teaching focuses (FAD).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os bolsistas e supervisoras do PIBID que dedicaram parte de seu tempo para participar das entrevistas.

Aos integrantes do grupo de pesquisa EDUCIM (Educação em Ciências e Matemática), que contribuíram nas discussões a respeito desta investigação.

Ao meu orientador, Sergio de Mello Arruda, pela oportunidade de estudar o PIBID.

À Marinez Meneghello Passos, pelas contribuições e por me ensinar lições que se aplicam tanto na pesquisa em ensino como também na vida.

À Virginia Iara de Andrade Maistro, pelas contribuições e pelo incentivo, por ser essa pessoa inspiradora que me faz querer continuar a pesquisar, a estudar e a lecionar.

Ao Ronaldo C. Viscovini que se dispôs à comparecer na defesa e contribuir, necessitando ou não da suplência.

Ao Junior Francisco Dias, meu namorado, que me ensinou e sugeriu trabalhar com planilhas, de forma a organizar melhor os dados, que antes estavam recortados e colados em cartolinas coloridas nas paredes do meu quarto.

A todos aqueles que de alguma forma me ajudaram nessa jornada.

À Capes, pelo apoio financeiro.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Organização em planilha	
Figura 2 – Planilha com aplicação de filtro na coluna 2	34
Figura 3 – Aplicando o filtro na coluna 1, selecionando o estudante E04	35
Figura 4 – Planilha após aplicação do filtro na coluna 1, selecionado o E04.....	36
Figura 5 – Gráfico da quantidade geral de unidades presentes nos relatos dos estudantes acomodadas em cada FAD	38
Figura 6 – Gráfico da quantidade geral de unidades dos relatos das supervisoras acomodadas em cada FAD	40
Figura 7 – Gráfico que representa a quantidade total de unidades acomodadas em cada FAD, presentes nos depoimentos das supervisoras	81
Figura 8 – Gráfico que representa as porcentagens de unidades acomodadas em cada FAD de todos os estudantes e supervisoras	82
Figura 9 – Gráfico comparativo da quantidade de unidades correspondentes a cada foco da supervisora S01 e dos bolsistas que orienta	84
Figura 10 – Gráfico comparativo da quantidade de unidades correspondentes a cada foco da supervisora S02 e dos bolsistas que orienta	84
Figura 11 – Gráfico comparativo da quantidade de unidades correspondentes a cada foco da supervisora S03 e dos bolsistas que orienta	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Focos da aprendizagem docente em analogia aos focos da aprendizagem científica	22
Quadro 2 – Resumo a respeito do ano da graduação que os bolsistas estavam cursando	27
Quadro 3 – Resumo a respeito do tempo de participação dos bolsistas no PIBID.....	28
Quadro 4 – Experiência como docente e atividades no PIBID.....	28
Quadro 5 – Resumo a respeito das supervisoras participantes da pesquisa.....	28
Quadro 6 – Quantificação dos depoimentos dos 19 bolsistas, segundo os FAD.....	37
Quadro 7 – Quantidade geral de unidades correspondentes a cada FAD, presentes nos relatos de todas as supervisoras.....	40
Quadro 8 – Quantidade de unidades correspondentes a cada foco dos sujeitos da comunidade de prática	43
Quadro 9 – Quantidade de unidades correspondentes a cada foco dos sujeitos da comunidade de prática II.....	53
Quadro 10 – Quantidade de unidades correspondentes a cada foco dos sujeitos da comunidade de prática III	64
Quadro 11 – Quantidade de unidades acomodadas em cada FAD para as supervisoras S01, S02 e S03	78
Quadro 12 – Frases interpretadas como correspondentes aos FADs do E01	96
Quadro 13 – Frases interpretadas como correspondentes aos FADs do E02	96
Quadro 14 – Frases interpretadas como correspondentes aos FADs do E03	96
Quadro 15 – Frases interpretadas como correspondentes aos FADs do E04	97
Quadro 16 – Frases interpretadas como correspondentes aos FADs do E05	97
Quadro 17 – Frases interpretadas como correspondentes aos FADs do E06	97
Quadro 18 – Frases interpretadas como correspondentes aos FADs do E07	97
Quadro 19 – Frases interpretadas como correspondentes aos FADs do E08	98
Quadro 20 – Frases interpretadas como correspondentes aos FADs do E09	98
Quadro 21 – Frases interpretadas como correspondentes aos FADs do E10	98
Quadro 22 – Frases interpretadas como correspondentes aos FADs do E11	98
Quadro 23 – Frases interpretadas como correspondentes aos FADs do E12	99
Quadro 24 – Frases interpretadas como correspondentes aos FADs do E13	99
Quadro 25 – Frases interpretadas como correspondentes aos FADs do E14	99

Quadro 26 – Frases interpretadas como correspondentes aos FADs do E15	100
Quadro 27 – Frases interpretadas como correspondentes aos FADs do E16	100
Quadro 28 – Frases interpretadas como correspondentes aos FADs do E17	100
Quadro 29 – Frases interpretadas como correspondentes aos FADs do E18	101
Quadro 30 – Frases interpretadas como correspondentes aos FADs do E19	101
Quadro 31 – Frases interpretadas como correspondentes aos FADs da S01	101
Quadro 32 – Frases interpretadas como correspondentes aos FADs da S02	101
Quadro 33 – Frases interpretadas como correspondentes aos FADs da S03	102

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
1 INTRODUÇÃO	12
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES – O CONTEXTO DA PESQUISA	14
3 FOCOS DA APRENDIZAGEM DOCENTE (FAD)	19
3.1 ORIGEM.....	19
3.2 O DESENVOLVIMENTO DA ANALOGIA.....	22
3.3 PORQUE UTILIZAR OS FAD.....	24
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	26
4.1 SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA: LICENCIANDOS E SUPERVISORAS.....	26
4.2 ENTREVISTAS.....	29
4.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	31
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	34
5.1 COMUNIDADE DE PRÁTICA I.....	42
5.2 COMUNIDADE DE PRÁTICA II	52
5.3 COMUNIDADE DE PRÁTICA III.....	63
5.4 UM OLHAR SOBRE AS SUPERVISORAS.....	78
5.5 EM SÍNTESE.....	81
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÕES	85
REFERÊNCIAS	88
APÊNDICES	91
APÊNDICE A – Autorização	92
APÊNDICE B - Exemplo de transcrição de entrevista	93
APÊNDICE C - Quadros construídos para cada licenciando e para cada supervisora com os FAD observados	96

APRESENTAÇÃO

Nesta dissertação apresento um estudo de um subgrupo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Ciências Biológicas, tendo os focos da aprendizagem docente (FAD) como um instrumento de análise.

A formação docente sempre foi uma temática que me inquietou. Durante minha graduação, poucos dos meus colegas queriam ser professores e essa situação gerou certo desdém da turma às disciplinas da licenciatura. Em consequência disso, realizei inúmeros estágios, experimentei estudar diatomáceas, tecnologia de alimentos, orquídeas, genética molecular, e cada vez mais dúvidas em relação à minha formação acadêmica surgiam.

No terceiro e quarto ano da graduação do curso de Ciências Biológicas é realizado o estágio supervisionado, no qual os licenciandos escolhem uma escola pública e cumprem o estágio no Ensino Fundamental (no 3º ano) e no Ensino Médio (no 4º ano), podendo ocorrer em escolas diferentes a cada ano. Os meus estágios, apesar de consideravelmente rápidos, me possibilitaram visualizar um pouco da escola e despertar o interesse em querer conhecer mais e melhor o *ser professor*. Nessas experiências tive contato com ótimos e com péssimos professores, muitos deles queriam estagiários somente para lecionar no lugar deles.

Foi então que procurei saber mais a respeito de um projeto que algumas colegas estavam participando: o PIBID. Em 2011, houve abertura de edital na universidade para a seleção de novos bolsistas e me candidatei para participar do programa, em um subprojeto que iria trabalhar com o Ensino Fundamental.

A partir disso me tornei bolsista. Queria conhecer melhor o que é a escola e o ser professor. Com esse propósito, frequentei a escola participante por aproximadamente 6 meses, toda semana, lecionando para alunos da 6ª série conteúdos de Ciências por meio de aulas diferenciadas, aulas práticas, dinâmicas de grupo e jogos, além de trabalhar a temática sexualidade. O PIBID me trouxe um ânimo novo, conhecer professoras que amam lecionar e trocar experiências com elas me motivou a querer pesquisar o PIBID, a aprendizagem da docência, a formação docente.

Por conseguinte, entrei neste programa de pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática e me deparei com a possibilidade de estudar o PIBID. Aprender a ser pesquisadora na área de Ensino de Ciências, estudando o PIBID do curso de

Ciências Biológicas de que participei e ainda investigar sobre a formação de professores, foi muito gratificante.

Realizar entrevistas com os bolsistas e com as supervisoras me revelou uma saudade em participar e sentir a energia desse programa.

Ao mesmo tempo em que interpretei os depoimentos de cada um, me senti, como uma ex-bolsista, representada.

Nos capítulos que se seguem, apresento o estudo que me iniciou e me inseriu, definitivamente, na pesquisa em ensino.

1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa da Capes (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que “tem como objetivo geral incentivar a formação de professores para a educação básica em todas as áreas de conhecimento, por meio da concessão de bolsas e recursos de custeio” (ARRUDA, 2012, p. 38). Por esse motivo, consideramos que o PIBID é um interessante alvo para investigações a respeito da formação de professores. Nessa temática, questionamos: por meio dos FAD, de que forma podemos caracterizar o aprendizado da docência (para licenciandos e supervisoras) no PIBID?

A aprendizagem é um conceito que tem vários significados não compartilhados entre as teorias de aprendizagem (MOREIRA, 1999). Desse modo, adotamos os focos da aprendizagem docente como parâmetro para a caracterização do aprendizado da docência no PIBID, pois eles representam aquilo que diversos autores vêm descrevendo como necessário aos professores iniciantes: “Possuir um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensino de tal forma que melhorem continuamente como docentes” (GARCIA, 2010, p. 27). Ou ainda, possibilitam uma visão do desenvolvimento do professor relacionado à prática profissional, aos saberes pedagógicos relacionados à prática, aos conteúdos ligados à explicitação de sentido da existência humana individual com sensibilidade pessoal e social, levando em conta a identidade profissional e constituindo a docência um campo específico de intervenção na prática social (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005 *apud* LANGUI; NARDI, 2012).

No capítulo 1, justificamos a realização deste estudo, contextualizando-o com referências do campo formação de professores.

No capítulo 2, explica-se a origem da analogia que permitiu a proposta dos focos da aprendizagem docente, em seguida, as bases teóricas que dão suporte à essa analogia são esclarecidas para fundamentar a utilização dos FAD nessa pesquisa.

Por conseguinte, no capítulo 3, após elucidação do nosso objetivo, apresentam-se os sujeitos dessa pesquisa, licenciandos e professoras de escolas públicas, e explicitamos os referenciais metodológicos que são o alicerce dos procedimentos aqui desenvolvidos.

Em seguida, no capítulo 4 apresentamos o movimento interpretativo que foi guiado pelos procedimentos apresentados na análise de conteúdo de Bardin (2011).

Por fim, trazemos algumas considerações e conclusões a respeito da aprendizagem da docência em um subprojeto do PIBID-Biologia.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES – O CONTEXTO DA PESQUISA

Iremos designar a *formação de professores* como aquela mencionada por Langhi e Nardi (2012) que, na tentativa de buscar uma definição sintética para *formação de professores*, se basearam em Rodriguez Diéguez (1980),

[...] é o ensino profissionalizante para o ensino, e representa um encontro entre pessoas adultas, envolvendo formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado (LANGUI e NARDI, 2012, p. 8).

Complementando essa definição, Marcelo García (1999, p. 26) considera a formação de professores uma

área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que [...] estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam [...] em experiências de aprendizagem das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, que lhes permitem intervir profissionalmente [...].

Nessa direção, esses autores afirmam que “os referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 2002) o declaram como *permanente*, atuando como uma articulação entre a formação inicial e a continuada” (LANGUI; NARDI, 2012, p. 9). Deste modo, concordamos com Garcia (1999), quando assume que se precisa conceber os professores como sujeitos em constante evolução e desenvolvimento.

A partir disso, ao buscar trabalhos relacionados à formação inicial e/ou continuada de professores, é possível encontrar numerosos artigos, dissertações e eventos.

Estudos recentes têm demonstrado que a formação de professores é uma das áreas de pesquisa mais antigas e mais investigadas no Ensino de Ciências. Em um levantamento realizado alguns anos atrás, tomando por base os artigos publicados nas principais revistas da área entre 1979 e 2007, constatou-se que em nenhum ano houve menos de 2 publicações sobre este tema, concentrando-se a maioria das publicações (60%) nos seis últimos anos do período analisado (PASSOS, 2009 apud MORYAMA; PASSOS; ARRUDA, 2013, p. 2).

Passos, Passos e Arruda (2010), ao realizarem um estudo em artigos de revistas da área de Ensino de Ciências no Brasil, apontam que uma das seis categorias construídas a partir das palavras-chave é a

[...] constituição (formativa), ou seja: o aperfeiçoamento, a aprendizagem, a atualização, a autoformação, a capacitação, os cursos (de especialização, de extensão, de serviços), o desenvolvimento profissional, as oficinas, o estágio (supervisionado, de regência, pedagógico, curricular), a preparação, o treinamento; a formação ou a educação (continuada, em serviço, inicial, básica, acadêmica, pedagógica, permanente, reflexiva), a licenciatura, o currículo – de/para professores, pedagogos, mestres, orientadores pedagógicos etc. (PASSOS; PASSOS; ARRUDA, 2010, p. 229).

Sabe-se que a formação de professores é um tema muito abordado, porém a formação de professores a partir das participações no PIBID na instituição investigada é ainda um espaço pouco explorado, já que os projetos e subprojetos nesta universidade se iniciaram em 2010. No decorrer do texto iremos contextualizar a pesquisa no PIBID, descrevendo o programa com mais detalhes.

Com o advento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o interesse a respeito do assunto formação de professores cresceu ainda mais. Um estudo preliminar a respeito de 3 licenciandos participantes do PIBID, cujas entrevistas também foram utilizadas nessa investigação, foi publicado na revista Alexandria no mês de novembro de 2013 (MORYAMA; PASSOS; ARRUDA, 2013).

Apesar da formação de professores ser um campo de pesquisas muito investigado, vale destacar que,

[...] vários estudos têm mostrado que os profissionais não estão sendo formados e nem estão recebendo preparo suficiente no processo inicial de sua formação docente para enfrentar a nova realidade da escola pública e as demandas hoje existentes, assumindo as novas atribuições que passam a ser cobradas dos professores (GHEDIN; LEITE; ALMEIDA, 2008, p. 29).

Nesse sentido, Garcia (2010, p. 26) também afirma que, em geral, “se observa uma grande insatisfação tanto das instâncias políticas quanto do professorado em exercício ou dos próprios formadores com respeito à capacidade das atuais instituições de formação de darem respostas às necessidades da profissão docente”.

O problema seria, segundo Tardif (2012), do modelo universitário de formação, pois os cursos de formação de professores seriam globalmente idealizados, segundo modelo aplicacionista do conhecimento, no qual os estudantes passam alguns anos em disciplinas constituídas de conhecimentos proposicionais, em seguida realizam estágios para aplicar esses conhecimentos e, após a formação, quando começam a trabalhar, percebem que esses conhecimentos não se aplicam bem na prática. Esse mesmo autor afirma que esse modelo aplicacionista “não é somente ideológico e epistemológico, é também um modelo

institucionalizado atrás de todo sistema de práticas e de carreiras universitárias” (TARDIF, 2012, p. 270). Ou seja, para ele, um dos problemas fundamentais seria que a universidade é organizada, “segundo um modelo disciplinar e não segundo uma lógica profissional centrada no estudo das tarefas e realidades do trabalho dos professores” (*ibid.*, p. 271).

Além disso, no modelo aplicacionista, o conhecer e o fazer são tratados separadamente, os alunos são ensinados que, para fazer bem feito, devem conhecer bem para depois aplicar seu conhecimento na ação (TARDIF, 2012). Porém, na prática, o pensamento humano não parece funcionar como sugere esse modelo, há necessidade da criação de programas de formação continuada para professores, pois, segundo Garcia (1999), a formação de professores é um contínuo, prossegue mesmo após a formação inicial do professor.

A formação inicial é, no processo formativo dos professores, “uma das fases do desenvolvimento profissional e, por isso, possui algumas limitações cujos impactos têm posto a necessidade da criação de oportunidades de formação continuada” (SILVA; BASTOS, 2012, p. 153). Essa formação posterior à inicial teria o papel de “garantir a atualização dos professores, como também de suprir deficiências dos cursos de formação” (CUNHA; KRASILCHIK, 2000, p. 2).

Nesse sentido, Pimenta (2012) afirma que programas com cursos de suplência e/ou atualização de conteúdos de ensino para a formação continuada, “têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos” (PIMENTA, 2012, p. 17). Há ainda uma das concepções para a formação continuada de professores que é

[...] considerada como sinônimo de cursos de curta duração, os quais, em geral, não proporcionam uma formação de fato, no sentido de resultar em mudanças na prática profissional dos professores que os frequentam, pois normalmente são formulados exclusivamente pelos mesmos atores dos cursos de graduação sob mesma perspectiva desconexa da prática e da realidade vivenciada pelo professor em exercício (LANGUI; NARDI, 2012, p. 23).

Segundo Barcelos e Villani (2006), os programas de formação continuada frequentemente parecem desconsiderar os contextos específicos do ambiente escolar em que atuam os professores participantes e, por isso, não chegam a ser incorporados como um saber ativo. Esses mesmos autores mencionam que, recentemente, várias iniciativas estão modificando essa tendência, conseguindo tornar alguns professores multiplicadores de inovações curriculares, mas que na maioria das experiências deste tipo, os projetos dificilmente conseguiram manter uma continuidade.

É importante registrar que, segundo Langui e Nardi (2012), legalmente no Brasil, devem ser oferecidos e mantidos programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis pelos Institutos Superiores de Educação, conforme artigo 63, parágrafo terceiro, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), além do artigo 14, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001), que

[...] enfatiza a flexibilidade de cada instituição formadora para construir projetos inovadores e próprios, concebendo um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras (LANGUI e NARDI, 2012, p. 10).

Portanto, frente a essa situação, concordamos que “é preciso repensar a formação de professores a partir do contexto de seu trabalho, não se podendo considerar essa formação descolada ou distanciada da reflexão crítica acerca da sua realidade” (GHEDIN, LEITE e ALMEIDA, 2008, p. 32), e que a instituição educativa deveria aproximar-se “de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito adquire importância a relação que se estabelece entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição” (IMBERNÓN, 2011, p. 8).

É nesse contexto, em que mudanças e reflexão são bem-vindas, que se insere o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), cujo subprojeto do curso de Ciências Biológicas é alvo de nossas pesquisas. O PIBID foi criado em 2007, após o estabelecimento da Lei nº 11.502, de 11 de julho, que modificou as competências e a estrutura organizacional da CAPES, autorizando-a a conceder bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

Na universidade em questão, o PIBID é constituído por dois projetos: um que iniciou em 2010, aprovado em edital de 2009 e um que começou suas atividades em 2011, aprovado em edital do mesmo ano de início, atuando em 35 escolas e envolvendo todas as licenciaturas da instituição, em número de 15, nas seguintes áreas: Artes Plásticas, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Espanhol, Inglês, Português, Matemática, Música, Pedagogia e Química (ARRUDA, 2012).

Considerando que o espaço escolar se constitui pelas práticas desenvolvidas nesse ambiente, e assumindo que elas “devem ser o eixo central sobre o qual gire a formação do conhecimento profissional básico do professor” (IMBERNÓN, 2011, p. 66), e que o

subprojeto do curso de Ciências Biológicas é desenvolvido com base em práticas, este se torna um interessante objeto investigativo para o campo formação de professores. Além disso, o programa “tem contribuído para a integração entre teoria e prática e para a aproximação entre a universidade e as escolas básicas”, valoriza as licenciaturas, “envolve o docente da escola básica na formação do licenciando, reconhecendo a escola também como lócus de formação inicial” (SILVA; BASTOS, 2012, p. 156).

Inspirados por essa situação de formação, possibilitada pela participação no PIBID no subprojeto da licenciatura em Ciências Biológicas questionamos: por meio dos FAD, de que forma podemos caracterizar o aprendizado da docência (para licenciandos e supervisoras) no PIBID-Biologia?

Mencionamos anteriormente Silva e Bastos (2012), ao comentar a necessidade da criação de oportunidades de formação continuada devido a algumas limitações na formação inicial. Segundo os referidos autores, é possível afirmar que “a continuidade da formação docente é importante para o efetivo exercício dessa profissão” (*ibid.*, p. 153). A participação na comunidade de prática proporcionada pelo PIBID coloca professores de escolas públicas em uma nova situação de aprendizagem da docência, uma docência a fim de formar novos professores.

Assim sendo, para este trabalho realizamos entrevistas semiestruturadas com 19 licenciandos participantes do PIBID no subprojeto do curso de Ciências Biológicas e com as 3 supervisoras, professoras da escola básica, que orientaram e orientam esses bolsistas. Os depoimentos foram gravados em áudio e transcritos. A metodologia dessa pesquisa será descrita no capítulo 4.

Para a realização da análise e interpretação, concordamos com o que há muitos anos os pesquisadores vêm insistindo

[...] que a formação do professor, a construção de sua identidade e sua autonomia profissional são marcadas pelas práticas pedagógicas, pela sua experiência no contexto escolar, possibilitando, ao professor, construir seus saberes docentes por meio da reflexão sobre a prática (ZEICHNER, 1993; SCHÖN, 1987 *apud* BACCON; ARRUDA, 2010, p. 508).

E por esse motivo, nos baseamos nos focos da aprendizagem docente (FAD) como um instrumento de análise, na qualidade de categorias *a priori*, para a interpretação dos depoimentos.

No capítulo a seguir, descrevemos a fundamentação teórica dos FAD, que utilizamos neste movimento de pesquisa.

3 FOCOS DA APRENDIZAGEM DOCENTE (FAD)

Iniciaremos o capítulo explicando a origem dessa analogia: os focos da aprendizagem científica, para que, em seguida, as bases teóricas que dão suporte à analogia sejam elucidadas e, partindo dessas considerações, justificamos a utilização deste instrumento em nossa pesquisa.

3.1 ORIGEM

Os FAD foram propostos a partir de uma analogia com os focos da aprendizagem científica (*strands of science learning*), presentes inicialmente em relatório de 2009, coordenado pelo *National Research Council* (NRC) dos Estados Unidos da América, traduzidos e utilizados em ARRUDA et al. (2013) para a categorização *a priori* de diálogos de aprendizagem informal (ARRUDA et al., 2013). O relatório “faz ampla revisão de trabalhos relacionados à aprendizagem científica em ambientes informais” (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012, p. 26). Para a produção do NRC, foi constituída uma comissão para analisar o potencial de configurações não escolares para a aprendizagem da ciência, composta por catorze especialistas em ciência, educação, psicologia, comunicação social e educação informal (NRC, 2009, p. 2). A comissão se encarregou de estimar evidências de aprendizagem científica em diferentes contextos, em grupos por idades e em variados períodos de tempo, identificando características das experiências de aprendizado, principalmente em ambientes informais, mas também aqueles que são compartilhados por escolas, trazendo evidências de que ambientes informais podem promover a aprendizagem da ciência (*ibid.*, p. 23).

A ideia inicial da proposta dos focos da aprendizagem científica baseia-se na estrutura desenvolvida para a aprendizagem científica presente no relatório de 2006, do mesmo conselho, nomeado: *Taking Science to School*, que apresenta um quadro com conclusões sobre o que significa ser proficiente em ciência, ser competente, hábil em ciência. Este quadro baseia-se em uma visão da ciência como um corpo de conhecimento baseado em evidências, uma construção de modelos em constante evolução e aperfeiçoamento, um conhecimento que é sempre revisado. A intenção é ir além do conhecimento do conteúdo, habilidades ou processos, porque conteúdo e processos são indissociáveis na ciência (NRC, 2006). Partindo dessas considerações, apresentam 4 qualidades que corresponderiam a um estudante proficiente em ciência:

1. Conhece, usa e interpreta explicações científicas do mundo natural;
2. Gera e avalia explicações e evidências científicas;
3. Entende a natureza e desenvolve um conhecimento científico sobre ela;
4. Participa de forma produtiva em práticas científicas e discursos (NRC, 2006, sumário executivo, p. 1, capítulo 2, p. 9¹, tradução nossa).

Essas habilidades científicas representariam objetivos de aprendizagem e também uma base para a elaboração de currículos, para que os alunos, em última instância, sejam capazes de participar da sociedade como cidadãos educados (*ibid.*, 2006).

No desenvolvimento desta pesquisa, assim como em Arruda, Passos e Fregolente (2012) e em ARRUDA et al. (2013), trabalhos de nosso grupo de pesquisa, optamos por denominar esse conjunto de habilidades científicas de aprendizagem por focos da aprendizagem científica. Desse modo, o processo de aprendizagem científica envolveria todos os 4 focos de aprendizagem e o avanço em um deles promoveria o avanço nos outros, como fios de uma corda interligados. Os focos são assumidos como evidências da aprendizagem científica e cada um deles representa uma dimensão desse aprendizado. Eles não seriam independentes ou dissociáveis na prática, no ensino ou na aprendizagem da ciência, eles são uma síntese dos resultados de pesquisas em diferentes literaturas relacionadas ao ensino e à aprendizagem da ciência e oferecem uma nova perspectiva a respeito do que é aprendido em ciência (*ibid.*, 2006, capítulo 2, p. 9).

Neste sentido, por meio de uma nova perspectiva para a aprendizagem, os focos enfatizam a ideia do conhecimento na prática, de que o conhecimento dos alunos não é estático e que a proficiência ou o aprendizado envolve conhecimentos e habilidades em todos os 4 focos, a fim de se obter sucesso nas práticas científicas (*ibid.*, 2006, capítulo 2, p. 9).

Os focos ilustram a importância de ir além da simples dicotomia da ciência como conteúdo ou como processo, ou seja, considerar somente o conteúdo não conduz à proficiência na ciência, assim como estar engajado em uma pesquisa científica não significa estar isento de conteúdo científico. Partindo dessas considerações, mencionam no relatório que alunos da pré-escola até o 9º ano do ensino fundamental são mais propensos a avançar na compreensão da ciência quando as salas de aula oferecem oportunidades de aprendizagem que atendam os quatro focos (NRC, 2006, capítulo 2, p. 9).

¹ O documento do NRC é paginado a partir do número 1 em todos os capítulos, inclusive no sumário executivo, por esse motivo indicamos o capítulo em que se encontra a citação, juntamente ao número da página. O sumário executivo é uma seção que expressa uma síntese do que será apresentado na sequência.

A partir desse primeiro estudo, o *National Research Council* avançou, desenvolvendo melhor a ideia dos focos e, em 2009, lançou o relatório intitulado: *Learning Science in Informal Environments: People, Places, and Pursuits*, propondo 6 focos da aprendizagem científica. Nessa nova proposta, os focos do relatório de 2006 correspondem aos focos de 2 a 5, e a estes foram incluídos os focos 1 e 6, que têm valor especial em ambientes informais de aprendizagem. Os seis focos ilustram como as escolas e ambientes informais de aprendizagem podem ter objetivos complementares, podendo ser utilizados como uma ferramenta conceitual para organizar e avaliar a aprendizagem da ciência (NRC, 2009).

Os seis aspectos da aprendizagem da ciência inter-relacionados presentes nos focos refletem o compromisso do campo com a verdadeira participação – descrevem o que os participantes realizam cognitivamente, socialmente, emocionalmente e o seu progresso nesses ambientes (*ibid.*, p. 3, tradução nossa).

Desse modo, os focos apresentados e suas respectivas descrições são elencados abaixo:

Foco 1 [interesse científico]: Experimenta entusiasmo, interesse e motivação para aprender sobre fenômenos do mundo físico e natural.

Foco 2 [conhecimento científico]: Venha a gerar, compreender, lembrar e usar conceitos, explicações, argumentos, modelos e fatos relacionados com a ciência.

Foco 3 [prática científica]: Manipular, testar, explorar, questionar, observar e dar sentido ao mundo físico e natural.

Foco 4 [reflexão sobre a ciência]: Refletir sobre a ciência: como uma forma de conhecimento sobre os processos, conceitos e instituições de ciência, e em seu próprio processo de aprendizagem sobre fenômenos.

Foco 5 [comunidade científica]: Participar de atividades científicas e práticas de aprendizagem com outros, usando linguagem científica e ferramentas.

Foco 6 [identidade científica]: Pensam sobre si mesmos como aprendizes da ciência e desenvolvem uma identidade como alguém que conhece, usa e, algumas vezes, contribui para a ciência (*ibid.*, p. 4, tradução nossa).

Essa proposta com seis focos inclui, além daqueles apresentados no relatório de 2007, dois focos novos a serem considerados: um relacionado ao interesse, ao entusiasmo e motivação, uma base para outras formas de aprendizado da ciência e outro que diz respeito a como os alunos veem a si mesmos com relação à ciência (NRC, 2009, p. 4).

O foco 1, embora importante para a aprendizagem em qualquer ambiente, foi adicionado “por ser relevante para ambientes informais de aprendizagem, que são ricos em fenômenos científicos do cotidiano e organizado para aproveitar os conhecimentos prévios e interesse” (*ibid.*, p. 4, tradução nossa).

A respeito do segundo foco de aprendizagem adicionado, o foco 6 trata do “processo pelo qual os indivíduos se sentem confortáveis com, informados sobre, ou interessados pela ciência” (*ibid.*, p. 4, tradução nossa).

Considerando esses focos como indícios da aprendizagem científica, os autores afirmam que podem ser um recurso importante para desenvolver ferramentas para a prática e a pesquisa da aprendizagem, de maneira que o avanço em um foco colaboraria para o avanço do aluno nos outros, a fim de uma aprendizagem científica completa. Além disso, eles desempenham um papel central no aperfeiçoamento de formas de avaliação sobre a aprendizagem científica especialmente em ambientes informais (*ibid.*, p. 5).

3.2 O DESENVOLVIMENTO DA ANALOGIA

A partir disso, Arruda, Passos e Fregolente (2012) ampliaram a visão de aprendizagem antes assumida, ao perceberem a estreita relação entre a educação científica formal (em instituições, escolas, universidades) e a informal (fora da escola, no dia a dia, no trabalho) e desenvolveram uma analogia com os focos da aprendizagem científica produzindo um instrumento para a investigação da aprendizagem da docência. A esse respeito, os referidos autores afirmam que “há muito tempo se sabe que o avanço teórico de um campo pode ser alcançado por meio de analogias” (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012, p. 25), e que, segundo Mary Hesse, filósofa inglesa, a analogia seria “como uma ferramenta para a descoberta científica e mudança conceitual” (HOLYOAK, 2005, p. 121 *apud* ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012, p. 25).

Assim, foram construídos os focos da aprendizagem docente, análogos aos focos da aprendizagem científica:

Quadro 1 – Focos da aprendizagem docente em analogia aos focos da aprendizagem científica.

	Focos da aprendizagem científica		Focos da aprendizagem docente
1.	Interesse científico	1.	Interesse pela docência
2.	Conhecimento científico	2.	Conhecimento prático da docência
3.	Prática científica		
4.	Reflexão sobre a ciência	3.	Reflexão sobre a docência
5.	Comunidade científica	4.	Comunidade docente
6.	Identidade científica	5.	Identidade docente

Fonte: o próprio autor.

É possível observar no **quadro 1** que ocorre uma fusão entre os focos 2 e 3, pois, para Tardif, “o saber docente não pode ser pensado como separado de uma prática” (TARDIF, 2002 *apud* ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012, p. 30), assim como a tradição de pesquisa inaugurada por Schön com a *epistemologia da prática* aponta para essa mesma direção (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012).

Por conseguinte, os referidos autores descrevem e apresentam cada foco, resumidamente, como colocamos a seguir:

Foco 1 [interesse pela docência]: O estudante experimenta interesse, envolvimento emocional, curiosidade, motivação, mobilizando-se para exercer e aprender cada vez mais sobre a docência.

Foco 2 [conhecimento prático da docência]: A partir do conhecimento na ação e com base na reflexão na ação, o estudante desenvolve o conhecimento de casos, um repertório de experiências didáticas e pedagógicas que orientam a sua prática cotidiana *in actu*.

Foco 3 [reflexão sobre a docência]: Frente a novos problemas originados de sua prática, os quais não conseguiu resolver no momento em que ocorriam, o futuro professor, com base em instrumentos teóricos, analisa a situação sistematicamente, envolvendo-se com a pesquisa e reflexão *a posteriori* sobre sua prática e o seu conhecimento acumulado sobre ela, de modo a resolver os problemas inicialmente detectados. Trata-se de desenvolver a dimensão da pesquisa no futuro professor.

Foco 4 [comunidade docente]: O estudante participa de atividades desenvolvidas em uma comunidade docente, aprende as práticas e a linguagem da docência com outros professores ou futuros professores, assimilando valores dessa comunidade e desenvolvendo a reflexão coletiva.

Foco 5 [identidade docente]: O estudante pensa sobre si mesmo como um aprendiz da docência e desenvolve uma identidade como alguém que se tornará futuramente um professor de profissão (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012, p. 32-33).

Observa-se que os focos representam aquilo que autores vêm descrevendo como necessário aos professores iniciantes: “Possuir um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensino de tal forma que melhorem continuamente como docentes” (GARCIA, 2010, p. 27). Ou ainda, possibilitam uma visão do desenvolvimento profissional do professor que, segundo Pimenta e Anastasiou (2005 *apud* LANGUI e NARDI, 2012), envolve formação inicial e continuada, e é um campo de conhecimentos específicos configurados em grandes conjuntos: conteúdos das ciências humanas e naturais, didático-pedagógicos relacionados à prática profissional [foco 2], saberes pedagógicos relacionados à prática educacional [foco 2], conteúdos ligados à explicitação de sentido da existência humana individual com sensibilidade pessoal [foco 1] e social [foco 4] e por isso a identidade [foco 5] do professor é também profissional, constituindo a docência um campo específico de intervenção profissional na prática social [foco 4].

3.3 POR QUE UTILIZAR OS FAD

A fim de caracterizar de que forma é a aprendizagem da docência proporcionada pela participação no PIBID, utilizamos os FAD como grandes categorias, pois podem ser utilizados:

[...] para indicar evidências de aprendizado da docência (interpretadas nos registros e depoimentos provenientes das tomadas de dados), podendo ser aplicados nas diversas configurações, tais como cursos de formação estruturados (licenciaturas), em programas como o PIBID (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012, p. 44).

Ressaltamos a importância do foco 1 [interesse pela docência] para a investigação da formação de professores, pois acreditamos que é preciso “educar não só a razão mas também o sentimento e a vontade” (SACRISTÁN, 2008, p. 87), pois os professores são pessoas que sentem e querem, não só pensam. Nesse sentido, devemos dar importância aos motivos de ação do professorado, pois temos educado as mentes, mas não o desejo, não educamos a vontade (*ibid.*, p. 86). Assim sendo, procuramos evidências nos relatos que apontassem esse aspecto do interesse, que é relacionado ao desejo em ser professor, em ensinar.

Já o foco 2 [conhecimento prático da docência] é caracterizado pelo “saber fazer” (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012, p. 30), outro aspecto relevante quando consideramos o subprojeto do PIBID-Biologia, que é pautado em aulas práticas nas escolas públicas. Esse conhecimento acumulado poderia ser identificado como conhecimento de casos, do professor ou dos bolsistas, relacionado às próprias práticas, que provém de eventos específicos. Tardif traz a importância de se levar em conta essa dimensão – conhecimento prático, na formação de professores, pois:

[...] os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados ao seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa [...] (TARDIF, 2012, p. 61).

Após a aula o professor ou futuro professor pode pensar sobre o que aconteceu e avaliar as atitudes tomadas, é uma reflexão após a ação, que é destacada pelo foco 3. Por meio dele, seria possível captar evidências da reflexão por meio de questionamentos relacionados à prática possibilitada pelo PIBID, pois frente a novas situações que extrapolam

a rotina, os profissionais constroem novas soluções por um processo de reflexão na ação que passam a configurar um conhecimento prático, esse, por conseguinte, não dá conta de problemas que superam o repertório já existente, exigindo do professor uma busca, uma análise, uma reflexão sobre a ação para resolver esses problemas (PIMENTA, 2008). Nesse sentido, “Pimenta argumenta que a prática reflexiva, por ser uma prática social, só pode ocorrer a partir de coletivos: as escolas deveriam ser transformadas em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente” (*ibid.*, p. 26 *apud* ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012, p. 31-32), enfatizando então o foco 4, que trata da participação em uma comunidade docente.

Essa participação em uma comunidade, essa troca de experiências entre professores e entre licenciandos e professores merece destaque, pois durante a formação inicial, na opinião de alguns autores, a experiência dos professores pode se tornar referência para a formação do estagiário que os observa (BACCON; ARRUDA, 2010), situação semelhante à do PIBID. Pimenta e Lima (2012) afirmam que “muitas vezes nossos alunos aprendem conosco nos observando, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser” (p. 35).

Pimenta menciona que o desafio posto aos cursos de formação de professores é o de “colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*. Isto é, de construir a sua identidade de professor” (grifo do autor, PIMENTA, 2012, p. 21). Trazendo então o foco 5, da identidade docente, como um dos focos para a nossa investigação da formação docente nesse PIBID-Biologia, já que é um programa voltado à formação inicial de professores.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objetivo dessa investigação foi, por meio dos FAD, caracterizar o aprendizado da docência proporcionado, principalmente, pela participação no PIBID.

No decorrer deste capítulo abordamos os procedimentos metodológicos utilizados para a organização, análise e interpretação do *corpus*² da pesquisa, que são os depoimentos transcritos de cada estudante e supervisora.

A fim de buscar respostas para a questão, **por meio dos FAD, de que forma podemos caracterizar o aprendizado da docência (para licenciandos e supervisoras) no PIBID?**, realizamos entrevistas semiestruturadas com 19 estudantes bolsistas do programa PIBID e 3 supervisoras, professoras da educação básica participantes do subprojeto do curso de Ciências Biológicas. Todos os entrevistados fizeram declaração oral (texto da leitura no apêndice A), autorizando a utilização de suas falas e/ou imagem para fins de pesquisa considerando que seus nomes não seriam citados, declaração esta que foi gravada em áudio. As entrevistas também foram gravadas em áudio, posteriormente transcritas (ver exemplo no apêndice B) e organizadas em planilhas, para uma visualização mais rápida e dinâmica, e analisadas à luz da análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Cada etapa foi apresentada, partindo da descrição de nossos sujeitos de pesquisa e como foram realizadas as entrevistas, encerrando-se o capítulo tratando da análise de conteúdo, cujos procedimentos nos guiaram a análise e interpretação dos depoimentos.

4.1 SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA: LICENCIANDOS E SUPERVISORAS

Dentre os 22 sujeitos da pesquisa encontram-se licenciandos do curso de Ciências Biológicas e supervisoras, professoras da educação básica. Para melhor compreensão, tratamos aqui os estudantes de licenciatura do curso de Ciências Biológicas como ‘estudantes, bolsistas, licenciandos ou bids³’, as professoras da educação básica participantes do PIBID como ‘supervisoras’ e denominamos ‘aluno’ os estudantes que frequentam as escolas de educação básica.

Nesta dissertação, os bolsistas, foram codificados com a letra “E”, seguida de um número que representa a ordem em que foram entrevistados, assim, o primeiro

² *Corpus*, segundo Bardin, é “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2011, p. 26).

³ “Bid” refere-se ao bolsista de iniciação à docência, nomenclatura adotada e utilizada no grupo de pesquisa EDUCIM.

licenciando a ser entrevistado recebeu a codificação “E01” e o segundo entrevistado recebeu a codificação “E02” e assim por diante. As supervisoras receberam a letra “S”, seguida de um número que representa também a ordem em que ocorreram as entrevistas, então a primeira supervisora entrevistada recebeu a codificação “S01”, a segunda “S02” e a terceira “S03”.

Dos estudantes de licenciatura, 6 estavam no primeiro ano da graduação, 7 no segundo ano, 1 no terceiro ano e 5 no quarto ano. Em relação ao tempo de participação no PIBID, 15 estudantes participavam do programa há apenas 4 meses e 4 deles participaram por 18 meses; já entre as supervisoras, 2 participavam das atividades há 18 meses e 1 professora supervisora havia entrado no programa há 4 meses.

Quando se trata de experiência na prática docente, 10 licenciandos tiveram suas primeiras experiências no PIBID, 6 também tinham realizado o estágio supervisionado, além das aulas proporcionadas pelo programa e 3 mostraram ter atividades docentes dando aulas particulares e experiências outras além do PIBID. Já as supervisoras, atuavam como professoras há pelo menos 20 anos.

Essas informações estão resumidas nos **quadros 2, 3, 4 e 5** abaixo:

Quadro 2 – Resumo a respeito do ano da graduação que os bolsistas estavam cursando.

	Ano da graduação (cursando)								
	1°	2°	3°	4°		1°	2°	3°	4°
E01				X	E10	X			
E02				X	E11		X		
E03		X			E12		X		
E04		X			E13		X		
E05		X			E14		X		
E06			X		E15	X			
E07	X				E16	X			
E08				X	E17				X
E09				X	E18	X			
					E19	X			

Fonte: o próprio autor.

Quadro 3 – Resumo a respeito do tempo de participação dos bolsistas no PIBID.

	Tempo de participação no PIBID (meses)				
	4	18		4	18
E01		X	E10	X	
E02		X	E11	X	
E03	X		E12	X	
E04	X		E13	X	
E05	X		E14	X	
E06	X		E15	X	
E07	X		E16	X	
E08		X	E17		X
E09		X	E18	X	
			E19	X	

Fonte: o próprio autor.

Quadro 4 – Experiência como docente e atividades no PIBID.

	Experiência como docente			No PIBID participou de atividades:		
	Estágio	PIBID	outros	No museu	Na escola	PIBID itinerante
E01	X	X		X	X	
E02	X	X		X	X	
E03		X		X	X	
E04		X		X	X	
E05		X	X	X	X	
E06		X		X	X	
E07		X		X	X	
E08	X	X		X	X	
E09	X	X		X	X	
E10		X		X		X
E11		X		X	X	
E12		X		X	X	
E13		X		X	X	
E14		X		X	X	
E15		X		X	X	
E16		X		X	X	
E17	X	X		X	X	
E18		X		X		X
E19		X	X	X	X	

Fonte: o próprio autor.

Quadro 5 – Resumo a respeito das supervisoras participantes da pesquisa.

	Tempo de participação no PIBID (meses)		Tempo de atuação como docente (anos)		
	4	18	20	25	26
S01	X				X
S02		X		X	
S03		X	X		

Fonte: o próprio autor.

4.2 ENTREVISTAS

A entrevista é uma situação de trocas intersubjetivas, ou seja, é uma troca entre sujeitos. Com esse propósito, optamos por realizar uma entrevista reflexiva, caracterizada pela “disposição do pesquisador de compartilhar continuamente sua compreensão dos dados com o participante” (GATTI, 2008). Segundo Szymanski, nessa modalidade de entrevista a intenção do pesquisador vai além da busca por informações, também há esforços para se criar uma situação de confiança para que o entrevistado “se abra” e colabore com dados relevantes para a pesquisa (SZYMANSKI, 2008, p. 12). A concordância do entrevistado em contribuir na pesquisa “já denota sua intencionalidade – pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz – o que caracteriza o caráter ativo de sua participação” (*ibid.*). Essa mesma autora, ao tratar da entrevista, alerta que ao mesmo tempo em que há a representatividade da fala, há ocultamentos e distorções inevitáveis (MINAYO, 1996 *apud* SZYMANSKI, 2008, p. 13).

Ao seguirmos orientações dessa modalidade de entrevista, expressando a compreensão da fala do entrevistado, estamos assegurando que as respostas obtidas sejam verdadeiras, isto é, não influenciadas pelas condições de aplicação e conteúdo do instrumento (SZYMANSKI, 2008, p. 15).

As entrevistas que realizamos também são denominadas semiestruturadas “pelo fato de essas perguntas serem somente desencadeadoras de um suposto ‘bate-papo’ sobre a situação vivenciada” por esses sujeitos (MORYAMA; PASSOS; ARRUDA, 2013, p. 4).

Com o objetivo de caracterizar a aprendizagem da docência, as perguntas que compunham as entrevistas foram elaboradas e direcionadas, principalmente, para que pudéssemos encontrar indícios dessa aprendizagem, pautando-se em aspectos relevados pelos focos da aprendizagem docente ou FAD. Deste modo, as perguntas dirigidas aos estudantes se diferenciaram um pouco daquelas propostas às supervisoras. No início da “conversa” com os estudantes e as supervisoras, as primeiras questões tratavam de perguntas pessoais para que nós conhecêssemos melhor cada sujeito da pesquisa.

Para os licenciandos, foi perguntado no início da entrevista: Em que ano você entrou no curso de Ciências Biológicas? Quando você entrou no PIBID?

Já para as supervisoras, questionamos: Você dá aula há quanto tempo e quando você entrou no PIBID?

A partir daí, as questões deflagradoras eram mais direcionadas, codificamos as questões para os estudantes pela letra “Q” – questão, seguida de um número que corresponde à sequência das perguntas (incluindo as primeiras questões acima Q01 e Q02):

Q03: *Você tem interesse em ser professor?* (foco 1)

Q04: *Você já teve alguma experiência como docente?* (foco 2)

Q05: *Como você avalia essa experiência como docente?* (foco 3)

Q06: *Você tem ou já manteve contato com outros professores?* (foco 4)

Q07: *Eu gostaria que você me falasse de algum professor que tenha te marcado quando estudante.* (foco 5)

Para as supervisoras, codificamos as questões pelas letras “Q” – questão, e “S” – supervisoras, seguidas de um número que corresponde à sequência das perguntas:

QS1: *Você dá aula há quanto tempo e quando você entrou no PIBID?*

QS2: *Se você é supervisora do PIBID quer dizer que teve interesse, por que você teve esse interesse?* (foco 1)

QS3: *Eu queria que você me contasse um pouco como que foram as atividades de supervisão, como que você avalia essas atividades e também pra você, como é que foi essa supervisão.* (foco 2 e 3)

QS4: *Você costuma conversar com outros supervisores?* (foco 4)

QS5: *Qual o valor dessas atividades do PIBID pra você?*

QS6: *Você gosta/gostou de ser supervisora?* (foco 1)

QS7: *O que é o PIBID na sua formação profissional?* (foco 5)

Dessa maneira, inicialmente foram agendadas algumas entrevistas com os bolsistas, que estavam em fim de semestre, época de provas finais na graduação. Por motivos maiores (o carro quebrou, esqueceram-se da entrevista e foram embora para casa, tinham que estudar) essas primeiras entrevistas tiveram que ser remar cadas.

Foi solicitado por *E-mail* aos estudantes que enviassem os horários que tinham disponíveis para entrevistas, porém obtivemos respostas de poucos. Então, para otimizar o tempo dos licenciandos que precisavam estudar e do próprio entrevistador (codificado pela letra “M” – mestrando, neste trabalho), utilizamos outra estratégia para entrevistar os estudantes, que forneceram seus depoimentos nos corredores após a realização de provas, na cantina do Centro de Ciências Biológicas, enquanto estavam em intervalo de

aulas e provas ou em frente à biblioteca, local de estudo. Já as supervisoras, que além de professoras, supervisoras, se ocupavam de outras atividades (doutorado, outros trabalhos, questões pessoais), foram entrevistadas em momento anterior à reunião do subprojeto com a coordenadora do PIBID no curso de Ciências Biológicas. A maioria desses encontros ocorreu nos meses de novembro e dezembro de 2012. Somente a supervisora S03, por estar muito atarefada, além de outros problemas pessoais, foi interpelada em outra situação, após as férias de final de ano, com agendamento em fevereiro de 2013. Por essas razões, as entrevistas foram realizadas em 8 minutos, em média, totalizando 3 horas de gravações e 81 páginas de transcrições.

4.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Esta é uma pesquisa com características qualitativas, que busca a compreensão do fenômeno investigado. Assim, para a organização e análise dos dados, fizemos uso dos procedimentos apresentados pela análise de conteúdo. Segundo Bardin (2011, p. 125), a análise de conteúdo organiza-se em três polos cronológicos: a “pré-análise”, a “exploração do material” e o “tratamento dos resultados”, que envolve a “elaboração de inferências por parte do pesquisador, seguida de um movimento de interpretação”.

A pré-análise teria por objetivo “sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”, ou seja, colabora na organização inicial do trabalho definindo um programa preciso, que permite a introdução de novos procedimentos no decorrer da análise (*ibid.*). Esta primeira fase geralmente inclui a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação dos objetivos e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

A primeira atividade consiste em conhecer melhor os documentos a analisar, neste caso as transcrições das entrevistas, “deixando-se invadir por impressões e orientações” em uma leitura flutuante (*ibid.*, p. 126). Além disso, é preciso escolher que documentos são suscetíveis de fornecer informações sobre as questões levantadas, esse procedimento seria a constituição de um *corpus*. Este representa “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2011, p. 26), e, para sua constituição, é preciso seguir regras, fazer escolhas e seleções. Neste trabalho nos orientamos pela regra da pertinência, mencionada por Bardin (2011, p. 128), na qual os documentos

retidos para análise devem ser adequados, enquanto fonte de informação, ou seja, devem corresponder aos objetivos que suscitam a análise.

O segundo polo da análise de conteúdo seria a exploração do material, fase que consiste essencialmente em procedimentos de codificação, decomposição ou enumeração (*ibid.*, p. 131). A codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto por enumeração, recorte e agregação com a finalidade de se obter uma representação do conteúdo ou da sua expressão (*ibid.*, p. 133). Neste trabalho a codificação utilizada foi explicitada durante o subcapítulo 4.2 e também no capítulo 5.

Os últimos movimentos da análise de conteúdo correspondem ao tratamento e interpretação dos resultados obtidos. É nesta hora que o pesquisador irá propor interpretações relacionadas aos objetivos previstos ou descobertas outras, inesperadas (*ibid.*, p. 131). O último polo realizado para esta pesquisa, é descrito no capítulo 5 e as conclusões tiradas a partir desse movimento interpretativo são apresentadas em sequência.

A respeito da fase de tratamento e interpretação dos resultados, “a maioria dos procedimentos de análise organiza-se [...] ao redor de um processo de categorização” (*ibid.*, p. 147), que é uma operação de classificação segundo critérios previamente definidos. As categorias reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, que é elaborado em razão das características comuns destes elementos. Esses critérios podem ser sintáticos (verbos, adjetivos), semânticos (por temáticas), léxicos (das palavras segundo seu sentido, com emparelhamento de sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivos (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem) (BARDIN, p. 147). Ao classificar o *corpus* em categorias é fundamental investigar o que cada elemento tem em comum com os outros, pois o que permitirá o agrupamento “é a parte comum existente entre eles” (*ibid.*, p. 148).

Essa categorização pode empregar dois processos inversos, um quando se tem um sistema de categorias *a priori*, no qual se repartem os elementos da melhor maneira possível à medida que vão sendo encontrados, e outro quando o sistema de categorias não é fornecido anteriormente e emerge da classificação progressiva dos elementos, definindo os títulos conceituais de cada uma somente ao final da operação (*ibid.*, p. 149). Nesta investigação utilizamos os FAD como categorias *a priori*, interpretando cada depoimento e agrupando-os em cada foco da aprendizagem docente.

A análise de conteúdo pode seguir perspectivas diferentes, pode apoiar-se na mensagem (significação e código) e no seu canal; ou no emissor e no receptor enquanto polos de inferência (BARDIN, 2011, p. 165). Porém, “qualquer análise de conteúdo passa pela

análise da própria mensagem. Esta constitui o material, o ponto de partida e o indicador sem o qual a análise não seria possível” (*ibid.*, p. 166). Ao considerar o emissor ou produtor da mensagem como centro da análise, concebe-se a função expressiva ou representativa da comunicação, a mensagem exprime e representa o emissor. Pode-se também ter o receptor como foco de análise, admitindo que a mensagem, ao se dirigir a este indivíduo ou grupo, tem a finalidade de agir ou se adaptar a ele e, por esse motivo, o estudo dessa mensagem fornece informações relativas ao receptor ou ao público (*ibid.*, p. 166).

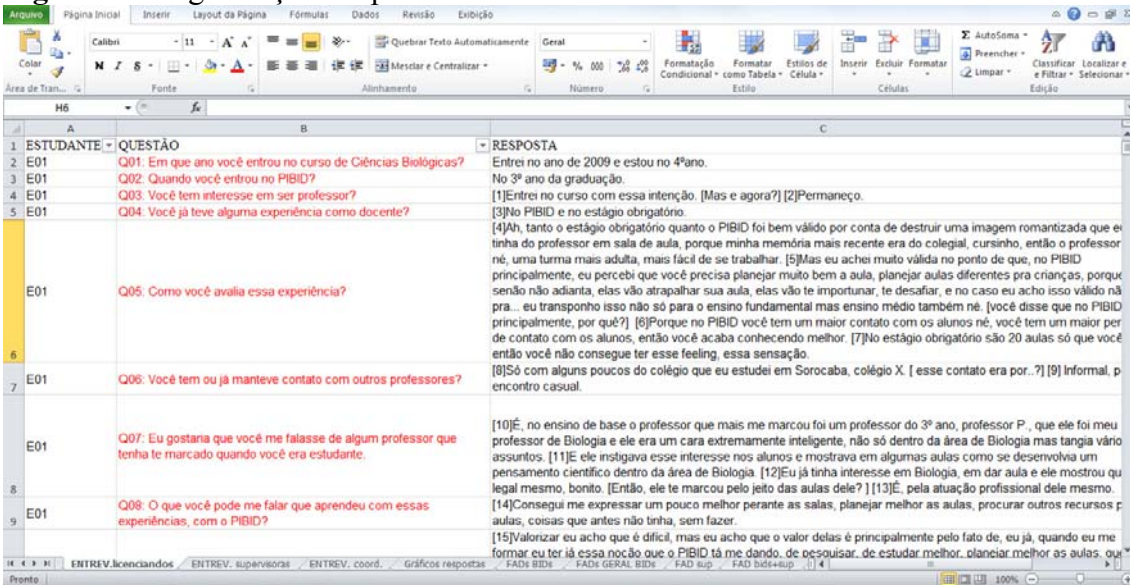
A autora também destaca a utilidade da informática para a análise de conteúdo. Afirma que é interessante poder recorrer ao computador, pois a investigação implica várias análises sucessivas e este permite preparar os dados e armazená-los para usos sucessivos, além de aumentar a rapidez e adicionar maior rigor na organização da investigação (*ibid.*, p. 175). Durante nossa análise organizamos os dados para melhor visualização e interpretação em planilhas, essa sistematização será esclarecida no início do próximo capítulo. Destacamos que Bardin (2011) adverte que “o computador não pode fazer tudo, necessitando de operações prévias, geralmente uma preparação do material verbal e uma grande previsão das regras de codificação” (p. 175).

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Imersos nesse processo analítico baseado nos procedimentos da análise de conteúdo, passamos a realizar uma leitura flutuante das transcrições referentes às 22 entrevistas, procurando organizar os depoimentos em planilhas.

Construímos tabelas em planilhas nas quais a primeira coluna correspondia aos sujeitos entrevistados, a segunda coluna às perguntas realizadas e a terceira coluna aos depoimentos correspondentes àquelas questões. Deste modo, foram tabeladas 11 questões para cada estudante em sequência e as respectivas respostas (ver exemplo na **figura 1**).

Figura 1 – Organização em planilha.

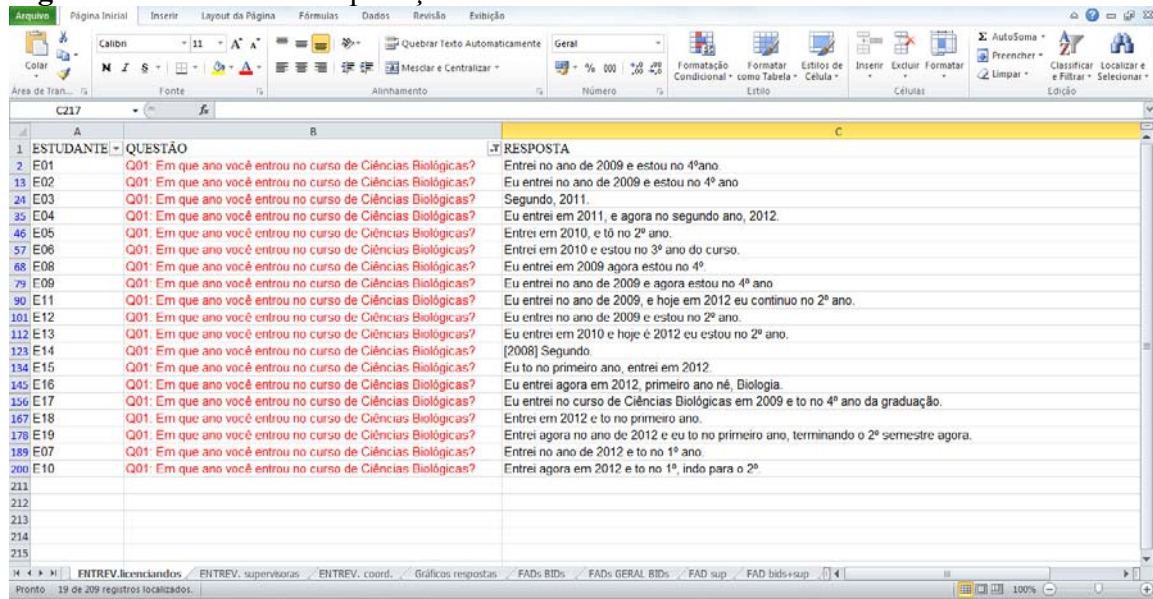


ESTUDANTE	QUESTÃO	RESPOSTA
E01	Q01: Em que ano você entrou no curso de Ciências Biológicas?	Entrei no ano de 2009 e estou no 4ºano.
E01	Q02: Quando você entrou no PIBID?	No 3º ano da graduação.
E01	Q03: Você tem interesse em ser professor?	[1]Entrei no curso com essa intenção. [Mas e agora?] [2]Permaneço.
E01	Q04: Você já teve alguma experiência como docente?	[3]No PIBID e no estágio obrigatório.
E01	Q05: Como você avalia essa experiência?	[4]Ah, tanto o estágio obrigatório quanto o PIBID foi bem válido por conta de destruir uma imagem romantizada que eu tinha do professor em sala de aula, porque minha memória mais recente era do colegial, cursinho, então o professor né, uma turma mais adulta, mais fácil de se trabalhar. [5]Mas eu achei muito válida no ponto de que, no PIBID principalmente, eu percebi que você precisa planejar muito bem a aula, planejar aulas diferentes pra crianças, porque senão não adianta, elas vão atrapalhar sua aula, elas vão te importunar, te desafiar, e no caso eu acho isso válido não pra... eu transponho isso não só para o ensino fundamental mas ensino médio também né. [você disse que no PIBID principalmente, por quê?] [6]Porque no PIBID você tem um maior contato com os alunos né, você tem um maior per de contato com os alunos, então você acaba conhecendo melhor. [7]No estágio obrigatório são 20 aulas só que você então você não consegue ter esse feeling, essa sensação.
E01	Q06: Você tem ou já manteve contato com outros professores?	[8]Só com alguns poucos do colégio que eu estudei em Sorocaba, colégio X. [esse contato era por..?] [9] Informal, p encontro casual.
E01	Q07: Eu gostava que você me falasse de algum professor que tenha te marcado quando você era estudante.	[10]É, no ensino de base o professor que mais me marcou foi um professor do 3º ano, professor P., que ele foi meu professor de Biologia e ele era um cara extremamente inteligente, não só dentro da área de Biologia mas tangia vários assuntos. [11]E ele instigava esse interesse nos alunos e mostrava em algumas aulas como se desenvolvia um pensamento científico dentro da área de Biologia. [12]Eu já tinha interesse em Biologia, em dar aula e ele mostrou qu legal mesmo, bonito. [Então, ele te marcou pelo jeito das aulas dele?] [13]É, pela atuação profissional dele mesmo.
E01	Q08: O que você pode me falar que aprendeu com essas experiências, com o PIBID?	[14]Consegui me expressar um pouco melhor perante as salas, planejar melhor as aulas, procurar outros recursos p aulas, coisas que antes não tinha, sem fazer. [15]Valorizar eu acho que é difícil, mas eu acho que o valor delas é principalmente pelo fato de, eu já, quando eu me formar eu ter já essa noção que o PIBID tá me dando, de pesquisar, de estudar melhor, planejar melhor as aulas, ou

Fonte: o próprio autor.

A partir dessa organização inicial é possível realizar uma leitura mais dinâmica dos dados por meio de filtros. Por exemplo, aplicando-se um filtro na coluna 2, podemos selecionar para visualização as respostas de todos os estudantes referentes à questão 1, como na **figura 2**, a seguir.

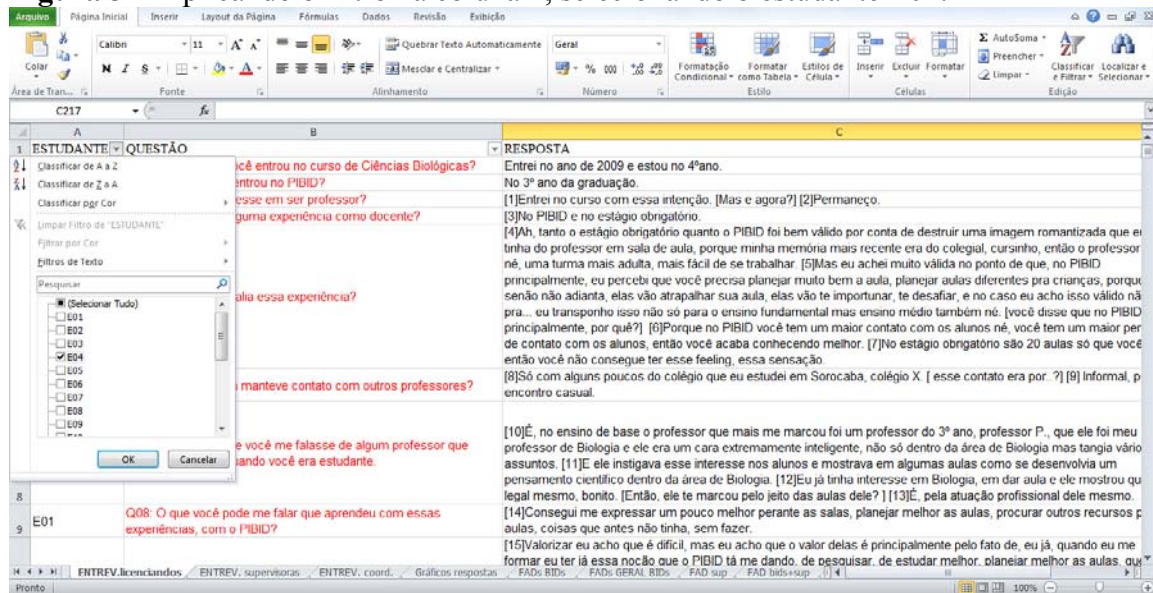
Figura 2 – Planilha com aplicação de filtro na coluna 2.



Fonte: o próprio autor.

Outra maneira de se visualizar os relatos é aplicar um filtro na primeira coluna, possibilitando escolher os relatos de qual estudante serão visualizados. No exemplo abaixo, figuras 3 e 4, selecionamos o estudante E04.

Figura 3 – Aplicando o filtro na coluna 1, selecionando o estudante E04.



Fonte: o próprio autor.

Figura 4 – Planilha após aplicação do filtro na coluna 1, selecionado o E04.

ESTUDANTE	QUESTÃO	RESPOSTA
E04	Q01: Em que ano você entrou no curso de Ciências Biológicas?	[70] Eu entrei em 2011, e agora no segundo ano, 2012.
E04	Q02: Quando você entrou no PIBID?	[71] Eu entrei no PIBID uns 3 meses atrás, não me recordo mais.
E04	Q03: Você tem interesse em ser professor?	[72] [78] Tenho, hoje que eu to cursando o 2º ano o meu interesse é ser professor.
E04	Q04: Você já teve alguma experiência como docente?	[73] Não, a primeira experiência que eu tive foi com o PIBID.
E04	Q05: Como você avalia essa experiência?	[74] É, tá eu, como que eu posso dizer, queria ser professor antes e, depois que eu entrei no PIBID, eu tô vindo que é mesmo que eu quero, que é o que estava esperando mesmo, é isso, só tá complementando. [71] As minhas aulas eu acho que pra quem tá começando, e por feed back que eu tive de outras pessoas, estão sendo boas aulas.
E04	Q06: Você tem ou já manteve contato com outros professores?	[72] Não, eu comeci a conversa mesmo foi com a V. e com a S01 lá do colégio onde eu dou aula, mas antes disso não tinha muito contato com o professor. [73] [agora você tem contato por causa do PIBID?] Agora sim, agora eu tenho, não por causa do PIBID.
E04	Q07: Eu gostaria que você me falasse de algum professor que tenha te marcado quando você era estudante.	[74] No meu ensino médio tanto no 3º ano quanto no cursinho eu tive um professor, professor B. ele era ginecologista dava biologia pra gente e foi o professor que fez eu me interessar mais ainda por biologia, já gostava, já me identificava mais por ele assim é o que me marcou mesmo.
E04	Q08: O que você pode me falar de que aprendeu com essas experiências, com o PIBID?	[75] Eu aprendi a não subestimar os alunos, eu achava que eles sabiam menos, eu preparei uma aula mais simples e na verdade tinham um conhecimento muito maior, é claro, os alunos que eu dei aula eles são geralmente jovens e acadêmicos e o conhecimento deles é maior do que eu achava. [76] Eu planejei aula com conhecimento mais básico da biologia, pessoal do EJA que eu trabalho eles pararam de estudar e voltaram depois de um tempo, tem pessoas de 20 a 40 anos na sala, preparei uma aula básica, mas o conhecimento que eles tinham de mundo mesmo era um conhecimento mais eu até consegui aprofundar mais e discuti legal com eles.
E04	Q09: Qual o valor dessas atividades do PIBID pra você?	[77] Ah, do pessoal sair da sala com alguma coisa a mais, a última aula que eu dei ainda teve uma situação do aluno ele falou que ele aprendeu mais em uma aula do que ele aprendeu em 35 anos, então o que eles conseguem pegar aula pra mim já significa bastante.
E04	Q10: E você gostou de dar aula?	[78] Sim, sim, eu gostei.
E04	Q11: O que você pensa sobre o PIBID na sua formação?	[79] Eu acho que é o caminho pra experiência, o curso de Ciências Biológicas oferece matérias pra licenciatura, mas acho que não é o suficiente. O PIBID é um meio extra que eu posso treinar mais dar aula e é isso que eu veio nele.

Fonte: o próprio autor.

O mesmo procedimento aplicado aos depoimentos dos estudantes foi empregado aos depoimentos das supervisoras em outra aba de planilha.

Esse tipo de organização foi interessante de modo que nos proporcionou uma visualização fácil e rápida, permitindo observar e reobservar os relatos dos entrevistados individualmente e também em conjunto, separados por questões. Esse processo permitiu diferentes leituras de um mesmo grupo de dados.

Em seguida, as frases de cada estudante receberam uma numeração contínua, de 1 (primeira frase de E01, resposta à primeira pergunta que corresponderia ao foco 1) até a última frase das transcrições dos licenciandos (do estudante E09), exemplificando, a primeira frase de E03 recebeu o número 52, pois a última frase de E02 foi a de número 51. Porém, ao decidirmos qual seria o *corpus* dessa investigação, 2 estudantes que haviam sido entrevistados foram retirados, pois participavam do PIBID com outra coordenadora de área (no curso de Ciências Biológicas em questão existem duas), deste modo, para que a sequência de estudantes não se alterasse, os 2 últimos entrevistados foram renomeados, substituindo a numeração desses estudantes que foram retirados (E20 passou a ser E07 e E21 passou a ser E10). Por isso, ao mencionar as unidades de fala correspondentes aos FAD dos bolsistas E07 e E10 é observada uma numeração maior que aquela presente de E11 até E19, pois anteriormente esses licenciandos estavam ao final da lista de entrevistados e suas falas foram numeradas conforme essa ordem.

Os depoimentos das supervisoras também foram numerados da mesma forma, em outro documento, iniciando-se novamente do número 1 (primeira frase da S01, sobre a questão que buscava o foco 1) até o número 90 (última frase de S03).

As frases encontradas entre colchetes, no que será descrito a seguir, representam explicações ou comentários nossos e os relatos em itálico estão fiéis ao que foi transcrito das entrevistas realizadas.

Partindo dessas unidades numeradas, que são frases dos depoimentos, foram construídos quadros com os FAD encontrados em cada relato (apêndice C). Os FAD foram considerados como grandes categorias, nas quais alocamos os relatos interpretados como correspondentes a cada foco, que indicam evidências da aprendizagem da docência.

Para uma visão geral da aprendizagem da docência no PIBID-Biologia por parte dos licenciandos, no **quadro 6** a seguir, podemos observar a quantidade de frases (na segunda coluna) proferidas pelos estudantes e denominadas por ‘unidades correspondentes’, relativas a cada um dos focos da aprendizagem docente.

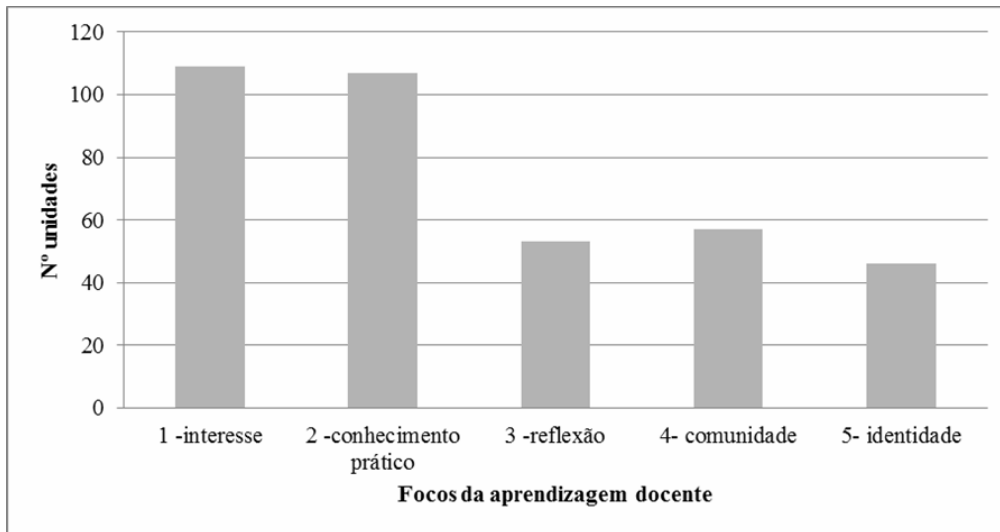
Quadro 6 – Quantificação dos depoimentos dos 19 bolsistas, segundo os FAD.

FAD	Quantidade de unidades correspondentes
1 interesse	110
2 conhecimento prático da docência	106
3 reflexão sobre a docência	54
4 comunidade docente	57
5 identidade docente	49

Fonte: o próprio autor.

A quantidade relativa de unidades acomodadas em cada foco pode ser visualizada no gráfico que se segue.

Figura 5 – Gráfico da quantidade geral de unidades presentes nos relatos dos estudantes acomodadas em cada FAD.



Fonte: o próprio autor.

De antemão, pode-se perceber que os depoimentos em geral, categorizados diante dos relatos dos bolsistas, se acomodaram com certa significância nos focos 1 e 2, indicando que os focos mais desenvolvidos nesses bolsistas foram aqueles relacionados ao interesse pela docência e ao conhecimento prático da docência. Quanto a isso, Arruda, Passos e Fregolente (2012, p 29) afirmam que “a motivação ou a mobilização são conceitos-chave para explicar o engajamento desse indivíduo em uma ação”, ou seja, o interesse seria um aspecto muito importante a ser desenvolvido pelos licenciandos para que sejam motivados (algo de fora) e mobilizem-se (por dentro) para exercer a docência. Quanto ao conhecimento prático da docência, o grande número de unidades correspondentes ao foco 2, reflete, possivelmente, a maneira com que o PIBID-Biologia trabalha: a partir de práticas, em função disso os estudantes adquiriram um amplo conhecimento de casos que foram relatados durante as entrevistas, resultando em número elevado de unidades referentes ao foco 2.

Em relação à acomodação dos relatos das supervisoras nos FAD, os focos necessitaram de pequenos ajustes, pois as supervisoras não são estudantes em formação inicial, mas sim, professoras em formação continuada, de modo que os aspectos dos focos a serem considerados foram ampliados para a supervisão, considerando o aprender a ser *formador* de futuros professores, pois os depoimentos como professoras ou como supervisoras se integram. Assim sendo, ao acomodar os relatos em cada foco consideramos:

- Foco 1 [interesse pela docência]. Depoimentos que trazem emoções, interesse, motivação, relacionados à docência e à supervisão; quando há uma mobilização para exercer a supervisão ou para exercer a docência.
- Foco 2 [conhecimento prático da docência]. A partir do conhecimento na ação e com base na reflexão na ação, o professor desenvolve o conhecimento de casos, um repertório de experiências didáticas e pedagógicas que orientam a sua prática como professor e como supervisor. Consideramos aqui os relatos das supervisões e atividades realizadas no PIBID.
- Foco 3 [reflexão sobre a docência]. Frente a diferentes problemas originados de sua nova prática, a supervisão, os quais não conseguiu resolver no momento em que ocorriam, o professor, com base em instrumentos teóricos, analisa a situação sistematicamente, envolvendo-se com a pesquisa e reflexão após sua prática e o seu conhecimento acumulado sobre ela, de modo a resolver os problemas inicialmente detectados. Trata-se de desenvolver a dimensão da pesquisa no professor. Deste modo, o foco 3 engloba as reflexões externalizadas por meio da fala, geralmente como uma conclusão a respeito da sua prática na supervisão ou na escola, reflexões que contribuíram ou contribuem para a realização de outras e novas atividades no programa.
- Foco 4 [comunidade docente]. O professor participa de atividades desenvolvidas em uma comunidade docente do PIBID, aprende as práticas e a linguagem da docência com essa comunidade de prática do PIBID, assimilando valores e desenvolvendo a reflexão coletiva.
- Foco 5 [identidade docente]. O professor pensa sobre si mesmo como um supervisor, se reconhece como um formador de futuros professores e se vê como docente.

Assim, para uma visão geral dos depoimentos das supervisoras, apresentamos o **quadro 7**, a seguir.

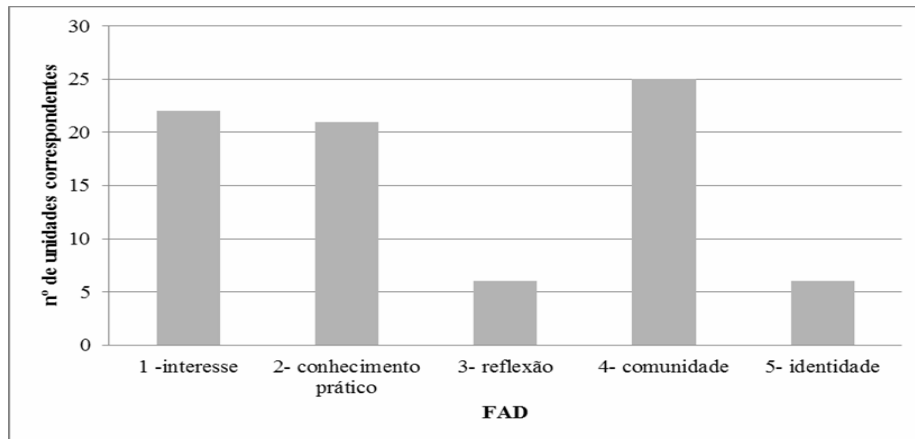
Quadro 7 – Quantidade geral de unidades correspondentes a cada FAD, presentes nos relatos de todas as supervisoras.

FAD	Quantidade de unidades correspondentes
1 interesse	22
2 conhecimento prático da docência	21
3 reflexão sobre a docência	6
4 comunidade docente	25
5 identidade docente	6

Fonte: o próprio autor.

Ilustrando o **quadro 7**, apresentamos a **figura 6**, abaixo, que permite visualizar aqueles focos que ficaram mais evidentes.

Figura 6 – Gráfico da quantidade geral de unidades dos relatos das supervisoras acomodadas em cada FAD.



Fonte: o próprio autor.

Constatamos, a partir do **quadro 7** e da **figura 6**, que nos focos observados nos depoimentos das supervisoras, assim como no quadro 6 referente aos licenciandos, há um grande número de relatos acomodados nos focos 1 e 2. O foco 4 também se sobressai, a comunidade docente é mencionada em mais unidades que o interesse e o conhecimento prático, enfatizando o grande valor das trocas de experiências e da reflexão coletiva proporcionada pela participação neste subprojeto do PIBID-Biologia.

Para cada entrevistado foi construído um quadro com os FAD observados em seus relatos (ver apêndice C), porém, em função da quantidade de depoimentos coletados, optamos por realizar uma análise mais aprofundada por comunidades de prática, para que o texto não se torne repetitivo e exaustivo.

Uma comunidade de prática é concebida por Lave e Wenger (1991) como

[...] um grupo de indivíduos com distintos conhecimentos, habilidades e experiências, que participam de modo ativo em processos de colaboração, compartilhando conhecimentos, interesses, recursos, perspectivas, atividades e, sobretudo, práticas, para a construção de conhecimento tanto pessoal quanto coletivo. (LAVE; WENGER, 1991 *apud* EL-HANI; GRECA, 2011, p. 582).

Garcia (2010), ao tratar da profissão docente como um elemento-chave nas sociedades para poder assimilar as mudanças da sociedade do conhecimento, relembra afirmação de Shulman (1998), caracterizando a profissão docente como “uma comunidade de prática através da qual a experiência individual possa se converter em coletiva” (SHULMAN, 1998, p. 521 *apud* GARCIA, 2010, p. 22).

Para Wenger (2013), uma comunidade de prática é formada por pessoas que se envolvem em um processo de aprendizado coletivo, em um domínio compartilhado de esforço, que têm em comum uma preocupação ou paixão por algo que fazem e aprendem a fazê-lo melhor enquanto interagem frequentemente. Segundo esse autor, para considerarmos uma comunidade de prática são necessárias 3 características: o domínio, a comunidade e a prática. O domínio significa que a comunidade não é apenas uma rede de conexões entre as pessoas, ela tem uma identidade definida por um interesse comum e um comprometimento para atingir os objetivos; a comunidade implica na participação, no envolvimento dos membros em atividades conjuntas, em discussões, em ajudar uns aos outros e compartilhar informações, eles constroem relações que lhes permitem aprender uns com os outros; e, por último, a prática indica que ser um membro requer ação, os integrantes de uma comunidade de prática desenvolvem um repertório de experiências, histórias, formas de resolver problemas, que são compartilhados de forma a ajudarem em sua prática (WENGER, 2013, p. 1-2).

A origem e o principal uso do conceito “comunidade de prática” é relacionado a uma teoria da aprendizagem, pois

[...] geralmente as pessoas costumam pensar em aprendizagem como uma relação entre um estudante e um mestre, mas estudos da aprendizagem revelam um conjunto complexo de relações sociais por meio das quais a aprendizagem ocorre (WENGER, 2013, p. 3-4, tradução nossa).

Ao realizar a leitura dos depoimentos dos bolsistas e supervisoras, é possível encontrar indícios de que esses grupos estão funcionando como uma comunidade de prática, pois os participantes têm ao menos um objetivo comum: ensinar e, a partir disso, se envolvem em atividades conjuntas para planejar e lecionar para alunos de escolas públicas,

aprendendo uns com os outros, compartilhando informações e emoções, adquirindo no decorrer de todo esse processo um repertório de experiências.

Partindo dessas considerações, assumimos três comunidades de prática presentes neste estudo, cada supervisora com o grupo de bolsistas que orienta, cada qual com distintos conhecimentos, habilidades, experiências, que convivem toda semana e atuam nas escolas, trocando experiências e realizando reflexão coletiva, ajudando-se a preparar aulas, discutindo sobre os eventos ocorridos em sala de aula e os alunos.

Assim, nos subcapítulos a seguir analisamos e interpretamos os depoimentos de cada comunidade de prática aqui assumida. Ressaltamos que não entrevistamos todos os estudantes orientados por cada supervisora. Forneceram os depoimentos aqueles bolsistas que se mostraram disponíveis no momento (todos que foram questionados a participar das entrevistas naquela hora aceitaram), por esse motivo há desigualdade na quantidade de bolsistas em cada grupo.

No que será descrito a seguir, as frases encontradas entre colchetes representam explicações ou comentários do pesquisador em relação ao próximo relato descrito ou um questionamento deflagrador direcionado ao entrevistado; os termos ou frases entre parênteses são explicativos para compreensão de termo anterior; os relatos em itálico estão fiéis ao que foi transcrito das entrevistas realizadas com os bolsistas e com as supervisoras e os números entre colchetes correspondem à numeração das frases de cada entrevistado (chamadas de unidades), que foi acomodada nos FAD, portanto, os relatos citados não constituem frases ditas em sequência (observar a numeração).

5.1 COMUNIDADE DE PRÁTICA I

A primeira comunidade de prática é composta pela supervisora S01 e os bids E03, E07, E11 e E13. A professora S01 trabalha com ensino de jovens e adultos em colégio estadual na região oeste da cidade. O **quadro 8** apresenta a quantificação de unidades em cada FAD por todos os membros deste grupo. Está evidenciada em cinza a quantidade de unidades que mais se destacaram para cada sujeito (Estão marcados os 2 maiores valores para cada entrevistado).

Quadro 8 – Quantidade de unidades correspondentes a cada foco dos sujeitos da comunidade de prática I.

FAD	S01	E03	E04	E07	E11	E13
1 interesse	11	6	3	9	6	7
2 conhecimento prático da docência	11	4	3	14	4	13
3 reflexão sobre a docência	1	1	1	4	1	4
4 comunidade docente	7	2	2	4	3	2
5 identidade docente	1	1	2	1	1	2

Fonte: o próprio autor.

Observando o **quadro 8**, é possível perceber que o foco 1 e 2 tiveram maior destaque levando-se em conta todo o grupo.

A respeito do foco 1 [interesse], quando observamos os relatos da supervisora S01, percebemos que ficaram mais evidentes frases relacionadas ao envolvimento emocional com a supervisão, relatada como um trabalho muito satisfatório para ela, de uma alegria imensa. Vale ressaltar também que a participação no subprojeto do PIBID-Biologia está sendo muito importante para S01 que a considera como um prêmio. Os depoimentos de S01 indicam que ela já trabalhava na formação de futuros docentes anteriormente, quando atendia estagiários.

S01 [2] *O desempenho dos alunos (licenciandos) foi bastante satisfatório e isso me motivou a entrar no PIBID, na verdade eu só oficializei uma coisa que eu já fazia anteriormente.* [8] *O que me deixou bastante satisfeita nesse pequeno período de trabalho com eles.* [12] *O que está sendo importante pra mim... é antes de mais nada eu sou educadora e mesmo estando em escola pública, não sou a professora oficial deles, não sou professora deles aqui da universidade, mas estar à frente, a responsabilidade de ter um grupo que tá iniciando a docência, iniciando da forma que eu acho correta.* [27] *Gostei.* [29] *É pra mim um prêmio.* [32] *Foi pra mim um prêmio, gostei.*

Já os bolsistas, mostraram interesse pela docência, mas ainda estão em processo de reflexão sobre essa ideia, descobrindo o ser professor. Muitos associam a participação no subprojeto a emoções positivas, à gratificação e declaram que estão gostando de dar aulas, sendo essa experiência muito positiva.

E03 [Você tem interesse em ser professor?] [52] *Sim.* [Como você avalia essa experiência?] [55] *Muito positiva.* [56] *Gostei muito.* [57] [Você gostou mais do quê?] *Mais de tá à frente da sala de aula e tá falando o que eu gosto e ensinar, e o retorno da sala também, é muito gratificante.* [64] *É o que eu falei, é muito gratificante você planejar aula, chegar lá pra galera mais velha e vê que é tudo novo e que eles acham massa, é bem legal.* [Você gostou de dar aula?] [65] *Gostei muito.*

E04 [Você tem interesse em ser professor?] [68] *Tenho, hoje que eu to cursando o 2º ano e o meu interesse é ser professor.* [Qual o valor dessas atividades do PIBID pra você?] [77] *Ah, do pessoal sair da sala com alguma coisa a mais, a última aula que eu dei ainda teve uma situação do aluno que falou que ele aprendeu mais em uma aula do que ele aprendeu em 35 anos, então o que eles conseguirem pegar da aula pra mim já significa bastante.* [Você gostou de dar aula?] [78] *Sim, sim, eu gostei.*

E07 menciona ter certo “preconceito” com a profissão, pois a mãe é professora, mas busca superá-lo. Afirma que a participação no PIBID está lhe proporcionando um crescimento muito grande, já no primeiro ano da graduação.

E07 [Você tem interesse em ser professor?] [516] *Acho que sim, eu ainda estou em processo de formação dessa ideia. [Por quê?] [517] Porque a minha mãe é professora, daí eu tenho esse preconceito já. [518] Mas eu to em busca de quebrar ele. [520] Na escola eu achei que foram boas e bem gratificantes, porque como é aluno de jovens e adultos eu achei que o retorno era muito maior e que você via que eles estavam compreendendo o assunto, e eles se interessavam muito mais do que quando são as crianças no museu. [558] Acho que tá sendo um crescimento muito grande no 1º ano assim.*

E11 afirma que mudou de opinião quanto à docência, que antes não tinha interesse em ser professora e, após conversas com outros professores e com o pessoal do PIBID, está realmente interessada.

E11 [Você tem interesse em ser professor?] [161] *Até que tenho. [162] Antes eu não tinha, mas aí eu fui conversando com meu irmão que ele é professor de universidade, fui conversando com os amigos que eu conheci através dele que são professores e conversei com a V.(coordenadora do PIBID-Biologia) com o pessoal do PIBID, aí me estimulou mais pra ser professora, também as vivências que eu tive durante o programa do PIBID que eu dei aula no EJA que é de jovens e adultos, eu realmente fiquei interessada em ser professora. [Como você avalia essa experiência?] [164] Muito positiva. [Você gostou de dar aula?] [174] Sim.*

Ao falar sobre seu interesse em ser professor, E13 mostra envolvimento emocional ao relatar situações engraçadas. Considera a experiência maravilhosa, porém ainda não se decidiu se quer ser professor.

E13 [Você tem interesse em ser professor?] [237] *Não decidi ainda. [238] Eu não decidi porque eu não vivi o suficiente pra falar “Não, é isso que eu quero!”. [239] [Mas você tem interesse pela docência?] Sim, eu me interessou. (E13 contando que uma aluna estava explicando um parto como se fosse dar a luz a um coco verde) [246] E ela contou a história, foi muito engraçado! [249] Mas, foi uma coisa tão espontânea que ela falou assim, foi uma experiência que ela quis contar, que ela falou que o parto dela foi normal e a sensação era que ela tava fazendo parto de um coco verde inteiro foi uma coisa muito engraçada! [Qual o valor dessas atividades do PIBID pra você?] [261] O valor, eu acho que é difícil dar um valor pra experiência que você ganha a cada dia, eu só posso dizer assim que é maravilhoso.*

Por meio das falas dos bolsistas não identificamos esse interesse relacionado a atitudes da supervisão, porém percebemos que o interesse e motivação da supervisora também motivam os bids a mobilizarem-se para exercer e aprender cada vez mais sobre a docência. Percebe-se que a tendência dessa comunidade de prática I vai em direção ao

foco 1, relacionado ao interesse pela docência. Os relatos do grupo evidenciaram frases relacionadas ao envolvimento emocional com a docência, muitos associam a participação no subprojeto a emoções positivas, a gratificação. Além disso, desejos de superação de preconceitos e mudanças de opinião são mencionados. Apesar disso, os bolsistas deste grupo ainda não decidiram se querem ser professor, talvez por estarem vivenciando ainda o primeiro contato com a docência, iniciado no PIBID há 4 meses.

Ao abordarmos o conhecimento prático da supervisão ou da docência, a S01 nos apresentou um repertório de experiências e conhecimentos de casos que ocorreram nesses 4 meses de participação no programa. As manifestações da S01 também indicam que ela já atuava como formadora de futuros professores antes mesmo da participação no PIBID e mostra como ela está trabalhando com os licenciandos, afirmando que os bolsistas compreenderam a diferença entre a educação de jovens e adultos e um ensino fundamental regular.

S01 [1] Então, primeiro que eu já atendia desde que eu trabalho aqui em Londrina, eu já atendia os estagiários do curso de graduação da licenciatura de Ciências e Biologia e a gente sempre fez um trabalho muito bom. [6] Dessas reuniões onde nós fizemos as... marcamos os encontros pra preparar as aulas, mesmo para o preparo das aulas tudo foi discutido, desde, do portar-se, de utilizar os recursos disponíveis, a multimídia, de estar utilizando o material didático, o material de apoio, quando utilizar material de apoio esses alunos deviam preparar adequado à clientela (alunos da educação básica, educação de jovens e adultos), depois propriamente em relação à regência, os alunos (licenciandos) se mostraram muito seguros, eles entenderam que os alunos adultos não são crianças crescidas que vieram pra escola, é o contrário, eles são alunos que ao longo de uma vida afastada da escola, eles tiveram educação não formal em todos os aspectos de assuntos de ciências,[...] [7] Então eu percebi que o aluno (licenciando) do PIBID, ele percebeu a necessidade de se preparar muito melhor pra fazer um trabalho, do que se fosse pra dar uma aula de 30 minutos pra uma turma de 7º ano numa turma de ensino regular. [14] E todos aqueles elementos que eu sabia que enriqueceriam a aula, que motivariam o aluno, essas dicas foram dadas pros nossos alunos do PIBID e eles se enfiaram de cabeça, compraram a ideia, eu acho que em 2 meses, 3 meses de trabalho, eu já tenho um bom resultado em relação a isso. [28] E a responsabilidade é muito grande, porque os estagiários (bolsistas) estão fazendo a graduação, têm os compromissos deles, têm outros estágios, e negociar tudo isso, principalmente a questão do horário disponível deles é que é mais difícil pra adequar com as atividades que a escola tem.

Outra questão que S01 traz, é a dificuldade da negociação e adequação dos horários que os bolsistas têm disponível com os horários das aulas na escola, pois geralmente os licenciandos também realizam outros estágios e têm de estar toda semana na escola em atividades do PIBID nesse subprojeto.

Os depoimentos dos bolsistas vão ao encontro do relato de S01, quando menciona que os estudantes “compraram a ideia” e que já tem bons resultados. Nesse sentido, observamos E03, que declara que a aula “saiu melhor do que imaginava”, trazendo também

conclusões a respeito do planejamento em relação à prática, considerando-o muito importante para uma aula “de qualidade”. Já E04 menciona que preparou uma aula “mais básica”, mas afirma que conseguiu aprofundar mais no assunto e discutir com os alunos, compreendendo que os alunos jovens e adultos têm um grande conhecimento de mundo.

E03 [Você já teve alguma experiência como docente?] [53] *Com o PIBID sim.* [54] *Na S01 lá que eu já dei acho que 8 aulas expositivas.* [59] *Eu planejei uma aula, eu imaginei uma coisa e na hora que eu entrei em sala saiu melhor do que eu imaginava, fluiu bem melhor eu me saí melhor.* [63] *Ah, deu pra ver bem assim já que aula que você planeja nem sempre vai ser aplicada e que se você não planejar uma aula você vai chegar lá e vai se ferrar, então o planejamento é muito importante pra sua aula ser de qualidade.*

E04 [Você já teve alguma experiência como docente?] [69] *Não, a primeira experiência que eu tive foi com o PIBID.* [75] *Eu aprendi a não subestimar os alunos, eu achava que eles sabiam menos, eu preparei uma aula mais simples e eles na verdade tinham um conhecimento muito maior, é claro, os alunos que eu dei aula eles são geralmente jovens e adultos e o conhecimento deles é maior do que eu achava.* [76] *Eu planejei aula com conhecimento mais básico da biologia, o pessoal do EJA que eu trabalho eles pararam de estudar e voltaram depois de um tempo, tem pessoas de 20 a 40 anos na sala, preparei uma aula básica, mas o conhecimento que eles tinham de mundo mesmo era um conhecimento maior e eu até consegui aprofundar mais e discutir legal com eles.*

É possível verificar, a partir das manifestações de E03, E04, E07, E11 e E13, que foi nessa oportunidade que começaram a conhecer a docência na prática. A participação no PIBID que lhes proporcionou os primeiros conhecimentos de casos que os orientarão em sua atuação futura. Essa prática também vem colaborando para a reflexão sobre a ação, por exemplo, E07 afirma que a aula deu certo, mas poderia ter sido melhor.

E07 [Você já teve alguma experiência como docente?] [519] *Já, no museu e na escola.* [520] *Na escola eu achei que foram boas e bem gratificantes, porque como é aluno de jovens e adultos eu achei que o retorno era muito maior e que você via que eles estavam compreendendo o assunto, e eles se interessavam muito mais do que quando são as crianças no museu.* [521] *Você vê que elas ficam bem dispersas, mas querem participar.* [523] [Você acha que deu tudo certo? Você teve algum imprevisto em alguma atividade que você teve que reencaminhar a aula?] *Não, mas quase, na última aula que a gente deu na escola, era última aula, semana de prova e a gente quase não conseguiu preparar a aula a tempo mas acho que deu certo, poderia ter sido melhor, mas deu certo.*

A partir dos relatos de E11 percebemos que o aprendizado na prática vai além do aprender a ensinar, a planejar aulas, esse bolsista mostra que o PIBID o ajudou a crescer como pessoa, a falar em público, colaborando até mesmo na apresentação de seminários na graduação. E ainda, apesar de afirmar que não adquiriu muitos conhecimentos novos, apresenta um conhecimento de casos na prática e conclusões a respeito das próximas práticas indicando o desenvolvimento dos focos 2 e 3.

E11 [Você já teve alguma experiência como docente?] [163] *Sim, foi dentro do PIBID e como eu citei anteriormente na escola de jovens e adultos do EJA eu dei aula de matéria regular.* [165] [O que você achou das aulas? Como planejou?] *Eu confesso que assim, eu não montei de início, aquele papel formal de planejamento de aula que a gente aprende na faculdade, eu fui fazendo, anotando no computador que matéria eu vou dar, vou dar essa de tal jeito eu fui fazendo o meu plano de aula não formal, eu consegui, no primeiro instante eu estava nervosa, mas eu consegui me soltar e é realmente como todo mundo fala, se você está bem preparado você consegue dar uma boa aula tranquilamente, se não estiver, aí, lógico que vai ficar mais nervoso ainda, e não conseguir corresponder à expectativa dos alunos.* [170] *Aprender de novo não muito, mas eu consegui desenvolver melhor a minha pessoa, por exemplo, eu tinha muita dificuldade de lidar com público, tremia, era muito insegura e hoje eu sou bem mais tranquila em relação pra apresentar seminário, expor meu ponto crítico, o PIBID me ajudou imensamente nisso, ajudou a eu ver também as minhas falhas, os meus erros que eu posso melhorar, foi tipo nisso que me ajudou a crescer como pessoa.* [Alguma coisa em relação aos alunos?] [171] *A sim, da importância pra opinião dele e nunca ficar de costas pra ele porque ele vai se sentir “ah, ela tá pouco se lixando pra mim”, tipo, vai lá passa as coisas no quadro fica de costas, fala “aham” pra minha opinião e acabou, eu aprendi que você não pode fazer isso, você tem que realmente ouvir e se ele, ainda mais com adulto que gosta bastante de explorar a opinião dele de vida, você dá um tempinho pra ele de 5 minutos pra ele contar a historinha que ele quer contar que tem os pré-conhecimentos deles, intera com o resto das pessoas, ouvir e ter paciência.*

As manifestações de E13 enfatizam o conhecimento de casos proporcionado pela prática em sala de aula no PIBID.

E13 [240] *Experiência como docente só no PIBID, na escola.* [241] [Me conta alguma coisa dessa experiência] *Bom, eu trabalhei com o EJA, né, o ensino de jovens e adultos e eu tive uma experiência muito boa com eles porque eles são bem diferentes, eles realmente estão interessados.* [242] *É, eu não tive nenhuma experiência ainda com aquelas salas de aula de sétima e oitava série ou mesmo de colegial com aquela bagunça e aquela possível falta de interesse que alguns alunos possam apresentar.* [Teve alguma situação que você teve que replanear, improvisar?] [243] *Replanejar não, mas eu tive que diminuir o planejamento da minha aula.* [244] *Eu planejei cinco tópicos e acabei dando três porque eu vi que a turma tava muito interessada e eles tinham várias perguntas aí eu tive só que fazer essa... essa nova adaptação pra daí nos outros dias não ficar nem apertado e nem corrido.* [Tem alguma experiência que você queria contar? Que foi interessante, que você gostou muito?] [245] *Só as experiências que os alunos contam pra gente, quando eu fui preparar as minhas aulas pro reprodutor, eu acabei não dando essas aulas por motivos aqui da faculdade, mas quando eu tava preparando uma aluna ficou sabendo através da professora que tava me orientando e ela tentou explicar como que seria um parto, a partir de que a gente faz um parto de um coco verde.*

Em síntese, com relação ao foco 2, para a comunidade de prática I, a participação no PIBID proporcionou certo repertório de experiências e conhecimentos de casos, em cujos depoimentos é possível verificar que os estudantes entenderam o que a supervisora quis passar. Observamos que foi nessa oportunidade que esses bolsistas começaram a conhecer a docência na prática, ou seja, a participação no PIBID que lhes proporcionou os primeiros conhecimentos de casos que os orientarão em sua atuação futura. Essa prática também tem colaborado para a reflexão sobre a ação (foco 3). O aprendizado vai além do aprender a ensinar e a planejar aulas, o PIBID está ajudando-os a crescer como

peessoa, a falar em público, auxiliando até mesmo na apresentação de seminários na graduação.

Ao tratar do foco 3, esse grupo procurou relembrar as atividades realizadas durante a participação no subprojeto e chegaram a conclusões a respeito das aulas, dos alunos, de si mesmos e da supervisão.

Quando foi indagada a respeito das reflexões realizadas com relação à supervisão (Foco 3), a S01 buscou relembrar as atividades e orientações realizadas por ela, durante sua participação no subprojeto do PIBID, afirmando que já considera ter um bom resultado, além de definir que a filmagem das aulas dos licenciandos é uma ótima estratégia. Suas conclusões remetem à aprendizagem da docência por parte dos licenciandos.

S01[14] *E todos aqueles elementos que eu sabia que enriqueceriam a aula, que motivariam o aluno, essas dicas foram dadas pros nossos alunos (licenciandos) do PIBID e eles se enfiaram de cabeça, compraram a ideia, eu acho que em 2 meses, 3 meses de trabalho, eu já tenho um bom resultado em relação a isso. [15] Isso, algumas coisinhas eles mesmos se corrigiram isso é uma ótima estratégia.*

Os estudantes, ao refletirem sobre as atividades realizadas, trouxeram conclusões variadas: definem o próprio desempenho como satisfatório, outros repensam melhor suas práticas e declaram que as aulas ainda não estão boas ou que poderiam melhorar. Ressaltam também a importância dessa participação no PIBID para ações futuras, como o estágio. A participação no programa implica, para eles, em um novo olhar para a docência.

E03 [58] [e em relação ao desempenho, das suas aulas.] *Eu acho que foi satisfatório.*

E04 [71] *As minhas aulas eu acho que pra quem tá começando, e por feedback que eu tive de outras pessoas estão sendo boas aulas.*

E07 [524] [Por que podia ter sido melhor?] *Porque a gente podia ter preparado com mais tempo assim, porque a gente ficou sabendo uma semana antes e era bem na semana de prova, daí a gente não teve muito tempo pra sentar, preparar, ver como a gente ia discutir, mas foi bom. [525] [Você acha que os alunos aprenderam?] *Acho que sim. [Falando sobre as atividades de sexualidade] [548] *Eu acho que são boas. [551] *E eu acho importante do jeito que a gente trata com as dinâmicas, tipo, eles se soltarem mais, ter perguntas, eles tiram as dúvidas, a gente tira dúvida que às vezes a gente aprende coisa com eles eu acho bem legal.****

E11 [176] [Mas e hoje, pra você? Mesmo sem ter o estágio.] *Eu acho importante, foi muito válido pra mim, acho que se eu não tivesse fazendo o PIBID eu ia chegar no estágio ou depois de formada pra dar aula ia entrar numa sala de aula e ter um tique nervoso, uma “pane”.*

E13 [250] *Bom, as minhas ainda eu não considero que elas estejam boas, mas, como todo profissional, eu creio que isso vai sendo aperfeiçoado com o tempo. [265] *O PIBID na minha formação assim, ele tá abrindo uma nova porta, porque quando eu entrei na graduação eu não queria nem chegar perto de licenciatura, nada. [266] *Mas aí com outros acontecimentos, eu entrei e comecei a ver que não é bem aquilo que quem tá de fora pensa. [267] *Quem tá dentro enxerga um mundo muito maior, uma porta assim que abre muitas outras.****

Investigar a participação em uma comunidade (Foco 4) foi outro ponto interessante desta pesquisa. O foco 4 foi o terceiro que recebeu quantidade relevante de unidades para a supervisora S01 (atrás do foco 1 e 2), em cujos depoimentos foi possível identificar que a troca de experiências e a reflexão coletiva proporcionada pela participação no PIBID, ocorre principalmente entre a supervisora e os estudantes de licenciatura. É uma relação na qual os licenciandos trazem novidades relacionadas ao conteúdo e às estratégias de ensino, citados como “elementos novos”, e a supervisora contribui com seus saberes da experiência. Também vale destacar que a troca de experiências entre supervisores é menor, ocorrendo eventualmente durante reuniões das supervisoras com a coordenadora do subprojeto do curso de Ciências Biológicas.

S01 [18] *Mas o fato de eu já ter me afastado, quando eu fiz o curso de graduação alguns elementos novos que eles já conhecem hoje ou que a ciência trouxe e que eles estão fazendo disciplinas novas que eu não tive, tudo isso quando eles vão fazer as aulas deles, eles trazem muitos elementos novos, então eu não gosto de perder esse contato e então toda vez que eles estão em sala de aula, eu não abandono em momento nenhum, acompanho todo o trabalho deles em sala de aula, gosto de filmar, gosto de gravar e justamente assim, é crescimento pra eles e crescimento pra mim. [19] Em que sentido? Eu como profissional não tive quem me dissesse “olha isso não serve”, “isso tem que ser reconduzido”, “tem que ter ajuste, não é dessa forma”, essa experiência eu adquiri sozinha e poder passar isso pro nosso aluno é de uma alegria imensa, eu fico muito satisfeita com isso. [20] É uma troca muito grande de experiências, eles repassam as novidades que eles têm pra mim e eu repasso meus saberes enquanto profissional da área da educação, enquanto docente, de tanto tempo. [Você costuma conversar com outros supervisores?] [21] Então, essa oportunidade, justamente por ser pequeno o tempo nosso, eu encontro eventualmente nessas reuniões grandes que nós temos.*

Com relação aos bids observa-se que, para alguns, a S01 é a única professora com quem conversam, sendo o contato responsável pelo desenvolvimento do foco 4. Em outros casos, a relação com a S01 faz que os estudantes aprendam práticas e a linguagem da docência, assimilando valores e realizando reflexão coletiva, porém, S01 não é a única responsável pelo desenvolvimento do foco 4, os bolsistas também trocam experiências com outros professores.

E03 [60] *Só com a S01 da escola mesmo. [61] [do PIBID mesmo] Sim, do PIBID.*

E04 [72] *Não, eu comecei a conversa mesmo foi com a V.(coordenadora do PIBID-Biologia) e com a S01 lá do colégio onde eu dou aula, mas antes disso não tinha muito contato com o professor. [73] [Agora você tem contato por causa do PIBID?] Agora sim, agora eu tenho, isso, é por causa do PIBID.*

E07 [528] *Sim. [529] [geralmente é sobre o quê? É que você tem sua mãe também...] É, tipo, como que tá sendo as aulas, como que eles lidam com as brigas dentro da sala de aula, com a conversa, como que eles fazem prova pra avaliar o*

conhecimento. [530] Daí eu converso bastante, principalmente com a minha mãe, agora com a S01 né, que é minha supervisora. [531] E os amigos da minha mãe na escola, porque eu ia bastante antes, quando eu era menor.

E11 [166] *Pouco. [167] Contato é de conversar um pouco, mas não uma amizade, coisa mais corriqueira, um exemplo é um aluno veterano de biologia nosso, que ele tá sendo professor da UEL, eu mantenho contato com ele, ele me conta as experiências dele, o meu irmão também, que ele já foi professor de psicologia aqui da UEL, a própria professora S01 do PIBID. [175] Eu acho que ele foi muito importante porque pelo que eu converso com os veteranos que já fizeram estágio obrigatório de 3º e 4º ano, por exemplo, eles falaram que não é o suficiente pra você aprender a lidar numa sala de aula como tem que ser feito, porque você mal convive com a escola, mal sabe os problemas, mal conhece os alunos, mal pega a dinâmica da turma. No PIBID não, você já tem um tempo maior pra trabalhar com isso pra aprender de fato como que é a realidade numa sala.*

E13 [251] *Eu converso, muito pouco assim, mas converso. [Sobre o que geralmente?] [252] Sobre a postura deles em sala e o que eles fazem se os alunos surtarem um pouco ou sei lá.*

Ao tratar da identidade docente (foco 5), é preciso considerar diferentes aspectos na interpretação dos depoimentos da supervisora e dos estudantes. Partindo da premissa que “a identidade não é um dado imutável [...] mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 2012, p. 19), a supervisora S01 mostra em seu relato que a participação no PIBID significa para ela um reconhecimento como formadora de futuros professores, uma construção dela como um sujeito situado na supervisão, atuando na formação de licenciandos. Pimenta menciona a importância de se definir uma nova identidade profissional do professor para as necessidades formativas em uma escola que colabore para os processos emancipatórios da população, já que se constata no mundo contemporâneo que “ao crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido um resultado formativo (qualitativo) adequado às exigências da população envolvida” (PIMENTA, 2012, p. 20). A mesma autora afirma que a construção de uma identidade profissional se daria a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão e é assim que a supervisora S01 se sente frente a esse novo desafio de formar futuros professores, ela se reconhece e é reconhecida como uma formadora.

S01 [31] *E o fato de tá participando do PIBID é pra mim primeiro um reconhecimento de que eu poderia fazer parte do grupo, que eu poderia auxiliar na formação desses estagiários (licenciandos, bolsistas do PIBID).*

Pimenta (2012) também afirma que o primeiro passo na mediação do processo de construção de identidade de futuros professores está relacionado à mobilização dos saberes da experiência:

[...] os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda a sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana (PIMENTA, 2012, p. 21).

E segundo esse conceito, foi solicitado aos licenciandos para falarem de algum professor que os tenha marcado, influenciando-os ou não na escolha do curso de Ciências Biológicas e assinalando esse início da construção de uma identidade docente. Para a acomodação no foco 5, também foram considerados relatos nos quais os bids veem-se como futuros professores, frente a uma sala de aula. São depoimentos que enfatizam o desejo em ser professor, em dar aulas, em fazer o curso de Ciências Biológicas.

E03 [62] *Teve um professor de biologia no cursinho, E., que marcou bastante, foi crucial as aulas dele, pra escolher biologia, foi legal.*

E04 [70] *É, tá eu, como que eu posso dizer, queria ser professor antes e, depois que eu entrei no PIBID, eu tô vendo que é isso mesmo que eu quero, que é o que estava esperando mesmo, é isso, só tá complementando. [74] No meu ensino médio tanto no 3º ano quanto no cursinho eu tive um professor, professor B. Ele era ginecologista, dava biologia pra gente e foi o professor que fez eu me interessar mais ainda por biologia, já gostava, já me identificava, mas por ele assim é o que me marcou mesmo.*

E07 [556] *Eu penso que é muito importante porque com as experiências de docência no 1º ano logo de cara assim, aí já fica mais preparado pra aquela no 3º e no 4º ano.*

E11 [178] *[Pra você foi meio que preparatório para o estágio?] Sim, e como pessoa também eu gosto, agora fiquei com vontade de dar aula, antes eu não tinha agora eu tenho.*

E13 [257] *Ele que me inspirou a fazer daí o curso de Biologia. [Mas ele te inspirou por quê?] [258] Pelo jeito da aula dele, pelo conteúdo e ele me mostrou que eu era boa em alguma coisa.*

Diante do que foi exposto, podemos considerar que, para a comunidade de prática I, a participação no PIBID estimula o interesse pela docência marcado pelo envolvimento emocional do grupo com os alunos, com a ação em sala de aula, mas apesar das experiências positivas, os bolsistas ainda não se decidiram se querem ser professor. Com apenas 4 meses de práticas, este grupo mostrou estar adquirindo um repertório de experiências que os orienta e os orientará em ações futuras; não obstante, ainda existem dificuldades em relação à conciliação dos horários dos bids e das aulas da supervisora na escola. Em relação à reflexão sobre a docência, o grupo em si considera que obteve bons resultados, tanto a S01 com a supervisão e os licenciandos com as aulas para os alunos da escola pública. Observa-se que o programa é responsável pela troca de experiências entre os professores, nas grandes

reuniões, e entre bolsistas e professores a toda semana, o que proporciona trocas muito importantes, principalmente para S01, que tem a participação em uma comunidade docente (foco 4) em terceiro lugar, atrás do interesse e conhecimento prático, considerando o número de unidades acomodadas nos FAD. A supervisora S01, frente a esse novo desafio de formar futuros professores, se reconhece e é reconhecida como uma formadora, assim como os estudantes que orienta estão começando a se ver como futuros professores, além de se identificar com outros professores.

Por conseguinte, podemos afirmar que, segundo a interpretação pelos FAD, esses bids estão aprendendo a ‘ser professor’. Conseguimos acomodar unidades em todos os focos, indicando que esses depoimentos nos deram indícios de que está ocorrendo a aprendizagem da docência, tanto para os bolsistas, quanto para a supervisora S01, que já se sente como uma formadora de futuros professores.

5.2 COMUNIDADE DE PRÁTICA II

A segunda comunidade de prática é composta pela supervisora S02 e os bids E02, E05, E06 e E14. A professora S02 trabalha com alunos de 6º a 9º ano do ensino fundamental e de 1º a 3º ano do ensino médio, em escola estadual na região central da cidade. O **quadro 9** apresenta a quantificação de unidades acomodadas em cada FAD por todos os membros deste grupo. Assim como no quadro anterior, da comunidade de prática I, é destacada em cinza a quantidade de unidades que mais se destacou para cada entrevistado (estão marcados os 2 maiores valores para cada sujeito).

Quadro 9 – Número de unidades correspondentes a cada foco dos sujeitos da comunidade de prática II.

FAD	S02	E02	E05	E06	E14
1 interesse	4	1	4	2	13
2 conhecimento prático da docência	8	6	11	5	6
3 reflexão sobre a docência	3	3	2	3	1
4 comunidade docente	9	3	2	1	2
5 identidade docente	4	4	4	1	5

Fonte: o próprio autor.

Ao observar o **quadro 9**, notamos que as unidades se concentram no foco 2 e se espalham para os outros focos, diferentemente da comunidade de prática I, cujos FAD com maior número de unidades foram os focos 1 e 2. Já o foco 4, destaca-se para a supervisora S02, assim como para S01, relacionado à participação em uma comunidade

docente. Quando comparamos este grupo com o grupo anterior percebemos que há maior quantidade de unidades relacionadas à identidade docente. Atribuímos este fato possivelmente ao maior tempo dos bolsistas na graduação, tendo mais tempo de repensar a significação do professor e o ser professor (neste grupo não há nenhum estudante do primeiro ano da graduação, 2 já tinham realizado o estágio supervisionado, destes 1 estava há 18 meses no programa, e 1 tinha experiência com aulas particulares).

Quando S02 fala sobre o interesse pela supervisão (foco 1), afirma que essa participação no PIBID está sendo muito boa, pois faz que haja maior mobilização dela mesma para a docência. Associando o subprojeto a emoções positivas como o amor à docência, o gostar de ser supervisora.

S02 [38] Ah, não, pra mim eu achei que foi muito bom, porque assim né, primeiro que quando a gente fica algum tempo na sala de aula a gente acaba cansando e você acaba se acomodando né, então com as meninas você sai um pouco desse perfil de acomodação e se envolve nessas atividades que eles vão trazendo, cada dia uma coisa, e eu acho que motivou, não só a mim, mas a sala, os alunos, eu achei interessante esse projeto. [39] E assim né, eu sou amante da licenciatura, então é uma coisa de divulgar, de valorizar o curso de licenciatura, eu acho que eu gosto muito, acho interessante. [49] Eu gosto de ser supervisora. [S02 quando menciona a troca de experiência com os bolsistas] [55] Então eu acho que é legal.

Os depoimentos de S02 nos remetem a Hubermam (2000), quando identifica os estados da alma dos docentes. Segundo seus relatos, S02 encontra-se em estado de desencantamento devido à monotonia das aulas, o que provoca um distanciamento afetivo com perda de ambição e aceitação da realidade (HUBERMAM, 2000 *apud* LANGUI e NARDI, 2012). E o PIBID vem provocando uma mobilização dessa professora, trazendo bolsistas com práticas e conteúdos novos, motivando-a (foco 1) a se envolver mais nas atividades e aprender cada vez mais.

Os bids manifestam, em seus depoimentos relacionados ao foco 1, o envolvimento emocional com a docência. Consideram que dar aulas é “legal”, “muito bom”, “gratificante” e que estão gostando de dar aulas na escola. Ressaltam ainda que essas práticas proporcionadas pela participação no PIBID são um estímulo a continuar o curso de Ciências Biológicas, permitindo-os estarem em sala de aula desde os primeiros anos do curso.

E05 [Você tem interesse em ser professor?] [80] *Sim.* [87] *Eu acho que é muito legal, ainda mais pra mim que sou dessa área de licenciatura de dar aula mesmo, muito legal já vivenciar esta prática dentro da universidade, é começar desde agora já entrar dentro da sala de aula, já aprender a se virar com os alunos, porque só estudar é bem diferente do que colocar em prática, do que chegar lá e dar aula.* [100] *Então tá colocando em prática isso agora pra mim tá sendo muito bom, eu tenho me empolgado mesmo a continuar no curso, porque eu já pensei em parar porque eu queria essa parte de ensino, e como tem muita coisa que não tem nada a ver com isso no nosso curso, as matérias de licenciatura não são muitas, o PIBID tá sendo um gás mesmo.* [Você gostou de dar aula?] [101] *Bastante.*

E14 [Você tem interesse em ser professor?] [268] *Tenho.* [Por quê?] [269] *Porque eu descobri que eu gosto de dar aula.* [270] *Que é interessante você poder passar o seu conhecimento pras outras pessoas.* [276] [E como você avalia as suas aulas?] *Ah, eu gosto.* [278] *Ó... chegar e ver a carinha deles de felizes porque a gente tá indo lá dar aula é bem gratificante.* [279 – aqui para contextualização] *E chegar a ouvir eles falarem pra gente que... tipo, que nem... chegou cinco alunos e falaram pra mim: “De todas as professoras que a gente tem, você é a mais legal”.* [280] *Isso é bem gratificante.* [E14 ao afirmar que os alunos estão gostando de aprender com as aulas dele, porque se torna divertido] [283] *Então é bem gratificante.* [291] *E que lecionar é uma coisa muito boa.* [292] [Muito boa em que sentido?] *Ah, no meu modo de vista, eu passar aquilo que eu aprendi pra outra pessoa e ver que ela aprendeu aquilo que eu to ensinando é legal, é bom.*

E02 e E03 mencionam que o interesse pela docência aumentou após a realização do estágio supervisionado no terceiro ano da graduação, colocando o estágio e o PIBID como influenciadores no interesse desses estudantes pela docência, trazendo visões diferentes da escola, dos alunos, do ser professor e contribuindo na formação da identidade docente. E02 declara que tem interesse em ser professora, mas também quer realizar pesquisas em Biologia.

E02 [Você tem interesse em ser professor?] [30] *Eu nunca tive até o ano passado quando eu fiz o estágio obrigatório no 3º ano e dei aula pro EJA com a S01 (durante estágio supervisionado), daí eu me interessei, achei muito legal, daí esse ano eu entrei pro PIBID também, eu tenho interesse em ser professora, mas não plenamente, assim, tenho interesse em continuar dando aula e mais a pesquisa.*

E06 [Você tem interesse em ser professor?] [103] *Depois que eu entrei no 3º da faculdade, meu interesse em ser professora aumentou.* [Você gostou de dar aula?] [115] *Muito, bem mais do que eu imaginava que eu ia gostar.*

Quanto ao conhecimento prático da docência ou da supervisão (foco 2), S02 apresenta relatos das atividades realizadas com o grupo, como reuniões semanais e avaliação. A supervisora S02 afirma que avalia os bolsistas do grupo com fichas que utilizava para a avaliação de estagiários em outra universidade. E que essa participação no PIBID altera as próprias aulas no sentido de que o grupo dos bolsistas atende algumas salas, então para as outras ela usa o material organizado e planejado pelos bids. E conclui dizendo que o programa adiciona tanto na vida, na prática profissional, quanto para a escola e os licenciandos.

S02 [35] *Primeiro a gente faz reunião quase que semanal, toda semana o pessoal ia né, porque eles sempre iam uma vez por semana, então antes de começar as aulas a gente conversava e depois quando terminava a gente já mais ou menos conversava pra próxima semana.* [36] *Avaliação é feita de acordo com o desempenho né, o conteúdo que cada um apresentava, as aulas práticas e maneira que eles se portavam na sala de aula, feita em cima dessa ação pedagógica mesmo.* [Como é que foi até agora pra você ser supervisora?] [37] *Pra mim eu não tive muito problema não porque como eu sou supervisora de estágio já na universidade X há algum tempo, a gente tem algumas fichas de avaliação que são minhas, então eu aproveito aquelas fichas de avaliação de estágio e avaliava elas, mas são minhas, elas nem tomavam conhecimento dessas fichas.* [Isso mudou alguma coisa na sua aula?] [41] *Olha, eu não vou dizer pra você que não mudou, porque a partir do momento que elas preparavam aulas e atingiam só aquelas salas eu sempre utilizei algum material que elas levavam pra eu aplicar em outras salas em outros dias, então nesse sentido eu acho que ajudou bastante né.* [61] *Na verdade eu acho que o PIBID o que ele veio levar tanto pra minha vida, pra minha prática profissional, quanto pra minha escola é uma construção de conhecimento mais pautado em aulas práticas.* [62] *Tá, então eu acho que quando o aluno vivencia a aula prática, constrói alguma coisa, eu acho que ele aprende mais.* [63] *Então eu acho que é isso que o PIBID veio pra solidificar as teorias.* [64] *E acho que pro aluno (da licenciatura) isso é muito legal, porque assim, tinha uma hora que os alunos (da escola) já não procuravam mais a mim, procuravam as professoras (as bolsistas).* [65] *Então eu acho isso muito interessante, eles falavam “professora” eu olhava e eles “não, a outra”.*

Essa questão relacionada a avaliar os bolsistas e tratá-los como estagiários é um indício de como o professor supervisor percebe o fenômeno. Neste caso, o bolsista do PIBID é considerado um estagiário para a supervisora S02.

Os estudantes também nos deram depoimentos relacionados ao conhecimento prático da docência (foco 2) mencionando um repertório de experiências, casos que ocorreram na escola durante estágios e as práticas do programa. Apontam também diferenças do estágio em relação ao PIBID. E02, ao comparar a sua atuação no estágio e no PIBID, reflete (foco 3) e conclui que tem dificuldades com as crianças, pois tem a voz baixa e tem pequena estatura, também mostra a dificuldade que tinha com a turma no subprojeto pois a supervisora não ficava em sala de aula e assim não ajudava no controle da indisciplina dos alunos, evidenciando certo desajuste com a S02 citado acima.

E02 [31] *Como docente só como estágio, estágio obrigatório do 3º e do 4º ano e com o PIBID.* [32] *Olha, foi bom assim no 3º ano a experiência foi muito boa e com EJA e no... [Muito boa por quê?] Porque o EJA é bem fácil de dar aula eu acho, porque não tem indisciplina dos alunos que eram alunos mais velhos, assim era um EJA bom de lidar, com adultos eles eram muito respeitosos, era muito bom dar aula pra eles.* [33] *E a minha dificuldade é com indisciplina com as crianças, eu tenho a voz baixa então eles não respeitam muito eu sou pequena, eu sou muitas vezes menor que eles então é mais difícil dar aula pra eles, essa é minha dificuldade maior, turma muito grande e muito barulhenta.* [34] *No 4º ano agora também a gente fez o estágio obrigatório e foi bom, porque a gente fez um estágio obrigatório voltado pra educação sexual e eu não tinha essa experiência de educação sexual né.* [35] *Foi muito positiva, me ajudou bastante, agora com o museu (atividade do PIBID) que a gente tá dando as práticas de educação sexual.* [Especificamente do

PIBID como você acha que está sendo a experiência?] [36] *Então eu estava no colégio X, tava dando aula lá desde o começo do ano e eu estava com essa turma de 6º ano, eles eram bem indisciplinados e eu tinha problema com indisciplina porque a professora não ficava na sala, então não ajudava a gente, é complicado porque a professora tinha que ficar dentro da sala ajudando a gente com a indisciplina, eu não conseguia, tinha aulas que eu conseguia dar muito bem eles participavam muito bem, mas tinha aulas que era muito estressante, a gente não conseguia dar aula, tinha que ficar gritando, a gente perdia a voz.*

E05 apresenta ter uma experiência maior com docência que seus colegas do segundo ano da graduação. Em seus depoimentos menciona que já deu aulas de sociologia, biologia e dança. Afirma que as aulas nem sempre acontecem como planejamos e às vezes é preciso improvisar, relatando uma situação pela qual decidiu realizar uma discussão que não foi preparada.

E05 [81] *Sim.* [82] *Quando eu estava no 3º ano eu dei aulas pra alguns colégios ajudando minha professora, só que era de sociologia não era de biologia, mas eu já dei aula, e eu já dou aulas particulares algumas, que as pessoas ligam e contratam, daí eu já dou aula de biologia particular.* [83] *Eu não sei se conta, mas eu sou professora de dança, então essa parte de dar aula, de ensinar, sempre gostei.* [84] *E de biologia só essas particulares mesmo.* [e no PIBID?] [85] *Dou, lá no colégio X.* [Ocorreu alguma situação na qual você teve que replanejar, mudar o rumo da aula?] [86] *Teve uma aula que eu planejei que chego tipo, eu planejei pra durar os 50 minutos, só que naquele dia era pra fazer, se não me engano, tinha que fazer os jogos lúdicos que é com isso que eu to trabalhando lá, e era um quebra-cabeça que acabou muito rápido, eu “meu, e agora? O que eu tenho que fazer? Acabou, em meia hora eles terminaram”, ainda tinha tempo, porque eles entraram na sala e fizeram super-rapidão, daí o que eu fiz, aproveitei o tema e joguei pro quadro, aí fui discutir mais sobre o assunto pra contornar a situação, mas uma coisa que não estava programada, então foi isso, como eu já conhecia os alunos eu fui aplicando da forma que eu sei que ia render ali na aula, porque se eu só jogasse no quadro também, ninguém ia prestar atenção e não ia dar em nada, fui ali tal daí deu certo.* [89] *Eu sempre tento pensar nos alunos, nos alunos que vão estar tipo, essa aula eu vou aplicar pra quem? Ah! Pra aquela turma, então como que eu vou fazer, porque eu já conheço mais o perfil deles, então é sempre isso que eu viso, é uma sala mais agitada então eu vou buscar um conteúdo mais dinâmico, assim.* [O que você pode me falar que aprendeu com essas experiências no PIBID?] [95] *Nossa demais, demais, já mudei muito ponto de vista que eu tinha da parte de ensino, é bem aquilo que eu falei, porque os alunos acabam sendo diferentes.* [96] *Antes eu generalizava tudo, dar aula é chegar lá e ensinar, não é isso, sabe.* [97] *Às vezes nem sempre o jeito que você planeja é o jeito que acontece, então é isso.* [98] [Você aprendeu a observar mais os alunos pra planejar uma aula?] *Isso mesmo.*

Ao interpretar os depoimentos de E06, observamos que a troca de experiências entre bolsistas (foco 4) foi muito importante para a atuação desse futuro professor em sala de aula. Também é evidenciado que o conhecimento da docência na prática fez que o bolsista se conhecesse melhor. E06 menciona até que considera que aprende mais que os alunos da escola durante essas atividades proporcionadas pelo PIBID. Outra questão abordada, assim como em E02, foi a diferença entre o estágio supervisionado e o PIBID, afirmando que para o programa há maior necessidade de planejamento e estudo quando

comparado ao estágio, em cuja experiência o professor já entregou-lhe os conteúdos e atividades a serem realizadas.

E06 [104] *Sim, durante o estágio de docência obrigatório, e nesse período que eu estou trabalhando no PIBID.* [106] *[Você acha que as aulas deram certo? Como você acha que foi?] No início foi que eu não tinha muita experiência então eu acho que não deu muito certo, mas ao longo que eu fui trabalhando com pessoas que já tinham experiência já tinham trabalhado um, dois anos com docência, daí eu acho que eu tive uma maior integração com os alunos, eu sabia explicar melhor o conteúdo pra eles e acho que ficou mais fácil pra eles aprenderem.* [112] *Uma das coisas que eu aprendi é que eu descobri que eu tenho muito mais paciência com alunos do que eu achava que eu ia ter, que eu também sou mais capaz de explicar um assunto, eu achava que não era, eu não queria ser professora nunca, não porque eu achava insuportável crianças não, é porque eu achava que pra você ser professor você precisa gostar do que você faz e ter um domínio bom do assunto e pra poder falar também, e eu achava que eu não conseguia fazer isso, e que daí eu não ia fazer uma boa formação de alunos, e aí eu descobri que eu consigo fazer isso bem melhor.* [Você acha que quem aprende mais? Você ou os alunos?] [113] *Olha, eu acho que eu aprendo mais do que os alunos, de verdade, tanto em aprender como lidar com pessoas quanto o conhecimento de biologia mesmo, porque eu acabo tendo que pesquisar e eu acho que eu acabo aprendendo mais, querendo ou não na maioria dos casos o professor tem mais interesse que os alunos em algumas matérias, então.* [116] *Eu acho que ele tem me ajudado bastante porque eu dedico muitas horas pra formular uma aula, mais do que eu tava dedicando antes, porque no estágio curricular o professor já entrega tudo na sua mão, tipo “a gente vai trabalhar isso e isso e aquilo”, e aqui não, a gente tem que pensar no que a gente vai pensar, no que a gente vai planejar, porque a gente quer fazer uma coisa diferente, então a gente acaba melhorando o nosso conhecimento sobre o assunto.*

Também observamos relatos nos quais os bolsistas ainda não se veem como docentes. E14 declarou não ter experiência como docente, mas ao ser indagado sobre o PIBID, disse que está tendo experiências agora com o subprojeto do curso de Ciências Biológicas. E apesar do pouco tempo de participação no PIBID (4 meses) traz em seus depoimentos que está começando ter um conhecimento prático da docência (foco 2), e menciona ainda que percebeu com essas práticas que pode ter um autocontrole, novamente citando como as atividades do programa proporcionam aos bids se conhecerem melhor.

E14 [Você já teve alguma experiência como docente?] [271] *Não.* [272] *[Nem no PIBID?] Agora, no PIBID.* [279] *E chegar a ouvir eles falarem pra gente que... tipo, que nem... chegou cinco alunos e falou pra mim: “De todas as professoras que a gente tem, você é a mais legal”.* [281] *Porque tipo, aquilo que eu to ensinando pra eles tá se tornando uma coisa divertida de aprender.* [282] *E eles gostam de aprender.* [289] *Nossa, o que que eu aprendi dando aula? Eu aprendi que eu posso ter um autocontrole.* [290] *Eu aprendi que eu não sei tudo e que eu sempre posso pesquisar mais pra matar a curiosidade dos alunos, porque eles fazem muitas perguntas, ainda mais na idade que eles têm, de 12, 11 e 12 anos.*

Ao nos pautarmos na busca por informações sobre o foco 3, que destaca a reflexão sobre a docência, foi possível identificar nos relatos de S02 que as atividades de

supervisão só ocasionaram pontos positivos. A supervisora considera que as práticas realizadas pelos bolsistas em sala de aula vieram para somar e solidificar o conteúdo teórico trabalhado.

S02 [47] *Eu acho que pra mim a supervisão foi uma coisa que me ajudou bastante. [48] Eu acho que o valor é alto, é um valor positivo pra minha prática pedagógica né, em relação a isso eu acho que só foi pontos bons, só pontos positivos mesmo. [66] Né, então assim, eu acho que veio como uma forma mesmo de solidificar o conteúdo teórico que a gente trabalha em sala com atividades práticas, eu acho que só veio a somar.*

Do mesmo modo, os estudantes lembraram as atividades realizadas, comparando-as com o estágio supervisionado já realizado e concluem que são situações diferentes. E02, ao repensar as suas aulas afirma que aprendeu que os alunos querem aulas diferenciadas, professores preparados, atualizados e com as aulas bem preparadas.

E02 [37] *Mas agora aqui no museu é totalmente diferente, é muito bom, porque eles vêm querendo, né, ver o que você quer passar pra eles, então é diferente, é bom. [44] Eu aprendi que tem que vir com aula muito bem preparada porque senão você não vai conseguir dar a aula mesmo, que é muito importante vir com a aula diferenciada porque o aluno não gosta mais de ficar só na sala de aula parado escutando o professor falar, você tem que trazer uma aula diferenciada, e os alunos estão mais espertos hoje em dia, estão mais espertos que os professores, você tem que vir já com a resposta na ponta da língua, tem que vir preparado, atualizado, porque eles estão muito espertos. [45] [Então você aprendeu que você tem que se atualizar sempre.] É, o tempo todo, a cada aula, preparar cada aula, estudar pra cada aula.*

Nos depoimentos de E05 foi possível identificar que, ao fazer o planejamento das aulas, o bolsista analisa e tenta lembrar como são os alunos e a sala em si, de modo a buscar uma aula adequada àquela turma. E a partir da reflexão sobre os alunos e as atividades realizadas (foco 4), conclui que as aulas foram “produtivas”, que “rendeu”, ou seja, que eles provavelmente compreenderam o assunto, permitindo-o avançar no conteúdo.

E05 [89] *Eu sempre tento pensar nos alunos que vão tá, tipo essa aula eu vou aplicar pra quem? Ah! Pra aquela turma, então como que eu vou fazer? Porque eu já conheço mais o perfil deles, então é sempre isso que eu visto, é uma sala mais agitada, então eu vou buscar um conteúdo mais dinâmico, assim. [90] [Como foi a aula que você teve que improvisar ou mudar o rumo?] Foi produtiva, eles prestaram atenção, rendeu.*

Assim como E02, a estudante E06, ao refletir sobre o estágio e o PIBID, afirma que foram experiências totalmente diferentes, pois na escola havia regras e conteúdos outros a serem seguidos, já no PIBID não existe um conteúdo delimitado a ser ensinado em tempo determinado. Em seu relato, E06 declara que no subprojeto do curso de Ciências

Biológicas deve planejar práticas a serem aplicadas em sala de aula, mas que não necessariamente estão relacionadas a conteúdos que a professora está trabalhando, pois os bolsistas trabalham em horário reservado para atividades práticas, assim sente-se mais livre para “fazer o que quiser” na aula, no sentido de não ser obrigado a seguir determinado conteúdo como no estágio supervisionado. E02 também conclui a respeito das próprias aulas ao refletir e relembrar sobre as atividades realizadas no PIBID, dizendo que algumas aulas deram certo, ou seja, que os objetivos propostos foram cumpridos, e que outras não deram muito certo. Do mesmo modo, E14 repensa as próprias aulas e acredita que consegue passar o conteúdo para os alunos, assim como eles atingem a compreensão.

E06 [105] *A experiência que eu tive no estágio obrigatório foi extremamente diferente, porque eu tinha que seguir as regras do colégio, então a gente não tinha muita liberdade de trabalhar o que a gente queria, mas no PIBID é bem diferente, porque eles separam um horário pra gente fazer só aulas práticas então você tem... como se você tivesse o direito de fazer o que você quisesse na aula.* [107] *Eu acho que teve um bom aproveitamento.* [108] *[As atividades que você realizou você acha que deram certo?] Algumas eu acho que sim, outras eu acho que eu não tive tanta sorte, eu acho que eu não fui muito boa com os meus exemplos, algumas não deram certo.*

E14 [277] *Eu acho que eu consigo passar o conteúdo pros alunos e eu acho que eles também conseguem entender.*

Quando buscamos informações sobre o foco 4, que destaca a participação em uma comunidade, neste caso a dos professores e supervisores, foi possível identificar nos relatos de S02 que o contato entre supervisoras é pequeno, assim como foi apontado nos depoimentos de S01. A supervisora S02 tem maior contato com a coordenadora do PIBID-Biologia e realça também a troca entre ela e as bolsistas que orienta.

S02 [42] *Não, eu tinha mais contato com a supervisora S03, mas depois que ela entrou no doutorado ficou um pouco mais difícil.* [43] *O meu contato é mais com a V. (coordenadora), com a S01 esporadicamente, só quando a gente encontra às vezes em algum curso.* [44] *Mas não, é mais com a V. (coordenadora do PIBID-Biologia) mesmo.* [Com a V. você costuma conversar mais então?] [45] *Sempre, sempre, com as meninas, estamos sempre trocando e-mails, ela manda ideia, eu pergunto se... às vezes eu quero fazer alguma coisa antes de eu tomar qualquer... né, porque às vezes no começo a gente fica meio assim né, então antes de tomar qualquer atitude “ó eu posso fazer isso? Dá pra fazer isso?”.* [46] *Sempre to trocando informação com ela.* [52] *Então estando em contato com essas meninas, esse poder que eu digo não é de mandá-las, mas é um poder de estar sempre aprendendo, fazendo troca, e tá aí.* [54] *Então com aquelas meninas lá direto e vinha e fala uma coisa... é uma troca muito grande né.*

Quanto à participação em uma comunidade docente, os estudantes mencionam que esse contato é devido ao interesse pela docência (foco 1), ou um contato

peçoal não relacionado à docência, mas sempre ocorrendo troca de experiências. Relatam ainda que durante a realização do estágio supervisionado essa troca de experiências com os professores era menor que no PIBID.

E02 [38] *Já mantive contato, mas é contato pequeno.* [39] *Como estagiária (durante estágio supervisionado) dando aula? É um contato muito pequeno porque o ano passado no EJA quando dei aula era só a minha professora mesmo supervisora, não tinha a sala de professoras que a gente se reunia e no colégio X tinha a sala de professores que a gente se reunia, mas a gente ficava muito pouco lá, a gente ficava no intervalo só um pouquinho, mas geralmente tava no laboratório preparando a aula pra próxima turma que era depois do intervalo.* [40] [Então o contato maior foi com o PIBID?] *Foi com o PIBID.*

E05 [91] *Se eu mantenho? Sim.* [92] *Tem os professores que deram aulas pra mim no colégio quando eu era do colégio ainda, que eu mantenho contato porque já que é uma área que eu me interesso, de tá perguntando, de tá aproveitando um pouco, de tá absorvendo um pouco da experiência deles.*

E06 [109] *Sim, não muito, eu tenho um contato, mas um contato mais pessoal, não sobre docência, não converso muito com professores sobre isso.*

E14 [284] *Converso.* [285] [Geralmente sobre o quê?] *Ah, às vezes é sobre os alunos, e na maioria das vezes é como eu posso estar passando algum tipo de conteúdo pra eles (para os alunos).*

Os depoimentos de S02 relacionados à identidade docente (foco 5) apontam para uma professora que ama lecionar, gosta de ensinar. Porém, em seus relatos não observamos uma identidade relacionada à supervisão, ao ser formador de futuros professores, como constatado em S01.

S02 [39] *E assim né, eu sou amante da licenciatura, então é uma coisa de divulgar, de valorizar o curso de licenciatura, eu acho que eu gosto muito, acho interessante.* [56] *Na verdade é, eu sempre digo isso, eu sou professora de coração e de opção, e bióloga.* [57] *A minha mãe era professora, não queria que eu fosse professora, mas assim, eu sempre tive um amor muito grande pelo magistério.* [59] *Eu sou professora de coração e de opção, eu gosto da licenciatura, eu gosto de ensinar.*

Quando questionamos os estudantes sobre professores que os marcaram, estávamos pensando em mobilizar os saberes da experiência que esses bolsistas tinham a respeito de professores em toda vida escolar deles, sendo este o primeiro passo na mediação do processo de construção de identidade (foco 5) dos futuros docentes (PIMENTA, 2012). Assim, os licenciandos descreveram aqueles que mais os marcaram, sendo, em sua maioria, responsáveis pela escolha do curso de Ciências Biológicas. Os bids também manifestaram apreciar a docência, gostaram e gostam de dar aula.

E06 [111] *Eu tive 2 professores que foram muito importantes, eu já tinha escolhido trabalhar com biologia, mas eles me deram a certeza que era o que eu queria trabalhar, eles foram realmente bons professores, mas os únicos 2 professores de biologia que eu tive como eles foram muito iguais, então pra mim não teve uma surpresa, já conheci professores bons de biologia.*

E02, além de discorrer sobre professores que a marcaram, considera que a docência tem um papel importante e útil, fazendo que tenha emoções positivas ao lecionar, podendo contribuir para melhorar o ensino.

E02 [42] *Eu até pensei em fazer matemática por causa dela. [43] E a outra professora de biologia, faço biologia eu acho que só por causa dela eu decidi fazer biologia no 3º ano mesmo, do colegial que era minha professora de biologia do 2º 3º ano, ela foi muito marcante assim ela era, dava as aulas muito bem preparadas, dava aula diferenciada, levava a gente no laboratório, trouxe agente aqui na anatomia da universidade. [48] Eu gosto de dar aula. [49] [Por quê?] Porque eu me sinto bem útil podendo passar alguma coisa pras crianças, ainda mais vendo que o ensino não é tão bom e você poder melhorar isso, poder fazer alguma coisa por isso, acho importante, ainda mais na área de biologia que eu considero muito importante pro mundo todo, eu acho superimportante, ter um papel importante quando eu dou aula.*

Nos depoimentos de E05 observamos claramente que essa bolsista já se vê como professora. Aponta para a construção de identidade relacionando-a ao padrinho que é professor no curso de Ciências Biológicas e é ele quem a inspira, é com base nele que E05 constrói a significação do que é ser professor e biólogo.

E05 [82] *Quando eu estava no 3º ano eu dei aulas pra alguns colégios ajudando minha professora, só que era de sociologia não era de biologia, mas eu já dei aula, e eu já dou aulas particulares algumas, que as pessoas ligam e contratam, daí eu já dou aula de biologia particular. [83] Eu não sei se conta, mas eu sou professora de dança então essa parte de dar aula, de ensinar, sempre gostei. [Tem algum professor de biologia que te marcou?] [93] Ah sim, não, daí não me deu aula, mas é meu padrinho o M. (Professor do curso de Ciências Biológicas), é ele sim, nossa, é um exemplo pra mim em tudo, ele que me inspira a forma como ele ama esse trabalho, a forma como eu vejo, eu vi ele estudando, eu vejo ele estudando, então é ele assim. [Qual o valor dessas atividades do PIBID pra você?] [99] Pra mim? É muito... A não sei, é estranho, parece que todo mundo vai dar a mesma resposta, mas pra mim é muito importante essa parte do PIBID, na minha vida, é que nem eu falei, eu quero essa área de licenciatura, então pra mim é melhor que muitas matérias que a gente faz que vai acabar sendo totalmente dispensado.*

Ao nos deparar com os depoimentos de E14, também constatamos que essa bolsista vê a profissão do professor como uma possibilidade futura. Além disso, relata que a participação no PIBID proporcionou a descoberta de que gosta de dar aula anteriormente à realização do estágio supervisionado.

E14 [274] [Me explica que ensinamento] *Ah, porque no PIBID eu posso estar fazendo um treinamento daquilo que eu posso ser. [275] Tipo, é um ensinamento pra eu ser um professor melhor. [288] E o do cursinho pelo jeito que ele passava a matéria, o conteúdo e, sei lá, dá vontade de ser que nem ele. [300] Ele (o PIBID) colabora (na formação) porque foi um meio de eu aprender a lecionar, entrar dentro de uma sala de aula e dar aula, passar um conteúdo e saber que eu posso ter aquilo como profissão e levar adiante. [302] Eu podia até me descobrir fazendo estágio obrigatório também, que eu gosto de dar aula, mas o PIBID me proporcionou isso antes.*

Deste modo, a comunidade de prática II afirma que a participação no PIBID está sendo muito boa, pois faz que haja maior mobilização para a docência. O grupo manifesta, em seus depoimentos, o envolvimento emocional com a docência, considerando que dar aulas é “legal”, “muito bom”, “gratificante”. Os bids estão gostando de dar aulas na escola. Alguns bolsistas mencionam que o estágio e o PIBID trazem visões diferentes da escola, dos alunos, do ser professor e contribuem na formação da identidade docente. Quanto ao conhecimento prático da docência ou da supervisão (foco 2), a S02 nos dá indícios de como ela vê o PIBID e os bolsistas, semelhante ao estágio e aos estagiários. Os estudantes também mencionaram um repertório de experiências, casos, que ocorreram na escola durante estágios e as práticas do programa. Mencionam também diferenças do estágio em relação ao PIBID. Ao nos pautarmos na busca por informações sobre o foco 3, que destaca a reflexão sobre a docência, foi possível identificar que os bolsistas e supervisora lembraram suas práticas para concluir algo sobre elas. Quanto ao foco 4, que destaca a participação em uma comunidade docente, foi possível identificar nos relatos de S02 que o contato entre supervisoras é pequeno, assim como foi apontado nos depoimentos da S01, neste caso a troca entre bolsistas e entre supervisora e bolsistas tem maior destaque. Os depoimentos de S02 relacionados à identidade docente (foco 5) apontam para uma professora que ama lecionar, gosta de ensinar. Porém, em seus relatos não observamos uma identidade relacionada à supervisão, ao ser formador de futuros professores, como constatado em S01. Os licenciandos descreveram aqueles professores que mais os marcaram, sendo, em sua maioria, responsáveis pela escolha do curso de Ciências Biológicas, também manifestaram apreciar a docência, gostaram e gostam de dar aula, alguns até pensam em si mesmos como futuros professores.

Em síntese, a comunidade de prática II, pela acomodação realizada no quadro 9, tem unidades presentes nos 5 focos da aprendizagem docente, ela está aprendendo o ser professor. A presença do maior número de unidades no foco 2 indica que, para esse grupo, o PIBID contribuiu, principalmente, proporcionando a construção do conhecimento de casos relacionados à prática docente.

5.3 COMUNIDADE DE PRÁTICA III

A terceira comunidade de prática é composta pela supervisora S03 e os bids E01, E08, E09, E10, E12, E15, E16, E17, E18 e E19. A professora S03 atua em escola estadual na região sul da cidade, com alunos de 6º a 9º ano. O **quadro 10** apresenta a quantificação de unidades em cada FAD por todos os membros deste grupo. Assim como nos quadros anteriores, está evidenciada em cinza a quantidade de unidades que mais se destacaram (Estão marcados os 2 maiores valores para cada sujeito).

Quadro 10 – Quantidade de unidades correspondentes a cada foco dos sujeitos da comunidade de prática III.

FAD	S03	E01	E08	E09	E10	E12	E15	E16	E17	E18	E19
1 interesse	7	2	3	2	7	8	12	8	2	10	5
2 conhecimento prático da docência	2	8	7	7	17	22	13	13	20	15	19
3 reflexão sobre a docência	2	3	1	3	5	5	1	2	5	4	4
4 comunidade docente	9	2	3	2	2	3	5	7	4	3	6
5 identidade docente	1	1	7	1	2	5	2	1	5	1	3

Fonte: o próprio autor.

Após observação do **quadro 10**, nota-se que para a comunidade de prática III o foco 2, que diz respeito ao conhecimento prático da docência, é aquele que mais foi destacado, assim como no grupo anterior. Há células com certa significância de unidades em todos os focos, o que ficou mais evidente neste grupo pela quantidade de participantes (se comparado aos grupos anteriores). Constatamos também que para S03, assim como para as outras supervisoras, existe uma quantidade notável de unidades acomodadas no foco 4, da comunidade docente, evidenciando a importância da troca de experiências proporcionada pela participação no PIBID.

Ao relatar seu interesse (foco 1) na participação do subprojeto, a supervisora S03 expressa seu envolvimento emocional considerando a participação como supervisora um sonho, poder participar na formação de professores é valioso, é rico e só tem acrescentado em sua carreira, como também pessoalmente.

S03 [71] *Então no PIBID foi assim, juntou as duas coisas, é a possibilidade de uma formação diferenciada juntando com toda aquela carga da licenciatura, tudo que eu vi na faculdade, juntando com a experiência real, no dia a dia, então foi assim a realização mesmo de um sonho, né. [81] Nossa, é assim, não tem... é muito valiosa, como eu te falei é a realização de um sonho, você poder participar na formação de docentes e você vendo que a mudança é possível, que é possível. [82] Aquilo que eu acreditava você tá vendo que pode ser concretizado, então é muito valioso, é rico.*

[83] *Nossa, eu sou assim toda orgulhosa de poder participar, sério mesmo, eu sou orgulhosa, eu tenho orgulho de participar do programa assim do PIBID.* [Você gostou de ser supervisora?] [84] *Ah sim.* [85] [Por quê?] *Eu gostei porque o PIBID, com a presença dos alunos que participam do PIBID, as aulas ficaram mais vivas, ficaram mais interessantes, a escola toda fica mais animada pra estudar, né.* [88 – aqui para contexto da frase 89] *Porque como te falei é uma troca de conhecimento é uma troca de experiência, o PIBID só tem acrescentado não só à minha experiência pessoal mas também à vida da escola, tanto é que no começo do ano pedagogo, diretor, já vem perguntando: “E aí os seus meninos e tuas meninas vão voltar?”* [89] *Porque eles sabem que tem acrescentado muita coisa, né então, na minha docência, na minha carreira, pra mim pessoalmente tem sido valiosíssimo, tem só acrescentado.*

Os bolsistas também manifestaram seu interesse pela docência, identificado aqui como um envolvimento emocional. Alguns expressaram esse interesse desde que iniciaram o curso de graduação, outros foram motivados à docência durante a participação no programa e poucos não se decidiram ainda. Também demonstram variados sentimentos em relação à docência, como a frustração, a dúvida, o gostar, o nervosismo e a empolgação.

E01 [Você tem interesse em ser professor?] [1] *Entrei no curso com essa intenção.* [Mas e agora?] [2] *Permaneço.*

E08 [Você tem interesse em ser professor?] [117] *Tenho.* [136] *Eu não sei se eu gosto porque muitas vezes eu fico frustrada depois de dar aula e me sinto despreparada e tudo mais, no geral eu acho interessante.* [138] *É que sabe quando você vai fazer alguma coisa e você sente um frio na barriga antes e você fica com medo e ao mesmo tempo animado, eu sinto isso quando eu vou dar aula, mesmo que a aula não seja boa, ou seja, independente do que tive envolvido nisso é uma das poucas coisas que me empolgam dessa maneira [...].*

E10 [Você tem interesse em ser professor?] [559] *Então, eu entrei sem ter esse interesse e agora eu to gostando, então o interesse está aumentando.* [560] [O interesse está aumentando por causa do PIBID então?] *Por causa do PIBID.* [599] *Eu to gostando muito mais de entrar numa sala de aula e é muito satisfatório você ver que eles estão aprendendo com o que você sabe.* [600] *E eu to gostando bastante, foi o primeiro passo né, daí com o tempo vai vir o resto.*

E12 [Você tem interesse em ser professor?] [179] *Sim.* [182] *Sempre gostei de ensinar.* [Como você avalia essa experiência?] [200] *Nossa, Eu gosto demais.* [Você gostou de dar aula?] [222] *Gostei, muito!* [227] *E estou adorando.* [228] *Estou gostando muito da aula.*

Nos depoimentos de E15 percebemos que foi por meio da participação no PIBID que a estudante começou a aprender mais sobre a docência e assim despertar mais interesse em ser professora. Apesar do nervosismo, ela relata a participação no subprojeto como uma experiência boa e que está gostando de dar aulas, ressaltando também a troca de experiências com os alunos jovens e adultos.

E15 [303] *Ah, eu tenho.* [304] *Na verdade eu não sei direito o que eu quero ser, mas eu não tenho problema nenhum em ser professora, até gosto de dar aula.* [Como você avalia essa experiência?] [310] *Ai, eu gosto, to gostando muito.* [312] [Após declarar que não tem muita paciência com aluno] *Mas aí você vai aprendendo a lidar com a situação, você vai vendo o outro lado da coisa e aí eu comecei a me interessar melhor, mais pela docência.* [313] *É gostoso dar aula, to gostando bastante.* [E como você avalia as suas aulas?] [314] *Às vezes eu fico nervosa um pouco pra dar aula então às vezes eu engasgo e eu tenho que ficar lendo o que eu esqueço, por nervosismo mesmo, mas na verdade é porque eu tenho preocupação de passar pras pessoas as coisas certas, sabe, aí eu fico nervosa.* [328] *Isso está sendo uma experiência boa.* [Você gostou de dar aula?] [330] *Gostei, muito.* [334] *Aí você troca o conhecimento (com os alunos de EJA), é bem legal.*

A estudante E16, além de expor o seu envolvimento emocional, seu interesse e nervosismo, mobiliza-se para exercer e aprender cada vez mais sobre a docência, além de preocupar-se em preparar boas aulas para os alunos da escola participante.

E16 [341] *Eu tenho, porque já tem um histórico da minha família, minha mãe, meu padrasto, então eu gosto de dar aula, tenho interesse.* [349] *Eu não dei muitas aulas né, porque eu entrei faz pouco tempo, mas eu me preparei bem para o que eu fui dar.* [351] *Lógico que, como essa foi a primeira experiência eu tive um nervoso, tal.* [370] *É bem interessante (trabalhar com EJA), uma experiência muito boa assim.* [Você gostou de dar aula?] [374] *Ah eu gostei.* [377] *Eu gostei pra caramba.* [384] *Agora, eu entrei no PIBID e falei ‘a bom, docência né, vou dar aula e tal’, tem que preparar uma coisa legal porque eu como aluna não queria ter uma aula de alguém que só queria cumprir horas, entendeu?*

Ao declararem seu interesse pela docência, os licenciandos E17 e E19 indicam que o interesse maior é pela docência em uma universidade. Também expressam que a experiência do estágio e do PIBID é diferente, assim como outros bids comentaram anteriormente. E19 também associa a experiência ao medo, mas afirma que no final deu tudo certo e que gostou bastante.

E17 [386] *Tenho, eu tenho interesse em ser professor sim, só que o meu foco maior é ser docente em uma universidade.* [Você gostou de dar aula?] [422] *Gostei, foi uma experiência bem diferente do estágio obrigatório né.*

E19 [472] *Tenho, eu fui um dos poucos da minha turma que entrou com a ideia da licenciatura, mas eu quero a licenciatura pra universidade.* [Como você avalia essa experiência?] [476] *Bom, eu gosto bastante.* [485] *Eu me preocupei bastante com que eles (os alunos) entendessem.* [Você gostou de dar aula?] [511] *Bastante, tive medo, mas gostei bastante.* [Do que você gosta mais?] [512] *Ah sei lá, eu gosto que assim, quando eu descubro que eu conheço alguma coisa, que eu entendo, que eu acho legal, que eu sei, eu acho que é tão legal que eu queria que todas as pessoas soubessem e eu queria passar isso pras outras pessoas, eu acho isso legal.*

A bid E18 mostra preocupação com o próprio futuro ao mencionar que seu interesse pela docência é, além de gostar, por ter bastante emprego. Ela quer que os alunos

aprendam, mobilizando-se para exercer a docência, e ver que esses alunos estão aprendendo é o que a estimula a aprender cada vez mais sobre a docência.

E18 [429] *Sim.* [430] [Por quê?] *Ah, porque eu gosto.* [431] *Além de eu gostar é uma área assim que tem emprego né, bastante, então mais imediato assim, sair da faculdade é certeza que vou dar aula, mas é porque eu gosto também, não só porque tem emprego.* [Após falar sobre a importância de participar no programa] [459] *Por causa da experiência e também porque eu tinha vontade antes de fazer.* [461] *E aprende também com eles (alunos) né, assim, é legal.* [Você gostou de dar aula?] [464] *Gostei.* [Por quê? Você gostou mais do quê?] [465] *Ah, eu não sei do que eu gosto mais assim, no geral, eu gosto do geral assim, eu não sei.* [466] *Eu sinto assim que eu to ajudando sabe?* [467] *Eu quero que eles aprendam, quero que... sabe?* [468] *É isso que eu gosto, sabe, quando eu vejo que eles estão entendendo, estão aprendendo.*

Com relação ao foco 2, que trata do conhecimento prático da docência, neste caso da supervisão, os depoimentos de S03 indicaram que a atividade de supervisão tem se baseado em orientações em relação ao conteúdo, às posturas dos licenciandos, ideias de metodologias para as aulas. Relata também que a partir das atividades proporcionadas pelo PIBID, vê que a mudança na formação de professores e nos professores é possível.

S03 [72] *Bom foram tranquilas, porque a equipe com que eu trabalhei e que eu trabalho até agora têm sido bem tranquilas, mas elas foram basicamente no sentido de orientação sobre o conteúdo, em cima de orientações em relação ao conteúdo, até mesmo as posturas dos alunos (licenciandos), a maneira de dar aula, faz assim, faz daquele outro jeito, sugestões de ideias.* [Qual o valor dessas atividades do PIBID pra você?] [81] *Nossa, é assim, não tem... é muito valiosa, como eu te falei é a realização de um sonho, você poder participar na formação de docentes e você vendo que a mudança é possível, que é possível.*

Já os bolsistas, ao descreverem seu conhecimento prático da docência comparam a experiência do estágio supervisionado com as atividades do PIBID, considerando-os válidos. Para E01, essas duas experiências colaboraram para uma mudança da significação do professor e dos alunos que ele tinha formado anteriormente no ensino médio, enquanto aluno, a partir dos saberes da experiência.

E01 [3] *No PIBID e no estágio obrigatório.* [4] *Ah, tanto o estágio obrigatório quanto o PIBID foi bem válido por conta de destruir uma imagem romantizada que eu tinha do professor em sala de aula, porque minha memória mais recente era do colegial, cursinho, então o professor tinha, né, uma turma mais adulta, mais fácil de se trabalhar.* [5] *Mas eu achei muito válida no ponto de que, no PIBID principalmente, eu percebi que você precisa planejar muito bem a aula, planejar aulas diferentes pra crianças, porque senão não adianta, elas vão atrapalhar sua aula, elas vão te importunar, te desafiar, e no caso eu acho isso válido não, pra... eu transponho isso não só para o ensino fundamental, mas ensino médio também né.* [Você gostou de dar aula?] [17] *Gostei apesar de...* [apesar de?] *Ah, dos contratemplos que tem né.* [18] *As dificuldades que tem.* [20] *Tem sempre alguma*

coisa na aula que você leva como um ponto positivo. [Então coloca algumas dessas dificuldades] [21] Ah, é... no começo era conseguir fazer a transposição didática do conteúdo que na verdade até hoje mantém um pouco. [22] Mais a transposição didática, o como se portar na frente dos alunos, saber avaliar mais ou menos como os alunos são.

E08 afirma que no PIBID há mais tempo para se trabalhar determinado conteúdo e para conhecer os alunos, mas também que o estágio supervisionado é importante para que se tenha uma noção do que é dar aulas. Essa estudante também reflete (foco 4) a respeito das próprias aulas enquanto descreve o conhecimento de casos em sala de aula. Conclui a partir de suas experiências que ser professor não é fácil, que envolve comunicação e clareza de ideias. Além disso, aprendeu, após o estágio supervisionado e a partir das atividades do programa, a planejar melhor as aulas. Menciona também ter aprendido conteúdo relacionado à sexualidade que não é abordado em outras disciplinas da graduação e que não foram passados durante a infância e adolescência.

E08 [118] *No PIBID a gente tá dando aula agora, além de várias outras coisas que a gente tem feito, e no estágio obrigatório da licenciatura. [119] Eu acho que se for pra comparar assim, o PIBID foi o melhor porque a gente teve mais tempo tanto pra desenvolver e dar as aulas quanto pra conhecer os alunos, mas na licenciatura foi legal também pra gente ter uma noção do que é dar aulas. [Como você avalia as suas aulas?] [120] No geral eu fico frustrada, porque já teve aula que eu dei que foi ruim, que foi ruim mesmo por falta de preparo meu, porque eu achei que tinha preparado, mas eu descobri depois que [...] eu não sabia o que era preparar uma aula realmente. [O que você pode me falar que aprendeu com as atividades do PIBID?] [130] Que não é fácil, que o professor deveria ser mais valorizado, porque é uma profissão muito difícil porque você tem que lidar com outras pessoas, e não é só 1 ou 2, é uma classe inteira de pessoas às vezes indispostas ou que não pensam que nem você ou que não entendem o que você está querendo passar, às vezes até entendem mas aí você não está em um dia bom e não consegue se comunicar direito com elas e aí envolve outras pessoas, envolve comunicação, envolve clareza das suas ideias pra você poder passar essas ideias com clareza pro outro é muito difícil e as pessoas acham que é muito fácil e eu acho que as pessoas acharem que é muito fácil é que faz a profissão ser desvalorizada, acha que qualquer um pode dar aula, e daí tem professores ruins por aí e despreparados por causa desse pensamento de que é uma coisa simples, mas se for fazer uma coisa direito não é simples. [132] [Você falou assim “que eu não sabia planejar aula”, agora você sabe?] Aham, é que eu sempre fazia as coisas com os outros, quando foi o estágio da licenciatura eu fazia com a minha dupla e aí acabava que eu, na verdade, não fazia tanto quanto a outra pessoa [...] aí quando eu fiquei sem dupla que eu percebi que eu não tinha muita noção. [140] [Então o PIBID na sua formação influencia nas suas decisões profissionais, mais pra frente.] Sim, fora que eu aprendi bastante quando a gente tava trabalhando sobre sexualidade, eu aprendi muito assim, antes de ensinar pra eles, a gente ia estudar e aí, nossa, várias coisas que eu não imaginava, tudo o que eu não tive de educação sexual na adolescência e na infância eu acabei tendo depois com o PIBID, isso foi muito legal pra mim.*

Ao descrever as experiências como docente, E10 considera que as aulas foram tranquilas e gostosas. Também expõe o nervosismo apresentado no início das

atividades em sala de aula. Relembrando as práticas realizadas, a estudante de licenciatura compara aquelas que ocorreram no museu de ciência e tecnologia, em atendimento a alunos de variadas escolas, com aquelas em sala de aula de escola participante do PIBID e, com o conhecimento dos dois casos, declara que são diferentes, mas que a ação em ambos contribuiu para perder a vergonha e aprender a docência na prática. O estudante E18 também compara as atividades no museu de ciência e tecnologia e, na escola, considera essas atividades diferentes, porém declara que nas duas situações aprende com os alunos.

E10 [561] *Então, todas as práticas que a gente foi pras escolas a gente deu aula mesmo.* [562] *A gente pegou a parte de zoologia mesmo lá, foi bem tranquilinho, mesmo sendo pra 6ª série foi bem gostoso, sabe, a gente levou umas coisas, uns animais tudo bonitinho pra eles verem, eles gostaram bastante.* [563] [Você também participou de atividades no museu?] *Bastante.* [568] *No início a gente fica nervoso porque são alunos novos né, e tudo, mas vai pegando o jeito.* [569] [Você acha que no museu e na escola é muito diferente?] *É um pouco, porque no museu você vai chegar e dar algumas aulas práticas pros alunos que você vai ver só uma vez e depois você não vai mais ver eles, você não sabe o nome dos alunos.* [570] *E na escola você vai conhecendo aos poucos, você vai vendo a história de cada um, você vai vendo um jeito diferente de tratar cada um, que tem um que vai aprender de um jeito e outro vai aprender de outro e você tem que mudar os métodos com cada aluno, atender alguns de jeito diferente.* [573] *Vai pegando prática com isso, vai perdendo a vergonha de falar lá na frente, vai conhecendo os alunos aos pouquinhos e tudo.* [579] *Tá sendo com a prática mesmo (o aprendizado da docência).*

E18 [432] *Já, pelo PIBID.* [Essas atividades, foram aulas em escola ou no museu? Ou os 2?] [433] *É, em escola e no museu.* [434] *Ah, eu acho que é diferente a escola e o museu, porque o museu os alunos vêm visitar aqui, então eles vêm diferente, né, eles vêm assim mais prestando atenção e tal.* [435] *E na escola é... eles estão mais “na casa deles”, né, então parece que já, tipo, dominam.* [436] *Mas a experiência é boa porque a gente passa por experiências, aí quando você for dar aula, chega lá você já tem, é, já vai ter acontecido várias situações, aí você vai conseguir lidar com essas situações que ocorrerem.* [451] *Você planeja uma coisa, aí quando chega lá é totalmente diferente né, é muito difícil você conseguir cumprir aquilo que você planejou.* [462] [Aprende com os alunos o que, por exemplo?] *Ah, por exemplo, assim, tem muita coisa que a gente fala, mas às vezes tem alguns assuntos que eles até sabem mais que a gente assim, do cotidiano deles que é diferente do nosso assim, porque tem monte de gente misturada, aí às vezes eles vivenciaram alguma coisa que a gente não vivenciou.* [463] *Então às vezes você dá um exemplo assim e “ah, aconteceu com a minha tia, aconteceu não sei o que”, aí você fala “nossa, então acontece mesmo!”.*

A partir dos relatos de E12, assim como nos relatos de E15 e E16, podemos observar que foi por meio da participação no programa que esses licenciandos começaram a tomar conhecimento de casos que orientarão a sua ação docente futura. Anteriormente a essa participação, o estudante E12 não tinha experiência como docente em sala de aula, somente havia ajudado a irmã e algumas amigas com alguns conteúdos e E15 mostrou ter experiência com aulas de balé somente. Assim, os bids descrevem um repertório de experiências que adquiriram nesses 4 meses de participação.

E12 [181] *Ajudo minha irmã, ajudo as amigas dela quando vão em casa.* [183] *Não. Agora no PIBID, mas antes não.* [184] *[Queria que você falasse um pouco dessa experiência] Ah, uma que marcou é, acho que de todo mundo é ouvir os alunos falando que querem fazer faculdade.* [185] *Porque as escolas do PIBID são sempre de periferia e então quando o aluno chega e fala que quer fazer faculdade e ainda mais que quer fazer Biologia...* [186] *Teve uma que chegou e falou assim: “Ah! Por causa de vocês eu quero fazer Biologia”* [188] *[Teve alguma situação que você teve que mudar a aula?] Ah, eu acho que a primeira aula só.* [189] *Porque depois a gente aprendeu.* [190] *A gente falou assim ó: “Olha! A gente vai fazer isso e lá a gente vai moldando”.* [191] *Porque você chega lá e precisa de tantos voluntários, ninguém levanta, então você tem que manejar.* [192] *Fala assim: “Não! Vem você”, vai conversando assim.* [193] *Eu acho que deixar a aula mais gostosa, porque eles ficam intimidados mesmo de vir na frente, ser o único a levantar.*

E15 [305] *Não, de matéria não. Só do balé.* [E do PIBID? As atividades do PIBID, o que você tem feito?] *Agora eu to dando aula pra jovens e adultos, né, aí eu to dando aula lá de Biologia mesmo né.* [309] *[e no museu, também ou não?] No museu às vezes eu vou também, aí eu dou a oficina né, de sexualidade.* [O que você pode me falar que aprendeu com o PIBID?] [324] *Foi na verdade o que eu disse, foi aprender eu a me controlar, a saber lidar com as pessoas, sabe, de diferentes idades, e também a ter segurança com as coisas que eu...com as minhas coisas que eu sempre fico com aquela insegurança de saber se eu to passando as coisas certas, sabe.* [336] *Então eu sei que isso, esse contato, porque a gente tá indo sempre, toda semana a gente vai na escola então você tem contato com os alunos, você conhece, até cria um vínculo assim, então você conhece melhor como é a realidade da sala.*

E16 [342] *Pelo PIBID sim, mas por outras vias não, só pelo PIBID mesmo que eu dei aula.* [343] *Foi, na escola, no museu, geral assim.* [Você deu aula pra EJA também?] [344] *EJA também.* [346] *Ai, eu acho interessante porque, nossa, você aprende muita coisa com os alunos, aprende como lidar com eles, como é a melhor maneira deles aprenderem [...].* [365] *Ah, eu aprendi aquilo que eu falei, se você trabalhar o teórico e logo em seguida o prático a pessoa vai absorver bem melhor, vai fixar melhor o conteúdo, do que se for só chegar e encher o quadro de coisa.* [E pra você? O que você pode aprender com as aulas ou com os alunos, pra você?] [367] *Ah, é legal porque você aprende a lidar com as pessoas.* [369] *Ainda mais que eu dou aula no EJA, são pessoas mais velhas e aí você entra em contato, e você vê que a pessoa tem experiência, tem conhecimento, você abre um pouco mais a cabeça, sabe.*

O estudante E17 já havia realizado o estágio supervisionado e tinha 18 meses de participação no subprojeto do PIBID no curso de Ciências Biológicas. Com isso, ao manifestar seu conhecimento prático da docência (foco 2) demonstrou ter um grande repertório de casos. Também traz conclusões a respeito do que deve fazer para aulas melhores a partir da reflexão de casos anteriores (foco 4). Assim como E17, o bolsista E19 já tinha alguma experiência com a docência, deu aulas em um cursinho, apresenta um grande conhecimento de casos (foco 2), mas relata que foi com as aulas práticas propostas pelo subprojeto do PIBID que, conversando com outros bolsistas (foco 4), começou a ter e ver ideias ‘legais’ de experimentos, mais atrativos para os alunos.

E17 [389] *Sim, eu tive experiência tanto na graduação no estágio obrigatório quanto no PIBID.* [390] [No museu também?] *Sim.* [391] [Teve alguma situação que você teve que improvisar alguma coisa?] *É, normalmente você nunca dá uma aula e sai do jeitinho que você planejou né.* [392] *Primeiro pela dinâmica da aula da turma, porque cada turma tem seu tempo de aprendizado e tempo de feedback, de resposta mesmo que você recebe dos alunos.* [393] *Quer que eu exemplifique assim?* [Sim] *Ah, por exemplo, uma aula que a gente deu sobre anfíbios, em uma aula a gente conseguiu fazer uma introdução assim do que são anfíbios, qual reino que pertencem, classe, as características gerais e passar toda a parte prática, mostrar o sapo perereca e rã e mostrar alguns girinos, e numa outra sala a gente não conseguiu mostrar, o tempo foi muito escasso pra mostrar o material mesmo, então talvez se a gente tivesse iniciado diferente, iniciado com a prática eles tivessem de certa forma se interessado mais ou colaborado mais para o desenvolvimento da parte teórica mesmo.*

E19 [473] *Já, já dei aulas.* [474] *Eu já dei aula de química num cursinho pré-vestibular, que eu comecei na metade do ano, ele era comunitário, trabalho voluntário.* [475] *E eu comecei em setembro as práticas lá no colégio X (do PIBID).* [477] *É difícil um pouco porque no começo eu tenho um bloqueio, principalmente na escola porque você tem que conhecer todo o espaço, conhecer os alunos.* [479] *Mas a experiência é boa pra mim, tanto que eu aprendo bastante, eu aprendo como lidar com os alunos, como chegar neles.* [483] *Tanto na escola foi sempre muito bom porque os meninos que trabalhavam comigo (os outros bolsistas) sempre tinham ideias de experimentos e a gente sempre trabalhou com experimento ligado à Biologia e química, aí sempre tinha uns experimentos legais, sempre atraía a atenção dos alunos e era bom o experimento.* [489] *Porque na verdade a gente sempre leva práticas para os alunos e é bem mais atrativo, confesso, muito mais.* [490] *Os alunos se interessam muito mais pela prática.* [492] *Mas eu trabalhei uma aula de microscopia e por eles verem as células sanguíneas no quadro, a diferença das células de defesa e células vermelhas, aí sabe, eles vão se situando, ficando interessados.*

Ao tratar da reflexão sobre a supervisão (foco 3), os relatos da supervisora S03 revelam que a professora considera o programa imprescindível à própria formação profissional. Também reflete sobre as atividades dos bolsistas e conclui que a participação no subprojeto é muito importante não só para os licenciandos quanto para os alunos da escola que tem as aulas desses bids.

S03 [73] *Bom eu acho importante, eu avalio assim como importante na formação do futuro professor e de tabela na formação dos alunos que tão ali né.* [Me fale do PIBID na sua formação profissional] [87] *Então, imprescindível, necessária.*

Pensando no PIBID, os bolsistas refletem sobre as atividades realizadas (foco 3) e, a partir disso, deduzem a respeito da influência do programa na própria formação ou atuação. Para este foco consideramos aqueles relatos que nos davam indícios de que uma reflexão sobre a docência ocorreu anteriormente ou no momento da verbalização do depoimento.

O bolsista E01, ao refletir sobre sua experiência docente, compara o estágio supervisionado às atividades do PIBID, menciona que no subprojeto há maior tempo de

contato com os alunos quando comparado ao estágio, e conseqüentemente permite ao professor conhecer melhor o aluno.

E01 [6] *Porque no PIBID você tem um maior contato com os alunos né, você tem um maior período de contato com os alunos, então você acaba conhecendo melhor. [7] No estágio obrigatório são 20 aulas só que você dá, então você não consegue ter esse feeling, essa sensação. [23] No começo eu não sabia avaliar como que eu podia me portar ou como não podia, até hoje de vez em quando eu dou umas mancadadas, mas melhorou bastante.*

Já E08 manifesta seus sentimentos frente às aulas que deu e conclui a partir disso que não se considera preparada, nem acha que é boa professora, mas vai continuar se mobilizando para a docência (foco 1) até gostar da aula que deu.

E08 [137] *[As aulas que você deu, você gostou?] Deixa eu pensar espera aí. [138] É que sabe quando você vai fazer alguma coisa e você sente um frio na barriga antes e você fica com medo e ao mesmo tempo animado, eu sinto isso quando eu vou dar aula, mesmo que a aula não seja boa ou seja independente do que tive envolvido nisso é uma das poucas coisas que me empolgam dessa maneira, vários outros assuntos que eu fui fazer os trabalhos não me empolgaram desse jeito, eu não me sinto ainda segura dando aula nem acho que eu esteja preparada, nem acho que eu sou boa professora ainda nem nada do tipo, mas eu gosto da ideia de continuar tentando até eu me sentir, até gostar da aula que eu estou dando, até saber que eu fiz o máximo que podia ter feito.*

Os outros bolsistas, quando interpelados sobre como avaliam as aulas que deram, lembraram as próprias aulas ministradas e indicaram que a maioria delas deu certo e que os alunos aprenderam. Porém, também declaram que nem todos os objetivos foram cumpridos e que essas aulas melhoraram com o PIBID e melhorarão ainda mais com o tempo.

E10 [565] *[Você acha que suas aulas melhoraram?] Melhoraram. [566] As aulas, pra apresentar trabalho na sala, no início travava, achava que tava falando tudo errado, não sei se eu tava falando tudo errado ou não, mas agora tá saindo bem tranquilo. [567] Chegando lá eu não fico mais tão nervosa igual antes. [568] No início a gente fica nervoso porque são alunos novos né, e tudo, mas vai pegando o jeito. [576] [E as aulas que você deu? Como é que você se avalia nessas aulas? Como você acha que foi? Você acha que os alunos aprenderam?] Então, eles mostraram que aprenderam, mas eu acho que com o tempo a gente vai melhorando. [578] Mas com um tempinho vai melhorar bastante isso.*

E12 [203] *[Em relação às aulas] Eu acho que deu certo. [204] Eu acho que foram muito boas. [205] Mas é... [Muito boas em que sentido?] Consegui passar para o aluno. [206] Porque eles participaram bastante e tal, mas é... com o tempo vai melhorando. [207] A minha primeira aula foi de um jeito e a minha última foi bem melhor do que a primeira, você vai adaptando né?!*

E16 [350] *E eu acho que assim, pelo menos eu tentei passar de um jeito que ficasse claro pra eles e acho que eu consegui alcançar. [353] Pelo que eles me falaram acho que foi bom.*

E17 [394] [Você acha que suas aulas cumpriram seus objetivos?] *Não, não cumpriram todos os meus objetivos não.* [397] *Eu acho uma experiência bastante válida, no sentido que eu melhorei bastante a minha didática, e a forma de eu passar o conteúdo que eu sei ou aprendi durante a graduação.*

E18 [437] *Ah, assim, como eu comecei agora, eu acho que algumas coisas assim ainda não tão muito legais assim, tipo, nem tudo o que eu quero falar ou que eu quero explicar eu consigo.* [438] *Aí às vezes eu acho que ficou faltando falar algumas coisas.* [441] *Aí eu acho que essas partes assim têm que melhorar.* [442] [Você acha que assim, no geral, os objetivos das aulas, das atividades têm sido cumpridos? Você acha que os alunos tão aprendendo?] *Ah, eu acho que sim, não todos, tem sempre alguns que não, mas a maioria acho que sim.*

E19 [481] *Bom, eu tenho picos e quedas normalmente né.* [482] *Eu admito quando tenho práticas muito ruins.* [487] *Como eu tenho pouca experiência, eu acredito que eu conseguia transmitir alguma coisa, 100% ainda não.* [494] [Você acha que as suas aulas são melhores com as práticas do PIBID?] *É, bem melhor com a prática.*

Os depoimentos de E15 manifestam uma reflexão diferente dos outros estudantes da comunidade III. Ao descrever o nervosismo que passa ao exercer a docência, pensa e conclui que esse nervosismo é devido à própria preocupação com os alunos, tomando cuidado para ‘passar as coisas certas’, ou seja, não cometer erros em relação ao conteúdo.

E15 [314] *Às vezes eu fico nervosa um pouco pra dar aula então às vezes eu engasgo e eu tenho que ficar lendo o que eu esqueço, por nervosismo mesmo, mas na verdade é porque eu tenho preocupação de passar pras pessoas as coisas certas, sabe, aí eu fico nervosa.*

Quando questionamos a supervisora S03 a respeito da participação em uma comunidade docente (foco 4), o que mais se destacou foi a troca de experiências entre ela e os bolsistas. S03 menciona o quanto aprende com os bolsistas, como metodologias novas. Também declara o quanto a escola aprecia o projeto, indicando que pedagogo e diretor perguntam quando os bolsistas vão voltar. A troca entre supervisoras acaba ocorrendo somente nas reuniões gerais com a coordenadora do PIBID-Biologia e nos encontros regionais do PIBID, pois cada uma trabalha em escola diferente em regiões diferentes da cidade.

S03 [75] *Principalmente nas aulas que os meninos e as meninas davam a maneira que eles abordavam um assunto sempre foi diferente da maneira com que eu abordava, sabe, eu falei “nossa, olha, esse jeito dá mais certo”, “essa comunicação foi melhor”, então não dá pra dizer que não houve aprendizagem, houve sim, acho que a cada dia sempre tem alguma coisinha nova.* [76] *Na verdade acaba sendo uma troca né M., né.* [Você conversa com outros supervisores?] [77] *Só nas reuniões que tem com a V., porque a gente acaba na correria do dia a dia M. e a gente acaba perdendo o contato né, porque lá na minha escola só tem eu, né, de Ciências, aí tem aquela outra professora e a S02 que aí é outra escola do outro lado da cidade, a gente não tem contato pessoal, então nas reuniões ou nos encontros né.* [78] *Nos 2 encontros do PIBID, que já ocorreram aí sim, aí tem troca de experiências, a gente conversa, “na minha escola é assim”, “na minha escola é de outro jeito”.* [80] *Só nos eventos mesmo e nas reuniões.* [86] *Eu aprendo com eles,*

eu gosto desta troca, ah, enfim por aí vai. [88] Porque como te falei é uma troca de conhecimento, é uma troca de experiência, o PIBID só tem acrescentado não só à minha experiência pessoal mas também à vida da escola, tanto é que no começo do ano pedagogo, diretor, já vem perguntando “e aí os teus meninos e tuas meninas vão voltar?” [90] A convivência com os alunos do PIBID sempre foram muito boas.

Ao considerar o foco 4 nos relatos dos licenciandos observamos que neste grupo há maior participação em uma comunidade docente fora do PIBID. Os estudantes conversam com outros professores, além das supervisoras do programa. Somente E10 foi inserido em uma comunidade docente única e exclusivamente por meio da participação no PIBID. E17 declara que conversa com professores que lecionam no ensino superior, mas dentre aqueles que atuam na escola, conversa só com a supervisora S03.

E01 [8] *Só com alguns poucos do colégio que eu estudei em Sorocaba, colégio X. [Esse contato era por...?] [9] Informal, por encontro casual.*

E08 [122] *Já conversei com alguns professores da graduação, é sobre isso assim? [123] Mais a relação de aluno e professor, que eu tenho, tenho mais uma relação de aluno com os professores da graduação. [124] [Nem no PIBID?] Não, eu acho que não, eu acho que é mais conversas assim sobre o trabalho, sobre o que a gente tem feito ou o que eu tenho estudado, sei lá.*

E10 [580] *Então, eu converso com a S03, que eu fico lá junto e com a V. (coordenadora do PIBID-Biologia) só. [581] [Geralmente sobre o quê?] É mais sobre como a gente vai dar as aulas né, pra gente planejar antes, pra chegar lá e ter o que falar.*

E12 [208] *Eu converso... bastante. [209] [Em relação a quê?] Ah, fora a matéria, em coisas extras, sabe, “Ah, o que que eu poderia fazer para aprender mais isso?” [210] Até depois que eu entrei no PIBID eu pergunto: “Como que eu poderia usar isso em uma sala de aula de ensino fundamental?”, aí converso nesse sentido.*

E15 [316] *Ah, minha mãe é professora. [E geralmente você conversa com ela coisas da escola?] [317] É então, eu sempre vi ela preparando aula, preparando prova, corrigindo prova, eu sei como que é a rotina do professor. [318] E eu vejo ela falando também como que é dentro da sala de aula. [319] Ela fala, ela gosta bastante. [320] Eu vejo o lado dela, a dificuldade e as coisas boas que tem.*

E16 [354] *Eu converso com a minha mãe né, que ela é professora. [355] E com os professores mesmo da UEL, a gente às vezes troca uma palavra, daí você troca experiência e tal. [356] Eu tenho um pouco de contato sim. [Geralmente em relação a quê?] [357] Sobre assim, aquela rotina escolar né, do dia a dia, ‘ai hoje aconteceu isso lá na escola, os professores fizeram isso, o diretor fez aquilo, deu uma confusão com aquilo’. [358] Sobre o dia a dia mesmo escolar que a gente conversa. [362] Professor que eu conhecia já por ter contato com a minha mãe e aí a gente acabava se conhecendo, acabava me apegando mais assim.*

E17 [401] *Ah, eu tenho um contato sim com os professores, na graduação, uma maior porcentagem com professores ligados ao BAV (departamento de biologia animal e vegetal), que é uma área que eu me interessei mais. [402] Mas eu já conversei um pouco com o professor de Evolução, R., porque eu o vejo assim como um cara que trabalha muito a didática dele né, ele sempre tá trabalhando e desenvolvendo mais o como passar o conteúdo, não é um professor acomodado assim com uma aula, ele sempre tá tentando melhorar cada vez mais a aula dele.*

[403] [E com algum professor do ensino básico?] *Só com a S03 mesmo, de vez em quando.* [404] *Quando ela dá alguns toques assim, o que eu posso fazer pra melhorar, de vez em quando, mas tirando isso não.*

E18 [443] *Eu tenho bastante, vários amigos que são professores.* [Geralmente vocês conversam sobre o quê?] [444] *Sobre tudo, sobre aulas também.* [445] [Sobre os alunos?] *Também.*

Os depoimentos do bolsista E19 destacam a importância da professora supervisora na orientação dos estudantes ao mencionar algumas atividades da supervisão de S03.

E19 [496] *Bom, agora eu tenho mais contato com os professores da universidade.* [497] *Eu tenho um contato bastante com eles e... ah, sei lá, sobre mais ou menos da docência assim.* [500] [E professor do ensino básico, do PIBID?] *Ah é, a minha orientadora do PIBID ela instrui a gente, assim, em relação ao espaço da sala de aula.* [501] *Ela explica, assim, quando a gente foi conhecer a escola ela apresentou um perfil de cada turma porque na verdade a gente foi conhecer todas as turmas que ela dava aula, no fundamental, ela dava aula em todos os fundamentais de 5º a 9º ano, de 6º a 9º ano né, aí ela explicava o perfil da turma, normal, ela orientava bastante, e em relação ao perfil dela em sala de aula dá pra gente se basear bastante porque ela se dá muito bem com os alunos e ela consegue ser maleável sabe, é uma coisa bem importante.*

Quando se trata da identidade, os relatos de S03 apontam para a significação da profissão do professor como um transformador.

S03 [67] *Bom, M. eu acredito muito assim no magistério, e sempre, mesmo antes de pensar em mestrado e doutorado eu sempre tinha a concepção assim de que o professor que tem que fazer a mudança, que tem que partir do professor.*

Os bolsistas, mobilizando os saberes da experiência que contribuem na construção de sua própria identidade, descreveram professores que os marcaram. Também observamos relatos que indicam que os licenciandos já se veem como docentes ou como futuros docentes, sentem-se docentes, mobilizando-se para aprender cada vez mais sobre a docência.

E01 [12] *Eu já tinha interesse em Biologia, em dar aula e ele mostrou que era legal mesmo, bonito.*

E08 [128] [Foi um professor de biologia que te incentivou a fazer o curso?] *Foi, principalmente.* [Qual o valor dessas atividades do PIBID pra você?] [134] *Eu acho que é fundamental é o que eu mais estou tentando aprender, é o que eu mais estou achando que eu preciso.* [135] *A área que eu mais quero aprender como funciona e tenta dominar, eu to querendo mesmo ir pra carreira da educação, não sei de que forma ainda, mas eu estou querendo ir pra esse lado, então eu preciso muito saber como funciona tudo.*

E09 [155] *Eu tenho dado bastante valor ao PIBID, um valor igual ao da minha formação como graduação mesmo, eu tenho colocado a licenciatura nos últimos tempos em primeiro plano.*

E10 [596] *E isso que é legal, quando você vê que eles tão aprendendo o que você está ensinando. [597] Na formação de licenciatura tá ajudando bastante, foi o que me deu a base pra eu querer dar aula mesmo.*

E12 [180] [Por quê?] *Ah! Eu sempre quis ser professor, sempre gostei de ajudar. [211] Eu tive um de ciências que chamava H., eu sempre gostei muito dele. [212] Ele deixava a aula dinâmica, não era aquele professor que chegava lá e escreve no quadro, ele usava muito pouco o quadro e eu gostava disso. [215] Tanto que foi um dos que me levaram, incentivaram a fazer Biologia. [236] No estágio obrigatório você é um estagiário, no PIBID você é professor.*

E15 [322] *Ela deu aula pra mim no primeiro ano e foi ela que me fez ir para Biologia. [323] Ela falava assim com muito amor sabe das coisas e aí eu olhava e falava, nossa, que legal!*

E16 [364] *Até os professores de Biologia e Ciências, que como sempre foi meu interesse fazer o curso eu tive mais contato.*

E17 [405] *Eu tive 2 professores que eu me espelho bastante né. [406] Um foi do cursinho, a gente chamava ele de J. Ele dava aula de química e outro professor assim que marcou bastante foi a professora C. de Biologia Celular. [428] Mesmo sendo um pouco diferente de como eu tava pensando que ia ser (o desenvolvimento das atividades no PIBID), foi bastante importante porque me ajudou a melhorar e a ter o feeling das modificações que eu preciso fazer pra ser um professor com um diferencial né.*

E18 [431] *Além de eu gostar é uma área assim que tem emprego né, bastante, então mais imediato assim, sair da faculdade é certeza que vou dar aula, mas é porque eu gosto também, não só porque tem emprego.*

E19 [503] *Bom eu tinha um professor, é que eu tenho vários na verdade, talvez por isso que eu queira ser professor, mas quando eu fui pro cursinho que me marcou mais eu tinha um professor que era de Biologia, ele era muito bom e sabe a dinâmica dele de aula era maravilhosa, a didática dele, ele se importava muito que você aprendesse, se importava com que você articulasse o pensamento, entendesse o que ele estava falando, não só decorasse, não só achasse que tá pronto, só pegar sabe? [O que você pensa sobre o PIBID na sua formação?] [513] Ah, que ele vai me ajudar bastante, que ele já tem me ajudado, que vai me ajudar bastante quanto à posição de um professor em sala, sabe?*

Ao observarmos estes depoimentos relembramos que Silva (2000) mostra que “as situações vividas pelo profissional do ensino antes mesmo de escolher esta carreira influenciam o seu modo de ensinar, pois o professor age em conformidade com a sua personalidade [...], preferências [...] e sem um controle total da racionalidade”, e isso se explica pelo fato de que ele já foi um aluno e atitudes de algum professor talvez tenham afetado direta ou indiretamente em suas escolhas (LANGUI; NARDI, 2012, p. 11-12). É o que mostram os relatos dos bolsistas, a influência de professores nas escolhas profissionais. Em relação a isso, Tardif também afirma que para construir o seu ‘eu profissional’ o educador se lembra, consciente ou inconscientemente, de algum professor que lhe chamou a atenção enquanto criança e pode incorporar as qualidades ou truques dele, pois a temporalidade

estrutura a memorização de experiências educativas marcantes para a construção de sua ‘personalidade profissional’ (TARDIF, 2002 *apud* LANGUI; NARDI, 2012).

Deste modo, a comunidade de prática III expressou seu envolvimento emocional com a docência (relacionado ao foco 1): a supervisora realizando o sonho de participar na formação de professores, e os bolsistas mostrando interesse desde que iniciaram o curso de graduação ou motivados à docência durante a participação no programa, considerando que poucos não se decidiram ainda. Os estudantes demonstraram variados sentimentos em relação à docência, como a frustração, a dúvida, o gostar, o nervosismo e a empolgação e afirmaram, em sua maioria, estar gostando de dar aulas e mobilizam-se para isso.

Com relação ao conhecimento prático da supervisão (foco 2), a atividade da S03 tem se baseado em orientações em relação ao conteúdo, às posturas dos licenciandos e ideias de metodologias para as aulas. Já os bolsistas, ao descreverem seu conhecimento prático da docência comparam a experiência do estágio supervisionado com as atividades do PIBID, considerando-os válidos. Os estudantes também refletem (foco 3) a respeito das próprias aulas enquanto descrevem o conhecimento de casos em sala de aula. Relembrando as práticas realizadas, os bids comparam aquelas atividades que ocorreram no museu de ciência e tecnologia, com aquelas realizadas em sala de aula e declaram que são situações diferentes, mas que a ação em ambos contribui para aprender a docência na prática.

Ao tratar da reflexão sobre a supervisão (foco 3), os relatos da supervisora S03 revelam que a professora considera o programa imprescindível à própria formação profissional. Também reflete sobre as atividades dos bolsistas e conclui que a participação no subprojeto é muito importante não só para os licenciandos quanto para os alunos da escola que tem as aulas desses bids. Pensando no PIBID, os bolsistas relembram as atividades realizadas e, a partir disso, deduzem a respeito da influência do programa na própria formação ou atuação.

Quando interpelados sobre como avaliam as aulas que deram, os estudantes refletiram a respeito das próprias aulas e indicaram que a maioria das aulas deu certo e que os alunos aprenderam. Porém, também declaram que nem todos os objetivos foram cumpridos e que essas aulas melhoraram com o PIBID e melhorarão ainda mais com o tempo.

Para este grupo, ao questionarmos sobre a participação em uma comunidade docente (foco 4), destacou-se a troca de experiências entre supervisora e bolsistas e entre bolsistas e professores outros.

Os relatos de S03 sobre a identidade docente apontam para a significação da profissão do professor como um transformador. Já os depoimentos dos bolsistas apontaram para a significação da profissão a partir da descrição de professores que os marcaram, além de apresentarem também relatos que indicam esses licenciandos já se veem como docentes ou como futuros docentes.

Assim sendo, pela acomodação realizada no **quadro 10**, acompanhada das considerações que se seguiram, ficou perceptível a presença dos 5 focos da aprendizagem docente em seus relatos. Temos então indícios de que a comunidade de prática III está aprendendo a ser professor. A presença do maior número de unidades no foco 2 indica que, para este grupo, o PIBID contribui com mais ênfase na construção do conhecimento de casos relacionados à prática docente.

5.4 UM OLHAR SOBRE AS SUPERVISORAS

Após a interpretação das supervisoras e licenciandos em cada comunidade, que trouxe os depoimentos das professoras acompanhados das falas dos bolsistas que supervisionam, iremos lançar um olhar sobre os relatos dessas docentes.

Ao observarmos o **quadro 11**, abaixo, é possível perceber semelhanças e diferenças na quantidade de unidades acomodadas para cada supervisora. Estão destacadas em cinza as células que contêm os dois maiores valores em número de unidades.

Quadro 11 – Quantidade de unidades acomodadas em cada FAD para as supervisoras S01, S02 e S03.

FAD	S01	S02	S03
1 interesse	11	4	7
2 conhecimento prático	11	8	2
3 reflexão	1	3	2
4 comunidade	7	9	9
5 identidade	1	4	1

Fonte: o próprio autor.

Para S01 destacam-se os focos 1 e 2 como os mais numerosos, ou seja, há maior quantidade de depoimentos relacionados ao interesse e ao conhecimento prático da docência e da supervisão. Já para S02 e S03, os focos que se destacaram com maior número de unidades correspondentes são aqueles que dizem respeito à participação em uma comunidade docente. Diferentemente do esperado, S03 apresentou poucos depoimentos a

respeito do conhecimento prático da docência e da supervisão, apesar de estar participando do PIBID há dezoito meses.

A grande quantidade de unidades acomodadas no foco 1 para a supervisora S01, reflete o envolvimento emocional que ela tem com a supervisão, que foi relatada como um trabalho muito satisfatório, de uma alegria imensa e que é considerado como um prêmio. Apesar do foco 1 não estar destacado para a supervisora S02, ela também relaciona a participação no PIBID a emoções positivas como o amor à docência e o gostar de ser supervisora. S03 expressa seu envolvimento emocional considerando a participação como supervisora *um sonho*, ocasionando um grande número de relatos acomodados no foco 1. S03 considera que poder participar na formação de professores é valioso, é rico e que só tem acrescentado em sua carreira.

Ao abordarmos o conhecimento prático da supervisão ou da docência, a S01 nos apresentou um repertório de experiências e conhecimentos de casos que ocorreram nesses quatro meses de participação no programa. A grande quantidade de unidades relacionadas ao foco 2 nos relatos de S01, nos indicam que o trabalho no PIBID tem sido muito rico para ela, proporcionando um repertório de experiências que resultaram no destaque do foco 2 em apenas quatro meses de participação no programa. A supervisora S02 também apresenta relatos das atividades realizadas com o grupo, como reuniões semanais e avaliação que ocorreram em dezoito meses de participação; por essa razão consideramos que há quantidade relevante de unidades para este foco. Os depoimentos de S03 indicaram que a atividade de supervisão tem se baseado em orientações em relação ao conteúdo, às posturas dos licenciandos e ideias de metodologias para as aulas. Apesar dos dezoito meses de participação, nos relatos de S03 não apareceram muitas unidades que foram acomodadas no foco 2.

Capturar depoimentos referentes ao foco 3, da reflexão sobre a docência, é um trabalho complexo e árduo, pois a reflexão não ocorre somente no momento da entrevista e não é certo de que os entrevistados lembrarão todos os momentos de reflexão durante a participação no PIBID. Por esse motivo acreditamos que o foco 3 apresentou pequena quantidade de unidades nos relatos de todas as supervisoras. Quando foi indagada a respeito das reflexões realizadas com relação à supervisão (foco 3), a S01 buscou lembrar as atividades e orientações realizadas por ela, durante sua participação no subprojeto do PIBID, afirmando então que já considera ter um bom resultado. Nos relatos de S02 foi possível perceber que as atividades de supervisão só ocasionaram pontos positivos. A supervisora considera que as práticas realizadas pelos bolsistas em sala de aula vieram para somar e

solidificar o conteúdo teórico trabalhado, conclusão apresentada após reflexão sobre o PIBID e a supervisão. Os relatos de S03 revelam que a professora considera o programa imprescindível à própria formação profissional, relembra as atividades dos bolsistas e conclui que a participação no subprojeto é muito importante não só para os licenciandos como para os alunos da escola.

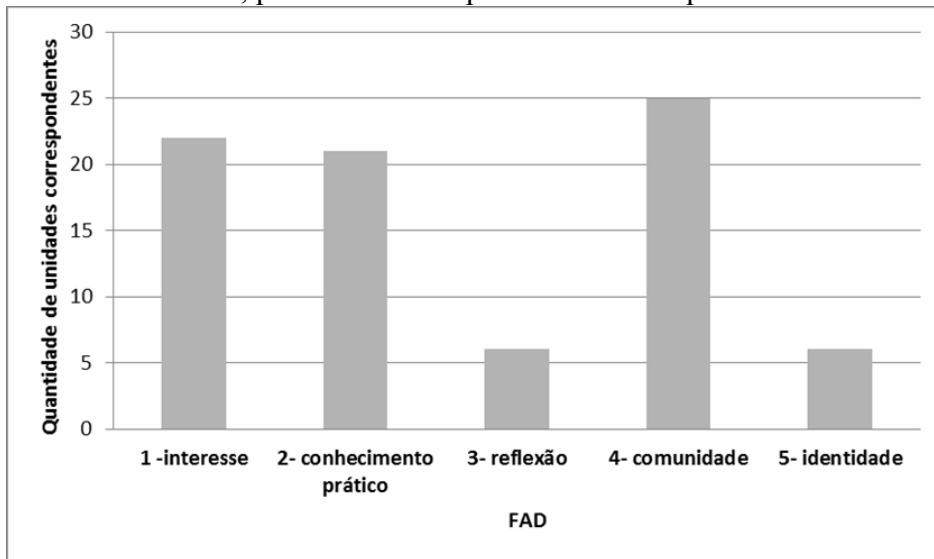
Investigar a participação em uma comunidade (foco 4), foi um ponto interessante desta pesquisa. O foco 4 foi o terceiro que recebeu quantidade relevante de unidades para a supervisora S01, e está em primeiro lugar nos depoimentos das supervisoras S02 e S03. Nos depoimentos de todas as supervisoras é possível perceber que a troca de experiências e a reflexão coletiva proporcionada pela participação no PIBID ocorrem principalmente entre as supervisoras e os estudantes de licenciatura. O contato entre supervisoras é pequeno, ocorrendo somente nas reuniões gerais com a coordenadora do PIBID-Biologia e nos encontros regionais do PIBID, pois cada uma trabalha em escola diferente em regiões diferentes da cidade.

Quanto à identidade docente ou da supervisão, as professoras consideraram diferentes aspectos da participação no PIBID. Para a supervisora S01, estar no PIBID significa para ela um reconhecimento como formadora de futuros professores, uma construção dela como um sujeito situado na supervisão. Já os depoimentos de S02 apontam para uma professora que ama lecionar, gosta de ensinar, em seus relatos não observamos uma identidade relacionada à supervisão, ao ser formador de futuros professores como constatado em S01. Os relatos de S03 apontam para a significação da profissão do professor como um transformador, no PIBID ela se vê como supervisora, porém uma supervisora que trabalha em equipe, orientando os bolsistas.

Segundo Marcelo (2009, p. 109), “a identidade profissional docente se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais. A identidade se constrói [...]” e por isso acreditamos que as perguntas direcionadas às supervisoras as conduziram a uma identidade docente ou da supervisão de acordo com os desejos e experiências de cada supervisora. A S01 já mostrava interesse em formar novos professores e por isso sua identidade como supervisora se destacou, por outro lado as supervisoras S02 e S03 primeiramente amam a docência e foi isso que apareceu em seus depoimentos.

A seguir, na **figura 7**, apresentamos um gráfico com a somatória das unidades das 3 supervisoras em cada FAD.

Figura 7 – Gráfico que representa a quantidade total de unidades acomodadas em cada FAD, presentes nos depoimentos das supervisoras.



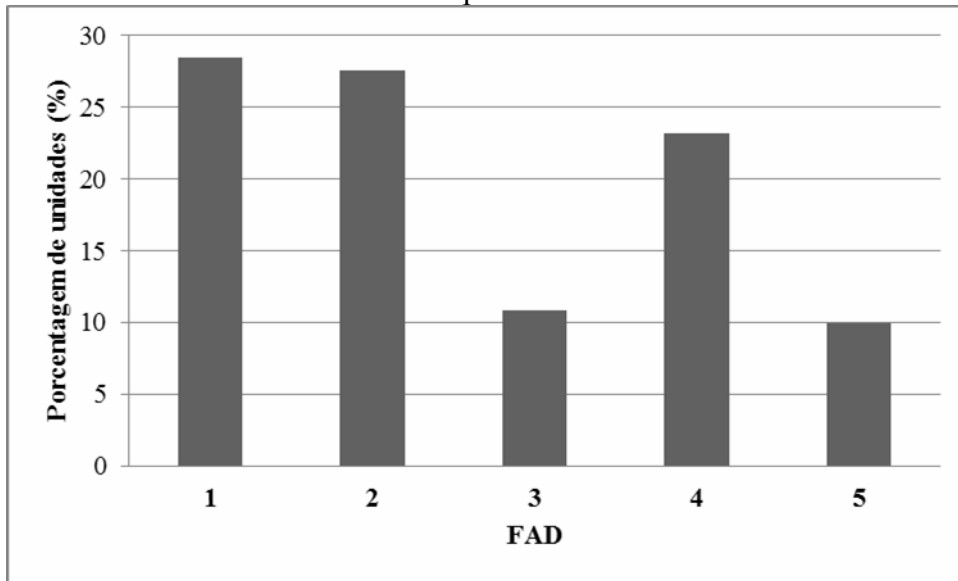
Fonte: o próprio autor.

Ao observar a **figura 7** é interessante notar que, para as supervisoras, o PIBID é responsável, principalmente, por uma participação em uma comunidade docente que proporciona trocas entre supervisoras e licenciandos, sendo o foco 4 aquele com a maior quantidade de unidades. Em seguida, destacam-se os focos 1 e 2, que também são os maiores evidenciados nos depoimentos dos bolsistas.

5.5 EM SÍNTESE

Após a descrição da interpretação das 3 comunidades de prática e das supervisoras separadamente, apresentamos neste subcapítulo um resumo das interpretações desenvolvidas neste movimento de análise. Constituímos uma síntese dos focos apresentados por todos os entrevistados, caracterizando aprendizagem da docência para eles, proporcionada pela participação no PIBID (**figura 8**).

Figura 8 – Gráfico que representa as porcentagens de unidades acomodadas em cada FAD de todos os estudantes e supervisoras.



Fonte: o próprio autor.

Quanto ao foco 1, bastante evidenciado na **figura 8** acima, é o foco que recebeu a maior porcentagem de unidades. A participação no PIBID estimula o interesse pela docência marcado pelo envolvimento emocional dos grupos com os alunos, com a ação em sala de aula, mas apesar das experiências positivas, alguns bolsistas ainda não se decidiram se querem ser professores. Os bids de todos os grupos estão gostando de dar aulas na escola. O programa gera uma mobilização para a docência, tanto nos licenciandos quanto nas supervisoras.

Com relação ao foco 2, que ocupa o segundo lugar em porcentagem de unidades, os depoimentos mostraram que os bids e supervisoras estão adquirindo um repertório de experiências que os orienta e os orientará em ações futuras.

Considerando as discussões referentes aos saberes docentes, a grande quantidade de unidades que essas entrevistas com os bolsistas do PIBID apresentaram nos focos 1 e 2 é muito interessante. O destaque da prática docente nos remete a Tardif, quando afirma que “o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula” (TARDIF, 2002, p. 16-17), ou seja, não deve ser separado da prática (MORYAMA; PASSOS; ARRUDA, 2013, p. 17).

Ao tratar da reflexão sobre a docência, os grupos em si consideram que obtiveram bons resultados, os bolsistas e supervisoras lembraram suas práticas para concluir algo sobre elas. Quando interpelados sobre como avaliam as aulas que deram, os estudantes refletiram a respeito das próprias aulas e indicaram que a maioria das aulas deu certo e que os alunos aprenderam. Porém, também declaram que nem todos os objetivos foram cumpridos e

que essas aulas melhoraram com o PIBID e melhorarão ainda mais com o tempo. Relembrando as práticas realizadas, os bids compararam aquelas atividades que ocorreram no museu de ciência e tecnologia, com aquelas realizadas em sala de aula e declaram que são situações diferentes, mas que a ação em ambos contribui para aprender a docência na prática.

Observa-se que o programa é responsável pela troca de experiências entre professoras supervisoras, nas grandes reuniões, pois em outras situações o contato é pequeno, e também é responsável pelo intercâmbio entre bolsistas e professores toda semana, o que proporciona experiências muito importantes, principalmente para as supervisoras que trazem o foco 4 em primeiro lugar em quantidade de unidades. A participação em uma comunidade docente ocupa o terceiro lugar na porcentagem geral de unidades acomodadas de todos os entrevistados.

Durante o questionamento sobre a identidade docente ou da supervisão (foco 5) percebemos que a S01 se reconhece como formadora de futuros professores, assim como S03, porém S03 e S02 têm mais forte em si a identidade docente. Os licenciandos descreveram aqueles professores que mais os marcaram, sendo, em sua maioria, responsáveis pela escolha do curso de Ciências Biológicas. Também manifestaram apreciar a docência, gostaram e gostam de dar aula, alguns até pensam em si mesmos como futuros professores.

A interpretação dos depoimentos de todos os bolsistas confirma aquilo que foi apresentado após análise de apenas 3 deles anteriormente:

Ao contrário do que esperávamos os estudantes que já haviam realizado a regência durante o estágio supervisionado, antes de participar do PIBID, destacaram em seus depoimentos a importância do programa para a formação deles, futuros professores, considerando-o “essencial” para este processo formativo (MORYAMA; PASSOS; ARRUDA, 2013, p. 17).

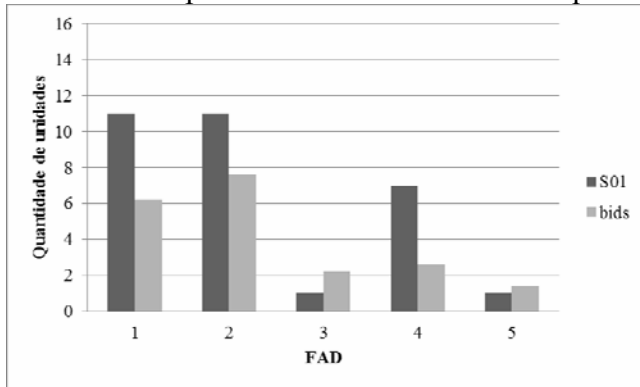
Por conseguinte, podemos afirmar que, segundo a interpretação por meio dos FAD, os bids estão aprendendo a ‘ser professor’.

Conseguimos acomodar unidades em todos os focos, indicando que os depoimentos dos três grupos nos deram indícios de que está ocorrendo a aprendizagem da docência, tanto para os bolsistas, quanto para as supervisoras.

Ao observarmos as **figuras 9, 10 e 11** a seguir, nas quais estão colocados em paralelo a quantidade de unidades das supervisoras e a média das unidades dos bolsistas que cada uma orienta, percebemos que cada comunidade é única, os gráficos demonstram a particularidade de cada grupo, pois cada comunidade apresenta um gráfico diferente. Para a

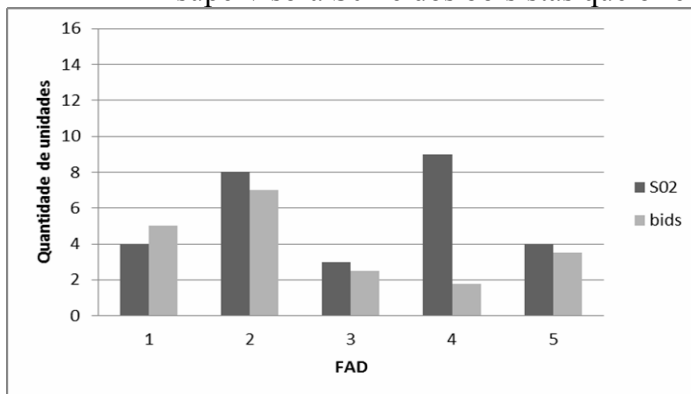
comunidade de prática I, há destaque para os focos 1 e 2, já para a comunidade de prática II evidencia-se o foco 4 e para a comunidade III ressalta-se o foco 2.

Figura 9 – Gráfico comparativo da quantidade de unidades correspondentes a cada foco da supervisora S01 e dos bolsistas que orienta.



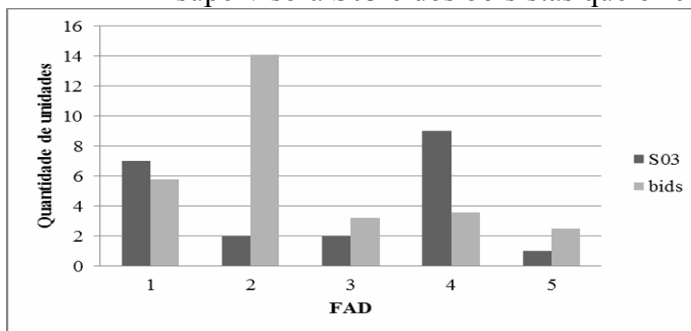
Fonte: o próprio autor.

Figura 10 – Gráfico comparativo da quantidade de unidades correspondentes a cada foco da supervisora S02 e dos bolsistas que orienta.



Fonte: o próprio autor.

Figura 11 – Gráfico comparativo da quantidade de unidades correspondentes a cada foco da supervisora S03 e dos bolsistas que orienta.



Fonte: o próprio autor.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÕES

Para finalizar esse movimento de pesquisa discorreremos sobre as conclusões e considerações finais a que chegamos.

Podemos dizer que, segundo os FAD, esses licenciandos estão aprendendo a ser professor participando do PIBID. Assim, inseridos neste contexto, os estudantes aprenderam a preparar melhor as aulas, a não subestimar os alunos, a falar e se expressar melhor em público, a dar importância à opinião do aprendiz, a ter um melhor autocontrole, a se portar bem em sala de aula. Compreenderam que nem sempre as aulas ocorrem como planejadas, que atividades práticas são mais atrativas, que os alunos são diferentes uns dos outros e que devemos observar isso para realizar planejamento, que ninguém sabe tudo e que podemos nos mobilizar para aprender cada vez mais, que temos que nos atualizar sempre, que no início é difícil realizar a transposição didática, que também podemos aprender com eles. Além disso, mencionam que melhoraram a própria didática em sala de aula.

O PIBID está proporcionando mais tempo de convívio entre estudantes de licenciatura e escola básica. Esse contato motiva a comunidade da escola em si, os professores, os alunos, os diretores e os pedagogos, beneficiando todo o contexto escolar.

Com relação às supervisoras, verificamos que, apesar do programa não ter foco na formação continuada das professoras, os bolsistas trazem a elas novidades quanto aos conteúdos que são aprendidos na graduação, quanto às metodologias utilizadas em sala de aula e quanto a práticas diferenciadas a serem aplicadas. O PIBID está proporcionando às professoras participantes uma situação de formação continuada. Quando inseridas no projeto, mobilizam-se para a formação de futuros professores (em sua maioria), aprendendo na prática a serem formadoras. As supervisoras aprenderam a orientar futuros professores de modo a facilitar a atuação deles em sala de aula, transmitindo-lhes aqueles saberes da experiência adquiridos em pelo menos 20 anos de atuação nas escolas.

Para a comunidade de prática I, o aprendizado se concentrou no desenvolvimento do interesse pela docência e do conhecimento prático da docência. Para a comunidade de prática II, o aprendizado se caracterizou pela participação em uma comunidade docente, além do desenvolvimento do conhecimento de casos, assim como para a comunidade III, que salientou os mesmos dois focos que a comunidade II destacou, porém o conhecimento prático apareceu em primeiro lugar.

Voltando nosso olhar para as três comunidades de prática, por meio dos FAD, podemos dizer que para elas o PIBID contribuiu, com maior destaque, estimulando o

desenvolvimento do interesse pela docência e proporcionando a construção do conhecimento de casos relacionados à prática docente. Para as supervisoras destaca-se também a troca de experiências em uma comunidade docente proporcionada pelo PIBID.

Ao observarmos os gráficos da quantidade de unidades correspondentes a cada foco de cada comunidade, pode-se perceber que elas são diferentes entre si, e por isso destacamos a importância da troca de experiências entre os grupos. Também é possível verificar semelhanças entre elas, como o foco 4, que se destacou para as três supervisoras, assim como os focos 3 e 5 que tiveram pouca representação tanto para os licenciandos como para as professoras supervisoras.

A análise por meio de comunidades de prática facilitou o entendimento do contexto em que cada um estava ou esteve em sala de aula. Foi possível encontrar, nos depoimentos dos bolsistas, frases que confirmavam o que a supervisora havia dito, assim como o contrário também é verdadeiro.

Com o olhar para os quadros de cada supervisora com os respectivos licenciandos, percebemos a singularidade de cada grupo. Verificamos que o PIBID contribuiu e contribuirá diferentemente para cada sujeito. Mas, ao olhar atentamente, é possível enxergar características que se destacam em cada comunidade, como o foco 1 e 2 para a comunidade I e o foco 2 para as comunidades II e III. A partir disso, podemos dizer que o PIBID-Biologia em questão proporcionou aos participantes, principalmente, um conhecimento prático da docência, pois esta foi a característica que mais se destacou em todos os grupos.

Essa investigação nos deu indícios de resultados positivos ocasionados pela participação no programa e também evidenciou uma demanda para pesquisas que foquem nas diferenças entre o estágio supervisionado e as atividades a serem realizadas no PIBID. Há uma necessidade de se pensar sobre isso, pois o próprio PIBID está provocando certas reflexões nos bolsistas. Foi observado durante o desenvolvimento desta investigação que os bolsistas diferenciam as duas atividades e cobram das supervisoras uma orientação antes, durante e após as aulas, função atribuída às professoras no PIBID, que estão aprendendo a ser supervisoras na prática e a atuar como formadoras de futuros professores.

Por fim, concordamos com Silva e Bastos (2012), afirmando que é necessária a criação de mecanismos legais que viabilizem a institucionalização da formação continuada como parte integrante do trabalho docente. E por que não o PIBID? Considerando os resultados aqui obtidos, o PIBID pode ser um mecanismo que atue auxiliando na formação continuada de professores da escola básica, de maneira mais efetiva e direcionada à escola,

uma formação acoplada com as atividades realizadas na escola e com aplicações e desenvolvimento.

Para concluir devemos salientar que esta se trata de uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativo cujas análises aqui apresentadas são interpretações da autora, com seus sentimentos, leituras e saberes da experiência, a respeito dos depoimentos coletados em entrevistas que ocorreram em situações específicas e particulares. Esses mesmos dados interpretados por pesquisadores outros poderiam levar a diferentes considerações e conclusões. Esperamos que as considerações que aqui chegamos colaborem com os estudos a respeito da formação de professores no Brasil, principalmente quanto a um programa – o PIBID – que tem alcançado uma quantidade numerosa de estudantes de licenciatura por todo o país.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, S. M. et al. O aprendizado científico no cotidiano. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 19, n. 12, p. 481-498, 2013.
- ARRUDA, S. M. O PIBID/UEL em 2012: estrutura, resultados, estratégias e contribuições para a pesquisa. In: SEMINÁRIOS SOBRE OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NAS REDES ESCOLARES – SIPERE, 4, 2012, Curitiba. **Anais...**Curitiba: [s. n.], 2012. p. 38-42.
- ARRUDA, S. M.; PASSOS, M. M.; FREGOLENTE, A. Focos da Aprendizagem Docente. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v.5, n.3, p. 25-48, 2012.
- BACCON, A. L. P.; ARRUDA, S. M. Os saberes docentes na formação inicial do professor de Física: elaborando sentidos para o estágio supervisionado. **Ciência & Educação**, Bauru, v.16, n.3, p. 507-524, 2010.
- BARCELOS, N. N. S.; VILLANI, A. Troca entre universidade e escola na formação docente: uma experiência de formação inicial e continuada. **Ciência & Educação**, Bauru, v.12, n.1, p. 73-97, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 6. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Referenciais para formação de professores**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2002.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 17 abr. 2013.
- CUNHA, A. M. O. ; KRASILCHIK, M. A formação continuada de professores de ciências: percepções a partir de uma experiência. In: REUNIÃO DA ANPED, 23, 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: [s. n.], 2000.
- EL-HANI, C. N.; GRECA, I. M. Participação em uma comunidade virtual de prática desenhada como meio de diminuir a lacuna pesquisa-prática na educação em Biologia. **Ciência & Educação**, São Paulo, v.17, n.3, p. 579-601, 2011.
- GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v.2, n.3, p. 11-49, 2010.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.
- GATTI, B. A. Apresentação. In: SZYMANSKI, H. (Org.) **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora. 2008. p. 7.

GHEDIN, E.; LEITE, Y. U. F.; ALMEIDA, M. I. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LANGUI, R.; NARDI, R. Trajetórias Formativas Docentes: buscando aproximações na bibliografia sobre formação de professores. **Alexandria** Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, Florianópolis, v.5, n.2, p. 7-28, 2012.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes desafios. **Formação docente** Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 109-131, 2009.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. 4ª reimpressão. São Paulo: E. P. U. , 1999.

MORYAMA, N.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M. Aprendizagem da docência no PIBID – Biologia. **Alexandria** Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, Florianópolis, v.6, n.3, p. 191-210, 2013.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. **Learning science in informal environments**: people, places, and pursuits. Committee on learning science in informal environments, national research council of the national academies. Washington, DC: The National Academies Press, 2009. Disponível em: <http://www.nap.edu/catalog/12190.html>. Acesso em: 17 abr. 2013.

NATIONAL RESEACH COUNCIL. **Taking Science to School**: Learning and Teaching Science in grade K-8. Washington, DC: The National Academies Press, 2006. Disponível em: http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=11625. Acesso em: Acesso em: 17 abr. 2013.

PASSOS, A. M.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M. O campo formação de professores: um estudo em artigos de revistas da área de Ensino de Ciências no Brasil. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v.15, n.1, p. 219-255, 2010.

PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-52.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, V. F.; BASTOS, F. Formação de professores de Ciências: reflexões sobre a formação continuada. **Alexandria** Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, Florianópolis, v.5, n.2, p. 150-188, 2012.

SZYMANSKI, H. (Org.) **A entrevista na educação**: a prática reflexiva. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

WENGER, E. **Communities of practice**: a brief introduction. Disponível em: <<http://wenger-trayner.com/theory/>>. Acesso em: 04 nov. de 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Autorização

Eu, _____ (nome completo), concordo em participar da pesquisa da aluna Nayara Moryama, regularmente matriculada no Programa de Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática, da Universidade Estadual de Londrina, e autorizo a utilização, parcial ou integralmente, anotações, gravações em áudio ou vídeo, de minhas falas ou imagem, para fins de pesquisa, podendo divulgá-las em publicações, congressos e eventos com a condição de que meu nome não será citado⁴.

⁴ O termo de autorização foi considerado apêndice pois foram feitas alterações a partir do modelo enviado pelo orientador em função dos procedimentos de pesquisa.

APÊNDICE B

Exemplo de transcrição de entrevista:

Entrevistado 01 (E01) - 21/11/2012

M: Em que ano você entrou no curso de Ciências Biológicas?

E01: Entrei no ano de 2009 e estou no 4ºano.

M: E quando você entrou no PIBID?

E01: No 3º ano da graduação.

M: Você tem interesse em ser professor?

E01: Entrei no curso com essa intenção.

M: Mas e agora?

E01: Permaneço.

M: Você já teve alguma experiência como docente?

E01: No PIBID e no estágio obrigatório.

M: E como você avalia essa experiência?

E01: Ah, tanto o estágio obrigatório quanto o PIBID foi bem válido por conta de destruir uma imagem romantizada que eu tinha do professor em sala de aula, porque minha memória mais recente era do colegial, cursinho, então o professor tinha, né, uma turma mais adulta, mais fácil de se trabalhar. Mas eu achei muito válida no ponto de que, no PIBID principalmente, eu percebi que você precisa planejar muito bem a aula, planejar aulas diferentes pra crianças, porque senão não adianta, elas vão atrapalhar sua aula, elas vão te importunar, te desafiar, e no caso eu acho isso válido não, pra... eu transponho isso não só para o ensino fundamental mas ensino médio também né.

M: você disse que no PIBID principalmente, por quê?

E01: Porque no PIBID você tem um maior contato com os alunos né, você tem um maior período de contato com os alunos, então você acaba conhecendo melhor. No estágio obrigatório são 20 aulas só que você dá, então você não consegue ter esse feeling, essa sensação.

M: Tá, você tem ou já manteve contato com outros professores?

E01: Só com alguns poucos do colégio que eu estudei em Sorocaba, colégio X.

M : esse contato era por...?

E01: informal, por encontro casual.

M: Tá, fale então sobre algum professor que te tenha te marcado quando você era estudante.

E01: É, no ensino de base o professor que mais me marcou foi um professor do 3º ano, professor Peri, que ele foi meu professor de Biologia e ele era um cara extremamente inteligente, não só dentro da área de Biologia mas tangia vários assuntos. E ele instigava esse interesse nos alunos e mostrava em algumas aulas como se desenvolvia um pensamento científico dentro da área de Biologia. Eu já tinha interesse em Biologia, em dar aula e ele mostrou que era legal mesmo, bonito.

M: Então, ele te marcou pelo jeito das aulas dele? Pelo...

E01: É, pela atuação profissional dele mesmo.

M: Então agora voltando no PIBID. O que você aprendeu com o PIBID?

E01: Consegui me expressar um pouco melhor perante as salas, planejar melhor as aulas, procurar outros recursos pras aulas, coisas que antes não tinha, sem fazer.

M: E qual o valor dessas atividades do PIBID pra você?

E01: Valorizar eu acho que é difícil, mas eu acho que o valor delas é principalmente pelo fato de, eu já, quando eu me formar eu ter já essa noção que o PIBID tá me dando, de pesquisar, de estudar melhor, planejar melhor as aulas, que eu acho que isso falta pra muitos professores na verdade.

M: então você atribui um valor maior ou menor para o PIBID nas suas atividades em geral,...

E01: Maior, é importante, pra quem quiser ir para essa área eu acho legal.

M: E você gostou de dar aula?

E01: Gostei apesar de

M: E agora... apesar de ?

E01: Ah, dos contratempos que tem né. As dificuldades que tem. É sempre gratificante. Tem sempre alguma coisa na aula que você leva como um ponto positivo.

M: Então coloca algumas dessas dificuldades.

E01: Ah, é... no começo era conseguir fazer a transposição didática do conteúdo que na verdade até hoje mantem um pouco. Mas a transposição didática, o como se portar na frente dos alunos, saber avaliar mais ou menos como os alunos são. No começo eu não sabia avaliar como que eu podia me portar ou como não podia, até hoje de vez em quando eu dou umas mancadas, mas melhorou bastante.

M: A última, o que você pensa sobre o PIBID na sua formação?

E01: Ah, desempenhou o papel que eu esperava quando eu entrei no PIBID, que era mostrar algumas alternativas de aula, lógico, teve o auxílio dos professores pra ver esses caminhos que davam pra seguir, essas alternativas de aulas que dava pra seguir.

M: Mas isso você não tem no estágio supervisionado?

E01: Então, é a mesma questão anterior. Tem, só que são só 20 aulas. Então eu não acho que só 20 aulas seja o suficiente. Eu acho que pro estágio supervisionado teria que ter mais algum tempo. E por conta do PIBID ser uma atividade anual, você acompanha os alunos o ano todo, acho que ele é mais válido. Serviu melhor pros propósitos de formação de professores.

M: Tá bom então, muito obrigada!

APÊNDICE C

Quadros construídos para cada licenciando e para cada supervisora com os FAD observados.

Quadro 12 – Frases interpretadas como correspondentes aos FADs do E01

FAD	Unidades correspondentes
1 interesse	[1], [2]
2 conhecimento prático da docência	[3], [4], [5], [17], [18], [20], [21], [22]
3 reflexão sobre a docência	[6], [7], [23]
4 comunidade docente	[8], [9]
5 identidade docente	[12]

Fonte: o próprio autor.

Quadro 13 – Frases interpretadas como correspondentes aos FADs do E02

FAD	Unidades correspondentes
1 interesse	[30]
2 conhecimento prático da docência	[31], [32], [33], [34], [35],[36]
3 reflexão sobre a docência	[37], [44], [45]
4 comunidade docente	[38], [39], [40]
5 identidade docente	[42], [43], [48] , [49]

Fonte: o próprio autor.

Quadro 14 – Frases interpretadas como correspondentes aos FADs do E03

FAD	Unidades correspondentes
1 interesse	[52], [55], [56], [57], [64], [65]
2 conhecimento prático da docência	[53], [54], [59], [63]
3 reflexão sobre a docência	[58]
4 comunidade docente	[60], [61]
5 identidade docente	[62]

Fonte: o próprio autor.

Quadro 15 – Frases interpretadas como correspondentes aos FADs do E04

FAD	Unidades correspondentes
1 interesse	[68], [77], [78]
2 conhecimento prático da docência	[69], [75], [76]
3 reflexão sobre a docência	[71]
4 comunidade docente	[72], [73]
5 identidade docente	[70], [74]

Fonte: o próprio autor.

Quadro 16 – Frases interpretadas como correspondentes aos FADs do E05

FAD	Unidades correspondentes
1 interesse	[80], [87], [100], [101]
2 conhecimento prático da docência	[81], [82], [83], [84], [85], [86], [89], [95], [96], [97], [98]
3 reflexão sobre a docência	[88], [90]
4 comunidade docente	[91], [92]
5 identidade docente	[82], [83], [93], [99]

Fonte: o próprio autor.

Quadro 17 – Frases interpretadas como correspondentes aos FADs do E06

FAD	Unidades correspondentes
1 interesse	[103], [115]
2 conhecimento prático da docência	[104], [106], [112], [113], [116]
3 reflexão sobre a docência	[105], [107], [108]
4 comunidade docente	[109]
5 identidade docente	[111]

Fonte: o próprio autor.

Quadro 18 – Frases interpretadas como correspondentes aos FADs do E07

FAD	Unidades correspondentes
1 interesse	[516], [518], [520], [522], [527], [552], [554], [555], [558]
2 conhecimento prático da docência	[519], [520], [521], [523], [526], [542], [543], [544], [545], [546], [547], [549], [553], [555]
3 reflexão sobre a docência	[524], [525], [548], [551]
4 comunidade docente	[528], [529], [530], [531]
5 identidade docente	[556]

Fonte: o próprio autor.

Quadro 19 – Frases interpretadas como correspondentes aos FADs do E08

FAD	Unidades correspondentes
1 interesse	[117], [136], [138]
2 conhecimento prático da docência	[118], [119], [120], [121], [130], [132], [140]
3 reflexão sobre a docência	[137]
4 comunidade docente	[122], [123], [124]
5 identidade docente	[128], [129], [133], [134], [135], [138], [139]

Fonte: o próprio autor.

Quadro 20 – Frases interpretadas como correspondentes aos FADs do E09

FAD	Unidades correspondentes
1 interesse	[141], [156]
2 conhecimento prático da docência	[142], [143], [145], [153], [154], [159], [160]
3 reflexão sobre a docência	[146], [147], [158]
4 comunidade docente	[148], [149]
5 identidade docente	[155]

Fonte: o próprio autor.

Quadro 21 – Frases interpretadas como correspondentes aos FADs do E10

FAD	Unidades correspondentes
1 interesse	[559], [560], [572], [594], [596], [599], [600]
2 conhecimento prático da docência	[561], [562], [563], [564], [568], [569], [570], [571], [573], [574], [579], [582], [588], [589], [590], [591], [595]
3 reflexão sobre a docência	[565], [566], [567], [576], [578]
4 comunidade docente	[580], [581]
5 identidade docente	[596], [597]

Fonte: o próprio autor.

Quadro 22 – Frases interpretadas como correspondentes aos FADs do E11

FAD	Unidades correspondentes
1 interesse	[161], [162], [164], [172], [173], [174]
2 conhecimento prático da docência	[163], [165], [170], [171]
3 reflexão sobre a docência	[176]
4 comunidade docente	[166], [167], [175]
5 identidade docente	[178]

Fonte: o próprio autor.

Quadro 23 – Frases interpretadas como correspondentes aos FADs do E12

FAD	Unidades correspondentes
1 interesse	[179], [182], [187], [199], [200], [222], [227], [228]
2 conhecimento prático da docência	[181], [183], [184], [185], [186], [188], [189], [190], [191],[192], [193], [194], [195], [196], [197], [198], [216], [217], [218], [231], [232],[234]
3 reflexão sobre a docência	[203], [204], [205], [206], [207]
4 comunidade docente	[208], [209], [210]
5 identidade docente	[180], [211],[212], [215], [236]

Fonte: o próprio autor.

Quadro 24 – Frases interpretadas como correspondentes aos FADs do E13

FAD	Unidades correspondentes
1 interesse	[237], [238], [239], [246], [249], [261], [262]
2 conhecimento prático da docência	[240], [241], [242], [243], [244], [245], [247], [248], [249], [259], [260], [263], [264]
3 reflexão sobre a docência	[250], [265], [266], [267]
4 comunidade docente	[251], [252]
5 identidade docente	[257], [258]

Fonte: o próprio autor.

Quadro 25 – Frases interpretadas como correspondentes aos FADs do E14

FAD	Unidades correspondentes
1 interesse	[268], [269], [270], [276],[278], [280], [283], [291], [292], [293], [294], [296], [297]
2 conhecimento prático da docência	[272], [279], [281], [282], [289], [290]
3 reflexão sobre a docência	[277]
4 comunidade docente	[284], [285]
5 identidade docente	[274], [275], [288], [300], [302]

Fonte: o próprio autor.

Quadro 26 – Frases interpretadas como correspondentes aos FADs do E15

FAD	Unidades correspondentes
1 interesse	[303], [304], [310],[312], [313], [314], [315], [326], [327], [328], [330], [334]
2 conhecimento prático da docência	[305], [306], [307], [308], [309], [312], [324], [329], [332], [333], [334], [336], [337]
3 reflexão sobre a docência	[314]
4 comunidade docente	[316], [317], [318], [319], [320]
5 identidade docente	[322], [323]

Fonte: o próprio autor.

Quadro 27 – Frases interpretadas como correspondentes aos FADs do E16

FAD	Unidades correspondentes
1 interesse	[341], [348], [349], [351], [370], [374], [377], [384]
2 conhecimento prático da docência	[342], [343], [344], [346], [352], [365], [366], [367], [369], [373], [375], [376], [380]
3 reflexão sobre a docência	[350], [353]
4 comunidade docente	[354], [355], [356], [357], [358], [362], [380]
5 identidade docente	[364]

Fonte: o próprio autor.

Quadro 28 – Frases interpretadas como correspondentes aos FADs do E17

FAD	Unidades correspondentes
1 interesse	[386], [422]
2 conhecimento prático da docência	[389], [390], [391], [392], [393], [396], [398], [399], [400], [409], [410], [411], [412], [413], [414], [415], [416], [419], [420], [423]
3 reflexão sobre a docência	[394], [397], [418], [417], [421]
4 comunidade docente	[401], [402], [403], [404]
5 identidade docente	[405], [406], [407], [408], [428]

Fonte: o próprio autor.

Quadro 29 – Frases interpretadas como correspondentes aos FADs do E18

FAD	Unidades correspondentes
1 interesse	[429], [430], [431], [459], [461], [464], [465], [466], [467], [468]
2 conhecimento prático da docência	[432], [433], [434], [435], [436], [439], [440], [451], [452], [453], [454], [460], [461], [462], [463]
3 reflexão sobre a docência	[437], [438], [441], [442]
4 comunidade docente	[443], [444], [445]
5 identidade docente	[431]

Fonte: o próprio autor.

Quadro 30 – Frases interpretadas como correspondentes aos FADs do E19

FAD	Unidades correspondentes
1 interesse	[472], [476], [485], [511], [512]
2 conhecimento prático da docência	[473], [474-não relacionado ao PIBID], [475], [477], [478], [479], [480], [483], [484], [486], [489], [490], [491], [492], [493], [495], [505], [506], [507]
3 reflexão sobre a docência	[481], [482], [487], [494]
4 comunidade docente	[496], [497], [499], [500], [501], [502]
5 identidade docente	[503], [510], [513]

Fonte: o próprio autor.

Quadro 31 – Frases interpretadas como correspondentes aos FADs da S01

FAD	Unidades correspondentes
1 interesse	[2], [8], [11], [12], [16], [19], [25], [26], [27], [29], [32]
2 conhecimento prático da docência	[1], [3], [4], [5], [6], [7], [9], [10], [13], [14], [28]
3 reflexão sobre a docência	[15]
4 comunidade docente	[17], [18], [19], [20], [21], [26], [30]
5 identidade docente	[31]

Fonte: o próprio autor.

Quadro 32 – Frases interpretadas como correspondentes aos FADs da S02

FAD	Unidades correspondentes
1 interesse	[38], [39], [49], [55]
2 conhecimento prático da docência	[35], [36], [41], [61], [62], [63], [64], [65]
3 reflexão sobre a docência	[47], [48], [66]
4 comunidade docente	[38], [41], [42], [43], [44], [45], [46], [52], [54]
5 identidade docente	[39], [56], [57], [59]

Fonte: o próprio autor.

Quadro 33 – Frases interpretadas como correspondentes aos FADs da S03

FAD	Unidades correspondentes
1 interesse	[71], [81], [82], [83], [84], [85], [89]
2 conhecimento prático da docência	[72], [81]
3 reflexão sobre a docência	[73], [87]
4 comunidade docente	[74], [75], [76], [77], [78], [80], [86], [88], [90]
5 identidade docente	[67]

Fonte: o próprio autor.