



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CÁSSIA EMI OBARA

**CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE DOCENTE DO PROFESSOR DE QUÍMICA**

Londrina
2016

CÁSSIA EMI OBARA

**CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE DOCENTE DO PROFESSOR DE QUÍMICA**

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 em Ensino de Ciências e Educação Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Fabiele Cristiane Dias Broietti

Londrina
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Obara, Cássia Emi .

Contribuições do PIBID para a Construção da Identidade Docente do Professor de Química / Cássia Emi Obara. - Londrina, 2016.
175 f. : il.

Orientador: Fabiele Cristiane Dias Broietti.

Coorientador: Marinez Meneghello Passos.

Coorientador: Maria do Carmo Galiazzi.

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, 2016.

Inclui bibliografia.

1. Formação Docente - Teses. 2. PIBID Química - Teses. 3. Focos da Aprendizagem Docente - Teses. 4. Construção da Identidade Docente - Teses. I. Broietti, Fabiele Cristiane Dias . II. Passos, Marinez Meneghello . III. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. IV. Título.

CÁSSIA EMI OBARA

**CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE DOCENTE DO PROFESSOR DE QUÍMICA**

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 em Ensino de Ciências e Educação Matemática.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Fabiele Cristiane Dias
Broietti
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Maria do Carmo Galiuzzi
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Profa. Dra. Marinez Meneghello Passos
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 28 de junho de 2016.

Dedico esta dissertação à minha família.

AGRADECIMENTOS

Antes de mais nada, gostaria de agradecer aos meus três orientadores. Sim, sou uma pessoa de sorte que teve apoio não de um, mas de três pesquisadores excepcionais e que são exemplos para mim: a Fabiele, a Marinez e o Sergio. Vocês podem ter certeza que precisaria de mais uma dissertação para colocar toda minha gratidão.

Agradeço à minha orientadora “oficial”, Fabiele, não só pelas conversas em sua sala, na universidade, por abrir a porta de sua casa para discutir nossas reflexões em relação à investigação e no que tange às alegrias e adversidades de ser mãe de primeira viagem na vida de um pós-graduando, mas sobretudo pela constante dedicação, respeito e paciência pela minha pessoa.

À professora Marinez, minha primeira orientadora, que me ensinou com muito afeto e delicadeza conhecimentos referentes à vida de pesquisadora. Acompanhando-me com muita paciência na trajetória acadêmica desde os anos iniciais da segunda graduação, em Licenciatura em Química, posso dizer com veemência que, sem ela, eu não estaria aqui, dando este primeiro passo.

Agradeço ao professor Sergio, por sempre brilhar durante as reuniões do “GQ” com seus *brainstorms* infundáveis e que foram norteadores para minha pesquisa. Nunca esquecerei do “mais importante” em suas aulas: a lista do lanche. Obrigada também por permitir que o Caio participasse das discussões durante as aulas, nem que fosse para chorar ou dar seus gritos.

À professora Maria do Carmo pela gentileza de aceitar meu singelo convite, apesar dos inúmeros compromissos e ao professor Ourides que, rapidamente, respondeu meu convite com muita cordialidade. Saibam que os admiro muito e são modelos como pesquisadores da área no Ensino de Química.

Aos professores e colegas do PECEM, em especial à professora Mariana Bologna, pelas saudosas discussões epistemológicas e à Géssica pela prestatividade em ajudar no desenvolvimento da pesquisa. Agradeço meus companheiros de grupo de estudos, em especial aos memoristas, com uma equipe sempre unida, acolhedora, consolidada e muito bem-humorada: Fogaça, Luciana, Marily, Lilian, Marcus, Miriam, Elaine, Nancy e João Marcos. E que venham mais almoços reflexivos com muitas risadas.

Aos ex-bolsistas do PIBID que fizeram parte desta pesquisa, apesar da distância e contratempos, separaram um tempo para nosso bate papo. À CAPES, pelo apoio financeiro. Aos meus amigos Cristiano e Enio que sempre estiveram comigo para o que der e

vier. Ao Paulo Sérgio Negri pela disposição em dar conselhos que guardarei para o resto da minha vida.

Não poderia deixar de agradecer minha família: aos meus pais, Hideko e Akira, minha fonte de admiração, meus irmãos Vitor e Juliana que nunca negaram ajuda, ao Dani pelo intenso incentivo, pelos jantares e por me garantir um apoio incondicional. E a mais um novo integrante da família Obara, Caio Shin, um presente que veio para me ensinar o que é paciência e amor pleno.

Enfim, a todos que passaram pela minha vida e que, de uma forma, ou de outra, contribuíram para eu estar aqui.

*Um passo à frente
E você não está mais no mesmo lugar.*

Chico Science

OBARA, Cássia Emi. **Contribuições do PIBID para a construção da identidade docente do professor de Química**. 2016. 175 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) passou a desempenhar um papel incentivador para a formação de professores, pois, além de contribuir com a integração universidade-escola, promove o contato dos licenciandos com a prática docente e a valorização do magistério. Entretanto, há poucos relatos que demonstram sua contribuição a partir da perspectiva de um professor que participou do programa. Para compor os dados desta pesquisa foram realizadas entrevistas semiestruturadas com ex-bolsistas do PIBID, egressos do curso de Química e atuantes na carreira docente, com o objetivo de investigar a contribuição do programa para a construção da identidade docente. Fez-se uso dos Focos da Aprendizagem Docente (FAD), um instrumento de análise que apresenta propostas categóricas com a finalidade de identificar evidências de: Interesse pela Docência (Foco 1); Conhecimento Prático da Docência (Foco 2); Reflexão sobre a Docência (Foco 3); Comunidade Docente (Foco 4); Identidade Docente (Foco 5). As unidades de significado acomodadas no Foco 5 foram novamente analisadas, utilizando as relações com o saber nas dimensões epistêmicas, pessoais e sociais, encontradas na terceira coluna da Matriz 3x3, um instrumento metodológico desenvolvido no grupo de estudos EDUCIM. Nela, estão envolvidas a gestão dos saberes e conteúdos, com o objetivo de aprofundar conhecimentos acerca da constituição da identidade docente. A pesquisa está ancorada nos pressupostos da abordagem qualitativa, sendo utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD) como procedimento metodológico. Com as primeiras análises realizadas com os cinco sujeitos, identificou-se que aqueles que mais expressaram Reflexão sobre a Docência são os que possuem maior experiência na docência. Quatro sujeitos tiveram baixa manifestação em Conhecimento Prático, considerando o curto período da carreira após a participação no PIBID e, apesar disso, o Interesse pela Docência e a Identidade Docente estão presentes nas falas de todos os sujeitos, o que mostra estarem em processo de construção de sua identidade profissional. Em seguida, os dados foram submetidos a mais um processo analítico: foram selecionados os fragmentos categorizados no Foco 5, a Identidade Docente e acondicionados na terceira coluna da Matriz 3x3. Três sujeitos tiveram as maiores proporções das falas categorizadas na relação pessoal, enquanto os demais, ou seja, dois deles, na social. Estes mesmos obtiveram a menor proporção de depoimentos na Identidade Docente. Também foi possível destacar que as relações epistêmicas, embora em menores porcentagens nas falas dos envolvidos, formaram um arcabouço que os direcionou para o ser professor. Dessa forma, evidenciou-se que os sujeitos apresentaram suas primeiras impressões da carreira docente como profissionais relacionando a atuação no PIBID como um período de aprendizagem de estratégias didático-pedagógicas diferenciadas e de apreciação à docência. As condutas efetuadas pelo programa foram norteadoras à permanência desse grupo na profissão docente. O manejo destes dois instrumentos, os FAD e a terceira coluna da Matriz 3x3, trouxe aprofundamentos expressivos para esta investigação sobre a formação do professor.

Palavras-chave: PIBID. Química. Formação Docente. Focos da Aprendizagem Docente. Construção da Identidade.

OBARA, Cássia Emi. **PIBID contributions to the construction of teaching identity of Chemistry teacher**. 2016. 175 f. Dissertation (Science Teaching and Mathematical Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

ABSTRACT

The Institutional Program of Scientific Initiation Scholarship (PIBID) started to perform an encouraging role in the formation of teachers due to contributing to the integration school-university, promoting the contact of the students with the teaching practices and enrich the magistracy. Therefore, there are only a few reports that demonstrate its contribution in the perspective of a teacher that has been part of the program. To compose the data of this research, semi-structured interviews were made with formers scholars of PIBID, from the Chemistry course and current teachers, with the objective to investigate the contribution of the program for the construction of the teaching identity. The FADs (Teaching Learning Focus) which are an analysis instrument that present categorical proposals, were used aiming to identify evidences of: Teaching Interest (Focus 1); Practical Teaching Knowledge (Focus 2); Teaching Reflection (Focus 3); Teaching Community (Focus 4); Teaching Identity (Focus 5). The meaning unities allocated in the focus 5 were analyzed again, using the relations with knowledge in the epistemic, personal and social dimensions, found in the third column of the 3x3 Matrix, a methodological instrument developed in the study group, the EDUCIM. In this matrix, the management of the knowledge and content are involved, with the objective to deepen the knowing about the construction of the teaching identity. The research is based in the qualitative approach assumptions, which was used the Discursive Textual Analysis(ATD) as a methodological procedure. In the first analysis, it was identified that the subjects that expressed more Teaching Reflexion were the ones with more teaching experience. Four subjects had low manifestation in Practical Knowledge, considering the short career period after the participation in PIBID and, despite that, the Teaching Interest and Teaching Identity are present in the speeches of all subjects, what demonstrate that they are in the process of building their professional identity. Afterwards, the data were submitted to another analysis process, selecting the fragments categorized in the Focus 5, Teaching Identity, and placed them in the third column of the 3x3 Matrix. Three subjects had the major proportions of the categorized speeches in the personal relation, while the other two in the social. These same two had minor proportion of statements in the Teaching Identity. It was also possible to highlight the epistemic relations, therefore in lower percentage in the speeches of the involved, formed a foundation that directed them to be a teacher. Thereby, it was evidenced that the subjects presented their first impressions on the teaching career while professionals relating the participation in PIBID as a period of learning of singular didactic-pedagogical learning strategies and teaching appreciation. The outgoing pipelines realized by the program were crucial to the permanency of this group in the teaching profession. The use of these two instruments, the FAD and the third column of 3x3 Matrix, brought expressive and meaningful results to the investigation of the teaching formation.

Key words: PIBID. Chemistry. Teacher Formation. Focuses of Teacher Learning. Identity Construction.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O Sistema Didático de Chevallard	33
Figura 2 – Sistema de Ensino	34
Figura 3 – Esquema dos FAD a partir do ingresso no PIBID até o Foco 5.....	88

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Porcentagem dos depoimentos dos sujeitos categorizados no Foco 1	66
Gráfico 2 – Porcentagem dos depoimentos dos sujeitos categorizados no Foco 2	71
Gráfico 3 – Porcentagem dos depoimentos dos sujeitos categorizados no Foco 3	78
Gráfico 4 – Porcentagem dos depoimentos dos sujeitos categorizados no Foco 4	82
Gráfico 5 – Porcentagem dos depoimentos dos sujeitos categorizados no Foco 5	87
Gráfico 6 – Porcentagem dos FAD entre os cinco sujeitos	90
Gráfico 7 – Tempo de permanência no programa para cada um dos sujeitos	90
Gráfico 8 – Período em que os sujeitos frequentaram o programa.....	91
Gráfico 9 – Porcentagens das Relações com o Saber sobre cada Sujeito	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matriz 3x3: instrumento para análise da ação docente em sala de aula.....	35
Quadro 2 – Lista dos bolsistas que participaram do subprojeto do PIBID Edital 2009.....	38
Quadro 3 – Lista dos bolsistas que participaram do subprojeto do PIBID Edital 2011.....	40
Quadro 4 – A terceira coluna como categoria de análise.....	55
Quadro 5 – Trechos das falas dos sujeitos classificados no Foco 1.....	62
Quadro 6 – Expressões determinantes para categorização das falas no Foco 1.....	65
Quadro 7 – Trechos das falas dos sujeitos classificados no Foco 2.....	68
Quadro 8 – Expressões determinantes para categorização das falas no Foco 2.....	71
Quadro 9 – Trechos das falas dos sujeitos classificados no Foco 3.....	72
Quadro 10 – Expressões determinantes para categorização das falas no Foco 3.....	73
Quadro 11 – Trechos das falas dos sujeitos classificados no Foco 4.....	79
Quadro 12 – Expressões determinantes para categorização das falas no Foco 4.....	81
Quadro 13 – Trechos das falas dos sujeitos classificados no Foco 5.....	84
Quadro 14 – Expressões determinantes para categorização das falas no Foco 5.....	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Os Focos da Aprendizagem Docente e alguns depoimentos acomodados nas categorias.....	59
Tabela 2 – Distribuição dos relatos nos Focos da Aprendizagem Docente	89
Tabela 3 – A distribuição das falas nas relações com o saber do sujeito G	97
Tabela 4 – A distribuição das falas nas relações com o saber do sujeito A	99
Tabela 5 – A distribuição das falas nas relações com o saber do sujeito L	102
Tabela 6 – A distribuição das falas nas relações com o saber do sujeito R	102
Tabela 7 – A distribuição das falas nas relações com o saber do sujeito P	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
ATD	Análise Textual Discursiva
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EDUCIM	Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências e Matemática
FAC	Focos da Aprendizagem Científica
FAD	Focos da Aprendizagem Docente
FAFICOP	Faculdade de Filosofia e Letras de Cornélio Procópio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
SESu	Secretaria de Educação Superior
UA	Unidade de Aprendizagem
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1 INTRODUÇÃO	15
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO DE QUÍMICA	19
2.2 A IDENTIDADE DOCENTE E SEU PROCESSO DE CONSTRUÇÃO	23
2.3 SABERES DOCENTES E SUAS RELAÇÕES	27
2.4 OS FOCOS DA APRENDIZAGEM DOCENTE E A MATRIZ 3X3	30
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	37
3.1 CONTEXTO DA PESQUISA: OS SUBPROJETOS DO PIBID/QUÍMICA/UEL	37
3.2 A SELEÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA E A TOMADA DE DADOS	38
3.3 UM POUCO DA HISTÓRIA DOS SUJEITOS	43
3.3.1 A professora G.....	44
3.3.2 A professora A.....	45
3.3.3 A professora L	46
3.3.4 A professora R.....	47
3.3.5 O professor P	47
3.4 A ABORDAGEM QUALITATIVA	48
3.5 A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA	49
3.6 OS FOCOS DA APRENDIZAGEM DOCENTE COMO CATEGORIAS DE ANÁLISE	53
3.7 A MATRIZ 3X3 COMO SEGUNDA CATEGORIA DE ANÁLISE.....	54
3.8 SISTEMATIZAÇÃO DO PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DOS DADOS.....	56
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS PELOS FOCOS DA APRENDIZAGEM DOCENTE	58
4.1 ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	58
4.2 PRIMEIRAS ANÁLISES: OS FAD NOS DEPOIMENTOS DOS CINCO SUJEITOS	61
4.2.1 O Foco 1: Interesse pela Docência	62
4.2.2 O Foco 2: Conhecimento Prático da Docência.....	67
4.2.3 O Foco 3: Reflexão sobre a Docência	71

4.2.4	O Foco 4: Comunidade Docente	79
4.2.5	O Foco 5: Identidade Docente	83
4.2.6	Os Foco da Aprendizagem Docente nos Cinco Sujeitos	89
5	CARACTERIZANDO A IDENTIDADE DOCENTE SEGUNDO AS RELAÇÕES COM O SABER	93
5.1	APRESENTAÇÃO E ANÁLISES SEGUNDO AS RELAÇÕES COM O SABER.....	94
5.1.1	As Relações com o Saber sobre a Identidade Docente do Sujeito G	96
5.1.2	As Relações com o Saber sobre a Identidade Docente do Sujeito A	98
5.1.3	As Relações com o Saber sobre a Identidade Docente do Sujeito L	100
5.1.4	As Relações com o Saber sobre a Identidade Docente do Sujeito R	102
5.1.5	As Relações com o Saber sobre a Identidade Docente do Sujeito P	103
5.2	ANÁLISES FINAIS.....	104
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
	REFERÊNCIAS	110
	APÊNDICES.....	114
	APÊNDICE A – Trecho da Entrevista com o Sujeito G Categorizado no Foco 1: Interesse pela Docência.....	115
	APÊNDICE B – Trecho da Entrevista com o Sujeito A Categorizado no Foco 1: Interesse pela Docência.....	117
	APÊNDICE C – Trecho da Entrevista com o Sujeito L Categorizado no Foco 1: Interesse pela Docência.....	120
	APÊNDICE D – Trecho da Entrevista com o Sujeito R Categorizado no Foco 1: Interesse pela Docência.....	122
	APÊNDICE E – Trecho da Entrevista com o Sujeito P Categorizado no Foco 1: Interesse pela Docência.....	124
	APÊNDICE F – Trecho da Entrevista com o Sujeito G Categorizado no Foco 2: Conhecimento Prático da Docência.....	126
	APÊNDICE G – Trecho da Entrevista com o Sujeito A Categorizado no Foco 2: Conhecimento Prático da Docência.....	127

APÊNDICE H – Trecho da Entrevista com o Sujeito L Categorizado no Foco 2: Conhecimento Prático da Docência.....	128
APÊNDICE I – Trecho da Entrevista com o Sujeito R Categorizado no Foco 2: Conhecimento Prático da Docência.....	129
APÊNDICE J – Trecho da Entrevista com o Sujeito P Categorizado no Foco 2: Conhecimento Prático da Docência.....	130
APÊNDICE K – Trecho da Entrevista com o Sujeito G Categorizado no Foco 3: Reflexão sobre a Docência.....	133
APÊNDICE L – Trecho da Entrevista com o Sujeito A Categorizado no Foco 3: Reflexão sobre a Docência.....	135
APÊNDICE M – Trecho da Entrevista com o Sujeito L Categorizado no Foco 3: Reflexão sobre a Docência.....	137
APÊNDICE N – Trecho da Entrevista com o Sujeito R Categorizado no Foco 3: Reflexão sobre a Docência.....	143
APÊNDICE O – Trecho da Entrevista com o Sujeito P Categorizado no Foco 3: Reflexão sobre a Docência.....	148
APÊNDICE P – Trecho da Entrevista com o Sujeito G Categorizado no Foco 4: Comunidade Docente.....	151
APÊNDICE Q – Trecho da Entrevista com o Sujeito A Categorizado no Foco 4: Comunidade Docente.....	153
APÊNDICE R – Trecho da Entrevista com o Sujeito L Categorizado no Foco 4: Comunidade Docente.....	154
APÊNDICE S – Trecho da Entrevista com o Sujeito R Categorizado no Foco 4: Comunidade Docente.....	155
APÊNDICE T – Trecho da Entrevista com o Sujeito P Categorizado no Foco 4: Comunidade Docente.....	156
APÊNDICE U – Trecho da Entrevista com o Sujeito G Categorizado no Foco 5: Identidade Docente.....	158
APÊNDICE V – Trecho da Entrevista com o Sujeito A Categorizado no Foco 5: Identidade Docente.....	160
APÊNDICE W – Trecho da Entrevista com o Sujeito L Categorizado no Foco 5: Identidade Docente.....	163
APÊNDICE Y – Trecho da Entrevista com o Sujeito R Categorizado no Foco 5: Identidade Docente.....	164

APÊNDICE X – Trecho da Entrevista com o Sujeito P Categorizado no Foco 5: Identidade Docente.....	167
--	-----

APRESENTAÇÃO

Neste espaço trago uma breve exposição de quem sou, de minha formação até aqui. Portanto, apresento-me de maneira informal e subjetiva: para ser sincera, não é fácil escrever sobre mim, só o faço porque a banca me sugeriu. Ao refletir a respeito desse pedido, vi que faz muito sentido entender a minha história, minha vivência para realizar a leitura desta pesquisa ao meu lado; um olhar enviesado a partir da minha perspectiva.

Quando pequena, recordo-me de não gostar de ir à pré-escola. Minha mãe caminhava a pé comigo até o Santuário Nossa Senhora Aparecida, onde se localizava a escolinha. Toda vez que chegava à praça, logo na frente da igreja eu chorava porque não queria continuar, queria voltar para casa com ela, queria ficar vendo as carpas na fonte... Mas não adiantava e minha mãe partia, depois de deixar-me aos prantos com a professora. Eu gostava da ‘tia’ que cuidava das crianças, só não gostava muito dos colegas da turma. Tinha poucos amigos lá.

Depois, essa escolinha fechou. E fui para uma outra que funcionava dentro do templo budista chamado Honpa Hongwanji. Lá, tínhamos aulas de dois idiomas: japonês e português; e já introduziram a matemática. Até que fui para o primeiro ano do Ensino Fundamental I, em uma escola estadual. Lembro que era muito fácil para mim, porque já tinha estudado tudo aquilo na escolinha do templo.

Não gostava da nova escola. Era grande, e eu estava sozinha, sem amigos. Tudo novo, até que houve uma greve naquele ano e fiquei muito tempo sem aulas. Foi a coisa mais maravilhosa que passei naquele lugar. Entretanto, meus pais, preocupados com o atraso dos estudos, encaminharam-me para um colégio particular. E, novamente, fiquei perdida. Dessa vez, não tinha amigos, porque os grupos já haviam se formado no início do ano letivo e eu estava ingressando no meio do segundo semestre.

Ao contrário da escola anterior, tudo era extremamente difícil, porque eles já estavam aprendendo a formar frases e eu tinha ficado nas palavras. Recordo-me de não conseguir acompanhar. Como é horrível a sensação de ver o colega fazer as atividades com facilidade e você não entender o que está acontecendo. Uma coisa que fiz naquele ano e nunca mais voltei a fazer: aula de reforço.

Como é chato ter que ficar o dia inteiro no colégio. De manhã, as atividades curriculares e, à tarde, o ‘reforço’ para aqueles que não conseguem acompanhar as aulas. Pelo menos, por ficar muito tempo lá, eu fiz alguns ‘amigos’: a bibliotecária, o porteiro e a pipoqueira que, às vezes, me cedia um favor – fazia um escambo de sua pipoca pelo meu

sanduíche de mortadela.

A partir do segundo ano, as coisas foram mudando e passei a acompanhar a turma, fazer amizades, mas vejo que as interrupções no primeiro ano deixaram algumas marcas. O que posso afirmar de tudo o que passei é que existiu algo em comum em todas essas escolas que frequentei: eu adorava minhas professoras. Eu até passei por muitas dificuldades, mas elas sempre foram muito pacientes nesse processo todo.

Na minha primeira graduação, Bacharelado em Nutrição, tive o primeiro contato com pesquisa. Trabalhava com a qualidade dos amendoins e canjicas estocados nos Centros de Educação Infantil do município. Também passei por centros de Atendimento Integrado à Criança (CAIC), onde estudávamos a anemia ferropriva e a intervenção com as farinhas enriquecidas com ferro. Embora tratasse de pesquisas com crianças, eu me sentia bem no ambiente escolar.

Na época de estágio curricular da Nutrição, eu dei aula de educação nutricional em uma escola estadual e lembro de ter gostado. Um outro momento marcante foi em um projeto de extensão com atletas mirins de ginástica artística, novamente dei aulas e tivemos um *feedback* positivo das crianças. Até que me formei e fiquei sem chão. Trabalhei um ano em um consultório, fiz pós-graduação em Nutrição Clínica, mas não estava feliz.

Após fazer uma disciplina no Mestrado em Ciências dos Alimentos, decidi cursar Bacharelado em Química, mas muitas disciplinas ficavam no memorizar e, repetidamente, resolver listas de exercícios. Não imaginava como seria difícil voltar a estudar como se estivesse retornando ao Ensino Médio, é claro que com uma complexidade maior. Eu estava habituada a pegar livros de vários assuntos para resolver um estudo de caso, estudar a situação, diagnosticar e realizar a intervenção nutricional.

Não estava muito animada com a situação em que eu me encontrava, até que, escutando a rádio da universidade, ouvi um anúncio ofertando estágio no Museu de Ciência e Tecnologia de Londrina (MCTL), dentro da universidade. Fui lá, fiz a entrevista e, no mesmo dia, assisti uma apresentação junto com uma escola que havia feito o agendamento. Foi muito emocionante. Com alguns “apetrechos” simples, eles conseguiam explicar tanta coisa. Era tanto conceito envolvido e eu nunca poderia imaginar que fosse tão interessante essa forma diferente de explicar ciências. Fiz o pedido de transferência do bacharelado para a licenciatura.

Com o passar do tempo, fui me envolvendo com as atividades do museu, foi quando a professora Marinez começou a fazer algumas reuniões com alguns estagiários interessados em pesquisa. Ela introduziu algumas leituras densas, de pesquisa qualitativa e

outros referenciais teóricos. Posso dizer que eu me identifiquei muito com tudo aquilo que aprendi. Comecei a fazer memórias das reuniões do atual EDUCIM, onde ficávamos registrando os assuntos e as discussões dos encontros.

Após várias trocas de e-mails com a professora Marinez, comecei a organizar uma tabela para coleta de dados durante as apresentações no projeto Museu na Escola. Ela deu muitas sugestões de como organizar, o que compor. Cheguei a tentar enviar um trabalho para um evento, mas não foi aceito. Com base nos pareceres, escrevemos um artigo. Ficamos anos esperando uma resposta até que ligamos para um dos responsáveis pela revista. Ele disse que não haveria mais publicação por causa da morte de uma pessoa muito importante relacionada ao periódico.

Somente no penúltimo ano tive aulas com professores com formação em Ensino de Química. Quem ministrou aula de História da Química para mim, por exemplo, foi um professor da área “dura” qualquer. O que me motivou bastante foram os estágios supervisionados. Foi lá que consegui praticar um pouco do que aprendi no museu. Eu me inscrevi no PSS, o famoso Processo Seletivo Simplificado, e comecei a ministrar aulas para o Ensino Médio. O momento mais marcante foi levar a turma para o laboratório. Os alunos ficaram encantados. Saí da escola muito motivada naquele dia.

No último ano da graduação conheci, por meio do Enio, meu amigo, duas pessoas muito queridas: Lilian e Marcus. Tínhamos o mesmo objetivo de fazer o processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática; os três tentando vaga para o doutorado e, eu, para o mestrado. Combinávamos de nos reunir, ler e discutir os livros sugeridos para a prova.

Passei. Hoje estou aqui, rememorando tudo isso e vejo que deu certo. Aqueles dados velhos sobre coleta de dados no museu, largados anos atrás, viraram um trabalho apresentado oralmente em um evento nacional. Eu precisei disso, precisei passar por vários ‘não’ para amadurecer. E quero continuar crescendo neste caminho que tomei e que me faz sentir realizada.

INTRODUÇÃO

O PIBID, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, foi elaborado a partir de uma ação conjugada do Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Superior (SESu), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com a proposta de fomentar a formação docente das Instituições de Ensino Superior para a Educação Básica.

Uma possibilidade que o programa traz é a aproximação entre universidade e escola, promovendo a abertura de discussões em torno da prática docente e as adversidades encontradas, pois os professores, assim como os estudantes, submergem no campo teórico da epistemologia e das estratégias pedagógicas, remodelando sua conduta identitária. Isso pode contribuir para que os envolvidos passem a refletir suas ações, atribuindo a elas uma educação mais democrática e crítica (MACHADO; LAMBACH; MARQUES, 2013).

É importante ressaltar que o processo de formação do professor pode ocorrer em diversas configurações de aprendizagem, tanto aquelas em ambientes formais como informais (ARRUDA *et al.*, 2013). Os pensamentos advindos da prática mostram que a sala de aula é um ambiente de produção de pesquisa e que não se reduz a aplicações de técnicas de aprendizagem sob uma perspectiva controlada, sistematizada e mecanizada.

Ao contrário, as tendências da formação do professor é torná-lo mais próximo dos seus alunos, familiarizando-o também com o espaço escolar, a fim de que ele se torne autônomo em suas reflexões, práticas e investigações e capaz também de assumir os aspectos cognitivos, afetivos, normativos e explicativos que surgem dentro da sala de aula (PIRATELO, 2013).

Os integrantes atuantes no programa são: bolsistas de iniciação à docência, estudantes dos cursos de licenciatura; supervisores, representados pelos professores de escolas públicas de Educação Básica que supervisionam os bolsistas da licenciatura; coordenadores de área, professores acadêmicos dos cursos de licenciatura que coordenam os subprojetos de cada curso; e o coordenador institucional, professor da universidade que coordena o programa na Instituição de Ensino Superior (IES).

Na Universidade Estadual de Londrina (UEL), o PIBID passou a integrar as ações formativas de alguns cursos de licenciatura a partir do ano de 2009, entre eles, o curso de Química. Alguns autores (STANZANI, 2012; PIRATELO, 2013; FEJOLO, 2013; CARVALHO, 2013) pesquisaram as contribuições do PIBID/UEL dos cursos de Química e Física como um importante espaço para o incentivo à formação docente, no qual têm-se

sanado algumas das lacunas deixadas na graduação e valorizado as relações entre a IES e as escolas. Esse programa permite a prática reflexiva, levando os alunos das licenciaturas a discutirem as ações docentes, seu percurso em sala de aula, moldando, assim, um futuro professor crítico de seus próprios atos na escola e desenvolvendo sua identidade docente (SANTOS; ARROIO, 2015).

A familiarização do bolsista com a realidade escolar e as trocas de experiências com os professores das escolas fortalecem o vínculo que o licenciando cria com o ambiente. Piratelo (2013) e Santos e Arroio (2015) consideram o PIBID como um espaço que atua na formação profissional por meio da pesquisa, sendo visto como comunidade de prática, em que todos os envolvidos aprendem de forma integrada.

Stanzani (2012) evidenciou, em suas investigações, que esses bolsistas tiveram experiências antecipadas dentro do ambiente escolar desde os anos iniciais do curso, fundamentando o caráter da profissão docente. O autor apontou que o PIBID contribuiu para a formação inicial dos bolsistas, uma vez que, em seus depoimentos, eles conseguem articular os objetivos do programa com as atividades produzidas.

Com base em algumas lacunas deixadas na pesquisa de Stanzani (2012) inspiramo-nos para retomar como ponto de partida:

“Sendo o PIBID um programa que recentemente foi incorporado às ações de formação nas Licenciaturas, acreditamos ainda não ser possível afirmar sua eficácia, talvez isso seja possível apenas a longo prazo, quando pudermos investigar a ação de um professor que tenha passado por esse processo de formação propiciado pelo PIBID” (STANZANI, 2012, p.81).

Após a participação no PIBID e a conclusão do curso de licenciatura em Química, quais reflexões emergem dos professores sendo agora, não mais coadjuvantes, porém atores principais no papel docente? É possível evidenciar o caráter afirmativo de suas identidades profissionais propiciado pelo PIBID?

Outro ponto levantado por Stanzani (2012) foi que, durante o processo de coleta de dados, ficaria difícil os entrevistados manifestarem-se em oposição ao programa, considerando que supervisores e estudantes bolsistas dependiam do recurso destinados a eles, e que os coordenadores foram quem criaram e geriram os subprojetos.

Em relação a esse ponto, nesta pesquisa, é possível, nas entrevistas, emergir discursos mais despretensiosos, desprovidos de compromisso, uma vez que o envolvimento dos sujeitos com o programa e com a universidade já está encerrado.

Finalizando o raciocínio, Stanzani (2012) afirma que os bolsistas puderam

começar a moldar suas identidades docentes por meio do encontro com a realidade profissional desde os primeiros anos de licenciatura, realidade esta constituída por um “ambiente complexo e singular” (STANZANI, 2012, p.80).

Na investigação por nós desenvolvida tivemos como objetivo indagar ex-bolsistas de iniciação à docência que fizeram parte das atividades do PIBID de Química da Universidade Estadual de Londrina e que estavam lecionando na rede pública no período de coleta de dados. Com base nos pressupostos referidos e em todo o contexto anteriormente apresentado, trazemos, neste espaço, os objetivos da pesquisa em conjunto com a questão que a norteia:

- buscar e caracterizar que discursos esses sujeitos apresentam em relação à aprendizagem da docência;
- investigar as possíveis contribuições que o PIBID trouxe para a vida profissional dos professores;
- utilizar duas ferramentas analíticas, os Focos da Aprendizagem Docente e a terceira coluna da Matriz 3x3, na tentativa de aprofundar nossos conhecimentos a respeito da identidade docente e seu processo de construção no recém-formado.

Nossa questão de pesquisa foi estabelecida da seguinte forma:

- quais contribuições o PIBID proporcionou para a construção da identidade docente nos sujeitos investigados?

Buscando direcionar os caminhos desta Dissertação, embasamo-nos em autores que relatam a respeito da formação de professores alocados no Ensino de Química, as ideias primordiais de Pimenta (2012) e Nóvoa (2007), que articulam a identidade docente e, para compor os saberes docentes, Tardif (2014), Charlot (2000) e, novamente, Pimenta (2012).

No que concerne à organização desta pesquisa, estruturamo-la em seis capítulos, sendo o primeiro deles, esta Introdução. Os demais estão descritos a seguir.

O segundo capítulo, intitulado Fundamentação Teórica, divide-se em quatro seções: iniciamos com algumas pesquisas a respeito da formação de professores de Química, em seguida, trouxemos estudos sobre a identidade docente, a partir de referenciais do Ensino de Ciências e de Química e, posteriormente, exploramos os saberes docentes. Esses três eixos temáticos compuseram a base de nossa bibliografia. Na quarta seção apresentamos um breve histórico dos Focos da Aprendizagem Docente, os FAD, e da Matriz 3x3, ambas ferramentas analíticas de nossa investigação.

O terceiro capítulo – Desenvolvimento da Pesquisa – foi estruturado em oito

seções. Primeiro, abordamos o contexto da pesquisa, referente às propostas dos dois subprojetos do PIBID inseridas nos editais de 2009 e 2011. Na segunda seção, apresentamos como foi efetuada a seleção de nossos sujeitos de pesquisa e a tomada de dados. A terceira seção consiste em um breve histórico de cada um dos sujeitos investigados. Em seguida, em num quarto momento, comentamos sobre a abordagem qualitativa, que caracterizou nossa investigação; na quinta seção, abarcamos as principais ideias utilizadas como metodologia de análise – a Análise Textual Discursiva (ATD). Na sexta e sétima seção, apresentamos com maiores detalhes nossos instrumentos de análise, os FAD e as relações com o saber acondicionadas nas linhas epistêmica, pessoal e social, ou seja, a terceira coluna da Matriz 3x3. Por fim, na oitava seção, descrevemos como foi a sistematização durante o processo de organização dos dados.

O quarto capítulo – Apresentação e Análise dos Dados pelos Focos da Aprendizagem Docente – evidencia as primeiras análises realizadas nessas cinco categorias e alguns comentários a respeito. Separamos esse capítulo em duas seções. Na primeira, trazemos a organização dos dados, seguida do processo de sua codificação e apresentação. Na segunda, comentamos as primeiras análises que acondicionamos nos cinco focos, finalizando com o panorama dos cinco sujeitos entrevistados.

No quinto capítulo – Caracterizando a Identidade Docente Segundo as Relações com o Saber – buscamos aprofundar nossas análises finais, compostas pela construção da identidade docente dos depoentes, selecionando os dados categorizados no Foco 5 denominado Identidade Docente, por meio da utilização de outro instrumento analítico, a terceira coluna da Matriz 3x3.

Por fim, as Considerações Finais revelam nossos pareceres conclusivos a respeito da investigação. Articulamos as interpretações dos capítulos 4 e 5, buscando nelas as principais compreensões no que diz respeito às contribuições que o PIBID proporcionou aos sujeitos investigados.

Nas referências encontram-se todo acervo bibliográfico utilizado para a elaboração desta dissertação, materiais esses relacionados com a formação de professores, saberes docentes, identidade docente, metodologia utilizada e as pesquisas que referenciam o PIBID, principalmente aquelas realizadas com a universidade em questão.

Apresentamos, nos Apêndices, os dados organizados e analisados de acordo com cada foco para os cinco sujeitos. Foi por meio desse material que pudemos conduzir nosso entendimento da relevância do PIBID na aprendizagem docente e na construção da identidade profissional de cada professor entrevistado.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo tratamos da fundamentação teórica que norteou a pesquisa. Partimos da formação de professores, em especial a formação inicial no Ensino de Química, na qual tentamos resgatar algumas reflexões e investigações pertinentes, providas de diversos autores. É importante ressaltar que, embora a presente Dissertação tenha investigado profissionais graduados, durante o processo de coleta de dados eles eram recém-formados, entretanto, o discurso remetia às condições de licenciando.

Seguimos, posteriormente, com algumas reflexões sobre a identidade docente, foco da nossa investigação, fundamentadas em Pimenta (2012). Na seção relativa aos saberes docentes, trazemos novamente Pimenta (2012), além de Tardif (2014), e fechamos com Charlot (2000), que versa sobre as relações com o saber e que contribuiu com as reflexões a respeito do instrumento analítico Matriz 3x3. Por fim, apresentamos a origem dos nossos referenciais de análise utilizados como categorias *a priori*.

Os FAD serviram para relacionar o discurso do professor com seu interesse, com sua prática, com suas reflexões, com seus pares e com sua identidade. Trouxemos alguns comentários e depoimentos que envolvem esses elementos da aprendizagem docente. Em seguida, discorreremos sobre a Matriz 3x3, que sistematiza as tarefas fundantes do professor em sala, conjugando a relação com o saber e seus integrantes. Para tal, as teorias de Gauthier (2006) e Tardif (2014) são associadas às ideias de Chevallard (2005) e Charlot (2000).

2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO DE QUÍMICA

As pesquisas voltadas ao Ensino de Química têm revelado dificuldades enfrentadas rotineiramente pelos professores recém-formados da área, relacionadas às situações que não lhes foram apresentadas ao longo do curso, sendo tais problemas oriundos da própria prática em sala de aula. Esse cenário demanda profissionais que estejam preparados para refletir sua conduta na tentativa de melhorar o ambiente de trabalho e aperfeiçoar sua própria ação como educador (SILVA; OLIVEIRA, 2009).

Nesse contexto, as discussões sobre formação de professores de Química indicam a busca por novas orientações, tanto aos licenciandos, como também aos professores atuantes que, por motivos maiores, não conseguem manter laços com a universidade e com as pesquisas referentes à sua área. Dessa forma, é necessário que haja uma urgência em repensar estratégias de formação adequadas à realidade escolar atual (GALIAZZI, 2003;

MALDANER, 2006; SILVA; SCHNETZLER, 2011; STANZANI, 2012).

Também foram evidenciados nas investigações a desvalorização da profissão e o descaso com o processo formativo dos professores. Para Silva e Oliveira (2009, p.44), “as questões a serem enfrentadas na formação de professores são complexas e históricas”. A licenciatura e seu currículo eram considerados, no Brasil, como apêndices dos cursos de bacharelado, ou seja, ao final do curso arrematavam-se disciplinas das áreas de Psicologia da Educação e Pedagogia, como um complemento da graduação e lançadas sem vínculo com as disciplinas de conteúdo técnico (GAUCHE *et al.*, 2008; SILVA; SCHNETZLER, 2011; SILVEIRA; OLIVEIRA, 2009).

Embora contestado, ainda é significativo o número de cursos de licenciatura em Química no qual o modelo, conhecido como ‘3 mais 1’, permanece inalterado; ele tem como característica a formação técnica nos três primeiros anos e, no último ano, é incorporado ao currículo o conhecimento de formação para professores e estágio supervisionado (ECHEVERRÍA *et al.*, 2006; FRANCISCO JR.; PETERNELE; YAMASHITA, 2009; STANZANI, 2012).

Nesse modelo, a ênfase está nos conteúdos específicos da área vistos como mais complexos, enquanto que a atuação do licenciado estaria relacionada ao imprevisto. Baseada na racionalidade técnica, essa visão reducionista condiciona a atividade docente na aplicação de teorias, culminando em práticas repetitivas e alienadas, mas também na fragmentação entre pesquisa e professor (ECHEVERRÍA *et al.*, 2006; FRANCISCO JR.; PETERNELE; YAMASHITA, 2009; SILVA; SCHNETZLER, 2011; MALDANER, 2006; SILVEIRA; OLIVEIRA, 2009).

O modelo de formação de professores aqui descrito, intrincado no paradigma *taylorista*, coloca a prática como mera aplicação dos conhecimentos teóricos, segregando esses dois campos e reforçando a dicotomia teoria/prática (LÔBO; MORADILLO, 2003; FRANCISCO JR.; PETERNELE; YAMASHITA, 2009). Sob o domínio desse profissional tecnicista, encontramos presentes em sala de aula professores inseguros, dependentes de livros didáticos, que possuem dificuldades em lidar com situações que vão além da resolução de problemas e que faz parte do contexto escolar, proporcionando uma qualidade de ensino questionável (LÔBO; MORADILLO, 2003; SILVEIRA; OLIVEIRA, 2009).

Assim, deparamo-nos com grandes obstáculos nos cursos de licenciatura em Química. Esses provenientes tanto do campo institucional como dos seus currículos: a desarticulação da teoria com a prática; a falta de integração entre universidade e escola; a

desvalorização do profissional, bem como do curso de licenciatura; entre outros (SILVA; OLIVEIRA, 2009; SILVEIRA; OLIVEIRA, 2009; MACHADO; LAMBACH; MARQUES, 2013).

Além disso, o desprestígio social da profissão, de acordo com Galiazzi (2003, p. 52), deve-se à “divulgação dos baixos índices de aproveitamento escolar dos alunos, apontando para a incompetência do professor como única causa, e os salários aviltantes dos professores”, aspectos que reforçam a desvalorização.

Sob essa ótica, é preciso compreender as reais necessidades do professor em sua formação para que ele esteja preparado para trabalhar de forma integrada, e desenvolva atitudes interativas e intelectualmente independentes. As posturas didáticas efetuadas hoje na Educação Básica são consequências desses arranjos curriculares dentro das licenciaturas e da inaptidão pedagógica dos professores universitários (SILVEIRA; OLIVEIRA, 2009; MACHADO; LAMBACH; MARQUES, 2013).

Portanto, continuar negligenciando a formação inicial desses estudantes conceberá profissionais somente para o setor industrial e pesquisadores dentro das áreas técnicas específicas, tendo em vista que os diversos saberes do professor são inicialmente construídos durante sua vida universitária, concebendo, assim, profissionais autônomos e competentes (SCHNETZLER, 2010).

Apesar da mobilização no que diz respeito às reformulações curriculares em algumas instituições que ofertam a licenciatura em Química, pesquisas indicam a permanência de lacunas na formação inicial desses egressos, tais como a ausência de educadores químicos nas universidades, o enraizamento da ciência positivista nos currículos e baixa proporção das disciplinas de cunho pedagógico (SILVA; OLIVEIRA, 2009; FRANCISCO JR.; PETERNELE; YAMASHITA, 2009).

Na tentativa de desviar-se dessa situação, o modelo da racionalidade prática permite contemplar ações de forma a julgar suas próprias condutas por meio das fundamentações pedagógicas a partir de seus saberes tácitos (ECHEVERRÍA *et al.*, 2006; SCHNETZLER, 2010). Outro ponto ressaltado por Pimenta e Lima (2004) é a valorização do estágio, considerado pelas autoras como um campo de conhecimento necessário ao processo formativo, que pode contornar a divergência entre teoria e prática.

Toda essa interlocução é articulada com o desenvolvimento do pensamento prático que, para García (1997), se constrói durante a atividade em sala de aula, de forma conjunta com alunos, professor e supervisor universitário. Dessa maneira, o pensamento prático não é ensinado, mas, sim, aprendido.

Com esse propósito, ações e programas para a formação de professores, tais como o PIBID, são alternativas que contribuem à construção de suas identidades profissionais. Elaborado com a presença de docentes universitários de Química munidos do conhecimento pedagógico que atuam nos cursos de licenciatura e de pesquisadores da área, esse programa proporciona o compartilhamento de experiências, inserindo professores do Ensino Médio e estudantes de licenciatura às investigações da área de Ensino de Química (SCHNETZLER, 2010; STANZANI, 2012).

Para construir a autonomia dos professores, é importante que licenciandos participem de pesquisas e desenvolvam a tomada de decisão de forma a refletir sobre suas ações em uma perspectiva investigativa (GALIAZZI, 2003). Assim:

A inserção da prática reflexiva durante o processo de formação inicial fornecerá ao futuro professor opções e possibilidades para a construção de sua identidade profissional no decorrer de sua formação, tornando-o capaz de refletir a respeito de sua prática de maneira crítica, de ver sua realidade de sala de aula para além do conhecimento na ação e de responder reflexivamente aos problemas relacionados à profissão docente (STANZANI, 2012, p.42).

Gauche *et al.* (2008) apontaram três princípios curriculares que retomam as carências encontradas no modelo antigo, reestruturando-o para a formação do professor reflexivo. O primeiro refere-se ao direcionamento das disciplinas para a formação profissional docente, buscando a integração dos saberes psicológico, educacional e de ensino de Química. Para tanto, buscam uma distribuição dessas disciplinas de forma integrada.

O segundo princípio pauta-se na necessidade da formação baseada no aprendizado de conhecimento na área específica do Ensino de Química, vinculada à própria pesquisa na área, abrangendo a assimilação dos conhecimentos de Química em um contexto escolar aliado à prática investigativa. Por fim, a prática docente. É importante que, dentro das disciplinas de estágio sejam contempladas ações reflexivas teórico-metodológicas de forma a superar problemas, mas também apontar novas questões.

Dessa maneira, falar sobre formação inicial é de fundamental relevância, posto que se discute pressupostos para o desempenho da profissão. Para Silveira e Oliveira (2009), é importante que os cursos de licenciatura incentivem o processo de construção dos saberes docentes para uma conduta adequada.

Assim, é importante que o professor possua domínio dos conteúdos científicos, de tal forma a serem ensinados nos contextos epistemológicos, históricos, sociais, econômicos e políticos. Outro ponto a evidenciar é a necessidade de motivar o estudante para que ele seja capaz de questionar visões simplistas do processo ensino-aprendizagem,

compreendendo que a construção dos saberes não é linear e atinge um alto grau de complexidade.

Para isso, o futuro professor precisa não só saber planejar suas aulas e desenvolvê-las, mas também analisar suas próprias condutas – não só refutando-as, quando seu *feedback* for negativo, mas refletindo e concebendo possíveis soluções; aprimorando-as em situações positivas – além de avaliar seu aluno ao longo das aulas conforme seu desempenho individual (SILVEIRA; OLIVEIRA, 2009).

Francisco Jr., Peternele e Yamashita (2009) indicam o profissional educador químico do Ensino Superior como o responsável por superar a dicotomia, pois ele é possuidor dos conhecimentos específicos da Química e também da Educação consolidando a integração das duas áreas do conhecimento para a formação do professor. Entretanto, os autores também evidenciam a falta de profissionais capacitados, o que delinea uma lacuna entre essas duas frentes, enfraquecendo o Ensino de Química e resultando na carência da formação inicial.

O professor de Química para atuar na Educação Básica deve possuir uma formação consistente nos conteúdos químicos, garantindo firmeza nos conhecimentos pedagógicos e curriculares para sua análise reflexiva. Outro ponto relevante é a compreensão a respeito da construção do conhecimento científico. Sendo assim, professores formadores devem articular durante a graduação práticas de longa duração que contemplem a vivência na escola (SILVA; OLIVEIRA, 2009).

Todo o processo de formação do professor oferece a base para a construção da identidade docente. Dessa forma, precisamos refletir sobre quais características são imprescindíveis para o professor conseguir atuar no ambiente escolar diante de condições diversas. Pimenta (2012) ressalta que:

O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam (PIMENTA, 2012, p.21 – 22).

Na próxima seção, aprofundamos a discussão sobre a construção da identidade desse profissional.

2.2 A IDENTIDADE DOCENTE E SEU PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

O que temos visto ao longo dos anos é a necessidade de mudanças na formação de professores de Química. Em diversas pesquisas, evidencia-se a busca da

superação do modelo tecnicista, apresentando novas propostas para o Ensino de Química (COSTA; BEJA; REZENDE, 2014).

Quando se pensa em formar um professor dentro de uma atmosfera inovadora, seria adequado delinear elementos relevantes e imprescindíveis para tal engajamento. A atividade docente pode ser composta pelos ensinamentos contextualizados às necessidades dos alunos. Dessa forma, espera-se dos cursos de licenciatura o aperfeiçoamento das habilidades estratégico-pedagógicas dos aprendizes, relacionando conhecimentos e valores, de modo a humanizá-los em prol da sociedade em que vivem (PIMENTA, 2012).

A identidade docente agrega não somente o período da formação inicial, mas um acúmulo de significados e representações carregados de valores, concepções e referências, os quais estão embutidos socioculturalmente da própria vivência do licenciando em seu histórico escolar, ressignificando suas raízes a partir da prática profissional (PIMENTA; LIMA, 2004; COSTA; BEJA; REZENDE, 2014). Por conseguinte, é ao longo da sua trajetória escolar que o sujeito começa a moldar a ideia do *ser professor*.

Retomando a época em que os aprendizes estão no curso de licenciatura como momento em que se consolidam diversas dessas representações historicamente vivenciadas e as práticas ali desenvolvidas, é nesse espaço que encontramos a possibilidade de desenvolvimento das aulas permitindo análises críticas e reflexões acerca das atividades efetuadas nos períodos de estágio à luz das teorias.

Assim, espera-se do futuro professor de Química a mobilização dos saberes técnicos, por meio do conhecimento das teorias da educação e da didática, de forma a investigar suas próprias condutas em sala de aula, com objetivo de aprimorá-las (PIMENTA, 2012).

O processo de construção da identidade docente pode ser entendido, nesse contexto, como uma marcha contínua, transformando-se constantemente a cada nova experiência. É na prática que seus posicionamentos e fundamentos embatem-se, tornando-os frágeis, de maneira a comprometê-los; ou cada vez mais vigorosos, estabelecendo convicções em suas ações (COSTA; BEJA; REZENDE, 2014).

Desse modo, é a partir da ressignificação *social, pessoal e epistêmica* da atividade docente mediante às necessidades da atualidade que o perfil da profissão é edificado (PIMENTA, 2012). *Social*, pois é por meio dos modelos de professores que passaram por nossa trajetória escolar, é no compartilhamento das ideias com outros colegas de trabalho e também por meio dos alunos que afirmamos nossa maneira de agir e nosso papel como profissional, enfim, é na coletividade que o “ser” professor de constrói. *Pessoal*, pois na

identidade docente também estão enraizados sentimentos e o sentido que criamos da significação do ser professor e, por fim, *epistêmico*, pois é nesta dimensão que evidenciamos o vigor do conhecimento alicerçado e o desenvolvimento da prática pedagógica (NÓVOA, 2007; COSTA; BEJA; REZENDE, 2014).

Embora socioculturalmente construída, a identidade docente não é adquirida, ela não é um signo transitável ou apresentável de modo a tomá-lo para si, como um objeto. Não se propaga de um sujeito a outro, sendo isso que confere o caráter dinâmico e concomitantemente genuíno da profissão. Ela é concebida por meio da leitura de uma realidade que demanda diversos saberes em comunicação com as necessidades da comunidade, conferindo autonomia para repensar medidas apuradas, visando a emancipação e a civilização da população (PIMENTA, 2012).

Na pesquisa realizada por Avraamidou (2014) fez-se um levantamento de periódicos internacionais ao longo de doze anos de investigação que tratavam da identidade docente, alcançando vinte e nove artigos relacionados. Nela, alguns dos apontamentos mais relevantes referenciam a identidade docente como um processo contínuo de interpretação e reinterpretção de experiências do professor, situações essas que implicam sujeito e contexto. Ela também exprime a complexidade e a multidimensionalidade do processo de construção do perfil docente, sendo este influenciado por múltiplas interações e diferentes tipos de relações.

A mesma autora verificou, por meio desses vinte e nove artigos, que apesar das diversas formas de abordar as pesquisas, sua característica e natureza são consensuais: “a identidade do professor é socialmente construída e constituída; é dinâmica e fluida e constantemente formada e reformada; é complexa e multifacetada, contida em várias outras sub-identidades inter-relacionadas” (AVRAAMIDOU, 2014, p.164, tradução nossa).

Leite, Hypolito e Loguercio (2010) investigaram as representações docentes, por meio de desenhos que estudantes de licenciatura em Química produziram durante o período de estágio supervisionado. Eles associavam o professor com o laboratório – modelo presente nos anos de 1970, no Brasil –, entre outras figuras, contemplando o exercício da pesquisa como ambiente para questionamentos e, a escola, como um espaço para respostas.

Contudo, poucos licenciandos referenciavam o professor, seus saberes e a sala de aula. Esse estudo faz-nos refletir sobre como os futuros professores veem a profissão e se essa imagem é a que compõe sua identidade, sendo, portanto, passível de elencá-la com sua futura conduta ao formar-se.

Cabe aos docentes universitários empenharem-se para que essa concepção vinda dos próprios aprendizes do professorado em Química e de outras áreas de Ciências seja

modificada. Como já dito anteriormente, parte do perfil docente é constituído durante o período de formação inicial, portanto, criar estratégias interventivas com o intuito de discutir e refletir o espaço escolar podem contribuir com a ressignificação da identidade.

Dessa forma, Costa, Beja e Rezende (2014, p.3) argumentaram que “é nessa relação do sujeito com a sociedade, na mediação entre o pessoal e o coletivo, que o processo de formação da identidade ocorre”. Nesta investigação, o PIBID é visto como um programa que proporciona um entendimento diferenciado da docência, auxiliando o recém-formado a construir sua identidade docente.

Embora o PIBID seja uma alternativa para o ingresso antecipado do licenciando às escolas, não são todos que têm a oportunidade de participar desse programa. Assim, quais caminhos o futuro professor deve tomar para arquitetar o seu *ser professor*? Lopes, Souza e Pino (2004) investigaram um grupo de professores de Química inseridos em um curso de formação continuada.

Os pesquisadores levantaram questionamentos em relação ao marco comum que funda a identidade desses sujeitos. Coincidindo com os apontamentos de Leite, Hypolito e Loguercio (2010), os professores associaram a ciência tida como empírica, dogmática e unívoca, pensamentos que perpetuam nas salas de aula. Em contrapartida, os mesmos autores reconheceram que o grupo tinha ideias contraditórias e puderam concluir que:

Estas situações, tidas como pós-modernas, produzem as identidades destes professores e professoras de Ciências e de Química, que possuem especificidades e diferenças construídas em seus cursos de formação, pelas ciências de referência, pelos currículos, identidades que buscam sua origem, e se fragmentam nesta busca. Aqui se procurou estas origens nos campos das ciências naturais e da química na formação do professor/a, percebidos como discursos distintos que se entrelaçam constituindo o professor e a professora de ciências e de química, integrados a outros tantos que se apresentaram em nossa investigação. Nosso objetivo de busca desta identidade docente, nos levou a construção de diferentes identidades [...] (LOPES; SOUZA; PINO, 2004, p.166).

Sendo assim, é importante captar quais pensamentos os professores possuem para podermos conduzir o processo formativo. Nesse último estudo, um dos saberes que mais destacaram foi o *saber-fazer*, que gerou, nos professores, maior segurança na condução das aulas, o que provocou reflexões sobre sua carreira, lembrando o período de formação.

Esse saber experiencial, para Lopes, Souza e Pino (2004), não parte do individual, mas é oriundo da convivência com diversos atores, tanto seus pares como alunos e alunas, entre outros representantes do ambiente escolar.

Os docentes acadêmicos carecem de mobilizar um conjunto de saberes que, para Pimenta (2012), é um passo inicial no trabalho da mediação da edificação do perfil profissional. Na próxima seção, tratamos um pouco mais a respeito do assunto, pois assim como a formação inicial, os saberes estão interligados com o processo de construção da identidade docente.

2.3 SABERES DOCENTES E SUAS RELAÇÕES

O olhar do professor atual é o de seguir em direção ao seu espaço coletivo, no qual se encontram diversas necessidades. Para esse profissional não basta mais refletir sobre si mesmo é preciso constantemente buscar novos conhecimentos. Segundo pesquisas, como a de Pimenta (2012), Andrade (2016), Maistro (2012), para que a escola não perca sua função social, recomenda-se ao educador investir nas demandas da profissão como sujeito envolvido em um contexto sociocultural.

Para Tardif (2014), o saber docente é um saber plural e não pode ser separado do trabalho, o que implica na interação de seus pares, alunos e outros constituintes da instituição. Dessa forma, o seu saber é social, posto que é compartilhado, produzido comunitariamente, e seus objetos são as práticas coletivas, sempre ligadas a uma história, cultura e poder.

Além disso, o saber é incorporado conforme o professor exerce sua profissão, adquirido por meio da socialização no ambiente de trabalho. Pimenta (2012) ainda acrescenta que mesmo antes do ingresso no magistério, os futuros professores já possuem saberes do ofício. Esses, oriundos das experiências na posição de alunos, os quais possibilitam-lhes caracterizar um bom ou mau professor, aqueles que marcaram suas vidas ao longo do tempo e que contribuíram para sua formação.

Salienta-se, portanto, o caráter dual que o saber apresenta, sendo ele provindo de agentes sociais e do sistema, sem eliminar o papel dos atores individuais nele envolvido, componentes que estão incorporados à sua prática profissional, transitando entre o inerente e o coletivo.

Assim, o ser e o agir do professor são atributos que influenciam o saber. O trabalho orienta todas as suas diferentes condições, ou seja, essas relações não se limitam ao cognitivo posto, que é mediado pelo próprio labor, a fim de enfrentar situações do cotidiano escolar, produzindo-se e modelando-se dentro do próprio ofício (TARDIF, 2014).

Pimenta (2012) aponta três dimensões dos saberes da docência: da

experiência, do conhecimento e do saber pedagógico. Na primeira, além de relacionar com a história escolar do professor, a autora afirma um outro nível produzido pela própria prática e sua constante reflexão. Na dimensão do conhecimento, partimos do pressuposto que a informação não é o suficiente para explicar aquilo que representa. É, pois, “a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de existência, de humanização” (PIMENTA, 2012, p.23). Por último, o saber pedagógico, ou o saber ensinar, incorpora à prática sua epistemologia, ou seja, a sistematização da atividade docente; nessa dimensão são colocados em evidência elementos como a problematização, a intencionalidade, experimentação e metodologia.

Já Tardif (2014) categoriza os saberes docentes em quatro constituintes: *os saberes da formação profissional; os saberes disciplinares; os saberes curriculares; os saberes experienciais*.

Os saberes da formação profissional: como o próprio nome diz, é o conjunto de saberes institucionalizados na formação docente, os quais são incorporados na prática profissional. É o conhecimento erudito e articulado por meio da formação inicial e continuada; incorpora concepções que normatizam e fundamentam as várias doutrinas pedagógicas, “fornecendo, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro lado, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas” (TARDIF, 2014, p.37).

Os saberes disciplinares: semelhante ao saber do conhecimento citado por Pimenta (2012), correspondem às disciplinas ofertadas pelas universidades inseridas nos diversos cursos específicos. Para Tardif (2014), “Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2014, p.38).

Os saberes curriculares: esses saberes equivalem aos regimentos provindos da instituição, legislações formalizadas, legitimadas pelo estado em que o professor deve executar. “A instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2014, p.38).

Os saberes experienciais: são saberes que nascem e integram a prática e são afirmados por ela mesma. Esses saberes não são doutrinados ou organizados em teorias, “incorporam-se a experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p.39). Possuem três objetos: “relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; as diversas obrigações e normas as quais seu trabalho deve submeter-se; a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas” (TARDIF, 2014

p.50). Assim, esses saberes formam “a cultura docente em ação” (TARDIF, 2014, p.49)

Charlot (2000) declara que o saber é um conjunto de informações cujos dados são apropriados pelo sujeito, criando um sentido para serem posteriormente confrontados com uma comunidade ou com outros sujeitos. Para tanto, o saber é uma relação que apresenta significados, sendo que os envolvidos aprendem ativa e temporalmente em um espaço social. Assim, historicamente, as atividades contempladas pelo homem submetidas às validações coletivas constroem o saber – o resultado das relações epistemológicas da humanidade.

Charlot (2000) fragmenta essas relações em: relações epistêmicas, de identidade e social com o saber. A primeira constitui na apropriação do saber em objetos, como os livros que permanecem abrigados em um espaço onde o professor é o ator mediador. Assim:

Aprender é passar da não-posse à posse (de um saber), da identificação de um saber virtual à sua apropriação real. Essa relação epistêmica é relação com um saber-objeto. Ora, o saber só pode assumir a forma de objeto através da linguagem; melhor ainda, da linguagem escrita, que lhe confere uma existência aparentemente independente de um sujeito (CHARLOT, 2000, p.68).

Charlot (2000) também aponta que para todo saber existe a dimensão do pessoal, considerando a história de vida do sujeito, seus valores e concepções, afirmando que “toda relação com o saber é também relação consigo próprio: através do ‘aprender’, qualquer que seja a figura sob a qual se apresente, sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si” (CHARLOT, 2000, p.72) e conclui: “toda relação com o saber comporta, pois, uma dimensão relacional, que é parte integrante da dimensão identitária” (CHARLOT, 2000, p.72).

A relação social com o saber “não se acrescenta as dimensões epistêmica e identitária: ela contribui para dar-lhes uma forma particular” (CHARLOT, 2000, p.73), Charlot ressalta que esses três elementos são inseparáveis e afirma:

Não há relação com o saber senão a de um sujeito. Não há sujeito senão em um mundo e em uma relação com o outro. Mas não há mundo e outro senão já presentes, sob formas que preexistem. A relação com o saber não deixa de ser uma relação social, embora sendo de um sujeito (CHARLOT, 2000, p.73).

Assim, o autor toma a relação com o saber como uma forma de interagir com o meio, decompondo essas conexões em três relações: *a relação com o mundo*, um espaço desigual onde o homem é obrigado a aprender e contribuir com a sociedade; *a relação*

consgo mesmo, um sujeito marcado por sua própria história, inserido em uma posição social e dando sentido ao mundo em que vive; *a relação com o outro*, aquele que ensina, dá valores, mas também aquele que carrega um terceiro dentro de si.

Trata-se de uma relação social na qual toda uma referência histórica foi marcada pela sociedade, considerando sua origem, sua evolução, sua cultura. Essa perspectiva é preenchida de histórias oriundas da comunidade como “modo de apropriação do mundo” e não de posições sociais “como modo de acesso a tal ou qual posição nesse mundo”. Charlot (2000, p.74) ainda destaca que “a análise da relação com o saber enquanto relação social não deve ser feita independentemente da análise das dimensões epistêmica e identitária, mas, sim, através delas”. O autor também defende que essa identidade social influencia o interesse pelas figuras do aprender, contribuindo com a construção da identidade.

2.4 OS FOCOS DA APRENDIZAGEM DOCENTE E A MATRIZ 3x3

Nesta seção, descrevemos um pouco a respeito das origens dos nossos instrumentos de análise. Primeiramente, os Focos da Aprendizagem Docente (FAD), oriundos da analogia com os Focos da Aprendizagem Científica (FAC). Cabe aqui dizer que nosso olhar está voltado para a construção da identidade docente. Em seguida, apresentamos a Matriz 3x3, que dá a sequência processual à leitura hermenêutica¹ dos dados coletados.

Os FAD podem ser considerados um híbrido dos FAC e têm sua origem na proposta do relatório estadunidense desenvolvido em 2009, denominado *Learning Science in Informal Environments: People, Places, and Pursuits do National Research Council* (NRC, 2009).

Nesse documento, a esfera de investigação é a aprendizagem informal, ou seja, o aprendizado em ambientes não institucionalizados e por livre escolha (ARRUDA *et al.*, 2013). Para a elaboração dos FAC, a atenção foi atribuída para os ‘*strands of science learning*’ (NRC, 2009, p.4 e 43), comparados aos fios de uma corda que se articulam entre si, envolvendo as interações sociais, o ambiente e as experiências de cada um.

As seis habilidades mencionadas no documento (Foco 1: Desenvolvimento do Interesse pela Ciência; Foco 2: Compreensão do Conhecimento Científico; Foco 3: Envolvimento com o Raciocínio Científico; Foco 4: Reflexão sobre a Natureza da Ciência;

¹ Referimo-nos à leitura hermenêutica de Moraes e Galiazzi (2011, p.37) que citam como a: “procura de mais sentidos, tanto a teoria auxilia no exercício da interpretação, quanto a interpretação possibilita a construção de novas teorias”.

Foco 5: Envolvimento com a Prática Científica; Foco 6: Identificação com o Empreendimento Científico) foram denominadas como focos e tem como objetivo captar evidências da fluência científica (ARRUDA *et al.*, 2013).

Conforme novas propostas de pesquisa foram se desenvolvendo ao longo da utilização desse instrumento (os FAC), outras necessidades começaram a emergir, entre elas, indagações vinculadas à versatilidade desse referencial metodológico dentro dos diversos ambientes possíveis para sua aplicação e a maneira de adaptá-lo para uma situação dinamizada, por exemplo, a sala de aula.

Assim, um análogo dos FAC foi desenvolvido especialmente para o campo de formação de professores. A pesquisa de Arruda, Passos e Fregolente (2012) veio para propor uma nova forma de utilizar o instrumento, o qual foi, então, reconstruído a partir de cinco focos na investigação da formação docente e denominado Foco da Aprendizagem Docente (FAD). O que se fez, efetivamente, por meio dos FAC, foi capturar significantes das categorias e edificá-las com a roupagem da docência. Para isso, os focos 2 e 3 dos FAC foram combinados e acondicionados em um só.

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).

No Foco 1: Interesse pela Docência, estão envolvidos os sentimentos que mobilizaram os entrevistados a aprender sobre a docência. Nesse caso, a compreensão da carreira docente pelos sujeitos passa pela motivação e mobilização para o engajamento desse indivíduo em uma ação. Nas pesquisas de Arruda, Passos e Fregolente (2012) e de Piratelo

(2013), os sujeitos foram estudantes de licenciatura, ainda não formados, atuantes em estágios extracurriculares e bolsistas do programa PIBID, respectivamente.

Para esta pesquisa, adotamos essas categorias, porém com o intuito de trabalhar com professores recém-licenciados, ex-participantes do PIBID. Dessa forma, colocamos na primeira categoria as falas relacionadas ao desenvolvimento pelo interesse à docência, bem como a continuidade desse afeto à profissão.

A partir da prática docente o professor desenvolve um saber experiencial que vai adquirindo durante as atividades dentro de sala de aula, acumulando-se em “um repertório de experiências didáticas e pedagógicas que orientam sua prática cotidiana no momento da ação” (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012, p.40).

Esse saber pode estar relacionado, por exemplo, à transposição didática, ao comportamento dos alunos durante a aula; o improviso também surge dentro dessa categoria, quando o professor é colocando diante de uma situação inesperada – quais suas primeiras reações frente a uma situação não habitual? –, o que Schön (2000) coloca como o ‘saber fazer’. Assim:

Em linhas gerais, poderíamos afirmar que no centro da aprendizagem para a docência encontra-se o desenvolvimento da prática reflexiva, uma concepção que procura considerar que os professores desenvolvem certo conhecimento relacionado diretamente à sua prática (o “conhecimento prático do professor”), fruto de sua experiência e das diversas tentativas de implementar a ação educativa (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012, p.30).

Schön (2000) destaca como momentos reflexivos vivenciados pelo professor: o *conhecimento na ação*, a *reflexão na ação* e a *reflexão sobre a reflexão na ação*. O primeiro, *conhecimento na ação*, pode ser referenciado ao saber experiência passada ou ao “saber-fazer”. Já, a *reflexão na ação*, associa-se à capacidade de responder a circunstâncias *in actu*, surgidas no momento da aula. A *reflexão na ação* permite que o professor repense suas convicções em função da realidade vivenciada. E é dentro desses dois primeiros momentos que encontramos o Foco 2: Conhecimento Prático pela Docência.

O Foco 3: Reflexão sobre a Docência diz respeito às reflexões sobre a docência realizadas após a ação, ou seja, o terceiro momento de Schön (2000), denominado como a *reflexão sobre a reflexão na ação*. Tais análises sobre a prática podem ser ou não profundas, dependendo da perspectiva teórica que o sujeito possui.

Esses pensamentos são referentes ao pós-aula, repensando suas práticas, suas atitudes, tentando entender o que aconteceu, autojulgando e autoavaliando. A reflexão,

nesse caso, é uma aproximação com a atividade investigativa, trata-se do *professor pesquisador* (PIMENTA, 2005) e que incorpora o foco relacionado à reflexão sobre a prática.

O Foco 4: Comunidade Docente tem como característica a participação em uma comunidade de prática que desenvolve reflexões coletivas sobre seu trabalho. Dentro do trabalho de Pimenta (2005), a autora aborda a prática reflexiva também como uma prática social, ou seja, que as atividades do professor, sua conduta, suas reflexões e avaliações ocorrem por meio da comunidade escolar. É nesse meio social que os professores trocam experiências e vivências, contribuindo com o seu repertório pragmático e fortalecendo a prática em conjunto com seus pares.

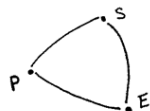
A *identidade* é um tema da formação de professores muito pesquisada por Pimenta e Lima (2004): trata-se de o sujeito admitir e assumir-se como profissional. Ainda que seja ao longo da sua carreira que o professor constrói sua identidade docente, durante sua vida acadêmica, o professor adquire o primeiro contato, a familiaridade com a sua atividade e, assim, suas constrói intenções a respeito do seu trabalho. Por essa razão, o Foco 5: Identidade Docente, aparece de forma a apreciar as características que constitui um professor para cada sujeito entrevistado.

Em um segundo momento da pesquisa, os depoimentos categorizados no Foco 5 foram selecionados para uma nova análise. Objetivamos, dessa maneira, um aprofundamento do foco em questão. Para isso, o instrumento denominado Matriz 3x3, desenvolvido por Arruda, Lima e Passos (2011), foi também utilizado.

Entretanto, no decorrer do processo analítico dos dados, observamos a necessidade de limitar nossa pesquisa na *construção da identidade docente*, assim, passamos a trabalhar apenas com uma das colunas da Matriz. Essa tem como origem alguns pressupostos das relações com o saber definidos por Charlot (2000), a questão da gestão dos saberes e do conteúdo caracterizada por Gauthier *et al.* (2006) e Tardif (2014), e o sistema didático de Chevallard (2005).

Começamos com a base da Matriz, o sistema didático de Chevallard (2005), formado por três componentes: o professor (P), o estudante (E) e o saber (S). A Figura 1 representa a sua estrutura:

Figura 1 – O Sistema Didático de Chevallard

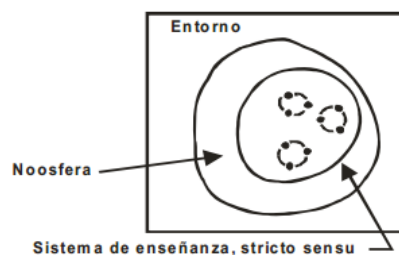


Fonte: Chevallard (2005, p.26).

Esse modelo, representado por um triângulo, apresenta em seus vértices os componentes: P, que retrata o ensino ou os processos pedagógicos; S, relacionado à epistemologia; E, representando a didática, ou seja, relativo à aprendizagem. As arestas constituem as relações entre os pontos e transitam em seus dois sentidos.

Na Figura 2, representando o Sistema de Ensino, é possível notar que, na região central, encontramos vários Sistemas Didáticos, considerado um sistema aberto, os quais se encontram inseridos em um entorno direto, compondo o Sistema de Ensino. Ao redor, por sua vez, encontra-se a Noosfera, alocada na interface entre o Sistema de Ensino e a Sociedade. Ela é responsável por filtrar e adequar a interação entre as duas extremidades, tornando a troca de conhecimentos compatíveis com o Entorno, formado pela sociedade exterior ao sistema educacional.

Figura 2 – Sistema de Ensino



Fonte: Chevallard (2005, p.28).

Arruda, Lima e Passos (2011) partiram das referências de Charlot (2000), o qual explana o conceito de ensino como um processo de construção e apropriação, referindo-se a três termos fundamentais: o saber, o aprendiz e o mestre; cada elemento possuidor de sua função primordial. O Sistema Didático, representado na Figura 2, retrata uma sala de aula, na qual um professor é responsável por um grupo de alunos que interage entre si agregando valores e conhecimentos diversos durante um período de tempo.

Partindo desse ponto, para Tardif (2000) e Gauthier *et al.* (2006), a gestão do professor dentro de uma sala de aula é direcionada a dois pontos fundamentais: ao conteúdo e à classe. Assim se resume a ação dele: a primeira definida como operações que o mestre rege para a aprendizagem do conteúdo pelos alunos. Por sua vez, a gestão da classe é caracterizada como a maneira de organização da sala de aula, a fim de favorecer o ato de ensinar, incluindo regras, rotinas e medidas disciplinares.

Entretanto, Arruda, Lima e Passos (2011) argumentam que esses dois condicionantes não bastam, quando se pensa em pontos fundamentais, e incluem um outro componente à estrutura. Ancorados no Sistema Didático de Chevallard (2005) e nas relações com o saber, de Charlot (2000), eles questionam a ausência da gestão da própria aprendizagem do professor e comentam: “parece-nos, entretanto, que a tarefa de gerir a si mesmo, sua aprendizagem, sua identidade, seus desejos, seu envolvimento, também deve ser incluída dentre as tarefas que estruturam a ação do professor em sala de aula” (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011, p.143).

Assim, os pesquisadores incluem como cerne das tarefas do professor a gestão das relações epistêmicas, sociais e pessoais com o saber e as relações com o conteúdo, ensino e com a aprendizagem. Todos eles abarcados dentro de um sistema denominado Matriz 3x3, apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Matriz 3x3: instrumento para análise da ação docente em sala de aula

Tarefas do Professor Relação com o Saber	1 Gestão de Segmento P-S (CONTEÚDO)	2 Gestão de Segmento P-E (ENSINO)	3 Gestão de Segmento E-S (APRENDIZAGEM)
A Epistêmica	Setor 1A Diz respeito ao conteúdo enquanto objeto a ser compreendido pelo professor.	Setor 2A Diz respeito ao ensino enquanto atividade a ser compreendida pelo professor.	Setor 3A Diz respeito à aprendizagem enquanto compreendida pelo professor.
B Pessoal	Setor 1B Diz respeito ao conteúdo enquanto objeto pessoal.	Setor 2B Diz respeito ao ensino enquanto atividade pessoal.	Setor 3B Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade pessoal.
C Social	Setor 1C Diz respeito ao conteúdo enquanto objeto social.	Setor 2C Diz respeito ao ensino enquanto atividade social.	Setor 3C Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade social.

Fonte: Arruda; Lima; Passos (2011, p.147).

No cabeçalho do Quadro 1, temos três tipos de gestão: 1) do Conteúdo, P – S; 2) do Ensino P – E; 3) da Aprendizagem E – S. Novamente, P representa o professor, S, o saber e, E, o estudante. Assim, a primeira coluna mostra a relação do professor com o saber, a segunda, a relação do professor com o estudante e, a terceira, a relação do estudante com o saber.

Para análise dos dados, utilizamos apenas a terceira coluna, o segmento do

aprendizado. Consideramos a ação do professor em gerir a si mesmo como um profissional em constante aprimoramento. É nele que se enfatiza a questão da apropriação dos conhecimentos e, assim, associamos às evidências da construção da identidade docente.

A seguir, apresentamos as descrições detalhadas de cada célula da Coluna 3 deste instrumento.

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

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

Setor 3C. Diz respeito: à aprendizagem enquanto atividade social e interativa; à manutenção de um ambiente propício às interações e à aprendizagem dos alunos; ao gerenciamento dos trabalhos e demais atividades em grupos; etc. (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011. p. 148-149).

O próximo capítulo traz mais detalhes a respeito da metodologia adotada para esta investigação. Adentramos também em nossas categorias de análise *a priori*, reformulando-as para serem concebidas como metatexto.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo descrevemos o nosso contexto de pesquisa, situando os subprojetos do PIBID no Departamento de Química da UEL, de modo a caracterizar as principais propostas vinculadas durante o período, os alunos envolvidos na época, além dos pontos valorizados para a sua formação inicial.

Em seguida, delineamos a tomada de dados, relatando desde a elaboração do questionário, o tipo de entrevista adotado, a coleta e, por fim, um pouco da história de cada um dos sujeitos da pesquisa participantes da entrevista que constituiu o *corpus*.

Na sequência, à luz da pesquisa qualitativa, descrevemos os procedimentos da Análise Textual Discursiva (ATD), organizando os dados transcritos. Abordamos também as nossas categorias de análise já mencionadas no capítulo anterior.

3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA: OS SUBPROJETOS DO PIBID/QUÍMICA/UEL

Os sujeitos investigados nesta pesquisa são ex-participantes dos subprojetos PIBID, desenvolvidos no Departamento de Química da Universidade Estadual de Londrina, referentes editais de 2009 e 2011, dentre os quais, no momento da seleção, atuavam como professores da rede pública e já haviam concluído o curso.

O primeiro edital do PIBID/Química/UEL foi lançado em conjunto com outras licenciaturas da universidade e teve início em 2010, apresentando o seguinte tema: “A articulação entre a leitura, a experimentação e a contextualização no Ensino de Química”. Participaram dele três colégios estaduais, três supervisores, um coordenador e quarenta e seis bolsistas que passaram pelo programa entre os anos de 2010 a 2014, vigência do projeto.

O segundo edital, aberto em 2011, teve início em junho do mesmo ano. Intitulado “Atividades Didáticas Alternativas no Ensino de Química”, contou com a participação de um coordenador de área, três supervisores e trinta e três bolsistas, que atendiam a três colégios estaduais. Os dois editais, de 2009 e de 2011, possuíam características semelhantes quanto ao desenvolvimento das atividades propostas.

A proposta do PIBID/Química/UEL referente ao edital de 2009 consistia na elaboração e desenvolvimento de Unidades de Aprendizagem (UA) nos colégios participantes. A Unidade de Aprendizagem é uma metodologia de ensino caracterizada pelo papel mediador do professor no processo de ensino e aprendizagem, sendo constituída por um conjunto de atividades escolhidas estrategicamente para trabalhar um determinado tema,

objetivando uma aprendizagem significativa em termos de conteúdo, habilidades e atitudes (GALIAZZI; GARCIA; LINDEMANN, 2004).

As atividades do segundo subprojeto PIBID/Química/UEL – referentes edital de edital 2011 – eram elaboradas pelos bolsistas e foram denominadas de FAD – Fichas de Aula Dialogadas –, e consistiam em roteiros de aula, contemplando diversas estratégias interativas de ensino associadas a tópicos químicos (STANZANI; BROIETTI; PASSOS, 2012). Assim, em ambos os subprojetos, os participantes vivenciaram uma atmosfera baseada na fundamentação da prática como pesquisa.

3.2 A SELEÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA E A TOMADA DE DADOS

Por intermédio do coordenador do PIBID, buscamos inicialmente realizar um levantamento de todos os bolsistas que participaram dos editais de 2009 e 2011. Os Quadros 2 e 3, apresentados a seguir, contêm a relação de todos os participantes inscritos nos dois subprojetos do PIBID/Química/UEL.

Ocultamos os nomes dos bolsistas, codificando-os da seguinte maneira: denominado com um número romano, I ou II, realizou-se a diferenciação para cada edital originário. O de 2009, identificamos com o número I e, o 2011, com o número II. Seguido por um ponto, ordenamos os integrantes por numeração em algarismos arábicos. Os entrevistados da pesquisa foram destacados em negrito. Excluimos da contagem aqueles que não completaram um mês de permanência no PIBID.

Separamos em dois períodos de atuação os bolsistas que deixaram o programa e retornaram após um tempo. Ao longo do percurso, alguns desistiram do curso, outros saíram do programa; até o final do ano de 2014, apenas cinco sujeitos graduaram-se e passaram a atuar como professores na rede pública de ensino.

Quadro 2 – Lista dos bolsistas que participaram do subprojeto do PIBID/Química/UEL Edital 2009

PIBID QUÍMICA EDITAL 2009					
PERÍODO 1			PERÍODO 2		PERÍODO TOTAL
SUJEITOS	INÍCIO	TÉRMINO	INÍCIO	TÉRMINO	
I.1	Abr./10	Fev./11			10 meses
I.2	Abr./10	Fev./14			46 meses
I.3	Abr./10	Abr./10	Mai./10	Mai./10	0
I.4	Jun./10	Fev./12			20 meses
A	Mar./11	Fev./14			35 meses

I.6	Abr. /10	Dez./12			32 meses
I.7	Set./12	Fev./14			17 meses
I.8	Abr. /10	Maio/10			2 meses
I.9	Abr. /10	Fev./14			46 meses
I.10	Abr. /10	Jul./10			3 meses
I.11	Maio/10	Fev./11			9 meses
P	Abr. /10	Fev./11			10 meses
I.13	Marc./11	Jan./12			10 meses
I.14	Maio/12	Fev./14			21 meses
I.15	Marc./11	Marc./12			12 meses
I.16	Abr. /10	Fev./12			22 meses
I.17	Out./10	Fev./11			4 meses
I.18	Set./12	Abr. /13			7 meses
I.19	Maio/12	Fev./14			21 meses
I.20	Abr. /10	Jul./12			27 meses
I.21	Ago./13	Fev./14			6 meses
I.22	Abr. /10	Ago./11	Marc./13	Ago./13	21 meses
G	Marc./11	Dez./12			21 meses
I.24	Set./12	Fev./14			17 meses
I.25	Abr. /10	Fev./14			46 meses
I.26	Abr. /10	Fev./14			46 meses
I.27	Maio/12	Fev./14			21 meses
I.28	Maio/12	Fev./14			21 meses
R	Marc./13	Fev./14			11 meses
I.30	Abr. /10	Fev./12			22 meses
I.31	Abr. /10	Abr. /11			12 meses
I.32	Maio/12	Fev./14			21 meses
I.33	Ago./10	Marc./12			19 meses
I.34	Set./10	Fev./14			41 meses
I.35	Maio/12	Fev./14			21 meses
I.36	Abr. /10	Set./10			5 meses
I.37	Maio/12	Abr. /13			11 meses
I.38	Maio/12	Dez./12			7 meses
I.39	Marc./11	Marc./12			12 meses
I.40	Maio/12	Out./12			5 meses
I.41	Abr. /10	Fev./11			10 meses
I.42	Ago./12	Set./12			1 mês
I.43	Ago./12	Set./12			1 mês
I.44	Abr. /10	Fev./12			10 meses
I.45	Ago./12	Fev./14			18 meses
I.46	Maio/11	Marc./13			22 meses
I.47	Abr. /10	Fev./14			46 meses

Fonte: o próprio autor.

Quadro 3 – Lista dos bolsistas que participaram do subprojeto do PIBID/Química/UEL Edital 2011

PIBID QUÍMICA EDITAL 2011					
	PERÍODO 1		PERÍODO 2		
SUJEITO	INÍCIO	TÉRMINO	INÍCIO	TÉRMINO	PERÍODO TOTAL
II.1	Set./12	Fev./14			17 meses
II.2	Jun./11	Fev./14			32 meses
II.3	Jun./11	Fev./14			32 meses
II.4	Jun./11	Fev./13			20 meses
II.5	Ago./13	Fev./14			6 meses
II.6	Jun./11	Abr. /12			10 meses
II.7	Jun./11	Fev./14			32 meses
II.8	Ago./13	Fev./14			6 meses
II.9	Ago./13	Fev./14			6 meses
II.10	Ago./12	Fev./14			18 meses
II.11	Abr. /12	Set./12			5 meses
II.12	Jul./11	Fev./14			31 meses
II.13	Jun./11	Jun./11			0
II.14	Jun./11	Jun./11	Ago./13	Fev./14	6 meses
II.15	Maio/12	Fev./14			21 meses
II.16	Jun./11	Jan./13			19 meses
II.17	Ago./12	Marc./13			7 meses
II.18	Ago./12	Fev./14			18 meses
II.19	Ago./12	Marc./13			7 meses
II.20	Ago./13	Fev./14			6 meses
II.21	Set./12	Fev./14			17 meses
II.22	Jun./11	Fev./12			8 meses
II.23	Ago./12	Fev./13			6 meses
II.24	Ago./13	Fev./14			6 meses
II.25	Jun./11	Fev./14			32 meses
L	Ago./12	Fev./14			18 meses
II.27	Abr. /12	Maio/13			13 meses
II.28	Jun./11	Jan./12			7 meses
II.29	Ago./12	Fev./14			18 meses
II.30	Jun./11	dez/12			18 meses
II.31	Ago./13	Ago./13			0
II.32	Ago./12	Marc./13			7 meses
II.33	Ago./12	Fev./14			18 meses
II.34	Set./12	Fev./14			17 meses
II.35	Ago./13	Fev./14			6 meses
II.36	Ago./12	Fev./14			18 meses

Fonte: O próprio autor.

Para a elaboração do questionário, tomamos como referência Szymanski (2004). Definimos que conduziremos os encontros com os sujeitos por meio da entrevista semiestruturada, fundamentando-nos em Bogdan e Biklen (1994), que a caracteriza quando o

entrevistador possui em mãos um roteiro para servir como guia e deixa aberto para outras questões que vêm a surgir durante a coleta de dados.

Em primeira instância, selecionamos um bolsista para efetuar uma entrevista piloto: um estudante de licenciatura em Química que, até o momento do encontro, ministrava aulas para o Ensino Médio, por meio do Processo Seletivo Simplificado (PSS), mas que não havia se formado – o sujeito II.16, que se encontra no Quadro 3. Com os resultados da entrevista, foram feitas as devidas alterações, a fim de atender aos objetivos da pesquisa e dar início à coleta de dados.

As entrevistas foram agendadas entre os períodos de outubro do ano de 2014 a janeiro de 2015, sendo cada uma delas marcada previamente e com autorização do uso dos depoimentos cedida na própria gravação. O tempo de duração de cada encontro foi em torno de quarenta minutos. O roteiro era constituído pelas seguintes perguntas:

1 - Você se considera professor? Por quê? (Explique. Fale sobre isso.)

2 - Você sempre quis isso?

3 - Como o PIBID contribuiu para isso?

4 - Fale um pouco sobre sua trajetória acadêmica até o presente momento

(Um histórico do sujeito, com enfoque em sua relação com a licenciatura e a profissão de professor).

5 - Há quanto tempo deixou o PIBID? E o que participar do PIBID significou para você? (A ideia aqui é pedir para ele falar sobre o PIBID, talvez buscando levantar as diferenças e semelhanças com o estágio).

6 - Você pretende continuar professor? O PIBID tem alguma relação com a forma atual como você pensa essa questão? (Aqui estaria focando mais diretamente na identidade docente e na relação com o PIBID).

7 - Como você vê seu trabalho hoje, como professor/pesquisador, depois do PIBID? De que forma o projeto contribuiu para o que você é hoje?

8 - Por que escolheu cursar licenciatura?

9 - Qual o papel da família na escolha de sua profissão?

10 - Em sua opinião, o que foi participar do PIBID?

11 - Você acha que a proposta do PIBID deu certo? Por quê?

12 - Você teve dificuldade para trabalhar no PIBID? Como você lidou com essas dificuldades?

13 - Como você vê seu trabalho hoje, como professor/pesquisador, depois do PIBID? De que forma o projeto contribuiu para o que você é hoje?

14 - Você pretende continuar trabalhando como professor de Química?

15 - Você se sente realizado como professor?

Essas perguntas nortearam as entrevistas e, conforme a necessidade, questões esclarecedoras (SZYMANSKI, 2004) foram agregadas ao diálogo. Seguimos o cuidado evidenciado por Lüdke e André (1986), a atenção flutuante, dividida em várias perspectivas, que vão além do roteiro e das respostas. Sensibilizamo-nos também por entonações, expressões e comunicações não verbais, as quais poderiam influenciar no processo analítico posterior.

Em uma das discussões a respeito do roteiro, em nosso grupo – o EDUCIM, Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências e Matemática –, decidiu-se que a primeira questão nortearia o curso da entrevista. De imediato, o depoente deveria responder se ele assume-se como professor. Caso a resposta fosse negativa, então não haveria indício de identidade docente, o que causaria sua exclusão do grupo de sujeitos selecionados.

A segunda, a terceira, a oitava, a nona e a décima terceira questões buscam por uma associação da identidade com a história de vida do sujeito e o PIBID. Enquanto que, na quarta e quinta, buscamos referências na trajetória acadêmica que poderiam ter contribuído para o ingresso no programa e para a sua formação inicial. A sexta e a sétima questões remetem ao futuro profissional do entrevistado e seu presente. Assim, elencamos novamente as concepções que o PIBID pôde proporcionar.

Na décima, décima primeira e décima segunda questões, procuramos por evidências na comunidade do PIBID que pudessem influenciar a construção da identidade docente do entrevistado. E as últimas questões referem-se às perspectivas vindouras da profissão.

O registro desses depoimentos foi efetuado por meio de dois instrumentos: uma filmadora, que focou o rosto dos depoentes (pois, em caso de partes inaudíveis, realizar-se-ia a leitura labial); e, caso a filmadora não conseguisse captar a voz devido à poluição sonora ambiente, utilizaríamos o aplicativo de celular “Easy Voice Recorder”, colocando-o próximo ao entrevistado para gravação do áudio.

A preocupação com a coleta dos dados foi devido aos locais de encontro combinados anteriormente para o registro dos depoimentos. Os agendamentos foram realizados conforme a disponibilidade dos sujeitos, sendo, então, marcados na biblioteca da universidade, em lanchonetes e cafeterias. Todos esses ambientes públicos, locais onde circulam muitas pessoas, podem interferir nas gravações.

O primeiro sujeito a ser entrevistado foi G, seguido de A, L e R. O encontro

com os quatro sujeitos foi efetuado na cidade de Londrina. Em janeiro, marcamos a entrevista com P, no estado de São Paulo, onde reside atualmente. Não houve significativos contratempos durante o percurso da coleta e todos colaboraram prontamente, embora a maioria morasse fora da cidade.

Durante a coleta de dados, Carvalho (2013) relatou que buscou informar os seus sujeitos sobre a proposta investigativa, esclarecendo os fins específicos da pesquisa e assegurando-os do anonimato no desenvolver do processo produtivo. Tal qual o autor, seguimos a mesma conduta, inclusive para estabelecer um clima favorável e seguro a eles.

Até o momento da seleção, esses cinco sujeitos integravam-se às condições, a saber: ex-bolsistas PIBID, egressos do curso de Química e que atuavam como professor do Ensino Médio da rede pública de ensino. Embora, existisse um número considerável de bolsistas do PIBID, como observado nos quadros 2 e 3, o que interferiu na quantidade de sujeitos selecionados foi o segundo critério, tendo em vista que o curso apresenta um grande índice de reprovação. Esse problema é enfrentado há anos no departamento, situação essa também encontrada em outras licenciaturas: Física e Matemática da UEL (ARRUDA *et al.*, 2006), por exemplo.

3.3 UM POUCO DA HISTÓRIA DOS SUJEITOS

Nesta seção, descreveremos, de forma resumida, a trajetória acadêmica dos cinco ex-bolsistas e algumas referências que pensamos ser pertinentes à pesquisa quanto às suas histórias de vida. Durante a entrevista, todos sentiram-se confortáveis para comentar sobre o lado pessoal, depoimentos esses que influenciaram o campo profissional de atuação atual. É evidente que alguns entraram em maiores detalhes que outros, porém cabe aqui expor evidências que se relacionam com a nossa investigação.

Decidimos colocar nesta seção o gênero dos entrevistados. Essa informação não interferirá no anonimato dos sujeitos e pode contribuir com algumas reflexões posteriores, a respeito de quem é esse professor ou professora de Química. Partindo desse pressuposto, corroboramos o trabalho de Leite *et al.* (2010), que descrevem as influências dos estudos de gêneros como incrementador nas discussões sobre a atividade profissional e a construção da identidade docente. Ressaltamos, entretanto, que esses estudos não são o foco de nossa investigação.

3.2.1 A professora G

Começamos por G, de sexo feminino, o primeiro sujeito a ser entrevistado. Nascida em uma pequena cidade do norte do Paraná, em seu depoimento, disse que, quando criança, brincava de ser professora. Seu pai, ao observá-la, pedia para ela assumir outra profissão em seu passatempo, como a medicina. Mesmo com seu apreço pela docência, os comentários paternos foram tão pertinentes na visão dela que passou a desprestigiar o magistério.

Durante o período do Ensino Básico, feito em escola pública, G tinha dificuldades em criar laços afetivos, como fazer amizades, até mesmo relacionar-se com os colegas das turmas pelas quais passou. Eram obstáculos: manifestar-se, expressar-se e interagir; embora tirasse boas notas na escola, explicando que, em sua concepção infantil, a escola era um ambiente exclusivo para se aprender – deveria aquietar-se e ouvir os professores.

G, então, justifica a pressão que sentia ao escutar sua mãe exigindo rendimento alto na escola. Ela também relatou a presença materna diariamente neste ambiente, dialogando com seus professores, a fim de acompanhá-la. Embora não tenha pronunciado, julgamos que sua mãe não queria ver seus progenitores seguindo um caminho semelhante ao dela – a mãe casou-se sem concluir o Ensino Médio.

Com o passar do tempo, G passou a criar um desgosto pela carreira docente. Seu objetivo inicial era Farmácia na UEL, curso esse de período integral. Entretanto, para ela investir em uma graduação precisaria continuar morando em sua cidade, pegar ônibus todos os dias para ir e retornar à sua casa. Nessas condições, um curso noturno seria mais adequado, segundo a própria depoente.

Então, prestou vestibular para o curso de Química Licenciatura, contudo, tinha o intuito de seguir a área industrial. Logo no início, ela percebeu que sentia interesse pelos conteúdos específicos da Química, e menosprezava as disciplinas pedagógicas. Na metade do curso, surgiu a oportunidade de conseguir uma bolsa de estudos de iniciação à docência pelo PIBID.

A partir desse momento, ela passou a valorizar a profissão que seguiria. Foi na atmosfera do programa que G começou a falar em público, sentir-se mais segura, perdendo a timidez e a conquistar novas amizades. Vemos que o PIBID a fez desenvolver-se também no âmbito pessoal.

Concluída a graduação, G buscou por mais aprimoramento e fez a

especialização em Química do Cotidiano na Escola, na mesma universidade em que concluiu a graduação. Atualmente, é mestranda do programa de Ensino de Ciências e Educação Matemática da UEL.

3.2.2 A Professora A

A segunda entrevistada foi A. Tal qual G, A tinha como preferência inicial outro curso: Matemática. Pensando que dificilmente conseguiria desvincular-se do professorado, caso escolhesse este curso, buscou por outras alternativas, como a Engenharia Química. Entretanto, não havia condições de sustentar-se, já que Engenharia Química é em período integral.

Escolheu Química Licenciatura como alternativa, planejando fazer o curso à noite para ingressar em estágio de iniciação científica. A professora A vinha de outra cidade e tinha planos de trabalhar no setor industrial. Aos poucos, seu interesse pela docência foi se tornando mais concreto.

Ao dar início às disciplinas de cunho pedagógico, seu olhar começou a mudar. Quando surgiu a oportunidade de entrar no PIBID, A decidiu participar, planejando permanecer temporariamente até conseguir vaga para um estágio nos laboratórios da universidade. Entretanto, ao contrário do PIBID, nos estágios em laboratório, os professores das diversas áreas da Química exigiam permanência todos os dias em período integral.

Segundo os depoimentos de A, ficaria difícil deslocar-se todos os dias para a universidade e permanecer o dia inteiro, além do tempo que gastaria com a viagem de ida e volta. Por isso, ela continuou no PIBID. O que a seduziu para a docência foram as reuniões nas quais discutiam-se artigos e estudos referentes à área. Assim, quando começou a participar de eventos científicos, ela enxergou também uma outra realidade que desconhecia: o campo da pesquisa em Ensino de Química.

Outro ponto importante foi a influência de seu irmão, professor, para a formação docente. Segundo A, ele a incentivava a submeter trabalhos em eventos e publicação de artigos. Assim, seu interesse tomou corpo e, ao findar a graduação, começou a ministrar aulas, continuando seus estudos no *lato sensu* e, no ano de 2015, começou uma Pós-Graduação *stricto sensu* no Programa de Ensino de Ciências e Educação Matemática da UEL.

3.2.3 A professora L

A terceira entrevista foi com L, que, diferentemente de G e A, morava na cidade de Londrina. Sua trajetória acadêmica iniciou-se no Bacharelado em Química; atuou como técnica de laboratório em uma universidade privada. No entanto, surgiu uma oportunidade de ministrar aulas em uma escola técnica no período noturno. Em seguida, ingressou como analista no setor industrial. Nesse momento, L percebeu que seu apreço profissional era maior como professora, embora financeiramente não fosse interessante.

Em 2011, decidiu retornar como licencianda na UEL. Não precisou prestar vestibular e, em dois anos, concluiu o curso. Logo no início das atividades letivas, ela ingressou no PIBID, no qual permaneceu até graduar-se. Em 2014 começou o Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza na Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Durante o período em que decidiu retomar seus estudos, L revela o apoio da família, visto que voltou a depender financeiramente deles. Em muitos aspectos ela diferencia-se das duas primeiras entrevistadas, pois existe uma forte descrença do sistema educacional impregnado em seu discurso. Nos próximos capítulos apresentamos mais sobre seu caso, sendo possível notar essa significativa evidência.

Acreditamos ter sido a entrevista mais difícil de ser realizada, devido à sua eloquência contagiante. Uma das perguntas proferidas a ela foi para saber a razão pela qual continuava seus estudos na área de Ensino, se não acreditava nele. L responde que busca por explicações e soluções para suas incógnitas, além disso, ela diz ter esperanças em conseguir ver mudanças no sistema educacional, mesmo que pequenas.

Um outro momento da entrevista que chamou a atenção, demonstrando afinidade da entrevistada com a carreira docente, foi quando ela relata sua participação no PIBID. Comparando com outros projetos que participou como estagiária de iniciação científica durante o período em que estudava no bacharelado, L relata, pela primeira vez, sentir que há um propósito no projeto.

Ela parece ser a depoente que mais apresenta uma relação dicotômica com a profissão. É notória sua resiliência, considerando a concepção de escola e de sistema de ensino que acredita. L ainda apresenta um interesse pela subárea em História da Química. Tem intenções de continuar seus estudos nessa linha, mas não demonstra entusiasmo ao comentar sobre um possível doutoramento.

3.2.4 A professora R

O histórico de R é marcado por um grande número de integrantes da família inserido na carreira docente: suas bisavós, sua avó – professora de Biologia –, sua mãe – de Biologia e de Química –, seus três irmãos – um geógrafo, uma química e, outra, pedagoga. Além disso, ela possui primos e tios professores. Esses vínculos familiares acabam tornando-se um marcante modelo para R. Assim, R, ao contrário de todos os outros sujeitos, tinha um objetivo profissional já amadurecido e bem resolvido.

R deu início às atividades docentes com dezoito anos de idade. Ela trabalhava, na época, com Educação Especial, no Ensino Fundamental. Coursou o Ensino Básico em rede pública e graduou-se em Biologia na cidade de Cornélio Procópio, na antiga Faculdade de Filosofia e Letras de Cornélio Procópio (FAFICOP), atual Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

Com a aquisição do diploma, passou a lecionar a disciplina de Química no Ensino Médio. A partir disso, retomou seus estudos, ingressando em Licenciatura em Química na UEL. Em concomitância com a graduação, fez três pós-graduações *lato sensu*, uma em Educação Especial em uma universidade particular, outra em Educação Ambiental em uma faculdade de São Paulo, e Práticas de Ensino em Ciências Químicas e Biológicas pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

Até o momento da entrevista, R tinha doze anos de experiência em sala de aula; ministrava 40 horas semanais de aulas e, por ser de outra cidade, viajava todos os dias para estudar. Permaneceu três anos na licenciatura, quando decidiu transferir para o Plano Nacional de Formação de Professores, o PARFOR, a fim de concluir a sua graduação.

Em dezembro de 2014, período em que foi concedida a entrevista, ela tinha intenção de entrar em um Mestrado Profissional, embora estivesse dentro de seus planos recomeçar os estudos a partir de 2015. Entre todos os sujeitos entrevistados, ela é a que demonstra mais linearidade nos planos profissionais, isso por conta da família, que foi uma forte aliada em todo esse processo – ela cita veemente sua influência no percurso acadêmico.

3.2.5 O professor P

Sendo o único representante do sexo masculino, P veio do estado de São Paulo para estudar bacharelado em Química na UEL. Sabendo que era possível conciliar disciplinas da licenciatura, decidiu realizar as duas habilitações. Ele, assim como G, A e L,

não tinha interesse na docência, almejando tornar-se pesquisador.

Antes, para ele, ser pesquisador era estar inserido em um projeto desenvolvido laboratorialmente. Desconhecia o campo da pesquisa na área de Ensino. Ao longo da sua trajetória, fez estágios em iniciação científica, dentro e fora da universidade, para, então, no último ano de bacharelado, participar do PIBID.

P veio de um Ensino Médio público e cursou o Ensino Técnico em Informática no Centro Paula e Souza no estado de São Paulo. Sua família o sustentava durante o período em que permaneceu na UEL e comparava-o com seus outros irmãos, que eram independentes financeiramente, sem ter cursado Ensino Superior. Ao contrário, P dava despesas, o que lhe causava anseio para finalizar seus estudos o mais rápido possível.

Dessa forma, logo após terminado o bacharelado, resolveu trancar a licenciatura e retornar à sua cidade de origem para trabalhar. Ao chegar, deparou-se com a oportunidade de ministrar aulas pelo Estado. Assim, iniciou sua atividade docente com a licenciatura ainda não concluída. Foi quando um novo ensejo emergiu. Dessa vez, para concluir seus estudos, por intermédio do governo do estado. Assim, P terminou a licenciatura, em um curso à distância, ao mesmo tempo em que exercia a profissão docente.

Ele viu o PIBID como um momento de primeiro encontro com a docência. P reconhece que a proposta do programa é diferenciada e o fez ter um olhar mais humanizado da carreira. Destaca que o subprojeto do qual participava era conduzido nos contraturnos, assim, atraía alunos que realmente tinham interesse em aprender por meio da contextualização e experiências trazidas pelos estudantes de iniciação à docência. Não era a turma regular que participava de suas atividades. Ele ainda evidencia a utilização de algumas estratégias didáticas utilizadas pelo PIBID nas escolas em que trabalhou, ressaltando que suas aulas sofrem uma forte influência do aprendizado proporcionado pelo programa.

3.4 A ABORDAGEM QUALITATIVA

Nesta seção, trazemos um pouco a respeito das características da pesquisa qualitativa que conduzem nossa investigação. Optamos por essa abordagem, porque nossos dados são descritivos. Procuramos nos aproximar do ambiente natural dos dados para buscar compreender o processo no qual está inserida a proposta da pesquisa. Assim, “este tipo de estudo foca-se no modo como as definições se formam” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.50).

Outra característica da pesquisa qualitativa, na perspectiva desses autores, está na busca por significados que os sujeitos desenvolvem sobre um determinado tema; o

pesquisador tem como tarefa observar esses diferentes olhares e articular teoria, fato e interpretações. É, pois, a procura por evidências durante a coleta e análise dos dados, sem preocupar-se pela confirmação de hipóteses previamente estipuladas. As abstrações são consolidadas ao longo do percurso investigativo, portanto, a análise é um processo indutivo.

Em nossa pesquisa, também podemos declarar que “tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49). Justificamos essas considerações, posto que nosso objeto de estudo é de natureza social e de um alto grau de complexidade (PIRATELO, 2013).

Após efetuar toda a coleta de dados, o trabalho da transcrição foi sucedido para que pudéssemos executar a etapa de análise dos dados. Optamos pelos procedimentos da Análise Textual Discursiva (ATD) que, a seguir, será apresentada.

3.5 A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

Nesta Dissertação utilizamos a ATD como metodologia de análise de nossos dados. Segundo Moraes (2003), a ATD é um processo auto-organizado de interpretação dos dados examinados. É uma modalidade que busca o afastamento da Análise de Conteúdo (AC), agregando alguns aspectos da Análise Discursiva, possuindo um caráter hermenêutico.

Assim, podemos entender como ATD um processo de desorganização inicial que tem como objetivo final a auto-organização, de acordo com a interpretação do pesquisador, esse, imerso em seu banco de dados aglutinado nos referenciais que o orienta. O processo criativo é mediado em tomadas de leituras desse material e a validação é concebida em função da dialética em torno dos metatextos construídos.

Esse processo organiza-se basicamente em torno de quatro focos citados por Moraes e Galiuzzi (2011): 1) desmontagem dos textos; 2) estabelecimento de relações; 3) captação do novo emergente; 4) processo auto-organizado. Algumas ideias principais de cada um desses focos serão desenvolvidas.

Desmontagem dos textos: a unitarização representa a etapa da leitura do acervo de dados, a seleção e a fragmentação para que confira aos significantes a interpretação e produção de significados, de forma que o pesquisador utilize suas lentes, a fim de focar intenções a respeito desses fragmentos. Assim, faz-se a codificação do *corpus*. O material selecionado para a análise é denominado de *corpus* da pesquisa que, segundo Bardin (2011, p.126), “[...] é conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos

procedimentos analíticos”. É possível, posteriormente, analisar e interpretar tais dados de outras maneiras para que surjam diversos outros sentidos (MORAES, 2003).

Em primeira instância, os textos a serem analisados são considerados como significantes que possuem um potencial gerador de significados. Nesse tipo de metodologia, os significados são construídos a partir do agrupamento de referenciais, os quais conferem autenticidade aos argumentos posicionados. Entretanto, é possível obter diferentes sentidos, dependendo, portanto, da leitura e do material adotado para sustentá-los.

Dentro do processo de desconstrução do texto, denominado unitarização das informações, nota-se a relevância da proximidade entre investigador e as chamadas unidades de significado ou sentido. Essa não é uma etapa isolada, mas atrelada aos outros movimentos posteriores dentro desse ciclo. Faz parte da própria análise dos dados e é propulsora para a compreensão dos fenômenos intrínsecos a eles (MORAES; GALIAZZI, 2011).

A codificação dos fragmentos do texto é importante quando pretendemos retomar o texto original. Assim, todo recorte deve estar munido da padronização desses códigos para tais fins. Em seguida, as unidades de significados garantem as memórias das medidas tomadas durante o movimento de desconstrução do texto, sendo que sua codificação deve ser de forma ordenada e coerente. As unidades precisam garantir a representatividade do agrupamento, demonstrando clareza dos fenômenos associados (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Os textos que constituem nosso *corpus* de análise são as transcrições das entrevistas efetuadas com os cinco sujeitos da pesquisa. Eles são caracterizados como a matéria-prima da ATD e dotado de significantes, cujas interpretações são manifestadas no momento em que o pesquisador manipula o texto. É com base nele que efetuamos a delimitação do *corpus* e desconstrução para dar continuidade ao processo.

Uma vez que temos em mãos os dados transcritos, desconstruídos, efetuadas as devidas codificações, transformando o texto original em unidades de sentido, passamos para a próxima etapa. Todo esse conjunto ordena-se durante a fragmentação do texto. Podemos ressaltar que, inicialmente, a desconstrução possa parecer desorganizada. Entretanto, conforme novos sentidos surgem, o processo passa a tornar-se mais uma vez factível.

Estabelecimento de relações: a categorização é iniciada a partir da desconstrução e fragmentação do material de análise, na busca por relações entre as unidades de contextos. Podemos considerar que a categorização já faz parte do processo de análise, visto que já proporciona ao pesquisador algumas considerações interpretativas dos dados. Ela está integrada aos processos cognitivos do ser humano, estabelecendo relações com os

sistemas de conhecimento. Um conjunto de elementos desorganizados torna-se ordenado à medida que tudo aquilo que for comum é reunido (MORAES, 2003).

Esta etapa pode ser dividida em: 1) *método dedutivo* – proveniente das teorias que fundamentam a pesquisa; 2) *indutivo* – que provém de categorias emergentes, ou seja, surgem a partir das unidades de análise reveladas pelo *corpus*, formando, assim, grupos que possuem semelhanças entre si; 3) *combinação de ambos os métodos* – quando partimos de categorias *a priori*, mas aprimorando de forma a melhor acomodar os dados; 4) *método intuitivo* – deixa de lado a racionalidade linear para buscar como foco o fenômeno de uma forma global e atrelado ao profundo envolvimento com o *corpus* (MORAES; GALIAZZI, 2011).

O método dedutivo requer maior objetividade e quantificação, sendo ele carregado de teorias prévias. Em nossa pesquisa, utilizamos essa abordagem, uma vez que já temos posse das categorias mesmo antes da constituição do *corpus*. Aqui, vamos acomodá-lo, primeiramente, nos FAD. Em seguida, utilizamos outro conjunto de categorias *a priori*, a terceira coluna da Matriz 3x3, sobre os resultados que compuseram o Foco 5, com o objetivo de aprofundar algumas reflexões da identidade docente.

Os pressupostos teóricos estão vinculados ao processo de unitarização e que podem ser adotados mediante a validade e pertinência em relação ao objeto em estudo. Nesse contexto, as nossas unidades foram trabalhadas pelo processo dedutivo, explorando significados a partir de teorias anteriormente assumidas. São essas referências que ajudam o pesquisador a limitar os significados. Além disso, na tentativa de superar as ideias positivistas, a ATD assume pressupostos hermenêuticos e fenomenológicos, já que busca os sentidos a partir de múltiplas compreensões dos fenômenos (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Captando um novo emergente: a etapa final é a de tratamento dos resultados, inferências e interpretação. Nesse momento realiza-se a sistematização dos resultados com a produção de metatextos que apresentem as novas compreensões a respeito do objeto de estudo, relacionando-os com os objetivos da pesquisa (MORAES, 2003).

Nas análises evidenciam-se elementos objetivos e subjetivos, o que implica uma diversidade de possibilidades. A unidade de significado volta-se ao aprofundamento de reconstruir sentidos. Nesse caminho, é preciso considerar o conhecimento tácito do pesquisador, focando o contexto e o objetivo da pesquisa.

Somente os materiais pertinentes à pesquisa são categorizados, ou seja, aqueles que estejam de acordo com os fenômenos estudados. Nas categorias, estão alojadas inferências dos textos analisados, na tentativa de ir além do explícito e aparente, exercitando a

produção de novos significados, sem que haja descomprometimento com o contexto histórico e com as situações em que os dados foram coletados. Nesse caso, não existe o tratamento estatístico, mas, sim, um procedimento qualitativo, entendimentos que vão além das compreensões evidentes no material (MORAES; GALIAZZI, 2011).

A produção escrita é o momento em que o pesquisador precisa exigir de si mesmo a abertura para a criação e constituição do pensamento próprio, munido de racionalidade, abordagem teórica e coerência. Escrever é o momento de organizar o caos, de ir da desordem para a ordem, elaborar argumentos que condizem com a pesquisa, de forma clara e concisa.

As descrições apresentam resultados da pesquisa próximos à realidade do sujeito, mas é importante haver um momento de afastamento empírico, na tentativa de atingir interpretações mais aprofundadas. Tais percepções hermenêuticas explicitam relações estabelecidas com a realidade vivenciada, atingindo novos níveis de sentido e explicitando as categorias que emergiram da análise.

Criar algo novo para expressar a emergência das ideias é criar estrutura argumentativa para compor as categorias de análise. O discurso central não necessita estar presente desde o início da produção escrita; ele vem conforme se avançam a compreensão e o amadurecimento da pesquisa. Tanto os argumentos parciais quanto os globais são produzidos como parte das análises e interpretações dos dados (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Um processo auto-organizado: elaborar o metatexto é um processo reiterativo de construção, sendo necessária uma avaliação de pesquisadores na área. A partir de um forte recurso teórico, as hipóteses passam a consolidar-se por meio de uma impregnação intensa entre dados e informações do *corpus*.

A “qualidade e originalidade das produções resultantes” (TEIXEIRA, 2013, p.46) se dão em função da intensidade de envolvimento nos materiais da análise, dependendo ainda dos pressupostos teóricos e epistemológicos que o pesquisador assume ao longo de sua pesquisa. As interpretações não se fazem somente com conteúdos manifestos, mas também com os latentes, sejam eles conscientes ou inconscientes.

Fica implícito que a ATD é um processo gradativo e de qualificação. Ela vai se aprofundando com o passar do tempo, por meio de constantes críticas, análises, leituras e releituras do material. A produção de um texto é uma construção também em processo. Nessa etapa, as comunidades de interlocutores e pesquisadores são medidas que ajudam na cientificidade e validade da pesquisa.

A auto-organização refere-se à reestruturação cognitiva e discursiva que

ocorre ao pesquisador em mergulhos nos fenômenos investigados, assim, uma boa análise conduz o pesquisador a expressar suas construções e convicções. A opção pela ATD requer que o pesquisador se defina em relação a conjuntos de pressupostos que fundamentarão a investigação (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Para um conjunto completo, é necessário observar que existem alguns componentes da escrita determinantes: a descrição, a interpretação e a argumentação. O primeiro expõe elementos constituintes de um fenômeno e é estruturado de forma lógica, o que fica garantido por meio das categorias construídas. Para que uma produção escrita seja válida, devemos fazer com que os sujeitos de pesquisa sejam contemplados em seus modos de compreender os fenômenos investigados.

O papel do pesquisador em relação à abordagem estudada é norteador para o encaminhamento da investigação, pois dependerá da bagagem teórica que ele carrega. Entretanto, é relevante dar voz às ideias dos sujeitos de pesquisa. Assim, toda leitura deve possuir como plano de fundo uma teoria que oriente a análise ciente que as inferências dos autores estão integradas ao movimento.

A ATD inicia sua conduta na compreensão, a partir dos sentidos mais imediatos e simples dos fenômenos, e assume um desafio de produzir sentidos mais profundos e complexos. Tenta envolver-se em movimentos de constante reconstrução de significados dos discursos que investiga e inserir-se em movimentos de produção e reconstrução das realidades, combinando a hermenêutica e a dialética.

3.6 OS FOCOS DA APRENDIZAGEM DOCENTE COMO CATEGORIAS DE ANÁLISE

Os dados obtidos do *corpus* foram submetidos à análise, sendo primeiramente exploradas as evidências que emergem deles. O objetivo nessa etapa é buscar as relações estabelecidas entre a docência e o PIBID. As categorias, no texto original, dizem respeito aos estudantes de cursos de licenciatura, já apresentadas nas pesquisas, como as de Carvalho (2013), Piratelo (2013) e Fejolo (2013).

Entretanto, para esta investigação, os FAD foram utilizados em sujeitos recém-licenciados, atuantes na docência. Dessa maneira, apresentamos, a seguir, algumas alterações efetuadas nos metatextos para acomodar os depoimentos nos cinco focos.

Foco 1: Interesse pela Docência. O recém-formado experimentou sentimentos durante o período de participação no PIBID e experimenta, em suas aulas, 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 recém-formado relata ter desenvolvido, na época em que era bolsista, conhecimento de casos, um repertório de experiências didáticas e pedagógicas que orienta a sua prática cotidiana *in actu* e, atualmente, a aprimora.

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 professor recém-graduado, 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. Ele também relembra situações vivenciadas no PIBID. Trata-se de desenvolver a dimensão da pesquisa.

Foco 4: Comunidade Docente. O recém-formado participou ao longo de sua atuação no PIBID e também como licenciado de atividades desenvolvidas em uma comunidade docente; aprendeu as práticas e a linguagem da docência com outros professores, incorporando valores dessa comunidade e desenvolvendo a reflexão coletiva.

Foco 5: Identidade Docente. O recém-formado pensa sobre si mesmo como um aprendiz da docência e desenvolve uma identidade como alguém que pretende continuar na docência.

3.7 A MATRIZ 3X3 COMO SEGUNDO MOVIMENTO DE ANÁLISE

Com o objetivo de aprofundarmos nossa investigação acerca da identidade docente, criamos uma nova etapa analítica. Seleccionamos os fragmentos acondicionados no Foco 5: Identidade Docente para acomodá-los no instrumento metodológico e analítico Matriz 3x3. Dela, utilizamos apenas a coluna 3, a coluna da Aprendizagem.

Apresentamos, a seguir, o Quadro 04, que descreve os metatextos de forma sucinta. No cabeçalho do quadro, temos a descrição da gestão do segmento E-S. E significa o estudante e S, o saber. Portanto, essa é uma relação da aprendizagem do estudante com o saber, na qual o professor observa o processo.

Ora, vimos até aqui que nossos sujeitos pesquisados são professores e não mais licenciandos. Entretanto, ao relatar as experiências vividas no PIBID, os depoentes revelaram discursos muito próximos à vida universitária, remetendo-os à própria aprendizagem da docência. Isso porque a atuação como profissionais ainda era recente, com exceção de R. Dessa maneira, o que retratamos foi o professor observando a sua

aprendizagem durante o período em que participou do PIBID, ou seja, quando ainda era estudante.

Logo após o quadro, com base nos pesquisadores Arruda *et al.* (2011), descrevemos as relações que foram instauradas nas células desse segmento. Adaptamos os metatextos de acordo com nossos pesquisados.

Quadro 4 – A terceira coluna como segunda categoria de análise

Tarefas do professor	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
Relação com o Saber	
A. Epistêmica	<u>Setor 3A</u> Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade a ser compreendida pelo professor
B. Pessoal	<u>Setor 3B</u> Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade pessoal
C. Social	<u>Setor 3C</u> Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade social

Fonte: Arruda *et al.* (2011, p.147).

A Gestão do Segmento E-S, portanto, diz respeito à gestão do professor em relação à aprendizagem, sendo caracterizado pela conexão entre o estudante e o saber. Como já explanado anteriormente, o estudante, em nosso cenário, é o próprio professor que aprimora a sua condição, amadurecendo sua identidade profissional.

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

Setor 3B. Diz respeito à relação pessoal do professor com a sua aprendizagem; ao sentido que essa adquire e o quanto determina sua identidade profissional; às preocupações do professor com o envolvimento, motivação e interesses próprios e com a qualidade das interações na sala de aula; à sua capacidade pessoal de interferir e gerenciar sua

relação com o conteúdo etc.

Setor 3C. Diz respeito à aprendizagem como atividade social e interativa; à manutenção de um ambiente propício às interações e à aprendizagem; ao gerenciamento dos trabalhos e demais atividades em grupos etc.

Dessa forma, buscamos compreender quais relações estão presentes na construção da identidade docente nas perspectivas epistêmica, pessoal e social do professor recém-formado, ex-bolsista do PIBID.

Tanto os FAD como a Matriz 3x3 são instrumentos metodológicos e analíticos que foram construídos no grupo EDUCIM, e tem por finalidade buscar esclarecimentos acerca da formação e de seus saberes na ação docente. São duas propostas independentes, as quais associamos a esta pesquisa na tentativa de encontrar novas respostas da construção da identidade docente após a participação desses sujeitos no PIBID.

3.8 SISTEMATIZAÇÃO DO PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Neste item, sintetizamos as etapas efetuadas, descrevendo a respeito da organização dos dados e sua respectiva análise, utilizando como categorias *a priori* os FAD. Orientados pela ATD, conduzimos as etapas da seguinte forma:

- a) transcrição dos dados e leitura do *corpus*;
- b) fragmentação do *corpus* e codificação dos trechos desconstruídos;
- c) categorização dos dados segundo os FAD: Interesse pela Docência, Conhecimento Prático pela Docência, Reflexão sobre a Docência, Comunidade Docente, Identidade Docente;
- d) estabelecimento de relações e primeiras análises;
- e) uma nova leitura foi efetuada das falas categorizadas no Foco 5: a Identidade Docente, constituindo em um novo *corpus*;
- f) uma nova fragmentação e atribuição de códigos foram realizadas;
- g) categorização dos dados utilizando apenas a terceira coluna da Matriz 3x3;
- h) estabelecimento de relações e análise dos dados.

Após a transcrição das entrevistas, realizamos a leitura do texto, a fim de identificar e selecionar previamente trechos que manifestassem evidências dos focos. Em seguida, fizemos a fragmentação dos depoimentos, codificação e criação das unidades de análise, conforme sugerem Moraes e Galiuzzi (2011).

Dessa maneira, “acabamos de descrever o primeiro passo do ciclo de análise textual discursiva. Esse revela-se um momento de intenso contato e impregnação com o material de análise, envolvimento que é essencial para a emergência de novas compreensões” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.20).

Realizamos a categorização dos dados por meio de “um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.22). Tais unidades também implicam em “nomear e definir as categorias, cada vez com maior precisão, na medida em que vão sendo construídas” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.23).

Categorizar é reunir o que é comum. Corresponde a simplificações, reduções e sínteses de informações da pesquisa, concretizadas por comparação e diferenciação de elementos unitários, resultando em formação de conjuntos de elementos que possuem algo em comum (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.75).

Conforme acondicionávamos os trechos das falas nos focos, desenvolvíamos também relações para proceder as análises dessas associações. Limitamo-nos, entretanto, no aprofundamento do foco da Identidade Docente. Articulamos, dessa forma, a última coluna da Matriz 3x3, instrumento esse também desenvolvido no EDUCIM, para uma nova análise dos dados. Então, retomamos os procedimentos de fragmentação, codificação, estabelecimento de relações e análises finais, para concluirmos as etapas.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS SEGUNDO OS FAD

Neste capítulo apresentamos como os dados foram organizados, sistematizando a forma pela qual foi conduzido o procedimento analítico. Na sequência, apresentamos os dados com as etapas de codificação e categorização. Exibimos também a análise dos dados, separando cada foco em uma subseção, na qual escrevemos, ao final, um panorama comparativo entre eles.

4.1 ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS DADOS

De posse das entrevistas transcritas, para diferenciar as falas dos sujeitos, formatamos as respectivas letras que os representam, antes da numeração destacada com um colchete. Por exemplo, a primeira resposta do sujeito R identificamos como [R1]. A cada resposta do depoente, criamos uma sequência numérica em algarismos arábicos (1, 2, 3...).

Algumas respostas apresentavam-se curtas, porém a maioria delas eram longas, emergindo muitas interpretações. Naquelas em que observamos um discurso cuja categoria presente era apenas uma, mantivemos o padrão de código apresentado. Entretanto, quando nos deparamos com dois ou mais focos, adicionamos uma nova sequência numérica, precedida de um ponto. Assim, caso a primeira resposta de R tivesse três diferentes categorias, a representação seria da seguinte maneira: [R1.1], [R1.2] e [R1.3]. Segue um exemplo:

[A25.1] [...] Eu sou mais individualista para escrever trabalho, para tudo, assim, trabalho de faculdade também, mas aos poucos, no começo, eu não gostava, era assim, muita gente para fazer uma determinada atividade, e eu ficava meio perdida, não sabia o que eu fazia ainda, porque, as orientadoras, elas não acompanham diariamente nosso trabalho, né. A gente prepara as unidades só a gente, depois, no final, quando está pronto o trabalho é que chega na mão delas, que elas vão...elas fazem a orientação. Então, no começo, esse trabalho meio solto, não tem dever para fazer, não tem uma coisa certa, cada um faz uma coisa, eu não me adaptei muito. Mas, assim, eu continuei e, com o tempo, fui me adaptando ao grupo e a fazer, a ir para as escolas, o primeiro dia que eu fui, eu gostei, já, desde o começo. [A25.2] Então, assim, apesar das pessoas falarem que eu tinha vergonha, eu não, eu assim, dentro da sala de aula ou pra apresentar um trabalho na faculdade, assim, eu não tinha vergonha de falar em público, assim. [A25.3] Então, eu fui, eu gostei e continuei participando.

Essa resposta, de número 25 do sujeito A, dividimos em três partes: [25.1], [25.2] e [25.3]. Perguntamos para A como foi sua adaptação ao PIBID e esse comentou que, no começo, havia dificuldades na interação com seus pares durante as tarefas em grupo,

justificando que não conhecia ninguém. Conforme fora se adaptando, ao longo do tempo, participando das práticas em sala, A superou seus contratempos e passou a *gostar* de atuar.

Norteados pela investigação de Piratelo (2013), destacamos o verbo que nos orientou no processo de categorização dos trechos. O autor aponta que *gostar* é uma manifestação de sentimento, por exemplo, nos fragmentos [A25.1] e [A25.3] encontramos este verbo. A manifestação emocional está associada ao Foco 1: o Interesse pela Docência, sendo assim, ambas as falas foram acondicionadas nele.

Em [A25.2], o sujeito revelou o que outros comentam sobre ele, referindo-se à timidez como uma limitação vista aos olhos de terceiros, já que diante da sala de aula e apresentação em eventos da área mostra-se seguro ao se expor. O discurso evidencia a influência que a comunidade escolar e a acadêmica proporcionaram à sua conduta. Em função disso que A gosta e permanece no PIBID.

Assim, nessa resposta vemos que, apesar da estranheza causada por uma primeira impressão no modo de guiar as atividades do subprojeto, é por meio das aulas e da participação em eventos, ou seja, da Comunidade Docente, que ela desenvolve o Interesse pela Docência e constrói concomitantemente sua Identidade Docente.

Percebemos, com o exemplo anteriormente expresso, que é possível deparar-se com o entrelaçamento dos focos que compõem os FAD, considerando sua origem nos *strands* do NRC (2009), dentro do qual, analogamente, essas categorias são comparadas com os fios de uma corda, unidas entre si. Entretanto, também observamos que um, entre eles, se sobressai.

Conforme realizávamos o processo de leitura e classificação das respostas, criamos uma justificativa para cada trecho. A Tabela 1 descreve nosso percurso, revelando o depoimento categorizado e uma breve explicação da acomodação no Foco. Todas as unidades categorizadas encontram-se nos apêndices desta Dissertação.

Tabela 1 – Os Focos da Aprendizagem Docente e alguns depoimentos acomodados nas categorias

<p>Foco 1: Interesse pela Docência</p>	<p>Exemplo: [G2.2] Aí, eu vi que era aquilo que eu gostava, que era aquilo que eu queria fazer, que eu queria trabalhar com isso. Era o que eu...era o que eu queria para mim. Foi a partir daí.</p>	<p>Justificativa: demonstra entusiasmo pelo trabalho docente, o envolvimento emocional em função da afinidade com a profissão.</p>
<p>Foco 2: Conhecimento Prático da Docência</p>	<p>Exemplo: [P5] É, então, no PIBID, nós tínhamos que fazer atividades diferenciadas e, ao mesmo tempo, de fácil acesso para que os nossos estudantes entendessem o que estávamos querendo com aquele conteúdo. E era extrovertido por causa disso, você pegava uma coisa que era do outro mundo, esmiuçava para ele entender. E os jogos</p>	<p>Justificativa: o sujeito P conta a respeito de como era a elaboração das atividades realizadas no PIBID, apontando não somente sua satisfação pelas atitudes tomadas como também o resultado de suas práticas.</p>

	que fazíamos também, isso também colaborou.	
Foco 3: Reflexão sobre a Docência	Exemplo: [L9.3] [...] eu fiz, eu cumpri metade do conteúdo. E teve resultado, teve, para meia dúzia de alunos. Infelizmente. Eu não esperava tão pouco, eu esperava mais. Porque, inclusive, como a gente trabalha em bloco, essas duas turmas eu peguei no meio do ano, agora [...].	Justificativa: neste trecho, notam-se a análise, a sua autoavaliação e o <i>feedback</i> do trabalho realizado com os alunos.
Foco 4: Comunidade Docente	Exemplo: [A5] [...] no final do segundo ano da faculdade, eu escrevi meu primeiro artigo para um encontro que teve aqui na UEL também. Aí, no terceiro ano foi o ano em que a gente começou a publicar e participar de congressos. Começamos a ir para fora, participei de vários congressos, publiquei em vários congressos pelo PIBID, no terceiro e quarto ano de faculdade.	Justificativa: o sujeito conta sobre sua participação em eventos e seu primeiro contato com a comunidade científica da área, mostrando seu aumento de produtividade ao longo dos anos no PIBID.
Foco 5: Identidade Docente	Exemplo: [R22.1] [...] professor tem que estar envolvido com a universidade. É difícil você ficar longe da universidade e continuar sendo um bom professor. Então, o PIBID, me deu uma, uma visão, assim, melhor disso que eu já acreditava, porque além de eu estar como aluna, eu estava como professora. Então, eu estava nos dois momentos e isso é um enriquecimento muito grande.	Justificativa: o sujeito menciona como deve ser o professor, apontando características e condutas de um professor, segundo sua perspectiva, ou seja, as qualidades que o profissional deve ter de acordo com sua identidade docente.

Fonte: o próprio autor.

No depoimento de [G2.2], categorizado como Interesse pela Docência, G explica o porquê de considerar-se professor. O primeiro fragmento traz menção ao Foco 5; nele o entrevistado diz que passou a assumir-se como docente quando ingressou no PIBID (ver Apêndice U). A partir de então, G começa a *gostar* e *querer* ser esse profissional. Podemos notar que os dois verbos destacados remetem ao envolvimento emocional e entusiasmo relacionados à participação no subprojeto do PIBID.

O Foco 2 é caracterizado pela prática do professor, seu conhecimento *in actu*, revelado no segundo exemplo da Tabela 1, durante as atividades do PIBID. Nele, P aborda a contribuição do programa na tarefa do professor. Apoiando-nos em Piratelo (2013), percebemos que o pesquisador caracteriza o processo de transposição didática como uma das abordagens relacionadas com este foco. “A partir das falas analisadas, inferimos que os estudantes entendem que a linguagem apresentada aos alunos tem de ser simples e contextualizada” (PIRATELO, 2013, p. 59).

O terceiro exemplo compõe o processo reflexivo da ação docente. L aborda questões a respeito dos problemas educacionais, apontando que a carga horária não condiz com a estrutura curricular proposta. Entretanto, ela destina apenas parte dos conteúdos, privilegiando estratégias didáticas diferenciadas a [L9.2] [...] duas turmas extremamente difíceis[...].

Sua fala, de sequência número 9, retrata um esclarecimento, ao proferir seu

ponto de vista em relação ao sistema da educação em âmbito nacional. Em [L9.1], inicia na própria Reflexão sobre a Docência (ver Apêndice M), caminhando, em [L9.2] no Foco 2, relatando o planejamento das atividades (ver apêndice H), retomando [L9.3] o exemplo citado na Tabela 1. A seguir, [9.4] volta ao Foco 2, refletindo, posteriormente, sua ação em [9.5]. Para finalizar, L faz um comentário das discussões ocorridas na universidade em que atua como mestranda, seguindo para o foco da Comunidade Docente (ver apêndice R).

Na unidade [L9.3], vemos a autoavaliação de L, que havia preparado aulas com o uso da experimentação e da leitura, refletindo sua prática *a posteriori*, experiência que a levou ao ressentimento; após o trabalho da pesquisa e produção das aulas, ela confere a esse trabalho um resultado não satisfatório.

A Comunidade Docente resvala precisamente na fala [A5] que rememora os momentos de submissão de trabalhos em eventos na área de Ensino de Química. A pergunta designada a A era se havia desenvolvido alguma produção científica junto ao PIBID, pergunta essa formulada para esclarecer sua motivação em relação à permanência no PIBID.

Piratelo (2013) relaciona a Comunidade Docente com o aprendizado do bolsista junto a seus pares, supervisores e coordenadores do PIBID. Nesse exemplo, há uma forte influência subentendida dos coordenadores e colegas participantes do programa, considerando os encontros desses envolvidos, as discussões no desenvolvimento do trabalho e a correção por parte dos coordenadores.

A fala [R22.1] refere-se à resposta dada à pergunta sobre o significado da participação no PIBID. No depoimento observamos a forte presença da Identidade Docente no que se refere ao perfil do professor sob seu olhar, o que deve compor um professor para ser considerado um bom profissional. Na continuidade do depoimento, [R22.2] afirma que outros professores também pensam como R, reforçando sua retórica pela Comunidade Docente, Foco 4 (ver Apêndice S), retornando ao foco inicial em [R22.3] (ver Apêndice Y).

Retomamos Pimenta (2012), que argumenta que, mesmo a identidade sendo socialmente construída, o sujeito realiza uma leitura transversal de sua própria realidade, conferindo um sentido desse perfil profissional. Costa, Beja e Rezende (2014) afirmam que “essa ideia inicial sobre o trabalho docente vai contribuir para a construção da identidade profissional tanto quanto as experiências vividas ao longo de sua trajetória como professor” (p.2-3). R assume essa característica do professor, proveniente tanto de sua vivência como também do processo formativo, período em que participou do PIBID.

4.2 PRIMEIRAS ANÁLISES: OS FAD NOS DEPOIMENTOS DOS CINCO SUJEITOS

Nesta seção apresentamos algumas análises realizadas utilizando os FAD. Esta é a primeira etapa do procedimento analítico, na qual separamos os fragmentos e os acondicionamos nos focos. Assim, optamos por exibir os resultados dessas análises entre as cinco categorias e, em cada uma delas, relatar as impressões dos sujeitos que participaram da pesquisa. Salientamos que todas as unidades de sentido categorizadas se encontram nos Apêndices da Dissertação.

4.2.1 O Foco 1: Interesse pela Docência

Referimo-nos ao primeiro foco como possuidor, por natureza, do sentimento. São depoimentos que manifestam o envolvimento emocional e expressões de entusiasmo, interesse e motivação (PIRATELO, 2013). Inseridos no Foco 1, observamos que “a motivação ou a mobilização são conceitos-chave para explicar o engajamento desse indivíduo em uma ação” (ARRUDA *et al.*, 2012, p.29).

O Quadro 5 apresenta alguns exemplos de trechos das falas dos sujeitos acomodados no Foco 1. Sublinhamos, assim como proposto por Piratelo (2013), as palavras que foram decisivas para o acondicionamento nesta categoria.

Quadro 5 – Trechos das falas dos sujeitos classificados no Foco 1

Foco 1: Interesse pela Docência. O recém-formado experimentou sentimentos durante o período de participação no PIBID e experimenta, em suas aulas, interesse, envolvimento emocional, curiosidade, motivação, mobilizando-se para exercer e aprender cada vez mais sobre a docência.	
Sujeitos:	Exemplos:
G	[G7] Igual eu falei, depois do PIBID que a minha cabeça mudou e eu vi que eu <u>gostava</u> daquilo.
A	[A3.3] Comecei a pesquisar bastante na área, mais do que fazer o PIBID, eu já pesquisava. E aí, foi quando eu <u>comecei</u> mesmo a <u>gostar</u> da área. Terceiro e quarto ano da faculdade. No terceiro ano eu ainda não sabia se queria seguir a área de Ensino ou não, mas daí no quarto eu <u>decidi</u> que <u>queria</u> ser <u>professora</u> , que <u>queria</u> seguir a <u>área de ensino</u> e esse <u>orgulho</u> que eu falo é....veio disso, veio da <u>pesquisa</u> mesmo, de <u>conhecer</u> a <u>área</u> e.... da importância da profissão na realidade, né? O <u>ser professor</u> é muito <u>importante</u> , né. Afinal, a gente forma as outras profissões.
L	[L35] Porque, justamente, eu tive uma <u>decepção</u> na indústria e eu falei e agora? O que vou fazer? E porque eu <u>gostava</u> de dar <u>aula</u> , não era uma coisa assim, eu caí, caí de paraquedas. Ai, eu vou ver o que vai dar, não! Eu já tinha <u>experiência</u> na <u>docência</u> . Então, era uma coisa assim, que eu <u>gostava</u> .
R	[R37] <u>Ensinar</u> . Eu sou <u>apaixonada</u> por <u>ensinar</u> . <u>Qualquer coisa</u> . (Risos) O negócio é <u>ensinar</u> , eu <u>gosto</u> é de passar o que eu sei, independente, de ser químico ou não. É, e ver que o outro <u>aprendeu</u> . A partir do momento em que eu vejo que <u>ensinei</u> e o outro <u>aprendeu</u> , <u>evoluiu</u> , <u>cresceu</u> , para mim, basta.

P	[17.1] Olha, o PIBID contribuiu muito porque eu <u>gostava</u> dele, em 2010 foi o ano que eu fiz muita coisa.
----------	--

Fonte: o próprio autor.

Na primeira sentença, G ao comentar que *gostava* de lecionar, revela um sentimento que não se tinha antes de participar do PIBID. Aborda o projeto como o ambiente que proporcionou esse primeiro contato com a docência. Esse exemplo demonstra claramente que o programa contribuiu no despertar do interesse pela docência (todos os trechos de G categorizados em Interesse pela Docência encontram-se no Apêndice A).

Na segunda fala, vemos muitas palavras em destaque, as quais demonstram envolvimento emocional pela docência e pela pesquisa na área de Ensino de Química, A atribuiu qualidades referentes ao ser professor que foram grifadas por nós. Galiuzzi (2003), assim como outros pesquisadores da área, afirmam a importância da prática reflexiva, para os licenciandos, desde os anos iniciais.

Além de servir de força propulsora para pensar na docência como profissão, a pesquisa dentro do ambiente escolar é fundamental para que os professores sejam capazes de articular os conhecimentos pedagógicos, técnicos e práticos, tornando-se pensadores autônomos da conduta em sala de aula. No caso do nosso sujeito, pudemos notar que se sentiu mais motivado e confiante de sua decisão (ver Apêndice B).

L (ver Apêndice C) já tinha experimentado a docência, mesmo antes de dar início à licenciatura. Ao ingressar no curso, desde o primeiro ano, começou a participar do projeto PIBID, o que culminou em sua profissionalização docente. Destacamos a palavra *decepção*, pois foi a insatisfação com outro trabalho que a fez repensar a questão e mobilizar-se para encontrar um outro ofício.

Mais uma vez notamos que as práticas antecipadas do PIBID ao ambiente escolar pelos licenciandos levam ao envolvimento emocional, despertando o seu interesse pela profissão, pois é mediante o contato com a ação docente que o licenciando incorpora seus conhecimentos adquiridos na universidade, mobilizando seus diversos saberes (PIMENTA, 2012; TARDIF 2014).

É possível notar, em [R37] o quanto esse sujeito está ligado com a afeição pelo ofício. Considerando que já é docente na área, o interesse pela docência é caracterizado não só por demonstração de sentimentos e atribuições de qualidades, mas por algo mais profundo, o entusiasmo nítido em seu discurso (ver Apêndice D).

Por fim, colocamos em evidência P, que demonstra emoção ao falar do programa. Participar do PIBID o fez conhecer o ambiente escolar e ter um olhar diferenciado

para a docência, pois no projeto os pibidianos faziam uso de estratégias alternativas para ensinar os estudantes do Ensino Médio. O verbo *gostar* foi a palavra decisória para a categorização da fala [P17.1] (ver Apêndice E).

.....

Neste espaço, abro um “parênteses” em minha Dissertação, com o objetivo de explicar minha conduta ao debruçar-me sobre o *corpus* e as unidades de significado. Eu, sentindo a necessidade de aprofundar minhas compreensões no que tange à acomodação das unidades de significado nos Focos da Aprendizagem Docente, fiz uma leitura das pesquisas realizadas em nosso grupo de pesquisa, o EDUCIM, separando aquelas em que foram utilizados os FAD.

Entre todas investigações consultadas, a de Piratelo (2013) foi a que mais se destacou, sendo essa determinante no processo de categorização. Fiz essa busca, após acomodar as unidades de sentido e elaborar suas respectivas justificativas, já que ainda sentia insegurança nas análises efetuadas. Hesitações essas que surgiam ao retomar trechos categorizados, levantando novas proposições e reacomodando-as de um foco a outro.

A meu ver, o ato de marcar as expressões decisórias para acondicionar nos focos, vigorou o arcabouço em que se encontravam as unidades. A investigação de Piratelo (2013) traz dez quadros que incluíam os termos referentes aos FAD. Partindo deles, desenvolvi um ensaio analítico, com o primeiro foco e notei que as palavras mais citadas convergiam em uma específica, exceto nas falas de P.

Passei a aplicar o mesmo processo nos focos restantes, o que mudou bastante o olhar; enquanto que em alguns focos deparei-me com palavras específicas comuns aos cinco sujeitos, em outros emergiram expressões dispersas e/ou divergentes. Entretanto, para mim, a busca por tais termos foi determinante para afugentar pensamentos nebulosos que insistiam em permanecer. Formou-se, então, um arcabouço no entorno de cada trecho categorizado.

Portanto, saliento que essas expressões manifestadas nos quadros e nos apêndices são referências aos focos, segundo a minha própria conduta, na condição de pesquisadora, sem a utilização de *softwares* ou similares. Assim, o procedimento referido torna-se singular e subjetivo, posto que, a olhares de terceiros, tais termos podem não ser significativos, enquanto que outras palavras que não foram destacadas possam parecer imprescindíveis para a categorização em um determinado foco.

Depois de realizar um levantamento das palavras que foram determinantes para o condicionamento no Foco 1, identificamos algumas expressões que prevaleceram para cada sujeito. A maior parte delas está relacionada ao verbo *gostar*, exceto para P, que citou bastante palavras referentes ao *interessante*. Abaixo, no Quadro 6, listamos essas expressões com suas respectivas frequências.

Quadro 6 – Expressões determinantes para categorização das falas no Foco 1

Foco 1: Interesse pela Docência	
G	Acho (1); Amo (1); Aprender (1); Área da Pesquisa (1); Comecei (5); Gosto (5) ; Gostava (3) ; Gostar (2) ; Gostando (2) ; Gostei (3) ; Gosta (2) ; Ir (1); Incomoda (2); Mais (3); Muito boa (1); Não (2); Oportunidade (1); Prestar mais atenção (1); Queria (6); Sempre (1); Sentido (1); Vi (3); Ver (1); Vontade (2)
A	Acredito (3); Área (1); Área de Ensino (3); Área da docência (2); Aprendizagem (2); Aprendeu (1); Aprendi (2); Comecei (1); Começo (1); Conhecer (1); Continuar (1); Continuada (1); Decidi (1); Desde (1); Docência (1); Envolvimento dos alunos (1); Ensino de Ciências (1); Ensino de Química (1); Estudar (1); Esperança (1); Entrei (1); Formação inicial de professores (1); Fundamental (1); Fundamentais (1); Gratificante (1); Gostar (2) ; Gosto (4) ; Gostei (2) ; Interesse (3); Importante (2); Iniciação à docência (1); Mais (2); Marcou (1); Não desistir (1); Orgulho (2); Participar (1); Pesquisa (1); Positiva (2); Positivo (1); Professora (1); Queria (2); Sala de aula (1); Ser professor (1)
L	Aula (1); Alma (1); Continuado (1); Corpo (1); Docência (2); Decepção (1); Deve (1); Experiência (1); Gostar (1) ; Gostaria (1) ; Gosto (1) ; Gostava (2) ; Importância (1); Importante (1); Incentivada (1); Motivou (1); Muito bom (1); Melhor (1); Primeira vez (1); Quis (1); Quero (1); Sentia (2); Sinto (1); Sentido (2); Tinha vontade (1); Útil (1); Uma esperança (1); Vi (1); Via (1)
R	Alegria (1); Apaixonei (1); Aula de Química (2); Aula (2); Apaixonada (1); Aprendeu (3); Cresceu (1); Ensinar (3); Ensinei (1); Evoluiu (1); Escolhi (1); Interessou (1); Gostar (1) ; Gosto (4) ; Gosto muito (1) ; Legal (1); Lisonjeada (2); Licenciatura (1); Molde (1); Modelo (1); Química (2); Quero (1); Qualquer coisa (1); Sinto melhor (2); Sala de aula (1); Sabiam responder (1)
P	Aceitei (1); Achava (1); Achei (1); Atividades (1); Prática (1); Dinâmica (1); Encarar (1); Gostava (1); Interessante (5) ; Interesse (1) ; Legal (2); Porta (1); Oportunidade (1); Sim (1)

Fonte: o próprio autor.

As palavras negritadas foram aquelas que surgiram com maior frequência. Para o Foco 1, as expressões preponderantes relacionam-se com qualidades e características que demonstram afinidade, que manifestam algum tipo de sentimento com a profissão, palavras relacionadas ao aluno, ao professor e a suas ações dentro da escola e da universidade.

Os sujeitos G e A começaram a *gostar* da profissão a partir da participação no PIBID. Ambos tinham outros planos profissionais no setor industrial, laboratorial, entretanto, as atividades e a prática na escola os fizeram rumar ao magistério. É possível

notar, nas expressões de A, a afinidade que possui com a pesquisa, motivo pelo qual permaneceu inserida no programa.

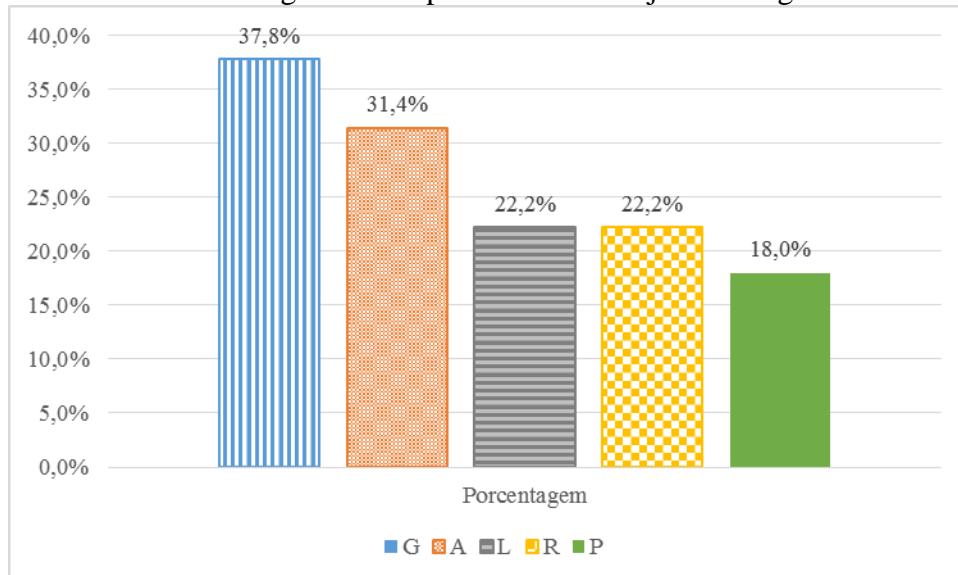
Embora L tivesse experiência na docência, esse sujeito iniciava um novo ciclo da vida profissional, buscando na licenciatura uma *esperança*, após passar por uma *decepção* na profissão anterior. R evidencia nas falas categorizadas um envolvimento emocional pela docência, sendo a sua entrevista a que mais apareceu palavras e verbos que referenciam esses sentimentos.

P passou a encarar a docência como profissão ao retornar a sua cidade, quando se deparou com a oportunidade de lecionar. Rememorando sua participação no PIBID, comenta que seu *interesse* se iniciou nesse programa. Embora não planejasse seguir com a profissão docente, considerando que, primeiramente, havia concluído apenas o curso de Química Bacharelado, almejando o setor da pesquisa em outras áreas, P deixa claro que o programa contribuiu para despertar seu Interesse pela Docência.

O procedimento de levantamento das expressões facilitou a etapa da categorização, pois contribuiu para melhor compreensão dos depoimentos, de forma a buscar o sentido da fala por meio de palavras-chave. Dessa forma, fizemos o mesmo para os demais Focos.

Com o levantamento e a contagem do número de falas de cada sujeito distribuídas nos FAD, efetuamos os cálculos das porcentagens. Assim, tendo em mãos o total de falas acomodadas nas respectivas categorias, agrupamos essas porcentagens em cada Foco. No Gráfico 1, a seguir, temos os resultados obtidos do Foco 1. Nas outras subseções encontram-se as outras proporções.

Gráfico 1 – Porcentagem dos depoimentos dos sujeitos categorizados no Foco 1



Fonte: o próprio autor.

No Gráfico 1, G apresenta a maior proporção de trechos acomodados, atingindo pouco menos de 38%. Em seguida, A também expressa um valor significativo, sendo 31,4% de seus dados alocados nessa categoria. Esses dois sujeitos foram os mesmos que não tinham intenção de trabalhar na área docente antes de participar do PIBID, uma vez que aspiravam profissionalização em outros setores da Química.

Posteriormente, L e R apresentaram a mesma proporção, 22,2%, e P, 18%. Este último, como já discutido anteriormente, passou a interessar-se pela docência no momento em que ingressou no PIBID, entretanto, não tinha intenções de trabalhar na área. Tornou-se professor quando surgiu a oportunidade de emprego em uma escola. Desde então, não saiu do ofício: prestou concurso e estava, na época da entrevista, aguardando ser chamado pelo Estado.

Para G, A, L e P a participação no PIBID foi crucial, no sentido de desenvolver o gosto pela docência. Os saberes disciplinares já estavam ali presentes, era necessário, portanto, associar seus saberes experienciais em conjunto com os saberes da formação profissional no campo escolar.

R buscava no programa a atualização de suas práticas, tendo em vista que atuava como professor de Química nas escolas de outras cidades do interior do Paraná. R sentia a necessidade de inovar em suas aulas, considerando a realidade de cada uma das escolas em que trabalhava. Além disso, sabia da responsabilidade de ser um exemplo para seus alunos do Ensino Médio.

4.2.2 O Foco 2: Conhecimento Prático da Docência

Este Foco está relacionado com a prática *in actu* em sala de aula. Piratelo (2013, p.57) destaca:

O foco do conhecimento prático da docência agrega tanto o repertório de conhecimentos adquiridos pela experiência na profissão (metodologias, abordagens) quanto a reflexão no ato de ensino, necessária ao professor, que frequentemente se depara com situações diversas, complexas e incertas, decorrentes de seu trabalho.

Assim, é no momento da aula que o saber docente emerge para a ação docente. O professor passa a acumular situações vividas em sala, formando um repertório de experiências nas quais pode manter ou alterar sua conduta, de acordo com as novas

circunstâncias vivenciadas. No Quadro 7, mostramos alguns exemplos de relatos classificados no Foco 2. Para verificar os exemplos acomodados nessa categoria, ver os Apêndices F, G, H, I e J, associados aos sujeitos G, A, L, R e P, respectivamente.

Quadro 7 – Trechos das falas dos sujeitos classificados no Foco 2

Foco 2: Conhecimento Prático da Docência. A partir do conhecimento na ação e com base na reflexão na ação, o recém-formado relata ter desenvolvido na época em que era bolsista conhecimento de casos, um repertório de experiências didáticas e pedagógicas que orientam a sua prática cotidiana <i>in actu</i> e atualmente a aprimora.	
Sujeitos:	Exemplos:
G	[G33] A gente trabalhou em duas escolas diferentes. Mas uma época era em três, quatro. Aí, depois eram cinco, a gente meio que intercalava, entendeu? Uma ia para o experimento, outra ajudava na apresentação do slide, outro explicava, outro... Problematização, e assim, ia, a gente meio que dividia as tarefas, ali.
A	[A10.2] Porque assim: <u>a gente aprende muito, a gente aprende metodologias diferenciadas para explorar</u> quando a gente for para a <u>sala de aula</u> , no próprio <u>estágio de regência</u> , eu <u>aprendi</u> muito, atuando em <u>sala de aula</u> [...].
L	[L9.4] as outras duas que tinha trabalhado no bloco anterior que era o semestre anterior, não trabalhei nada, foram <u>aulas tradicionais</u> porque eu temia não dar todo o <u>conteúdo</u> . <u>Tradicionais</u> , assim, de <u>modo geral</u> , é claro que se tivesse uma <u>oportunidade</u> ou outra de <u>fazer</u> coisa <u>diferente</u> , eu fiz, mas basicamente, foi <u>tradicional</u> .
R	[R14] Ah, sim, todas as <u>unidades</u> que a gente <u>aplicava</u> nos <u>colégios</u> aqui em Londrina, porque eu vinha <u>aplicar</u> aqui, eu <u>levava</u> para o <u>meu colégio</u> também. E eu mesma <u>aplicava</u> lá e.... <u>adaptava</u> , lógico, a <u>realidade</u> local e ao tempo, por ser só eu. Então, eu ia <u>adaptando</u> e eu <u>leve</u> i praticamente todas as <u>unidades</u> eu tenho e trabalho e a gente <u>trabalhava</u> com <u>Unidade Didática</u> . Lá, no meu grupo era <u>Unidade Didática</u> . Que era nosso foco na época.
P	[P5] É, então, no PIBID, nós tínhamos que <u>fazer atividades diferenciadas</u> e, ao mesmo tempo, de <u>fácil acesso</u> para que os nossos <u>estudantes entendessem</u> o que estávamos querendo com aquele <u>conteúdo</u> . E era <u>extrovertido</u> por causa disso, você pegava uma coisa que era do <u>outro mundo</u> , <u>esmiuçava</u> para ele <u>entender</u> . E os <u>jogos</u> que fazíamos também, isso também colaborou.

Fonte: o próprio autor.

O primeiro trecho marca como eram realizadas as atividades propostas pelo PIBID. G relembra as divisões efetuadas, considerando o aumento do número de escolas associadas ao programa. Como as aulas eram diversificadas, os pibidianos buscavam pesquisar alternativas para ensinar de maneira contextualizada, como explicado nas falas de [A10.2] e [P5].

Essas metodologias formaram um repertório de práticas que forneceram um suporte para as atividades de estágio e para a vida profissional, assim citado por A na fala 10.2. O depoimento de R ressalta a aplicação dessas estratégias nas escolas. R refere-se à turma em que lecionava na época, colhendo resultados da proposta diferenciada: “eu vi uma melhora dos meus alunos”. E completa: “Química era uma, o terror da escola. E depois que eu

comecei a trabalhar diferenciado, então, esses alunos, eles começaram a gostar mais de Química”.

L compara a primeira turma que não havia aplicado aulas com a proposta do programa e a segunda turma que começou a praticar, dizendo “eles vieram reclamar, porque os outros vieram contar para eles, estava fazendo tudo diferente”. Mas lamenta: “eu tive o azar de pegar, dessa vez, quando fiz isso, de pegar duas turmas extremamente difíceis”. L diz que percebeu uma mudança da minoria da turma: “teve resultados para uns seis alunos interessados [...] Só que eu não conseguia aumentar o leque que eu esperava que fosse conseguir fazendo [...] algumas coisas que eles não estavam acostumados, sabe?”.

No Quadro 8 apresentamos as palavras que mais surgiram ao acondicionar os trechos na categoria 2. Notamos uma diversidade de expressões e isso se deve às atividades inovadoras que, no olhar dos ex-bolsistas, conseguiram “[...] encontrar alguns amigos que tinham interesses em comum e isso contribuiu para montar as atividades”.

Quadro 8 – Expressões determinantes para categorização das falas no Foco 2

Foco 2: Conhecimento Prático da Docência	
G	A gente (2); Ajudava (1); Apresentação do slide (1); Aula (4); Dei (4) ; Dividia (1); Escolas (1); Experimento (1); Explicava (1); Física (2); Intercalava (1); Matemática (1); Problematização (1); Química (2); Tarefas (1); Trabalhou (1)
A	A gente (2); Aprende (2); Aprendi (1) ; Atribuir (1); Aula (2); Aulas (1) ; Bolsistas (1); Desenvolver (1); Discussãozinha (1); Discutir (1); Envolvem (1); Estágio de regência (1); Estratégias diferentes (1) ; Explorar (1); Ideias novas (1); Metodologias diferenciadas (1) ; Necessária (1); Normal (1); Nota (1); Participam (2); Participarem (1) ; Quadro (1); Sala de aula (2) ; Tema (2)
L	Aulas tradicionais (1); Conteúdo (1); Conteúdos (1) ; Diferente (1); Experimentação (1); Fazer (1); Leitura (1); Métodos distintos (1); Modo geral (1); Oportunidade (1); Planejamento (1); Resultado (1); Trabalhar (1); Tradicionais (2)
R	Adaptando (1); Adaptava (1); Aplicar (1); Aplicava (2) ; Colégios (1); Conteúdo (1); Contextualização (1); Diferenciada (2); Experimentação (1); Forma rígida (1); Introduzir (1); Leitura (2); Levar (2); Levava (1); Levei (1); Meu colégio (1); Realidade (1); Tema (1); Trabalha (1); Trabalhava (1); Unidade (1); Unidade didática (2); Unidades (2)
P	Acesso (1); Aluno (1); Alunos (1); Aprenderem (1); Aprendiam (1); Assimilavam (1); Atividade (1); Atividades diferenciadas (1) ; Através de desenhos (1); Avaliação (1) ; Canto (1); Chama a atenção (1); Com <i>internet</i> (1); Como eles participavam (1); Conteúdo (1); Dá esse suporte (1); Dava atenção (1); Desenhos (1); Desenvolvimento dos projetos (1); Educação ambiental (1); Eles fizeram (1); Entender (1); Entendessem (1); Enxergarem (1); Escola (3); Esmiuçava (1); Estratégias (1); Estudantes (1); Exercícios (2); Expliquei (1); Extrovertido (1); Fácil acesso (1); Facilite (1); Falar (1); Fazer (2); Fazíamos (2); Fizemos (1); Forma de avaliar (1); Forma diferenciada (1); Forma diversificada (1) ; Forma interativa (1); Gás carbônico (1); Gincana (1); Iniciasse (1); Intérpretes (2); Jogos (4) ; Juntei (1); Levando (1); Licenciatura (1); Lousa digital (1); Mais fácil (1); Matéria (1); Montar (1); Montávamos (1); Mostrei (1); Mostrei filmes (1); Nada de cópia (1); Não adiantava (1); Não sei

	(1); Outro mundo (1); Outros (1); Passava (3); Passávamos (1); Pensamos (1); PIBID (1); Pincelou (1); Primeira aula (1); Proposta (1); Prova (2) ; Questionário (1); Sistemas transversais (1); Sufoco (1); <i>Tablet</i> (1); Temas transversais (1); Turma (1); Utilizando (1); Ver (1); Vídeo (1)
--	---

Fonte: o próprio autor.

G comenta sobre as aulas que deu, sua experiência como professor de várias disciplinas e também a respeito de como eram divididas as tarefas no programa, ressaltando a proposta de manter uma aula diferenciada. O segundo sujeito também valoriza sua entrada no programa, comentando acerca das propostas que foram adaptadas para utilização durante sua docência.

As palavras que mais surgem em seu repertório, determinantes para a acomodação no Foco 2, estão relacionadas ao aprendizado de metodologias diferenciadas, seu desenvolvimento e aplicação na escola. Além dos professores supervisores observarem formas diferenciadas de dar aulas, A diz: “eles viam estratégias diferentes que eles nem imaginavam que poderiam usar, que, assim, são ideias novas”.

Nesse foco, L aborda a questão das aulas ditas *tradicionais*, referindo-se a aulas predominantemente transmissivo-receptivas. “Tradicionais, assim, de modo geral, é claro que se tivesse uma oportunidade ou outra de fazer coisa diferente, eu fiz, mas basicamente, foi tradicional”.

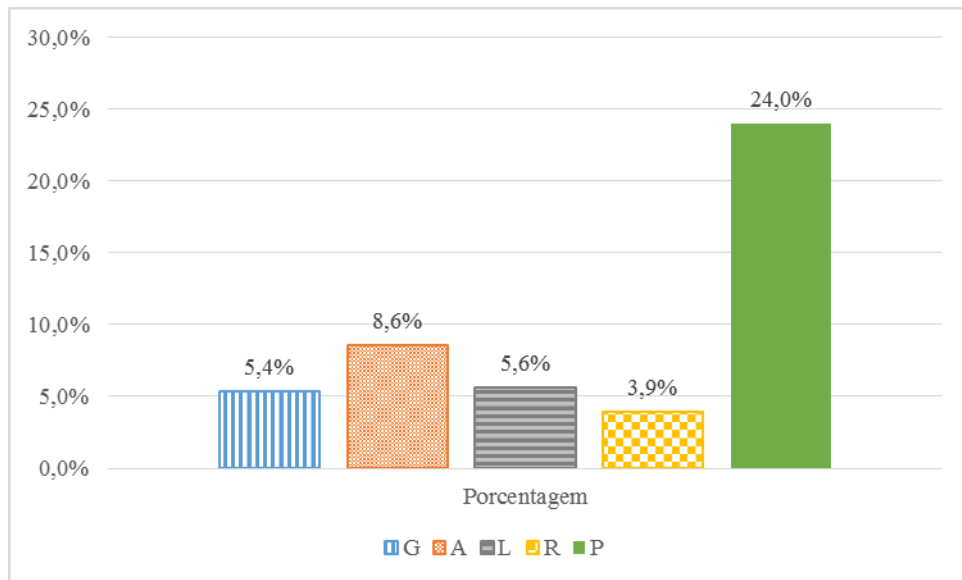
R comenta sobre os materiais que desenvolvia no PIBID e diz que os utilizava em suas aulas, ressaltando a satisfação ao ver seu aluno utilizando conhecimentos adquiridos em seu cotidiano: “por exemplo, é você tá no supermercado e teu aluno falar de um produto e falar assim: ‘Meu, isso aqui eu vi na sala de aula!’, ‘ó, isso aqui faz mal’, ‘isso aqui não pode’, é, ‘coca tem esse produto que eu não posso tomar por causa disso e vai causar isso, isso e isso’”.

Por fim, P apresenta uma grande quantidade de expressões que remetem aos instrumentos metodológicos e estratégias didáticas aprendidas no programa. Essas diferentes formas de ensinar revelaram-se fundamentais para sua profissão. Outros termos caracterizados por P relacionam a avaliação, apontando a necessidade de pensar alternativas para seus alunos deficientes visuais. Durante o processo de análise, pudemos notar o quanto esse Foco caminha junto com a Reflexão sobre a Docência.

O Gráfico 2 ilustra as proporções encontradas nessa categoria. Após calcular a porcentagem dos focos sobre o total de falas, agrupamo-los para mostrar todos os sujeitos e fazer um comparativo entre eles. Com exceção de P, todos os sujeitos apresentaram uma pequena expressividade neste Foco. Em relação a G e A, fica claro a baixa proporção, tendo

em vista que ambos os sujeitos são recém-formados e seu leque de experiência ainda é pequeno.

Gráfico 2 – Porcentagem dos depoimentos dos sujeitos categorizados no Foco 2



Fonte: o próprio autor.

Com relação a L e R, entendemos que as preocupações são outras. Como veremos nas próximas subseções, esses depoentes apresentaram-se de maneira mais significativa em outros Focos. Ao contrário, P é representativo, 24%; o que justifica a quantidade maior de palavras elencadas no Foco em questão.

No caso de P, os depoimentos dessa natureza estão vinculados ao caráter inovador do programa, cuja proposta articula elementos teóricos, provenientes da pesquisa no Ensino de Química, e elementos relacionados à prática docente, os quais deram suporte para sua atuação. Além disso, o Interesse pela Docência originou-se por meio do Foco 2 e Foco 4, como veremos adiante.

4.2.3 O Foco 3: Reflexão sobre a Docência

É no processo de descrição de uma tarefa ou ação que esses sujeitos passam a refletir as suas condutas, experimentando constantemente *a reflexão sobre a reflexão na ação*, Foco 3.

Esse foco representa as dúvidas, angústias, pensamentos, decisões e autoavaliações articulados em um discurso originário das reflexões posteriores às ações dos recém-formados. Envolvidos em suas práticas, eles apresentam como plano de fundo a

pesquisa no Ensino de Química, referências orientadas do período em que participaram do PIBID. Segundo Arruda *et al.* (2012):

Esta é a reflexão sobre a reflexão na ação, uma análise que o professor, dispondo de tempo e munido de instrumentos teóricos, faz posteriormente sobre o seu conhecimento e reflexão na ação. A reflexão aqui se aproxima de uma atividade de pesquisa. Trata-se de uma investigação sobre a própria prática (ARRUDA *et al.*, 2012, p.31).

No Quadro 9, encontramos alguns exemplos do Foco 3 para cada um dos sujeitos de nossa investigação e podemos concluir que as palavras de G sintetizam o pensamento do professor reflexivo. Retomando sua trajetória acadêmica, G atualmente está concluindo o mestrado na área de Ensino de Ciências, sendo que o grupo de estudo em que participa dedica-se à linha de formação de professores.

Quadro 9 – Trechos das falas dos sujeitos classificados no Foco 3

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 professor recém-graduado, com base em instrumentos teóricos, analisa a situação sistematicamente, envolvendo-se com a pesquisa e reflexão <i>a posteriori</i> sobre sua prática e o seu conhecimento acumulado sobre ela, de modo a resolver os problemas inicialmente detectados. Ele também relembra situações vivenciadas no PIBID. Trata-se de desenvolver a dimensão da pesquisa.	
Sujeitos:	Exemplos:
G	[G31] A questão da prática, né? A gente é <u>acostumada</u> durante todo o <u>período de escola</u> você ter aqueles professores, aquela <u>mesma situação</u> , a partir do <u>momento</u> que você começa a ter <u>desafios</u> , de <u>elaborar aulas diferentes</u> , de <u>pensar</u> no aluno, no <u>aprendizado</u> , você <u>começa</u> a não ver só o seu lado como <u>professor</u> que está lá só para <u>ensinar</u> . Começa a <u>pensar</u> no <u>aluno</u> , na <u>formação</u> , como <u>cidadão crítico</u> e tal. Toda aquela <u>ideia</u> de <u>formação</u> que eu vi que era Como diz assim, parece que deu um <u>start</u> , sabe? Comecei a <u>ver</u> de um <u>jeito diferente</u> , comecei a <u>pensar</u> de um <u>jeito diferente</u> . E aí, <u>pensar</u> era um <u>desafio</u> enorme, <u>elaborar</u> aquelas <u>aulas</u> e tal, para poder ir na <u>escola</u> , e eu tinha muita vergonha de falar na frente dos alunos, eu chegava lá e parece que...era complicado, sabe? Daí foi que eu <u>vi</u> que eu não tinha trava na língua, <u>comecei</u> a <u>falar</u> e vi que o negócio foi indo. Então, foi essa parte de se conseguir <u>pensar</u> na <u>prática</u> , sabe?
A	[A6.2] é... de se sentir professora que eu falo é, o PIBID, assim, a gente <u>aprendeu</u> muito a parte de <u>estratégias</u> , a gente <u>estudava muito</u> , inclusive para <u>elaborar</u> as <u>unidades de aprendizagem</u> que a gente fazia. Então, cada unidade que a gente tinha que <u>elaborar</u> , pra ir pra escola, tinha que ter a <u>leitura</u> , tem que ter é... o foco, o principal foco do PIBID 1 da Química é: <u>leitura</u> , <u>contextualização</u> e <u>experimentação</u> , baseado em um tema, né, que são as unidades de aprendizagem. Então, assim, cada unidade que a gente preparava, a gente tinha que ter esses <u>três focos</u> e baseado em um <u>tema</u> . Então, eu acho assim, o fato de <u>ensinar Ciências</u> dessa forma, de <u>mostrar</u> para o <u>aluno</u> a <u>realidade</u> , como que a <u>Química</u> está <u>presente</u> na vida dele, o fato é que o PIBID contribuiu dessa forma, aprender a <u>elaborar aulas</u> de <u>formas diferentes</u> para estar atuando, eu acho que... eu acredito nessa mudança de ensino, porque eu uso isso hoje com os meus <u>alunos</u> e funciona. Entendeu? Então assim, às vezes, os professores reclamam muito de comportamento, reclamam muito de... que o aluno não tem muito interesse, mas é só você levar um <u>experimento</u> para sala de aula que o interesse deles muda. Você leva um <u>vídeo</u> para sala de aula, o

	interesse deles muda, você trabalha com algum <u>tema</u> relacionado com a <u>Química</u> , que está <u>presente na vida deles</u> , eles já ficam, eles perguntam, né? Então, tudo isso acho que contribuiu.
L	[L30.2] E eu só fui ter essa noção depois mesmo, nossa, depois eu fiquei indignada, nossa...eu <u>expliquei</u> e ele <u>não entendeu</u> (risos) aí, você fala, meu Deus! É <u>muito distante</u> . E aí, você começa a ter um <u>olhar diferente</u> . Porque que ele <u>não entendeu</u> ? Qual é o <u>conhecimento</u> dele sobre isso, <u>antes</u> ? Que é o... que é o que a gente tem que partir dali. Que é o <u>conhecimento prévio</u> deles.
R	[R57.1] Foi, foi <u>legal</u> e <u>complicado</u> ao mesmo tempo, porque até então, você tem que <u>rever</u> o que você fazia pra <u>fazer diferente</u> . Então, foi uma <u>mudança de postura</u> .
P	[P25.2] <u>Infelizmente</u> , temos hoje no Ensino Médio, alunos que <u>não sabem ler</u> e que <u>não sabem escrever</u> . E aí, o que você faz com eles? Você vai <u>ensinar Química</u> ? Não. Você tem que <u>adaptar</u> .

Fonte: o próprio autor.

Na fala [G31], o PIBID foi responsável pela instauração do processo reflexivo. G passou a enviar sua perspectiva do professorado frente aos desafios que conseguiu superar. Desafios esses oriundos da vida profissional e pessoal, tornando-a mais confiante: “Eu comecei a chegar nas pessoas, conversar, eu era bem tímida, assim, então para o meu lado fora, sem ser profissional, eu acho que contribuiu nesse sentido”. No Apêndice K, encontramos todos trechos de G categorizados no Foco 3.

O sujeito A (ver Apêndice L) relata as contribuições do PIBID para sua atividade docente. Compara com seus colegas de trabalho, os quais possuem dificuldades em ministrar aulas, devido à falta de interesse dos alunos. Percebemos um ponto em comum, tanto em A quanto em G. De algum modo, eles tornaram-se mais confiantes para buscar estratégias diversificadas para resolver os problemas que surgem em sala de aula.

Para L (ver Apêndice M) e R (ver Apêndice N), participar do PIBID proporcionou a revisão de suas práticas e a descoberta, nas teorias, de possibilidades de mudanças para reestruturar suas identidades profissionais. Eles procuraram, assim, atualizar suas condutas. P (ver Apêndice O), G e A buscaram em fatos recentes reflexões sobre as ações em sala de aula: mesmo que seus saberes experienciais estejam entrelaçados por seu histórico vivido nas escolas e na sociedade, o exercício da profissão ainda é raso.

O Quadro 10 apresenta as expressões que mais se manifestaram para a categorização deste Foco. De forma panorâmica, podemos observar que as palavras estão relacionadas aos instrumentos metodológicos, emergindo mudanças e superações sobre as ações em sala de aula.

Quadro 10 – Expressões determinantes para categorização das falas no Foco 3

Foco 3: Reflexão sobre a Docência	
	Acho (1); Acostumada (1); Aprendizado (1); Acredito (2); Aluno (1); Aula (1) ;

G	Aulas (5); Aulas diferentes (1); Aulas do PIBID (1); Cidadão crítico (1); Começa (1); Comecei (1); Conseguir (1); Criativa (1); Definir (2); Desafio (4); Desafios (1); Desenvolvimento (1); Despertar (1); Diferente (2); Dificuldade (4); Elaborar (3); Ensinar (1); Escola (1); Estágio de regência (2); Experiência (1); Experimento (1); Falar (1); Formação (2); Ideia (1); Jeito diferente (2); Ler (1); Mesma situação (1); Momento (2); Não (2); Objetivos (3); Pensar (10) ; Período de escola (1); Pessoa (1); Piores (1); Planejamento (1); Plano de aula (2); Prática (1); Procurar (1); Professor (1); Regência (1); Rodadas de apresentações (1); Suficiente (2); Ter (2); Terríveis (1); Texto (3); Tinha (1); Tradicional (1); Ver (1); Vi (1); Visão de aprendizado (1); Visão de ensino (1)
A	Adaptação (1); Aluno (1); Alunos (2); Aprendeu (1); Artigos científicos (1); Bem bacanas (1); Contextualização (1); Dá para desenvolver (1); Desenvolver (1); Diferença (1); Dificuldade (1); Elaborar (2); Elaborar aulas (1); Ensinar ciências (1); Estar contextualizando (1); Estratégias (3); Estratégias de ensino (1); Estudava muito (1); Experimentação (2) ; Experimentação (1); Experimento (1); Experimentos (1); Experimentos mais simples (1) ; Formação (1); Formação de professores (1); Formas diferentes (1); Ideias (1); Interpretação (1); Laboratório da escola (1); Leitura (5) ; Levo (1); Minhas aulas (2); Mostrar; Muitos alunos (1); Presente (1); Presente na vida deles (1); Procuo (1); Química (2); Realidade (1); Sala de aula (5) ; Tema (2); Três focos (1); Unidades de aprendizagem (1); Unidades do PIBID (2); Utilizar (1); Vídeo (1)
L	Absurdo (1); Acho (1); Acredito (1); Adepta (1); Alguma coisa diferente (1); Aluno (3); Alunos da educação básica (1); Alunos do PIBID (1); Alunos interessados (1) ; Antes (1); Aprendi (1); Aprendizagem (1); Assimilar (1); Atrapalha (1); Atrasado (1); Aula (5); Aumentar (2); Autonomia (2); Autores (1); Azar (1); Barreiras (1); Base (4); Bem frustrada (1); Bom (1); Bom tempo (1); Caminhar junto (1); Carga horária (6) ; Cedo (1); Coitados dos alunos (1) ; Começa (3); Comecei (1); Complicado (2); Complicado trabalhar (1); Comportamento (1); Compreender (1); Comunidade acadêmica (1); Comunidade escolar (1); Conflito (1); Conhecimento (1); Conhecimento prévio (1); Conteúdo (4); Conteúdos (2) ; Contradição (1); Contraditória (1); Contraditório (1); Contribuiu (1); Corrido (1); Crítica (2); Criticado (1); Currículo (1); Dá nota (2); Decepcionou (1); Demorar (1); Desanimava (1); Desenvolver (1); Despreparados (1); Dia de aula (1); Diferente (1); Difícil (3); Dificultando (1); Diminuindo (1); Direção (1); Do mais complexo (1); Educação (3); Educação no Brasil (1); Entender (1); Entendo (1); Enxergar (1); Equilíbrio químico (2); Escola (2); Esperança (1); Esperava (1); Estrutura (1); Estrutura curricular (2); Estrutura da escola (1); Estuda (1); Eu esperava mais (1); Eu fiz (1); Eu sei (1); Excelente (1); Exige (1) Exigem demais (1); Expliquei (1); Faltando (2); Familiarizado (1); Fase de amadurecimento (1); Fase de experimentação (1); Fase de transição (1); Fazer (1); Fixo na escola (1); Frustra (1); Frustração (1); Frutos (2) Fundamentação teórica (1); Gasta (1); Geração (2); Gerações (1); Gostei (1); Governo (6) ; Ideal (1); Importância (1); Impossível (1); Índices de aprovação (3); Infelizmente (1); Inovação (2); Inovação (1); Insegurança (1); Interessam (1); Inviável (1); Irreversível (1); Jamais (2); Levei (1); Linguagem química (1); Louca (1); Louvável (1); Maior (1); Mais simples (1); Melhorar (2); Melhores (1); Metade (1); Metade do conteúdo (1); Metodologias (1); Meu olhar (1); Minha cabeça (1); Mínimo (1); Momento de transição (1); Mudança (1); Mudança na educação (2); Mudar (1); Mudar tudo (1); Mudou (2) ; Muito distante (1); Nada de diferente (1); Nada óbvio (1); Não acredito (1); Não consigo (2); Não dei conta (1); Não deu conta (1); Não entendeu (2); Não era simples (1); Não esperava (1); Não faz (1); Não pode reprovar (1); Não reprova (1); Não sabe (2); Não te ouvem (1); Não tem (1); Não tem mais salvação (1);

	<p>Não tem mais tempo (2); Não tinha (1); Necessário (1); No lugar deles (1); Nossa geração (1); Novas metodologias (3); Óbvio (1); Olhar diferente (2); Participação em aula (1); Participar mais (1); Pensei (2); Período longo (1); Pesquisa (1); PIBID (1); Planejamento (2); Pode melhorar (1); Político (1); Pôr em prática (1); Poucos alunos (1); Prática (1); Preparação (2); Preparar (1); Primeiro passo (2); Problema (1); Problemas estruturais (1); Professor (1); Professores (2); Programa (2); Projeto (1); Projeto do governo (1); Propõe (1); Proposta de inovação (1); Quantidade de alunos (1); Quero (2); Questionar (1); Química (2); Reação reversível (1); Realidade (2); Realmente (1); Reestruturar (1); Reformulada (1); Regras (1); Requer muito (1); Responsável (1); Resultado (1); Sabe (1); Sala (1)</p> <p>Sala de aula (3); Segurança (1); Sentindo mal (1); Sequência de conteúdo (1); Sequência de conteúdos (1); Sociedade (1); Sozinho (1); Subentendido (1); Tempo (1); Tentar entender (1); Tentar fazer (2); Tentei fazer (1); Termo técnico (1); Teve resultados (1); Tinha (1); Totalmente desacreditada (1); Trabalhei (1); Tudo (1); Tudo de novo (1); Turmas (3); Turmas extremamente difíceis (1); Um laboratório de ciências (1); Vidros de formol (1)</p>
R	<p>Abriu (1); Acontece (1); Acordar (1); Acredito (5); Adquirir (1); Alguns (1); Aluno (6); Alunos (13); Apliquei (1); Aprenda (1); Aprender (4); Aprendeu (2); Atendo (1); Aula (2); Aula de química (1); Aulas (4); Avaliação (1); Avaliações (1); Bagagem (1); Bem (1); Biologia (1); Cálculo (2); Caminho (4); Caminhos (2); Ciências (1); Coisinha (1); Coitado (1); Colégio (1); Comecei (5); Complexa (1); Complicada (1); Complicado (6); Conceitos (1); Conhecimento (3); Conhecimento científico (1); Consegui (1); Conteúdo (5); Contextualização (1); Contribuí (1); Crescimento (1); Curso química (1); Dá (1); Decoração (1); Decoradinho (1); Decorado (3); Dele mesmo (1); Desesperada (1); Diferenciado (3); Diferenciados (1); Diferente (4); Difícil (2); Dificuldade (6); Dificuldades (4); Disciplina (1); Dividir (3); Dominar (1); Educação (1); Elevação das notas (1); Empurrar (1); Encontrar (1); Englobar (1); Ensina (1); Ensinando (1); Ensinar (5); Entenda (1); Entender (1); Era digital (1); Escola pública (1); Escolas (1); Escrever (1); Espaço (2); Estágio (1); Estou tentando (1); Experimentação (2); Expor (1); Faculdade (2); Faculdade de química (1); Falei (1); Fazer (1); Fazer diferente (1); Final (1); Física (1); Forma (1); Formação (1); Formação (1); Formada (1); Função (2); Gostar (1); Gosto (1); Governo (1); Hipóteses (1); Indicar (1); Informação (2); Inovar (2); Interessantes (1); Investigar (1); Laboratório (1); Lapidar (1); Legal (1); Leitura (1); Ler (3); Lidar (3); Limite (4); Mais (1); Mais complexo (1); Maturidade (1); Melhor (3); Melhora (1); Melhoram (1); Melhorar (1); Melhorei (2); Menor (1); Minha visão (1); Modo (1); Monótona (1); Mudança de postura (1); Muito bom (2); Multiplicar (2); Multiplicar com (1); Não (6); Não consigo (1); Não demonstra (1); Não entende (1); Não está sabendo (1); Não querem (2); Não querem estudar (2); Não sabe (7); Não sabe nada(1); Não sabem (2); Nem tanto (1); Obrigação (1); Outros (2); Parar (1); Paro (1); Passar (1); Penso (1); Perdido (1); PIBID (4); Pior (1); Planinho de aula do estágio (1); Pode ser passado (3); Prazerosa (1); Pré-requisito (1); Problemas (1); Química (9); Recebiam (1); Requisito (1); Revendo (1); Rever (1); Sabem menos (1); Sala de aula (3); Salvação (1); Salvar (2); Sanar (2); Século XVIII (1); Sem sofrer (1); Sem tanto sofrimento (1); Sim (1); Situação (1); Somar (1); Subtrair (1); Tem que ensinar (1); Tempo (1); Tenho (1); Tentando (1); Teor (1); Terror da escola (1); Todas as etapas (1); Trabalho (3); Transformação (1); Trilhar (1); Único (1); Vai (1); Vai embora (1); Vestibular de química (1); Vi (2); Vírgula (1)</p>
P	<p>A pior aula do mundo (1); À vontade (1); Achei (1); Acredito (1); Adaptada (1); Adaptar (1); Ajudava (1); Alguns alunos (1); Aluno (2); Alunos (8); Alunos da escola (1); Aprender (6); Aprenderam (1); Aqueles (1); Aqueles alunos (1); Assunto (1); Atingir o objetivo (1); Atividades (2); Aula (1); Aulas (2); Celular</p>

	(2); Classes (1) ; Cobrado (1); Competência (1); Competências (1); Comportados (2); Comportamento (2); Compreendam (1); Conseguiu atingir (1); Conteúdo (3); Conteúdo pelo conteúdo (1); Conteúdos (1); Contraturno (3); Cotidiano (1); Criamos (1); Deficiente auditivo (2) ; Depende da sala (1) ; Depende da turma (2) ; Dependendo (1); Dependendo da turma (1) ; Dia-a-dia (1); Diferentes (1); Difícil entendimento (1); Eles (1); Empenha (1); Empurrados (1); Ensinar Química (1); Escola (1); Escrever (1); Esperando (1); Estratégias (1); Experiência (2); Foco necessário (1); Fora do contexto (1); Gente (2); Habilidade (1); Habilidades (1); Infelizmente (1); Inimigo (1); Interessa (1); Interessados (1); Interesse (1); Jogos (1); Ler (3); Melhor forma (1); Melhores (1); Mesma (1); Mesmo (1); Muito boas (1); Muito mais fácil (1); Na outra (1); Não querem (1); Não sabem (2); Não sei (1); Não têm (1); Não veem (1); Necessários (1); Objetivos (1); Outras formas (1); Para o aluno (1) ; PIBID (1); Plano de ensino (3); Plano secundário (1); Pode ser (1); Professor (3); Professor legal (1); Prova (1); Prova adequada (1); Queriam (1); Questão (1); Química (2); Realizado (1); Sabiam (1); Sala (2) ; Sala de aula (4) ; Salas (1) ; Segundo plano (1); Sempre (1); Super boa (1); Superficial (1); Surdos (1) ; Tarde (1); Todos (1); Trabalhar (1); Turma (3) ; Um inimigo (1); Uma sala (1); Utilizar (1); Várias (1); Vários aplicativos (1); Veem (1); Ver (2); Vontade (1); Vontade própria (1)
--	---

Fonte: o próprio autor.

G aborda as tarefas desenvolvidas no PIBID como sendo um *desafio*, pois exigia *pensar* práticas inovadoras. Para ela, todo esse pensamento de gerir o conhecimento do aluno passou a ser incorporado no decorrer de sua participação e, a partir daí, “Comecei a ver de um jeito diferente, comecei a pensar de um jeito diferente”.

Nosso segundo entrevistado também se refere ao programa como um local de aprendizado de novas práticas. A mobiliza os saberes adquiridos em sua formação, levando-os à escola onde trabalha. Além disso, fala de seu aperfeiçoamento profissional no *lato sensu*, da busca por inovação de seu repertório de intervenções em sala e da intenção de continuar seus estudos no campo da pesquisa em Ensino de Química.

As expressões de L remetem às críticas que apontam para o sistema educacional no quesito da *estrutura curricular*; L argumenta que a ementa não é compatível com a *carga horária* disponível. Ela também expõe sua frustração ao deparar-se com as dificuldades em lidar com os *alunos*. Segundo L, “a nossa geração é a que mais está sofrendo conflito, porque a nossa formação já foi estruturada [...] pelo menos no caso da Química, já foi reformulada, e aí, a gente entra na realidade, onde impede que a gente coloque em prática”.

Apesar do discurso pessimista, L ressalta “Não é na nossa geração que a gente vai conseguir ver o nosso objetivo num todo, assim, sabe? Mas me trouxe esperança, sabe? E... de que estão começando a fazer alguma coisa”. Para ela, o PIBID trouxe um caminho e a fez *mudar*: “você começa a ter um olhar diferente. Por que que ele não entendeu?”

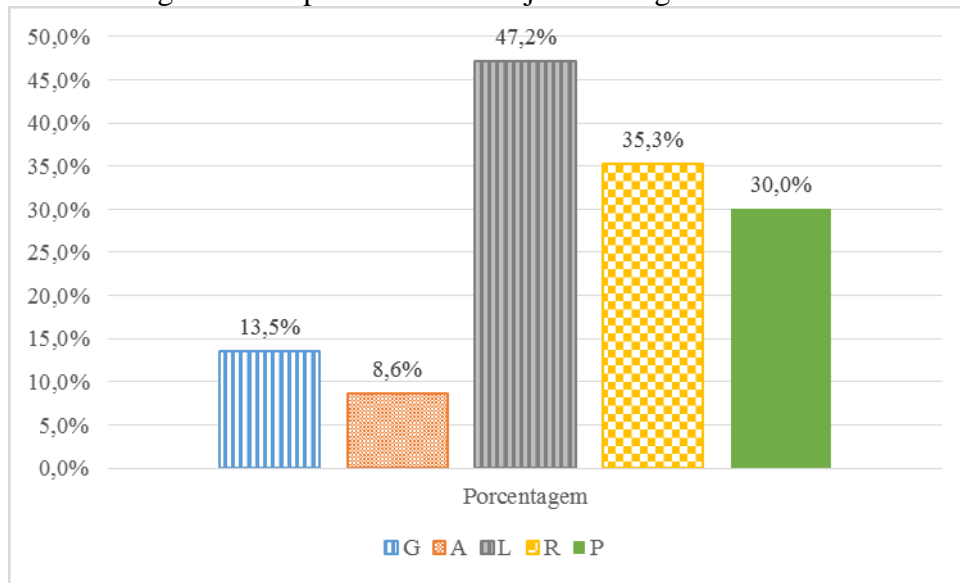
Qual é o conhecimento dele sobre isso, antes? Que é o... que é o que a gente tem que partir dali. Que é o conhecimento prévio deles”.

R narra seu ingresso na licenciatura em Química como uma busca por maiores conhecimentos, visto que ministrava aulas da disciplina no Ensino Médio e percebia sua limitação como licenciada em Biologia. “E falei para FB, eu quero um caminho, então eu procurei o PIBID para encontrar esse caminho para melhorar as minhas aulas”.

Frente às dificuldades deparadas como docente, R desabafa que a cada temporada escolar seus alunos chegam com maiores dificuldades: “respira fundo e ensina, porque se você está para ensinar, você tem que ensinar, independente do que seja, se o aluno não sabe ler direito, escrever direito, primeiro você tem que ensinar isso para depois você ensinar Química”.

Nesse foco, P é o sujeito que mais discorre sobre as estratégias didáticas utilizadas em sala de aula, aprendidas no programa. Ele comenta sobre uma turma que ministrou aula, na qual tinham dois alunos com deficiência auditiva; fato que marcou sua trajetória profissional. Sua maior dificuldade foi conciliar as atividades elaboradas com as necessidades dos alunos, sem excluí-los, sendo que, por outro lado, não podia direcionar toda sua atenção somente aos dois. P também ressalta seus desapontamentos com algumas turmas, “porque eles acham que aprender não vai auxiliá-los. Eles não querem mais, não têm mais essa vontade”.

O Gráfico 3 revela as proporções das falas no Foco 3 nos depoimentos dos entrevistados; anterior a isso realizamos o cálculo das proporções para cada sujeito entre os cinco Focos. R e L apresentaram os maiores valores, isso quer dizer que foram considerados os mais reflexivos. Não obstante, P, com 30%, também revela uma significativa dimensão neste Foco. Se confrontarmos o tempo de experiência de cada um dos sujeitos com os resultados encontrados, vemos uma aproximada semelhança.

Gráfico 3 – Porcentagem dos depoimentos dos sujeitos categorizados no Foco 3

Fonte: o próprio autor.

Ao observar as porcentagens encontradas nos três últimos sujeitos, passamos a compreender a extensão do Quadro 10. Ao mesmo tempo em que L, R e P tiveram uma grande quantidade de palavras as quais determinaram a categorização no Foco 3, comparados aos outros Quadros de expressões, é também alta a proporção das falas na categoria em questão.

R tem o maior tempo de magistério, seguido de L, P, G e A. Os depoentes que mais apresentam as falas nessa categoria também são os que já ministram aulas há mais de cinco anos. P começou a lecionar com o curso de licenciatura incompleto, conseguindo concluí-lo quatro anos depois, ao passo que L foi professora no Ensino Técnico em uma escola particular da cidade onde vive até decidir ingressar novamente na universidade, a fim de concluir a licenciatura.

Vários depoimentos de L foram classificados nessa categoria. Embora tenha uma experiência vivida na docência, L desistiu de sua carreira como analista, para retomar sua profissão, repensando suas práticas ao longo desses anos. Contudo, deparou-se com barreiras burocráticas que, confrontadas com os saberes curriculares, fizeram-na levantar questionamentos a respeito do sistema de ensino.

Como vimos na subseção anterior, P é o sujeito que mais manifesta experiências de sua prática em sala, possuindo porcentagens semelhantes nos focos 2 e 3. Ou seja, enquanto P comenta a respeito de suas atividades, ele também reflete sobre tais ações, manifestando vitórias, fragilidades e frustrações ao longo da entrevista.

Nas falas de todos os depoentes, foi possível evidenciar a influência do

PIBID na prática reflexiva. Eles passaram a preocupar-se com o modo de ensinar, a partir do momento em que foram inseridos no programa. Até então, o modelo de professor, na visão deles, limitava-se aos saberes experienciais, vividos na perspectiva como alunos.

4.2.4 O Foco 4: Comunidade Docente

O Foco 4 contempla os saberes profissionais apreendidos com o outro. Na investigação de Piratelo (2013, p.65), o autor diz que “o aprendizado pode ocorrer por imitação, reprodução e reelaboração das práticas de outros professores. Os estudantes podem adquirir conhecimentos também pela observação, que também faz parte das atividades do PIBID”.

O autor ainda completa que esse aprendizado adquirido pela vivência com seus semelhantes “não é somente com o professor supervisor [...], mas também com os outros estudantes participantes do projeto, com os professores da universidade e com professores que tiveram durante sua trajetória como alunos” (PIRATELO, 2013, p.65-66).

No Quadro 11 apresentamos as falas representativas para esse Foco. Os sujeitos apresentam-se, de alguma forma, inseridos na atmosfera escolar, tanto oriundos de grupos de estudo, dos professores universitários, de colegas do trabalho como também do meio da pesquisa, dos professores supervisores e coordenadores do PIBID.

Quadro 11 – Trechos das falas dos sujeitos classificados no Foco 4

Foco 4: Comunidade Docente. O recém-formado participou, ao longo de sua atuação no PIBID e também como licenciado, de atividades desenvolvidas em uma comunidade docente; aprende as práticas e a linguagem da docência com outros professores, incorporando valores dessa comunidade e desenvolvendo a reflexão coletiva.	
Sujeitos	Exemplos
G	[G23] Geralmente são os <u>projetos</u> . Ou se já estão encaminhando para <u>qualificação</u> os <u>doutorandos</u> e tal, a <u>gente conversa</u> a respeito de cada um, sabe? Faz tipo uma rodada? Você fala um pouco sobre isso, fala um pouco sobre aquilo, vai falando sobre o seu <u>projeto</u> quais as dúvidas e <u>discute</u> , um tenta <u>ajudar</u> o outro. A <u>gente</u> apresenta e tal, e agora ele está tentando, a pedido nosso mesmo, incluir textos, para gente... a gente pediu para ele se tinha como trabalhar com <u>referencial teórico</u> , assim, algo que fosse meio no geral, para ajudar a gente. Aí, ele está tentando incluir, dentro das <u>reuniões</u> , na medida do possível, está tentando encaixar alguns textos, artigos, capítulos de livros.
A	[A24.1] O que mais marcou, eu acho que foi a <u>participação</u> em <u>congressos</u> e <u>escrever artigos</u> , <u>publicar</u> ,
L	[L40.2] Naquela época não era tanto, o <u>governo</u> nem tinha colocado na LDB, nada, nem um parecer nada disso, então é uma coisa que, já que o <u>governo</u> se dispôs a fazer aquilo, a gente tinha que dispor a <u>fazer o melhor</u> da gente, eu falo assim, não só os <u>alunos</u> , os <u>professores</u> e os <u>professores envolvidos</u> , <u>todos</u> , os <u>professores das escolas</u> ,

R	[R64.2] Então, assim, eu acho que <u>esses profissionais também contribuíram</u> muito na <u>nossa formação</u> .
P	[P21] Sim, <u>ela estava sempre presente</u> . Inclusive <u>ela às vezes colaborava</u> . Falava algum <u>assunto pertinente</u> , ou alguma <u>curiosidade</u> sobre o <u>assunto</u> .

Fonte: o próprio autor.

G (ver Apêndice P) descreve algumas das atividades do grupo de estudo em que pertence. Nele, são discutidos projetos de mestrado e doutorado, além de artigos e capítulos de livros referentes à proposta. A (ver Apêndice Q) também tem uma proximidade com a pesquisa; refere-se ao PIBID como o ambiente que proporcionou sua participação em eventos.

L (ver Apêndice R) discute o que a fez permanecer no projeto. Refere-se ao programa como uma iniciativa que mobilizou e articulou a comunidade docente, tanto licenciandos como professores da rede pública e professores universitários. E acrescenta: “de outros projetos que participei na graduação antes, ah... eu não via tanto sentido, como eu vi nesse”.

Os profissionais a que R (ver Apêndice S) se refere são os professores universitários da área do Ensino de Química, da Educação Matemática e um da Química Orgânica que foi contratado temporariamente na UEL. R também comenta que esses profissionais serviram de modelo para os estudantes aspirantes ao ofício da docência.

A professora supervisora do projeto em que P (ver Apêndice T) participou aproximou-se do grupo, dando suporte aos ex-bolsistas nas atividades, favorecendo um ambiente propício para troca de experiências. Suas intervenções foram realizadas em alguns momentos que, na visão de P, tinham a finalidade de somar conhecimentos e compartilhar vivências.

Stanzani (2012) cita, em sua pesquisa, o papel do professor supervisor no contexto do PIBID, referindo-se a ele como um facilitador da prática do bolsista, alguém que auxilia nas atividades ainda desconhecidas para o estudante da licenciatura. Vemos, na entrevista, a valorização do supervisor no olhar do ex-bolsista, o qual reconhece que sua cooperação ativa proporcionou a participação dos alunos do Ensino Médio.

No Quadro 12 estão as palavras enunciadas pelos depoentes e que ilustram o espaço coletivo do PIBID aos ex-participantes. Nas falas, encontramos referências a discussões sobre eventos científicos do Ensino e aos diversos grupos envolvidos nesse meio. G articula o foco da comunidade com a pesquisa. Comenta sobre a elaboração de trabalhos para serem apresentados em eventos do Ensino de Química, argumentando que o PIBID a

introduziu na comunidade científica.

Quadro 12 – Expressões determinantes para categorização das falas no Foco 4

Foco 4: Comunidade Docente	
G	Acesso maior (1); Acompanhamento (1); Ajudar (1); Apresentação de trabalhos (1); Bastante (1); Chance de chegar (1); Conversa (1); Conversar (1); CPEQUI (1); Discussão (1); Discute (1); Discutido (2); Discutiu (2) ; Doutorandos (1); Encontro de trabalhos do PIBID (1); Gente (10); Grupo (2) ; Mais contato (1); Montar painéis (1); Não acredito (1); Participação nos eventos (1); Planejar (1); Professor (3); Projeto (1); Projetos (1); Qualificação (1); Referencial teórico (1); Reuniões (1); Tempo maior (1); Trabalhos (1); Vários alunos (1)
A	Acompanhamento (1); Apresentar (2); Comentários (1); Congressos (6); Congressos de Ensino (1) ; Corrigindo (1); Encontro (1); Encontro anual (1) ; Escrever (2); Escrevi (1); Eventos (1) ; Faculdade (1); Falar em público (1); Grupos de estudos (1); Me incentivava (1); Negativos (1); Orientador (1); Participação (1); Participar (3); Participavam (1); Participei (2); PIBID (2); Positivos (1); Professor também (1); Publicar (4); Reuniões (1); Sala de aula (2); Supervisor (1); Trabalho (2); Vários (2)
L	Alunos (1); Alunos que eram do PIBID (1); Alunos que não eram (1); Aprendi (1); Aulas (1); Bate-papo (1); Briga (1); Cara do Mestrado Profissional (1) ; Deu conta (1); Diferença (2); Discussão (2); Escrever (1); Extremamente exigente (1); Fazer o melhor (1); Governo (2); Grupo (2); Licenciatura (1); Longe (1); Mestrado Profissional (1); Muito professor (1) ; Não é acomodado (1); Ninguém sabe (1); Ofendidos (1); PIBID (1); Preconceito (1); Professor (2); Professora (1); Professores (2); Professores das escolas (1); Professores envolvidos (1) ; Questionamento (1); Sofri (1); Todos (1); Trabalho em conjunto (1); Trabalho em grupo (1)
R	A minha irmã faz Química na UTFPR (1) ; Colega (1); Conhecimento (1); Consonância com o professor (1); Contribuíram (1); Esses profissionais (1) ; Eu estava no grupo (1); Eu não podia falar (1); Exemplo (1); Forte (1); Gente (1); Grupo (2); Iniciar a docência (1); Irmão é de Geografia (1); Mãe é professora de Química (1) ; Mais fácil (1); Minha conta (1); Minha irmã é professora (1); Minha vó era professora de Biologia (1); Minhas bisavós eram professoras (1) ; Mudar de postura (1); Muito grande (1); Nossa formação (1); O momento (1); Organização (1); Parte teórica (1); PIBID (1); Prática (1); Professor regente (1); Professora (1); Professora de Química (1); Professora supervisora (1); Professoras dos colégios (1) ; Realmente (1); Receptiva (1); Tema maior (1); Todo mundo (1); Tornava (1); Trabalho (1); Troca (2); Via (1)
P	Acesso (1); Alunos (3); Amigos (1); Apoio (1); Arrumar (1); Assunto (3); Assunto pertinente (1); Até hoje (1); Atividades (1); Aula diferenciada (1); Aula montada (1); Auxiliando (1); Cada um (1); Clima (1); Clima de amizade (1); Colaborava (3); Conosco (1); Conteúdo (1); Conversando (1); Conversávamos (1); Curiosidade (1); Curiosidades (1); Ela (4) ; Encontrava (1); Estrutura (1); Explicando (1); Explicava (1); Explicou (1); Gente (2); Grupo (4); Interesses em comum (1); Lotou (1); Modificávamos (1); Montamos (1); Mostrava (1); Muito boa (1); Oficinas (1); Opinião (1); Plano de aula (1); Presentes (1); Professora (8); Professora da escola (1) ; Professores (1); Propaganda (1); Proposta (1); Propostas (1); Retornavam (1); Reuníamos (1); Reunião (1); Reunimos (1); Sempre presente (1); Show (1); Superou (1); Supervisão (1); Termos do projeto (1); Todo mundo (2); Todos (2)

Fonte: o próprio autor.

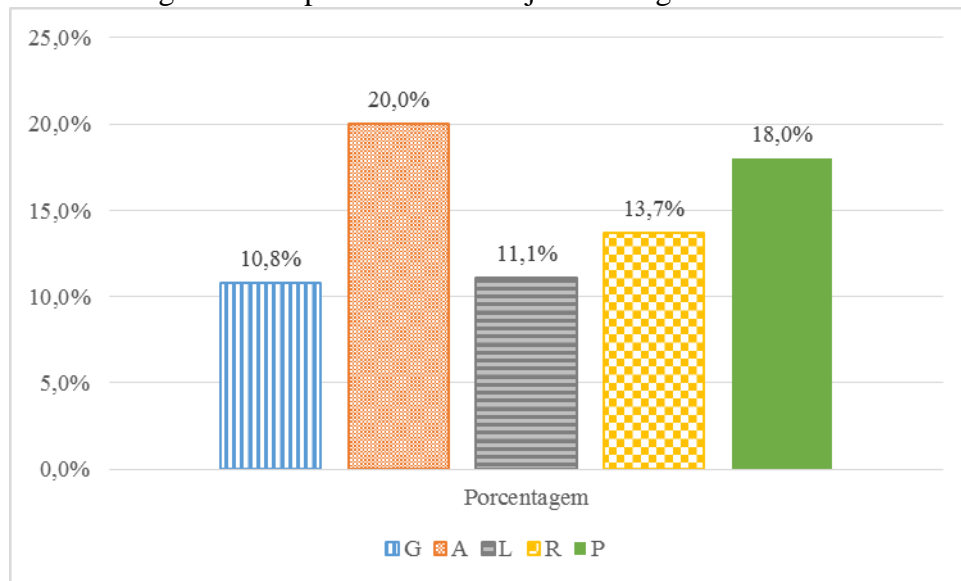
Para L, A e R, o programa os aproximou da área, tornando-os

questionadores e reflexivos da prática docente. O motivo que fez A permanecer no programa foi a possibilidade de elaborar, em parceria com os participantes do PIBID, trabalhos acadêmicos. Já R deixa evidente que a comunidade docente é a própria família, é quem a motiva a seguir com seus estudos.

L também declara a importância da licenciatura no processo da escrita: “eu fazia assim, escrevia por tópicos, assim, nossa, aí na época tinha uma outra professora e ela era extremamente exigente, assim, com essas coisas, entendeu? Então, eu sofri muito. Ah, meu deus, eu aprendi a escrever na marra”.

Depois de efetuar o cálculo e a distribuição entre os focos para cada sujeito, separamos a categoria em questão entre os depoentes e apresentamos, no Gráfico 4, a dimensão da Comunidade Docente nas suas falas. Vemos que as falas de A e de P são as mais expressivas nesse Foco, seguidas de R, L e G.

Gráfico 4 – Porcentagem dos depoimentos dos sujeitos categorizados no Foco 4



Fonte: o próprio autor.

Embora A prefira realizar trabalhos individualmente, é notória a familiaridade que possuiu na participação em eventos da área. Já, para P, as relações estabelecidas com seus companheiros do projeto, escola e universidade proporcionaram uma alta frequência nesse Foco e o fez interessar-se cada vez mais pela docência.

É possível verificar que as relações estabelecidas entre esses dois sujeitos citados e a comunidade em questão, ou seja, os laços firmados com professores das escolas e da universidade, pesquisadores e colegas bolsistas atribuíram peremptoriamente o Interesse pela Docência.

Nas falas de L deparamo-nos novamente com situações conflituosas. Ela expõe as discussões das reuniões que participa no Mestrado Profissional, em que os professores da universidade banalizam a conduta do professor da escola: “Às vezes por esse tratamento, essa generalização que fazem dos professores, o professor se acomodou, não sei o que, não sei o que... e sabe, né, aquela conversa. E sai briga ali”.

L entende que esse “professor do Estado que está há vinte, trinta anos ali, já quase se aposentando e resolve fazer um Mestrado. E eu falo assim, esse professor que está ali, ele não é acomodado”. E conclui: “Então, tem coisas assim, sabe? Eu acho que ainda têm coisas, muito preconceito, coisa que tem que mudar, sabe?”. Stanzani (2012), ao abordar a relação do pesquisador/professor da universidade com o professor da escola, comenta a importância de o docente da Academia compreender as limitações e dificuldades que o professor da Educação Básica enfrenta.

R, além de comentar sobre a relevância da família na profissionalização da docência, coloca que os professores supervisores deram o apoio necessário e mantiveram um bom relacionamento com os envolvidos. O sujeito G relata que o PIBID favoreceu o estreitamento de laços com os professores coordenadores e ressalta: “no PIBID, a gente tem mais contato com o professor daqui da universidade. Parece que a gente tem um acesso maior, a gente tem um tempo maior para planejar, não sei, o que senti era isso, a gente tinha mais chance de chegar e conversar”.

4.2.5 O Foco 5: Identidade Docente

Nesta seção, veremos que os profissionais já formados apresentaram evidências do Foco 5 em suas falas. O processo da construção da identidade docente é um percurso contínuo, envolvendo a mobilização dos saberes (TARDIF, 2014) que permeiam as experiências (PIMENTA; LIMA, 2004). Essa prática favorece a constante transformação e o PIBID permite a vivência nessa atmosfera.

Categorizamos aqui, as falas do ex-bolsista que “elaborou sentidos pertinentes a imagens que construiu sobre o professor, sobre ser professor, identificando-se com elas. Consequentemente, viu-se como aprendiz da profissão e almeja progredir na carreira docente” (PIRATELO, 2013, p.51).

O Quadro 13 mostra alguns depoimentos classificados no Foco 5. Podemos observar a relevância do programa no despertar da identidade profissional. Outros depoimentos revelam que sofreram um processo de *lapidação* e alguns descrevem o que é,

para eles, ser professor.

Quadro 13 – Trechos das falas dos sujeitos classificados no Foco 5

Foco 5: Identidade Docente. O recém-formado pensa sobre si mesmo como um aprendiz da docência e desenvolve uma identidade como alguém que pretende continuar na docência.	
Sujeitos	Exemplos
G	[G48] Para parte <u>profissional</u> , <u>totalmente</u> , né? Como eu já disse, foi o que me <u>identificou</u> , eu <u>me identifiquei</u> , vamos dizer assim: <u>eu me achei</u> . <u>Eu me achei</u> , assim no <u>PIBID</u> .
A	[A14.2] [...] acho que o <u>PIBID realmente fez eu falar</u> , não, eu <u>quero ser professora</u> ,
L	[L30.3] Então, <u>mudou tudo</u> , assim, <u>para mim</u> foi, eu falo, nossa, <u>hoje, hoje</u> eu falo o <u>professor</u> que <u>não tem licenciatura</u> , que tem muitos por aí ainda, principalmente nas universidades, <u>falta de didática</u> , né?
R	[R31] Como eu já disse, é, <u>moldou</u> . É, estava precisando de uma <u>lapidação</u> como <u>professora</u> e eu consegui através do <u>PIBID</u> , então. É, não vou dizer que, foi, nossa, o que mudou toda a minha carreira, mas foi o que foi <u>lapidar</u> o que é <u>ser professor para mim</u> , então, <u>hoje eu me considero muito mais professor do que eu era antes</u> de ter entrado no <u>PIBID</u> .
P	[P1] Hum, atualmente <u>sim</u> porque <u>professor</u> não é só aquele que <u>ensina</u> , não é só <u>querer ensinar</u> , hoje em dia é <u>muito mais</u> , é <u>educar</u> é ter <u>paciência</u> , é <u>saber entender</u> , <u>compreender</u> o outro. E o ensinar hoje virou um conceito secundário. E o <u>aprender</u> é... não <u>aprender</u> ... é <u>saber ensinar</u> o outro a <u>conviver</u> .

Fonte: o próprio autor.

Considerando a pergunta inicial realizada na entrevista, momento em que os depoentes afirmaram ser professor, identificamos todos os sujeitos como possuidores da identidade docente. [G48] foi a resposta proferida ao questionar a contribuição do PIBID profissionalmente. No Apêndice U encontramos todos os trechos de G acomodados no Foco 5.

Tanto para G quanto para A, o PIBID possibilitou o primeiro ingresso no ambiente escolar e o contato com as tarefas do professor, antecipando o envolvimento desses sujeitos no contexto educacional (STANZANI, 2012). O exemplo [A14.2] foi a resposta dada sobre o significado da participação no programa, segundo A. Todas as falas de A situadas nessa categoria encontram-se no Apêndice V.

R e L buscavam o aprimoramento de suas práticas, modificando o *ser professor* para ambos os sujeitos. Em [L30.3] e [R31], observamos o processo de transformação de suas identidades. L ministrou aulas apenas com o título de bacharelado e somente após a participação no PIBID. Concluído o curso de licenciatura, reconheceu a relevância dos saberes da formação profissional. No Apêndice W encontram-se os outros trechos de L categorizados no Foco 5.

R também ministrou aulas sem portar o diploma de Licenciatura em Química. Esse sujeito, ao ingressar no programa, apresentava interesses previamente traçados,

o que o fez refletir sobre suas condutas e reforçar sua identidade docente. Outros exemplos de R localizam-se no Apêndice Y.

P manifesta a identidade docente apontando as características do professor no exemplo acima, [P1]. Essa foi a primeira resposta dele. Na tentativa de explicar o porquê de considerar-se professor, descreve seus próprios valores ao assumir sua profissão. Outros trechos situam-se no Apêndice X.

Os sujeitos expressam palavras como *assumir* a profissão, *encarar* a realidade profissional, seu papel, atribuindo deveres e adjetivações à profissão. No Quadro 14, agrupamos as palavras de cada sujeito que referenciava o Foco.

Quadro 14 – Expressões determinantes para categorização das falas no Foco 5

Foco 5: Identidade Docente	
G	Aceitar (1); Acredito (1); Aluna especial (2); Aprendizagem (1); Assumi (1); Assumir (4); Assumo (3); Comecei (7); Concurso (1); Conteúdo (1); Continuar (1); Conversar (1); Dar aula (1); De espontaneidade (1); Desenvolver (1); Desenvolveu (1); Desenvolvi (1); Dificuldade (1); Disciplina (1); Disciplinas (1); Encarar (5); Ensino (1); Escrever (1); Eu assumo (1); Eu me achei (2); Eu me posicionei (1); Expectativas (1); Falar demais (1); Fluir as ideias (1); Ideia de docência (1); Identidade (1); Identificou (1); Licenciatura (1); Me considerar (1); Me identifiquei (1); Mestrado (1); Minha visão (1); Momento (2); Mudou (1); Mudou totalmente (1); Não teria me encontrado (1); Necessidade (1); Participar (1); Pessoas diferentes (1); PIBID (6); Pretendo (1); Professor (4); Professora (3); Profissional (1); Queria (1); Realidade de docência (1); Rumo (1); Sala de aula (1); Sou (1); Tenho dificuldade (2); Totalmente (2); Tudo (1); Vários alunos (1); Ver o ensino (1); Vi (1)
A	Alguns alunos (1); Aluno (1); Amadurecimento (1); Aprendendo (1); Aprendi (1); Aprendi muito (1); Assumir a profissão (2); Assumo (1); Atuando (1); Aula (1); Aula foi boa (1); Comecei a mudar (1); Considero (2); Continuei no PIBID (1); Disciplina (1); Disciplinas (1); Docente (1); Elaborar aula (1); Ensinando (1); Especialização na área (1); Estou atuando na área (1); Estratégias de ensino (1); Eu me sinto realizada em outros (1); Eu não me vejo (1); Eu posso (1); Experiência (1); Faz muita falta no trabalho (1); Fazer a licenciatura (1); Forma (2); Forma diferente (1); Formação dos professores (1); Formação específica (1); Gosto da sua aula (1); Mais experiente (1); Mais madura (1); Metodologias diferenciadas (1); Meu papel (1); Meu pensamento (1); Minha formação (2); Minha profissão (2); Mudar (1); Não tem (1); Orgulho (1); Ouvir do aluno (1); Parte acadêmica (1); Pensamentos (1); Pensar (1); Penso (1); PIBID (3); Preocupada (2); Professora (3); Professora preocupada (1); Quero ser professora (1); Realmente (1); Responsabilidade (2); Sala de aula (1); Ser licenciado (1); Ser professora (2); Sinto (4); Sinto realizada (2); Suma importância (1); Trabalhando (1)
L	Ajudou muito (1); Como professora (1); Empecilhos (1); Falta de didática (1); Hoje (2); Máximo (2); Me considero (1); Me dedico (2); Me preocupo (1); Minha postura (1); Minha visão (1); Mudou (1); Mudou tudo (1); Não tem licenciatura (1); O melhor (1); Para mim (2); Pretendo (1); Professor (1); Sim (2)
R	Ainda pretendo (1); Antes do PIBID (2); Área da Educação (1); Área de Biologia (1); Área de Química (1); Aula de química (1); Autores (1); Bom

	<p>professor (1); Buscar formas (2); Caminhos para pesquisar (1); Cara (1); Conceituados na área (1); Conhecimento (1); Conhecimentos sistematizados (1); Crescimento (3); Crescimento profissional (1); Depois do PIBID (1); Desde quando eu nasci (2); Designada (1); Difícil (1); Educação da Química (1); Em tempo integral (1); Enriquecimento (1); Ensinar (1); Envolvido (1); Eu ainda quero continuar dando aula (1); Eu escolhi ser professora (1); Eu faço (1); Eu já era professora (1); Eu me sinto bem (1); Eu sou (2); Eu trabalho (1); Exemplo forte na família (1); Experiência excelente (1); Ficar longe (1); Foco na pesquisa (1); Hoje eu me considero muito mais professor do que eu era antes (1); Inovar (1); Já dou aula (1); Já era professora (1); Lapidação (1); Lapidar (1); Mais complexa (2); Mais complexo (1); Mais complicado (1); Melhor (1); Melhorar (1); Moldou (1); Na maior parte (1); Não ia mudar de profissão (1); Núcleos (1); Pesquisa (3); Pesquisadora (2); Pesquisadora na área (1); Pesquisar (1); PIBID (3); Professor (1); Professora (6); Professores de Química (1); Química (1); Ser professor (1); Ser professor para mim (1); Ser professora (1); Ser professora (1); Sim (1); Sim, pretendo (1); Só professora (1); Sou professor (1); Universidade (2); Visão (1)</p>
P	<p>Aluno (1); Aprender (2); Assunto (2); Atividade (1); Aula (2); Colaboração dos amigos (1); Competência (1); Compreender o outro (1); Concurso (1); Conhecendo (1); Conteúdo (2); Conviver (1); Dinâmica (1); Dou aula (1); Educar (1); Ensina (1); Esperando (1); Fazer pesquisa (1); Grande (1); Habilidade (2); Hoje (1); Improviso (1); Mais rápido (1); Menos tempo (1); Muito mais (1); Paciência (1); Passei (1); Plano de aula (1); Preocupação (1); Pretendo (1); Professor (3); Professor-pesquisador (1); Programar (2); Propostas (1); Querer ensinar (1); Saber ensinar (1); Saber entender (1); Sequência didática (1); Ser professor (2); Sim (1); Tempo hábil (1); Transformar (1); Vai atrás (1)</p>

Fonte: o próprio autor.

Vemos que G atribui sua participação no PIBID como fator determinante para a escolha da profissão: “A partir do momento em que eu comecei a fazer o PIBID, eu comecei a encarar essa realidade de docência, eu me assumi como professora”. Para A, as disciplinas da licenciatura fizeram-na interessar-se pelo assunto, mas foi com o programa que ela tomou a decisão de seguir o ofício.

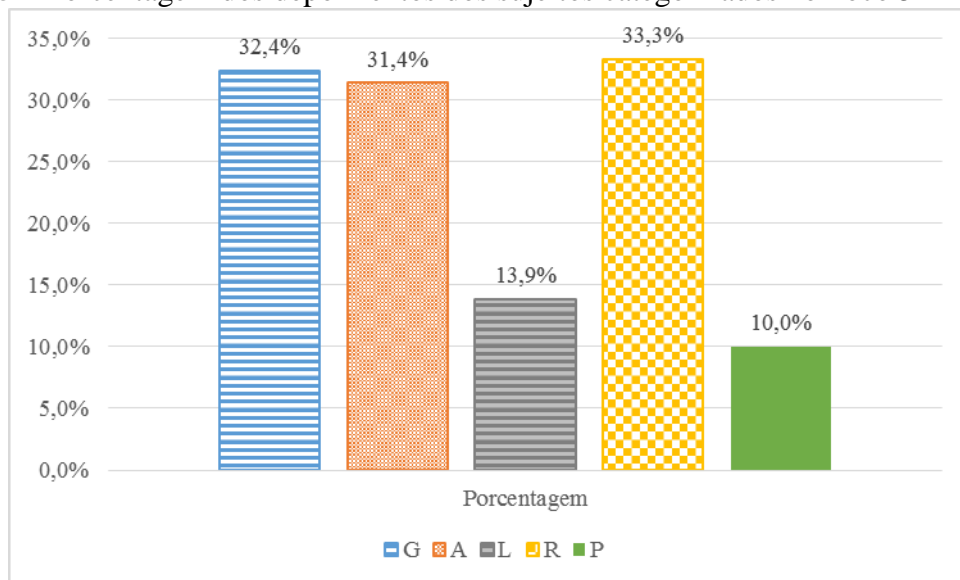
As palavras destacadas de L estão relacionadas a ela mesma e são relacionadas aos motivos pelos quais se considera professora. R traz muitas adjetivações em suas falas. O *professor*, encontrado em ambos os gêneros, está relacionado com ela mesma. Ao contrário de G e A, que declaram *assumir* a docência, R, quando fala da sua profissão, utiliza o verbo *ser*: “sou professor desde os dezoito”.

Buscamos, então, no dicionário Houaiss, o significado desses dois verbos: *ser* e *assumir*. *Ser*, do latim, significa *ter identidade, característica* ou *propriedade intrínseca*, enquanto *assumir*, também do latim, quer dizer *tomar para si, avocar, apropriar-se*. Portanto, G e A apropriaram-se do ofício no momento em que passaram a participar do PIBID, enquanto R tem a identidade docente como parte de si mesma, visto que a profissão já estava

incorporada nela antes mesmo de iniciar a Licenciatura em Química.

Isso pode ser confirmado no Gráfico 5, em que G, A e R apresentam as maiores proporções de depoimentos relacionados ao Foco 5. Aqui, separamos os sujeitos após realizarmos os cálculos das porcentagens das falas de cada entrevistado.

Gráfico 5 – Porcentagem dos depoimentos dos sujeitos categorizados no Foco 5



Fonte: o próprio autor.

Os sujeitos que apresentaram menor expressividade de falas categorizadas neste foco foram P e L. O primeiro sujeito compara a profissão com o programa, apontando as diferenças entre eles e não as semelhanças, alegando que, no PIBID, os participantes tinham um tempo maior para elaboração das atividades executadas coletivamente com outros colegas do projeto. Já L apresenta, em algumas falas, um discurso de desmotivação e frustração.

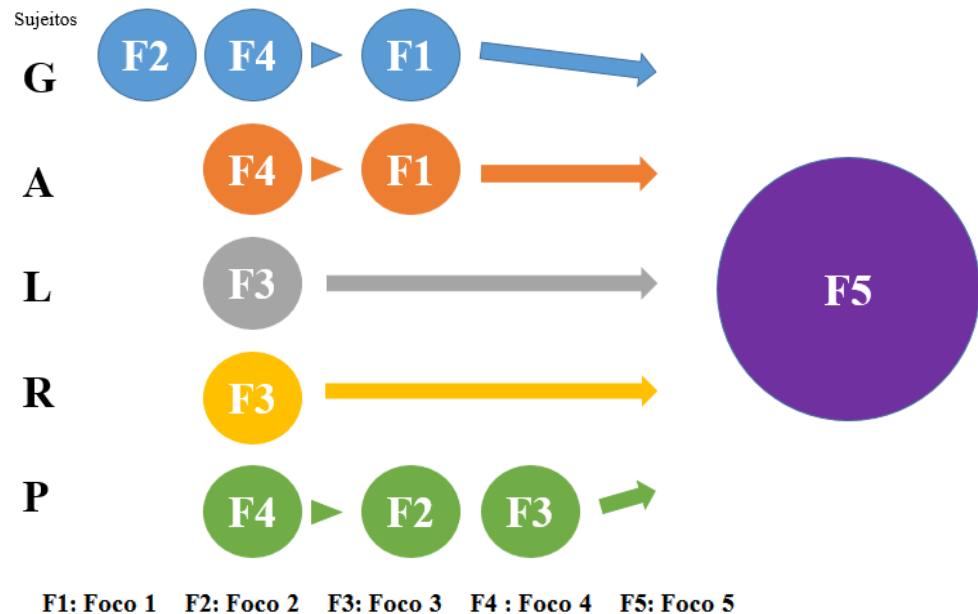
Entretanto, sabemos que o programa tem como proposta a formação inicial da docência e que esses bolsistas precisam de tempo para apreender a proposta e discutir com seu grupo, com o objetivo de somar ideias diversas, sendo orientados pelos mais experientes, os supervisores, tendo o coordenador como aporte teórico-metodológico.

Após a apresentação dos cinco Focos, temos uma visão mais esclarecida dos ex-bolsistas com relação à aprendizagem da docência. Se colocássemos como fim a construção de suas identidades, o que interpretaríamos com base nos dados disponíveis? Vamos agora fazer uma breve observação, por meio da Figura 3, antes de apresentar a análise final dos FAD.

Cabe ressaltar que este desenho esquemático não apresentou todos os focos para cada sujeito representado, somente foram evidenciados aqueles que marcaram os

entrevistados a partir do ingresso e convívio no PIBID. Desta maneira, por exemplo, para G dois focos culminaram ao Foco 1 que, por sua vez, alcançou o Foco 5. Enquanto que, mediante o Foco 4 A passou a interessar-se pela docência, ou seja, o Foco 1, até a Identidade Docente. Experiências que se manifestaram de forma diferente para esses dois sujeitos.

Figura 3 – Esquema dos FAD a partir do ingresso no PIBID até o Foco 5



Fonte: o próprio autor.

Descrevendo para cada um dos depoentes o esquema, vemos que G precisou passar pelo PIBID para assumir sua profissão. A participação foi um marco nesse aspecto, pois G foi inserida no ambiente escolar e aprendeu estratégias didáticas diferenciadas que a fez despertar o Interesse pela Docência, assumindo-se, portanto, como professora. Transpondo sua trajetória para os FAD, os Focos 2 e 4 propiciaram o surgimento do Foco 1 que, por sua vez, favoreceu o despontamento do Foco 5.

Mesmo que as disciplinas pedagógicas tenham dado a A um primeiro passo para mudar sua perspectiva quanto a docência, foi o contato com a comunidade científica da área, por intermédio do PIBID, um fator determinante para revelar o interesse e, por conseguinte, a Identidade Docente.

As duas professoras mais experientes precisaram retomar seus estudos: L em função do hiato nos saberes da formação profissional e R a fim de buscar os saberes disciplinares de Química. Refletindo sobre suas ações, ou seja, o Foco 3, elas ressignificaram a Identidade Docente.

P foi o sujeito que, por meio do contato com outros professores e colegas da escola e universidade bem como da oferta de emprego na área, ou seja, o Foco 4, procurou resgatar as práticas do PIBID, repensando suas ações em sala de aula (Focos 2 e 3) para assim, identificar-se como professor. Ressaltamos que, embora o esquema anteriormente apresentado tenha como fim a aquisição do Foco 5, cada sujeito relatou a respeito da construção de sua própria identidade, sendo essa genuína e em constante transformação.

4.2.6 Os Focos da Aprendizagem Docente nos Cinco Sujeitos

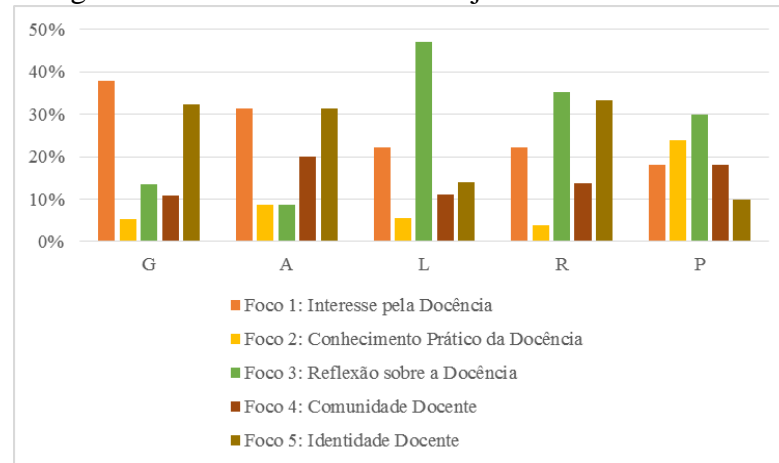
A Tabela 2 abrange todas as proporções dos Focos encontrados nas falas dos sujeitos entrevistados. Assim, é possível visualizar as porcentagens que cada um deles apresentou.

Tabela 2 – Distribuição dos relatos nos Focos da Aprendizagem Docente

FAD Sujeito	Foco 1: Interesse pela Docência	Foco 2: Conhecimento Prático pela Docência	Foco 3: Reflexão sobre a Docência	Foco 4: Comunidade Docente	Foco 5: Identidade Docente
G	37,8%	5,4%	13,5%	10,8%	32,4%
A	31,4%	8,6%	8,6%	20%	31,4%
L	22,2%	5,6%	47,2%	11,1%	13,9%
R	22,2%	3,9%	35,3%	13,7%	33,3%
P	18%	24%	30%	18%	10%

Fonte: o próprio autor.

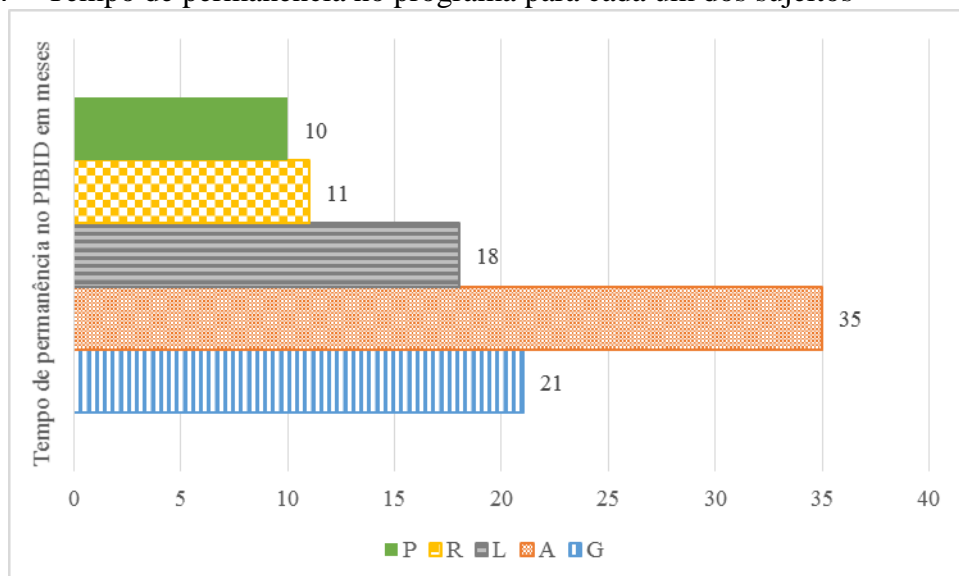
Percebemos que G e A possuem proporções semelhantes para o Foco 1. Como visto na Figura 3, foi o Interesse pela Docência que as fizeram atingir o Foco 5. Já, nas falas de R e L, o Foco 3 sobressaiu-se, convergindo ao esquema proposto (Figura 3). Os focos 2 e 3 foram categóricos para P manifestar-se professor, o que justifica a alta porcentagem de trechos acomodados nesses dois Focos. O Gráfico 6 ilustra as proporções estabelecidas pela Tabela 2.

Gráfico 6 – Porcentagem dos FAD entre os cinco sujeitos

Fonte: o próprio autor.

Encontramos porcentagens maiores que 20% para: G e A, Focos 1 e 5; L, Focos 1 e 3; P, Focos 2 e 3. Somente R teve três focos: Focos 1, 3 e 5. Verificamos que para cada categoria da aprendizagem da docência apenas um Foco se destaca: G apresenta a maior porcentagem no Foco 1 (37,8%); P possui 24% no Foco 2; L, 47,3% no Foco 3; A, 20% no Foco 4; R, 33,3% no Foco 5.

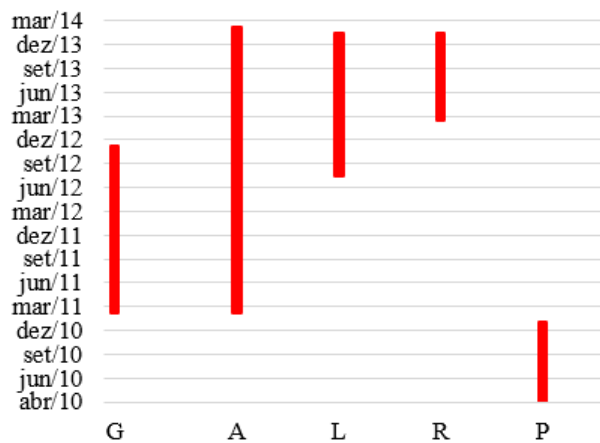
Retomando os cinco sujeitos, buscamos, no Gráfico 7, verificar o tempo de permanência de cada um no programa e sua influência para a categorização das falas.

Gráfico 7 – Tempo de permanência no programa para cada um dos sujeitos

Fonte: o próprio autor.

A participou do programa ao longo de trinta e cinco meses; G, de vinte e um; L, de dezoito; R, de onze; e P no decorrer de dez meses. Delimitamos essa frequência desconsiderando os intervalos de férias escolares, eventos culturais nas escolas, entre outras interrupções extracurriculares. Sem dúvidas, A é o sujeito que estabelece mais relações do PIBID com o seu desenvolvimento em pesquisas e em atividades que eram produzidas no grupo. No Gráfico 8, observamos que o ingresso e o egresso desses sujeitos no programa foram em períodos diferentes.

Gráfico 8 – Período em que os sujeitos frequentaram o programa



Fonte: o próprio autor.

P entrou no mês de abril do ano de 2010, inaugurando junto com seus coordenadores o projeto e saiu em fevereiro de 2011 ao diplomar-se. A e G começaram juntas, em março de 2011, um ano após o início das atividades do programa. Em dezembro de 2012, G saiu do projeto, em função da conclusão do curso, R ingressou em maio e, L, em agosto. Em abril de 2013, R saiu do PIBID, pois transferiu-se para o PARFOR. Tanto L como A permaneceram até o término do projeto, em fevereiro de 2014.

Como já mencionado anteriormente, quatro sujeitos pertenciam ao primeiro projeto, edital 2009/2010 (G, A, R e P), e um do segundo projeto, edital 2011 (L). Esses dois grupos vieram de propostas sutilmente diferentes e talvez seja possível dizer que essas diferenças não possuam um peso significativo a ponto de as explicitarmos nesta pesquisa.

P vivenciou um projeto completamente inovador, embora principiante – foi o primeiro contato de todos os envolvidos com o programa –, enquanto G e A ingressaram num segundo momento, com uma experiência ainda não muito consolidada. P foi o sujeito

que menos apresentou identidade docente, sendo ele o único participante que esteve presente desde o início do programa. Além disso, P apresentou menor tempo como bolsista.

L participou de um PIBID mais amadurecido, com arestas reparadas, tendo, portanto, condutas que foram mantidas, outras já modificadas ou adicionadas. O segundo edital apresentou, como diferencial, reuniões quinzenais na universidade, com leitura e discussão de textos científicos da área.

Ao cruzarmos os dados do tempo de permanência no programa com o período em que os sujeitos participaram, vemos que R e L passaram por dois PIBID que já se assemelhavam. G e A iniciaram em momentos parecidos e ingressaram pelo mesmo edital, embora A tenha terminado junto com R e L. Quando analisamos o perfil da aprendizagem da docência nesses dois grupos, vemos algumas equivalências, pelo menos no que diz respeito aos Focos mais expressivos: R e L manifestam maior proporção no Foco 3, enquanto que G e A apresentam os Focos 1 e 5 como marcantes em seus perfis.

Temos, portanto, uma análise que articula o tempo de permanência no programa, o período de início e saída e o conteúdo dos depoimentos inseridos nas categorias que o sustentam. A Tabela 2 e o Gráfico 6 revelam que G (32,4%), A (31,4%) e R (33,3%) afirmam a identidade profissional muito mais que L (13,9%) e P (10%). Entretanto, quais os motivos para os dois possuírem uma baixa porcentagem nessa categoria?

L apresenta grande parte de suas falas atribuídas ao Foco 3, no qual destaca-se dos demais. Isso porque, como já dito antes, em seu depoimento vemos uma forte crítica às políticas públicas que orientam a educação, o que a torna desmotivada a permanecer como professora do Ensino Básico. P, além de reflexivo, possui muitas falas acomodadas no Foco 2, pois ele caracteriza o PIBID como introdutor de práticas alternativas que o fizeram pensar sua própria ação como professor.

No capítulo seguinte, buscamos, nos resultados obtidos da Identidade Docente, algumas respostas para a distribuição encontrada no Gráfico 5. Dessa maneira, por meio da Matriz 3x3, aprofundamos nosso repertório analítico.

5 CARACTERIZANDO A IDENTIDADE DOCENTE SEGUNDO AS RELAÇÕES COM O SABER

Seguimos neste momento com a última etapa da análise. Até aqui, vimos que os FAD proporcionaram um olhar sobre os diversos aspectos da aprendizagem da docência: interesse que se espelha nas emoções que a profissão proporciona, o conhecimento prático das atitudes tomadas em sala de aula, a reflexão dessas ações depois da aula, a comunidade em que está inserido esse professor, a sua identidade em tentar mostrar as concepções e definições do modelo que se estabelece para esse sujeito como profissional e de como ele se define em relação a esse perfil.

No processo de investigação, conforme realizávamos a leitura e análise pela Matriz 3x3, notamos discursos que não eram compatíveis com o formato e objetivo desse instrumento metodológico, situações essas que foram levadas até o nosso grupo de estudo, o EDUCIM. Em reunião, trouxemos à tona alguns apontamentos que foram norteadores para a condução da pesquisa.

Em nosso entendimento, esses cinco depoentes referiram-se a um passado que os sustenta como profissionais de hoje. Ao entrevistá-los, reavivamos algumas das situações e memórias que marcaram a formação docente de cada um.

Entretanto, em algumas falas os depoentes estão caracterizados como estudantes, ou seja, eles ainda guardam resquícios de suas vivências como licenciandos, as quais são manifestadas na entrevista. A partir disto, revelou-se que existe uma relação inerente entre o professor entrevistado e o tempo de atuação.

Embora todos assumam-se professores de Química, eles ainda se encontram em uma fase de transição no ofício, afinal muitos deles são recém-formados. Ao depararmos com esses professores em estágio inicial, observou-se que sua identidade docente não está consolidada. Sabemos que a identidade docente não é imutável (PIMENTA, 2012), no caso dos nossos entrevistados, verificamos que as essências de seus perfis ainda estão em constituição.

Após todo o movimento de explanações, pudemos destacar que:

- a) nossos depoentes são professores em estágio inicial;
- b) pouco se comenta sobre o ato de ensinar;
- c) sobressaem relatos sobre o aprendizado do saber docente;
- d) as manifestações coletadas acomodam-se em maior frequência na terceira coluna da Matriz.

Dessa forma, o processo de formação inicial (e isso inclui o PIBID) foi marcante na determinação do tornar-se professor. Não estamos aprofundando nossas análises na identidade docente, entretanto, buscamos, no segmento da aprendizagem alinhado às relações com o saber estabelecidas na coluna 3 da Matriz 3x3, esclarecer nosso estudo sobre a identidade docente em construção.

5.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISES SEGUNDO AS RELAÇÕES COM O SABER

Retomamos o problema de pesquisa que norteou o trabalho: quais contribuições o PIBID proporcionou para a construção da identidade docente nos sujeitos investigados? Por meio das relações com o saber, procuramos aprofundar nosso conhecimento sobre a constituição da identidade docente entre os sujeitos selecionados.

Este aprofundamento é descrito por Lima *et al.* (2015, p. 871) como:

Uma lente analítica sobre os Focos da Aprendizagem Docente (FAD). A ideia de lente analítica é utilizada em analogia com o objeto óptico lente, frequentemente empregado como instrumento físico para ampliar, reduzir, focalizar e corrigir imagens em nosso cotidiano, possibilitando melhor visão e revelando aspectos e características dos sistemas observados.

Com isso, realizamos uma nova etapa da nossa análise, a fim de visualizarmos os resultados em três dimensões: epistêmica, pessoal e social; assumindo essas relações como uma lente analítica. Primeiramente, selecionamos apenas os fragmentos que categorizamos no Foco da Identidade Docente de cada um dos sujeitos.

Lima *et al.* (2015, p. 873) argumentam que o ser humano “só pode tornar-se ser humano aprendendo, apropriando-se do mundo, relacionando-se com o mesmo”. O que precisamos, assim, é ter essas três relações estabelecidas e trazermos suas descrições:

A relação epistêmica com o saber: diz respeito à relação com o saber enquanto um objeto do mundo a ser apropriado e compreendido; um saber dotado de objetividade, consistência e estrutura independentes; um saber “existente em si mesmo”, “depositado em objetos, locais e pessoas” e imerso em um “universo de saberes distinto do mundo da ação, das percepções e das emoções” (CHARLOT, 2000, p.69 apud ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011).

A relação pessoal com o saber: diz respeito à “relação de identidade com o saber”; o saber enquanto objeto que faz sentido, que é parte da história pessoal do sujeito, de sua vida e de suas expectativas (CHARLOT, 2000, p.72 apud ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011); é o saber enquanto objeto de desejo, de interesse; o saber que o sujeito “gosta” e que o faz mobilizar-se à sua procura.

A relação social com o saber: diz respeito ao fato que o sujeito nasce inscrito

em um espaço social, ocupando uma posição social objetiva que lhe definem o contexto inicial em que ele vai se relacionar com o saber; nesse meio o saber possui valores dados pela comunidade em que o sujeito vive, recebendo o impacto das expectativas e aspirações de outros com relação a ele (CHARLOT, 2000, p.73 apud ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011).

Para efetuar esse procedimento, fizemos uma reorganização em alguns dos nossos dados, tendo em vista que os fragmentos do Foco 5 estavam previamente codificados. Entretanto, percebemos que alguns diálogos acabavam se sobrepondo aos setores da coluna 3 da Matriz. Dessa forma, adicionamos mais um elemento que incorporamos na codificação.

Naquelas falas que nos deparávamos com mais de uma relação, foram acrescentados um ponto e a letra, seguindo a ordem alfabética. Assim, a fala [X1], já categorizada no Foco 5, repartida em três partes ou mais – .a; .b; .c... –, se transformará em: [X1.a]; [X1.b]; [X1.c]... Isso significa que o sujeito X teve a sua fala 1 dividida, pois essa foi distribuída nas diferentes relações: epistêmica, pessoal e social.

Apresentamos o fragmento [G39], o qual tivemos de separá-lo em três partes. G, em sua fala de número 39, apresentou relações diferentes com a identidade docente.

[G39.a] Sim, pretendo. Até porque estou com um concurso para assumir, eu vou ver se assumo agora, no ano que vem, e também vou prestar esse concurso do instituto federal que vai ter agora, e eu pretendo voltar, não sei até que período, ainda não consegui definir, assim, se vou ficar na Educação Básica, ou...[G39.b] pretendo fazer o doutorado, tudo, dar uma pausa entre o Mestrado e o Doutorado, pelo menos, um ano, entrar no Doutorado, e...só que eu não sei ainda, vou fazer o Doutorado, [G39.c] porque eu gosto, mas eu ainda não sei se vou ficar na Educação Básica ou na universidade. Eu acredito que na universidade. Por enquanto, é o que tenho vontade, mas vou assumir o concurso do Estado.

Logo na primeira frase, [G39.a], G comenta que tem intenções de continuar na docência. É uma relação pessoal que a levou a tomar uma decisão – justificativa por ter assumido um concurso do Estado. Em seguida, G, em [G39.b], comenta sobre a continuidade de seus estudos. Vemos que esse trecho, embora seja um discurso que remeta à pesquisa e a um posicionamento epistêmico, está impregnado de valores.

A busca pelo doutoramento nada mais é do que a obtenção de um título. Esse, por sua vez, baseia-se na ideologia pertencente a um grupo específico. Dessa maneira, as relações sociais estão envoltas nessa perspectiva. Por fim, em [G39.c], G retorna ao pessoal, relatando suas pretensões futuras como profissional.

Podemos compreender que o discurso de identidade declarado no fragmento anterior permeou relações pessoais e sociais, evidenciando a busca de G pela realização

profissional como educadora e pesquisadora. Coube a ela direcionar suas vontades e gostos, mas também buscar o reconhecimento da comunidade na qual estava inserida, ou seja, a relação pessoal do querer ser professora com o encaminhamento de um possível doutoramento, obtendo o prestígio da comunidade. A seguir, detalhamos essas análises para cada sujeito de pesquisa.

5.1.1 As Relações com o Saber sobre a Identidade Docente do Sujeito G

Na fala [G17.2] o sujeito G relata a dificuldade de realizar as atividades da pesquisa: embora tivesse participado do PIBID por quase dois anos, ainda insatisfeita, mobilizou-se para procurar novos conhecimentos na área de Ensino de Química:

[G17.2] Eu tenho dificuldade em escrever, eu tenho dificuldade de sentar assim e tal, parece que tenho dificuldade de fluir as ideias, sabe? Mas eu vi que eu tinha essa necessidade. Que eu precisava continuar. Que só parando ali, não dava. Eu fiz a especialização, né? A Química do Cotidiano na Escola. Mas vi também que não atingiu as minhas expectativas em nada. Aí falei, não, acho que é o Mestrado, mesmo. Por aí, por isso que eu entrei.

Nessa fala, todo o discurso de G foi considerado como epistêmico, pois enfatiza a questão da busca pelos saberes pedagógicos, mediante a participação em cursos de pós-graduação. G ainda aponta que foi participando de disciplinas do mestrado como aluno especial que descobriu seu interesse pela pesquisa e a fez ingressar, posteriormente, no curso *stricto sensu*.

Frente às limitações, G não se acomoda e tenta buscar conhecimento na universidade. Essa foi uma forte relação de sua identidade com a pesquisa. Foi possível notar a mobilização que teve para procurar respostas e sanar essas necessidades relatadas. O termo *mobilização* é considerado por Charlot (2000) como o movimento que perpetua no ser e que segue do interior para fora do sujeito, ou seja, esse age partindo do próprio interesse.

Diferentemente do discurso [G39.b], no qual G comenta a vontade de prosseguir no doutorado, em [G17.2], ela revela suas dificuldades e expõe as tentativas para saná-las. As inquietações aproximaram-na da relação epistêmica, cuja sapiência convergiu com seus interesses. Percebemos que, na primeira sentença, há a explanação do reconhecimento enquanto que, na segunda, a mobilização de seus saberes.

No próximo depoimento, G comenta sobre a influência do PIBID no direcionamento de sua carreira profissional. Em [G30.a] classificamos a relação como Social, pois, embora o programa traga como base concepções teóricas a respeito do Ensino de

Química, vemos que sem essa comunidade na qual ela estava inscrita, ou seja, sem as discussões e reflexões proporcionadas pelas reuniões do PIBID, assim como pela própria gestão do coordenador, o programa não teria sido tão marcante.

[G30.a] Igual eu falei, se não fosse o PIBID, eu não teria escolhido essa área.
 [G30.b] Eu acho que eu tomei um rumo a partir disso, eu comecei a aceitar que aquele curso que eu estava fazendo, eu me posicionei: não! Eu estou fazendo licenciatura, vamos assumir e encarar isso. E foi aí que eu comecei a encarar. [G30.c] Porque eu tentava fugir, queria fazer bacharel. Só que para eu poder vir para Londrina e fazer o bacharel, eu tinha que acordar 5 e pouco da manhã. Pegar a van para vir fazer a disciplina durante o dia. Era muito complicado. E falei, não, vamos assumir isso aí e ver o que que dá. Se eu ver que é isso, eu continuo, senão, eu paro. Para mim, é igual eu disse, se não fosse o PIBID, eu acho que não teria seguido essa área. [G30.d] Acho que eu não teria me encontrado, eu estava até agora acho que correndo atrás do bacharel e vendo...e frustrada de certa forma, porque não era uma coisa que eu gostava.

Em [G30.b], a participação foi determinante para rever o posicionamento de G no ofício. Dessa maneira, consideramos a relação como Pessoal, pois, mais uma vez, a depoente retoma pontos relacionados ao Social em [G30.c], referindo-se ao meio, às condições adversas e à valorização do PIBID para o encontro com a docência. Por fim, G indaga, em [G30.d], o que faria caso não tivesse participado do projeto, alegando sentimento de frustração.

Na Tabela 3 distribuímos todas as falas do sujeito G, anteriormente classificadas no Foco 5, nas relações com o saber. Em uma primeira leitura, percebemos que sua identidade docente está mais alicerçada à relação pessoal. Sabendo que, ao longo de sua história de vida, G foi desmotivada à docência e criou uma imagem repressiva do ambiente escolar, ela viu no programa um meio de ressignificação da carreira docente.

Reavivando o envolvimento emocional que passou a relacionar com o ser professor, G começa a familiarizar-se com o meio escolar, aprendendo estratégias didáticas, fazendo com que ela repensasse as concepções sobre o magistério consolidadas ao longo de sua vida. Tais ideias, reprimiam-na do convívio social no ambiente escolar, restringindo seu diálogo com colegas apenas a formalidades rotineiras.

O PIBID proporcionou a G o desenvolvimento de “diálogo, de espontaneidade”, segundo ela mesmo relatou. Por essa razão, está ligada às relações pessoais as quais foram se modificando conforme ela participava do programa.

Tabela 3 – Distribuição das falas do sujeito G nas relações com o saber

RELAÇÕES EPISTÊMICA, PESSOAL E SOCIAL

Sujeito G	Aprendizagem (E-S)
Relação Epistêmica	[G17.2]; [G21]; [G41]; [G42.2]
Relação Pessoal	[G1]; [G2.1.b]; [G2.3]; [G30.b]; [G30.d]; [G39.a]; [G39.c]; [G48]; [G55.2]
Relação Social	[G2.1.a]; [G30.a]; [G30.c]; [G39.b]; [G46.1]

Fonte: o próprio autor.

Em [G1], a depoente afirma ser professora e explica, nas falas [G2.1.a], [G2.1.b] e [G2.3] o porquê assume o ofício. De início, G associa o ingresso no PIBID com sua identidade, já que cursava licenciatura, porém almejando seguir outra profissão. Acomodamos esse trecho na relação social, tendo em vista a interação coletiva que o programa proporcionou. Por fim, comenta: “eu comecei a encarar essa realidade de docência, eu me assumi como professora”, passando, desta forma, para a relação pessoal.

Embora a identidade docente, para G, tenha se estabelecido nas relações pessoais, não podemos esquecer que o programa também possibilitou o contato com a pesquisa e a interação com outros bolsistas de iniciação à docência, professores da rede pública e universitária; relações essas associadas às linhas epistêmica e social.

5.1.2 As Relações com o Saber sobre a Identidade Docente do Sujeito A

O sujeito A também revelou uma proporção significativa de falas identificadas no Foco 5. Ao acomodar essas falas no segundo instrumento de análise, nos deparamos com discursos que oscilavam entre as relações pessoal e social. Logo no primeiro trecho [A2.a], A traz a atuação na área como justificativa para o fato de se considerar professor, relatando sentimentos do assumir-se professora.

[A2.a] Ah, porque estou atuando na área e não só por isso. [A2.b] Porque eu assumo ser professora, né. [A2.c] Eu não sinto vergonha da minha profissão, pelo contrário, sinto orgulho de ser professora. [A2.d] Por isso eu me considero professora.

Em seguida, atribuímos ao depoimento [A2.b] a relação pessoal, relacionada ao assumir-se como tomar para si seu ofício. Percebemos a manifestação da relação social, em [A2.c], por meio de duas expressões: a primeira, *vergonha*, e a segunda, *orgulho*. Vemos, então, que essas duas palavras remetem ao outro, visto que sentir vergonha é demonstrar insegurança a terceiros, é o medo de ser julgado pelo outro. A partir disso, concluímos que esse sentimento está condicionado à existência de outros sujeitos.

O orgulho é uma expressão que manifesta a valoração. Os valores são constituídos pelo sujeito por meio de uma cultura, de uma sociedade que prega um determinado modelo. Assim, o orgulho preza pela aceitação de um grupo social, pelo valor que se dá diante dessa situação (LUCAS *et al.*, 2013). Por fim, temos o retorno de A para o pessoal, quando diz considerar-se professor.

[A10.1] Minha profissão. Eu acho assim que, é de suma importância um docente fazer a licenciatura. Assim, ser licenciado na própria disciplina, porque...ou pelo menos, então, se não for ter uma especialização na área. Porque assim, as disciplinas de estágio que a gente tem, as disciplinas da área de ensino, por mais que ainda seja pouca a carga horária, é assim, fundamental. Por exemplo, tive ‘Química na Escola 1’ e ‘Química na Escola 2’ já introduz um pouco da área de Ensino, aí, no terceiro e no quarto ano que entram mais disciplinas da área de Ensino, né. Que vem os estágios, os estágios de observação, vem as disciplinas de Metodologia de Ensino, eu assim, que são fundamentais essas disciplinas têm que aumentar a carga horária, sim. Mas quem não tem nem essas disciplinas, eu acho assim, que faz muita falta no trabalho.

A fala [A10.1] foi categorizada na linha epistêmica, visto que a condição assumida por A para o desempenho da profissão é ter realizado disciplinas direcionadas à licenciatura. Para esse sujeito, o aprimoramento de seus conhecimentos sobre a atividade docente facilita a condução das ações docentes e o manejo das estratégias didáticas.

Na Tabela 4 percebemos o quanto a relação pessoal prevaleceu. O saber docente é um objeto de desejo, mesmo A reconhecendo isso somente após sua passagem pelo PIBID, uma vez que, antes da sua participação no programa, aspirava ingressar em outras áreas de atuação. Em seu discurso, o depoente interliga assuntos epistêmicos ou sociais com o pessoal.

Tabela 4 – Distribuição das falas do sujeito A nas relações com o saber

RELAÇÕES EPISTÊMICA, PESSOAL E SOCIAL	
Sujeito A	Aprendizagem (E-S)
Relação Epistêmica	[A3.1.a]; [A10.1]; [A10.4]; [16.a]; [A16.c]; [A17.a]; [A17.d]
Relação Pessoal	[A1]; [A2.b]; [A2.d]; [A6.1]; [A14.2]; [A17.b]; [A17.e]; [A22.b]; [A33]
Relação Social	[A2.a]; [A2.c]; [A3.1.b]; [A16.b]; [A17.c]; [A22.a]

Fonte: o próprio autor.

A fala 16, a seguir apresentada, foi fragmentada em três partes: [A16.a], [A16.b] e [A16.c]. A responde como o PIBID contribuiu com a forma de pensar “ser professor” e descreve como é seu interior e seu jeito de gerir ações em sala de aula.

[A16.a] [...] eu só penso nessa forma de dar aula de ser professora preocupada com se o aluno tá aprendendo ou não, preocupada com as estratégias de ensino, é... preocupada com a forma que eu estou ensinando, tudo isso eu aprendi com o PIBID, [A16.b] assim, que eu vejo outros professores que estão atuando mesmo, colegas de trabalho ou não colegas de trabalho, que eu tenho contato, assim, que não pensam dessa forma, de elaborar aula, de usar metodologias diferenciadas, é mais assim, é aquela história, não que o tradicional não seja importante, [A16.c] a gente usa, sim, inclusive eu uso a metodologia tradicional, só que precisa ter outras coisas, né, e tem muitos professores que ficam somente no tradicional. E eu acho que o fato de eu pensar dessa forma diferente, de não ficar só no tradicional, vem do PIBID.

No primeiro e segundo fragmentos emergem atitudes de ensino e aprendizagem, bem como a maneira como dialogar com ambos os seus respectivos processos, o que fez com que conferíssemos a eles uma relação epistêmica com os saberes da formação profissional. Em [A16.b] evidencia-se comparações com seus pares, havendo uma predominância na relação social. Enquanto que, em [A16.c] A refere ao emprego da metodologia tradicional em suas aulas.

Os trechos posteriores – [17.a], [17.b], [17.c], [17.d] e [17.e] – continuam a descrever as contribuições que o programa proporcionou à vivência do depoente na escola, retomando apontamentos de cunho estratégico, de responsabilidades e deveres elencados à comunidade envolvida, além de revelar sensações e sentimentos (ver Apêndice V).

Em [22.a] e [22.b], A comenta a escolha do curso em que se graduou, as influências e conselhos de colegas e familiares, ou seja, as relações sociais e pessoais oriundas do *interesse* das disciplinas do Ensino Básico. Embora A não esteja tratando diretamente da identidade docente, essas falas mostram o seu trajeto e construção.

Com a familiarização no ambiente escolar e contato com a pesquisa, A passa a se assumir professor, tomando para si o ofício. Podemos considerar, dessa maneira, que a sua identidade docente está se construindo pelas relações estabelecidas a partir da linha epistêmica, aproximando-se das relações pessoal e social.

A última fala acomodada no Foco 5 retrata o estado de A em relação à carreira escolhida: “[...] então é assim, é isso é uma realização profissional e eu me sinto realizada [...]”. Concluindo seu ponto de vista sobre a realidade como professora, ela comenta os desafios e as superações deparadas no cotidiano escolar.

5.1.3 As Relações com o Saber sobre a Identidade Docente do Sujeito L

Na fala [L30.3], há uma percepção do conhecimento pedagógico como relevante para a formação docente. Assim, acondicionamos essa fala na linha epistêmica, pois remete à preocupação com a prática e a didática: [L30.3] “Então, mudou tudo, assim, para mim foi, eu falo, nossa, hoje, hoje eu falo o professor que não tem licenciatura, que tem muitos por aí ainda, principalmente nas universidades, falta de didática, né?”.

Tanto L como A deixam claro que a identidade docente está marcada pela passagem do professor, durante o período de graduação, nas disciplinas específicas de ensino. Entendemos que essa perspectiva passou a ser valorizada a partir da vivência no PIBID e do aprendizado proporcionado por esse programa.

Ao perguntar por que L se considerava professor, o sujeito respondeu:

[L2.a] Bom, assim, a princípio porque eu me dedico o máximo, tento fazer o máximo, então assim, me preocupo, mesmo, sabe? Não é uma coisa, eu não estou fazendo simplesmente uma parte profissional do docente, eu me dedico, assim, sabe? Então, me considero por isso, não é uma coisa simplesmente no paralelo, que estou fazendo por fazer e tento fazer o melhor, [L2.b] mesmo sabendo que, os empecilhos são muito grandes em sala, então, por isso.

Fragmentamos a fala em duas partes. Inicialmente, L aborda a dedicação à profissão, o que associamos à relação pessoal, pois essa atitude depende da própria pessoa, que deve estar disposta ao desenvolvimento da atividade e a se preocupar com algo ou alguém. Em seguida, L fala das barreiras que encontra na sala de aula, abordando questões que envolvem a linha social.

[L26] foi a resposta dada ao ser questionada quanto à pretensão de continuar no professorado: “[L26.a] Sim, agora sim. [L26.b] Mas assim, eu só estou fazendo o mestrado, [L26.c] mas é, pretendo, né? Não sei do meu futuro, né? Como que vou dizer se vai dar certo”. L manifesta, primeiramente, sua relação pessoal com o ofício, mas muda para o social ao tratar do mestrado em andamento, retomando a relação pessoal quando reafirma a fala inicial.

A fala 29 foi dividida em 2 trechos: [L29.a], [L29.b]. No primeiro, L aborda a importância do programa para os colegas e para si. Comparando-se antes e depois de participar do programa. As relações estabelecidas foram a social e a pessoal, ao comentar “mudou minha visão”, ou seja, os saberes envolvidos no processo da formação inicial reestruturaram sua conduta e a maneira como pensa a respeito da profissão.

A Tabela 5 mostra o acondicionamento das falas de L nas linhas das relações com o saber. Podemos verificar que, mesmo com o baixo número de falas elencadas

no Foco 5, os depoimentos estão bem equilibrados entre as linhas.

Tabela 5 – Distribuição das falas do sujeito L nas relações com o saber

RELAÇÕES EPISTÊMICA, PESSOAL E SOCIAL	
Sujeito L	Aprendizagem (E-S)
Relação Epistêmica	[L30.3]
Relação Pessoal	[L1]; [L2.a]; [L26.a]; [L26.c]; [L29.3.b]
Relação Social	[L2.b]; [L26.b]; [L29.3.a]

Fonte: o próprio autor.

L associa a importância do conhecimento pedagógico, reconhecendo que sua visão foi modificada ao entrar em contato com o PIBID e com a licenciatura. Mediante a busca desses saberes, passa a se identificar como professor e pesquisador na área.

5.1.4 As Relações com o Saber sobre a Identidade Docente do Sujeito R

A fala [R2] aponta o “ser professor” como a transposição de conhecimento para a realidade mediada pelo professor. Refere-se, portanto, ao professorado como aquele que possui intencionalidade pedagógica diante do conteúdo a ser explorado. Acondicionamos, pois, esse depoimento, na linha epistêmica. [R2]: “Por quê? Porque ser professor é ensinar conhecimentos sistematizados. E é o que eu faço, diariamente. Né? Tanto na área de Química quanto na área de Biologia, também”.

No fragmento que segue, observamos duas relações manifestadas: a primeira, de ordem social, trata da família como condicionante da decisão de profissionalização da docência, enquanto que o segundo traduz o pensamento, vontade e gosto de ser professor. [R42.a]: “É um exemplo, primos, tios são professores. Então, é um exemplo forte na família”; [R42.b]: “então, eu acho que desde quando eu nasci eu estava meio designada a ser professora”.

A Tabela 6 retrata a distribuição das falas de R nessas categorias. Observou-se uma maior quantidade de trechos na linha pessoal. Isso confirma a incorporação da identidade docente pelo sujeito. Em muitas das falas, R diz ser professor, ressaltando que a busca pelo aprimoramento foi fundamental no ingresso ao PIBID.

Tabela 6 – A distribuição das falas nas relações com o saber do sujeito R

RELAÇÕES EPISTÊMICA, PESSOAL E SOCIAL	
--	--

Sujeito R	Aprendizagem (E-S)
Relação Epistêmica	[R2]; [R10.b]; [R22.1]; [R22.3]; [R31.a]; [R35]; [R36.a];
Relação Pessoal	[R1]; [R10.b]; [R11]; [R31.b]; [R39.2]; [R40.1]; [R42.b]; [R62.a]; [R63.b]; [R67.a]
Relação Social	[R36.b]; [R42.a]; [R49]; [R63.a]; [R63.c]; [R67.b]; [R77]

Fonte: o próprio autor.

R sentia a necessidade no aprofundamento dos saberes disciplinares para continuar atuando como professora de Química. O programa deu suporte para encontrar estratégias diferenciadas em suas aulas. Vemos também a influência de sua família, como já explicitado anteriormente, o que revela um alto índice de falas na relação social, apresentado na Tabela 6.

Com toda a experiência revelada, R aponta também, em sua identidade, os desafios que a sala de aula proporcionou ao longo da carreira; reforça que não pretende desistir da carreira: “[...] Mesmo com todas as dificuldades que a cada ano, está muito mais difícil de dar aula, cada ano os alunos chegam com uma bagagem menor e uma, uma, como eu posso te dizer, conduta pior, eu ainda quero continuar dando aula”.

5.1.5 As Relações com o Saber sobre a Identidade Docente do Sujeito P

A fala a seguir, [P22], relaciona-se com o lado pessoal do sujeito que passou a assumir a docência: “Hoje? Hoje virei professor, dou aula”. P afirma que, apesar de planejar seguir com a pesquisa em laboratório, a profissão o satisfaz atualmente, tanto que participou das provas do concurso do estado e foi aprovado.

Ao comparar sua profissão com o período em que permaneceu no programa, P comenta:

[P24.a] Então, a questão de ser professor, no PIBID, a gente tinha um tempo hábil muito grande para fazer tal atividade, para se programar para ela para realizar, ser professor não é assim tão... Não tem esse tempo que eu tinha no PIBID, [P24.b] é claro que você tem que fazer a aula, você não pode fazer uma aula baseado no improviso, você tem que fazer um plano de aula ver a sequência didática que você vai utilizar, [P24.c] então, é... o PIBID ajuda? Sim, só que é uma forma mais dinâmica, enquanto lá você tinha muito tempo para fazer algo, para ficar pensando, e tinha a colaboração dos amigos, agora ser professor, não. Tem que ser mais rápido, e se programar em bem menos tempo.

Esse trecho subdividimos em três. Primeiramente P comenta o processo de desenvolvimento das atividades em grupo, destacando que o tempo para a realização dessa

tarefa era grande comparado à prática docente. Em [P24.b], ele coloca quais as obrigações que o professor deve seguir durante o planejamento das aulas, defendendo as práticas pedagógicas aprendidas nas disciplinas de licenciatura e no programa. Assim, essa segunda parte foi categorizada na linha epistêmica. No terceiro e último momento, ele retoma a questão do tempo e do cenário do PIBID, mostrando o envolvimento dos bolsistas no processo produtivo.

A Tabela 7 apresenta as relações que a identidade docente teve com nas linhas epistêmica, social e pessoal. P exibiu uma expressiva relação com o social, seguida da epistêmica e pessoal.

Tabela 7 – Distribuição das falas do sujeito P nas relações com o saber

RELAÇÕES EPISTÊMICA, PESSOAL E SOCIAL	
Sujeito P	Aprendizagem (E-S)
Relação Epistêmica	[P24.b]; [P68]
Relação Pessoal	[P22]; [P23.a]
Relação Social	[P1]; [P23.b]; [P24.a]; [P24.c]

Fonte: o próprio autor.

Essa manifestação mostra que a identidade de P foi moldada a partir da interação com a comunidade escolar, o que favoreceu a sua construção. Ele também associa o trabalho docente com as habilidades de pesquisar informações, contextualizar e realizar transposição didática. Todos os trechos foram associados à linha epistêmica.

Assim, revelamos algumas das análises da identidade docente enquadrada nas relações de Charlot (2000). A partir de um panorama mais abrangente, percebemos, no contexto do PIBID, que grande parte desses sujeitos aprendeu por meio da elaboração de estratégias didáticas e suas aplicações sob orientação do coordenador.

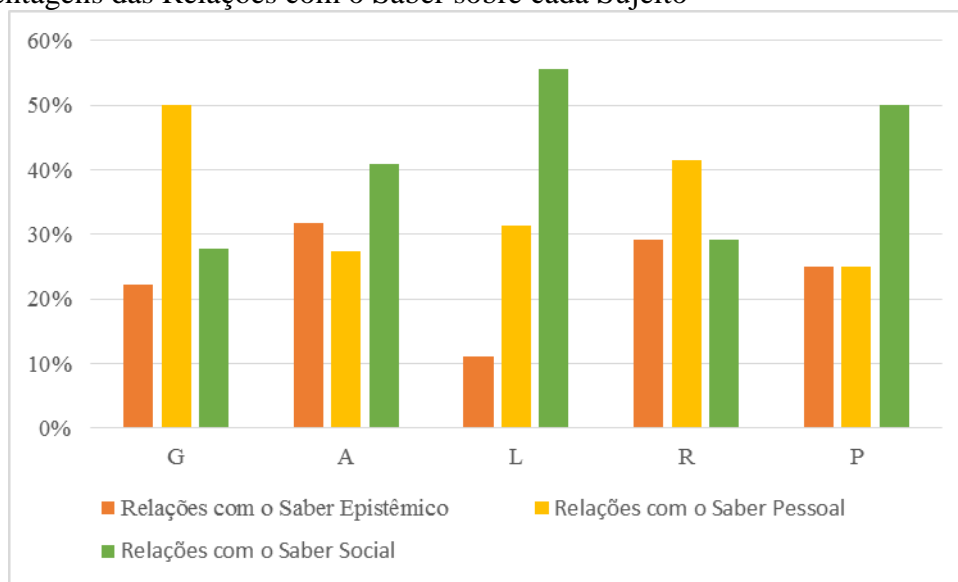
5.2 ANÁLISES FINAIS

Os cinco ex-bolsistas internalizaram ações do programa para suas respectivas práticas e carregam-nas até os dias atuais, como professores da rede pública. A experiência do PIBID guia-os nas condutas do ofício, criando não somente uma aproximação com o exercício da profissão, mas também com aspectos teóricos, como a pesquisa no ambiente escolar, zelando pela reflexão de suas ações.

No Gráfico 9 temos as proporções dos resultados obtidos durante a análise

dos dados acomodados na terceira coluna da Matriz 3x3. O que fizemos foi separar as unidades de sentido de cada sujeito e, após acomodadas às relações epistêmicas, pessoais e sociais, calculamos as porcentagens obtidas. Assim, temos uma ilustração do perfil docente dos cinco depoentes.

Gráfico 9 – Porcentagens das Relações com o Saber sobre cada Sujeito



Fonte: o próprio autor.

G, A e R apresentaram a identidade docente vinculada à relação pessoal, a qual se manifesta por sentimentos de gosto e interesse pela docência. G passou a considerar-se professora ao ingressar na escola durante o período de participação no programa, permitindo que esse ambiente tornasse parte de sua história de vida, envolvendo-se emocionalmente. Sua identidade manifestou-se principalmente na relação pessoal, 50%. Depois tivemos, na social, 27,8%, e na epistêmica, 22,2%.

R também tem seu processo de construção da identidade em maior porcentagem na relação pessoal (41,6%), seguida das duas outras, epistêmica (29,2%) e social (29,2%). Diferentemente de todos os outros sujeitos, R estabelece um vínculo íntimo da profissão docente com a vida pessoal, pois essa faz parte da vivência de sua família.

A e G desconstruíram suas expectativas em trabalhar no setor técnico-industrial ao ingressar no PIBID. A começou a interessar-se pela docência no decorrer das aulas específicas da licenciatura, porém afirmou ser professora ao final do curso, depois de participar no PIBID. Dessa maneira, assim como G, sua relação é ligada aos sentimentos e emoções por meio da relação pessoal (40,9%). No entanto, as duas outras relações de A, 27,3% na social e 31,8% na epistêmica, provêm da comunidade científica; dimensões essas

que também caracterizam a identidade docente desse sujeito.

Em relação aos demais sujeitos, L e P, a maior proporção encontra-se associada ao aspecto social. L obteve 55,6% enquanto P, 50%. Ambos tiveram as menores porcentagens de falas acomodadas no Foco 5. Para P a comunidade escolar foi um relevante fator para a manifestação da identidade docente, sendo esse reforçado por meio da relação social. As relações pessoal e epistêmica tiveram proporções iguais, 25%. Já L obteve 31,3% na relação pessoal e 11,1% na epistêmica.

De forma geral, compreendendo o funcionamento das atividades teóricas e práticas que o PIBID proporcionou, ou seja, a partir das relações epistêmicas estabelecidas, concluímos que emergiu um envolvimento emocional sobre a profissão, a relação pessoal, assim como sobre a valorização do professor e a interação com os demais integrantes do programa, a relação social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, tanto os FAD como a terceira coluna da Matriz 3x3 revelaram algumas evidências inseridas nos depoimentos dos entrevistados, as quais relacionam: motivação e mobilização; a prática e a reflexão sobre a ação; a pesquisa no Ensino de Química e a construção do perfil docente, envolvendo dimensões pessoais, sociais, tanto de cunho sentimental como cognitivo.

O que se destacou na investigação foi o fato de os sujeitos já apresentarem suas primeiras impressões da docência como profissionais, comparando com sua atuação no PIBID na época de estudantes, o que permitiu notar o processo de construção da identidade docente.

Verificamos que os focos estão entrelaçados uns aos outros, possuem fronteiras bem próximas, pois uma categoria pode levar a outra. Por exemplo, o sujeito G, por meio do Interesse pela Docência, passou a desenvolver sua Identidade Docente. Entretanto, um deles acaba se sobressaindo no processo de análise, por possuir descrições específicas e marcantes, permitindo a atribuição das falas determinadas classificações.

A Identidade, a Reflexão e o Interesse pela Docência foram os focos que mais se destacaram. Todos afirmaram *ser professor*, assumindo seu papel e apontando características a respeito do que é *ser professor* na visão deles. Em algum momento, abrem espaço para expressarem seu envolvimento emocional com a profissão, o que os leva a falar do Interesse pela Docência, já que a profissão, para eles, é algo que os faz sentir prazer.

Vimos também que cada sujeito representou um dos focos: G, o Interesse pela Docência; P, o Conhecimento Prático pela Docência; L, a Reflexão sobre a Docência; A, a Comunidade Docente; e R, a Identidade Docente, depoente que apresentou maior tempo de experiência na profissão.

Foi possível também evidenciar o envolvimento dos entrevistados com a pesquisa em ensino, o qual, segundo depoimentos, foi oportunizado pela participação no PIBID. Memórias estas que deflagraram a busca pela continuação dos estudos, principalmente na pós-graduação *stricto sensu*.

Como comentado, anteriormente, na apresentação dos cinco participantes da pesquisa: dois cursavam o mestrado; dois, a especialização, com vistas para ingresso em um futuro mestrado; um deles manifestou a intenção de retomar os estudos e realizar uma pós-graduação.

Dessa forma, o PIBID cumpre o papel de motivador do interesse pela

profissão docente, além de formador de professores que elaboram suas aulas de maneira inovadora e atraente ao olhar do aluno. Nesse sentido, a docência é caracterizada não só como palco de atividades curriculares em sala de aula, mas também como um amplo campo de investigações, explanações e estabelecimento de laços entre a escola e a academia.

A terceira coluna da Matriz 3x3 serviu para aprofundar o conhecimento sobre a constituição da identidade. A lente analítica permitiu que víssemos a prevalência das relações nas falas de cada sujeito e observássemos suas possíveis traduções, pensando para onde isso poderia nos levar.

Por exemplo, a grande incidência das relações pessoais em G sugere que a maior parte de sua identidade, revelada pela pesquisa, está relacionada à apreciação que tem pela profissão, algo associado ao envolvimento emocional, o que reforça o predomínio do Foco 1 em sua entrevista.

Para G, vemos o quanto o PIBID contribuiu para o estreitamento do vínculo afetivo com a carreira escolhida. Outro caso semelhante foi o de P, cujo destaque foram as relações sociais: mesmo com uma baixa expressividade no Foco 5, ele apresentou, em sua identidade, uma forte ligação com aspectos da comunidade escolar. Até mesmo nas falas de P vemos seu apreço pelos colegas e professores, os quais serviram de modelo para a ação docente. Segundo Pimenta e Lima (2004), a interação com a comunidade escolar é fundamental na construção do saber e da identidade docente.

Outro aspecto relevante de nossas conclusões foi o fato de a relação epistêmica ter direcionado a construção da identidade, embora essa não tenha revelado uma incidência muito grande nos sujeitos de pesquisa. Isso porque, com as atividades, reuniões, discussões e reflexões com o grupo, alguns desses participantes puderam conhecer o ambiente de trabalho enquanto outros puderam reavaliar suas próprias condutas, modificando-as.

Ou seja, os saberes pedagógicos assimilados no PIBID foram transformadores dos saberes experienciais de todos os sujeitos, saberes esses que envolvem a perspectiva sobre o aprendizado com a comunidade e sobre os aspectos pessoais nos quais se destina o apreço pela profissão.

Ora, se a relação epistêmica guiou todos os sujeitos, concluímos que o papel do coordenador é marcado pela sua relevância em orientar seus aprendizes, de modo a gerir saberes em prol da atividade docente. É notório que a constituição do perfil docente é um processo contínuo e o que capturamos, nesta pesquisa, foram apenas algumas evidências em um momento inicial da carreira.

Nesta investigação buscamos limitar a construção da identidade do

professor ex-bolsista do PIBID, mas temos claro que a quantidade de investigados foi pequena e precisaríamos realizar um novo levantamento para aprimorar reflexões sobre essa abordagem. Como já descrito anteriormente, o número de alunos formados até o ano de 2014 participantes do programa foi pequeno.

Vemos também que deixamos de coletar os pareceres do supervisor, o que poderia nos mostrar outras perspectivas da identidade docente, caracterizada pelo maior tempo de experiência e pela formação continuada. Portanto, o PIBID ainda mostra ser um cenário rico e amplo para investigação de suas contribuições no Ensino de Química. Programa esse que vem sendo desvalorizado pelo governo federal. Sendo assim, mostramos aqui um apelo para que essa situação possa ser modificada, voltando a criar novas oportunidades aos envolvidos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, E. C. de. **Um estudo das ações de professores de Matemática em sala de aula**. 2016. 189 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.
- ARRUDA, S. de M.; CARVALHO, M. A. de; PASSOS, M. M.; SILVEIRA, F. L. da. Dados Comparativos sobre a Evasão em Física, Matemática, Química e Biologia da Universidade Estadual de Londrina: 1996 a 2004. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v.23, n.3, p.418-438, 2006.
- ARRUDA, S. de M.; LIMA, J. P.; PASSOS, M. M. Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v.11, n.2, p.139-160, 2011.
- ARRUDA, S. de M.; PASSOS, M. M.; FREGOLENTE, A. Focos da aprendizagem docente. **Alexandria** – Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.5, n.3, p.25-48, 2012.
- ARRUDA, S. de M.; PASSOS, M. M.; PIZA, C. A. de M.; FELIX, R. A. B. O aprendizado científico no cotidiano. **Ciência e Educação**, Bauru, v.19, n.2, p.481-498, 2013.
- AVRAAMIDOU, L. Studying Science Teacher Identity: current insights and future research directions. **Studies in Science Education**, v.50, n.2, p.145-179, 2014.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.
- CARVALHO, M. A. **Um modelo para a interpretação da supervisão no contexto de um subprojeto de Física do PIBID**. 2013. 170 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- CHARLOT, B. **Da Relação com o Saber**: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.
- COSTA, M. L. R.; BEJA, A. C. dos S.; REZENDE, F. Construção da Identidade Docente em Licenciatura em Química de um Instituto Federal de Educação Profissional. **Química Nova na Escola**, São Paulo: 2014.
- ECHEVERRÍA, A. R.; OLIVEIRA, A. S.; TAVARES, D. B.; SANTOS, J. D. A.; SILVA, K. R.; SILVA, R. M. A Pesquisa na formação inicial de professores de química. **Química Nova na Escola**, n.24, p.25-29, 2006.
- FEJOLO, T. B. **A formação do professor de Física no contexto do PIBID**: os saberes e as relações. 2013. 95f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

FRANCISCO JUNIOR, W. E.; PETERNELE, W. S.; YAMASHITA, M. A formação de professores de química no Estado de Rondônia: necessidades e apontamentos. **Química Nova na Escola**, v.31, n.2, p.113-122, 2009.

GALIAZZI, M. do C. **Educar pela pesquisa**: ambiente de formação de professores de ciências. Ijuí: Unijuí, 2003.

GALIAZZI, M. C.; GARCIA, F. A.; LINDEMANN, R. H. Construindo Caleidoscópios: organizando unidades de aprendizagem. In: MORAES, R.; MANCUSO, R. (Orgs.) **Educação em Ciências**: produção de currículos e formação de professores. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

GAUCHE, R.; SILVA, R. R.; BAPTISTA, J. A.; SANTOS, W. L. P.; MÓL, G. S.; MACHADO, P. F. L. Formação de professores de química: concepções e proposições. **Química Nova na Escola**, n.27, p.26-29, 2008.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 2006.

LEITE, M. C. L.; HYPOLITO, Á. M.; LOGUERCIO, R. de Q. Imagens, Docência e Identidade. **Cadernos de Educação**, n.36, p.319-335, 2010.

LIMA, J. P. C. de; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. de M.; DÖHL, V. V. Aprofundando a compreensão da aprendizagem docente. **Ciência & Educação**, Bauru, v.21, n.4, p.869-891, 2015.

LÔBO, S. F.; MORADILLO, E. F. Epistemologia e a formação docente em química. **Química Nova na Escola**, n.17, p.39-41, 2003.

LOPES, C. V. M.; SOUZA, D. O.; PINO, J. C. del. Professor/a de Ciências Naturais e de Química: a busca de uma identidade. **Educação**, v.52, n.1, p.153-167, 2004.

LUCAS, L. B.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S.M. Axiologia e o processo de formação inicial de professores de biologia. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.18, p.645-665, 2014.

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

MACHADO, A. R.; LAMBACH, M.; MARQUES, C. A. Formação permanente de professores de Química – contribuições da perspectiva dialógica-problematizadora. In: **33º Encontro de Debates sobre o Ensino de Química**. Ijuí. 2013.

MAISTRO, V. I. de A. **Formação inicial**: O estágio supervisionado segundo a visão de acadêmicos do curso de Ciências Biológicas. 2012. 126 f. Tese (Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

MALDANER, O. A. **A Formação inicial e continuada de professores de Química**: professores/pesquisadores. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**: Bauru, v.9, p. 191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2011.

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: 22 set. 2015

NÓVOA, A. **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes docentes. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIRATELO, M. V. M. **Um estudo sobre o aprendizado docente no projeto PIBID/UEL – licenciatura em Física**. 2013. 140f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

SANTOS, V. C.; ARROIO, A. A formação de professores em comunidades de prática: o caso de um grupo de professores de química em formação inicial. **Química Nova**, v. 38, n. 1, p. 144-150, 2015.

SCHNETZLER, R. P. Alternativas didáticas para a formação Docente em química. In: DALBEN; Â.I.L.F.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, C.S. da; OLIVEIRA, L. A. A. de. Formação Inicial de Professores de Química: formação específica e pedagógica. NARDI, R. (Org.) **Ensino de ciências e matemática, I: temas sobre a formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SILVA, R.M.G.; SCHNETZLER, R.P. **Estágios curriculares supervisionados de ensino: partilhando experiências formativas**. EntreVer, Florianópolis, v.1, p. 116-136, 2011.

SILVEIRA, T. A. da; OLIVEIRA, M. M. de. Formação Inicial e Saberes Docentes no Ensino de Química Através da Utilização do Círculo Hermenêutico-Dialético. **VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Florianópolis, 2009.

STANZANI, E. de L. **O Papel do PIBID na Formação Inicial de Professores de Química na Universidade Estadual de Londrina**. 2012. 86p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

STANZANI, E. L.; BROIETTI, F. C. D.; PASSOS, M. M. As Contribuições do PIBID ao processo de formação inicial de professores de química. **Química Nova**, v. 34, n. 4, p. 210-219, 2012.

SZYMANSKI, H. **A Entrevista na pesquisa em educação: A prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, L. A. **Tornando-se pesquisadores: Um estudo a partir da análise de Memórias de um grupo de pesquisa em Educação em Ciências e Matemática**. 2013. 183f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Trecho da Entrevista com o Sujeito G Categorizado no Foco 1: Interesse pela Docência

Foco 1: Interesse pela Docência		
Sujeito G		
Depoimentos Categorizados no Foco 1	Expressões associadas ao foco	Justificativa
[G2.2] Aí, eu vi que era aquilo que eu <u>gostava</u> , que era aquilo que eu <u>queria</u> fazer, que eu <u>queria</u> trabalhar com isso. Era o que eu...era o que eu <u>queria</u> para mim. Foi a partir daí.	Gostava (1) Querida (3)	<i>Demonstra entusiasmo pelo trabalho, de envolvimento emocional.</i>
[G6] Até porque quando eu era pequena, eu brincava de casinha, de quadro e tal, e meu pai falava assim: 'Filha, faz isso, não! Vai ser médica'. Eu falava 'Aí, vou ser professor'. 'Não, faz isso não, vai ser médica, vai ser dentista!' E tal. E aí, eu já tinha desistido da ideia, já não gostava e a última coisa que eu queria era ser professora. Eu comecei a fazer licenciatura, porque era a opção que eu tinha de ser um curso noturno. E eu ter que ir de ônibus, ir e voltar. E aí, por isso que eu comecei, mas eu não queria nunca na vida ser professora. [G7] Igual eu falei, depois do PIBID que a minha cabeça mudou e eu vi que eu <u>gostava</u> daquilo.	Gostava (1)	<i>Fala das motivações de se tornar professor, no caso, o que a distanciava da profissão, é o histórico do interesse. Aí, vem a superação desse distanciamento da profissão docente</i>
[G9] Até o dia em que fui conversar com a FB, eu falei para ela 'eu preciso da bolsa' e tal 'meu marido, a gente casou agora, e eu estou precisando e eu vou ser sincera com você que eu vou ver como que é. Se eu ver que não dá para mim, vou cair fora. Não vou ficar só por causa da bolsa. Mas eu não quero dar aula, nada.' E aí, foi a partir daí que eu <u>gostei</u> . Que eu vi que era aquilo que eu <u>queria</u> mesmo.	Gostei (1) Querida (1)	<i>O despertar do interesse</i>
[G12.2] que era aquilo que eu <u>queria</u> , se não fosse o PIBID. Me ajudou bastante.	Querida (1)	<i>Demonstra o que o programa contribuiu para sua vida profissional e para desenvolver o gosto e envolvimento emocional com a docência.</i>
[G13.1] Aí, eu gostava muito de Química. A FB foi a minha professora do Ensino Médio. Ela me deu aula no primeiro, segundo e no terceiro. E aí, que vi, ah, Farmácia não dá. Então, vou pra Química. Daí que escolhi.	Aula (1) Escolhi (1) Gostava muito (1) Minha professora (1) Química (2)	<i>O interesse pela disciplina, expressando seu envolvimento emocional pela Química que a professora introduziu.</i>
[G14] E assim... <u>sempre gostei</u> . Desde que eu entrei no curso, é difícil, é complicado, mas... eu sofri, mas eu <u>gostei</u> .	Sempre (1) Gostei (2)	<i>gostar das disciplinas teóricas do curso de Química, que, embora não faz parte diretamente da docência, foi por meio desse contato e</i>

		<i>interesse pela ciência que se aproximou da profissão.</i>
[G15] Não. No começo era complicado. Entrei no PIBID, no terceiro ano. Terceiro? É! Foi em 2011, eu estava no terceiro ano, eu entrei. Aí, até tinha a disciplina do M, acho que foi. Era complicado. Eu detestava. Eu escutava ele falando, assim, e achava que não tinha nada a ver. Ele nem sabe o que está falando. Então eu não gostava, eu achava que não.... A disciplina de licenciatura era bobeira, que ser professora era... eu não levava nada daquilo. Que eles nem sabiam o que estavam falando. Vou ser sincera...eu não...eu detestava as aulas que.... Aí, depois que comecei o PIBID, aí eu <u>vi</u> e opa! Eu acho que <u>comecei</u> a <u>ver</u> as coisas...eu <u>comecei</u> a dar <u>oportunidade</u> de ouvir, sabe? Porque antes, eu ignorava, eu simplesmente ignorava as aulas. Eu assistia porque tinha que assistir. Aí, depois que entrei no PIBID eu <u>comecei</u> a <u>prestar mais atenção</u> aquilo que eles estavam falando e <u>vi</u> que tinha <u>sentido</u> e aí, <u>comecei</u> a <u>gostar</u> . Quando você <u>gosta</u> e faz uma coisa que você <u>gosta</u> , é outra coisa, né?	Vi (2) Comecei (4) Ver (1) Oportunidade (1) Prestar mais atenção (1) Sentido (1) Gostar (1) Gosta (2)	<i>histórico do gostar da sua profissão</i>
[G17.1] Da área de Ensino. Eu vi que só aquilo que tinha aprendido na licenciatura não era o suficiente. Eu tinha <u>vontade</u> de <u>aprender mais</u> , eu tinha <u>vontade</u> de <u>ler mais</u> , de <u>estudar mais</u> e <u>ir</u> para essa <u>área da pesquisa</u> , mesmo. Eu <u>acho</u> que eu... <u>gosto</u> .	Vontade (2) Aprender (1) Mais (2) Ir (1) Área da Pesquisa (1) Acho (1) Gosto (1)	<i>vontade, o gosto por buscar mais conhecimento. A mobilização para a aquisição de mais conhecimentos na área de Ensino de Química.</i>
[G18] Muita parte repetitiva da Licenciatura. Tinha aula de Físico-Química, tinha aula de Orgânica. E aulas assim, da graduação, mesmo. Tinha lista de exercícios de Físico- Química da graduação. As mesmas! Então a parte de Ensino é <u>muito boa</u> , eu <u>gostava</u> , só que era muito pouco, se comparado a todo o restante, sabe?	Muito boa (1) Gostava (1)	<i>Vontade, o gosto por buscar mais conhecimento.</i>
[G19] Toda outra parte de Orgânica, de Analítica, assim, eram aulas, os mesmos professores, as mesmas aulas, muitas vezes idênticas que eu pegava, assim. E eu falava se eu soubesse, poderia ter pegado, guardado as listas de exercícios e ter trazido que daria na mesma. Que era a mesma lista de exercício. Então, essas coisas assim que me frustrou, sabe? Mas a <u>parte de Ensino</u> era <u>legal</u> , tivemos <u>aula</u> com a Ro, tive <u>aula</u> com a Si, com a FB. Aí, era <u>legal</u> , com o En. Mas eram <u>poucas</u> as <u>aulas</u> , porque tem a carga horária. E daí, por isso eu vi que <u>não atingiu</u> as minhas <u>expectativas</u> .	Aula (2) Aulas (1) Expectativas (1) Legal (2) Não atingiu (1) Parte de Ensino (1) Poucas (1)	<i>Os docentes da pós-graduação lato sensu que concluiu. G aborda a área de Ensino com envolvimento emocional.</i>
[G22] Sim. Sim, já fechei. Já peguei certificado. Mas daí eu estava fazendo especialização, e eu estava fazendo na sexta, e fazia disciplina na quarta e fiz disciplina na quinta. Daí foi onde comecei a fazer a disciplina do Álvaro, a de formação de professores. E comecei a fazer aquela do LA. E participar do grupo do AL. Aí que <u>comecei</u> a <u>gostar mais</u> e <u>vi</u> que era aquilo que eu <u>queria</u> mesmo.	Comecei (1) Gostar (1) Mais (1) Vi (1) Queria (1)	<i>Onde partiu o gostar de pesquisar a docência, professor-pesquisador</i>
[G55.1] Sim. Sim. Eu acho que.... Até hoje eu, às vezes escuto os outros falarem, 'Ah, você é professora. Você é doida' 'Para que fazer isso?!' <u>Não</u> me <u>incomoda</u> . Antes, eu pensava o que meu pai ia pensar. Que eu ia ser professora, porque ele falava que ele queria uma filha médica e tal. Hoje <u>não</u> me <u>incomoda</u> , eu faço o que eu <u>gosto</u>	Não (2) Incomoda (2) Gosto (1)	<i>Não se abala com o que os outros dizem e gosta do que faz, expressando sentimentos.</i>
[G55.3] e <u>gosto</u> , <u>amo</u> o que eu faço.	Gosto (1) Amo (1)	<i>Expressa sentimentos um envolvimento emocional.</i>
[55.5] Não, eu... eu <u>gosto</u> do que faço.	Gosto (1)	<i>Envolvimento emocional.</i>

APÊNDICE B

Trecho da Entrevista com o Sujeito A Categorizado no Foco 1: Interesse pela Docência

Foco 1: Interesse pela Docência		
Sujeito A		
Depoimentos Categorizados no Foco 1	Expressões associadas ao foco	Justificativa
[A3.3] Comecei a pesquisar bastante na área, mais do que fazer o PIBID, eu já pesquisava. E aí, foi quando eu <u>comecei</u> mesmo a <u>gostar</u> da área. Terceiro e quarto ano da faculdade. No terceiro ano eu ainda não sabia se queria seguir a área de Ensino ou não, mas daí no quarto eu <u>decidi</u> que <u>queria</u> ser <u>professora</u> , que <u>queria</u> seguir a <u>área de ensino</u> e esse <u>orgulho</u> que eu falo é...veio disso, veio da <u>pesquisa</u> mesmo, de <u>conhecer</u> a <u>área</u> e... da importância da profissão na realidade, né? O <u>ser professor</u> é muito <u>importante</u> , né. Afinal a gente forma as outras profissões.	Comecei (1) Gostar (1) Decidi (1) Queria (2) Professora (1) Área de Ensino (1) Orgulho (1) Pesquisa (1) Conhecer (1) Área (1) Ser professor (1) Importante (1)	<i>As qualidades da profissão, a motivação que a faz ingressar nessa carreira.</i>
[A4] Foi surgindo conforme foi passando o tempo, conforme fui pesquisando na área de ensino, a gente lia muitos artigos e eu fui começando a ter <u>interesse</u> , a <u>gostar</u> da área de <u>Ensino de Ciências</u> e do <u>Ensino de Química</u> . A gente estudava muito no PIBID, mais por causa do PIBID, mesmo, porque na faculdade é bem curto, assim, os estágios e as disciplinas de Ensino. Então, comecei a <u>estudar</u> , comecei a escrever artigo, eu comecei a pegar <u>gosto</u> pela área de... de pesquisa na <u>área de Ensino</u> , no caso e consequentemente o <u>gosto</u> pela área de ser... de Ensino e pela área da <u>docência</u> .	Interesse (1) Gostar (1) Ensino de Ciências (1) Ensino de Química (1) Estudar (1) Gosto (2) Área de Ensino (1) Docência (1)	<i>O despertar do interesse, envolvendo-se pela área por meio de estudo e pesquisa.</i>
[A8] De forma muito <u>positiva</u> . Assim, é muito <u>gratificante</u> você dar uma aula e o aluno <u>participar</u> da sua aula. Então, assim, de forma muito <u>positiva</u> . Eu acho que...eu enfrentei alguns problemas como professora, como primeiro ano na profissão, muitas dificuldades, porque a realidade é muito diferente de você ir para a sala de aula como estagiária e você ir para sala de aula como...você é a responsável por aquela turma. É muito mais difícil. Mas eu acho esse fato <u>positivo</u> , de ter o <u>envolvimento dos alunos</u> com essas estratégias que eu aprendi no PIBID e na faculdade, lógico, mas principalmente no PIBID, foi o que fez eu <u>não desistir</u> da profissão. Foi o que fez eu ter <u>esperança</u> de <u>continuar</u> .	Positiva (2) Gratificante (1) Participar (1) Positivo (1) Envolvimento dos alunos (1) Não desistir (1) Esperança (1) Continuar (1)	<i>Nesta sentença, o professor experienta e envolve-se emocionalmente com a resposta dos alunos ante as atividades propostas por meio do PIBID.</i>
[14.1] Ah, uma <u>aprendizagem</u> muito grande na área de <u>iniciação à docência</u> , né? O programa institucional de iniciação à docência e eu falo assim, que é <u>fundamental</u> , porque só a faculdade não dá um suporte, assim, para você realmente atuar em sala de aula, então, assim muita coisa que eu <u>aprendi</u> no PIBID, eu uso em <u>sala de aula</u> . E...esses 3 anos de PIBID, assim foram <u>fundamentais</u> , assim, por tudo que <u>aprendi</u> . Inclusive a gostar da <u>área de ensino</u> ,	Aprendizagem (1) Iniciação à docência (1) Fundamental (1) Aprendi (2) Sala de aula (1) Fundamentais (1) Área de Ensino (1)	<i>o envolvimento emocional de interesse, o aprender a gostar da profissão. O fato dela ter aprendido muita coisa a fez gostar da área.</i>
[A14.3] e <u>aprendizagem</u> que traz pra gente assim, acho que é...até às vezes eu até comento: eu tenho <u>orgulho</u> de ter feito parte do PIBID porque dessa forma, a gente <u>aprendeu</u> muito, inclusive agora, que nem, teve edital do PSS, conta, se você teve PIBID, você tem uma bonificação por isso. Um dos critérios de pontuação do PSS é o PIBID. Então...esse ano, é novo. O edital do ano passado não teve. Então, assim, me fez... lógico, não é uma pontuação assim, mas me fez ficar na frente de alguns candidatos, pelo PIBID, né? Então, eu acho que assim, eu acho que é uma bonificação assim,	Aprendizagem (1) Orgulho (1) Aprendeu (1)	<i>Aqui, observa-se que o sujeito demonstra satisfação, envolvimento emocional, e sentiu-se motivada em</i>

<p>é... justa porque o professor que teve PIBID tem uma formação maior do que um professor que não teve.</p>		<p><i>função da valorização da participação no programa. O fato dela ter aprendido e ter o reconhecimento institucionalizado a fez orgulhar-se do movimento.</i></p>
<p>[A23] O PIBID meio que foi assim, eu caí de paraquedas. Não foi assim, algo que, que queria fazer um estágio, na realidade, e meio que não conhecia ainda, no segundo ano de faculdade queria fazer um estágio de iniciação científica, mas não, e assim, os meus amigos faziam PIBID, né? A minha turma é uma turma que assim, a maioria fez PIBID, então, ah, abriu o edital, tipo, ahn, não tô fazendo nada, porque eu não trabalhava eu ajudava a minha mãe numa loja e tal, aí, entrei assim. Mas depois que eu <u>entrei</u> que eu peguei <u>gosto</u> pela coisa.</p>	<p>Entrei (1) Gosto (1)</p>	<p><i>Mesmo sem interesse, inscreve-se e participa do programa. A partir disso, passa a gostar.</i></p>
<p>[A24.2] assim, eu <u>gosto</u> muito dessa área, da pesquisa, mesmo, do Ensino, e, assim, a gente ia para as escolas, era um dos objetivos o outro era a parte acadêmica, né, então essa parte foi a que <u>mais</u> me <u>marcou</u>. A parte que eu <u>mais gostei</u>.</p>	<p>Gosto (1) Mais (2) Marcou (1) Gostei (1)</p>	<p><i>Seu gosto pela docência vem da pesquisa no Ensino de Química.</i></p>
<p>[A25.1] A princípio, assim, eu sabia como era o trabalho, porque meus amigos comentavam, ah, tem que ir para escola e tal, que no começo, não tinha muito essa parte de publicação e tal, o foco mesmo era mais a escola e eu sabia como que era o trabalho, mas eu acabei entrando num grupo de pessoas que eu não conhecia, na realidade, né? Não entrei no grupo de pessoas que eu conhecia. Então, no começo, assim foi, é um trabalho em grupo, não é um trabalho individual, não tem como você trabalhar individual, porque você vai para escola com um grupo de pessoas, e no começo, eu estranhei um pouco, né. Eu sou mais individualista, assim, para escrever trabalho, para tudo, assim. Trabalho de faculdade também, mas aos poucos, no começo, eu não gostava, era assim, muita gente para fazer uma determinada atividade, e eu ficava meio perdida, não sabia o que eu fazia ainda, porque as orientadoras, elas não acompanham diariamente nosso trabalho, né. A gente prepara as unidades só a gente, depois, no final, quando está pronto o trabalho é que chega na mão delas, que elas fazem a orientação. Então, no começo, esse trabalho meio solto, não tem dever para fazer, não tem uma coisa certa, cada um faz uma coisa, eu não me adaptei muito. Mas, eu continuei e, com o tempo, fui me adaptando ao grupo e a fazer, a ir para as escolas, o primeiro dia que eu fui, eu <u>gostei</u>, já, <u>desde o começo</u>.</p>	<p>Gostei (1) Desde (1) Começo (1)</p>	<p><i>Apesar dos contratemplos, desde o primeiro contato com a escola já houve uma afinidade com as atividades realizadas.</i></p>
<p>[A25.3] Então, eu fui, eu <u>gostei</u> e continuei participando.</p>	<p>Gostei (1)</p>	<p><i>Gostar das atividades que envolvem o programa e que remetem à docência.</i></p>
<p>[A29] O projeto como um todo, eu <u>acredito</u> muito no PIBID, que o projeto, ele...não só funcionou como ainda funciona, né? Porque eu <u>acredito</u> que era o que faltava dentro da universidade, um projeto como esse, apesar que antes até uns grupos de iniciação científica voltados para área de Ensino, nunca, do meu conhecimento, não havia antes, não só na UEL, como em outras universidades projetos voltados para licenciatura dessa forma. E hoje, o PIBID, foi um dos primeiros projetos que o governo investiu, no caso, né? Na licenciatura, eu <u>acredito</u> que é muito <u>importante</u>, está investindo-se na <u>formação inicial de professores</u>, eu acho que assim, e <u>continuada</u>, né? Porque, querendo ou não, a gente está sendo formado e os professores das escolas estão sendo formados também.</p>	<p>Acredito (3) Importante (1) Formação inicial de professores (1) Continuada (1)</p>	<p><i>Desenvolver um pensamento positivo em relação ao projeto que participou. Expressa interesse, envolvimento emocional e também motiva a</i></p>

		<i>querer saber mais.</i>
[A32] Sim, eu tenho <u>interesse</u> em continuar na <u>área da docência</u> , porém, assim, futuramente eu pretendo entrar pra universidade não tenho interesse em continuar atuando no Ensino Médio. Mas eu tenho <u>interesse</u> em continuar na <u>área da docência</u> .	Interesse (2) Área da docência (2)	<i>Vontade de permanecer dentro da área, demonstrando o seu envolvimento emocional pelo que faz.</i>

APÊNDICE C

Trecho da Entrevista com o Sujeito L Categorizado no Foco 1: Interesse pela Docência

Foco 1: Interesse pela Docência		
Sujeito L		
Depoimentos Categorizados no Foco 1	Expressões associadas ao foco	Justificativa
<p>[L4] Não. Queria trabalhar na indústria, né? Tanto que fiz bacharel, fui na indústria e, mas também, como eu disse, dava aula à noite, então, eu me <u>sentia melhor</u>, mesmo na indústria eu ganhava bem, nem se compara o salário, eu, eu... na indústria eu não me sentia bem, assim, sabe? Inclusive uma vez, meu chefe me perguntou: ‘Ah, você gosta mais de trabalhar lá ou aqui?’ Aí eu falei ‘olha, lá eu me <u>sinto mais útil</u>’. De fato. Lá como docente, você parece que ajuda mais, né? É o que eu <u>sentia</u>. Então, é, na indústria foi bom eu ter conhecido, porque se eu não tivesse conhecido, a FB mesmo me disse isso, ‘se você não tivesse conhecido, você talvez até hoje teria esse desejo e ficava pensando: ai, como é que seria, né?’ Então, quando eu comecei a fazer licenciatura, eu não imaginava eu que eu fosse <u>gostar</u> tanto. Da licenciatura. Então, aí foi mais uma coisa que me <u>motivou</u>. Porque aí, eu achava que para licenciatura eu ia achar tudo um porre, sabe? Nossa, deve ser chato pra caramba, ficar lendo não sei o quê. Tive muita dificuldade no começo, porque a gente que é da exatas, não consegue escrever, então para escrever uma linha, duas linhas, eu sofria um monte. Eu sei que primeiro ano de licenciatura eu sofri muito pra escrever.</p>	<p>Sentia (2) Melhor (1) Sinto (1) Útil (1) Gostar (1) Motivou (1)</p>	<p><i>O despertar do interesse, as precepções e depois de atuar como professor, ir atrás de aprimoramento por meio da licenciatura, tem evidências emocionais e conta o despertar do interesse pela docência.</i></p>
<p>[L10] Isso. Entrei no bacharel, foi em 2002, é. Daí, terminei em 2006 e, em seguida, fui trabalhar, não entrei em indústria, primeiro eu trabalhei como técnica de laboratório na Universidade privada 1. Fiquei um ano e daí, fui para a indústria. E daí, fiquei lá durante quatro anos e então, assim, enquanto eu estava na Unopar, eu comecei a dar aula para o técnico da Inesul. Então, aí, quando eu saí de lá, saí da Unopar e fui para indústria, eu continuei na Inesul, eu dava aula para o curso técnico. E, mas até então, eu dava aula para o técnico, eu não esperava que fosse partir para área da Educação. Porque eu tinha esperança que eu fosse me realizar na indústria. Mas, como eu acho, não tive muita sorte com o meu chefe, que eu peguei, e que até inclusive os outros que trabalharam comigo disseram ‘você não teve sorte, mesmo’, porque logo o primeiro ser desse jeito, (risos), me atrapalhou muito. E eu vou falar eu aguntei coisas ali que hoje eu não suportaria, mas eu suportei porque era o primeiro emprego na área, eu sabia que ia ser difícil encontrar outro e o salário era bom, era a empresa que tinha o melhor salário aqui. Eu acho que justamente por isso, porque você tinha que suportar algumas coisas que, né? Então, eu sofri muito ali. E aí, eu, com a parte de Ensino, eu às vezes eu <u>tinha vontade</u> de ir para o Estado, só que precisava de licenciatura. O Estado exige licenciatura. Então, aí foi quando eu resolvi fazer. Inclusive eu tinha prestado um concurso em 2008, que foi quando eu fui para indústria, no Instituto Federal e eu passei em quarto lugar. Não pude assumir porque não tinha licenciatura. Só que eles davam um prazo, se eu quisesse, mas eu queria tanto entrar na indústria, olha para você ver a besteira que eu fiz, né, troquei, olha, deixa para lá, não vou fazer esse curso, não. Eu não dei valor. Hoje, para você entrar no instituto, muito difícil. Eu perdi essa oportunidade e não me perdoou por isso. Porque, na verdade, eu estava indo atrás de um sonho, que...que era barco furado para mim, né?</p>	<p>Tinha vontade (1)</p>	<p><i>Indícios iniciais de familiaridade com a profissão docente, manifestava um sentimento pela docência que não assumia.</i></p>
<p>[L12.1] É, então, então assim, eu procuro nem lembrar essa parte do instituto para não ficar com mais raiva ainda, sabe? E...porque se eu tivesse conseguido ficar lá, eu, hoje em dia, estaria bem. Mas paciência, né? Às vezes a gente faz escolhas, né? E tem que assumir. Então, foi isso, mas assim, eu <u>gosto</u> da <u>docência</u>, assim, entendeu?</p>	<p>Gosto (1) Docência (1)</p>	<p><i>Apesar dos contratempos, o sujeito está interessado pela docência e possui um envolvimento</i></p>

		<i>emocional.</i>
[L35] Porque, justamente, eu tive uma <u>decepção</u> na indústria e eu falei e agora? O que vou fazer? E porque eu <u>gostava</u> de dar <u>aula</u> , não era uma coisa assim, eu caí, caí de paraquedas. Ai, eu vou ver o que vai dar, não! Eu já tinha <u>experiência</u> na <u>docência</u> . Então, era uma coisa assim, que eu <u>gostava</u> .	Decepção (1) Gostava (2) Aula (1) Experiência (1) Docência (1)	<i>Gostar da docência, demonstrar afeto pela profissão em função de uma experiência de trabalho.</i>
[L40.1] Porque depois que eu entrei, eu <u>vi</u> a <u>importância</u> dele. Sabe? Porque realmente era <u>importante</u> , e que é uma coisa que <u>deve</u> ser <u>incentivada</u> , ainda.	Vi (1) Importância (1) Importante (1) Deve (1) Incentivada (1)	<i>Atribuir qualidades sobre o PIBID. Perceber a relevância do projeto e valorizá-lo em prol da docência.</i>
[L40.3] então, assim, eu...eu via que tinha <u>sentido</u> , entendeu, esse projeto. E pela <u>primeira vez</u> , né, assim, que foi que... acho que... de outros projetos que participei na graduação antes, ah... eu não <u>via</u> tanto <u>sentido</u> , como eu vi nesse.	Sentido (2) Primeira vez (1) Via (1)	<i>Enxergar a relevância da atividade, começa a se envolver emocionalmente.</i>
[L41] Com outros projetos que fiz no bacharel. Outros projetos, não sei, eu acho que, não sei se a nossa educação está tão crítica, tão crítica, qualquer coisa que vem é ser <u>uma esperança</u> . Então, eu achei <u>muito bom</u> , <u>gostaria</u> de ter <u>continuado</u> , mas não dava. Não dava, né, tinha que sair.	Uma esperança (1) Muito bom (1) Gostaria (1) Continuado (1)	<i>Gostar do PIBID, ter apreço, criar um envolvimento emocional e atribuir qualidades.</i>
[L47] É, eu sou meio cabeça dura, assim, na indústria eu fiquei lá sofrendo, sofrendo, e todo mundo falava, 'sai de lá, sai de lá!' E eu lá. Então, assim, eu sou meio teimosa. E quando fui para licenciatura, eu fui de <u>corpo</u> e <u>alma</u> . E daí, tanto que eu <u>quis</u> já fazer o Mestrado em seguida e eu <u>quero</u> fazer, porque uma, eu já perdi bastante tempo da minha vida e então, eu tenho que fazer alguma coisa, né? Então, eu falo assim, ó, o que eu puder fazer, se eu conseguir desenvolver alguma coisa que ajude, pelo menos, nem que ajude daqui 20 anos, né? (Risos) Então é isso, eu falo, né, alguma coisa, assim, eu estou <u>participando</u> dessa mudança, eu acho, né.	Corpo (1) Alma (1) Quis (1) Quero (1)	<i>Resiliência em relação a sua profissão, por ter esperança nela, demonstrando sentimentos e vontade de fazer algo para mudar.</i>

APÊNDICE D

Trecho da Entrevista com o Sujeito R Categorizado no Foco 1: Interesse pela Docência

Foco 1: Interesse pela Docência		
Sujeito R		
Depoimentos Categorizados no Foco 1	Expressões associadas ao foco	Justificativa
[R13.2] Então, para mim, foi <u>excelente</u> para a minha <u>formação profissional</u> .	Excelente (1) Formação (1) Profissional (1)	<i>O papel do PIBID como formador do profissional. R reconhece isso, adjetivando a sua participação nele.</i>
[R17] Ah, eu me sinto, nossa! Me enche de <u>alegria</u> quando um aluno vai fazer Química, ou Biologia, tanto faz, mas que ele se <u>interessou</u> , que eu fui um <u>molde</u> para ele, um <u>modelo</u> . Eu fico muito, muito <u>lisonjeada</u> . E quando eles passam, então, eu fico mais. Muito <u>lisonjeada</u> mesmo.	Alegria (1) Interessou (1) Molde (1) Modelo (1) Lisonjeada (2)	<i>O resultado positivo de um esforço motivou o sujeito e fez emergir sentimentos em relação ao resultado de seu trabalho como docente.</i>
[R37] <u>Ensinar</u> . Eu sou <u>apaixonada</u> por <u>ensinar</u> . <u>Qualquer coisa</u> . (Risos) O negócio é <u>ensinar</u> , eu <u>gosto</u> é de passar o que eu sei, independente, de ser químico ou não. É, e ver que o outro <u>aprendeu</u> . A partir do momento em que eu vejo que <u>ensinei</u> e o outro <u>aprendeu</u> , <u>evoluiu</u> , <u>cresceu</u> , para mim, basta.	Ensinar (3) Apaixonada (1) Qualquer coisa (1) Gosto (1) Aprendeu (2) Ensinei (1) Evoluiu (1) Cresceu (1)	<i>Envolvimento emocional com o ato de ensinar, notar o aprendizado do aluno.</i>
[R38.2] Mas, por exemplo... É, você está no supermercado e teu aluno falar de um produto e falar assim 'Meu, isso aqui eu vi na sala de aula! ', 'Ó, isso aqui faz mal', 'Isso aqui não pode', é, 'Coca tem esse produto que eu não posso tomar por causa disso e vai causar isso, isso e isso'. Então, eu acho que mais no dia a dia deles que, que mostre e também, daí, tirando o dia a dia, quando eles passam no vestibular, os concursos, quando eles vêm contar para gente, que caiu tal pergunta que a gente viu na sala e eles <u>sabiam responder</u> porque <u>aprendeu</u> , então, essa parte também é <u>legal</u> .	Sabiam responder (1) Aprendeu (1) Legal (1)	<i>Envolvimento emocional com o ato de perceber situações que os alunos mostram seu aprendizado.</i>
[R39.1] Sim, eu <u>escolhi</u> <u>Química</u> porque me <u>apaixonei</u> na hora que dei <u>aula de Química</u> e falei, tenho que vir pra essa área. É essa a área que eu <u>quero</u> . Tanto é que hoje eu evito muito pegar a área de Biologia. Não é uma área que eu me dei bem, eu <u>gosto muito</u> de dar <u>aula de Química</u> , mesmo, meu negócio é a <u>Química</u> . Então, eu fui porque eu <u>gosto</u> mesmo de dar <u>aula</u> ,	Escolhi (1) Química (2) Apaixonei (1) Aula de Química (2) Quero (1) Gosto muito (1) Gosto (1) Aula (1)	<i>Gostar de dar aula de Química, demonstra sentimento pela disciplina e pela profissão.</i>
[R64.2] e também para <u>gostar</u> da área da <u>licenciatura</u> .	Gostar (1) Licenciatura (1)	<i>Motivação para a docência vinda da atuação dos professores universitários, servindo de inspiração.</i>
[R81] Ah, porque é uma coisa que eu <u>gosto</u> . Dar <u>aula</u> , é uma coisa que, realmente, eu <u>gosto</u> . Então, é um lugar onde eu realmente me sinto assim,	Gosto (2) Aula (1)	<i>Envolvimento emocional com a</i>

tirando a minha casa, o lugar onde eu me <u>sinto melhor</u> . É dentro de uma <u>sala de aula</u> , é tentando passar alguma coisa para esses alunos, assim. E também, aprendendo com eles. Porque a gente aprende muito, então, tirando a minha casa, é o lugar em que eu me <u>sinto melhor</u> . É a escola.	Sinto melhor (2) Sala de aula (1)	<i>prática do ensinar e aprender e do ambiente escolar.</i>
--	--------------------------------------	---

APÊNDICE E

Trecho da Entrevista com o Sujeito P Categorizado no Foco 1: Interesse pela Docência

Foco 1: Interesse pela Docência		
Sujeito P		
Depoimentos Categorizados no Foco 1	Expressões associadas ao foco	Justificativa
[P3] Quando eu me formei, uma das portas que se abriram foi pra lecionar foi para dar aula. Inclusive lá no PIBID, quando a gente montava, eu <u>achava interessante a prática, a dinâmica das atividades</u> . Aí, como surgiu essa <u>porta</u> , essa <u>oportunidade</u> , resolvi entrar nela. A começar a lecionar.	Achava (1) Interessante (1) Prática (1) Dinâmica (1) Atividades (1) Porta (1) Oportunidade(1)	<i>A oportunidade que surgiu para dar aulas trouxe memórias do PIBID que o fizeram interessar-se pela docência.</i>
[P10.2] Ah...e também os estágios, quando você acompanhava o professor, regente, mesmo no estágio de observação você percebia como ele ministrava determinado conteúdo. E tudo isso foi de uma boa importância. Ai depois, em um segundo momento você dar aula e <u>encarar</u> uma turma. Isso é <u>legal</u> .	Encarar (1) Legal (1)	<i>A partir do contato com a escola, as atividades executadas e, posteriormente, dar aula, o sujeito exprime um sentimento pelo gosto da profissão.</i>
[P13] Do curso de licenciatura? Das matérias? Eu <u>achei interessante</u> . A parte da Legislação, da Didática...foi em dois mil e tralalá... eu não lembro muita coisa, já faz quatro anos.	Achei (1) Interessante (1)	<i>O entrevistado fala da sua aprendizagem para a docência de maneira positiva, atribuindo qualidade.</i>
[P17.1] Olha o PIBID contribuiu muito porque eu <u>gostava</u> dele, em 2010 foi o ano que eu fiz muita coisa.	Gostava (1)	<i>Gostar do programa, do aprimoramento à docência.</i>
[P20.2] E todas as vezes que tinha oficina, mais alunos apareciam. E eles ficavam perguntando ‘vai demorar para ter a próxima?’ Era <u>interessante</u> .	Interessante (1)	<i>O sujeito conta um feedback obtido dos alunos que assistiram às aulas do PIBID, demonstrando satisfação.</i>
[P25.2] Inclusive, eu dei aula em uma escola chamada G. M., em Sorocaba, essa escola foi incrível, porque eu tinha 6 alunos que eram deficientes auditivos, não escutavam e com eles, eles estavam no primeiro ano, eu achei <u>legal, interessante</u> ensinar o ciclo hidrológico da água.	Legal (1) Interessante (1)	<i>Manifestação de entusiasmo em ensinar alunos deficientes auditivos.</i>
[P25.4] E achei <u>interessante</u> que eles entenderam.	Interessante (1)	<i>Interesse pelo feedback dos seus alunos após as aulas diferenciadas aos alunos deficientes auditivos.</i>
[P33.2] e eu ficava falando nossa, eu <u>quero ser igual</u> a ela.	quero ser igual	<i>Interesse pela</i>

		<i>docência a partir de um professor que admirava, expressando entusiasmo pela docência.</i>
<p>[P42] a So. Um dia nós estávamos na sala de aula do colégio de aplicação e eu era estagiário. Estagiário, não! Estava em observação com a coordenação da El e a So foi lá para assistir a estagiária dela. Porque a estagiária dela ia dar aula e estava lá para observar. Nos conhecemos ali, aí ela convidou, quer dizer, ela convidou entre aspas, porque eu falei para ela, eu falei assim: ‘So, o ano que vem eu quero fazer meu TCC na área de Química Analítica você aceitaria em ser a minha orientadora?’ Ela aceitou e aí, durante um dos bate-papos ela comentou aí ‘vai abrir o PIBID, você tem <u>interesse?</u> ’ Eu falei ‘<u>sim</u>, tenho ’. <u>Aceitei</u> o convite dela.</p>	<p>Interesse (1) Sim (1) Aceitei (1)</p>	<p><i>O interesse em participar do programa, mostrando uma afinidade com a vida de professor.</i></p>

APÊNDICE F

Trecho da Entrevista com o Sujeito G Categorizado no Foco 2: Conhecimento Prático da Docência

Foco 2: Conhecimento Prático da Docência		
Sujeito G		
Depoimentos Categorizados no Foco 2	Expressões associadas ao foco	Justificativa
[G3] Já. Já <u>dei aula</u> . Ano retrasado <u>dei aula</u> de <u>Matemática</u> , este ano <u>dei aula</u> de <u>Química</u> e <u>Física</u> . Só que <u>dei</u> um período curto de <u>aula</u> de <u>Química</u> , mas <u>dei aula</u> de <u>Física</u> .	Dei (4) Aula (4) Matemática (1) Química (2) Física (2)	<i>Conhecimento prático sobre essas três disciplinas.</i>
[G33] <u>A gente trabalhou</u> em duas <u>escolas</u> diferentes. Mas uma época era em três, quatro. Aí, depois eram cinco, <u>a gente</u> meio que <u>intercalava</u> , entendeu? Uma ia para o <u>experimento</u> , outra <u>ajudava</u> na <u>apresentação do slide</u> , outro <u>explicava</u> , outro... <u>Problematização</u> , e assim, ia, a gente meio que <u>dividia</u> as <u>tarefas</u> , ali.	A gente (2) Trabalhou (1) Escolas (1) Intercalava (1) Experimento (1) Ajudava (1) Apresentação do slide (1) Explicava (1) Problematização (1) Dividia (1) Tarefas (1)	<i>Como eram realizadas as divisões das tarefas no PIBID.</i>

APÊNDICE G

Trecho da Entrevista com o Sujeito A Categorizado no Foco 2: Conhecimento Prático da Docência

Foco 2: Conhecimento Prático pela Docência		
Sujeito A		
Depoimentos Categorizados no Foco 2	Expressões associadas ao foco	Justificativa
<p>[A7] Participação da aula. Né, assim, você leva um... Experimento. Aluno que nunca olha para tua cara durante todo o ano, né? Não olha mesmo, assim, no dia do experimento, ele vai lá na frente quer ver o que que está acontecendo e pergunta: ‘mas por que, professora, que isso está acontecendo?’ Então, isso é interesse, né? Então... E uma <u>aula normal</u> que você vai para o <u>quadro</u>, lógico que tem <u>aulas</u> dessa forma que são <u>necessárias</u> também, mas uma <u>aula</u> assim, dessa forma, sempre, às vezes ele nem olha para sua cara, não abre o caderno, não participa. Você leva um <u>tema</u>, eu levo bastante <u>tema</u> para <u>discutir</u> com eles, faço, pelo menos, uma <u>discussãozinha</u> no começo da aula, e tal, eles <u>participam</u>. Assim... Se <u>envolvem</u>. Eu atribuo notas, porque antes eu fazia e eles não estavam nem aí. Aí, quando eu comecei a <u>atribuir nota</u>, um bônus que eu dou para eles <u>participarem</u> desses diálogos, eles <u>participam</u>.</p>	<p>Atribuir (1) Aula (2) Aulas (1) Discutir (1) Discussãozinha (1) Envolvem (1) Necessária (1) Normal (1) Nota (1) Participam (2) Participarem(1) Quadro (1) Tema (2)</p>	<p><i>O sujeito explicando como percebe que o aluno está interessado e aprendendo, comentando das atividades durante a aula, as suas percepções no desenvolver da aula, contribuindo com seu repertório de experiências.</i></p>
<p>[A10.2] Porque assim: <u>a gente aprende</u> muito, <u>a gente aprende metodologias diferenciadas</u> para <u>explorar</u> quando a gente for para a <u>sala de aula</u>, no próprio <u>estágio de regência</u>, eu <u>aprendi</u> muito, atuando em <u>sala de aula</u>, assim,</p>	<p>A gente (2) Aprende (2) Aprendi (1) Estágio de regência (1) Explorar (1) Metodologias diferenciadas (1) Sala de aula (2)</p>	<p><i>Aprender no ato, na prática, na vivência adquirindo experiência para a vida profissional.</i></p>
<p>[A30.1] Olha, por alguns trabalhos que a gente fez sobre isso, teve um trabalho que eu fiz, que a gente entrevistou os professores, pelas falas deles, eu percebi, assim, eles comentaram que o PIBID ajudou muito, inclusive, às vezes, assim, pelas próprias <u>aulas</u> dos <u>bolsistas</u> que iam <u>desenvolver</u> as unidades na escola, eles viam <u>estratégias diferentes</u> que eles nem imaginavam que poderia usar, que, assim, são <u>ideias novas</u>, né?</p>	<p>Aulas (1) Bolsistas (1) Desenvolver (1) Estratégias diferentes (1) Ideias novas (1)</p>	<p><i>Os professores observando as estratégias dos bolsistas do programa que atuam de forma inovadora, sugerindo novas propostas de ensino. Enquanto que o próprio bolsista, frente as dificuldades em sala de aula e, posteriormente a discussão com seu grupo, atua de maneira diferenciada, acumulando seu repertório experiencial.</i></p>

APÊNDICE H

Trecho da Entrevista com o Sujeito L Categorizado no Foco 2: Conhecimento Prático da Docência

Foco 2: Conhecimento Prático pela Docência		
Sujeito L		
Depoimentos Categorizados no Foco 2	Expressões associadas ao foco	Justificativa
[L9.2] É um teste que eu fiz, eu conversei com a pedagoga da escola, pedi permissão, porque eu sabia que eu ia cumprir metade do que eu tinha colocado no planejamento. Mas como eu ia fazer, assim, <u>trabalhar</u> com <u>métodos distintos</u> , mais <u>leitura</u> , <u>experimentação</u> , enfim, debate, coisas assim, que não é feito, ela interessou e disse, não faça, se você acha que isso vai, vai dar <u>resultado</u> , só que depois você justifica no seu livro que, porque que você, bem isso, você tem que justificar no livro que você não concluiu seus <u>conteúdos</u> , seu <u>planejamento</u> .	Trabalhar (1) Métodos distintos (1) Leitura (1) Experimentação (1) Resultado (1) Conteúdos (1) Planejamento (1)	<i>Estratégias diferenciadas que foram escolhidas para as aulas a fim de melhorar a abordagem da disciplina.</i>
[L9.4] as outras duas que tinha trabalhado no bloco anterior que era o semestre anterior, não trabalhei nada, foram <u>aulas tradicionais</u> porque eu temia não dar todo o <u>conteúdo</u> . <u>Tradicionais</u> , assim, de <u>modo geral</u> , é claro que se tivesse uma <u>oportunidade</u> ou outra de <u>fazer</u> coisa <u>diferente</u> , eu fiz, mas basicamente, foi <u>tradicional</u> .	Aulas tradicionais (1) Conteúdo (1) Diferente (1) Fazer (1) Modo geral (1) Oportunidade (1) Tradicionais (2)	<i>Outras estratégias tomadas para usar em sala de aula.</i>

APÊNDICE I

Trecho da Entrevista com o Sujeito R Categorizado no Foco 2: Conhecimento Prático da Docência

Foco 2: Conhecimento Prático pela Docência		
Sujeito R		
Depoimentos Categorizados no Foco 2	Expressões associadas ao foco	Justificativa
[R14] Ah, sim, todas as <u>unidades</u> que a gente <u>aplicava</u> nos <u>colégios</u> aqui em Londrina, porque eu vinha <u>aplicar</u> aqui, eu <u>levava</u> para o <u>meu colégio</u> também. E eu mesma <u>aplicava</u> lá e.... <u>adaptava</u> , lógico, a <u>realidade</u> local e ao tempo, por ser só eu. Então, eu ia <u>adaptando</u> e eu <u>leve</u> i praticamente todas as <u>unidades</u> eu tenho e trabalho e a gente <u>trabalhava</u> com <u>Unidade Didática</u> . Lá, no meu grupo era <u>Unidade Didática</u> . Que era nosso foco na época.	Adaptando (1) Adaptava (1) Aplicar (1) Aplicava (2) Colégios (1) Levava (1) Levei (1) Meu colégio (1) Realidade (1) Trabalhava (1) Unidade didática (2) Unidades (2)	<i>Estratégias didáticas elaboradas no PIBID e adaptadas para o uso em sala de aula de outras escolas.</i>
[R54.2] e você vai com esse <u>tema</u> e <u>trabalha</u> de uma forma <u>diferenciada</u> , não tratando o <u>conteúdo</u> é, de <u>forma rígida</u> , mas <u>diferenciada</u> , e você tem que <u>levar</u> , aí, é uma obrigação, como nós tínhamos uma obrigação <u>levar</u> uma <u>leitura</u> , <u>introduzir</u> uma <u>leitura</u> na nossa <u>unidade</u> , a <u>experimentação</u> e a <u>contextualização</u> .	Conteúdo (1) Contextualização (1) Diferenciada (2) Experimentação (1) Forma rígida (1) Introduzir (1) Levar (2) Leitura (2) Tema (1) Trabalha Unidade (1)	<i>O estudante está desenvolvendo seu repertório de estratégias didático-pedagógicas por meio de temas previamente solicitadas pelo professor.</i>

APÊNDICE J

Trecho da Entrevista com o Sujeito P Categorizado no Foco 2: Conhecimento Prático da Docência

Foco 2: Conhecimento Prático pela Docência		
Sujeito P		
Depoimentos Categorizados no Foco 2	Expressões associadas ao foco	Justificativa
[P5] É, então, no PIBID, nós tínhamos que <u>fazer atividades diferenciadas</u> e, ao mesmo tempo, de <u>fácil acesso para que os nossos estudantes entendessem</u> o que estávamos querendo com aquele <u>conteúdo</u> . E era <u>extrovertido</u> por causa disso, você pegava uma coisa que era do <u>outro mundo</u> , <u>esmiuçava</u> para ele <u>entender</u> . E os <u>jogos</u> que fazíamos também, isso também colaborou.	Atividades diferenciadas (1) Conteúdo (1) Entender (1) Entendessem (1) Esmiuçava (1) Estudantes (1) Extrovertido (1) Fácil acesso (1) Fazer (1) Jogos (1) Outro mundo (1)	<i>Aqui, o sujeito explica algumas de suas atividades realizadas no programa e como eram esquematizadas para sua aplicação.</i>
[P20.3] E depois tinha uma <u>avalição</u> que a gente fazia, a <u>forma de avaliar</u> era <u>como eles participavam</u> e no final tinha até um <u>questionário</u> que <u>assimilavam</u> se eles <u>aprendiam</u> alguma coisa e sim, era demonstrado que tinha um retorno.	Aprendiam (1) Assimilavam (1) Avaliação (1) Como eles participavam (1) Forma de avaliar (1) Questionário (1)	<i>Trata-se de recontar suas práticas avaliativas</i>
[P25.3] Então, <u>não adiantava eu falar</u> . <u>Mostrei através de desenhos</u> . Peguei a montanha, mostrei lá em cima que tinha gelo na montanha. O rio, o sol, mostrando o derretimento, <u>mostrei filmes para eles enxergarem e ver</u> .	Através de desenhos (1) Enxergarem (1) Falar (1) Mostrei (1) Mostrei filmes (1) Não adiantava (1) Ver (1)	<i>Descrevendo a conduta de sua aula para esses alunos deficientes auditivos.</i>
[P25.6] como eu não sei a respeito disso, a prova eu enchi de desenhos. Eu falei para eles, falei não, né? Expliquei para eles para marcar o x. Aí eles fizeram a prova bonitinho,	Desenhos (1) Eles fizeram (1) Expliquei (1) Não sei (1) Prova (2)	<i>Por meio da sua reflexão da ação, e dando sequência a elaboração da prova, utilizou uma estratégia de forma a tornar viável a realização da prova.</i>
[P26] Nossa, foi um <u>sufoco</u> . Foi porque enquanto eu <u>passava a matéria</u> para os <u>outros</u> , que não pode ser <u>nada de cópia</u> , <u>passava atividade</u> , <u>passava os exercícios</u> , enquanto a <u>turma</u> fazia os <u>exercícios</u> , eu <u>juntei</u> eles num <u>canto</u> e <u>dava atenção</u> para eles. Hoje, agora tem os <u>intérpretes</u> . Acredito que com os <u>intérpretes</u> , <u>facilite</u> mais ainda esse <u>acesso</u> .	Acesso (1) Atividade (1) Canto (1) Dava atenção (1) Exercícios (2) Facilite (1) Intérpretes (2) Juntei (1) Matéria (1) Nada de cópia (1) Outros (1) Passava (3) Sufoco (1)	<i>Memórias das situações vividas em sala de aula, com esses alunos. Esta fala está mais relacionada à gestão do professor na sala de aula.</i>

	Turma (1)	
[P27.2] E também os <u>jogos</u> . O <u>PIBID</u> , nós trabalhávamos muito com <u>jogos de forma interativa</u> , então, isso colabora porque <u>chama a atenção</u> do <u>aluno</u> .	Aluno (1) Chama a atenção (1) Forma interativa (1) Jogos (2) PIBID (1)	<i>Lembrando as atividades que foram realizadas no programa.</i>
[P28] Uso, lá na escola tem, porque na escola que estou hoje é a Wilson Ramos, ela dá esse suporte, não tem lousa digital ainda, mas tem uma sala com <i>Datashow</i> , com <i>internet</i> , e com <i>tablet</i> , né, que acaba levando e utilizando.	Com <i>internet</i> (1) Dá esse suporte (1) Escola (2) Escola Levando (1) Lousa digital (1) <i>Tablet</i> (1) Utilizando (1)	<i>Mostrando alguns dos recursos didáticos utilizados nas aulas.</i>
[P44.2] Passar para eles, inclusive nossa primeira aula foi de educação ambiental. Gás carbônico e tal, e eles entenderam direitinho a proposta.	Educação ambiental (1) Gás carbônico (1) Primeira aula (1) Proposta (1)	<i>Descrição das aulas, as estratégias empregadas e sua vivência</i>
[P52] Marcou a minha participação no PIBID? Ah... foi o <u>desenvolvimento dos projetos</u> , que eram <u>temas transversais</u> e que <u>montávamos</u> com eles e <u>passávamos</u> para os <u>alunos</u> .	Alunos (1) Desenvolvimento dos projetos (1) Montávamos (1) Passávamos (1) Temas transversais (1)	<i>As práticas em desenvolvimento e sua execução.</i>
[P53] Hum... acho que o objetivo maior era como você falou aquela hora, era <u>fazer</u> com que a gente <u>iniciasse</u> o... de <u>forma diferenciada</u> , de <u>forma diversificada</u> , eu acho, na <u>licenciatura</u> .	Fazer (1) Forma diferenciada (1) Forma diversificada (1) Iniciasse (1) Licenciatura (1)	<i>Para este sujeito, a proposta de oferecer uma aula 'diferenciada' era o objetivo do programa.</i>
[P60] Não, porque <u>pensamos</u> em tudo, <u>fazíamos vídeo</u> , <u>fazíamos os sistemas transversais</u> , <u>fizemos a gincana</u> com eles também e os <u>jogos</u> , então, acredito que um pouco de tudo, naquele primeiro ano a gente <u>pincelou</u> .	Fazíamos (2) Fizemos (1) Gincana (1) Jogos (1) Pensamos (1) Pincelou (1) Sistemas transversais (1) Vídeo (1)	<i>Apontando as estratégias que foram elaboradas para as aulas. Comentários referentes as metodologias empregadas lá.</i>
[P65] É, na hora de <u>montar</u> as <u>estratégias</u> para deixar um pouco <u>mais fácil</u> , né? Para eles <u>aprenderem</u>	Aprenderem (1) Estratégias (1) Mais fácil (1) Montar (1)	<i>A contribuição do PIBID para elaboração das suas aulas.</i>

APÊNDICE K

Trecho da Entrevista com o Sujeito G Categorizado no Foco 3: Reflexão sobre a Docência

Foco 3: Reflexão sobre a Prática Docente		
Sujeito G		
Depoimentos Categorizados no Foco 3	Expressões associadas ao foco	Justificativa
<p>[G31] A questão da prática, né? A gente é <u>acostumada</u> durante todo o <u>período de escola</u> você ter aqueles professores, aquela <u>mesma situação</u>, a partir do <u>momento</u> que você começa a ter <u>desafios</u>, de <u>elaborar aulas diferentes</u>, de <u>pensar no aluno</u>, no <u>aprendizado</u>, você <u>começa</u> a não ver só o seu lado como <u>professor</u> que está lá só para <u>ensinar</u>, e pá. Começa a <u>pensar no aluno</u>, na <u>formação</u>, como <u>cidadão crítico</u> e tal. Toda aquela <u>ideia de formação</u> que eu vi que era Como diz assim, parece que deu um <u>start</u>, sabe? Comecei a <u>ver</u> de um <u>jeito diferente</u>, comecei a <u>pensar</u> de um <u>jeito diferente</u>. E aí, <u>pensar</u> era um <u>desafio</u> enorme, <u>elaborar</u> aquelas <u>aulas</u> e tal, para poder ir na <u>escola</u>, e eu tinha muita vergonha de falar na frente dos alunos, eu chegava lá e parece que...era complicado, sabe? Daí foi que eu <u>vi</u> que eu não tinha trava na língua, <u>comecei</u> a <u>falar</u> e vi que o negócio foi indo. Então, foi essa parte de se conseguir <u>pensar na prática</u>, sabe?</p>	<p>Acostumada (1) Aprendizado (1) Aluno (1) Aulas (1) Aulas diferentes (1) Cidadão crítico (1) Começa (1) Comecei (1) Desafio (1) Desafios (1) Elaborar (2) Ensinar (1) Escola (1) Falar (1) Formação (2) Ideia (1) Jeito diferente (2) Mesma situação (1) Momento (1) Período de escola (1) Pensar (5) Professor (1) Prática (1) Ver (1) Vi (1)</p>	<p><i>G reflete aquilo que aprendeu ao longo da trajetória acadêmica, pensa a respeito da formação do aluno do Ensino Médio e as estratégias que elaborou. Retoma seu processo de mudança e passa a enxergar de fora um professor atuando na sala, avaliando e julgando sua prática.</i></p>
<p>[G36] A maior dificuldade? Era <u>pensar</u>...assim...eu, eu sinto que... eu <u>não</u> sou uma <u>pessoa</u> muito <u>criativa</u>, sabe? Quando eu ia <u>pensar</u> nas <u>aulas do PIBID</u>, era um <u>desafio</u> muito grande. Acho que a maior <u>dificuldade</u> era no <u>desenvolvimento</u> dessas <u>aulas</u>. O <u>planejamento</u> dessas <u>aulas</u>, montar <u>plano de aula</u>, eu não sabia direito. Montar aquele plano e tal, os <u>objetivos</u>, <u>definir os objetivos</u> para mim, até hoje é uma <u>dificuldade</u> que eu tenho, quando eu vou <u>elaborar</u> o <u>plano de aula</u> e ter que <u>definir</u> os <u>objetivos</u>. Eu acho que a maior <u>dificuldade</u> foi nessa parte.</p>	<p>Aulas (2) Aulas do PIBID (1) Criativa (1) Desafio (1) Dificuldade (3) Desenvolvimento (1) Definir (2) Elaborar (1) Não (1) Objetivos (3) Pensar (2) Pessoa (1) Planejamento Plano de aula (2)</p>	<p><i>Aponta suas dificuldades quanto à sua prática docente, fazendo com que reflita sobre a questão.</i></p>
<p>[G37] Mesmo em grupo, mesmo em grupo. Porque a gente dividia...a você vai <u>pensar no experimento</u>, você vai <u>pensar</u> num <u>texto</u>, a gente meio que dividia as tarefas. Depois a gente mandava e discutia e tal. Às vezes a parte que ficava para mim, eu tinha uma <u>dificuldade</u> tremenda para <u>conseguir procurar</u> alguma coisa ou <u>pensar</u> em alguma coisa do tipo.</p>	<p>Conseguir (1) Dificuldade (1) Experimento (1) Pensar (3) Procurar (1) Texto (1)</p>	<p><i>Aponta suas dificuldades quanto à sua prática docente fazendo com que reflita sobre a questão.</i></p>

<p>[G42.1] Como vejo o meu trabalho...eu <u>acredito</u> que se eu não tivesse no PIBID, as minhas <u>aulas</u>...se eu não tivesse tido essa <u>experiência</u>, ...as minhas <u>aulas</u> seriam <u>terríveis</u> (Risos). Eu <u>acho</u> que seriam assim: muito...<u>tradicional</u>, não condenando...mas seriam assim, sabe... ‘fica quieto!’, tal e... ‘vamos fazer!’, ‘cópia!’ E aluno como cópia, eu não teria essa <u>visão de ensino</u>, eu não teria essa <u>visão de aprendizado</u>. Então, seriam as <u>piores</u> possíveis. Eu <u>acredito</u>, se fosse sem o PIBID. Porque acho que só a <u>regência não é o suficiente</u>. Para <u>despertar</u> na gente aquela...só o <u>estágio de regência</u>, você está no último ano, já, no <u>estágio de regência</u>. Só aquilo não é o <u>suficiente</u>.</p>	<p>Acho (1) Acredito (2) Aulas (2) Despertar (1) Estágio de regência (2) Experiência (1) Não (1) Piores (1) Regência (1) Suficiente (2) Terríveis (1) Tradicional (1) Visão de ensino (1) Visão de aprendizado (1)</p>	<p><i>Ela faz uma autoavaliação, imaginando sua atuação sem a intervenção do programa.</i></p>
<p>[G50.1] Eu não consigo definir em um só. Como eu disse, cada <u>aula</u>, para mim, era um <u>desafio diferente</u>, era um <u>momento diferente</u>, era...você <u>ter</u> que <u>ler textos</u>, a gente fazia, não sei se continua assim, a gente lia <u>textos</u>, fazia <u>rodadas de apresentações</u> aqui na...na universidade, todo...cada...vamos dizer assim, todo mês a gente <u>tinha</u> um <u>desafio diferente</u>.</p>	<p>Aula (1) Desafio (2) Diferente (2) Ler (1) Momento (1) Rodadas de apresentações (1) Ter (2) Textos (2) Tinha (1)</p>	<p><i>Refere-se aos estudos, pesquisas e discussões a respeito das aulas. Ela demonstra a relevância que o programa proporcionou por causa dessas atividades, rememorando a ação antes, durante e depois dessas aulas na escola.</i></p>

APÊNDICE L

Trecho da Entrevista com o Sujeito A Categorizado no Foco 3: Reflexão sobre a Docência

Foco 3: Reflexão sobre a Prática Docente		
Sujeito A		
Depoimentos Categorizados no Foco 3	Expressões associadas ao foco	Justificativa
<p>[A6.2] é... de se sentir professora que eu falo é, o PIBID, assim, a gente <u>aprendeu</u> muito a parte de <u>estratégias</u>, a gente <u>estudava muito</u>, inclusive para <u>elaborar as unidades de aprendizagem</u> que a gente fazia. Então, cada unidade que a gente tinha que <u>elaborar</u>, pra ir pra escola, tinha que ter a <u>leitura</u>, tem que ter é... o foco, o principal foco do PIBID 1 da Química é: <u>leitura</u>, <u>contextualização</u> e <u>experimentação</u>, baseado em um tema, né, que são as unidades de aprendizagem. Então, assim, cada unidade que a gente preparava, a gente tinha que ter esses <u>três focos</u> e baseado em um <u>tema</u>. Então, eu acho assim, o fato de <u>ensinar Ciências</u> dessa forma, de <u>mostrar</u> para o <u>aluno a realidade</u>, como que a <u>Química</u> está <u>presente</u> na vida dele, o fato é que o PIBID contribuiu dessa forma, aprender a <u>elaborar aulas</u> de <u>formas diferentes</u> para estar atuando, eu acho que... eu acredito nessa mudança de ensino, porque eu uso isso hoje com os meus <u>alunos</u> e funciona. Entendeu? Então assim, às vezes, os professores reclamam muito de comportamento, reclamam muito de... que o aluno não tem muito interesse, mas é só você levar um <u>experimento</u> para sala de aula que o interesse deles muda. Você leva um <u>vídeo</u> para sala de aula, o interesse deles muda, você trabalha com algum <u>tema</u> relacionado com a <u>Química</u>, que está <u>presente na vida deles</u>, eles já ficam, eles perguntam, né? Então, tudo isso acho que contribuiu.</p>	<p>Aluno (1) Alunos (1) Aprendeu (1) Contextualização (1) Elaborar (2) Elaborar aulas (1) Ensinar ciências (1) Estratégias (1) Estudava muito (1) Experimento (1) Experimentação (1) Formas diferentes (1) Leitura (2) Mostrar Presente na vida deles (1) Presente (1) Química (2) Realidade (1) Vídeo (1) Tema (1) Três focos (1) Tema (1) Unidades de aprendizagem (1)</p>	<p><i>Fala das questões frente à sala de aula, as estratégias que foram utilizadas, avaliando sua atuação, repensando os problemas trazidos por outros professores, mas que foram resolvidos por meio dessas estratégias.</i></p>
<p>[A11] A especialização também, na especialização, a gente aprende muita coisa, assim, apesar que a especialização, para ser sincera, assim, eu não vi muita aplicação, em sala de aula. Com exceção de algumas coisas que a gente vê que <u>dá para desenvolver em sala de aula</u>. Então, os <u>experimentos</u> que a gente fez no laboratório que não cabem ao <u>laboratório da escola</u>, são <u>muitos alunos</u>, então, tem que ser, às vezes, uns <u>experimentos mais simples</u> para serem desenvolvidos com os <u>alunos</u>, mas as <u>ideias</u> são <u>bem bacanas</u>, para, assim, de repente...uma hora a gente <u>desenvolver em sala de aula</u>. E eu fiz mais a especialização, não para sala de aula do Ensino Médio, assim, para eu aprender da sala. Eu fiz mais para dar continuidade na área acadêmica, mesmo, que eu queria fazer o Mestrado, então...e nesse objetivo também atingiu em partes com as aulas.</p>	<p>Alunos (1) Bem bacanas (1) Dá para desenvolver (1) Desenvolver (1) Experimentos (1) Experimentos mais simples (1) Ideias (1) Laboratório da escola (1) Muitos alunos (1) Sala de aula (2)</p>	<p><i>Compara as atividades da especialização com a prática em sala de aula. É o pensamento prático conduzindo as referências teóricas da especialização, fazendo com que ela reflita sobre suas ações em sala.</i></p>
<p>[A15] Seria mais as <u>estratégias</u>, mesmo que a gente usou. Primeiro as <u>estratégias</u>, que, né, no caso, <u>leitura</u> eu <u>levo</u> muito para a <u>sala de aula</u>. Eu acho que faz a <u>diferença</u>, sim e, que nem, a gente sempre comentava e isso não é fala minha, né. Tá, é uma <u>dificuldade</u> dos alunos a <u>leitura</u>, a</p>	<p>Adaptação (1) Artigos científicos (1) Diferença (1)</p>	<p><i>A proposta de estratégias e suas aplicações em função de uma</i></p>

<p><u>interpretação</u>, então, eu levo a <u>leitura</u> para a <u>sala de aula</u>. Contextualização, que é um dos objetivos nossos do PIBID, hoje eu levo também, eu <u>procuro</u> sempre <u>estar contextualizando minhas aulas</u> e a <u>experimentação</u>, muitos dos experimentos que eu aprendi para fazer nas <u>unidades do PIBID</u>, eu uso muito as <u>unidades do PIBID</u> nas minhas aulas. Né, então assim, faço uma <u>adaptação</u>, lógico, mas eu uso isso, então, dessa forma e os artigos que a gente lia também, que além da gente ir para escola, a gente, tipo, tinha um grupo de estudos, mesmo, que era para ler artigos e apresentar seminário, né. Então, a gente lia <u>artigos científicos de estratégias de ensino, de formação de professores</u>, então, tudo isso contribuiu para a minha <u>formação</u>. E para eu <u>utilizar em sala de aula</u>.</p>	<p>Dificuldade (1) Estar contextualizando (1) Estratégias (2) Estratégias de ensino (1) Experimentação (1) Formação (1) Formação de professores (1) Interpretação (1) Leitura (3) Levo (1) Minhas aulas (2) Procuro (1) Sala de aula (3) Unidades do PIBID (2) Utilizar (1)</p>	<p><i>dificuldade que os alunos têm. Ela reflete sobre a sua atuação em sala de aula.</i></p>
---	---	---

APÊNDICE M

Trecho da Entrevista com o Sujeito L Categorizado no Foco 3: Reflexão sobre a Docência

Foco 3: Reflexão sobre a Prática Docente		
Sujeito L		
Depoimentos Categorizados no Foco 3	Expressões associadas ao foco	Justificativa
<p>[L7] Hum, eu acho assim, trouxe alguns conhecimentos que na licenciatura não era possível, eu acho que assim, conhecimentos a mais, mais leitura, mais aprofundamento, sabe? Então, assim como a gente fazia os estudos dos textos, é.. é, a gente poderia vivenciar aquilo, entendeu? Principalmente porque ia para sala de aula, que no caso, alunos que nunca tinham ido na sala de aula e ainda não estavam fazendo estágio de regência, eu acho que foi muito bom. E, no meu caso, porque <u>comecei</u> a ter um <u>olhar diferente</u>, né, como eu disse para você, eu dava aula, mas <u>mudou</u> bastante o <u>meu olhar</u>, eu falo, o PIBID, me <u>contribuiu</u> muito, só que eu <u>acredito</u> que o objetivo dele ainda na <u>educação</u>, não está ainda sendo atingido. Não por culpa do programa, o programa, eu acho, é o <u>ideal</u>, o programa dá conta de suprir muita coisa, mas ah...tem algumas <u>barreiras</u> ali, que o ensino coloca, que eu acho que não dá conta de passar.</p>	<p>Acredito (1) Barreiras (1) Comecei (1) Contribuiu (1) Educação (1) Ideal (1) Mudou (1) Meu olhar (1) Olhar diferente (1)</p>	<p><i>Com seu ingresso no programa, L passa a refletir suas ações anteriores e faz uma autoavaliação, aponta também alguns problemas que passa a ver na educação.</i></p>
<p>[L8] É, os <u>problemas estruturais</u> da escola, <u>político</u>, e eu vou falar para você, até para <u>sociedade</u>, né, porque hoje em dia, a <u>educação</u> não é tão valorizada como era antigamente. Né, a gente pensa que está, mas não está. Porque se você for fazer uma <u>pesquisa</u> com os <u>alunos da educação básica</u>, aí, você vai se chocar em ver as respostas deles. Porque eu tive a oportunidade de.. eu não cheguei a fazer uma pesquisa com muitos alunos, mas assim, chegar, perguntar, eu ouvia coisa que eu ficava... me <u>sentindo mal</u> assim, sabe? Eu, nossa, me <u>desanimava</u>. De chegar e o aluno falar assim para você 'meu pai não tem graduação e ganha muito mais que você', muitas pessoas que se deram muito bem, não precisaram estudar, sabe? Essas coisas assim, que você fala, nossa, você vai falar o que para pessoa. Né, então, é, não só isso, mas a relação estrutural do próprio <u>governo</u>, o que ele impõe às escolas, o que ele exige também, é bem <u>contraditório</u>. Ao mesmo tempo que eles colocam um programa que é para inovar tudo, é como se ele tivesse falando para você, te dando <u>autonomia</u>, e, ao mesmo tempo, tirando, porque ele coloca algumas <u>regras</u> que você tem que seguir que vai ao contrário do que ele pediu inicialmente, então, é uma coisa bem <u>contraditória</u>. Só quem convive, vive isso, consegue <u>enxergar</u> essa <u>contradição</u> que o próprio <u>governo</u> faz. Então, aí, eu acho que não, não...não tem mais a ver com metodologia, com...enfim, as coisas que o PIBID pode proporcionar. Que é o <u>projeto do governo</u>, entendeu? Como eu disse, é de cima pra baixo. E tem algumas coisas que a própria <u>escola</u>, a <u>comunidade escolar</u>, a <u>direção</u> e até, às vezes, os próprios <u>professores</u> é, fazem que, não tem como, você vê, assim, <u>atrapalha</u> muito, sabe? <u>Desenvolver</u> algum <u>projeto</u>, é, inclusive alguns professores que trabalham no PIBID. Porque eu tenho conhecimento de professor que é do PIBID, mas, no entanto, nas <u>aulas</u> dele, <u>não faz nada de diferente</u>. Só tem algumas coisas diferentes quando os <u>alunos do PIBID</u>, vão lá. Mas ele em si, ele não consegue mudar. Então, ainda eu acho que, como eu disse, vão décadas aí porque vêm outras <u>gerações</u>, né? E eu acho que a <u>nossa geração</u> é a que mais está sofrendo <u>conflito</u>, porque a nossa formação já foi estruturada, como no caso, pelo menos no caso da Química, já foi <u>reformulada</u>, e aí, a gente entra na realidade que, onde impede que a gente coloque em prática. Então, eu vejo que esta <u>geração</u> é a mais <u>difícil</u> que a dos, vamos dizer, que a dos professores antigos com os novos. Então assim, essa <u>fase de transição</u> eu acho que vai demorar um bom tempo.</p>	<p>Alunos da educação básica (1) Alunos do PIBID (1) Autonomia (1) Atrapalha (1) Aulas (1) Comunidade escolar (1) Conflito (1) Contraditório (1) Contraditória (1) Contradição (1) Desanimava (1) Desenvolver (1) Difícil (1) Direção (1) Educação (1) Enxergar (1) Escola (1) Fase de transição (1) Geração (1) Gerações (1) Governo (2) Não faz (1) Nada de diferente (1) Nossa geração (1) Pesquisa (1) Político (1) Problemas estruturais (1) Projeto (1) Projeto do governo (1) Professores (1) Reformulada (1) Sociedade (1) Sentindo mal (1) Regras (1)</p>	<p><i>Nesta fala, o sujeito relata os problemas que vê na educação, sobre a situação contraditória que enfrenta, analisando tais contratempos associando com a sua vivência em escola.</i></p>
<p>[L9.1] Sim, é porque ele <u>propõe</u>, por exemplo o PIBID é um projeto, ele coloca a proposta dele, o porquê ele quer aproximar a academia da escola,</p>	<p>Conteúdos (1) Estrutura curricular (1)</p>	<p><i>Agregando os problemas</i></p>

<p>porque existe uma distância grande, isso a gente sabe, mas ele entra com <u>novas metodologias</u>, então, não sei se você já ouviu falar, tem o Pacto Nacional do Ensino Médio, que é um curso que o governo está mandando para todos os <u>professores</u> que é, praticamente, essas <u>novas metodologias</u>. Que a gente pode ver em algumas licenciaturas e pelo PIBID. Então, é a <u>inovação</u>, enfim, é... aí, eu vou falar para você o seguinte: vamos supor, a <u>proposta de inovação</u> requer a <u>mudança na estrutura curricular</u> e falo assim, no sentido de <u>conteúdos</u>, mesmo. Ali não é mudado, ali, continua do mesmo jeito. Aí, o professor tem uma carga horária que é muito pequena para cumprir aqueles conteúdos, se ele fosse fazer tudo tradicionalmente, mas se eu for fazer as minhas aulas todas tradicionais, eu não dou conta de fazer tudo, aí, se eu for inovar com alguma coisa, trabalhar do jeito que pede, inclusive os PCN's pedem agora, não consigo. Aí, estoura mesmo tudo, <u>eu sei</u> porque <u>eu fiz</u> isso.</p>	<p>Eu fiz (1) Eu sei (1) Inovação (1) Mudança (1) Novas metodologias (2) Professores (1) Propõe (1) Proposta de inovação (1)</p>	<p><i>enfrentados pelo professor com o sistema educacional brasileiro, suas políticas públicas, relembrando sua ação em sala de aula.</i></p>
<p>[L9.3] E aí, eu fiz, só que aí eu tive o <u>azar</u> de pegar, dessa vez, quando fiz isso, de pegar duas <u>turmas extremamente difíceis</u>. E aí, eu <u>pensei</u> justamente estas <u>turmas</u> que é <u>complicado trabalhar</u>, eu acho que vou <u>realmente</u> fazer isso aí, porque daí, eu vou <u>fazer alguma coisa diferente</u>. Aí eu fiz, eu cumpri <u>metade do conteúdo</u>. E teve <u>resultado</u>, teve, para meia dúzia de alunos. <u>Infelizmente</u>. Eu não esperava tão pouco, <u>eu esperava mais</u>. Porque, inclusive, como a gente trabalha em bloco, essas duas <u>turmas</u> eu peguei no meio do ano, agora,</p>	<p>Alguma coisa diferente (1) Azar (1) Complicado trabalhar (1) Eu esperava mais (1) Fazer (1) Infelizmente (1) Metade do conteúdo (1) Pensei (1) Realmente (1) Resultado (1) Turmas (2) Turmas extremamente difíceis (1)</p>	<p><i>A avaliação e o feedback do trabalho.</i></p>
<p>[L9.5] E <u>não dei conta</u> ainda do <u>conteúdo</u>, ficou <u>faltando</u> ainda, eu acho que uns 20, 30%, ficou <u>faltando</u>. Aí, aquelas <u>turmas</u> que eram bem <u>melhores</u> no sentido de...de <u>comportamento, participação em aula</u>, até vieram alguns alunos <u>questionar</u> 'ah, professora, mas você, nas nossas aulas, você não levava a gente no laboratório, nas nossas aulas a gente não fazia a sala de vídeo'. Não sei o que, eles vieram reclamar, porque os outro vieram contar para eles, estava fazendo tudo diferente. Então, é, eu falo assim, é <u>teve resultados</u> para uns seis <u>alunos interessados</u> que tem em média em uma turma, para eles teve resultado, com certeza. Né? Só que eu não conseguia aumentar o leque que eu <u>esperava</u> que fosse conseguir fazendo, trabalhando algumas coisas que eles não estavam acostumados, sabe? Então, isso me <u>decepcionou</u>, foi uma coisa que eu <u>não esperava</u> que fosse acontecer. E... então, eu <u>acho</u> que tem que <u>mudar tudo</u>. A <u>estrutura, tudo</u>, a <u>quantidade de alunos</u> que tem em uma sala de aula, é um <u>absurdo</u>, eles <u>não te ouvem</u>, porque você não usa microfone. Então, aqueles seis ali que querem te ouvir, não conseguem te ouvir, eles são prejudicados por conta dos outros, né. Então, assim, você se <u>frustra</u> com muita coisa. Muita coisa. E por isso que vejo que esses professores mais antigos eles abandonaram o barco mesmo, jamais eles vão fazer <u>inovação</u> de alguma coisa, mesmo eles tendo o curso agora, de como se fosse de, um curso de reciclagem, vamos dizer assim, não dá. É bem <u>complicado</u>. A pessoa tem que se...e ainda você corre o risco de, dependendo da escola, você ser bem <u>criticado</u> porque você <u>não deu conta</u> do <u>conteúdo</u>. Eu, no caso, só consegui fazer isso porque pedi permissão. Porquê...então, assim, cadê a <u>autonomia</u> nossa? Que o <u>governo</u> propõe. Ele quer que a gente faça uma coisa que os recursos não, que tem não dá conta. Então, assim, <u>exige</u> muito do professor. Esses novos programas <u>exigem demais</u> do professor. Eu não estou falando que professor não tem que mudar, tem professor que tem que mudar a postura, sim, tem professores que pelo amor de deus, mas a gente não pode generalizar, e o que a gente vê, às vezes, na parte, no meio acadêmico, é que eles generalizam isso.</p>	<p>Absurdo (1) Acho (1) Alunos interessados (1) Autonomia (1) Complicado (1) Comportamento (1) Conteúdo (2) Criticado (1) Decepcionou (1) Esperava (1) Estrutura (1) Exige (1) Exigem demais (1) Faltando (2) Frustra (1) Governo (1) Inovação (1) Melhores (1) Mudar tudo (1) Não dei conta (1) Não deu conta (1) Não esperava (1) Não te ouvem (1) Participação em aula (1) Quantidade de alunos (1) Questionar (1) Teve resultados (1) Turmas (1) Tudo (1)</p>	<p><i>Retomando os problemas encontrados na escola como um todo.</i></p>

<p>[L12.2] Mas eu sou <u>adepta</u> a alguns <u>autores</u> que dizem que a <u>educação no Brasil não tem mais salvação</u>. No sentido assim, que aquilo que você <u>pode melhorar</u>, você melhora algo que tem uma <u>base</u>, já. Pelo menos uma <u>base</u> para você <u>melhorar</u>. A <u>educação não tem</u> nem por onde <u>melhorar</u>. Da maneira que está. Então eu falo assim até, inclusive, quando eu entrei no Mestrado, me perguntaram porque eu entrei no Mestrado e aí eu disse: eu descredito na educação. Eu estou <u>totalmente desacreditada</u>. Aí o pessoal falou, 'como assim, você não acredita mais na educação e está fazendo Mestrado na Educação?!' Justamente porque eu <u>quero tentar entender</u> o que está acontecendo, quero <u>tentar fazer</u> alguma coisa que ainda ninguém fez, porque o que estão fazendo até agora, ninguém está dando conta. Então, é, é estranho isso, então é... pensar, né? Que eu falo eu <u>não acredito</u> na educação do jeito que está, mas eu acho que a gente tem que <u>começar</u> do zero, <u>tudo de novo</u>.</p>	<p>Adepta (1) Autores (1) Base (2) Começar (1) Educação (1) Educação no Brasil (1) Melhorar (2) Não acredito (1) Não tem (1) Não tem mais salvação (1) Pode melhorar (1) Quero (1) Totalmente desacreditada (1) Tentar entender (1) Tentar fazer (1) Tudo de novo (1)</p>	<p><i>Com base na experiência vivida e referenciais teóricos, ela desabafa suas opiniões e descrenças sobre o caminho do sistema educacional.</i></p>
<p>[L21] Eu, na verdade, deu uma certa <u>esperança</u> em relação à <u>mudança na educação</u>, porque eu falo assim, aqui, tudo no Brasil é tudo muito <u>atrasado</u>, né? Então, a própria <u>mudança na educação</u> começou muito recente, vai um <u>período longo</u> ainda para aparecer os <u>frutos</u>, né? Então, eu acho assim que essa atitude do <u>governo</u> em colocar um programa como esse foi muito, eu falo que foi <u>louvável</u>, nesse sentido. E..., mas como eu disse, os <u>frutos</u> vão <u>demorar</u> um <u>bom tempo</u> ainda. Não é na nossa <u>geração</u> que a gente vai conseguir ver o nosso objetivo num todo, assim, sabe? Mas me trouxe esperança, sabe? E...de que estão começando a fazer alguma coisa. Então, foi <u>bom</u> eu ter conhecido o <u>programa</u>, né? Então, é claro que também quando eu entrei, o <u>programa</u> também ainda está em <u>fase de amadurecimento</u>, vamos dizer assim, né? Ele ainda está em <u>fase de experimentação</u>, né? Então, eu <u>gostei</u> muito de ter participado, né? Eu falo assim que vou estar na história porque vou estar em umas das primeiras lá que (risos) que participou e que, não fui a primeira, porque o PIBID tinha uns 2 anos, não 3. Mas mesmo assim, é novo, né?</p>	<p>Atrasado (1) Bom (1) Bom tempo (1) Demorar (1) Esperança (1) Fase de amadurecimento (1) Fase de experimentação (1) Frutos (2) Geração (1) Gostei (1) Governo (1) Louvável (1) Mudança na educação (2) Período longo (1) Programa (2)</p>	<p><i>L declara seus julgamentos e reflexões acerca da educação, com base em seus autores da educação.</i></p>
<p>[L24] É, eu falo assim, pelo menos até vir a bolsa, eu <u>quero</u> manter as <u>aulas</u>, porque não quero ficar sem nada, mas não vou pegar muito porque choca a <u>carga horária</u>, com o <u>dia de aula</u> e daí, não dá certo. Mesmo assim, já está bem <u>corrido</u>, sabe? Porque <u>aula</u> é uma coisa que <u>requer muito</u>, né? De você, <u>preparação</u>, o <u>tempo</u> que você <u>gasta</u> em casa de <u>preparação</u>, é muito <u>maior</u> do que aquele que você fica em <u>sala de aula</u>.</p>	<p>Aula (1) Aulas (1) Carga horária (1) Corrido (1) Dia de aula (1) Gasta (1) Maior (1) Preparação (2) Quero (1) Requer muito (1) Sala de aula (1) Tempo (1)</p>	<p><i>Comenta sobre o ato de preparar as aulas, o que demanda, o que faz pensar e refletir a respeito.</i></p>
<p>[L29.2] Então, mas também o PIBID, o aluno, ele ainda não tem aquela <u>segurança</u> de ficar em uma <u>sala de aula sozinho</u>. Porque o PIBID não permite isso, ele tem que estar no mínimo em 2 alunos, né? É, então, eu falo assim, o aluno que participou do PIBID, ele vai sentir ainda um pouco de <u>insegurança</u> nesse sentido, né? Que é diferente de você estar, de você ser o <u>responsável</u> pela <u>sala</u>, né? Então, desse sentido, agora, em relação a <u>aprendizagem</u>, eu falo de você <u>assimilar</u> essas <u>novas metodologias</u>, isso é <u>excelente</u>, porque você <u>começa</u> logo, logo <u>cedo</u> ali, tentando fazer alguma coisa, né?</p>	<p>Aprendizagem (1) Assimilar (1) Cedo (1) Começa (1) Excelente (1) Insegurança (1) Novas metodologias (1) Responsável (1) Sala (1) Sala de aula (1) Segurança (1)</p>	<p><i>Com base em sua experiência no programa, no PIBID e na sala de aula, o sujeito fala sobre o que é estar inserido no programa.</i></p>

	Sozinho (1)	
[L30.1] Por exemplo, sequência de conteúdos, ou aquela, vamos supor assim, eu tinha programado uma <u>sequência de conteúdos</u> , por exemplo, mas na <u>minha cabeça</u> tudo aquilo lá era muito claro. Mas quando eu ia passar para <u>os alunos</u> , eu não conseguia me colocar <u>no lugar deles</u> , ver que aquilo ali <u>não era simples</u> , como era para mim. Isso foi uma coisa que <u>mudou</u> , também. Porque parecia que eu estava passando as coisas ali, que estava tudo <u>subentendido</u> para eles. Eu tinha essa noção, por incrível que pareça, e aí, eu falo assim, esses 3 anos que eu dei aula, dessa forma, eu falo gente, <u>coitados dos alunos</u> . Eu ficava até... porque era aquilo, a gente estava <u>familiarizado</u> com uma linguagem, no caso, <u>linguagem química</u> , que eles não estão. A gente trabalha com eles como se eles já estivessem. Às vezes eu acho até estranho de ele não saber algum <u>termo técnico</u> , né? ‘Não acredito que você não sabe disso!’ Porque para a gente, é <u>óbvio</u> , para eles, a FB fala muito disso, para eles não tem <u>nada óbvio</u> .	Alunos (1) Coitados dos alunos (1) Familiarizado (1) Linguagem química (1) Minha cabeça (1) Mudou (1) Nada óbvio (1) Não era simples (1) No lugar deles (1) Sequência de conteúdos (1) Subentendido (1) Termo técnico (1) Óbvio (1)	<i>Ao citar alguns exemplos vivenciados, L faz uma auto avaliação de suas aulas antes do PIBID.</i>
[L30.2] E eu só fui ter essa noção depois mesmo, nossa, depois eu fiquei indignada, nossa...eu <u>expliquei</u> e ele <u>não entendeu</u> (risos) aí, você fala, meu deus! É <u>muito distante</u> . E aí, você começa a ter um <u>olhar diferente</u> . Porque que ele <u>não entendeu</u> ? Qual é o <u>conhecimento</u> dele sobre isso, <u>antes</u> ? Que é o... que é o que a gente tem que partir dali. Que é o <u>conhecimento prévio</u> deles.	Antes (1) Conhecimento (1) Conhecimento prévio (1) Expliquei (1) Muito distante (1) Não entendeu (2) Olhar diferente (1)	Questionar –se sobre o aluno não ter aprendido. Refletir sobre o caso que ocorreu em sala de aula, posteriormente. Passar a ter uma visão diferente sobre o ensinar e o aprender partindo do questionamento das dificuldades e diferenças com os alunos.
[L30.4] Coisas assim, e o próprio <u>planejamento</u> , <u>sequência de conteúdo</u> , você vai <u>começar</u> , às vezes, começa <u>do mais complexo</u> para o <u>mais simples</u> , tem muitos professores que faz isso, né? Acaba <u>dificultando</u> tudo para o <u>aluno</u> , sabe?	Aluno (1) Começar (1) Dificultando (1) Do mais complexo (1) Mais simples (1) Planejamento (1) Sequência de conteúdo (1)	<i>Pensa a respeito das estratégias didáticas realizadas, compara com outros professores.</i>
[L31] Não, é! E eu <u>entendo</u> , porque eu <u>pensei</u> assim, para mim, não havia <u>problema</u> , e... eu achava que <u>o aluno tinha</u> que <u>entender</u> do mesmo jeito. Com a facilidade que <u>não tinha</u> .	Aluno (1) Entender (1) Entendo (1) Frustração Não tinha (1) Pensei (1) Problema (1) Tinha (1)	<i>Relembra como pensava antes de entrar no PIBID e compara com os dias atuais.</i>
[L32] Ah, eu acho que estou dando uma sequência, né? Porque o PIBID é uma <u>base</u> , principalmente <u>fundamentação teórica</u> , vou dizer assim: é uma <u>base</u> que, é claro, me ajudou, de alguma forma, porque senão, não teria nem entrado no Mestrado, mas eu estou ainda num momento de, de, como eu disse para você, <u>momento de transição</u> que é, não sei se exijo muito, ou quero <u>pôr em prática</u> tudo que eu <u>aprendi</u> , tanto com o PIBID e com a licenciatura, mas <u>não consigo</u> . Entendeu? <u>Não consigo</u> fazer isso na escola. É, da maneira que eu gostaria. Então, me gera uma certa <u>frustração</u> , assim.	Aprendi (1) Base (2) Fundamentação teórica (1) Momento de transição (1) Não consigo (2) Pôr em prática (1)	<i>Refletindo sobre a situação, sobre o que aprendeu ao longo da trajetória acadêmica, sobre a barreira que impede de agir, gerando uma frustração.</i>
[L33] Pela própria <u>estrutura da escola</u> , pela <u>estrutura curricular</u> , <u>carga horária</u> e...outras, algumas outras coisas assim, que eu... que não é tão relevante, mas que acaba contribuindo. Mas assim, por exemplo, quando eu desenvolvi a	Aumentar (2) Carga horária (5) Conteúdo (2)	<i>Pensando as práticas realizadas,</i>

<p>minha unidade didática da licenciatura, eu tinha desenvolvido doze aulas para trabalhar conceito de <u>equilíbrio químico</u>, né? Conteúdo de <u>equilíbrio químico</u>. Aí, é, mas essas doze aulas, eram para trabalhar o começo, assim, era para trabalhar...<u>reação reversível</u>, <u>irreversível</u>, sabe? E, vamos supor, as doze aulas que eu precisei ali, se eu fosse fazer em <u>prática</u>, em <u>sala de aula normal</u>, <u>jamais</u> conseguiria. Eu ia estourar totalmente a minha carga horária, em relação a <u>currículo</u> e <u>conteúdo</u>. Porque aquilo ali, que eu gastei doze aulas para fazer, o professor ia gastar, no máximo, duas. Então, eu falo assim, tem que mudar isso. Isso que tem que mudar, tem que <u>reestruturar os conteúdos</u>. O que é realmente <u>necessário</u> dar? Para trabalhar com os alunos? <u>Carga horária</u>. O governo quer <u>aumentar</u> a <u>carga horária</u>, mas tem que <u>aumentar</u>, porque <u>Química</u>, ele só está <u>diminuindo</u>. Então, assim, os professores antigos mesmo, de <u>Química</u> falam que olha, antes, já era muito <u>difícil</u>, agora ficou praticamente <u>impossível</u>. Então, eu falo assim, enquanto não <u>mudar</u> a <u>carga horária</u>, e, eu falo assim, a <u>carga horária</u> em relação ao <u>conteúdo</u>, vai ter que diminuir um ou aumentar o outro, alguma coisa. Fica muito <u>inviável</u> trabalhar as <u>metodologias</u> que a gente aprende. Infelizmente.</p>	<p>Conteúdos (1) Currículo (1) Difícil (1) Diminuindo (1) Estrutura da escola (1) Estrutura curricular (1) Equilíbrio químico (2) Impossível (1) Inviável (1) Irreversível (1) Jamais (1) Metodologias (1) Mudar (1) Necessário (1) Prática (1) Química (2) Reação reversível (1) Reestruturar (1) Sala de aula (1)</p>	<p><i>comparando com os modelos aprendidos na licenciatura, questionando o sistema educacional.</i></p>
<p>[L34] Nossa. Olha, tanto que eu <u>tentei fazer</u> alguma coisa <u>diferente</u> e <u>trabalhei metade do meu planejamento</u>. Infelizmente. Porque no primeiro ano o planejamento era, é de matéria, estrutura da matéria, substâncias, algumas coisas assim, e entra da parte de modelos atômicos, depois, tabela periódica e depois ligações químicas e no final, deveria entrar química inorgânica. Que praticamente o professor nunca, nem chega lá. Aí, você faz o planejamento, olha o tanto de conteúdo que você tem ali. Muita coisa. E eu acabei chegando até tabela periódica. Ficou ligações químicas para trás que é extremamente fundamental, mas o que é que vou fazer? Como que eu ia fazer? Só que, pelo menos, a parte de modelos atômicos, aqueles <u>poucos alunos</u> que se <u>interessam</u>, conseguiram, pelo menos, <u>compreender</u>. Da maneira com o que eu trabalhei, sabe? Mas eu falo ainda, por isso que é muito pouco. É muito pouco. Na área acadêmica, você ouve assim, se você atingiu um aluno, pelo menos está ótimo, você atingiu 1. Mas o <u>governo</u>, chega para você e fala o seguinte: <u>não reprova ninguém</u>, seu <u>índice de reprovação</u> tem que ser <u>mínimo</u>. Porque se passar um pouquinho, você tem que explicar por que que você reprovou esses alunos. E aí? É <u>complicado</u>. O que que acontece? Você <u>dá nota</u> para eles, você dá, <u>dá nota</u> literalmente, porque você <u>não pode reprovar</u>. Aí, os <u>índices de aprovação</u> ficam mais altos, do jeito que o governo quer, só pra inglês ver, mas se você colocar uma prova para um aluno desses fazer, você sai chorando depois. Então, é, é muita coisa que tem que mudar. E o aluno sabe que ele não pode ser reprovado. A partir do momento que ele sabe, ele desanima em tudo, ele não tem interesse para nada mais. ‘Não vou ser reprovado!’ Então, essa geração aqui, a gente vai colher lá na frente. O que a gente está plantando aqui. Essa maneira de, de o <u>governo</u> tentar aumentar os <u>índices de aprovação</u>, para os países internacionais verem que eles tão fazendo alguma coisa, é só tatar o sol com a peneira. Porque continuam sendo <u>despreparados</u>. E mais, cada vez mais, porque eles já... Como eles sabem que não podem ser reprovados, reprovação existe? Existe, mas tem que ser em caso extremo, assim, sabe? Por exemplo, ele reprovou em todas as matérias, com notas muito baixas, aquele aluno bem problemático nesse sentido, eu falo. E, então, o professor, tudo, o aluno chega para você, assim, você pede para ele fazer um exercício, ele fala, quanto vale? É como se você tivesse que negociar com ele. Você tem que negociar com ele e ele se não vê que a obrigação dele é estudar. Que é a obrigação dele, para o aprendizado dele. Que o aluno tem a obrigação que é o aprendizado dele. Ele não vê isso, então, ou seja, você não consegue desenvolver atividade, mesmo atividades diferentes, ó, eu levei no laboratório, e lá no laboratório não tem técnico de laboratório. E um professor no laboratório com uma turma, se acontecer qualquer coisa lá, a responsabilidade é dele, por isso que o professor não leva o aluno para o laboratório. E aí, os professores ficam criticando, ‘Ai, porque o</p>	<p>Complicado (1) Compreender (1) Comunidade acadêmica (1) Crítica (2) Dá nota (2) Despreparados (1) Diferente (1) Governo (2) Índices de aprovação (3) Interessam (1) Levei (1) Louca (1) Metade (1) Mínimo (1) Não pode reprovar (1) Não reprova (1) Participar mais (1) Planejamento (1) PIBID (1) Poucos alunos (1) Primeiro passo (2) Realidade (1) Tentei fazer (1) Trabalhei (1) Um laboratório de ciências (1) Vidros de formol (1) Realidade (1)</p>	<p><i>Desabafo sobre o que pensa a respeito do sistema educacional, sua atuação em sala, comportamento e feedback dos alunos.</i></p>

<p>professor não leva os alunos para o laboratório, não faz experiência’, não sei o que, mas não vão atrás de saber o porquê. Por isso que estou falando, a base está igual. Eu sei que aquele dia que eu <u>leve</u> lá, teve alguns momentos que eu falei, ‘meu deus! O que que estou fazendo, porque que eu trouxe eles aqui?!’ Só faltou trazer tudo pra baixo, as coisas que tinha lá. E era <u>um laboratório de Ciências</u>, então tinham aqueles <u>vidros de formol</u>, nossa, eu fiquei foi <u>louca</u> para dar conta, eu não consegui dar aula, eu tive que ficar só cuidando, como se, como se eles fossem crianças, porque eles pegavam, abriam aquele negócio, não adianta você falar, eles não te respeitam. Então, eu falo assim, existe muita <u>crítica</u> por cima do professor que essas pessoas que fazer essa <u>crítica</u> não está ali dentro para saber da <u>realidade</u> hoje. Eu falo hoje. Porque os alunos tão mudando a cada ano. Cada ano, a sociedade, né? Eles vêm de famílias que não tem pai, não têm mãe, sabe? É... muitos estão no tráfico, e tem alunos que chegam a tirar 600 reais por dia no tráfico. Você acha que ele vai ter interesse em terminar o curso? Mesmo Ensino Médio, mesmo a graduação, vai ganhar mil reais depois? Você acha que ele tem interesse? Então, eu falo assim, gente, eu acho que a gente tem que começar a olhar de outras formas. Por isso que eu falo, a parte, a.. a <u>comunidade acadêmica</u> tem sim, que <u>participar mais</u> da escola pra ver a <u>realidade</u>. Então, eu falo assim, nesse ponto, o <u>PIBID</u> é o passo. É o <u>primeiro passo</u>. Ainda está longe de conseguir, mas é o <u>primeiro passo</u>. Sabe?</p>		
<p>[L46] O <u>professor</u>, ele precisa de estar <u>fixo na escola</u>. A gente vê isso, né, a gente <u>estuda</u>, a gente <u>sabe</u> da <u>importância</u> que tem de ele conhecer os alunos dele. De ele <u>caminhar junto</u>. E com o PSS, impossível, isso. É, então assim, você <u>não sabe</u> onde você vai estar amanhã, que escola você vai estar no ano que vem, aquela turma, você não vai ver mais, você <u>não sabe</u> nem, às vezes, você não chega nem a saber o ano que você vai pegar. Você pega <u>aula</u> lá, numa <u>escola</u>, tem tantas aulas que você pegou, só lá, quando começar as aulas, você vai saber qual é a turma que você pegou, aí, você <u>não tem mais tempo</u> de preparar a <u>aula</u>, <u>não tem mais tempo</u> de <u>preparar</u> nada, então, PSS é <u>difícil</u> de você ‘Ai, estou realizada’, <u>jamais</u>. Porque daí, assim, tem mais, mais barreiras para tentar fazer alguma coisa, aí, eu falo, estou <u>bem frustrada</u>. (Risos) nesse ponto, sabe? Infelizmente. Por enquanto, assim.</p>	<p>Aula (2) Bem frustrada (1) Caminhar junto (1) Difícil (1) Escola (1) Estuda (1) Fixo na escola (1) Importância (1) Jamais (1) Não sabe (2) Não tem mais tempo (2) Preparar (1) Professor (1) Sabe (1)</p>	<p><i>Para este sujeito, a condição de se considerar realizado na profissão é o fato de estar concursado. Existe muito ressentimento acumulado em relação ao sistema educacional, a sua situação provisória marcada com os contratos anuais do processo seletivo simplificado do governo do estado. L reflete essa sua posição.</i></p>

APÊNDICE N

Trecho da Entrevista com o Sujeito R Categorizado no Foco 3: Reflexão sobre a Docência

Foco 3: Reflexão sobre a Prática Docente		
Sujeito R		
Depoimentos Categorizados no Foco 3	Expressões associadas ao foco	Justificativa
<p>[R13.1] Bom, é o que eu sempre dizia pra FB, eu entrei no PIBID porque eu estava tendo <u>dificuldades</u>, já tinha tido vários editais de PIBID e eu nunca tinha entrado. Mas daí eu <u>comecei</u> a ter <u>dificuldades</u> dentro de <u>sala de aula</u>, porque as <u>escolas</u> que eu pego aula, geralmente não têm <u>laboratório</u>. Não têm <u>espaço</u> para você trabalhar <u>experimentação</u>, não têm <u>espaço</u> para você <u>innovar</u>, sempre tem que ficar com aquela <u>Química</u>... fechadinha, <u>século XVIII</u>, só aquilo mesmo. Aí, então, eu fui fiz a entrevista para o PIBID. E falei pra FB, eu quero um <u>caminho</u>, então eu procurei o PIBID para <u>encontrar</u> esse <u>caminho</u> para <u>melhorar</u> as minhas <u>aulas</u>. Que eu já dava, então, aí no PIBID, eu fiz junto com o I.47, fiz com as meninas também que já se formaram, a A, então, eu <u>consegui</u> um <u>caminho melhor</u>, para <u>lidar</u> com a.... então <u>contribuiu</u> muito para minha <u>formação</u>, porque trabalhando <u>experimentação</u>, <u>leitura</u>, <u>contextualização</u>, sem aquele teor de aula, aula, né? Porque a gente não podia, né? O PIBID <u>não</u> tem esse <u>teor</u> de ser um <u>estágio</u>, de ir lá ministrar uma <u>aula</u>, mas sim, <u>indicar caminhos diferenciados</u> para que os <u>alunos</u> possam <u>entender</u> o mesmo <u>conteúdo</u> de uma forma <u>diferente</u>.</p>	Alunos (1) Aula (1) Aulas (1) Caminho (3) Caminhos (1) Comecei (1) Conteúdo (1) Consegui (1) Contextualização (1) Contribuiu (1) Diferenciados (1) Diferente (1) Dificuldades (2) Entender (1) Escolas (1) Espaço (2) Estágio (1) Experimentação (2) Encontrar (1) Formação (1) Indicar (1) Inovar (1) Laboratório (1) Lidar (1) Leitura (1) Melhorar (1) Melhor (1) Não (1) Química (1) Sala de aula (1) Século XVIII (1) Teor (1)	<p><i>É possível notar a preocupação com a forma de ensinar, refletir sua ação docente e perceber a necessidade de buscar novas estratégias e mobilização pelo aprimoramento por meio do PIBID. Desta forma, houve uma reflexão acerca da maneira com que R dá suas aulas, os ambientes onde trabalha, as limitações. Apesar disso, ela mesma busca por soluções e formas de repensar sua prática, planejando a sua ação sobre a reflexão na ação.</i></p>
<p>[R13.3] Me <u>abriu</u> um monte de <u>caminhos</u>, assim, para eu <u>innovar</u>.</p>	Abriu (1) Caminhos (1) Inovar (1)	<p><i>Com base no PIBID, ela vê que o programa contribuiu para sua mobilização, no sentido de mudar a sua estratégia didática.</i></p>
<p>[R16] Sim, eu <u>vi</u> uma <u>melhora</u> dos meus <u>alunos</u>. Meus <u>alunos</u> estavam... ah, porque na minha cidade, lá, eu trabalho em várias escolas, então onde eu <u>apliquei</u> foi na minha cidade que eu tinha mais <u>aulas</u> e <u>tempo</u> disponível pra isso, o <u>colégio</u> que eu trabalho lá, e os <u>alunos</u> eram assim, até então, <u>Química</u> era uma, o <u>terror da escola</u>. E depois que eu <u>comecei</u> a trabalhar <u>diferenciado</u>, então, esses <u>alunos</u>, eles começaram a <u>gostar</u> mais de <u>Química</u>. Tanto é que no terceiro ano, já tem quem queira fazer <u>vestibular de Química</u> (Risos). É, porque foi <u>diferenciado</u>. E sempre foi trabalhado a <u>Química</u> de uma forma muito, é <u>monótona</u>. Só aquele <u>conteúdo decorado</u>, <u>decorado</u>, <u>decorado</u>, então, daí, quando eu levei alguma coisa <u>diferente</u>, não foi muito <u>diferente</u> do que.... Alguma <u>coisinha diferente</u>, então, ele já começou a ver a percepção dos <u>alunos</u> em relação à <u>disciplina</u> e o tomar <u>gosto</u> pelas <u>Ciências</u>, não só a <u>Química</u>, mas a gente viu que eles se desenvolveram melhor nas outras também, <u>Biologia</u>, <u>Física</u> que acaba sendo uma coisa só, né? Quando a</p>	Alunos (5) Apliquei (1) Aulas (1) Biologia (1) Colégio (1) Coisinha (1) Comecei (1) Conteúdo (1) Decorado(3) Diferente (3) Disciplina (1) Ciências (1) Englobar (1) Diferenciado (2) Gostar (1)	<p><i>Refere-se às mudanças realizadas nas estratégias das aulas, observação e análise do comportamento de seus alunos; motivo pelo qual fez buscar ajuda por meio do programa.</i></p>

<p>gente trabalha um, você tem que <u>englobar</u> os outros, não tem, não tem jeito, né?</p>	<p>Gosto (1) Melhora (1) Monótona (1) Química (4) Física (1) Tempo (1) Terror da escola (1) Vi (1) Vestibular de química (1)</p>	
<p>[R33] Sim, primeiro que eu <u>comecei</u> a dar <u>aula</u> de <u>Química</u> e eu <u>não</u> era <u>formada</u> em <u>Química</u>. Então, aí, eu <u>comecei</u> a me <u>lapidar</u> quando eu entrei na <u>faculdade de Química</u>. Não, hoje eu <u>penso</u> em coisas que eu <u>falei</u> há... seis, cinco anos atrás que <u>coitado</u> dos meus <u>alunos</u>! Mas essa época, você <u>não</u> tem a <u>formação</u> você faz o seu <u>melhor</u>. Mas <u>não</u> é o <u>melhor</u>. Então, quando eu entrei na <u>faculdade</u>, eu já então, <u>comecei</u> a ter <u>conhecimento científico</u>, realmente. Quando eu entrei no <u>PIBID</u>, então, eu <u>vi</u> que esse <u>conhecimento</u> <u>pode ser passado</u> de “n” formas, <u>pode ser passado</u> como os professores da área dura passam para a gente, aquele negócio bem <u>decoradinho</u>, bem.... Ou ele <u>pode ser passado</u> de forma com que o <u>aluno aprenda</u>, mas também se sinta à vontade para <u>investigar</u>, é, <u>expor</u> as suas ideias e levantar <u>hipóteses</u>, diferente do que a gente vai aprendendo no curso mesmo. Então, o curso e o <u>PIBID</u>, eles têm focos diferentes. Se você pegar o <u>curso Química</u>, você vai ver que ele tem um foco só de <u>decoração</u>, <u>conteúdo</u>, e o <u>PIBID</u>, não, o <u>PIBID</u>, ele vem para mostrar que dá para pegar esse <u>conteúdo</u> que você tem que <u>dominar</u>, mas colocar de uma forma muito mais <u>prazerosa</u> para seus <u>alunos</u>. De uma forma que ele <u>entenda</u> sem, <u>sem sofrer</u>. Que é o que a gente...você fez Química, né? Você sofreu. Então, então mostra esse pouquinho que a gente pode fazer isso, <u>sem tanto sofrimento</u>, né?</p>	<p>Aluno (1) Alunos (2) Aprenda (1) Aula de química (1) Comecei (3) Coitado (1) Conhecimento científico (1) Conhecimento (1) Curso química (1) Conteúdo (2) Decoradinho (1) Decoração (1) Dominar (1) Expor (1) Entenda (1) Faculdade (1) Faculdade de química (1) Falei (1) Formação (1) Formada (1) Hipóteses (1) Investigar (1) Lapidar (1) Melhor (2) Não (3) Penso (1) Pode ser passado (3) PIBID (4) Prazerosa (1) Química (1) Sem sofrer (1) Sem tanto sofrimento (1) Vi (1)</p>	<p><i>Relembrando as ações realizadas anteriormente, repensando-as.</i></p>
<p>[R38.1] É complicado, porque se for, por exemplo, uma <u>sala de aula</u>, o <u>único modo</u> que a gente vê que ele realmente <u>aprendeu</u>, a gente fala que é nas <u>avaliações</u>. O que não diz nada, porque na <u>avaliação</u> realmente <u>não demonstra</u> o que o outro <u>aprendeu</u>, não.</p>	<p>Aprendeu (2) Avaliações (1) Avaliação (1) Modo (1) Não demonstra (1) Sala de aula (1) Único (1)</p>	<p><i>Discurso de como R sabe que o aluno aprende, refletindo sua prática nos processos avaliativos e dando uma opinião sobre isso.</i></p>
<p>[R54.3] O que muitas vezes, num <u>planinho de aula do estágio</u>, não... <u>não acontece</u>. Você <u>vai</u> lá, <u>dá</u> sua <u>aula</u> e <u>vai embora</u>.</p>	<p>Aula Acontece (1) Dá (1) Não (1) Planinho de aula do estágio (1) Vai (1)</p>	<p><i>Comparando o estágio com o programa, pensando nas práticas realizadas e analisando um problema visto, refletindo a sua prática a posteriori.</i></p>

	Vai embora (1)	
[R57.1] Foi, foi <u>legal</u> e <u>complicado</u> ao mesmo tempo, porque até então, você tem que <u>rever</u> o que você fazia pra <u>fazer diferente</u> . Então, foi uma <u>mudança de postura</u> .	Complicado (1) Fazer diferente (1) Legal (1) Mudança de postura (1) Rever (1)	<i>Analisar-se para mudar, R conta da sua autoavaliação para mudar suas ações em sala.</i>
[R59] Eu acredito que sim, o tempo que eu fiquei, a proposta deu super-certo, os <u>alunos</u> nos <u>recebiam</u> muito <u>bem</u> e a professora dava pra gente o <i>feeling</i> que foi <u>muito bom</u> para as <u>aulas</u> dela, que houve <u>crescimento</u> é, até <u>elevação das notas</u> por parte dos <u>alunos</u> dela. A gente trabalhava com segundos e terceiros anos. E ela sempre deu um aval de que foi <u>muito bom</u> .	Alunos (2) Aulas (1) Bem (1) Crescimento (1) Elevação das notas (1) Muito bom (2) Recebiam (1)	<i>Rememorando suas atividades, passa a refletir sobre a prática em conjunto com a pesquisa e os integrantes do PIBID.</i>
[R60] Para mim, deu certo porque, como eu disse, eu mudei a <u>minha visão</u> e <u>melhorei</u> , <u>acredito</u> , que <u>melhorei</u> .	Acredito (1) Melhorei (2) Minha visão (1)	<i>Reflete sobre sua prática, referenciando a reflexão na ação e a ação sobre essa sua reflexão na ação, fazendo também, uma autoavaliação.</i>
[R70] Eu também <u>trabalho</u> com, ó! Eu <u>trabalho</u> com Ensino Fundamental I, II e o Médio. Eu <u>trabalho</u> com <u>todas as etapas</u> . E eu sinto <u>dificuldade</u> nas três etapas. Porque... todas elas, o <u>conhecimento</u> , realmente, essa <u>bagagem</u> , que eu falo assim, o pré-requisito está chegando cada vez <u>pior</u> para a gente. Pelo menos na <u>escola pública</u> . Eu já trabalhei com particular, há uns 3 anos, mas hoje, o que eu posso dizer da escola pública é que o <u>pré-requisito</u> está chegando cada vez <u>menor</u> . Então, assim, é <u>complicado</u> . Hoje, eu tenho <u>aluno</u> de, é terceiro? É, terceiro ano, que <u>não sabe</u> o que é <u>dividir</u> . Que <u>não sabe</u> o que é <u>multiplicar</u> . Ele fala assim ‘professora, é vezes?’ ‘É mais ou é menos?’ Eu falo, aí, é uma coisa <u>complicada</u> , porque não dá para você dizer você vai trabalhar com <u>Química</u> e <u>não</u> vai ter <u>cálculo</u> , é uma coisa que não dá para você, lógico que diminuiu muito <u>cálculo</u> do que a gente via antes, de agora, acho que agora o foco está <u>diferenciado</u> , <u>Química</u> está tendo uma <u>transformação</u> , aí, mas um <u>aluno</u> que chega no terceiro ano do Ensino Médio e que <u>não sabe</u> a diferença entre <u>somar</u> , <u>subtrair</u> , <u>multiplicar</u> e <u>dividir</u> , então, é, para a gente, é <u>complicado</u> .	Aluno (2) Bagagem (1) Cálculo (2) Complicada (1) Complicado (2) Conhecimento (1) Diferenciado (1) Dividir (2) Dificuldade (1) Escola pública (1) Menor (1) Multiplicar (2) Não (1) Não sabe (3) Pior (1) Pré-requisito (1) Química (2) Somar (1) Subtrair (1) Todas as etapas (1) Trabalho (3) Transformação (1)	<i>Pensando a respeito das dificuldades encontradas em sala de aula e refletindo sobre sua atuação diante do enfrentamento dessa realidade.</i>
[R71] Eu sempre digo o seguinte, no fundamental, que é o Fundamental I lá, de primeiro ao quinto ano, a gente, os alunos já <u>não querem aprender</u> . Eles já chegam sem querer <u>aprender</u> , hoje é muito fácil você conter <u>informação</u> . E os professores e eu sou uma dessas professoras, me incluo também, <u>não está sabendo lidar</u> com isso, a gente <u>não sabe</u> o que <u>fazer</u> . Mesmo que o conhecimento esteja aí, no celular, num <i>tablet</i> que eles carregam o tempo todo, computador, eles não conseguem utilizar e eles não têm <u>maturidade</u> para <u>lidar</u> com todas essas <u>informações</u> . Então, eles têm <u>dificuldades</u> e a gente <u>não sabe</u> como <u>sanar</u> essas <u>dificuldades</u> . E essa <u>dificuldade</u> , ela vem remontando, na segunda etapa, na terceira etapa, quando que eles vão <u>acordar</u> , porque o ensino público, você já trabalhou em escola pública?	Acordar (1) Aprender (2) Dificuldade (1) Dificuldades (2) Fazer (1) Informação (1) Informações (1) Lidar (2) Maturidade (1) Não sabe (2) Não querem (1) Não está sabendo (1) Sanar (1)	<i>Pensando a respeito das dificuldades encontradas em sala de aula.</i>

<p>[R73] Então, você vê que eles <u>não querem estudar</u>. Eu acho que você já notou isso. <u>Não querem estudar</u>. Mas não é, eu <u>acredito</u> assim, que lá no <u>final</u>, não é que eles não querem estudar, é que o <u>conteúdo</u> é tão <u>mais complexo</u>, que eles não têm nenhuma, nenhum <u>requisito</u>, que quando você chega lá, realmente, quando você <u>não entende</u> alguma coisa, você vai estudar?</p>	<p>Acredito (1) Conteúdo (1) Final (1) Mais complexo (1) Não entende (1) Não querem estudar (2) Requisito (1)</p>	<p><i>Pensando a respeito das dificuldades encontradas em sala de aula e refletindo sobre essa situação.</i></p>
<p>[R74] É, você fica <u>perdido</u>. E a ficha dele vai cair que você <u>não sabe nada</u>, quando ele <u>forma</u> lá no terceiro ano do Ensino Médio, porque <u>passar</u> de ano é quase uma <u>obrigação</u> que o <u>governo</u> faz a gente <u>empurrar</u> todo mundo. Então, quando eles entram numa <u>faculdade</u>, eu acho que cai a ficha deles e eles <u>não sabem nada</u>. E é <u>complicado</u>, porque cada vez <u>mais</u> os <u>alunos</u> estão chegando nas universidades e <u>sabem menos</u> também. E os profissionais que vão ser formados... é <u>complicado</u>. Eu, eu... trabalhando todas as etapas eu fico assim, um pouco <u>desesperada</u> com a <u>situação</u>. Porque realmente é, eles <u>não querem aprender</u>, não, é uma coisa que eles queiram. Tem coisas muito mais <u>interessantes</u>.</p>	<p>Alunos (1) Aprender (1) Complicado (2) Desesperada (1) Empurrar (1) Faculdade (1) Forma (1) Governo (1) Interessantes (1) Mais (1) Não sabe nada(1) Não querem (1) Não sabem (1) Obrigação (1) Passar (1) Perdido (1) Sabem menos (1) Situação (1)</p>	<p><i>Comentando sobre as dificuldades encontradas em sala. Que R se depara, refletindo sobre essa situação.</i></p>
<p>[R75] Porque eu ainda <u>acredito</u>. Eu <u>acredito</u> que dá para <u>salvar</u> bastante gente. Que dá para é, <u>trilhar um caminho</u>, dá para <u>salvar</u> uma galera boa aí. Que por mais que estejam meio, sei lá, alienados com essa, com tudo, toda essa nova <u>era digital</u> e tal, ainda dá para colocar a cabeça deles no lugar, conciliar as coisas. É, eu ainda <u>acredito</u> que, que há <u>salvação</u> para a <u>educação</u>.</p>	<p>Acredito (3) Caminho (1) Educação (1) Era digital (1) Salvar (2) Salvação (1) Trilhar (1)</p>	<p><i>Pensando nas dificuldades encontradas em sala de aula, mas refletindo as possibilidades de mudar e transformar seu ambiente e a comunidade.</i></p>
<p>[R76] É <u>complicado</u>. Falar para você que eu tenho formada, hoje, não. Mas eu <u>estou tentando</u>. Principalmente nas minhas <u>aulas</u>. E tem dias que eu paro para <u>ensinar</u>, isso que eu falei para você, o que é divisão, o que é multiplicação, porque eles <u>não sabem</u>. Fração, então, eu vou <u>tentando sanar</u> os <u>problemas</u> conforme eles vão aparecendo. Mas se alguém soubesse ia ser, o cara ia ficar milionário. Porque está bem <u>difícil</u>.</p>	<p>Aulas (1) Complicado (1) Difícil (1) Estou tentando (1) Ensinar (1) Não sabem (1) Problemas (1) Sanar (1) Tentando (1)</p>	<p><i>Com base nas dificuldades encontradas em sala de aula, ela toma algumas atitudes para tentar mudar este cenário.</i></p>
<p>[R78] Justamente por causa disso. De você pegar <u>aluno</u> que, às vezes, <u>não sabe</u> nem <u>ler</u>, lá no Ensino Médio. Então, bate um, assim, um cansaço. Assim, meu deus! Eu tenho que parar, <u>ensinar</u> a <u>ler</u>, coisa que ele deveria ter aprendido lá no primeiro, segundo ano do Fundamental. Mas, respira fundo e <u>ensina</u>, porque se você está para <u>ensinar</u>, você <u>tem que ensinar</u>, independente do que seja, se o <u>aluno não sabe ler</u> direito, <u>escrever</u> direito, primeiro você tem que <u>ensinar</u> isso para depois você <u>ensinar Química</u>.</p>	<p>Aluno (2) Ensinar (4) Ensina (1) Escrever (1) Ler (3) Não sabe (2) Química (1) Tem que ensinar (1)</p>	<p><i>Refletindo sua prática, o sujeito pensa na sua realidade e seu dever como professor.</i></p>
<p>[R79] Sim, mesmo não sendo minha <u>função</u>, que era <u>função</u> lá do professor da primeira à quarta, primeiro ao quinto, agora. Eu <u>paro</u>. <u>Tenho</u> que <u>parar</u>. Porque eu <u>não consigo</u> seguir. Até... eu às vezes eu <u>atendo</u> eles, em hora atividade. Falo para eles assim 'venham'. Eu trabalho à noite, então falo para eles assim, 'venham, venha tal dia à noite que tenho hora atividade das 7 às 9 da noite, venham que eu vou te ajudar'. Aí, vem. Fica aquela mesona de <u>alunos</u> e eu fico lá <u>ensinando</u> a <u>multiplicar com vírgula</u>, <u>dividir</u>, e até mesmo, <u>revendo conceitos</u> que a gente viu em <u>sala de aula</u>. E a gente gasta um tempinho para ver se eles <u>melhoram</u>.</p>	<p>Alunos (1) Atendo (1) Conceitos (1) Dividir (1) Ensinando (1) Função (2) Melhoram (1) Multiplicar com Vírgula (1) Não consigo (1)</p>	<p><i>Diante das dificuldades, R tenta encontrar soluções e atende os alunos em horários alternativos, fora da aula, para ensiná-los.</i></p>

	Paro (1) Parar (1) Revendo (1) Sala de aula (1) Tenho (1)	
<p>[R80] Em <u>alguns</u>, <u>sim</u>. Em <u>outros</u>, <u>nem tanto</u>. Em <u>outros</u>, a <u>dificuldade</u> é um pouco mais <u>complexa</u>. Não é uma <u>dificuldade</u> porque ele não quer <u>aprender</u>, alguns alunos que chegam para a gente, a gente sabe que realmente, a <u>dificuldade</u> daí, já é uma <u>dificuldade dele mesmo</u>. Uma genética adquirida, mas dele mesmo. Então, é, você tem que pensar o seguinte: é, ele está no <u>limite</u> dele, tem <u>aluno</u> que a gente vê que ele está no <u>limite</u> dele, então, é, passar esse <u>limite</u>, vai ser muito <u>difícil</u>. Então, como eu já trabalhei, como já disse, na educação especial, eu já... não é que a gente faz uma anamnese e analisa o aluno, não, mas a gente vê que tem <u>alunos</u> que não tem toda aquela, é, não vai <u>adquirir</u> todo aquele <u>conhecimento</u> que você quer. Mas pelo menos, até o <u>limite</u> dele, a gente tem que levar ele.</p>	Adquirir (1) Alguns (1) Aluno (1) Alunos (1) Aprender (1) Complexa (1) Conhecimento (1) Dele mesmo (1) Dificuldade (4) Difícil (1) Limite (4) Nem tanto (1) Outros (2) Sim (1)	<i>Reflete sobre a situação dos alunos, suas dificuldades e seus limites.</i>

APÊNDICE O

Trecho da Entrevista com o Sujeito P Categorizado no Foco 3: Reflexão sobre a Docência

Foco 3: Reflexão sobre a Prática Docente		
Sujeito P		
Depoimentos Categorizados no Foco 3	Expressões associadas ao foco	Justificativa
[P10.1] Então, as <u>aulas</u> da So que dava Práticas em Metodologia de Ensino eram <u>muito boas</u> , inclusive ela mostrava <u>atividades</u> que nós podíamos <u>utilizar</u> para os <u>alunos</u> . Eu só achei <u>fora do contexto</u> as <u>aulas</u> que o MO ministrava, eu acho que alguns <u>conteúdos</u> ali não eram <u>necessários</u> <u>aprender</u> , acredito. Eu acho que ele poderia ter trabalhado com <u>outras formas</u> . O <u>plano de ensino</u> , porque hoje é <u>cobrado</u> o <u>plano de ensino</u> , é claro que ele trabalhou, mas ele não dava o <u>foco necessário</u> no <u>plano de ensino</u> . Para ele era mais <u>superficial</u> .	Alunos (1) Aprender (1) Atividades (1) Aulas (2) Cobrado (1) Conteúdos (1) Foco necessário (1) Fora do contexto (1) Muito boas (1) Necessários (1) Outras formas (1) Plano de ensino (3) Superficial (1) Utilizar (1)	<i>Com base em sua experiência, P relembra as disciplinas da licenciatura que contribuíram para sua atividade como professor. P opina sobre o conteúdo das aulas de um professor universitário refletindo o que ele viu na universidade e que, para ele, precisava ser revisto.</i>
[P25.1] Sim, e também uma coisa interessante, uma <u>aula</u> <u>pode ser super boa</u> em <u>uma sala</u> , você vai <u>na outra</u> , é a <u>pior aula do mundo</u> . <u>Infelizmente</u> , temos hoje no Ensino Médio, alunos que <u>não sabem ler</u> e que <u>não sabem escrever</u> . E aí, o que você faz com eles? Você vai <u>ensinar Química</u> ? Não. Você tem que <u>adaptar</u> .	A pior aula do mundo (1) Adaptar (1) Aula (1) Ensinar Química (1) Escrever (1) Infelizmente (1) Ler (1) Na outra (1) Não sabem (2) Pode ser (1) Super boa (1) Uma sala (1)	<i>Aqui, o sujeito reflete em dois pontos: As atividades desenvolvidas em diferentes turmas e a sua realidade, seus problemas enfrentados com relação as carências dos alunos e a precariedade de seus conhecimentos.</i>
[P25.5] E aí, na <u>prova</u> , <u>não sei</u> se eles <u>sabiam ler</u> ou não, porque <u>deficiente auditivo</u> , eles sempre foram <u>surdos</u> , será que na primeira série, eles já <u>aprenderam a ler</u> ? Será que na segunda, terceira, ou será que eles foram só <u>empurrados</u> ?	Aprenderam (1) Deficiente auditivo (1) Empurrados (1) Ler (2) Não sei (1) Prova (1) Sabiam (1) Surdos (1)	<i>A preocupação de desconhecer a realidade de seus alunos deficientes auditivos, sensibilizou-o durante a execução da prova e o fez pensar em como avaliá-los.</i>
[P25.7] foi uma prova adequada para eles e achei que deu para atingir o objetivo. Só que <u>eles</u> estavam em uma <u>sala</u> de quarenta <u>alunos</u> . E como <u>trabalhar</u> essa <u>questão</u> com <u>alunos deficientes auditivos</u> na <u>mesma sala</u> de <u>alunos diferentes</u> , né?	Achei (1) Alunos (3) Atingir o objetivo (1) Deficientes auditivos (1) Diferentes (1) Eles (1) Mesma (1) Prova adequada (1) Questão (1) Sala (2) Trabalhar (1)	<i>As dificuldades que o professor enfrenta diante de um número grande e heterogêneo de alunos dentro de sala de aula, refletindo sua própria realidade, sem a devida preparação, posto que foram inseridos alunos deficientes auditivos.</i>
[P27.1] Sim, porque o <u>PIBID</u> <u>ajudava</u> você a pegar um <u>assunto</u> de <u>difícil entendimento</u> e você tenta transformá-lo na <u>melhor forma adaptada</u> à eles.	Adaptada (1) Ajudava (1) Assunto (1) Difícil entendimento (1) Melhor forma (1) PIBID (1)	<i>A contribuição do PIBID, no sentido de mostrar um problema que é encontrado em sala de aula e solucioná-lo.</i>
[P27.3] Porque hoje o <u>aluno</u> só quer ficar no <u>celular</u> , então	Aluno (1)	<i>Pensando a sua realidade,</i>

<p>se você não levar <u>jogos</u> para eles, eles vão continuar no <u>celular</u>, inclusive tem até <u>vários aplicativos</u> que você pode estar utilizando para que eles <u>compreendam</u> <u>Química</u>.</p>	<p>Celular (2) Compreendam (1) Jogos (1) Química (1) Vários aplicativos (1)</p>	<p><i>após comentar sobre as atividades que propõe para evitar esse tipo de situação.</i></p>
<p>[P44.1] Foi <u>experiência</u>, muita <u>experiência</u>. <u>Ver aqueles alunos lá esperando</u> a gente para as <u>atividades</u>, <u>ver</u> que a gente <u>conseguiu atingir</u> os <u>objetivos</u>.</p>	<p>Aqueles alunos (1) Atividades (1) Conseguiu atingir (1) Esperando (1) Experiência (2) Gente (2) Objetivos (1) Ver (2)</p>	<p><i>Contando sobre suas ações e o quanto os alunos envolveram-se no projeto, refletindo sobre a sua experiência.</i></p>
<p>[P45] Era no <u>contraturno</u>, eles tinham aula de manhã e à tarde eles iam. Só que os <u>alunos</u> que iam à <u>tarde</u>, não se pode falar que eram os <u>alunos da escola</u>. Eram da <u>escola</u> só que não eram os <u>alunos</u> que estavam <u>sempre</u>, que tinham o <u>mesmo comportamento</u> da <u>sala de aula</u>. Porque se eles iam no <u>contraturno</u>, eles iam lá por <u>vontade própria</u> e para <u>aprender</u>. Então lá, eles eram <u>comportados</u>. E ficavam <u>comportados</u>, não mostravam o mesmo <u>comportamento</u> que tem em <u>sala de aula</u>, no seu <u>dia-a-dia</u>, no seu <u>cotidiano</u>.</p>	<p>Alunos da escola (1) Alunos (2) Aprender (1) Comportamento (2) Comportados (2) Contraturno (2) Cotidiano (1) Dia-a-dia (1) Escola (1) Mesmo (1) Sala de aula (2) Sempre (1) Tarde (1) Vontade própria (1)</p>	<p><i>O entrevistado comenta sobre o período em que era desenvolvido as atividades do projeto e justifica a participação dos alunos, bem como o rendimento positivo, reconhecendo que não são a turma regular, tendo em vista que as atividades foram realizadas no período do contraturno.</i></p>
<p>[P46] Não eram <u>todos</u>, eram só aqueles que tinham <u>interesse</u>. <u>Acredito</u> eu que eram sempre os <u>melhores</u> aí, inclusive é ... iam quarenta, cinquenta <u>alunos</u>. Digamos quantas <u>classes</u> lá tem de <u>Química</u>? Entendeu? Devem ter umas seis, sete <u>salas</u>?</p>	<p>Acredito (1) Alunos (1) Classes (1) Interesse (1) Melhores (1) Química (1) Salas (1) Todos (1)</p>	<p><i>O sujeito supõe que os alunos que participava eram aqueles que apresentavam mais interesse.</i></p>
<p>[P47] Então. Iam só os que <u>queriam aprender</u>, digamos.</p>	<p>Aprender (1) Queriam (1)</p>	<p><i>Reforçando que os alunos dentre os quais frequentavam as atividades do programa eram um grupo interessado.</i></p>
<p>[P56] Então, no PIBID, a gente achava que era <u>muito mais fácil</u>, porque a gente só chegava na hora 'H' lá e apresentava o que tinha que ser apresentado, a gente não levava em consideração que o <u>conteúdo</u> já estava sendo visto lá na <u>sala de aula</u>, e naquela época do PIBID, nós, na nossa cabeça, o que importava era o <u>conteúdo</u>. Hoje, sendo professor, o <u>conteúdo</u> é deixado em um <u>plano secundário</u>, o que você trabalha hoje são as <u>competências</u> e <u>habilidades</u>. Hoje o que <u>interessa</u> é se o <u>aluno</u> atingiu determinada <u>competência</u> e determinada <u>habilidade</u>. O <u>conteúdo</u> pelo <u>conteúdo</u> mesmo, fica em <u>segundo plano</u>.</p>	<p>Aluno (1) Conteúdo (3) Competência (1) Competências (1) Conteúdo pelo conteúdo (1) Habilidade (1) Habilidades (1) Interessa (1) Muito mais fácil (1) Plano secundário (1) Professor (1) Sala de aula (1) Segundo plano (1)</p>	<p><i>P aborda a respeito de como o professor deve buscar ensinar ao aluno. Ou seja, a imagem do professor que ele construiu, deve agir dessa forma e preocupar-se com essas questões. O que é prioritário e o que é secundário em sua visão</i></p>
<p>[P61] Isso, porque nós <u>criamos várias estratégias</u> e também por aquele fator que só ia <u>aqueles que estavam interessados</u>, então, por ser <u>contraturno</u>. O outro grupo, é que eu não vivenciei com eles, mas o outro grupo eles iam no horário de aula mesmo, então, eu não sei como se procedeu lá.</p>	<p>Aqueles (1) Contraturno (1) Criamos (1) Estratégias (1) Interessados (1) Várias (1)</p>	<p><i>Relato sobre sua produção durante o período de participação no PIBID, justificando o porquê ele disse que o programa deu certo.</i></p>

<p>[P70] <u>Dependendo da turma</u> sim. Tem <u>turma</u> que você sai de lá <u>realizado</u>, mas tem <u>turma</u> que não se consegue. É, infelizmente, hoje em dia, <u>alguns alunos não veem</u> você como um amigo, eles <u>veem</u> você como <u>um inimigo</u>.</p>	<p>Alguns alunos (1) Dependendo (1) Não veem (1) Realizado (1) Turma (3) Um inimigo (1) Veem (1)</p>	<p><i>O fator de se sentir realizado retoma a satisfação com a profissão, a possível pretensão em manter-se nesse trabalho e mostra, acima de tudo, sua identificação com o magistério.</i></p>
<p>[P71] Porque eles acham que <u>aprender</u> não vai auxiliá-los. Eles <u>não querem</u> mais, <u>não têm</u> mais essa <u>vontade</u>. Então <u>depende da sala</u>. <u>Depende da turma</u>. Se você é um <u>professor</u> que vai na sala de aula e fala <u>para o aluno</u>, hoje você vai <u>aprender</u> isso, isso e isso. E se <u>empenha</u> para os <u>alunos</u> <u>aprender</u> isso, pode ter certeza que a hora que você sair da <u>sala de aula</u>, seu carro vai estar riscado lá fora. Por quê? Porque eles viram você como <u>inimigo</u>. Agora, se você é aquele <u>professor</u> que deixa ele <u>à vontade</u>, mexendo no celular, deixar ouvir música, você é o <u>professor legal</u>.</p>	<p>Alunos (1) Aprender (3) À vontade (1) Depende da sala (1) Depende da turma (1) Empenha (1) Inimigo (1) Não querem (1) Não têm (1) Para o aluno (1) Sala de aula (1) Professor (2) Professor legal (1) Vontade (1)</p>	<p><i>Refletindo sua realidade em relação aos problemas enfrentados em algumas escolas, com algumas turmas.</i></p>
<p>[P72] <u>Dependendo da turma</u>, sim, <u>depende da turma</u>.</p>	<p>Depende da turma (1) Dependendo da turma (1)</p>	<p><i>Deixando claro que não é com todas as turmas que se enfrenta esse contratempo.</i></p>

APÊNDICE P

Trecho da Entrevista com o Sujeito G Categorizado no Foco 4: Comunidade Docente

Foco 4: Comunidade Docente		
Sujeito G		
Depoimentos Categorizados no Foco 4	Expressões associadas ao foco	Justificativa
[G23] Geralmente são os <u>projetos</u> . Ou se já estão encaminhando para <u>qualificação</u> os <u>doutorandos</u> e tal, a <u>gente conversa</u> a respeito de cada um, sabe? Faz tipo uma rodada? Você fala um pouco sobre isso, fala um pouco sobre aquilo, vai falando sobre o seu <u>projeto</u> quais as dúvidas e <u>discute</u> , um tenta <u>ajudar</u> o outro. A <u>gente</u> apresenta e tal, e agora ele está tentando, a pedido nosso mesmo, incluir textos, para gente... a gente pediu para ele se tinha como trabalhar com <u>referencial teórico</u> , assim, algo que fosse meio no geral, para ajudar a gente. Aí, ele está tentando incluir, dentro das <u>reuniões</u> , na medida do possível, está tentando encaixar alguns textos, artigos, capítulos de livros.	Ajudar (1) Conversa (1) Discute (1) Doutorandos (1) Gente (2) Projeto (1) Projetos (1) Qualificação (1) Referencial teórico (1) Reuniões (1)	<i>A contribuição do grupo de estudo que participa para aprimorar seus conhecimentos acerca da docência e o ambiente escolar, por meio de apresentações e discussões com estudantes e pesquisadores da área.</i>
[G43] Diferenciar...ah, sim! O estágio a <u>gente</u> não tem todo aquele <u>acompanhamento</u> , até porque tem o <u>professor</u> para <u>vários alunos</u> , assim, e no PIBID, a <u>gente</u> tem <u>mais contato</u> com o <u>professor</u> daqui da universidade. Parece que a <u>gente</u> tem um <u>acesso maior</u> , a <u>gente</u> tem um <u>tempo maior</u> para <u>planejar</u> , não sei, o que senti era isso, a gente tinha mais <u>chance de chegar</u> e <u>conversar</u> . E outra: no PIBID, a gente tinha aquela... nossa questão era em <u>grupo</u> , nossa <u>discussão</u> era em <u>grupo</u> e tal, na regência era individual. Eu vejo assim, totalmente diferente os dois. Não cheguei a confundir, assim, pensar que os dois fossem semelhantes, não.	Acesso maior (1) Acompanhamento (1) Chance de chegar (1) Conversar (1) Discussão (1) Gente (4) Grupo (2) Mais contato (1) Planejar (1) Professor (2) Tempo maior (1) Vários alunos (1)	<i>O contato com o docente da universidade, que supervisiona o trabalho em período de estágio e no programa, bem como as discussões ocorridas em grupo durante a elaboração das aulas do PIBID.</i>
[G50.2] Então, eu não consigo definir um assim que tenha me marcado mais. <u>Participação nos eventos</u> , <u>trabalhos</u> , <u>montar painéis</u> , eu nem sabia nada disso. Então, eu não consigo definir um assim, em específico. Eu acho que cada vez eu tinha um desafio diferente, uma situação diferente.	Montar painéis (1) Participação nos eventos (1) Trabalhos (1)	<i>A comunidade, no que diz respeito à apresentação de trabalhos científicos e o contato com a pesquisa e pesquisadores.</i>
[G51] A apresentação...o que eu tinha assim, essa dificuldade era quando eu ia... apresentar aqui. Os capítulos de livros e tal, eu tinha que ir lá, eu tinha medo de falar asneira, falar bobeira e tal, aí eu lembro que eu fui, apresentei e, eu não consigo lembrar qual capítulo de livro que era, eu lembro que era sobre CTS, que eu fui apresentar e eu montei um <i>power point</i> e coloquei uma figurinha e tal, que eu achava interessante da <i>internet</i> , era uma figura...tipo uma tirinha, na <i>internet</i> , e coloquei na apresentação, e o que me marcou foi que...isso foi em 2011, né, no final de 2011 eu fui prestar o Mestrado em Maringá. E a figura que eu tinha colocado, a tirinha, a situação que eu tinha colocado na apresentação estava lá no Mestrado e eu só consegui responder aquela questão por causa daquilo. Então, foi uma coisa que me marcou muito, sabe. Uma contribuição que eu vi, bem significativa, entendeu? E chegar na prova e olhar a prova e falei 'Ah... <u>não acredito</u> ', aquela tirinha que a <u>gente</u> tinha <u>discutido</u> , que a <u>gente</u> <u>discutiu</u> sobre ela. E falava do <u>professor</u> . Acho que era de observação, o professor falava assim: "hoje vamos ter uma aula de observação", se não me engano era assim, e daí, tinha um microscópio em cima da mesa, e daí ele falava para os alunos	Apresentação de trabalhos (1) Bastante (1) CPEQUI (1) Discutido (2) Discutiu (2) Encontro de trabalhos do PIBID (1) Gente (4) Não acredito (1) Professor (1)	<i>Retrata o que marcou no PIBID, por meio da participação em eventos e uma situação em que o grupo discutiu, conjugando os envolvidos no projeto e o conhecimento científico e crítico.</i>

<p>irem observar. Era mais ou menos uma coisa assim, a <u>gente</u> tinha <u>discutido</u> sobre isso <u>bastante</u>, porque tinha achado interessante e coloquei lá e a <u>gente</u> <u>discuti</u>. E daí eu consegui fazer a prova depois, as questões, eu não passei, mas consegui responder por causa daquilo. Se eu não tivesse aquele momento, eu acho que eu não teria pensado na fita, foi um momento assim, que para mim foi bem... e a <u>apresentação de trabalhos</u> que a gente foi em um <u>encontro de trabalhos do PIBID...</u> no <u>CPEQUI</u>, lá em Ponta Grossa, também.</p>		
--	--	--

APÊNDICE Q

Trecho da Entrevista com o Sujeito A Categorizado no Foco 4: Comunidade Docente

Foco 4: Comunidade Docente		
Sujeito A		
Depoimentos Categorizados no Foco 4	Expressões associadas ao foco	Justificativa
[A3.2] Aí, eu comecei a <u>publicar</u> artigos, meu irmão, ele é <u>professor também</u> , então, ele <u>me incentivava a publicar</u> artigos, não a ser professora.	Me incentivava (1) Professor também (1) Publicar (2)	<i>Embora não sendo da área, outro professor também a incentivava a pesquisar e publicar.</i>
[A5] Sim. É... no primeiro ano, eu não publiquei nada e nem fui para eventos, só <u>particpei</u> de <u>eventos</u> locais. Teve do próprio <u>PIBID</u> . É... um <u>encontro anual</u> que tem, pelo menos, quando eu fazia, tinha todo ano, né? Então, a gente era obrigado a <u>participar</u> . Quando eu... no final do... terceiro ano de... no final do segundo ano da faculdade, eu <u>escrevi</u> meu primeiro artigo para um <u>encontro</u> que teve aqui na UEL também. Aí, no terceiro ano foi o ano em que a gente começou a <u>publicar</u> e <u>participar</u> de <u>congressos</u> . Começamos a ir para fora, <u>particpei</u> de <u>vários congressos</u> , publiquei em <u>vários congressos</u> pelo <u>PIBID</u> . No terceiro e quarto ano de faculdade.	Congressos (3) Congressos Congressos Encontro (1) Encontro anual (1) Escrevi (1) Eventos (1) Participar (2) Particpei (2) PIBID (2) Publicar (1) Vários (2)	<i>Relatando a respeito dos eventos em que participa, interagindo na comunidade científica da área.</i>
[A10.3] o fato de você ter a oportunidade de ir para sala de aula sem você ser o responsável primeiro e ter <u>acompanhamento</u> do <u>supervisor</u> , do <u>orientador</u> , <u>corrigindo</u> , né. Assim, eu fiz o estágio de observação e depois o quarto ano de regência, então, no de regência, que a gente ia para a sala de aula uma única vez que a FB foi na escola para assistir a minha aula, assim, ela assistiu a minha aula e depois os <u>comentários</u> que ela fez e <u>positivos</u> e <u>negativos</u> servem até hoje, assim 'ah, não faz isso dessa forma, porque não funciona, faz desse jeito que é melhor',	Acompanhamento (1) Comentários (1) Corrigindo (1) Negativos (1) Orientador (1) Positivos (1) Supervisor (1)	<i>Os orientadores e professores de Química auxiliando no desenvolver das aulas.</i>
[A24.1] O que mais marcou, eu acho que foi a <u>participação</u> em <u>congressos</u> e <u>escrever</u> artigos, <u>publicar</u> ,	Congressos (1) Escrever (1) Participação (1) Publicar (1)	<i>O que ficou marcado foi a participação em eventos</i>
[A24.3] Nossa, <u>participar</u> em <u>congressos de Ensino</u> , para mim...de <u>escrever</u> artigo, <u>apresentar</u> trabalho, isso tudo para mim, eu gosto muito disso então foi a parte que mais me marcou.	Apresentar (1) Congressos de Ensino (1) Escrever (1) Participar (1) Trabalho (1)	<i>Momento que mais marcou sua permanência no programa foi participar de congressos e apresentação de trabalhos.</i>
[A25.2] Então, assim, apesar das pessoas falarem que eu tinha vergonha, eu não, eu assim, dentro da <u>sala de aula</u> ou pra <u>apresentar</u> um <u>trabalho</u> na <u>faculdade</u> , assim, eu não tinha vergonha de <u>falar em público</u> , assim.	Apresentar (1) Faculdade (1) Falar em público (1) Sala de aula (1) Trabalho (1)	<i>A participação em encontro dentro da universidade onde estudava.</i>
[A30.2] Por comentários deles nas <u>reuniões</u> , a gente tinha que ir na universidade eles também <u>participavam</u> dos nossos <u>grupos de estudos</u> e, então, assim, pelas falas deles, eu vi mudanças, agora, pela atuação em <u>sala de aula</u> , eu não vi, não posso falar, porque a gente não tinha muito essa parte de observação. O objetivo do nosso PIBID não era observação em sala de aula, né? Então, por isso que eu não posso falar. Mas pelas falas deles, teve mudança.	Grupos de estudos (1) Participavam (1) Reuniões (1) Sala de aula (1)	<i>Participação dos integrantes do PIBID nas reuniões e discussão das atividades.</i>

APÊNDICE R

Trecho da Entrevista com o Sujeito L Categorizado no Foco 4: Comunidade Docente

Foco 4: Comunidade Docente		
Sujeito L		
Depoimentos Categorizados no Foco 4	Expressões associadas ao foco	Justificativa
<p>[L5] Então, eu fazia assim, escrevia por tópicos, assim, nossa, aí na época tinha a Ro que era a outra <u>professora</u> e ela era <u>extremamente exigente</u>, assim, com essas coisas, entendeu? Então, eu <u>sofri</u> muito. Ah, meu deus, eu <u>aprendi</u> a <u>escrever</u> na marra, inclusive a FB falava assim ‘olha, vocês estão tendo uma oportunidade que eu mesmo, na minha época de faculdade, não tive. Tive que aprender a escrever no Mestrado.’ Aí, que o bicho pega, porque no Mestrado o professor não vai ficar ensinando, ali do seu lado, ensinando a escrever. No entanto, essa <u>licenciatura deu conta</u> de fazer isso, sabe? E é claro, com ajuda do PIBID. Porque, no caso, como eu participava do programa. Tanto que tinha <u>diferença</u>, assim, você percebia nas <u>aulas</u> os <u>alunos que eram do PIBID</u> e os <u>alunos que não eram</u>, tinham <u>diferença</u> nas aulas.</p>	<p>Alunos que eram do PIBID (1) Alunos que não eram (1) Aprendi (1) Aulas (1) Deu conta (1) Diferença (2) Escrever (1) Extremamente exigente (1) Licenciatura (1) Professora (1) Sofri (1)</p>	<p><i>Memórias sobre as discussões dos professores universitários e o aprendizado por meio dos coordenadores do programa.</i></p>
<p>[L9.6] Inclusive, ó, agora no <u>Mestrado Profissional</u> tem <u>muito professor</u> inclusive do Ensino Médio. Do Ensino Médio, da Educação Básica. É, e já saiu vários <u>bate-papo</u> ali, <u>discussão</u> ali, às vezes por esse tratamento, essa generalização que fazem dos professores, o professor se acomodou, não sei o que, não sei o que... e sabe, né, aquela conversa. E sai <u>briga</u> ali. Sai <u>discussão</u> porque algum <u>professor</u> levanta algum <u>questionamento</u> e eles se sentem <u>ofendidos</u> porque são professores. E tem professor ali que está, professor do Estado que está há 20, 30 anos ali, já quase se aposentando e resolve fazer um Mestrado. E eu falo assim, esse <u>professor</u> que está ali, ele <u>não é acomodado</u>. Se ele fosse, ele não estaria ali. Porque tem professor do estado, depois que ele fez o PDE, igual tem alguns ali, o Mestrado acadêmico para ele não vai ter efeito. Em termos de carreira, plano de carreira. Porque ele já fez o PDE, ele já subiu o que tinha que subir de nível. Então, se ele está ali é porque ele não é um acomodado, como dizem. Então, tem coisas assim, sabe? Eu acho que ainda tem coisas, muito <u>preconceito</u>, coisa que tem que mudar, sabe? E tem que ser essa aproximação mesmo da parte acadêmica com a própria escola, que tem a proposta no Mestrado Profissional com isso, mas com isso, como eu disse para você, ainda está <u>longe</u> de tomar a <u>cara do Mestrado Profissional</u>, mesmo assim, acho que ainda <u>ninguém sabe</u> a cara do Mestrado Profissional, assim, sabe? Então, está todo mundo fazendo, mas os <u>professores</u> ainda não entenderam o que eles têm que fazer. Então, assim, acaba sendo igual a do mestrado, então, paciência.</p>	<p>Bate-papo (1) Briga (1) Cara do Mestrado Profissional (1) Discussão (2) Longe (1) Mestrado Profissional (1) Muito professor (1) Não é acomodado (1) Ninguém sabe Ofendidos (1) Preconceito (1) Professor (2) Professores (1) Questionamento (1)</p>	<p><i>O sujeito que participa em um programa de pós-graduação em Mestrado Profissional, comentando a respeito de algumas discussões acaloradas que vivenciou.</i></p>
<p>[L29.1] Ah, sim. É porque o <u>PIBID</u>, querendo ou não você faz tudo em <u>grupo</u>, né? Então, você desenvolve <u>trabalho em grupo</u>. O <u>grupo</u> programou a unidade de aula, então, partiu de um <u>trabalho em conjunto</u>. Às vezes, né? Porque às vezes a gente sabe que tem uns dois ali que não faz nada, o outro faz também no lugar, e, eu passei por isso também.</p>	<p>Grupo (2) PIBID (1) Trabalho em grupo (1) Trabalho em conjunto (1)</p>	<p><i>Fala sobre as atividades desenvolvidas em grupo no PIBID.</i></p>
<p>[L40.2] Naquela época não era tanto, o <u>governo</u> nem tinha colocado na LDB, nada, nem um parecer nada disso, então é uma coisa que, já que o <u>governo</u> se dispôs a fazer aquilo, a gente tinha que dispor a <u>fazer o melhor</u> da gente, eu falo assim, não só os <u>alunos</u>, os <u>professores</u> e os <u>professores envolvidos</u>, <u>todos</u>, os <u>professores das escolas</u>,</p>	<p>Governo (2) Fazer o melhor (1) Alunos (1) Professores (1) Professores envolvidos (1) Todos (1) Professores das escolas (1)</p>	<p><i>Relata a integração comunidade escolar com universidade para que o projeto dê certo e para melhorar as condições da escola.</i></p>

APÊNDICE S

Trecho da Entrevista com o Sujeito R Categorizado no Foco 4: Comunidade Docente

Foco 4: Comunidade Docente		
Sujeito R		
Depoimentos Categorizados no Foco 4	Expressões associadas ao foco	Justificativa
[R22.2] E eu <u>via</u> também que as <u>professoras dos colégios</u> onde eu fazia do Aplicação, também tinha esse <u>conhecimento</u> e não só na parte lá, é <u>prática</u> , mas também na <u>parte teórica</u> .	Conhecimento (1) Parte teórica (1) Prática (1) Professoras dos colégios (1) Via (1)	<i>Outros professores compartilhando das mesmas ideias e compondo o repertório do grupo.</i>
[R23] Sim, a minha <u>professora supervisora</u> , era a Ca, do colégio José de Anchieta, e tinha essa <u>troca</u> , ela sempre vinha ‘E a aí, Renata? Como tá tuas aulas, e daí?’ E eu, ‘Ow! Como que você ficou nossa, depois da nossa aula? Depois que a gente veio aqui?’ Então a <u>gente</u> fazia <u>realmente</u> essa <u>troca</u> com ela, e ela era sempre muito <u>receptiva</u> , então sabe? Então, isso <u>tornava</u> o <u>trabalho</u> bem <u>mais fácil</u> .	Gente (1) Mais fácil (1) Professora supervisora (1) Realmente (1) Receptiva (1) Tornava (1) Trabalho (1) Troca (2)	<i>A comunicação com o professor supervisor e o bom relacionamento com eles.</i>
[R40.2] Não, porque eu tenho uma família toda de professores. Então, o <u>exemplo</u> é <u>muito grande</u> , é muito <u>forte</u> , então <u>todo mundo</u> lá acaba sendo professor.	Exemplo (1) Forte (1) Muito grande (1) Todo mundo (1)	<i>A família acaba sendo a própria comunidade.</i>
[R41] Eu tenho, minha <u>mãe</u> é <u>professora de Química</u> , minha mãe é <u>professora de Química e Biologia</u> , <u>minha vó</u> era <u>professora de Biologia</u> , <u>minha irmã</u> é <u>professora</u> , é, pedagoga, meu <u>irmão</u> é de <u>Geografia</u> , <u>a minha irmã</u> faz <u>Química na UTFPR</u> , tá fazendo licenciatura, então, as <u>minhas bisavós eram professoras</u> ...é uma família só de professor.	A minha irmã faz Química na UTFPR (1) Irmão é de Geografia (1) Mãe é professora de Química (1) Minha irmã é professora (1) Minha vó era professora de Biologia (1) Minhas bisavós (1)eram professoras (1) Professora de Química (1)	<i>A família acaba sendo a própria comunidade de atuantes dentro da área de ensino.</i>
[R54.1] É o que eu disse, estágio você vai lá pra cumprir uma plano de aula, planejado, é assim e de um conteúdo que já foi especificado pelo <u>professor regente</u> . Né? Estágio, é assim que acontece, pelo menos era, quando eu fiz. Agora, o <u>PIBID</u> , não. Você entra em <u>consonância com o professor</u> num <u>tema maior</u> que ele esteja trabalhando	Consonância com o professor (1) PIBID (1) Professor regente (1) Tema maior (1)	<i>A interação com o professor e o bolsista.</i>
[R57.2] Tive que <u>mudar de postura</u> , porque, como <u>professora</u> , detinha toda a sala, a <u>organização</u> era por <u>minha conta</u> e com o <u>grupo</u> , não. Então tinha que ficar mais na minha, tinha que ficar esperando o que o <u>grupo</u> poderia, o que me deixou, uma coisa que me deixava muito irritada é quando a gente ia fazer o PIBID, a aplicação, e alguém não sabia explicar o que era para explicar e <u>eu não podia falar</u> , porque por mais que <u>eu estava no grupo</u> , eu tinha que dar o <u>momento</u> daquele outro <u>colega</u> falar, expor, <u>iniciar a docência</u> dele também, né? Então, aí, isso me deixava um pouco, assim, meio.. Mas eu sempre tive a calma de esperar, então, essa foi a minha pior adaptação, de esperar, saber esperar, deixar o outro falar a parte que ele estava designado, então, acalmar, desacelerar que não é tão acelerado quanto a gente tá acostumado, assim. Aí foi a parte mais difícil de adaptar.	Colega (1) Eu estava no grupo (1) Eu não podia falar (1) Grupo (2) Iniciar a docência (1) Minha conta (1) Mudar de postura (1) O momento (1) Organização (1) Professora (1)	<i>Embora sentisse impaciente, aprendeu a lidar com a situação e esperar através da atividade em conjunto com outros colegas de sala.</i>
[R64.2] Então, assim, eu acho que <u>esses profissionais</u> também <u>contribuíram</u> muito na <u>nossa formação</u> .	Contribuíram (1) Esses profissionais (1) Nossa formação (1)	<i>A influência do professor universitário para atuar em sala de aula</i>

APÊNDICE T

Trecho da Entrevista com o Sujeito P Categorizado no Foco 4: Comunidade Docente

Foco 4: Comunidade Docente		
Sujeito P		
Depoimentos Categorizados no Foco 4	Expressões associadas ao foco	Justificativa
[P17.2] Fiz o projeto do TCC, fiz o PIBID, ainda mais que tinha que fazer as provas. Foi legal, porque consegui encontrar alguns <u>amigos</u> que tinham <u>interesses em comum</u> e isso contribuiu para montar as <u>atividades</u> porque você cria um <u>clima de amizade</u> e com esse <u>clima</u> nós <u>montamos</u> várias <u>propostas</u> fizemos inclusive o bingo químico, o <u>twister</u> com perguntas relacionadas à química, as oficinas também sobre o meio ambiente, <u>cada um</u> colaborou de uma forma as montagens.	Amigos (1) Atividades (1) Cada um (1) Clima (1) Clima de amizade (1) Interesses em comum (1) Montamos (1) Propostas (1)	<i>A influência dos colegas para a elaboração de atividades, mas acima disso, o estreitamento de laços com seus pares que foi se desenvolvendo durante a participação no programa.</i>
[P20.1] Nossa, a <u>professora da escola</u> ? Nossa, a <u>professora</u> de lá era um amor. Mandava e-mail para nós, sempre estava pronto o atendimento, sempre falávamos ‘temos uma ideia, a gente pode fazer?’ e ela ‘pode’. E aí, como nós não tínhamos tanto <u>acesso</u> com os <u>alunos</u> , porque no início era uma atividade por mês, nós falávamos o conteúdo que queríamos e aí, ela <u>explicava</u> o <u>conteúdo</u> no período da manhã e no contraturno, os <u>alunos</u> iam à tarde fazer as <u>oficinas conosco</u> . Nós achávamos que não iria quase ninguém, mas a professora lá, fez tanta <u>propaganda</u> que <u>superou</u> , <u>lotou</u> , deu pelo menos, mais de cinquenta <u>alunos</u> a tarde.	Acesso (1) Alunos (3) Conosco (1) Conteúdo (1) Explicava (1) Lotou (1) Oficinas (1) Professora (1) Professora da escola (1) Propaganda (1) Superou (1)	<i>P mostra a relação amigável com os envolvidos no projeto e o quanto isso colaborou com a participação e interesse dos alunos.</i>
[P21] Sim, <u>ela</u> estava <u>sempre presente</u> . Inclusive <u>ela</u> às vezes <u>colaborava</u> . Falava algum <u>assunto pertinente</u> , ou alguma <u>curiosidade</u> sobre o <u>assunto</u> .	Assunto (1) Assunto pertinente (1) Colaborava (1) Curiosidade (1) Ela(2) Sempre presente (1)	<i>P relata a relação com a professora supervisora e sua participação ativa no programa.</i>
[P33.1] Porque tinha uma <u>professora</u> que ficava <u>explicando</u> e <u>mostrava</u> algumas <u>curiosidades</u> .	Curiosidades (1) Explicando (1) Mostrava (1) Professora (1)	<i>As influências acumuladas ao longo de sua trajetória escolar contribuíram para a busca pela profissão.</i>
[P50]- Não, a estrutura é a mesma. Eu pegava um <u>assunto</u> que a <u>professora</u> queria que eu passasse, montava a <u>professora</u> So sempre <u>auxiliando</u> , montava o <u>plano de aula</u> , montava a <u>estrutura</u> , mandava para a <u>professora</u> So, a So falava ‘ah, é isso’, ou ‘não, tem que <u>arrumar</u> isso’, ‘ <u>arrumar</u> aquilo’. No estágio lá aplicava aquela <u>aula montada</u> , no PIBID, além da <u>supervisão</u> da So, também tinha a <u>professora</u> FB. A FB também <u>colaborava</u> .	Arrumar (1) Assunto (1) Auxiliando (1) Aula montada (1) Colaborava (1) Estrutura (1) Plano de aula (1) Professora (4) Supervisão (1)	<i>O entrevistado vê similaridades no estágio e no PIBID por causa da forma com que eram desenvolvidas as atividades, dentro do esquema de encaminhar a proposta de aula para o coordenador, no caso do PIBID, ou orientador, no estágio. Esse trâmite de repassar e aprender com os envolvidos no procedimento, compondo desta forma, seu repertório através do outro.</i>
[P51] Eram iguais, eram idênticas. Muito parecidas, boas, inclusive ali com a <u>professora</u> do Aplicação, eu falo <u>até hoje</u> com <u>ela</u> por e-mail. É muito <u>show</u> essa professora. <u>Muito boa!</u>	Até hoje (1) Ela (1) Muito boa (1) Professora (1) Show (1)	<i>A boa relação com a comunidade docente envolvida no projeto, contribuindo com seu aprendizado de práticas.</i>
[P54] O projeto, no começo a <u>professora</u> So e a FB fizeram conosco primeiro uma <u>reunião</u> , <u>explicou</u> todos os <u>termos do projeto</u> , aí logo em seguida, passou uma <u>proposta</u> , falou ‘ó, vocês	Assunto (1) Aula diferenciada (1) Explicou (1)	<i>A introdução ao programa foi marcada com a explicação do projeto e da</i>

<p>têm que montar uma <u>aula diferenciada</u> sobre determinado <u>assunto</u>'. Aí separou em dois grupos: um foi para o Hugo Simas e o outro foi para o Tóquio. Daí o nosso tema que foi para o Hugo Simas, foi sobre emissão de gás carbônico.</p>	<p>Professora (1) Proposta (1) Reunião (1) Termos do projeto (1)</p>	<p><i>proposta de ensino sob o comando das coordenadoras que orientavam os dois grupos.</i></p>
<p>[P55] Sempre <u>reunimos</u> na biblioteca, e como tinham dez alunos em turmas diferentes, marcava sempre logo depois das aulas. Então acabavam as aulas a tarde, a <u>gente</u> se <u>encontrava</u> e ficava <u>conversando</u> até às 19h. às 19h já era aula do noturno. Mas <u>todos colaboravam</u>, <u>todos</u> estavam <u>presentes</u>, os dez, no meu <u>grupo</u>. Fora isso, também, nós montamos um <u>grupo</u>, sempre falávamos por e-mail, montamos um <u>grupo</u> de e-mail, mandava lá <u>todo mundo</u> recebia, <u>todo mundo</u> mandava sua <u>opinião</u>, depois de estruturado, aí sim que nós mandávamos para os <u>professores</u>, FB e para a So, aí eles davam o <u>apoio</u> e <u>retornavam</u> para a <u>gente</u>. O que eles não achavam que estava de acordo, com a proposta, nós <u>reuníamos</u> de novo e <u>modificávamos</u>.</p>	<p>Apoio (1) Colaboravam (1) Conversando (1) Encontrava (1) Gente (2) Grupo (3) Modificávamos (1) Opinião (1) Presentes (1) Professores (1) Retornavam (1) Reuníamos (1) Reunimos (1) Todos (2) Todo mundo (2)</p>	<p><i>Como era o processo de elaboração das atividades. O relato, aqui, está relacionado com as discussões entre colegas bolsistas do grupo, como se comunicavam entre eles e como eram realizadas as correções com os professores coordenadores.</i></p>
<p>[P64] Isso. Nós <u>conversávamos</u> tudo, dentro do meu <u>grupo</u> de dez alunos. Agora sobre o outro grupo não tinha tanta interação. Inclusive, seria até bacana, não sei se acontece isso, mas se tivesse esses grupos que trocassem os integrantes constantemente para evitar esse tipo de problema.</p>	<p>Conversávamos (1) Grupo (1)</p>	<p><i>Aqui, evidenciamos a interação do grupo na perspectiva do entrevistado.</i></p>

APÊNDICE U

Trecho da Entrevista com o Sujeito G Categorizado no Foco 5: Identidade Docente

Foco 5: Identidade Docente		
Sujeito G		
Depoimentos Categorizados no Foco 5	Expressões associadas ao foco	Justificativa
[G1] Sim, <u>considero</u> .	Considero (1)	<i>G pensa sobre si mesmo como profissional, assumindo a carreira.</i>
[G2.1] Eu acho que...desde o momento que você... eu passei a <u>me considerar professor</u> quando eu fui para o <u>PIBID</u> . Até antes disso, eu não me considerava. Porque eu fazia licenciatura, só que não era o que eu queria. Não queria ser professora, não queria exercer a profissão, então, eu não me considerava. A partir do <u>momento</u> em que eu <u>comecei</u> a fazer o <u>PIBID</u> , eu <u>comecei</u> a <u>encarar</u> essa <u>realidade de docência</u> , eu me <u>assumi</u> como <u>professora</u> .	Assumi (1) Comecei (2) Encarar (1) Me considerar (1) Momento (1) PIBID (2) Professor (1) Professora (1) Realidade de docência (1)	<i>Momento em que se assume como profissional, quando o universo da docência passa a fazer parte de sua vida.</i>
[G2.3] Então, eu me <u>assumo</u> por isso, apesar de, neste <u>momento</u> , eu não estar na sala de aula, eu me <u>assumo</u> como <u>professora</u> .	Assumo (2) Momento (1) Professora (1)	<i>Assumir-se professor, mostrando sua identidade profissional.</i>
[G17.2] Eu <u>tenho dificuldade</u> em <u>escrever</u> , eu <u>tenho dificuldade</u> de sentar assim e tal, parece que <u>tenho dificuldade de fluir as ideias</u> , sabe? Mas eu vi que eu tinha essa <u>necessidade</u> . Que eu precisava <u>continuar</u> . Que só parando ali, não dava. Eu fiz a especialização, né? A Química do Cotidiano na Escola. Mas vi também que não atingiu as minhas <u>expectativas</u> em nada. Aí falei, não, acho que é o Mestrado, mesmo. Por aí, por isso que eu entrei.	Continuar (1) Dificuldade (1) Escrever (1) Expectativas (1) Fluir as ideias (1) Necessidade (1) Tenho dificuldade (2)	<i>A necessidade que G sentia a continuar seus estudos para contribuir com a imagem que tinha do professor, buscando conhecimentos atribuídos à carreira.</i>
[G21] Ahan, agora eu termino. Eu fiz <u>disciplinas</u> como <u>aluna especial</u> também, né? Por isso que <u>vi</u> que eu <u>queria Mestrado</u> . Eu fiz <u>disciplina</u> como <u>aluna especial</u> em dois mil e...eu estava na especialização, foi no ano passado. É, foi no ano passado.	Aluna especial (2) Disciplina (1) Disciplinas (1) Mestrado (1) Querida (1) Vi (1)	<i>O pensamento que tinha como aprendiz para buscar aprimoramento na carreira docente e buscou por disciplinas do Mestrado, mesmo antes de ingressar o que mostra sua mobilização para crescer na carreira.</i>
[G30] Igual eu falei, se não fosse o <u>PIBID</u> , eu não teria escolhido essa área. Eu acho que eu tomei um <u>rumo</u> a partir disso, eu comecei a <u>aceitar</u> que aquele curso que eu estava fazendo, eu me <u>posicionei</u> : não! Eu estou fazendo <u>licenciatura</u> , vamos <u>assumir</u> e <u>encarar</u> isso. E foi aí que eu <u>comecei</u> a <u>encarar</u> . Porque eu tentava fugir, queria fazer bacharel. Só que para eu poder vir para Londrina e fazer o bacharel, eu tinha que acordar 5 e pouco da manhã. Pegar a van para vir fazer a disciplina durante o dia. Era muito complicado. E falei, não, vamos <u>assumir</u> isso aí e ver o que dá. Se eu ver que é isso, eu continuo, senão, eu paro. Para mim, é igual eu disse, se não fosse o <u>PIBID</u> , eu acho que não teria seguido essa área. Acho que eu <u>não teria me encontrado</u> , eu estava até agora acho que correndo atrás do bacharel e vendo...e frustrada de certa forma, porque não era uma coisa que eu gostava.	Aceitar (1) Assumir (2) Comecei (1) Encarar (2) Eu me posicionei (1) Licenciatura (1) Não teria me encontrado (1) PIBID (2) Rumo (1)	<i>Tomando-se professor a partir daquela circunstância, assumindo sua identidade.</i>
[G39] Sim, <u>pretendo</u> . Até porque estou com um <u>concurso</u> para <u>assumir</u> , eu vou ver se <u>assumo</u> agora, no ano que vem, e também vou prestar esse concurso do instituto federal que vai ter agora, e eu pretendo voltar, não sei até que período, ainda não consegui definir, assim, se vou ficar na Educação Básica, ou... pretendo fazer o doutorado, tudo, dar uma pausa entre o Mestrado e o Doutorado,	Assumir (1) Assumo (1) Concurso (1) Pretendo (1)	<i>Assume a docência como profissão, pretende continuar na área e projeta seu futuro como professor, além de almejar seu</i>

<p>pelo menos, um ano, entrar no Doutorado, e...só que eu não sei ainda, vou fazer o Doutorado, porque eu gosto, mas eu ainda não sei se vou ficar na Educação Básica ou na universidade. Eu acredito que na universidade. Por enquanto, é o que tenho vontade, mas vou assumir o concurso do Estado.</p>		<p><i>desenvolvimento e aprimoramento.</i></p>
<p>[G41] Totalmente. Totalmente, se eu não...assim, <u>mudou totalmente</u> a minha forma de <u>ver o Ensino</u>, de ver...achava que o <u>professor</u> era só gás, que era escrever no quadro e falar e....sem qualquer preocupação com o aluno, sem qualquer preocupação com o ensino, com a profissão dele. Então <u>mudou totalmente</u> a <u>minha visão de professor</u>, de <u>ensino</u>, de <u>aprendizagem</u>, de <u>conteúdo</u>, de <u>tudo</u>.</p>	<p>Aprendizagem (1) Conteúdo (1) Ensino (1) Minha visão (1) Mudou (1) Mudou totalmente (1) Professor (2) Totalmente (1) Tudo (1) Ver o ensino (1)</p>	<p><i>Como via a profissão e como vê atualmente, a construção da identidade com a intervenção do PIBID</i></p>
<p>[G42.2] Eu <u>acredito</u> que para você <u>encarar</u> essa <u>ideia de docência</u> e tal, você se <u>assumir</u> como <u>professor</u>, essa <u>identidade</u> sua, não seria o suficiente.</p>	<p>Acredito (1) Assumir (1) Encarar (1) Ideia de docência (1) Identidade (1) Professor (1)</p>	<p><i>Assumir-se como professor sendo ele preparado para trabalhar com várias estratégias didáticas por meio do PIBID.</i></p>
<p>[G46.1] E aí, eu vi que eu <u>comecei</u> a <u>falar demais</u> depois que eu <u>comecei</u> a <u>participar</u> do <u>PIBID</u>, parece que eu <u>comecei</u> a <u>desenvolver</u>, sabe? Eu <u>comecei</u> a chegar nas pessoas, <u>conversar</u>, eu era bem tímida, assim, então para o meu lado fora, sem ser profissional, eu acho que contribuiu nesse sentido. De eu ter que <u>encarar pessoas diferentes</u>, que eu não...que eu desconhecia, dentro de uma <u>sala de aula</u> com <u>vários alunos</u>, e ter essa conversa e tal e conseguir <u>dar aula</u>, então para o meu lado <u>desenvolveu</u> muito isso. Eu sempre...fui a primeira filha, sempre fui muito.... a minha mãe sempre exigiu de mim, sabe? Não que “você tem que fazer isso”, “você tem que fazer aquilo”, “você tem que tirar nota máxima na escola”, então, na primeira série, eu era aquela pessoa quieta, no canto, que tinha que ouvir tudo, a minha mãe ia na escola todo dia, para saber como que eu estava, daí, perguntaram se eu era autista, porque eu não conversava com ninguém, né? Eu não tinha amizade, eu ficava no meu canto, eu ia na escola, eu tinha aquela ideia de que ir na escola... era para sentar e ficar quieta e escutar a professora falar e tudo e anotar tudo. Então, eu <u>desenvolvi</u> bastante nesse lado. Esse lado de diálogo, <u>de espontaneidade</u>.</p>	<p>Comecei (4) Conversar (1) Dar aula (1) De espontaneidade (1) Desenvolver (1) Desenvolveu (1) Desenvolvi (1) Encarar (1) Falar demais (1) Participar (1) Pessoas diferentes (1) PIBID (1) Sala de aula (1) Vários alunos (1)</p>	<p><i>Desenvolvendo as suas próprias habilidades, descobrindo suas próprias qualidades e capacidades para atuar antes, durante e depois da aula, tanto com a turma como também com a comunidade escolar e universitária como um todo.</i></p>
<p>[G48] Para parte <u>profissional</u>, <u>totalmente</u>, né? Como eu já disse, foi o que me <u>identificou</u>, eu <u>me identifiquei</u>, vamos dizer assim: <u>eu me achei</u>. <u>Eu me achei</u>, assim no <u>PIBID</u>.</p>	<p>Profissional (1) Totalmente (1) Identificou (1) Me identifiquei (1) Eu me achei (2) PIBID (1)</p>	<p><i>A identificação com a carreira docente através do PIBID.</i></p>
<p>[G55.2] e eu <u>assumo</u>, <u>sou professora</u></p>	<p>Eu assumo (1) Professora (1) Sou (1)</p>	<p><i>A autoafirmação pela profissão.</i></p>

APÊNDICE V

Trecho da Entrevista com o Sujeito A Categorizado no Foco 5: Identidade Docente

Foco 5: Identidade Docente		
Sujeito A		
Depoimentos Categorizados no Foco 5	Expressões associadas ao foco	Justificativa
[A1] Sim, eu me <u>considero</u> .	Considero (1)	<i>Assumindo ser professora.</i>
[A2] Ah, porque <u>estou atuando na área</u> e não só por isso. Porque eu <u>assumo ser professora</u> , né. Eu não sinto vergonha da <u>minha profissão</u> , pelo contrário, sinto <u>orgulho</u> de <u>ser professora</u> . Por isso eu me <u>considero professora</u> .	Assumo (1) Considero (1) Estou atuando na área (1) Minha profissão (1) Orgulho (1) Professora (1) Ser professora (2)	<i>Assumindo ser professora, atribuindo condições para a identidade.</i>
[A3.1] É que, assim, quando eu entrei na faculdade, na realidade, eu não queria ser professora. Eu Na realidade, queria fazer Matemática, daí eu pensava que como matemática, não ia ter outra opção, né? Então, eu pensei mais...em fazer Química, eu também gostava de Química, Química tem matemática e tem outras áreas. Então, entrei em licenciatura, por ser um curso noturno que é a realidade de muitos que entram, tipo não gostam de ser professora, mas é um curso noturno. Aí, só que é um curso de licenciatura, então tudo é voltado para a licenciatura, né, apesar da gente ter todas as disciplinas que o bacharel tem, então, desde o primeiro ano eu já tive as disciplinas da licenciatura, né? Tipo Química na Escola 1 aí, já <u>comecei a mudar</u> um pouco <u>meu pensamento</u> . Eu queria tanto ir para área de indústria, mas também... já comecei a mudar um pouco. No segundo ano, entrei no PIBID, e assim, queria fazer um estágio...mas não sabia... assim.... não achei..., “ahn vou fazer PIBID”. A maioria da minha sala fazia, mas não assim: “Ah! Eu quero ser professora.” Fui fazer por fazer. Fiquei um ano no PIBID, depois eu queria mudar para... ainda queria mudar para estágio de iniciação científica, mas não consegui por questão de morar fora e tal, PIBID era mais tranquilo, a gente vinha uma vez por semana só e iniciação científica você tem que ficar todo o dia no laboratório, né? Aí, eu <u>continuei no PIBID</u> . Isso eu estava no segundo ano da faculdade, eu fiz PIBID, no terceiro da faculdade, eu fiz PIBID.	Comecei a mudar (1) Meu pensamento (1) Continuei no PIBID (1)	<i>Processo de construção da identidade docente, como ela foi se aproximando do tornar-se professor.</i>
[A6.1] eu acho que <u>assumir a profissão</u> . Né, assim... <u>assumir a profissão</u> .	Assumir a profissão (2)	<i>Considerar-se professor</i>
[A10.1] <u>Minha profissão</u> . Eu acho assim que, é de <u>suma importância</u> um <u>docente fazer a licenciatura</u> . Assim, <u>ser licenciado na própria disciplina</u> , porque...ou pelo menos, então, se não for ter uma <u>especialização na área</u> . Porque assim, as disciplinas de estágio que a gente tem, as disciplinas da área de ensino, por mais que ainda seja pouca a carga horária, é assim, fundamental. Por exemplo, tive ‘Química na Escola 1’ e ‘Química na Escola 2’ já introduz um pouco da área de Ensino, aí, no terceiro e no quarto ano que entram mais disciplinas da área de Ensino, né. Que vem os estágios, os estágios de observação, vem as disciplinas de Metodologia de Ensino, eu assim, que são fundamentais essas disciplinas têm que aumentar a carga horária, sim. Mas quem <u>não tem</u> nem essas <u>disciplinas</u> , eu acho assim, que <u>faz muita falta no trabalho</u> .	Disciplina (1) Disciplinas (1) Docente (1) Especialização na área (1) Faz muita falta no trabalho (1) Fazer a licenciatura (1) Minha profissão (1) Não tem (1) Ser licenciado (1) Suma importância (1)	<i>Fala da profissão, apontando as condições para executar um bom trabalho, para ter uma boa formação e conseguir atuar. A pensa como um docente, analisando o que precisa para sua formação e atuação.</i>
[A10.4] então isso serviu muito para a <u>minha formação</u> e para minha...agora que estou <u>atuando</u> como <u>professora</u> . Muito bom.	Atuando (1) Minha formação (1) Professora (1)	<i>Fala a respeito da sua licenciatura, que o seu processo formativo serviu para atuar como professor. E A autoafirma-se professor.</i>
[A14.2] fez eu, acho que o <u>PIBID realmente</u> fez eu falar, não, eu <u>quero ser professora</u> .	PIBID (1) Quero ser professora (1)	<i>O programa despertar o tornar-se professor.</i>

<p>[A16] Sim. Completamente, né, eu acho assim, eu só <u>penso</u> nessa <u>forma</u> de dar <u>aula</u> de ser <u>professora preocupada</u> com se o <u>aluno</u> tá <u>aprendendo</u> ou não, <u>preocupada</u> com as <u>estratégias de ensino</u>, é... <u>preocupada</u> com a <u>forma</u> que eu estou <u>ensinando</u>, tudo isso eu <u>aprendi</u> com o <u>PIBID</u>, assim, que eu vejo outros professores que estão atuando mesmo, colegas de trabalho ou não colegas de trabalho, que eu tenho contato, assim, que não pensam dessa forma, de <u>elaborar aula</u>, de usar <u>metodologias diferenciadas</u>, é mais assim, é aquela história, não que o tradicional não seja importante, a gente usa, sim, inclusive eu uso a metodologia tradicional, só que precisa ter outras coisas, né, e tem muitos professores que ficam somente no tradicional. E eu acho que o fato de eu <u>pensar</u> dessa <u>forma diferente</u>, de não ficar só no tradicional, vem do <u>PIBID</u>.</p>	<p>Realmente (1) Aluno (1) Aprendendo (1) Aprendi (1) Aula (1) Elaborar aula (1) Ensinando (1) Estratégias de ensino (1) Forma (2) Forma diferente (1) Metodologias diferenciadas (1) Pensar (1) Penso (1) PIBID (2) Preocupada (2) Professora preocupada (1)</p>	<p><i>Pensa a respeito do ser professor, que ele precisa estar munido de estratégias e conduz a sua identidade comparando com seus pares, como deve ser o modo de agir do professor no quesito estratégias didáticas. Para esse sujeito, ser professor é preocupar-se com o ensino e aprendizagem. E o PIBID ajudou na construção da identidade desse professor.</i></p>
<p>[A17] Ah, além da <u>formação específica</u> de ser <u>professora</u>, de ter tido contato com a <u>sala de aula</u>, então, assim, eu me <u>sinto</u>, assim, de uma forma, assim, eu me <u>sinto mais experiente</u>, pós-PIBID, me sinto <u>mais madura</u>, o PIBID contribuiu também pra questões de <u>responsabilidade</u>, a gente tinha que ter <u>responsabilidade</u> de ir pra escola, em determinado dia, determinado horário, então, tudo isso, assim, de entregar as coisas na data, seja um artigo, seja uma unidade que tem que tá pronta até tal dia, então, assim, questão de <u>experiência</u> porque <u>aprendi muito</u> com o PIBID na <u>minha formação</u> mesmo, né, a <u>parte acadêmica</u> voltado para a parte de <u>formação dos professores</u>, e na parte de... <u>amadurecimento</u> também.</p>	<p>Amadurecimento (1) Aprendi muito (1) Experiência (1) Formação dos professores (1) Formação específica (1) Mais experiente (1) Mais madura (1) Minha formação (1) Parte acadêmica (1) Professora (1) Responsabilidade (2) Sala de aula (1) Sinto (2)</p>	<p><i>Comenta-se a questão do amadurecimento profissional, e o ganho de responsabilidade, situação pela qual contribui coma formação da identidade docente.</i></p>
<p>[A22] Não, é que assim: na realidade eu queria... primeiro eu queria fazer Matemática. Aí, Matemática não dava...não dava, não! Todo mundo comentava que 'ai, acho que você não serve pra ser professora.' As outras pessoas comentavam que você é muito quietinha, que não sei o que, que os alunos vão aproveitar muito de você, muitas influências também do tipo, 'ai a profissão de professor tá muito difícil', não era nem familiar, era mais de amigos assim, as pessoas comentavam. Aí eu pensei, não, não vou fazer Matemática, quero algo que tenha relação com Matemática porque eu gosto. Aí eu queria fazer Engenharia Química, né? Na realidade. Só que Engenharia Química era um curso integral e não tinha na UEL. Só tinha em cidades, eu sou de Sertãoópolis, na realidade, cidade mais próxima, Maringá. Aí, minha mãe falou, a minha mãe nunca influenciou no curso que eu fosse escolher, só que ela... na parte financeira, ela influenciou um pouco. Tipo, não, você não tem condições de fazer um curso integral e morar fora. Você não vai trabalhar e eu não tenho condições de te sustentar lá. Aí, Química bacharel. Química bacharel também era integral. Então, eu não poderia fazer Química bacharel porque eu teria que morar aqui em Londrina e ia ser... ia ter muita despesa, não ia poder trabalhar e tal. Então, vou fazer Química licenciatura e futuramente eu puxo o bacharel. Por gostar de Química, eu gostava de Química e me interessar mesmo pela profissão, eu me via dentro de uma indústria, coisa que hoje, <u>eu não me vejo</u>, mas na época eu me via <u>trabalhando</u> em um laboratório tudo.</p>	<p>Eu não me vejo (1) Trabalhando (1)</p>	<p><i>Aqui, o discurso é relacionado com a identidade, apenas no final, onde A comenta que não se vê trabalhando mais na indústria ou laboratório. Afinal, como afirmado desde o início, o sujeito considera-se professor.</i></p>
<p>[A33] Me <u>sinto</u>. Em alguns momentos, assim, hoje no Ensino Médio está muito difícil, né? Em alguns momentos a gente se sente frustrado, né? A realidade, né? Assim, você entra na sala de aula, elabora aquela aula e você não consegue nem dar aula. Porque os alunos, existe um desinteresse muito grande, existe um, por parte dos alunos, né? Assim,</p>	<p>Alguns alunos (1) Aula foi boa (1) Eu me sinto realizada em outros (1) Eu posso (1)</p>	<p><i>Sentir-se realizado com sua profissão, mesmo com alguns problemas a serem enfrentados como professor, o sujeito</i></p>

<p>uma falta de comprometimento, de não entregar trabalho, não entregar provas, não fazer a prova, se recusar, sequer tentar fazer a prova, eles não...assim, então é, em alguns momentos, eu me sinto frustrada. Mas <u>eu me sinto realizada em outros</u>, de você <u>ouvir do aluno</u> que sua <u>aula foi boa</u>, de você, “ai entendi”, “eu <u>gosto da sua aula</u>”, então é assim, é isso é uma realização profissional e eu me <u>sinto realizada</u>, porque apesar de o desinteresse dos alunos, eu <u>sinto</u> que estou fazendo o <u>meu papel</u> e que <u>eu posso</u> não digo mudar o mundo, mas digo <u>mudar</u> alguns <u>pensamentos</u>, pelo menos, de <u>alguns alunos</u> com relação a alguns fatores é... na área da Ciência, na área do Ensino, na área da Educação, na área social, ambiental, então me <u>sinto realizada</u> por isso.</p>	<p>Gosto da sua aula (1) Meu papel (1) Mudar (1) Ouvir do aluno (1) Pensamentos (1) Sinto (2) Sinto realizada (2)</p>	<p><i>identifica-se com seu trabalho.</i></p>
---	---	---

APÊNDICE W

Trecho da Entrevista com o Sujeito L Categorizado no Foco 5: Identidade Docente

Foco 5: Identidade Docente		
Sujeito L		
Depoimentos Categorizados no Foco 5	Expressões associadas ao foco	Justificativa
[L1] Sim.	Sim (1)	<i>Assumir-se como professor ao perguntar se se considera.</i>
[L2] Bom, assim, a princípio porque eu <u>me dedico o máximo</u> , tento fazer o <u>máximo</u> , então assim, <u>me preocupo</u> , mesmo, sabe? Não é uma coisa, eu não estou fazendo simplesmente uma parte profissional do docente, eu <u>me dedico</u> , assim, sabe? Então, <u>me considero</u> por isso, não é uma coisa simplesmente no paralelo, que estou fazendo por fazer e tento fazer o <u>melhor</u> , mesmo sabendo que, os <u>empecilhos</u> são muito grandes em sala, então, por isso.	Me dedico (2) Máximo (2) Me preocupo (1) Me considero (1) O melhor (1) Empecilhos (1)	<i>O sujeito considera-se professor e explica o porquê disso.</i>
[L26] <u>Sim</u> , agora <u>sim</u> . Mas assim, eu só estou fazendo o Mestrado, mas é, <u>pretendo</u> , né? Não sei do meu futuro, né? Como que vou dizer se vai dar certo.	Pretendo (1) Sim (2)	<i>O sujeito tem intenções de permanecer na atividade docente, assumindo sua profissão.</i>
[L29.3] E se familiarizando com o ambiente escolar, os alunos, assim, então, é eu, para mim, no caso, <u>para mim ajudou muito</u> . Assim, não tanto para mim, porque eu já tinha tido experiência na docência, mas <u>mudou minha visão</u> , como eu disse para você. É, em relação à <u>minha postura como professora</u> , nossa.	Para mim (1) Ajudou muito (1) Mudou (1) Minha visão (1) Minha postura (1) como professora (1)	<i>O programa construindo a perspectiva do profissional e sua identidade docente.</i>
[L30.3] Então, <u>mudou tudo</u> , assim, <u>para mim</u> foi, eu falo, nossa, <u>hoje, hoje</u> eu falo o <u>professor</u> que <u>não tem licenciatura</u> , que tem muitos por aí ainda, principalmente nas universidades, <u>falta de didática</u> , né?	Mudou tudo (1) Para mim (1) Hoje (2) Professor (1) Não tem licenciatura (1) Falta de didática (1)	<i>O sujeito constrói a imagem do professor, de como deve ser.</i>

APÊNDICE Y

Trecho da Entrevista com o Sujeito R Categorizado no Foco 5: Identidade Docente

Foco 5: Identidade Docente		
Sujeito R		
Depoimentos Categorizados no Foco 5	Expressões associadas ao foco	Justificativa
[R1] Sim, em tempo integral. (Risos)	Em tempo integral (1)	<i>O sujeito considera-se professor.</i>
[R2] Por quê? Porque <u>ser professor é ensinar conhecimentos sistematizados</u> . E é o que eu <u>faço</u> , diariamente. Né? Tanto na <u>área de Química</u> quanto na <u>área de Biologia</u> , também.	Área de Biologia (1) Área de Química (1) Conhecimentos sistematizados (1) Ensinar (1) Eu faço (1) Ser professor (1)	<i>O sujeito mostra o que é ser professor para ele.</i>
[R10] Sim, <u>sou professor</u> desde os dezoito. Desde os dezoito. Antes de fazer graduação, eu já era <u>professora</u> . Eu era <u>professora</u> da Educação Especial. Por isso, essa pós em Educação Especial..	Sou professor (1) Professora (2)	<i>O sujeito assume-se como professor</i>
[R11] <u>Eu já era professora</u> no Ensino Fundamental, na modalidade Educação Especial.	Eu já era professora (1)	<i>O sujeito assume-se como professor.</i>
[R22.1] Olha, eu sempre digo que <u>professor</u> tem que estar <u>envolvido</u> com a <u>universidade</u> . É <u>difícil</u> você <u>ficar longe</u> da <u>universidade</u> e continuar sendo um <u>bom professor</u> . Então, o <u>PIBID</u> , me deu uma, uma <u>visão</u> , assim, <u>melhor</u> disso que eu já acreditava, porque além de eu estar como aluna, eu estava como <u>professora</u> . Então, eu estava nos dois momentos e isso é um <u>enriquecimento</u> muito grande.	Bom professor (1) Difícil (1) Enriquecimento (1) Envolvido (1) Ficar longe (1) Melhor (1) PIBID (1) Professor (1) Professora (1) Universidade (2) Visão (1)	<i>O sujeito apresenta a sua visão de professor.</i>
[R22.3] Porque você estuda os artigos que estão os <u>autores</u> mais <u>conceituados na área</u> , então, há um <u>crescimento</u> muito grande.	Autores (1) Conceituados na área (1) Crescimento (1)	<i>O professor com um aprendiz da profissão, relatando seus estudos. Então, com base naquilo que R vê com o que deve ser o professor, ela justifica esse estudo.</i>
[R31] Como eu já disse, é, <u>moldou</u> . É, estava precisando de uma <u>lapidação</u> como <u>professora</u> e eu consegui através do <u>PIBID</u> , então. É, não vou dizer que, foi, nossa, o que mudou toda a minha carreira, mas foi o que foi <u>lapidar</u> o que é <u>ser professor para mim</u> , então, <u>hoje eu me considero muito mais professor do que eu era antes</u> de ter entrado no <u>PIBID</u> .	Lapidação (1) Lapidar (1) Moldou (1) PIBID (2) Hoje eu me considero muito mais professor do que eu era antes (1) Professora (1) Ser professor para mim (1)	<i>O processo de construção da identidade docente</i>
[R35] Eu posso dizer que <u>antes do PIBID</u> eu não era <u>pesquisadora</u> . Eu era <u>só professora</u> . E depois a gente viu os <u>caminhos para pesquisar</u> . Até então, eu não sabia que a gente poderia ser <u>pesquisadora na área</u> , da licenciatura, na <u>área da Educação</u> , porque eu achava muito monótono, só leitura de artigos e autores conhecidos e ficar naquilo. Mas aí, a gente viu que a <u>pesquisa</u> é	Antes do PIBID (2) Área da Educação (1) Caminhos para pesquisar (1) Depois do PIBID (1)	<i>O processo de construção da sua identidade enquanto professor-pesquisador.</i>

<p>muito <u>mais complexa</u>, por exemplo, de quem está na área dura. Assim, é uma <u>pesquisa</u> muito <u>mais complexa</u>, é uma <u>pesquisa</u> com humanos. Então, é bem <u>mais complexo</u>, muito <u>mais complicado</u> de se aplicar, e de se <u>pesquisar</u>. Então, eu acho, eu defino assim: <u>antes do PIBID</u>, eu não era <u>pesquisadora</u> e <u>depois do PIBID</u>, eu tenho <u>foco na pesquisa</u>.</p>	<p>Foco na pesquisa (1) Mais complexa (2) Mais complexo (1) Mais complicado (1) Pesquisa (3) Pesquisadora (2) Pesquisadora na área (1) Pesquisar (1) Só professora (1)</p>	
<p>[R36] De <u>inovar</u> na <u>Química</u>, na <u>Educação da Química</u>, né, de passar o <u>conhecimento</u>. De <u>buscar formas</u>, não só de passar, mas de <u>buscar formas</u> que já existam, mas que eu não conheça. E, se possível, passar para os nossos colegas que a gente sempre tem reunião, os professores sempre se juntam e núcleo, né? Tem os <u>núcleos</u> e os <u>professores de Química</u> sempre têm os seus encontros e isso também faça com que a gente passe adiante o que a gente aprendeu.</p>	<p>Buscar formas (2) Conhecimento (1) Educação da Química (1) Inovar (1) Núcleos (1) Professores de Química (1) Química (1)</p>	<p><i>No que enxergar como pesquisador. O sentido de ser professor pesquisador.</i></p>
<p>[R39.2] não é por escolha que eu fiz, não tinha nenhuma opção, eu vou ser professor, não! <u>Eu escolhi ser professora</u>.</p>	<p>Eu escolhi ser professora (1)</p>	<p><i>O sujeito retratando de si.</i></p>
<p>[R40.1] Eu acho que <u>desde quando eu nasci</u>. (Risos)</p>	<p>Desde quando eu nasci (1)</p>	<p><i>O sujeito comenta desde quando quis ser professor.</i></p>
<p>[R42] É um exemplo, primos, tios são professores. Então, é um <u>exemplo forte na família</u>, então, eu acho que <u>desde quando eu nasci</u> eu estava meio <u>designada a ser professora</u>.</p>	<p>Desde quando eu nasci (1) Designada (1) Exemplo forte na família (1) Ser professora (1)</p>	<p><i>Assumir a carreira docente desde cedo e tendo como um dos pilares para a formação da identidade docente, primeiramente, sua família.</i></p>
<p>[R49] Foi uma <u>experiência excelente</u>, muito boa de <u>crescimento</u>, mesmo, de <u>crescimento profissional</u>.</p>	<p>Crescimento (2) Crescimento profissional (1) Experiência excelente (1)</p>	<p><i>A experiência vivida no programa e que fez amadurecer dentro do ambiente profissional.</i></p>
<p>[R62] Isso, eu <u>já era professora</u>, né? Então eu <u>não ia mudar de profissão</u> aqui. Eu só queria <u>melhorar</u> o que eu já fazia. Eles não, eles queriam muito o bacharel, eu ficava muito, era muito engraçado, eles falando não queria, não sei o que, que a última coisa que eles queriam fazer era dar aula, aí, depois do PIBID, todos eles, ah, então, né? É muito legal, isso e aquilo. E é bem legal ver a mudança do comportamento deles.</p>	<p>Já era professora (1) Melhorar (1) Não ia mudar de profissão (1)</p>	<p><i>Assumir-se enquanto professor</i></p>
<p>[R63] Ah. Eu acho que eles, assim, a visão deles de professora, como eu entrei aqui, em 2009 e estava com vinte e três, vinte e quatro, então, quando eu entrei, eles viam o professor assim, professor é aquela pessoa que é mais velha, mais chata, e daí, entrou eu, lembro até hoje, quando eu me apresentei, e falei, aí perguntaram, quantos anos, o que é que eu fazia, aula do MO, aí, eu falei, <u>eu trabalho</u>, sou <u>bióloga</u>, <u>já dou aula</u>, já dou <u>aula de Química</u> e tal, e aí, todo mundo: meu deus! Essa menina, aí, eu era mais doida do que hoje. Essa menina <u>professora</u>, o que é que é isso?! Então, assim, essa menina de <u>piercing</u>, essa menina... ah, não. Não pode ser. Aí, depois a gente foi conversando e eles falavam: nossa R, nunca imaginava que você era <u>professora</u>. Mas então, assim, não sei se eu posso ter influenciado nisso, por eles acharem, porque eles tinham, realmente, professor era aquele ser chato, ainda mais esses professores que eles já viram, não sei. Mas eles sempre falaram assim que: meu, você não tem <u>cara de ser professora</u>. Então, mas eu dizia: não, mas eu sou. Pode ser que eu não tenha, mas eu sou. E eles falavam assim para mim: não, mas é legal, isso é</p>	<p>Aula de química (1) Cara (1) Eu sou (2) Eu trabalho (1) Já dou aula (1) Professora (2) Ser professora (1)</p>	<p><i>Percepções de como é um professor para o grupo, para o sujeito e o sujeito afirmando sua carreira aos outros.</i></p>

<p>legal, você não... você chega aqui, você não é professor, você é aluna, você senta, você, falei: Lógico, quando você está do outro lado, você deixa de ser professora, você se torna aluno. Eles falam você vai, você conversa, o professor chama sua atenção. Falei: Lógico, sou aluno que nem vocês. E a idade, realmente, não era muito diferente. Eu era poucos anos mais velha que eles, então foi tudo tranquilo. Pode ser que isso tenha influenciado. Agora, quanto a realmente a profissão, é eu acho que os professores da parte da licenciatura os influenciaram muito mais. Um negócio que eles tinham um grande apreço pela FB, pela Ro que a gente trabalhou bastante com ela. Então, eu acho que as duas era o que realmente deram esse <i>up</i> na vida deles, como profissional professor.</p>		
<p>[R67] <u>Sim, pretendo, ainda pretendo.</u> Mesmo com todas as dificuldades que a cada ano, está muito mais difícil de dar aula, cada ano os alunos chegam com uma bagagem menor e uma, uma, como eu posso te dizer, conduta pior, <u>eu ainda quero continuar dando aula.</u></p>	<p>Sim, pretendo (1) Ainda pretendo (1) Eu ainda quero continuar dando aula (1)</p>	<p><i>Apesar dos contratempos, esse sujeito permanece na área.</i></p>
<p>[R77] <u>Na maior parte</u> das vezes, <u>sim.</u> Há momentos em que dá um, assim, bate um cansaço. Você fala assim, ai, vou parar com tudo, mas acho que na maior parte das vezes <u>eu me sinto bem.</u></p>	<p>Eu me sinto bem (1) Na maior parte (1) Sim (1)</p>	<p><i>Realização profissional.</i></p>

APÊNDICE X

Trecho da Entrevista com o Sujeito P Categorizado no Foco 5: Identidade Docente

Foco 5: Identidade Docente		
Sujeito P		
Depoimentos Categorizados no Foco 5	Expressões associadas ao foco	Justificativa
[P1] Hum, atualmente <u>sim</u> porque <u>professor</u> não é só aquele que <u>ensina</u> , não é só <u>querer ensinar</u> , hoje em dia é <u>muito mais</u> , é <u>educar</u> é ter <u>paciência</u> , é <u>saber entender</u> , <u>compreender o outro</u> . E o ensinar hoje virou um conceito secundário. E o <u>aprender</u> é... não <u>aprender</u> ... é <u>saber ensinar</u> o outro a <u>conviver</u> .	Aprender (2) Compreender o outro (1) Conviver (1) Educar (1) Ensina (1) Muito mais (1) Paciência (1) Professor (1) Querer ensinar (1) Saber ensinar (1) Saber entender (1) Sim (1)	<i>O sujeito está admitindo ser professor, assumindo a profissão, apontando o que significa para ele o professorado.</i>
[P22] Hoje? <u>Hoje</u> virei <u>professor</u> , <u>dou aula</u> .	Dou aula (1) Hoje (1) Professor (1)	<i>Assumir-se como professor</i>
[P23] Sim, <u>pretendo</u> . Inclusive fiz o <u>concurso</u> no ano passado, <u>passei</u> . Estou só <u>esperando</u> eles chamarem.	Concurso (1) Esperando (1) Passei (1) Pretendo (1)	<i>A resposta afirmativa para a continuidade na carreira.</i>
[P24] Então, a questão de <u>ser professor</u> , no PIBID, a gente tinha um <u>tempo hábil</u> muito <u>grande</u> para fazer tal <u>atividade</u> , para se <u>programar</u> para ela para realizar, <u>ser professor</u> não é assim tão... Não tem esse tempo que eu tinha no PIBID, é claro que você tem que fazer a <u>aula</u> , você não pode fazer uma <u>aula</u> baseado no <u>improviso</u> , você tem que fazer um <u>plano de aula</u> ver a <u>sequência didática</u> que você vai utilizar, então, é... o PIBID ajuda? Sim, só que é uma forma mais <u>dinâmica</u> , enquanto lá você tinha muito tempo para fazer algo, para ficar pensando, e tinha a <u>colaboração dos amigos</u> , agora ser <u>professor</u> , não. Tem que ser <u>mais rápido</u> , e se <u>programar</u> em bem <u>menos tempo</u> .	Atividade (1) Aula (2) Colaboração dos amigos (1) Dinâmica (1) Grande (1) Improviso (1) Mais rápido (1) Menos tempo (1) Plano de aula (1) Professor (1) Programar (2) Sequência didática (1) Ser professor (2) Tempo hábil (1)	<i>O que é ser professor para ele, comparando com as atividades do PIBID, administrar esse tempo para executar as atividades. O amadurecimento da identidade docente colocada em práticas, relacionando o 'ser professor' enquanto bolsista e o 'ser professor' enquanto licenciado.</i>
[P68] Sim. Porque você <u>vai atrás</u> de tudo você acaba <u>conhecendo</u> mais aquele determinado <u>assunto</u> , e outra, você tem que <u>transformar</u> aquele <u>assunto</u> , aquele <u>conteúdo</u> em uma <u>habilidade</u> . Que hoje você não tem tanto a <u>preocupação</u> se o <u>aluno</u> aprendeu ou não, mas sim, se o aluno atingiu aquela <u>competência</u> . Então, você tem que <u>fazer pesquisa</u> para ver como você vai atingir aquela <u>habilidade</u> com determinado <u>conteúdo</u> . Então acaba sendo <u>professor-pesquisador</u> . E também você vai atrás de <u>propostas</u> .	Aluno (1) Assunto (2) Competência (1) Conhecendo (1) Conteúdo (2) Fazer pesquisa (1) Habilidade (2) Preocupação (1) Professor-pesquisador (1) Propostas (1) Transformar (1) Vai atrás (1)	<i>O entrevistado assume-se como professor pensando que deve possuir também um caráter investigativo</i>