



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARCUS VINÍCIUS MARTINEZ PIRATELO

**UM ESTUDO SOBRE O APRENDIZADO DOCENTE NO
PROJETO PIBID/UEL – LICENCIATURA EM FÍSICA**

Londrina

2013

MARCUS VINÍCIUS MARTINEZ PIRATELO

**UM ESTUDO SOBRE O APRENDIZADO DOCENTE NO
PROJETO PIBID/UEL – LICENCIATURA EM FÍSICA**

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.

Orientador: Prof. Dr. Sergio de Mello Arruda

Londrina

2013

MARCUS VINÍCIUS MARTINEZ PIRATELO

**UM ESTUDO SOBRE O APRENDIZADO DOCENTE NO PROJETO
PIBID/UEL – LICENCIATURA EM FÍSICA**

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

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

Prof. Dr. Sérgio Camargo
Universidade Federal do Paraná

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

Londrina, 04 de Julho de 2013.

*Dedico este trabalho a Deus,
meus pais, irmãos, familiares e
amigos, sem os quais eu não
chegaria até aqui.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Hideraldo e Margareth, e aos meus avós, Valdomiro, Maria Anilde, João e Zenildes, pelo amor incondicional, apoio, incentivo, carinho e força para a superação das adversidades.

Aos meus irmãos, Paulo, Ana e Maria Fernanda, pelo companheirismo, motivação, amizade e por serem, em muitos momentos, a razão pela qual busquei o melhor de mim.

À Renata, pelo carinho, compreensão e motivação.

Ao meu criativo orientador, Sergio Arruda, por ser um exemplo, não somente como pesquisador, mas também como amigo, professor e profissional.

À professora Marinez, por toda a sabedoria e a dedicação voltadas a tudo o que faz. Igualmente exemplo de pessoa e profissional.

Ao professor Sérgio Camargo, pelas contribuições, pela atenção e pela solicitude durante a elaboração da presente dissertação.

Aos amigos da graduação, em especial ao Madson, ao Lucas, ao Eduardo, ao Daniel, ao João Ricardo e ao Thiago. Muito obrigado pelas conversas e principalmente pelas risadas compartilhadas!

Aos amigos que conheci durante o curso de mestrado e durante a participação no grupo de pesquisa, principalmente ao Marcelo, à Edelaine, à Lílian, ao Enio, ao Thomas, ao Clelder, ao Diego, ao Ferdinando e ao Leandro.

Ao Roberto, à Sedenir e a todos que me incentivaram a lutar pelos meus sonhos e a trabalhar persistentemente para realizá-los.

Ao professor Luís e aos bolsistas José Henrique, Priscila, Lucimara, Thiago e Everton, integrantes do PIBID, pela atenção e pela amizade, que pretendo cultivar ao longo de minha vida.

A todos que contribuíram para que este momento fosse possível.

A Deus, companheiro amável e fiel de todos os dias.

“É fazendo que se aprende a
fazer aquilo que se deve
aprender a fazer”.

Aristóteles

PIRATELO, Marcus V. M. **Um estudo sobre o aprendizado docente no projeto PIBID/UEL – licenciatura em Física**. 2013. 135f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2013.

RESUMO

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, teve o objetivo de buscar evidências de aprendizado docente em um grupo de estudantes de Física, integrantes de um dos subgrupos do projeto PIBID 2 Física/UEL, por intermédio de um instrumento denominado focos da aprendizagem docente (FAD). Também investigou como ocorreu o aprendizado nesse subgrupo, que ministrou aulas em um colégio de ensino médio público de Londrina-PR. A constituição dos dados foi realizada mediante duas entrevistas semiestruturadas, elaboradas segundo os objetivos do estudo. A análise dos dados foi conduzida com a utilização dos FAD, constituído de cinco categorias: (i) interesse; (ii) conhecimento prático; (iii) reflexão; (iv) comunidade; (v) identidade. A organização e a análise dos dados fundamentaram-se nos procedimentos da Análise Textual Discursiva (ATD). Ficou visível que o PIBID caracterizou-se como configuração propícia para o aprendizado da docência, pois foram encontradas evidências dos cinco focos da aprendizagem docente nas duas entrevistas. Foram realizadas também caracterizações referentes à forma com que o aprendizado docente ocorreu, as quais foram denominadas como: manifestação e justificativa de interesse; desenvolvimento e superação; mudança de opinião; conhecimento de casos; gestão de classe; gestão de conteúdo; transposição didática; indagação; auto avaliação; planejamento; aprendizado com o professor supervisor; aprendizado com os demais estudantes; identificação pessoal e Identificação social; sendo possível inferir as semelhanças e diferenças dessa aprendizagem para os estudantes participantes do subgrupo analisado. Além disso, através de uma comparação entre os resultados obtidos, concluiu-se que as frequências de falas sobre o aprendizado, com relação ao conhecimento prático e à comunidade docente, foram as que mais variaram. Esse fato foi interpretado como resultante das práticas vivenciadas pelos estudantes em sua participação no projeto e do desenvolvimento de uma menor dependência com relação ao professor supervisor.

Palavras-chave: Focos da aprendizagem docente. Formação inicial de professores. PIBID.

PIRATELO, Marcus V. M. **A study about the teacher's learning in the project PIBID/UEL – Physics**. 2013. 135f. Dissertation (Graduate Program in Science and Mathematics Education) – Londrina State University, Londrina-PR, 2013.

ABSTRACT

This research, inherently qualitative, aimed to seek for evidence of teacher's learning in a group composed by undergraduate Physics students, who were part of a subgroup of the project PIBID 2 Physics / UEL, by means of a tool called strands of learning for teaching (FAD). Furthermore, this paper investigated how the learning process occurred to these students, who taught at a secondary public school in Londrina-PR. Data collection was conducted through semi-structured interviews, elaborated according to the goals of this study. Data analysis was guided by FAD, which consists of five categories: (i) interest; (ii) practical knowledge; (iii) reflection; (iv) community; (v) identity. Procedures of Discursive Textual Analysis (ATD) were applied to organize and analyze the data. It was evident that PIBID worked as a propitious instrument to teacher's learning, due to evidences from the five axes, found in both interviews. Some characterizations have been done regarding the way the teacher learning occurred, which were termed as: demonstration and justification of interest; development and overcoming, point of view changes, knowledge cases, class management, content management, didactic transposition, inquiries, self rating, planning, learning with the supervisor teacher, learning with other students, personal identification and social identification, thus it was possible to infer the learning similarities and the learning differences among the participating students in the analyzed subgroup. Moreover, by comparing the results, it was conclusive that the frequency of speech related to learning, on the subject of practical knowledge and teaching community, varied more than any other did. This fact was interpreted as the result of situations experienced by the students during their participation in the project, as well as of the development of a under dependence concerning the Supervisor.

Keywords: Strands of teacher's learning. Initial teacher education. PIBID.

LISTA DE GRÁFICOS E ILUSTRAÇÕES

Gráficos 1 e 2 – Comparação, entre as entrevistas, das frequências de falas de E1 para cada um dos focos.....	89
Gráficos 3 e 4 – Comparação, entre entrevistas, das frequências de falas de E2 para cada um dos focos.....	90
Gráficos 5 e 6 – Comparação, entre entrevistas, das frequências de falas de E3 para cada um dos focos.....	91
Gráficos 7 e 8 – Comparação entre entrevistas das frequências de falas dos focos para os três estudantes.....	91
Figura 1 – PIBID: Organização.....	31

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Focos da aprendizagem científica.....	23
Quadro 2 –	Focos da aprendizagem docente.....	29
Quadro 3 –	Configuração do PIBID/UEL [2009] no ano 2011.....	33
Quadro 4 –	Configuração do PIBID/UEL [2011] no ano de 2011.....	34
Quadro 5 –	Configuração atual do PIBID/UEL	34
Quadro 6 –	Desenvolvimento do PIBID na UEL.....	35
Quadro 7 –	Dados da entrevista 1, relativos ao foco do interesse.....	54
Quadro 8 –	Dados da entrevista 1, relativos ao foco do conhecimento	56
Quadro 9 –	Dados da entrevista 1, relativos ao foco da reflexão.....	60
Quadro 10 –	Dados da entrevista 1, relativos ao foco da comunidade	65
Quadro 11 –	Dados da entrevista 1, relativos ao foco da identidade.....	69
Quadro 12 –	Dados da entrevista 2, relativos ao foco do interesse.....	72
Quadro 13 –	Dados da entrevista 2, relativos ao foco do conhecimento.....	74
Quadro 14 –	Dados da entrevista 2, relativos ao foco da reflexão.....	78
Quadro 15 –	Dados da entrevista 2, relativos ao foco da comunidade	82

Quadro 16 – Dados da entrevista 2, relativos ao foco da identidade.....85

Quadro 17 – Comparação quantitativa entre as diferentes entrevistas.....88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FAD	Focos da aprendizagem docente
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	133
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	177
1.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DIANTE DA SOCIEDADE ATUAL.....	177
1.2 OS FOCOS DA APRENDIZAGEM DOCENTE	222
2 SOBRE O PROJETO PIBID	311
2.1 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)	311
2.2 O PROJETO PIBID NA UEL	33
2.3 O SUBGRUPO ANALISADO.....	36
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	38
3.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA.....	38
3.2 A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS	39
3.3 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA	42
3.4 OS FOCOS DA APRENDIZAGEM DOCENTE COMO CATEGORIAS DE ANÁLISE	48
3.5 SOBRE A ORGANIZAÇÃO E A ANÁLISE DOS DADOS	50
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISES DOS DADOS	52
4.1 ENTREVISTA 1	52
4.2 ENTREVISTA 2	71
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICES	98

INTRODUÇÃO

Apesar dos inúmeros estudos sobre a formação de professores ainda encontramos diversos questionamentos que inquietam os pesquisadores da área, por exemplo: quais são os saberes mobilizados durante as práticas dos professores em sala de aula? Quais são os melhores modelos de formação para a construção de um perfil de professor que atenda às necessidades da sociedade atual? Qual a influência do caráter pessoal do docente no exercício de sua profissão¹? Compreendemos que, por meio da inquietação apresentada nessas perguntas, podemos destacar o valor do pesquisador e das pesquisas na área educacional. Sabemos também que advém da curiosidade a busca por respostas, mesmo que, muitas vezes, elas não sejam alcançadas.

Dessa forma, esta investigação também promove questionamentos que tentamos responder. Tais indagações, dirigidas à formação inicial de professores, constituem, há algum tempo, temas de debate em nosso grupo de pesquisa EDUCIM². A constituição do presente estudo foi influenciada por algumas dessas temáticas, entre as quais:

- i) É possível aprender sobre a docência? De que forma?
- ii) Quais configurações³ são propícias para esse aprendizado?

Norteados por essas perguntas, Arruda, Passos e Fregolente (2012) apresentam em um artigo um novo instrumento de análise referente ao aprendizado docente, denominado focos da aprendizagem docente (FAD). A partir de cinco eixos, o instrumento fornece possibilidades de evidenciar o aprendizado da docência. São eles: i) interesse; ii) conhecimento prático; iii) reflexão; iv) comunidade; v) identidade.

No desenvolvimento do artigo, o instrumento foi aplicado em

¹ Para Tardif (2008, p. 27) “[...] uma profissão, no fundo, não é outra coisa senão um grupo de trabalhadores que controla (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização”.

² Grupo de pesquisa Educação em Ciências e Matemática, cadastrado no CNPq.

³ Segundo Arruda (2012, p. 27), para tratarmos de configuração de aprendizagem, “é usual separar a educação nos seguintes tipos: *formal*, quando é estruturada e ocorre em instituições como escolas e universidades; *informal*, quando ocorre fora das escolas, no dia a dia, no trabalho etc.”

apresentações teatrais e em demonstrações de experimentos⁴ e, mesmo não situados em ambientes de sala de aula, os estudantes analisados relataram aprendizado sobre a docência.

Porém, nosso interesse dirigiu-se ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da CAPES. O projeto tem como um de seus objetivos a inserção dos alunos das licenciaturas nos contextos de salas de aula das escolas do ensino público, sob a responsabilidade de um professor dessa escola, denominado professor supervisor⁵.

Dentro desse contexto, as questões de pesquisa que conduziram a investigação aqui desenvolvida puderam ser formuladas da seguinte maneira: podem ser encontradas evidências de aprendizado docente em um grupo de estudantes⁶ licenciandos de Física, integrantes de um dos subgrupos do PIBID 2 Física/UEL, com a utilização dos FAD? Como se caracteriza esse aprendizado para o caso de um subgrupo desse projeto?

Com a finalidade de responder a elas, objetivamos identificar, por meio dos FAD, evidências de aprendizado docente no contexto do projeto PIBID 2 Física/UEL e caracterizar esse aprendizado por meio de palavras e expressões presentes nos depoimentos como também por intermédio de uma comparação entre as entrevistas realizadas com os estudantes.

Para isso, acompanhamos as atividades de um subgrupo do projeto PIBID 2 Física/UEL, escolhido por ser integrado, principalmente, por estudantes dos primeiros anos do curso. Essa escolha foi possibilitada pelos editais do PIBID, que admitem a participação desses estudantes, ainda em fase inicial da graduação, no processo de seleção de bolsistas. Segundo a fala de um dos professores supervisores do PIBID Física/UEL, o projeto traria contribuições de forma mais significativa aos estudantes dos primeiros anos do curso, por isso justificamos a

⁴ Essas atividades referem-se ao *Museu Itinerante de Ciências (MIC)*, ao *Museu na Escola (ME)*, ao espetáculo teatral *A Ciência em Peças (CP)* e ao *Show da Física e da Química (SFQ)*. Todos esses projetos possuíam estrutura semelhante, que consistia na apresentação de diversos experimentos de Física e de Química para uma plateia formada basicamente por estudantes do ensino fundamental e médio (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012).

⁵ De acordo com a Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010, os professores supervisores “são professores das escolas públicas estaduais, municipais, ou do Distrito Federal, participantes do projeto institucional apoiado, e designado para supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência” (BRASIL, 2007, p. 9).

⁶ Nesta pesquisa, o termo estudantes designa os licenciandos bolsistas integrantes do projeto PIBID, ao passo que o termo alunos refere-se aos que cursam o ensino médio.

preferência por esse subgrupo. Este – constituído por cinco licenciandos de Física, no início da coleta de dados, e quatro, no término – atuou em um colégio do ensino médio público da cidade de Londrina-PR, sob a supervisão de um professor supervisor, com 21 anos de experiência na docência.

Para a análise dos dados, foram utilizadas apenas as aulas ministradas por três estudantes ao longo de seis meses, referentes ao último semestre do ano letivo de 2012.

Os dados foram obtidos em duas entrevistas semiestruturadas⁷. Para compor, organizar e analisar os dados, foram utilizados os procedimentos da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011).

A seguir, descrevemos a estrutura desta dissertação.

No primeiro capítulo, apresentamos a fundamentação teórica referente à formação de professores, aos modelos de formação, à aprendizagem da docência e aos FAD.

O segundo capítulo refere-se ao PIBID. Nele procuramos descrever suas origens e o modo como é apresentado na Universidade Estadual de Londrina, além de fazer um breve relato sobre o subgrupo analisado e seus integrantes.

O terceiro capítulo trata dos procedimentos de coleta e de organização dos dados e dos referenciais teóricos utilizados na análise e na interpretação. Tecemos considerações a respeito da ATD (MORAES; GALIAZZI, 2011), que buscamos com a finalidade de proporcionar rigor e sistematização às análises. Descrevemos, ainda, os cinco focos da aprendizagem docente como categorias⁸ *a priori*⁹ e os procedimentos utilizados para compor a pesquisa.

No quarto capítulo, apresentamos os dados e realizamos as análises baseadas na categorização dos depoimentos, constituídos por intermédio das entrevistas.

Logo após, apresentamos as considerações finais elaboradas com

⁷ Segundo Lüdke e André (1986, p. 24), a entrevista semiestruturada “se desenrola a partir de um esquema básico não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

⁸ Segundo Moraes e Galiazzi (2011, p. 22-23), categorias são “constituintes da compreensão que emerge do processo analítico”, sendo que é “a partir delas que se produzem as descrições e interpretações que compõem o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise”.

⁹ Categorias *a priori* são categorias constituídas antes do exame dos dados constituídos, “deduzidas das teorias que servem de fundamento para a pesquisa” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 23).

base no que apuramos dos dados, de maneira a elucidar de que forma os estudantes aprenderam sobre a docência, por meio de uma análise de caráter quantitativo referente à frequência dos relatos categorizados nos diferentes focos da aprendizagem docente. Também expusemos as conclusões obtidas após a análise dos dados. Ademais, buscamos responder à questão de pesquisa, proposta anteriormente.

No Apêndice, estão contidos os trechos das entrevistas, categorizados segundo os FAD.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DIANTE DA SOCIEDADE ATUAL

De acordo com Gómez (1997, p. 95), a escola nas sociedades industrializadas “conseguiu chegar aos lugares mais inacessíveis e às camadas sociais mais desfavorecidas”. Entretanto, há insatisfação quanto aos resultados obtidos a partir “de longos e custosos processos de escolarização”.

Considerando também fatores como a organização social da escola e elaboração de currículos, devemos ressaltar a responsabilidade do professor pelo resultado desse trabalho. Conforme salienta o autor:

Desde há alguns anos, e cada dia com maior intensidade, as atenções estão viradas para o professor, enquanto profissional responsável pela natureza e qualidade do cotidiano educativo na sala de aula (GÓMEZ, 1997, p. 95).

Gómez (1997, p. 96) completa seu pensamento expondo que “a formação destes profissionais é o eixo da atual controvérsia”, pois, como afirma García (1997, p. 54), “a formação de professores não é um conceito unívoco”. Segundo ele, diferentes paradigmas mobilizam imagens distintas do professor: o professor como técnico, como investigador, como sujeito que toma decisões. Além disso, García (1997) comenta que os programas de formação de professores estão impregnados de concepções tais como: professor tradicional, centrado nas competências, personalista ou orientado para a investigação.

Até o momento, o exposto nos conduz à indagação: “Que tipos de formação serão mais viáveis para equipar os professores com as capacidades necessárias ao desempenho de seu trabalho?” (SCHÖN, 1997, p. 80).

Nesta investigação, de maneira resumida, atemo-nos a duas concepções, consideradas como base da formação de professores nos últimos anos. Ambas constituem “formas bem distintas de abordar os problemas que colocam a intervenção educativa [...] e a atividade do docente como profissional do ensino: O professor como técnico especialista [...] e o professor como prático autônomo” (GÓMEZ, 1997, p. 96).

A primeira delas, referente ao paradigma do professor como técnico,

tem sua origem em concepções tecnológicas para a atuação profissional. Herdada do positivismo, foi referência para a educação e para a formação de profissionais docentes (GÓMEZ, 1997), além de ser direcionada para a solução de problemas e fundamentada em conjuntos de técnicas científicas aplicadas de maneira rigorosa e criteriosa. Nesse modelo de formação, há um sistema hierárquico a ser respeitado: em seu topo, está um componente científico; em segundo lugar, encontra-se a aplicação desse componente científico; em terceiro, estão as atitudes e as competências necessárias para a sua realização. Há, portanto, uma separação entre a investigação e a prática.

Segundo Habermas (1971), a racionalidade técnica reduz a prática à análise dos meios para atingir determinados fins, sem levar em consideração o caráter moral e político desses fins.

Há uma dicotomia nesse modelo que se faz presente nos currículos de formação dos professores. Ela manifesta-se por meio da separação das disciplinas entre “teóricas” e “práticas”; as de caráter pedagógico são abordadas apenas nos últimos anos dos cursos de formação, com pouca ou nenhuma articulação entre teoria e prática. Assim, o profissional que se forma nesse paradigma torna-se limitado ao uso de técnicas apreendidas, que não podem ser generalizadas, isto é, aplicadas a diferentes situações e contextos. Para a racionalidade técnica, a escola é um local onde são aplicadas essas técnicas, sendo o conhecimento entendido como algo a ser memorizado, não elaborado ou construído, e o ensino realizado de forma a priorizar a repetição.

Gómez esclarece (1997, p. 108):

A ligação hierárquica e linear, que se estabelece entre o conhecimento científico e as suas aplicações técnicas, tende a criar o convencimento de que há, também, uma relação linear entre as tarefas de ensino e os processos de aprendizagem. Independente da sua maior ou menor vinculação aos problemas da prática, assume-se que um hipotético valor autônomo do conhecimento científico básico e aplicado justifica a sua transmissão aos alunos. A realidade concreta põe em causa este pressuposto, pois a compreensão dos princípios das ciências básicas da educação requer uma referência às situações complexas e holísticas em que se produzem os comportamentos individuais e coletivos. Por isso, o conhecimento científico que se transmite nas instituições de formação converte-se definitivamente num conhecimento acadêmico, que se aloja, não na memória semântica, significativa e produtiva do aluno-mestre, mas apenas nos satélites da memória episódica, isolada e residual.

Com a redução dos problemas derivados da prática a uma resolução

de problemas baseados em técnicas, o professor não é capaz de lidar com a complexidade das situações oriundas de sua profissão. A aplicação de técnicas é, portanto, inadequada “em situações de confusão e incerteza que os professores e os outros profissionais enfrentam no desempenho das suas atividades” (SCHÖN, 1997, p. 124).

A formação, segundo o modelo da racionalidade técnica, ainda encontra-se arraigada nos cursos de formação de professores dos dias atuais.

García (1997, p. 107) afirma:

Com diferenças cambiantes, a grande maioria das instituições de formação de professores tem-se apoiado no modelo de racionalidade técnica, que estabelece uma clara hierarquia entre o conhecimento científico básico e aplicado e as derivações técnicas da prática profissional.

O abismo entre a teoria e a prática gerado por esse modelo de formação é causa de frustração e desconcerto para professores iniciantes, que se deparam com situações nas quais os procedimentos apreendidos em uma formação técnica não são suficientes para a execução do trabalho docente. Diante disso, recorremos a Pimenta e Lima (2004, p. 33), as quais afirmam que: “Não é raro ouvir a respeito dos alunos que concluem seus cursos, referências como ‘teóricos’, que a profissão se aprende ‘na prática’, que certos professores são por demais ‘teóricos’. Que ‘na prática a teoria é outra’”.

Diante da crise do modelo da racionalidade técnica, fez-se necessário fundamentar a formação de professores em um modelo que abrangesse dimensões não alcançadas por meio do antigo paradigma. Revelou-se imprescindível a busca por elementos de caráter artístico e que atribuíssem ao professor plena autonomia para lidar com as situações de origem prática. Foi então que, por meio dos estudos de Schön (1983, 2000), surgiram as concepções-base para a criação de um modelo reflexivo e artístico de formação de professores.

Schön explana (1983, p. 49):

Se o modelo da racionalidade técnica é incompleto, uma vez que ignora as competências práticas requeridas em situações divergentes, tanto pior para ele. Procuremos em troca, uma nova epistemologia da prática, implícita nos processos intuitivos e artísticos que alguns profissionais, de fato, levam a cabo em situações de incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores.

Sendo a escola, para García (1997, p. 102), “um meio ecológico complexo”, um “cenário psicossocial vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições”, os problemas provenientes desse meio são de natureza prática e necessitam de um tratamento singular.

Portanto a tarefa do professor não pode consistir na escolha de procedimentos para solucionar problemas. Ainda que a racionalidade técnica apresente certos elementos que contribuem para a formação do profissional docente, ela não deve, de forma alguma, pautar toda a sua formação.

Para Schön (1983, 2000), as situações incertas e singulares, com as quais o professor convive constantemente, requerem um tratamento pautado não somente na utilização de técnicas, mas também reflexões suscitadas ante a complexidade das situações que se apresentam para o profissional docente. Refletindo na e sobre sua própria ação, o professor constrói seu repertório de práticas para o desempenho de sua atividade. Esse repertório deve estar sempre sujeito a mudanças, pois, se não for adaptável, não passa de mais um conjunto de técnicas e procedimentos.

No modelo, que toma por base a formação reflexiva, segundo Eisner (1985), a prática deve ser o eixo central de um currículo de formação de professores, contrariamente às teorias que derivam da racionalidade técnica, em que a prática constitui a parte final dos currículos e fica reduzida apenas a uma aplicação dos conhecimentos adquiridos.

No modelo proposto,

Não há realidades objetivas passíveis de serem conhecidas; as realidades criam-se e constroem-se no intercâmbio psicossocial da sala de aula. As percepções, apreciações juízos e credos do professor são um fator decisivo na orientação desse processo de produção de significados, que constituem o fator mais importante do processo de construção da realidade educativa (GÓMEZ, 1997, p. 110).

A separação entre teoria e prática é rejeitada nesse modelo, pois, com a contextualização dos problemas, a teoria adquire validade e utilidade para o futuro professor. Segundo Gómez (1997, p. 110), “a prática deve mesmo constituir-se como o ponto de partida do currículo de formação”. Dessa forma, não há razão para que os períodos destinados à prática situem-se nos últimos anos do curso.

As reflexões suscitadas pelo exercício da prática têm valor formativo para o futuro professor, tornando a sala de aula um local de investigação que, de

forma alguma, pode reduzir-se a um espaço onde se empregam técnicas apreendidas de forma mecânica e sistematizada.

García (1997) refere-se aos objetivos da formação por intermédio desse modelo, pautado na racionalidade prática. Em suas palavras:

O que se tenta formar através do currículo profissional é a capacidade de intervir de forma competente em situações diversas; ora, esta capacidade é um conjunto coerente, de caráter cognitivo e afetivo, explicativo e normativo, de conhecimentos, capacidades, teorias, crenças e atitudes (GARCÍA, 1997, p. 112, grifo nosso).

A formação de professores propõe-se a moldar novos profissionais para a prática, a fim de que o docente seja autônomo e desenvolva capacidades que mesclam o cognitivo e o afetivo, o explicativo e o normativo.

Acrescenta, ainda, García (1997, p. 112):

O pensamento prático do professor não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido. Aprende-se fazendo na e sobre a ação. Através da prática é possível apoiar e desenvolver o pensamento prático, graças a uma reflexão conjunta (e recíproca) entre o aluno-mestre e o professor ou o tutor (grifo nosso).

O autor completa afirmando: “[...] uma vez que não é possível ensinar o pensamento prático, a figura do supervisor ou tutor universitário adquire uma importância vital” (GARCÍA, 1997, p. 113).

Partilhando da reflexão realizada por García (1997) segundo a qual:

i) há de se formar um profissional capaz de atuar frente às situações diversas e incertas; ii) o pensamento prático pode ser apreendido; iii) a figura do professor supervisor é de vital importância para o aluno, embasamos as escolhas adotadas para compor a pesquisa aqui desenvolvida. Esses pressupostos asseguram a validade dos movimentos investigativos tomados por nós ao buscarmos evidências de aprendizado docente em um subgrupo do projeto PIBID.

Diante do exposto, optamos por estudar o aprendizado docente no PIBID, por intermédio do instrumento FAD, em um dos subgrupos desse projeto que tem, como um de seus objetivos, a inserção dos licenciandos no contexto escolar.

Arruda, Passos e Fregolente (2012, p. 10) comentam sobre algumas das configurações em que pode ser discutida a aprendizagem docente, tais como:

(i) Na formação inicial, nos cursos de licenciatura; no estágio

- supervisionado;
- (ii) Na formação em serviço, continuada; nos cursos de capacitação de professores;
- (iii) Em programas especiais de formação de professores como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID);
- (i) Em situações informais do dia a dia, na família, no trabalho;
- (iv) Em ambientes de educação informal planejados, como os museus, centros de ciências etc.

Sem detalharmos as definições de configurações formais ou informais de aprendizagem docente, atentamos para a possibilidade de aprender sobre a docência em diversos lugares e situações.

Considerando que a aprendizagem da docência pode ocorrer em diversas configurações, devemos refletir sobre como ocorre o aprendizado docente e sobre as condições que levam o estudante a aprender sobre a docência.

Com o propósito de argumentar sobre as reflexões apresentadas, Arruda, Passos e Fregolente (2012) elaboraram um instrumento para analisar o aprendizado docente em diferentes configurações.

1.2 OS FOCOS DE APRENDIZAGEM DOCENTE

Conforme os autores, “há muito tempo se sabe que o avanço teórico de um campo pode ser alcançado por meio de analogias” (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012, p. 3). Recorrendo a tais analogias, elaboraram um instrumento denominado focos da aprendizagem docente (FAD), similar aos focos da aprendizagem científica, propostos pelo *National Research Council* (NRC, 2009), em um relatório nominado *Learning Science in Informal Environments: People, Places and Pursuits*. Esse documento refere-se às distintas formas de aprendizagem científicas que podem ocorrer em configurações de aprendizado informal, como nos museus de ciência, por exemplo.

Nesse relatório, são apresentados os *Strands of Science Learning* (NRC, 2009, p. 4-43) que “articulam um conjunto de seis habilidades científicas específicas associadas a ambientes de aprendizagem informal” (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012, p. 3). Por motivos relacionados à dificuldade de tradução, os *Strands* foram denominados focos e a expressão *Strands of Science Learning* resultou em focos da aprendizagem científica.

Para Arruda, Passos e Fregolente (2012), há evidências de

aprendizagem científica se:

Quadro 1 – Focos da aprendizagem científica

Foco 1 [interesse científico]. O estudante experimenta interesse, envolvimento emocional, curiosidade e motivação para aprender sobre fenômenos do mundo natural e físico.

Foco 2 [conhecimento científico]. O estudante compreende e utiliza os principais conceitos, explicações, argumentos, modelos, teorias e fatos científicos criados para a compreensão do mundo natural.

Foco 3 [prática científica]. O estudante se envolve com a prática científica, manipulando, testando, observando, gerando e explicando as evidências científicas, redefinindo teorias e construindo novos modelos baseados na observação e dados experimentais.

Foco 4 [reflexão sobre a ciência]. O estudante reflete sobre a ciência como uma maneira de conhecer, sobre sua história, sobre os processos, conceitos e instituições científicas e sobre o seu próprio processo de aprendizado sobre os fenômenos.

Foco 5 [comunidade científica]. O estudante participa de atividades desenvolvidas em uma comunidade científica e aprende as práticas com outros, utilizando a linguagem e as ferramentas científicas, assimilando valores dessa comunidade.

Foco 6 [identidade científica]. O estudante pensa sobre si mesmo como um aprendiz da ciência e desenvolve uma identidade como alguém que conhece, utiliza e, às vezes, contribui para a ciência.

Fonte: Arruda, Passos e Fregolente (2012, p. 4)

Os focos descritos no Quadro 1 caracterizam-se como evidências de aprendizado científico, que, mesmo sendo atribuídos a diferentes aspectos desse aprendizado, apresentam interligações entre si, de modo que “o progresso em um deles contribui para o desenvolvimento dos outros” (NRC, 2010, p. 2-5).

Conforme mencionado, esses focos fundamentaram a elaboração dos FAD, propostos com o intuito de criar um quadro análogo ao Quadro 1, “válido e aplicável ao campo da formação de professores” (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012, p. 4).

Tomando-se como ponto de partida o Quadro 1, um novo quadro foi elaborado. Para sua construção, foi necessário criar, para cada um dos focos referentes à aprendizagem científica, uma justificativa que sustentasse o análogo relacionado à aprendizagem docente, segundo a perspectiva da formação de professores. Cabe ressaltar que dois dos focos da aprendizagem científica, o conhecimento científico e a prática científica, 2 e 3, respectivamente, deram origem a apenas um foco análogo, o do conhecimento prático da docência. Todos os focos são apresentados a seguir.

O primeiro refere-se ao interesse pela docência. Para Nóvoa (2007, p. 16):

A resposta à questão, *Porque fazemos o que fazemos na sala de aula?* obriga a evocar essa mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores.

Com o intuito de explicitar as justificativas das ações do professor em sala de aula, o autor cita o “evocar uma mistura de vontades” e “gostos”, levando-nos a perceber que o seu trabalho não se dissocia da pessoa que é. Os desejos são próprios da natureza humana do professor, e sua vontade manifestada conforme as circunstâncias, aliada à sua experiência, consolida os comportamentos que o levam a se identificar com a profissão.

Conforme Sacristán (2005, p. 86), “os professores, por mais que pareça estranho, são pessoas que sentem e querem [...], não só pensam”. Em consequência disso, deveríamos dar mais importância “aos motivos de ação do professorado, pois temos educado as mentes, mas não o desejo, não educamos a vontade”. Dewey (1959) afirma que conhecer os métodos é suficiente apenas quando há desejo e vontade de empregá-los. Portanto, ao estudarmos o aprendizado da docência, é fundamental que seja levado em consideração o interesse do docente em relação à sua profissão.

Interessando-se pelo seu trabalho, o professor pode constituir um repertório de práticas que direcionarão suas atuações futuras. Constrói, portanto, saberes¹⁰ (TARDIF, 2012 e GAUTHIER, 2006) oriundos de sua profissão. A esses saberes e reflexões construídos e proporcionados pela prática, Arruda, Passos e Fregolente (2012) consideraram como pertencentes ao segundo foco, o referente ao conhecimento prático.

Tardif (2012, p. 36) concebe o saber dos professores como “um amálgama mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais [que deve] ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola”. Segundo as concepções do

¹⁰ Estamos utilizando a definição de saber de Tardif (2012, p. 199), que o caracteriza como “unicamente os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade”.

autor, embora o professor empregue diversos saberes, sua utilização se dá “em função de seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a este trabalho” (TARDIF, 2012, p. 16-17).

Sobre a relação com o outro, Tardif (2012) explica que a ação profissional do docente é estruturada por duas séries de condicionantes: a gestão de conteúdo e a gestão de classe. A gestão de conteúdo diz respeito aos “condicionantes de tempo, [à] organização sequencial dos conteúdos, de alcance de finalidades, de aprendizagem por parte dos alunos, etc.” (TARDIF, 2012, p. 219). A gestão de classe refere-se à “manutenção da disciplina, [à] gestão das ações desencadeadas pelos alunos, [à] motivação da turma, etc.” (TARDIF, 2012, p. 219). Considera, finalmente:

O trabalho docente no ambiente escolar consiste em fazer essas duas séries de condicionantes convergirem, em fazê-las colaborar entre si. Neste sentido, a transmissão da matéria e a gestão das interações não constituem elementos outros do trabalho docente, mas o próprio cerne da profissão. (TARDIF, 2012, p. 219).

A partir da relação entre o saber dos professores e sua utilização nas situações práticas do exercício da profissão docente, Arruda, Passos e Fregolente (2012) justificaram a junção dos focos relacionados ao conhecimento e à prática. Com essa união, elaboraram o foco referente ao conhecimento prático da docência, sem separar o conhecimento da prática, conforme ocorria nos focos da aprendizagem científica. Explicam-nos os autores, partilhando das concepções de Schön (2000):

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. 7, grifo nosso).

Para García (1997, p. 57)

A importância dada a este tipo de conhecimento deve-se ao fato de não ser um conhecimento que possa ser adquirido de forma mecânica ou linear; nem sequer pode ser ensinado nas instituições de formação de professores, uma vez que representa uma elaboração pessoal do professor ao

confrontar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante o seu processo formativo.

Em sintonia com os autores, acreditamos na relevância desse conhecimento prático para o desenvolvimento do trabalho do professor. Tal conhecimento, porém, além de não poder ser dissociado da prática, tampouco pode ser adquirido conforme as concepções da racionalidade técnica.

Schön (1983, 2000) organiza o conhecimento prático em três componentes.

O primeiro, denominado conhecimento na ação, é descrito como “tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes [...] pela nossa execução capacitada e espontânea da performance, [sendo] possível, às vezes, através da observação e da reflexão sobre nossas ações, fazemos uma descrição do saber tácito que está implícito nelas” (SCHÖN, 2000, p. 31).

O segundo diz respeito à reflexão na ação, encontrando-se a reflexão próxima da prática, pois possui raízes na espontaneidade e na tomada de decisões que ocorrem durante o ato de ensinar. Tal reflexão permite ao professor improvisar e abordar as situações incertas, instáveis e singulares da sala de aula.

O último componente refere-se à reflexão na ação. Sobre ele, Gómez (1997, p. 105) diz que “o profissional prático liberto dos condicionamentos da situação prática pode aplicar os instrumentos conceituais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática”.

O valor das contribuições de Schön (1983, 2000) reside no fato de ele atribuir à prática a elaboração de um conhecimento específico da ação, por ela gerado, por ela adquirido. A partir do contato com as situações de ensino, o professor constitui saberes delas provenientes, que se tornam e se concretizam saberes pessoais tácitos e subsequentes à experiência vivida por esse profissional.

No que diz respeito ao foco 2, tomamos como pertencentes a ele os componentes mais ligados e fundidos à prática, isto é, o conhecimento na ação e a reflexão na ação. A reflexão sobre a reflexão na ação ocorre em um momento posterior à prática, e, no movimento investigativo desta pesquisa, o último componente descrito por Schön (1983, 2000) faz parte do foco de número 3, referente à reflexão sobre a docência.

Nas palavras de García (1997, p. 59):

A reflexão é, na atualidade, o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores diversos, para se referirem à novas tendências da formação de professores. A sua popularidade é tão grande que se torna difícil encontrar referências escritas sobre propostas de formação de professores que, de algum modo, não incluam este conceito como elemento estruturador.

Para Schön (1983, 2000), a reflexão é formativa. Na sala de aula, o professor depara-se com as mais diversas situações e, por meio de um pensamento dirigido ao trabalho diário, é capaz de produzir conhecimento sobre sua própria prática. Analisa, portanto, os momentos de sua atuação e reflete sobre eles sem a urgência que demandam as atuações em sala de aula. Além disso, elabora estratégias de melhoria, examina os momentos ocorridos, reconsidera ações. A partir de um movimento introspectivo, o professor pode ser capaz de racionalizar, justificar e, conseqüentemente, expressar o porquê de suas ações.

Shulman (1986, p. 13) apresenta a atividade docente como uma profissão que

Fundamenta-se, justamente, na capacidade para tomar decisões e para as justificar. O professor é capaz de levar a cabo uma reflexão dirigida ao autoconhecimento, de mobilizar a consciência metacognitiva que distingue o desenhador do arquiteto, o contabilista do auditor. Um profissional é capaz não só de praticar e de compreender o seu ofício, mas também de comunicar aos outros as razões das suas decisões e ações profissionais.

O profissional docente constrói os saberes derivados da experiência em sua profissão, pondera e reflete sobre as suas atuações passadas e presentes, assim como projeta as futuras, consolidando os saberes oriundos da experiência.

Por intermédio do pensamento decorrente de um afastamento do ato prático, o professor constrói novos saberes, elabora estratégias e aprende novas maneiras de proceder, visto que, segundo Schön (1997, p. 85), “só se pode ter uma nova perspectiva sobre alguma coisa após nos termos afastado dela”.

Entretanto, as práticas individualizadas podem favorecer o isolamento e reforçar “uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão” (NÓVOA, 1997, p. 26-27).

É necessário, pois, conceber o professor como um sujeito atuante em uma comunidade, que construa, na e pela escola, conhecimentos objetivados em sua transformação, não se preocupando apenas com a própria formação.

Os professores são aptos a refletir coletivamente com a finalidade de

transformar a situação em que vivem, são capazes de aprender uns com os outros. Logo, o foco 4 refere-se ao aprendizado coletivo, ou seja, ao aprendizado em comunidade.

A formação descrita por Nóvoa (1997, p. 30) é um “território habitado por atores individuais e coletivos, constituindo uma construção humana e social”. Sendo a formação uma construção social, o diálogo entre os sujeitos que pertencem a ela pode configurar-se como aprendizado nesse ambiente de caráter humano. Para os professores, o diálogo, através do qual se consolidam saberes emergentes da profissão, torna-se indispensável.

Envolver-se em práticas que compartilham contribuições comunitárias avigora a emancipação e a autonomia na produção de saberes individuais e coletivos.

Segundo Nóvoa (1997), a partilha de experiências e saberes constitui espaços de formação mútua, onde cada professor desempenha os papéis de formador e aprendiz. A fim de se aprender com o outro e com o ambiente social e humano, a formação deve abranger a configuração escolar.

Portanto, o aprendizado docente decorre da participação e do envolvimento com outros atores que compartilham de interesses semelhantes, direcionados à prática do ensino.

Todavia, identificar-se com o trabalho docente é também uma maneira de aprender sobre a docência. Como nos lembra Codo (1992, p. 135), “a vida dos homens, sem dúvida, não se reduz ao trabalho, mas também não pode ser compreendida na sua ausência”. Para Fischmann (1994 p. 62), “o corpo docente ganhará sua identidade – marca peculiar – no exercício competente de seu ofício”. Nesse sentido, a identidade do professor caracteriza-se como mais um dos FAD.

Como sintetizam Pimenta e Lima (2004), muito se tem estudado e pesquisado sobre a identidade docente, com o objetivo de se conhecerem as condutas assumidas por professores em relação à sua profissão. Discutir sobre isso requer que se aborde a construção da identidade, edificada e fundamentada nas experiências de vida e história pessoal. Para Nóvoa (2007, p. 16), “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto”, configurando-se, desse modo, como um espaço de conflitos, um lugar onde o professor constrói o ser e o estar na profissão.

Nas palavras de Pimenta e Lima (2004, p. 65), “é importante ainda

considerar os aspectos subjetivos da profissão, que dizem da identificação e da adesão dos sujeitos a ela, para que os candidatos a essa profissão digam, para si, que querem ser professores”.

A identificação com a profissão configura-se como fator importante à sua escolha. Dessa forma, passando por um processo de significação ou ressignificação interiorizada, por parte do sujeito que se identifica com a profissão, a adesão a ela é propiciada, sem nos esquecermos de que fatores culturais e sociais são igualmente determinantes.

Configurando-se como uma forma de aprender sobre a docência, a identidade caracteriza-se, para nós, como um dos FAD.

Assim, é possível afirmar que houve a ocorrência de aprendizagem docente se:

Quadro 2 – Focos da aprendizagem docente

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.

Fonte: Arruda, Passos e Fregolente (2012, p. 9)

Faz-se necessário recordarmos ao leitor que nosso estudo dirige-se às situações de aprendizagem docente relacionadas à formação inicial de professores.

Os FAD descritos acima foram assumidos como categorias *a priori*

estabelecidas para a análise dos dados constituídos no desenvolvimento desta pesquisa. Nas seções referentes aos procedimentos metodológicos, descrevemos cada um dos focos como exemplos de categorias para a realização das análises dos dados.

Apresentamos, a seguir, uma breve descrição sobre o PIBID, seu desenvolvimento na UEL, bem como seus objetivos.

2 SOBRE O PROJETO PIBID

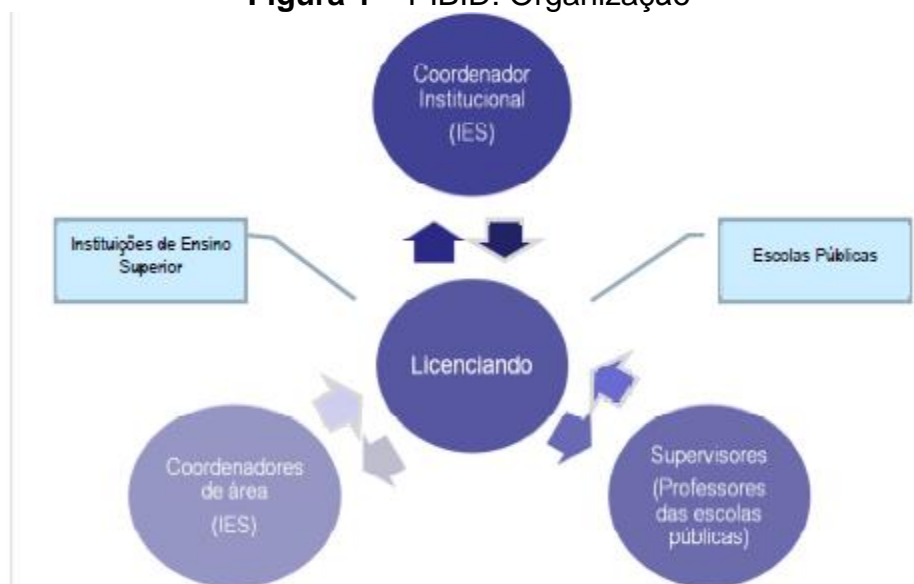
2.1 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

De acordo com relatório de gestão 2009-2011 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB),

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID é um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. [...] Oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira (BRASIL, 2012, p. 4).

O projeto favorece o envolvimento do bolsista licenciando com os coordenadores de área (docentes das licenciaturas) e com professores supervisores (docentes de escolas públicas), que orientam as práticas dos estudantes em situações reais de ensino. O esquema a seguir, retirado do relatório de gestão da CAPES 2009-2011, ilustra de maneira simples o exposto:

Figura 1 – PIBID: Organização



Fonte: (BRASIL, 2012)

Em seu início, em 2007, a partir da Portaria Normativa nº 38, publicada no Diário Oficial da União (DOU), a prioridade do projeto era atender as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática, devido à carência de profissionais

docentes no ensino médio. Entretanto, a partir de 2009, devido aos resultados obtidos, toda a educação básica passou a ser atendida pelo PIBID.

Consta, ainda, no relatório DEB:

O PIBID se diferencia do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação - CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista (BRASIL, 2012, p. 5).

Os princípios pedagógicos sobre os quais se construiu o PIBID estão de acordo com os estudos de Nóvoa (2009). São eles:

1. Formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
2. Formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
3. Formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;
4. Formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão (apud BRASIL, 2012, p. 6).

Embasados nesses princípios, o PIBID tem como objetivos:

- I – Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – Contribuir para a valorização do magistério;
- III – Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV – Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem;
- V – Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI – Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2012, p. 6).

Na configuração atual do PIBID, podem participar do projeto instituições públicas de ensino superior, instituições comunitárias, confessionais e

filantrópicas, privadas sem fins lucrativos, o REUNI, o ENADE, o Parfor e UAB. São quatro as modalidades de bolsas de participação no projeto:

- Estudantes matriculados em cursos de licenciatura das instituições de Ensino Superior conveniadas;
- Coordenador institucional: docente responsável pela coordenação do projeto no âmbito da IES e interlocutor da CAPES;
- Coordenadores de área: docentes das IES responsáveis pela coordenação e desenvolvimento dos subprojetos, nas áreas de conhecimento que participam do programa. Em IES com elevado número de bolsistas, podem ser definidos coordenadores de área de gestão de processos educacionais, que atuam como coordenador adjunto, apoiando o coordenador institucional para garantir a qualidade do projeto e o bom atendimento aos bolsistas;
- Supervisores: professores das escolas públicas onde acontece a prática docente designados para acompanharem os bolsistas de iniciação à docência (BRASIL, 2012, p. 7).

O PIBID busca incentivar atividades desenvolvidas nas escolas conveniadas, fazendo com que seus professores atuem como coformadores dos futuros docentes.

Dessa forma, é válido o estudo de uma configuração de aprendizado docente como o projeto PIBID, que visa formar professores inscritos nos ambientes escolares públicos e proporcionar, aos futuros docentes, o contato necessário com as situações de ensino.

A seguir, encontram-se descritas a configuração do projeto na Universidade Estadual de Londrina e o seu desenvolvimento ao longo dos anos.

2.2 O PROJETO PIBID NA UEL

Nas dependências da Universidade Estadual de Londrina, o PIBID é constituído por dois projetos: o primeiro, aprovado no edital 02/2009, teve início em 2010; o segundo, aprovado no edital 01/2011, iniciou-se em 2011. Os Quadros 3 e 4, a seguir, mostram as configurações desses projetos em 2011:

Quadro 3 – Configuração do PIBID/UEL [2009] no ano de 2011

LICENCIATURA	CBIO	FIL	FIS	ING	MAT	QUI	Total
Bolsistas de iniciação	20	14	24	20	24	20	122
Supervisores	2	2	3	2	3	2	14

Coordenadores	1	1	1	1	1	1	1	1	1	6
---------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Fonte: Arruda (2012)

Quadro 4 – Configuração do PIBID/UEL [2011] no ano de 2011

LICENCIATURA	CBIO	CSOC	FIL	FIS	HIS	ING	MAT	MUS	PED	QUI	Total
Bolsistas de iniciação	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	110
Supervisores	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20
Coordenadores	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10

Fonte: Arruda (2012)

O PIBID na UEL, ao final de 2011, possuía 232 bolsistas de iniciação, 34 supervisores e 16 subprojetos, e a administração dos dois projetos era realizada por um único coordenador institucional, um coordenador de gestão, além de funcionários de diversos setores da Universidade.

Com o edital 11/2012, a UEL ampliou e uniformizou a estrutura de cada um dos subprojetos, o que resultou em um PIBID/UEL constituído por dois grandes projetos de mesma dimensão, que envolvem todas as quinze licenciaturas da Universidade. São elas: Artes Plásticas, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Espanhol, Inglês, Português, Matemática, Música, Pedagogia e Química.

A UEL possui dois projetos para cada licenciatura e atua em 35 escolas de Londrina. O Quadro 5, a seguir, mostra a estrutura atual do PIBID na Universidade:

Quadro 5 – Configuração atual do PIBID/UEL

PIBID/UEL 2009	PIBID/UEL 2011
15 licenciaturas	15 licenciaturas
360 bolsistas de iniciação	360 bolsistas de iniciação
45 supervisores	45 supervisores
15 coordenadores de área	15 coordenadores de área
Aprovação: 12/2009	Aprovação: 04/2011

Início: 03/2010	Início: 06/2011
Ampliado pelo edital 11/2012	Ampliado pelo edital 11/2012
Cadastrado na PROEX	Cadastrado na PROGRAD
Recursos via convênio	Recursos via AUXPE

Fonte: Arruda (2012)

O Quadro 6 apresenta o desenvolvimento do PIBID na UEL:

Quadro 6 – Desenvolvimento do PIBID na UEL

PIBID/UEL	2010	2011	2012
Licenciaturas	6	10	15
Subprojetos	6	16	30
Bolsistas de iniciação	122	232	720
Supervisores	14	36	90
Escolas	4	14	35

Fonte: Arruda (2012)

Para Arruda (2012), as atividades desenvolvidas pelo PIBID/UEL podem ser agrupadas em:

- Atividades formativas, que visam complementar a formação acadêmica dos bolsistas e supervisores por meio da realização de cursos, seminários, discussão de textos, preparação de experimentos, etc., em conteúdos específicos;
- Atividades desenvolvidas na escola, tais como grupos de estudo, montagem de exposições, produção de aulas diferenciadas, realização de palestras, oficinas, aulas temáticas, atividades não formais, jornadas, mini-cursos, aulas de reforço, atendimentos a alunos com necessidades especiais, visuais e com transtornos leves de aprendizagem, etc.
- Produção de materiais didáticos diversos, como experimentos, jogos, *posters*, *banners*, unidades de aprendizagem, textos, livros;
- Realização de atividades de pesquisa em ensino e formação de professores. Temos 15 mestrados e doutorados em andamento;
- Realização e participação em eventos locais, regionais e nacionais; publicação de blogs, etc.

De acordo com o exposto, acreditamos que o PIBID/UEL ofereça subsídios para uma formação adequada às necessidades da demanda atual.

2.3 O SUBGRUPO ANALISADO

A partir do edital de 2011, foi criado o PIBID 2 Física/UEL, inicialmente constituído de dois subgrupos, supervisionados por professores supervisores atuantes em escolas do ensino médio público de Londrina e sob a coordenação de um coordenador de área.

Para a realização desta pesquisa, acompanhamos um dos subgrupos do projeto PIBID 2 Física/UEL, cujas atividades dividiam-se da seguinte forma: algumas eram realizadas na escola em que o subgrupo atuava; outras eram propostas pelo grupo geral do PIBID 2 Física/UEL.

Na escola, os estudantes iniciaram sua participação no projeto realizando observações das aulas do professor supervisor, durante aproximadamente um semestre. Quando deram início às práticas em sala, após cada aula, eram orientados pelo professor supervisor, que procurava, nessas reuniões, comentar, debater e sugerir ideias para melhoria das aulas futuras. Além disso, semanalmente, o subgrupo reunia-se na Universidade para planejar atividades, como participação em eventos, aulas de reforço para os alunos do colégio, elaboração de experimentos de baixo custo, entre outras. O subgrupo analisado foi bastante ativo e participativo, ora propondo ideias para os outros subgrupos, ora participando de eventos, ora desenvolvendo atividades no colégio, como apresentações de experimentos e um “cursinho de matemática”¹¹, voltado para a resolução de exercícios de Física.

Juntamente com o outro subgrupo, estudantes e professores supervisores reuniam-se mensalmente na Universidade. Nas reuniões, planejavam participações em eventos, discutiam as atividades realizadas pelos subgrupos nas escolas e assistiam a aulas de Astronomia e Astrofísica básicas, ministradas e organizadas pelo coordenador de área ¹².

O subgrupo analisado era composto, inicialmente, por cinco estudantes, com idade entre dezoito e vinte e quatro anos; quatro deles cursavam o

¹¹ O “cursinho” era realizado fora do horário de aula e era ministrado duas vezes por semana. Eram abordados conteúdos de matemática básica utilizados para resolução de problemas de Física.

¹² De acordo com a Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010, os Coordenadores de Área são docentes responsáveis pela coordenação dos subprojetos nas áreas de conhecimento selecionadas pelas instituições (BRASIL, 2007).

segundo ano da licenciatura em Física. Quando iniciaram as aulas, apenas quatro continuaram; destes, escolhemos, para as análises dos dados, os três que cursavam o segundo ano do curso. Justificamos esta escolha por levarmos em consideração a fala de um dos professores supervisores que, como mencionado anteriormente, argumentou que o PIBID traria contribuições mais significativas para os estudantes dos anos iniciais do curso.

Com o intuito de preservar a identidade dos entrevistados, atribuímos-lhes alguns códigos, sendo a letra E relacionada ao estudante da licenciatura em Física, seguida de uma numeração que vai de 1 a 3, conforme o número de estudantes entrevistados. Assim, os estudantes estão identificados como E1, E2 e E3.

O E1, de dezoito anos, já havia ministrado aulas de informática para alunos do ensino fundamental antes de ingressar no curso de licenciatura. Seu ensino médio foi aliado a um curso técnico. A E2, de 21 anos, e a E3, de 23, nunca haviam passado pela experiência de atuar como professoras. Ambas estudaram em escolas públicas durante o ensino médio.

Após apresentar, brevemente, o PIBID nas dependências da UEL e o subgrupo analisado, tratamos dos procedimentos metodológicos que fundamentaram as análises e a organização dos dados.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA

A presente pesquisa utilizou-se da abordagem qualitativa como alternativa metodológica para a análise dos registros obtidos. Como sua “fonte direta de dados é o ambiente natural” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47), é nesse ambiente que o pesquisador busca o material necessário para a análise que constituirá sua pesquisa, tornando o “investigador o instrumento principal” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47) da investigação.

Para o caso específico desta pesquisa, a fonte direta dos dados foram as atividades desenvolvidas em um dos subgrupos do PIBID 2 Física/UEL, referentes às aulas ministradas pelos bolsistas integrantes do projeto, em um colégio do ensino médio público de Londrina-PR.

Na investigação qualitativa, o interesse não se encontra nos resultados ou produtos, e sim no processo. Além disso,

Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente: ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

As abstrações, cujos objetivos são explicar as origens, os porquês e as maneiras como esses fenômenos se apresentam e tomam forma, são desenvolvidas com o agrupamento dos dados recolhidos, em que o processo, e não o produto, é enfatizado.

A abordagem qualitativa “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 49).

De acordo com Baccon (2011, p. 69), a pesquisa qualitativa é “a maneira mais adequada para se entender a natureza de um fenômeno social, sem procurar numerar ou medir unidades, [...] por enfatizar a descrição, a indução e o significado”.

Diante disso, procuramos analisar os dados considerando suas trivialidades e potencialidades, de maneira a elucidar e compreender o objeto de estudo, acrescentando o fato de nos encontrarmos na tentativa de apreender fenômenos sociais de elevado grau de complexidade, uma vez que nosso objeto de estudo são sujeitos inscritos em um meio social.

3.2 A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

A tomada de dados iniciou-se com a captação, em áudio e vídeo, das reuniões que ocorreram em um colégio público da cidade de Londrina-PR, desde março de 2012. A partir desse período, várias atividades foram desenvolvidas pelo subgrupo. Tomamos, para a composição da presente investigação, apenas os dados referentes às gravações das aulas ministradas pelos estudantes bolsistas integrantes do subgrupo analisado.

Os três estudantes entrevistados nesta pesquisa ficaram responsáveis por aulas para o segundo ano do ensino médio, em que abordaram conteúdos disciplinares relativos ao currículo do ano letivo em questão. Houve o seguinte acordo: das duas aulas semanais ministradas em cada uma das turmas, o professor supervisor ficou responsável por uma delas; os bolsistas, pela outra.

Para a constituição dos dados, utilizamo-nos de duas entrevistas, realizadas no início e no término do segundo semestre de 2012. Discorremos, a seguir, sobre as entrevistas e o modo como foram utilizadas nesta pesquisa.

Em pesquisas qualitativas, a entrevista vem sendo aplicada como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos demasiadamente complexos para serem investigados por intermédio de instrumentos em formatos padronizados (BANISTER *et al.*, 1994).

Expõe Lakatos e Marconi (1993, p. 195-196),

Convencionalmente, entrevista tem sido considerada como um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional que proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária.

Mediante uma conversação, que, segundo Maturana e Varela (1984, p. 9), é o “entrelaçamento do linguajar e do emocionar”, a entrevista faz coexistir a

linguagem e a emoção, e o “linguajar poderá se modificar no decorrer do processo relacional, em face das mudanças no suporte emocional que ocorrem” (SZYMANSKY, 2004, p. 11).

Em razão de todo o suporte emocional que ocorre simultaneamente à linguagem expressa durante o espaço relacional em que se constitui a entrevista, optamos por sua utilização nesta pesquisa. Nos dados, buscamos informações, não com um fim em si próprias, mas com todo o sentido e a emoção que o sujeito entrevistado lhes imprimiu. Entendemos que essa dimensão de profundidade não seria atingida com um questionário.

Como expõem Lüdke e André (1986, p. 34), “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

A entrevista também permite que sejam feitas mudanças, adaptações e correções na tentativa de se buscarem informações. Essa liberdade

[...] está associada especialmente à entrevista não-estruturada ou não-padronizada, [pois,] quando o entrevistador tem que seguir muito de perto um roteiro de perguntas feitas a todos os entrevistados de maneira idêntica, e na mesma ordem, tem uma situação muito próxima da aplicação de um questionário (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Entre a entrevista não estruturada e a padronizada (que se aproxima do questionário), tem-se a entrevista semiestruturada, que, em seu desenvolvimento, leva em consideração um esquema previamente construído, porém não aplicado de forma rígida, permitindo ao entrevistador intervir, se necessário.

Ainda, relatam Lüdke e André (1986, p. 34),

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível.

As entrevistas realizadas nesta pesquisa não seguiram um padrão rígido. Demos preferência ao caráter flexível e criativo dessa ferramenta tão importante para a área da pesquisa em educação.

As perguntas elaboradas não foram aplicadas de maneira rígida, mas nortearam a tomada de dados, sendo, em alguns momentos, feitas adaptações e acréscimos de outras perguntas, a fim de esclarecer e aprofundar os diálogos decorridos. Em outras palavras, um roteiro foi construído para cada entrevista, porém, quando necessário, novas perguntas foram incluídas, além dos esclarecimentos que, porventura, fossem necessários para o andamento do diálogo. Por isso, as entrevistas utilizadas para a coleta de dados foram semiestruturadas, adaptáveis a cada nova situação com que nos deparávamos.

Seguimos alguns critérios descritos por Szymansky (2004, p. 24-27), como o aquecimento, fase inicial em que o entrevistador busca um contato mais informal com o entrevistado. Além disso, os objetivos da pesquisa foram a base para a elaboração das questões.

A seguir, apresentamos o roteiro básico elaborado e utilizado para a constituição dos dados referentes às duas entrevistas realizadas.

ENTREVISTA 1

1. Quais atividades em que você participou no projeto PIBID?
2. Como foi para você participar e desenvolver estas atividades?
3. Como foi dar aulas? Explique.
4. Como foram suas aulas para você?
5. O que você mudaria? O que faria diferente?
6. O que é ser professor para você?
7. O que é ser professor de física?
8. O que você aprendeu no PIBID sobre ser professor?
9. O que o professor precisa saber para dar uma boa aula?
10. Como é a atuação do professor supervisor em sala de aula?
11. Qual é o comportamento dele antes, durante e depois de suas aulas?
12. Como foram as aulas de seus companheiros de projeto?
13. Como é o comportamento do professor supervisor antes, durante e depois das aulas de seus colegas de PIBID?

ENTREVISTA 2

1. Quais atividades em que você participou no projeto PIBID?
2. Como foi para você participar e desenvolver estas atividades?
3. Como foi dar aulas? Explique.
4. Como foram suas aulas para você?
5. O que você mudaria? O que faria diferente?
6. Houve algum momento em que você se percebeu como professor? Se sim, em qual?
7. O que você aprendeu no PIBID sobre ser professor?
8. O que o professor precisa saber para dar uma boa aula?
9. O que é ser professor para você?
10. O que é ser professor de Física?
11. O que você aprendeu com o professor supervisor?
12. Por que você quis cursar a licenciatura em Física?
13. Você quer ser professor?

Há algumas perguntas diferentes com relação às duas entrevistas, porque, como já mencionamos, as perguntas foram compostas fundamentadas no objetivo da pesquisa, que consistia em procurar evidências de aprendizado docente. A pergunta de número 12 (Como foram as aulas dos seus companheiros de projeto?), por exemplo, não se encontra na segunda entrevista, pois os estudantes não acompanharam as aulas uns dos outros. Apenas um deles acompanhou as aulas dos demais. As demais perguntas que abordavam a participação dos outros estudantes também não fazem parte da entrevista 2.

A pergunta de número 6 da segunda entrevista (Houve algum momento em que você se percebeu como professor?) foi acrescida à última entrevista para suscitar reflexões a respeito da identidade docente, foco que se havia revelado escasso nas falas dos estudantes durante os momentos anteriores.

A pergunta de número 11 (O que você aprendeu com o professor supervisor?) é direta, supondo que esse aprendizado tenha ocorrido. E, de fato, ocorreu. Durante a primeira entrevista, várias falas foram relacionadas ao aprendizado com relação ao professor supervisor, e, somente por essa razão, a pergunta foi direcionada de forma direta.

3.3 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

Com a necessidade de um conjunto de procedimentos para a organização e a análise dos registros, recorreremos à Análise Textual Discursiva (ATD), descrita como:

[...] um processo emergente de compreensão, que se inicia com um movimento de desconstrução, em que os textos do “corpus¹³” são fragmentados e desorganizados, seguindo-se de um processo intuitivo auto-organizado de reconstrução, com emergência de novas compreensões que, então, necessitam ser comunicadas e validadas cada vez com maior clareza em forma de produções escritas. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 41).

¹³ *Corpus* é “o conjunto de documentos” que [...] “representa as informações da pesquisa para a obtenção de resultados válidos e confiáveis, [sendo] constituído essencialmente de produções textuais” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 16).

Moraes e Galiazzi (2011) descrevem a ATD como um processo auto-organizado que se constrói num movimento cíclico de retomada dos procedimentos. Para essa modalidade de análise, a pesquisa encontra-se sempre em construção, e a elaboração de novas compreensões não se consolida como pronta e acabada. São possíveis novas retomadas, novas considerações e novos conhecimentos, produzidos a partir de desconstrução, remontagem e explicitações de novas compreensões.

Optamos pela ATD para fundamentar nossa metodologia de análise por ela possuir características convergentes às necessidades desta investigação e, principalmente, por fornecer um processo auto-organizado que nos possibilita uma compreensão mais profunda, superando os limites da leitura convencional.

Com o intuito de apresentar ao leitor a metodologia adotada, discutimos alguns de seus predicados, cuja descrição julgamos indispensável.

Sobre a ATD:

Sua interpretação tende principalmente para a construção ou reconstrução teórica, numa visão hermenêutica de reconstrução de significados a partir das perspectivas de uma diversidade de sujeitos envolvidos na pesquisa. Ainda que podendo assumir teorias *a priori*, visa muito mais a produzir teorias no processo da pesquisa (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 145).

A busca por novas teorias, ainda que sob a sustentação de referenciais teóricos já consagrados, traz um caráter inovador à pesquisa que se constrói com os pressupostos da ATD.

Essa modalidade caracteriza-se, ainda, por pretender construir e reconstruir “compreensões sociais e culturais relativas ao fenômeno que investiga, [trazendo consigo um sentido] radicalmente hermenêutico” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 147). As compreensões por ela geradas são construídas no interior do fenômeno investigado e, apesar de iniciar esforços para a elaboração da compreensão, “a partir dos sentidos mais imediatos e simples, [desafia-se constantemente a produzir] sentidos mais distantes, complexos e aprofundados” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 149). A ATD assume um viés transformador da realidade investigada, que pode ser encontrado no movimento de produção de novas compreensões. Além disso, ela “[aproxima-se] de forma decisiva das teorias emergentes, movimentos de teorização que se originam nas manifestações discursivas dos sujeitos das pesquisas” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 159).

Moraes e Galiazzi (2011, p. 159) argumentam que “toda pesquisa pretende um avanço teórico. Toda investigação pode ser compreendida como partindo do questionamento de uma teoria existente, visando a seu aperfeiçoamento e complexificação”.

Apesar da desconstrução textual necessária para chegar à elaboração de novas compreensões, a ATD “manifesta sua opção por focalizar preferencialmente o todo, entendido como discursos construídos e reconstruídos coletivamente” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 156).

Expusemos os quatro focos dessa abordagem sem a pretensão de aprofundarmo-nos, mas com o intuito de informar o leitor a respeito da constituição da ATD e dos procedimentos por ela requisitados.

A desmontagem dos textos é “o primeiro elemento do ciclo de análise” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 13) que constitui a ATD. Para alcançar os sentidos permitidos pela leitura de um texto, é preciso desmontar e unitarizar o *corpus*, fonte de dados para que a pesquisa se desenvolva.

Para se constituir o *corpus* da pesquisa, é necessário que se “produza um conjunto adequado de documentos a serem analisados” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 17).

Para os autores, “o investigador precisa definir e delimitar seu *corpus*. A partir daí pode dar início ao ciclo de análise, cujo primeiro passo é a desconstrução do texto” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 17).

Nesta pesquisa, os dados foram compostos pelas transcrições das entrevistas realizadas com os licenciandos de Física de um dos subgrupos do PIBID 2 Física/UEL, tratados, aqui, como estudantes. Seleccionamos, então, “um conjunto capaz de produzir resultados válidos e representativos em relação aos fenômenos investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 17).

Após definirmos o *corpus* dentro do processo de pesquisa, iniciamos o ciclo de análise que constitui a ATD.

De acordo com Moraes e Galiazzi (2011, p. 18),

A desconstrução e a unitarização do “*corpus*” consiste num processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes. Significa colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes dos textos, um processo de decomposição que toda análise requer.

A desconstrução e a unitarização são o segundo elemento do ciclo da ATD e visam encontrar os diversos sentidos contidos em um texto. Busca-se, por intermédio desse movimento, investigar, nos detalhes e nos pormenores de um discurso, os sentidos que dificilmente seriam capazes de lhe serem atribuídos apenas com a visão do texto como um todo.

Da desconstrução dos textos, surgem as unidades de sentido ou de significado, “sempre identificadas em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 19).

Diferentes formas de proceder com a pesquisa são concebidas com a unitarização:

Quando se conhecem de antemão os grandes temas da análise, as categorias *a priori*, basta separar as unidades de acordo com esses temas ou categorias. Uma pesquisa, entretanto, também pode pretender construir as categorias, a partir da análise. Nesse caso as unidades de análise são elaboradas com base nos conhecimentos tácitos do pesquisador, sempre em consonância com os objetivos da pesquisa (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 19).

A prática da unitarização pode ser realizada em três momentos distintos:

- 1) Fragmentação dos textos e codificação de cada unidade.
- 2) Reescrita de cada unidade de modo que assuma um significado, o mais completo possível em si mesma.
- 3) Atribuição de um nome ou título para cada unidade (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 19).

Após a desconstrução textual fez-se necessário um movimento inverso, porém complementar ao da fragmentação do texto, um movimento de convergência das partes (unitarização) para o todo, imprescindível para a elaboração de novas compreensões.

O processo de unitarização “necessita garantir uma validade¹⁴ dos produtos obtidos, pertinência construída a partir de uma constante focalização nos objetivos e fenômenos da pesquisa” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 49).

¹⁴ “Afirmar que as unidades de significado devem ser validadas é defender que devem ter relação com os fenômenos investigados. As unidades precisam ser significativas na sua relação com os temas estudados, sendo capazes de contribuir para sua compreensão” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 51).

Os autores completam:

[...] a unitarização é parte do esforço de construir significados a partir de um conjunto de textos, entendendo que sempre há mais sentidos do que uma leitura possibilita elaborar (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 49).

É essencial que o pesquisador “elabore um sistema de códigos para identificar seus textos originais, suas unidades de significado, assim como outros elementos que fazem parte da análise” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 49-50).

A validade de uma pesquisa está arraigada à qualidade de suas unidades de análise, que, por sua vez, devem ser pertinentes e representar o fenômeno analisado.

A terceira etapa do ciclo da ATD, localizada após a desconstrução do texto, constitui-se no estabelecimento de relações a partir da categorização das unidades anteriormente construídas.

A categorização é “um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 23). A partir desse agrupamento, são elaboradas as categorias que sintetizam o fenômeno estudado e possibilitam a produção e a organização do metatexto, expressando “os sentidos lidos em um conjunto de textos constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto, um modo de teorização sobre os fenômenos estudados” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 32). É, portanto, por meio das categorias, que são produzidas descrições e interpretações.

O procedimento descrito corresponde ao movimento indutivo do *corpus* da análise, porém a ATD também permite que outras categorias se constituam. Moraes e Galiuzzi (2011) entendem que a categorização pode ser realizada nas formas indutiva, dedutiva, dedutivo-indutiva e intuitiva.

O método indutivo

Implica produzir as categorias a partir das unidades construídas desde o “corpus”. Por um processo de comparar e contrastar constante entre as unidades de análise, o pesquisador vai organizando conjuntos de elementos semelhantes, geralmente com base em seu conhecimento tácito (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 24).

O processo de categorização ainda pode ser composto por categorias previamente estabelecidas, fazendo-se referência ao processo dedutivo,

“um movimento do geral para o particular [que] implica construir categorias antes mesmo de examinar o ‘*corpus*’” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 23).

Combinando os dois métodos, dedutivo e indutivo, tem-se um processo misto, pelo qual, “partindo de categorias *a priori* com base em teorias escolhidas previamente, o pesquisador encaminha transformações gradativas no conjunto inicial de categorias, a partir do exame das informações do ‘*corpus*’ da análise” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 24).

O último método, denominado intuitivo, consiste em “chegar a um conjunto de categorias por meio da intuição, [exigindo-se] um processo de auto-organização em que, a partir de um conjunto complexo de elementos de partida, emerge uma nova ordem” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 24).

No que se refere a esta pesquisa, aproximamo-nos do método dedutivo-indutivo, que mescla características pertencentes aos dois procedimentos e pelo qual é possível produzir transformações relativas às categorias já existentes. Utilizamos esse método em duas etapas: a primeira delas consistiu-se na categorização das falas nas diferentes categorias *a priori* estabelecidas, que, para nós, caracterizaram-se nos FAD. Em um segundo movimento analítico, elaboramos subcategorias pertencentes aos focos.

Estabelecidas as relações, criamos um metatexto, em que, com base nos procedimentos descritos anteriormente, o pesquisador é capaz de produzir novos conhecimentos sobre o fenômeno investigado. Trata-se do último elemento do ciclo da ATD.

O processo da ATD tem o objetivo de produzir um metatexto e realizar interpretações daquilo que emerge dos dados. A partir de uma impregnação intensa com o *corpus* da pesquisa, desconstruindo-o e estabelecendo relações, é possível alcançar novas compreensões, novos conhecimentos, teorizar sobre o fenômeno estudado, buscar por sentidos implícitos, tácitos, ocultos.

Explicam Moraes e Galiazzi (2011, p. 40):

Um metatexto, muito mais do que apresentar as categorias construídas na análise, deve constituir-se a partir de algo importante que o pesquisador tem a dizer sobre o fenômeno que investigou. [...] Todo texto necessita ter algo importante a dizer e a defender e deveria expressá-lo com o máximo de clareza e rigor.

O exercício da comunicação por meio do metatexto configura-se em

uma caracterização descritiva e interpretativa. A descrição de acordo com a ATD “concretiza-se a partir das categorizações e subcategorias, fundamentando e validando essas descrições a partir de interlocuções empíricas ou ancoragem dos argumentos em informações retiradas dos textos” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 35).

O interpretar consiste em construir novos sentidos pelo afastamento dos dados em um movimento de abstração. No contexto da ATD, significa elaborar novas compreensões sobre o fenômeno estudado, mediante reflexões afastadas, buscando aprofundamentos que a leitura convencional não é capaz de proporcionar.

Optamos por utilizar as duas formas, descritiva e interpretativa. Descrevendo, aproximamo-nos do contexto dos dados empíricos, validando as investigações presentes nesta pesquisa. Interpretando, temos a possibilidade de ir além, de contribuir com novas ideias e reflexões acerca do fenômeno que estudamos.

A partir dos procedimentos descritos até o momento, a ATD assume um caráter cíclico, de retomada dos passos da análise. Moraes e Galiazzi (2011) denominaram esse processo como auto-organizado.

Descrita a modalidade de análise que utilizamos, apresentamos os FAD como categorias de análise.

3.4 OS FOCOS DA APRENDIZAGEM DOCENTE COMO CATEGORIAS DE ANÁLISE

Os dados pertencentes ao *corpus* foram categorizados segundo os cinco FAD, com o objetivo de evidenciar esse aprendizado por parte dos estudantes entrevistados. Apresentamos, na sequência, os critérios de que nos valem para a alocação das falas nessas categorias.

FOCO 1: INTERESSE

Alocaram-se, neste foco, as expressões de entusiasmo, envolvimento emocional, de interesse pela docência, de desejo de compreender cada vez mais sobre a profissão. Adjetivações e atribuição de sentimentos também

foram incluídas nesta categoria.

FOCO 2: CONHECIMENTO PRÁTICO

Os trechos categorizados neste foco relacionaram-se às metodologias aplicadas em sala de aula, ao conjunto de saberes necessários para o desenvolvimento da prática, às maneiras de gerir o conteúdo e a classe, à transposição didática¹⁵, realizada para melhorar a abordagem disciplinar, às reflexões suscitadas no ato de ensino durante a atuação do profissional docente e às vivências que consolidam o conhecimento de casos¹⁶.

FOCO 3: REFLEXÃO

Nesta categoria, estão presentes as evidências de reflexão por parte dos entrevistados, os pensamentos e as justificativas atribuídas às ações realizadas em sala de aula, bem como as ponderações e os julgamentos obtidos com o distanciamento do ato de ensino, com menor envolvimento emocional e sem a urgência de resolução imediata. Também foram incluídas as indagações no sentido de aperfeiçoar a própria prática e as autoavaliações, direcionadas às atuações no período em que os entrevistados ministraram aulas no ensino médio, durante sua participação no projeto.

FOCO 4: COMUNIDADE

Este foco compreendeu o aprendizado do licenciando inserido em uma comunidade constituída por seus professores, outros bolsistas, o professor supervisor e outros profissionais atuantes na área de ensino. Ao envolver-se com esses sujeitos, o estudante procurou observar, apreender e compreender algumas práticas e renunciar a utilização de outras, compondo seu repertório baseado em

¹⁵ Para Chevallard (2005, p. 39), “um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática”.

¹⁶ Conhecimento de casos, segundo García (1997, p. 58), “é um conhecimento particular do professor, relacionado à sua prática, que provém de eventos específicos”.

análises de ações de outrem.

FOCO 5: IDENTIDADE

Neste foco, estão os trechos das falas referentes à identificação do estudante com a docência. O licenciando elaborou sentidos pertinentes a imagens que construiu sobre o professor, sobre ser professor, identificando-se com elas. Conseqüentemente, viu-se como aprendiz da profissão e almeja progredir na carreira docente.

3.5 SOBRE A ORGANIZAÇÃO E A ANÁLISE DOS DADOS

Para a composição da análise, embasados nos procedimentos da ATD, realizamos os seguintes passos:

- i) Transcrição e leitura dos dados constituídos através das entrevistas;
- ii) Separação do *corpus* em duas entrevistas;
- iii) Fragmentação e desconstrução do *corpus*;
- iv) Atribuição de codificação aos trechos desconstruídos;
- v) Categorização dos dados segundo os FAD: Interesse; Conhecimento Prático; Reflexão; Comunidade; Identidade;
- vi) Identificação de palavras e expressões que nos remetiam aos focos nos trechos do *corpus*;
- vii) Apresentação simultânea dos dados dos três estudantes nas diferentes entrevistas por intermédio de quadros referentes a cada um dos focos;
- viii) Estabelecimento de relações e elaboração de subcategorias pertencentes às categorias *a priori* estabelecidas;
- ix) Análise dos dados a partir do estabelecimento de relações;
- x) Análise quantitativa dos dados constituídos.

Após a realização das entrevistas, transcrevemos e organizamos os

dados, ajustando-os quanto às correções ortográfica e verbal. Apesar das retificações, atentamo-nos para conservar o sentido apresentado pelos entrevistados, buscando o seu perfeito entendimento.

À medida que foram feitas as transcrições dos diferentes momentos, fizemos leituras seletivas de modo a encontrar evidências de aprendizagem docente. Inicialmente, realizamos uma desmontagem do texto, e, posteriormente, categorizamos os trechos, segundo os cinco FAD. A partir da desconstrução do *corpus* da pesquisa, buscamos “perceber os sentidos dos textos em seus pormenores, ainda que compreendendo que um limite final e absoluto nunca é atingido” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 195).

Conforme mencionado anteriormente, foi atribuída uma codificação para cada um dos estudantes com o intuito de preservar a identidade dos entrevistados. Para cada entrevista foi atribuída uma numeração de falas.

Após a categorização, nosso movimento investigativo teve como objetivo a produção textual interpretativa dos dados.

Posteriormente, motivados pela curiosidade, buscamos investigar como os estudantes entrevistados aprenderam a respeito da docência em sua participação no projeto PIBID, a partir de uma análise de caráter quantitativo.

Após relatarmos os procedimentos que fundamentaram a organização e a análise dos dados, prosseguimos com a apresentação do que fora coletado nas entrevistas.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISES DOS DADOS

4.1 ENTREVISTA 1

Na primeira entrevista foram solicitadas informações referentes à participação no projeto, principalmente com relação à atuação em sala de aula. Ocorreu no início de setembro de 2012, correspondendo ao princípio das atividades dos estudantes como docentes no projeto PIBID.

Optamos por elaborar as análises dos dados separando os diferentes FAD. Entendemos que, dessa forma, o leitor irá habituar-se ao instrumento utilizado para esta pesquisa e conhecerá toda a abrangência de cada foco. Lembramos que estamos utilizando um instrumento novo de análise e que as interpretações e inferências feitas aqui podem dar margem a diferentes compreensões para as falas analisadas.

Para uma apresentação que faculte um maior entendimento, disponibilizamos os dados em quadros com informações tidas por nós como relevantes e condizentes com os objetivos desta pesquisa, pois evidenciam o aprendizado docente a partir do instrumento FAD. Apresentamos um quadro referente a cada um dos cinco focos para as duas entrevistas. Depois, analisamos os dados, relacionando-os à interpretação de características de aprendizado docente e às semelhanças e diferenças encontradas nos depoimentos dos estudantes.

Portanto, a fim de expor os dados da nossa pesquisa, apresentamos 10 quadros com exemplos de falas classificadas como evidências de aprendizado docente, algumas palavras e expressões características de cada foco e a frequência com que estas expressões aparecem nas entrevistas. Uma explicação mais detalhada dos quadros encontra-se junto, no Quadro 7, que diz respeito ao foco do interesse pela docência, relativo à entrevista 1.

FOCO 1: INTERESSE PELA DOCÊNCIA:

O foco do interesse tem sua origem no envolvimento emocional e nas expressões de entusiasmo, interesse e motivação. Para esta categoria, portanto,

alocamos os trechos nos quais os estudantes relataram o que os mobilizava a aprender cada vez mais sobre a docência. De acordo com Nóvoa (1997, p. 26), “a formação está indissociavelmente ligada à produção de sentidos sobre as vivências e sobre as expectativas de vida”. Dessa forma, envolver-se caracteriza-se como movimento formativo para o futuro professor.

As frases pertencentes a este foco encontram-se no quadro detalhado na sequência. Estes quadros, em que são apresentados os dados, contêm a entrevista, o foco a que se refere, entre outras informações. Dados dos três estudantes são apresentados simultaneamente para facilitar comparações, favorecendo a descrição de semelhanças e diferenças entre os depoimentos.

A organização dos dados é descrita da seguinte forma:

- (i) Na primeira linha dos quadros, localiza-se a entrevista a que se referem (entrevista 1 ou 2);
- (ii) Na segunda linha, encontra-se, resumidamente, a descrição do foco utilizado para a análise dos depoimentos;
- (iii) Na primeira coluna, estão identificados os estudantes, E1, E2 e E3;
- (iv) Na segunda coluna, estão dispostos alguns exemplos de falas¹⁷ referentes ao foco em questão, além da codificação da fala atribuída ao trecho a ser analisado;
- (v) Na terceira coluna, são apresentadas algumas expressões e palavras que foram destacadas¹⁸ por terem sido consideradas por nós como relacionadas ao foco em questão. Apresentamos também a frequência com que as palavras foram utilizadas pelos estudantes, ordenadas em sequência decrescente, ou seja, das mais às menos utilizadas.

O quadro da apresentação dos dados da primeira entrevista, relacionado ao foco do interesse pela docência, encontra-se a seguir:

¹⁷ No final desta pesquisa, estão incluídas, como apêndice, todas as falas categorizadas segundo os focos da aprendizagem docente referentes às duas entrevistas.

¹⁸ As palavras e expressões destacadas nos trechos do corpus compreendem verbos, adjetivações, substantivos, etc. que se caracterizaram, para nós, como referências aos focos de aprendizagem docente.

Quadro 7 – Dados da entrevista 1, relativos ao foco do interesse.

Entrevista 1		
Foco 1 [interesse] – Envolvimento emocional, expressões de entusiasmo, interesse e motivação		
Estudantes	Exemplos de depoimentos	Palavras e/ou expressões que nos remetiam aos focos e respectivas frequências
E1	Então, em si eu gosto de dar aula. Não achei que eu ia gostar, mas vamos falar assim (Fala 12).	Gosto (5) Legal (4) Fantástico (2) Gostar (1) Superando expectativas (1)
	Eu gosto. Eu acho que está sendo fantástico, está sendo muito legal. Até agora eu não encontrei nenhuma dificuldade, então o que está acontecendo. Eu até agora estou superando minhas expectativas, até um ponto em que eu vou encontrar dificuldades e vou aprender com elas (Fala 10).	
	Eu gosto, eu acho legal você conseguir transmitir um conhecimento [...] (Fala 13).	
E2	Mas sobre preparar aula é legal porque eu não vejo o tempo passando quando eu estou preparando aula [...] (Fala 3).	Legal (12) Divertido (3) Gostei (2) Bom (1) Gostava (1) Interessante (1)
	Não sei se vai continuar assim, mas eu gostei (Fala 50).	
	Eu achei muito legal, porque eu perguntava as coisas e não sei se é porque eles estavam fazendo gracinha ou porque, pode ser também, eu não sei, mas participavam comigo. Eles conversavam comigo. Eu perguntava as coisas e eles respondiam, diferentemente da outra turma, que eu perguntava e o povo ficava assim, só olhando. Eles não respondiam ou respondiam baixinho, eles falavam alto: “não, é isso mesmo”, aí eu olhava e falava: “não, tá errado”, e eles iam “chutando” (Fala 46).	
E3	Mas é gostoso porque, pelo menos em questão de eu crescer e amadurecer, como é que eu falo? Não é profissionalmente, é mais assim, amadurecer a minha forma de ensinar. Acho que tem ajudado porque como aquela experiência que teve da pergunta que eu não consegui responder da menina. Se fosse em outras épocas eu não iria ficar correndo atrás de experimento, tentar mostrar o porque que acontece. Eu até fiquei impressionada de eu ter corrido atrás [...] (Fala 1).	Gostoso (4) Legal (4) Gostar (3) Divertido (2) Gosta (1) Gostei (1)
	[...] Eu tenho visto que é divertido dar aulas. Trabalhar como professora não é a mesma coisa do que você trabalhar em uma empresa. Porque em uma empresa você tem todo aquele regime, você tem todo um horário para cumprir, produção que você tem que dar. Agora, ser professora não, você tem seus horários para cumprir, é logico. [...] Você não tem que, assim, até tal data que fulano tem que aprender porque senão você é mandado embora. Não tem isso. E é uma coisa que você vai construindo, no caso o conhecimento dos alunos, você vai construindo dia a dia, e você pode também tipo meio que brincar em sala de aula. Quando você leva experimentos, leva um vídeo, alguma coisa assim. Você pode ter mais entrosamento com eles, não tem aquela pressão psicológica como tem dentro de uma empresa (Fala 3).	

Fonte: O próprio autor

A seguir, analisamos as falas dos estudantes, ressaltando as

semelhanças e as diferenças entre os sujeitos e apresentando o modo como relacionamos os depoimentos ao foco do interesse pela docência.

MANIFESTAÇÃO DE INTERESSE

Foram encontradas, nos três estudantes, manifestações de interesse com relação à docência. Algumas das palavras e expressões referentes a essas manifestações foram compartilhadas por todos eles, como, por exemplo, o termo “legal” e algumas conjugações do verbo “gostar”. Essas apareceram com maior frequência. As palavras “fantástico” e “interessante” foram expressões restritas ao E1 e à E2, respectivamente. “Divertido” foi utilizada pela E2 e pela E3. Essas palavras ainda foram citadas pelos estudantes para adjetivar as aulas que ministraram. Inferimos que “gostar” e adjetivar as suas atuações em sala de aula com expressões como “legal”, “fantástico”, “interessante” e “divertido” são manifestações de interesse do estudante pela docência.

JUSTIFICATIVA DO INTERESSE

Além de demonstrar interesse para com as aulas que ministraram, os estudantes foram capazes de expressar justificativas de seu interesse pela docência. Cada um, porém, apresentou motivos diferentes. O E1, por exemplo, atribuiu seu interesse à transmissão de conhecimentos. Para a E2, o interesse vinha da interação com os alunos em sala de aula, pois em seu depoimento expõe: “achei muito legal, porque [...] participavam comigo” (Fala 46). Para a E3, as razões do interesse eram provenientes do amadurecimento de sua “forma de ensinar” (Fala 1) e de suas experiências em outros vínculos empregatícios, porque trabalhar como professora “não tem aquela pressão psicológica como tem dentro de uma empresa” (Fala 3). Logo, as justificativas podem ter caráter pessoal, social ou serem relacionadas ao conhecimento.

O interesse pela docência é crucial para o aprendizado da docência, porém não é fator único. A construção de um saber proveniente da experiência do professor também é necessária para o exercício de seu trabalho.

A seguir, apresentamos os dados referentes ao foco 2 da primeira entrevista.

FOCO 2: CONHECIMENTO PRÁTICO

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. Conforme Nóvoa (1997, p. 28), a formação na docência “[...] passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico”.

Apresentamos, assim como fizemos com o foco do interesse pela docência, os dados no Quadro 8, com a mesma estrutura e organização do anterior, mas referindo-nos ao foco do conhecimento prático da docência relativo à entrevista 1.

Quadro 8 – Dados da entrevista 1, relativos ao foco do conhecimento.

Entrevista 1		
Foco 2 [conhecimento prático] – Conhecimento de casos, repertório de experiências didáticas que orientam a prática cotidiana in actu		
Estudantes	Exemplos de depoimentos	Palavras e/ou expressões que nos remetiam aos focos e respectivas frequências
E1	Você tem que dominar primeiro seu conteúdo, depois você tem que aprender a dançar conforme a música. Às vezes você não precisa dominar a turma, você precisa saber andar com ela [...] (Fala 33).	Professor (29) Física (16) Aluno (15) Saber (14)
	Eu aprendi que o professor tem que desenvolver vários métodos para dar uma boa aula. [...] Por exemplo, são trinta alunos e um professor, então é mais fácil o professor dançar igual aos alunos do que os alunos dançarem igual ao professor (Fala 26).	Turma (14) Conteúdo (13) Ser (13) Aula (10) Dominar (10) Sala (10)
	O professor de Física seria um professor normal igual aos outros, que além de ensinar tudo aquilo que eu falei ele ensina Física. E a Física, a matéria Física, ela tenta abranger o que acontece, fenômenos físicos, uma teoria para dentro da sala de aula. Explicar o que está acontecendo. Então o professor de Física eu acho que ele tem que ser um cara que transmite tudo aquilo que o outro professor transmite, e muitas vezes passar essa Física, ele mostrar para o aluno que aquilo lá existe [...] (Fala 1).	Conhecimento (8) Passar (7) Aprender (4) Sei (4) Aprendi (2) Aprende (1) Desenvolver métodos (1) Preparar (1)
E2	Eu estou aprendendo com as aulas. Eu estou aprendendo a conviver com os alunos (Fala 17).	Aula (15) Professor (13)
	Aprende a escrever, aprende coisinhas de Física mesmo que a	Matéria (7)

	gente deveria saber, matéria do ensino médio mesmo, mas, no caso, preparar as aulas, ministrar as aulas (Fala 2).	Saber (6) Aluno (5)
	Pelo menos eu aprendi, estou aprendendo ainda, na verdade, a preparar aula. Na minha cabeça tudo o que eu colocasse no papel eu ia poder passar para os alunos, mas isso não é verdade. [...]. Então a gente tem que resumir (Fala 20).	Aprendendo (5) Aprender (4) Assunto (4) Física (4) Preparar (4) Aprende (3) Cotidiano (3) Ter (3)
E3	E também transformar aquilo que ele estudou numa linguagem acessível aos alunos, eu acho (Fala 47).	Matéria (5) Aprende (4)
	Então é o que eu aprendi é que você tem que ir preparado. Porque se você vai lá só meia boca, vai lá de improviso, de conteúdo improvisado com atividade improvisada que você vai passar pra eles é bobagem, vai passar vergonha. Então é isso que eu aprendi. Aprendi que precisa ir preparado. Se não for pra se preparar então nem vai, nem vai porque senão não vai dar certo (Fala 37).	Mostrar (4) Passar (4) Saber (4) Alunos (3) Aula (3) Domínio (3) Estudar (3)
	Eu acho que tem que ter um domínio muito grande de sala de aula [...] e também não só um domínio da sala de aula, mas também um domínio próprio, não é? Sei lá, saber como fazer. [...] (Fala 54).	Física (3) Entender (2) Memorizar (2) Preparado (2) Preparar (1) Preparou (1)

Fonte: O próprio autor

CONHECIMENTO DE CASOS

Com a prática em sala de aula, o estudante pode desenvolver um repertório que o auxilie em suas próximas atuações. Vivenciar as situações proporcionadas pela participação no projeto ocasionou aprendizado da docência. As experiências pelas quais passaram fazem parte do repertório de conhecimentos que orientará suas futuras práticas. E1, por exemplo, relatou ter aprendido que é “necessário desenvolver vários métodos para dar uma boa aula” (Fala 33).

CONDICIONANTES: GESTÃO DE CONTEÚDO

O conteúdo foi um dos temas citados pelos estudantes. Para o E1, “[...] você tem que dominar primeiro seu conteúdo” (Fala 33). Para a E3, “[...] você tem que ir preparado” [porque se for com] “conteúdo improvisado com atividade improvisada [...] vai passar vergonha” (Fala 37). Quando questionados sobre o que o professor precisa saber para dar uma boa aula, a primeira resposta, nos três casos, pautou-se pelo conteúdo. Eles consideraram o conteúdo fundamental para o professor e para o desenvolvimento de uma boa aula.

CONDICIONANTES: GESTÃO DE CLASSE

Gerir uma sala de aula também foi apresentado como um dos fatores importantes relacionados à boa aula. Para o E1, depois de saber o conteúdo, o professor necessita saber “dançar conforme a música”, “saber andar” com a turma (Fala 33), o que corresponde a gerir uma classe. A E2 expõe que ao mesmo tempo em que está “aprendendo com as aulas”, está “aprendendo a conviver com os alunos” (Fala 17). Portanto, em sua opinião, aprender a conviver com eles também significa aprendizado da docência. Para a E3, “você tem que ter um domínio muito grande de sala de aula, [...] saber como fazer” (Fala 54).

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

A partir das falas analisadas, inferimos que os estudantes entendem que a linguagem apresentada aos alunos tem de ser simples e contextualizada. No entender de E1, o professor de Física precisa “abranger o que acontece, fenômenos físicos [...] para dentro da sala de aula” (Fala 1). A E2 julga que não se pode apresentar tudo para os alunos, “a gente tem que resumir” (Fala 20). E3 comentou que o professor necessita “transformar aquilo que ele estudou numa linguagem acessível aos alunos” (Fala 47).

Com relação às palavras e expressões destacadas, muitas delas foram compartilhadas pelos estudantes. No que tange ao conhecimento de casos, em algumas das falas esteve presente o verbo “aprendi”, usado pela estudante que vivenciou situações proporcionadas pela sua participação no projeto. O aprendizado do conteúdo também ficou evidente quando atentamos para as palavras e expressões destacadas. “Matéria”, “conteúdo” e a própria “Física” foram citadas pelos estudantes, que ainda mencionaram, várias vezes, a palavra “saber”, principalmente para responder à questão sobre o que o professor precisa saber para dar uma boa aula. Os saberes citados pelo E1 necessários à boa aula foram: saber Física, saber um pouco de tudo, saber o conteúdo, andar com a turma, sair de uma situação, trabalhar um conteúdo com uma determinada turma, lidar com os alunos, saber ter o domínio de sala, saber fazer. Para a E2, era necessário saber o assunto, a disciplina, a matéria e interagir. A E3 comentou que é preciso saber como levar o

conteúdo, como passar o conteúdo e como fazer. Os três remeteram-se às gestões de classe e conteúdo quando falaram dos saberes necessários à prática do professor, indicando que houve aprendizado relacionado ao foco de número 2, do conhecimento proveniente da prática.

Igualmente a partir de palavras e expressões destacadas, ficou evidente que os estudantes direcionaram seus pensamentos e os relacionaram ao conteúdo, ao ensino e à aprendizagem. Em seus depoimentos, estão presentes palavras como “professor”, “aluno”, “conteúdo”, “matéria”, “aula”, que possuem frequência relevante em relação às demais palavras e expressões destacadas. Ao abordarem o “professor” em suas falas, os estudantes pensaram a respeito do ensino e do papel do profissional docente. Quando trataram dos “alunos”, geralmente estavam constituindo percepções a respeito da aprendizagem. Quando se referiram a “matéria”, estavam se referindo ao conteúdo. Aprender sobre a prática na docência é, portanto, conhecer cada vez mais o aluno, o professor, o conteúdo e a aula, o ensino e a aprendizagem, através da experiência vivida em sala.

Assim como há semelhanças entre os estudantes, há, também, algumas particularidades. Cada um deles pensa o ensino, o conteúdo e a aprendizagem com uma intensidade diferente. O E1, por exemplo, fez alusão ao “professor” 29 vezes, à “Física” 16 e ao “aluno” 15. Se nos atermos às outras expressões por ele citadas, podemos interpretar que suas principais preocupações associavam-se ao conteúdo e ao ensino, visto que “saber”, “conteúdo”, “turma” e “conhecimento” apareceram com alta frequência em seus depoimentos. A E2 comentou bastante sobre a aula em si e sobre o professor. A E3 não citou o professor em suas falas; a maior parte de seus depoimentos referiu-se ao tratamento do conteúdo e às formas de apresentá-lo aos alunos.

Assim, concluímos as análises referentes ao foco 2 da entrevista 1. Reconhecemos a importância dos saberes da profissão e sabemos que o repertório de metodologias e práticas orienta o professor em seu trabalho diário, porém o conhecimento de técnicas não é suficiente para o desenvolvimento de um trabalho docente adequado; este exige um profissional que lide e interaja com as mais diversas situações. Uma reflexão distanciada do ato do ensino também é ferramenta essencial para o crescimento profissional do docente, e é disso que trata o foco de número 3, a seguir.

FOCO 3: REFLEXÃO

Este foco corresponde às reflexões sobre a docência realizadas após a atuação do estudante em sala de aula. “O conteúdo das reflexões pode se apresentar de forma complexa e profunda, se realizadas com rigor metodológico como em uma pesquisa, ou de maneira superficial com pouca fundamentação teórica” (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012, p. 18).

Encontra-se, no quadro abaixo, a apresentação dos dados para análise, relacionados ao foco da reflexão na entrevista 1.

Quadro 9 – Dados referentes à entrevista 1, relativos ao foco da reflexão.

Entrevista 1		
Foco 3 [reflexão] – Análise sistemática da situação, envolvimento com a pesquisa, reflexão a posteriori sobre a prática e conhecimento acumulado, no sentido de solucionar os problemas detectados.		
Estudantes	Exemplos de depoimentos	Palavras e/ou expressões que nos remetiam aos focos e respectivas frequências
E1	<p>Por exemplo, na primeira aula eu não passei o conteúdo [no quadro]. Eu não tive um acompanhamento para ver se os alunos gravaram aquilo também. Agora nessa que eu fui eu passei um pouco do conteúdo. Na próxima aula eu vou puxar o conteúdo, certo? Eu vou chegar e perguntar: “gente, vocês lembram o que eu dei na aula passada? Vocês não lembram, então vamos pegar o caderno todo mundo”. Então é uma coisa que tem, é uma coisa que eu já mudei da outra aula. [...] Então isso é o que a gente vai aprendendo. Foi uma coisa que eu não fiz na primeira aula, eu já fiz agora (Fala 19).</p> <p>[...] concorda comigo que o conteúdo que eu ver na segunda série desse ano vai ser o mesmo do segundo ano do ano que vem e assim em diante? [...]. Se eu juntar todas as aulas que eu preparei e deixar num lugar, ano que vem a hora que eu fazer isso, eu vou saber o que é que eu fiz, eu não vou precisar ficar batendo na cabeça um milhão de anos. [...] Se não funcionou, vou lá colocar “não funcionou, ficou faltando isso”, então eu melhoro no ano que vem. Então isso é importante (Fala 7).</p>	<p>Professor (19) Aula (18) Aluno (17) Acho (9) Conteúdo (8) Dificuldade (6) Conhecimento (4) Porque (4) Bem (3) Muda (3) Aprender (2) Aprende (2) Diferente (2) Dúvidas (2) Educar (2) Ensinar (2) Matemática (2) Matéria (2) Aprendendo (1) Aprendi (1) Aprendo (1) Boa (1) Bom (1) Melhorar (1) Melhor (1) Mudei (1) Preparei (1)</p>

E2	Acho que aproveitar o tempo. Tem que aproveitar o tempo. Às vezes tem, eu posso aproveitar o tempo fazendo os alunos entenderem, dinamizando o a aula, conversando sobre outros assuntos, ou dando exercícios para eles fixarem (Fala 68).	Porque (20) Aluno (17) Acho (14) Professor (14)
	Então eu achei que eu dei uma ótima aula, mas, ótima não, porque eu tenho ainda muito que aprender sobre uns erros (Fala 42).	Ter (12) Bom (9) Preparar (8) Achei (7) Bem (6) Entendeu (6) Intimidade (6) Prender a atenção (6) Conseguir (5) Turma (5) Tempo (4) Melhor (4) Aprende (3) Aproveitar (3) Assunto (3) Boa (3) Preparado (3) Aprender (2) Aprende (1)
E3	[...] você só ficar no quadro explicando e falando, é cansativo demais, ainda mais pra adolescentes [...], então eu acho que preparar melhor a aula é levar alguma novidade, levar um vídeo, algum experimento ou alguma brincadeira para a sala, sabe? Alguma coisa assim para [que] eles consigam gastar um pouco de energia, prender um pouco de atenção deles. Talvez seja isso, mas pra isso precisa ter tempo pra fazer isso e tempo é uma coisa muito difícil (Fala 16).	Aula (26) Porque (22) Acho (12) Matéria (12) Resolver (12) Aluno (11) Fazer (7) Física (7)
	É o que eu falei, tem que parar e pensar muito bem porque a gente não, se avaliar dessa forma, a gente não faz isso constantemente, então a hora que a gente começa a se avaliar ali: “nossa! O que será que eu aprendi até agora? Quanto que eu evolui até agora?” É difícil, você tem que parar, sentar e começar a pensar mesmo. [...] Ajuda porque você consegue traçar, tipo, o que eu melhorei e o que eu preciso melhorar mais ainda, então essa é uma prática que tem que ser feita (Falas 69 e 70).	Conseguir (6) Responder (5) Tenho (5) Capacidade (4) Melhorar (4) Ser (4) Entender (3) Explicar (3) Levar (3) Passar (3) Queria (3) Acredito (2) Conceito (2) Pensar (2) Preparar (2) Se avaliar (2)

Fonte: O próprio autor

Por meio de seus depoimentos nas entrevistas, ficou evidente que, após ministrarem suas aulas, os estudantes assumiram uma conduta reflexiva diante das situações vividas em sala. A partir dessa análise, realizada sem a urgência requerida no ato de ensino, o estudante pôde refletir sobre diferentes aspectos de suas aulas. As formas características da reflexão sobre a docência encontradas nas

falas dos entrevistados foram descritas a seguir.

INDAGAÇÃO

A “indagação” (CARR; KEMMIS, 1988) diz respeito à identificação de estratégias no sentido de aperfeiçoar sua própria prática. Os estudantes comentam sobre os fatos ocorridos e, em reflexão não coincidente com a prática, identificam ações a serem aprimoradas ou modificadas. Isso ficou evidente em alguns depoimentos, como, por exemplo, em uma das falas de E1:

Na próxima aula eu vou puxar o conteúdo, certo? Eu vou chegar e perguntar: gente, vocês lembram o que eu dei na aula passada? [...] É uma coisa que eu já mudei da outra aula. [...] Então isso é o que a gente vai aprendendo. Foi uma coisa que eu não fiz na primeira aula, eu já fiz agora (Fala 19).

No caso desse estudante, interagir mais com seus alunos, dirigindo-lhes perguntas sobre o conteúdo já ministrado, seria algo a ser feito para aperfeiçoar sua aula. O E1 identifica estratégias para melhorar sua prática, apontando o que faria diferente e comprometendo-se com a mudança. Essa forma de reflexão esteve presente em muitas falas do E1, principalmente quando direcionado pela pergunta sobre o que faria diferente, composta com o propósito de suscitar reflexões relacionadas às formas de se atuar para o caso de aulas futuras.

Mas o E1 não foi o único a fazer tal ponderação. Também a E2 comentou que se deve “aproveitar o tempo, [...] dinamizando a aula, [...] dando exercícios para [os alunos] fixarem” (Fala 68). E3 relatou que “[...] só ficar no quadro explicando e falando é cansativo [...], preparar melhor a aula é levar alguma novidade” (Fala 16).

AUTO AVALIAÇÃO

A partir da reflexão distanciada do momento da prática, verificamos que os estudantes avaliaram as próprias atuações, atribuindo-lhes adjetivos – classe gramatical associada à percepção e à subjetividade do sujeito. Dependendo de como avaliam suas aulas, podem mudar sua forma de ensinar. Esse tipo de reflexão

é denominado autoavaliação, e exemplos foram encontrados em alguns dos depoimentos, como na fala 42 da E2: “Eu achei que eu dei uma aula ótima, mas ótima não, porque eu tenho ainda muito que aprender sobre uns erros”.

Essas reflexões têm importância fundamental para o trabalho do professor, que, mesmo devendo lidar com as situações incertas e singulares de sua prática, tem a possibilidade de compreender, cada vez mais, a própria profissão e as circunstâncias por ela proporcionadas, através de um pensamento que leve em consideração toda sua vivência e experiência, porém realizadas sem a urgente necessidade de resposta.

AFASTAMENTO

A reflexão é uma importante ferramenta de aperfeiçoamento da própria ação, e os estudantes analisados nesta pesquisa têm consciência disso. Segundo a E3, “[...] parar, sentar e começar a pensar [...] é uma prática que tem que ser feita” (Falas 69 e 70). O E1 comentou que se deve manter um arquivo onde se mantenham as aulas preparadas, pois, “se juntar todas as aulas que eu preparei [...], eu vou saber o que eu fiz, eu não vou precisar ficar batendo na cabeça um milhão de anos. [...] Se não funcionou, vou lá colocar que não funcionou, [...] então eu melhoro no ano que vem”. E terminou suas considerações dizendo “isso é importante” (Fala 7). A partir desse tipo de análise, distanciada da ação, o estudante pensa sobre a reflexão e, em alguns casos, apreende a importância de refletir a respeito da docência.

Da mesma forma como ocorre no foco do conhecimento prático, os estudantes refletem sobre o ensino, o conteúdo e a aprendizagem. Palavras como “professor”, “aula”, “alunos”, “matéria” foram muito citadas pelos estudantes, mostrando-nos que suas preocupações não estão interligadas com a prática apenas no momento em que ela acontece, mas também com as reflexões posteriores a ela. Essas inquietações aparecem, neste foco, um pouco diferentes das que ocorrem no foco do conhecimento prático. Por serem reflexões com um certo tempo de maturação, o estudante opina, constrói percepções e justifica algumas de suas ações e pensamentos. Muitas das práticas apresentadas pelos estudantes em sala de aula foram planejadas com antecedência, o que indica empenho no preparo das aulas, reflexões sobre como proceder em ações futuras.

Para apresentar as razões e os motivos que levaram os estudantes a atuar de determinado modo, assim como para expor suas opiniões, as palavras “porque” e “acho” foram amplamente utilizadas. Alguns adjetivos, como “bom” e “boa”, também foram citados pelos estudantes, principalmente quando relacionados à autoavaliação.

Nos casos de indagação, palavras como “melhorar”, “mudar” e “aprender” indicaram estratégias de aperfeiçoamento.

Algumas diferenças também foram identificadas. A E2 e a E3 utilizaram, com maior frequência que o E1, a palavra “porque”, que interpretamos como uma maior necessidade de justificar suas ações e opiniões.

Aprender com a própria prática é essencial, porém um aprendizado descontextualizado do social tende a isolar o docente da escola onde trabalha. O professor deve considerar o ambiente em que atua. Levando isso em consideração, o próximo foco que apresentamos diz respeito à comunidade, compreendendo a escola, os seus integrantes e, para o caso particular desta pesquisa, os participantes do projeto e os professores da universidade.

FOCO 4: COMUNIDADE

Com o acompanhamento do professor supervisor, os estudantes desenvolveram atividades dentro e fora da escola, como participações em eventos e reuniões do grupo, além de receberam orientações de um profissional que conhece a escola e seu funcionamento, lida com as situações de ensino diariamente.

Pimenta e Lima (2004, p. 35) entendem que o aprendizado docente pode ocorrer

Conforme a perspectiva da imitação, a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons. Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco nos observando, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram.

De acordo com o exposto, 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.

Entretanto, não é somente com o professor supervisor que os estudantes podem aprender a respeito da docência, mas também com os outros estudantes participantes do projeto, com os professores da universidade e com professores que tiveram durante sua trajetória como alunos.

O Quadro 10 apresenta algumas das falas categorizadas referentes ao foco 4, relativo ao aprendizado docente em comunidade.

Quadro 10 – Dados referentes à entrevista 1, relativos ao foco da comunidade.

Entrevista 1		
Foco 4 [comunidade] – Aprendizado de práticas e linguagem da docência com outros professores ou futuros professores		
Estudantes	Exemplos de depoimentos	Palavras e/ou expressões que nos remetiam aos focos e respectivas frequências
E1	Isso. Eu tinha pelo professor supervisor. Ele é um cara que entende muito sobre muita coisa. Até às vezes isso é uma falha dele. Eu penso. A questão da aula, se você for dar uma aula de Física às vezes precisa falar de política. Então ele é um professor completo. Se surgir uma dúvida ele consegue responder. Então você tem que ser um professor completo, isso eu tenho dele! (Fala 29).	Professor Supervisor (60) Aula (41) Professor (30) Acho (15) Conteúdo (12) Turma (12)
	Igual o Coordenador de área. Ele dá aula para mim de eletromagnetismo. Ele tem doutorado em Astronomia, negócio de raios lá. Quando ele vai falar do campo magnético da terra, você sente até orgulho, você vê nos olhos dele, quando ele fala desse determinado assunto [...] (Fala 47).	Aluno (7) Física (7) Erro (6) Fazer (6) Porque (6) Sei (6)
	[...] Eu quando assisto à aula do outro, não é que eu estou lá pra botar defeito, estou indo lá pra apontar defeitos, estou indo lá pra ver o defeito e pra não cometer o mesmo erro. Esse é o intuito (Fala 58).	Bem (5) Aprender (4) Liberdade (4) Matemática (4) Prestar atenção (4) Assunto (3) Bom (3) Defeito (3) Fazer (3) Tempo (3) Coordenador de área (1)
E2	Já me falaram, o professor já comentou uns erros comigo. [...] Ele apontou uns erros que eu tive, e eu achei legal, e eu posso melhorar, tirar uns erros que ele falou. [...] Que eu fiquei de costas. Falar para o quadro não é legal. Eu não tinha percebido, mas ele comentou, deve ser verdade. E acho que é isso mesmo [...] (Falas 43, 44 e 45).	Professor Supervisor (37) Aula (20) Professor (10) Matéria (6) Bom (6)

	O professor de iniciação ¹⁹ . Ele fala que nos primeiros três anos o professor está aprendendo a matéria. Isso o professor que terminou a graduação (Fala 5).	Acho (5) Aluno (4) Dúvida (4) Erros (4) Aprendendo (3) Busca (3) Excelente (2) Física (2) Preparar (2) Melhorar (1)
E3	Bom, com o professor supervisor, eu aprendi que você tem que ser muito <i>light</i> com os alunos. [...]. É você ser camarada deles, é você criar vínculos com eles. É você conseguir ficar dando oportunidades e abrir espaço para eles. Eu ainda não sei fazer isso não, eu não consigo. Que nem, o professor chega conversa e brinca. Eu não consigo fazer isso. Eu não sei chegar, eu chego em sala e falo bom dia, boa tarde, se for o caso, e só! [...] (Falas 28 e 29).	Professor Supervisor (42) Aula (13) Alunos (10) Falar (10) Acho (9) Porque (8) Legal (7) Não sei (7)
	Não, só que, assim, eu vejo alguns professores que quando os alunos começam a dispersar muito eles vão e começam a ficar quietos, vão falando cada vez mais baixo. Quanto mais baixo eles falam, mais a sala vai falando baixo também (Fala 60).	Professor (7) Bom (6) Sala (6) Bem (5) Fazer (5) Física (5) Toques (5) Matéria (4) Ruim (4) Tempo (4)

Fonte: O próprio autor

Descrevemos, abaixo, como é possível aprender segundo o foco da aprendizagem em comunidade.

APRENDIZADO COM O PROFESSOR SUPERVISOR

Observando a ação do professor supervisor, os estudantes puderam aprender sobre a docência. Para o E1, por exemplo, o professor supervisor é “um cara que entende muito sobre muita coisa. [...] Se surgir uma dúvida, ele consegue responder. Então você tem que ser um professor completo, isso eu tenho dele” (Fala 29).

O aprendizado, além de ter ocorrido na e pela observação das ações desse profissional, deu-se, também, por meio de conselhos, sugestões e correções

¹⁹ O professor de iniciação a que a estudante se refere é seu orientador do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), cujo intuito é “apoiar a política de Iniciação Científica desenvolvida nas instituições de ensino e/ou pesquisa, por meio da concessão de bolsas de Iniciação Científica (IC) a estudantes de graduação integrados na pesquisa científica” (<http://www.cnpq.br/web/guest/pibic>).

que ele, eventualmente, dava aos estudantes. Isso fica perceptível em uma das falas da E2, que relatou: “o professor já comentou uns erros comigo. [...] Ele apontou uns erros que eu tive, e eu achei legal, eu posso melhorar, tirar uns erros que ele falou” (Falas 43 e 44). No caso da E3, o aprendizado sucedeu a partir da observação das relações do professor com os alunos. Ela disse: “com o Professor Supervisor, eu aprendia que você tem que ser muito *light* com os alunos. [...] Ser camarada deles é você criar vínculos com eles” (Falas 28 e 29).

APRENDIZADO COM OS DEMAIS ESTUDANTES DO PROJETO

Neste subgrupo, o aprendizado ocorreu também entre os estudantes, embora com menor frequência de falas relacionadas. Acreditamos que o aprendizado partilhado e a reflexão coletiva possam ocasionar um aprendizado efetivo com relação à docência. Porém poucas vezes, a aula de um estudante foi acompanhada pelos demais. Foram encontradas algumas falas sobre o aprendizado com os demais estudantes, principalmente por parte do E1, que acompanhou diversas aulas de seus colegas. Ele expôs, “não é que eu estou lá pra botar defeito, estou indo lá para [...] ver o defeito e para não cometer o mesmo erro. Esse é o intuito” (Fala 58). Portanto, a partir da observação das aulas de outros estudantes, o E1 comentou ser possível aprender.

APRENDIZADO COM OS PROFESSORES DA UNIVERSIDADE

Até aqui, foi possível evidenciar o aprendizado com os colegas integrantes do grupo PIBID e com o professor supervisor. Esse processo ainda é decorrente da observação da ação de mais uma figura: o professor da universidade. Contudo, nessa entrevista, as falas relacionadas a esse tipo de aprendizado foram escassas. Em determinado momento, o E1 relatou as aulas do coordenador de área do PIBID: “Ele dá aula para mim de eletromagnetismo. [...] Quando ele vai falar do campo magnético da terra, você sente até orgulho” (Fala 47). A E2 expôs que seu professor de iniciação científica a aconselha em algumas situações: “Ele fala que nos primeiros três anos o professor está aprendendo a matéria. Isso o professor que terminou a graduação” (Fala 5).

Embora elas não façam parte da apresentação dos dados, muitas

das falas dos estudantes relacionavam-se a professores do passado, da época em que eram alunos no ensino médio. Ainda que esta pesquisa tenha o objetivo de destacar o aprendizado decorrente da participação no projeto PIBID, é essencial ressaltarmos a influência que os professores do ensino médio exerceram sobre os que optaram por seguir a docência. O futuro professor aprende, por meio da reflexão e da observação, sobre a sua própria prática, sendo que a construção de seus saberes inicia-se desde a época em que era aluno. Ele conhece, de modo geral, o funcionamento de uma aula. Muitos desses aprendizados se deram em virtude da atuação dos professores que participaram de sua trajetória escolar de aluno.

Os estudantes entrevistados relacionaram a maioria de suas falas ao aprendizado proveniente da observação, dos conselhos e das sugestões do professor supervisor, o que ficou evidente nas palavras e expressões destacadas. A palavra “ele” (professor supervisor) foi a mais citada pelos três estudantes, seguida de “aula”.

Com poucas divergências em relação às palavras utilizadas, percebemos que, de certa forma, os estudantes preocuparam-se com os mesmos temas, porém com diferenças de intensidade. Logo após os termos “ele” e “aula”, a palavra que a E3 mencionou com maior frequência foi “aluno”, enquanto o E1 citou “professor” e a E2 empregou “conteúdo” e “matéria”.

Interessando-se, refletindo, praticando e participando de uma comunidade ativa, o estudante prepara-se para a docência. Entretanto, segundo os FAD, identificar-se com a docência é também parte do aprendizado docente.

FOCO 5: IDENTIDADE

Para Pimenta e Lima (2004, p. 63), “a identidade docente vai sendo construída com as experiências e a história pessoal”. Podemos encontrar semelhanças entre as palavras descritas pelas autoras e as contidas nos depoimentos dos estudantes.

Na primeira entrevista, encontramos algumas falas caracterizadas por nós como referentes à identificação com a docência e, em algumas ocasiões, os estudantes associaram essa identificação ao desejo de tornarem-se professores. Evidenciamos também que os estudantes disseram identificar-se com a docência não só por constatação pessoal, mas também pela apreciação dos alunos aos quais

ministravam aulas e de outros docentes, considerando-os não mais como graduandos, mas como professores.

Abaixo, apresentamos alguns dos depoimentos referentes ao foco da identidade docente.

Quadro 11 – Dados da entrevista 1, relativos ao foco da identidade.

Entrevista 1		
Foco 5 [identidade] – O pensamento sobre si mesmo como aprendiz da docência e o desenvolvimento de uma identidade docente		
Estudantes	Exemplos de depoimentos	Palavras e/ou expressões que nos remetiam aos focos e respectivas frequências
E1	Para recorrer e para ter uma base do que vai te ajudar, porque você está falando de um professor, você está falando de uma vida, não é? Então querendo ou não você tem que fazer um plano para uma vida. Então é legal você desenvolver essas atividades (Fala 8).	Vida (2) Ajudar (1) Legal (1) Plano (1) Porque (1) Professor (1)
E2	Eu me achei uma excelente professora, porque eu consegui explicar, tinha me preparado com os meus pais (Fala 36). Prefiro passar o conteúdo do que dar prova. Mas, se a gente pudesse dar prova, com certeza. O bom da prova é que faz o aluno te vê mais como um professor (Fala 53).	Professora (2) Aluno (1) Conteúdo (1) Excelente (1) Me achei (1) Passar (1) Te vê (1)
E3	Porque eles tem um certo respeito por a gente ser professora e por a gente ser um pouquinho mais velha do que eles, então eles ficam um pouco, pelo menos no começo, né? Ele ficam, e eles tem um pouco de respeito e não fazem tanto tantas brincadeiras do jeito que faziam quando eu era adolescente (Fala 2). O que é ser professor? Ah, eu acho que é ser um referencial. Porque, assim, o aluno te vê ali na frente como um professor, como uma autoridade ali na sala, alguém que impõe ordem, alguém que sabe mais do que ele e alguém que tenta incentivar eles a serem pessoas melhores a incentivar, a buscar melhorar de vida (Fala 18). Quero. Eu não queria, mas agora eu quero. Eu quero assim, é um serviço tranquilo, apesar dos riscos que tem, riscos assim porque os adolescentes no ensino público, acho que não só no ensino público, nas escolas particulares também, eles têm se envolvido muito com drogas e muito são violentos, muitos têm problemas também, problemas psicológicos, então, assim, apesar dos riscos, eu acho que é um serviço tranquilo. É uma coisa que dá pra você levar e você ganhar razoavelmente bem, você não ganha mal, e não é um serviço pesado, então eu acho que por um tempo, eu não sei se vai ser minha carreira de vida, mas por um tempo eu pretendo sim ser professora, eu acho legal (Fala 71).	Acho (6) Professor (6) Ser (4) Porque (3) Quero (3) Serviço (3) Aluno (2) Ensino Público (2) Incentivar (2) Legal (2) Respeito (2) Tempo (2) Vida (2) Autoridade (1) Escola particular (1) Ganha (1) Ganhar (1) Pretendo (1) Respeito (1) Sabe (1) Te vê (1)

Fonte: O próprio autor

Para a análise desses depoimentos, ressaltamos os pontos

divergentes encontrados nas falas dos estudantes. Ainda que semelhanças tenham sido encontradas, destacaram-se algumas diferenças, pois cada um manifestou de forma diferente as razões pelas quais identificou-se com a docência.

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

Esta forma de identificação com a docência é pessoal, subjetiva e intrínseca ao sujeito, pois explicita-se através sentimentos e pensamentos. Dos três estudantes, a E3 expressou, mais enfaticamente, seu desejo de tornar-se docente. Quando questionada sobre o desejo de ser professora, respondeu: “Quero. Eu não queria, mas agora eu quero” (Fala 71). Para os outros, como ficou evidente na segunda entrevista, não consideram o exercício da docência como opção definitiva. Muitas vezes, a identificação com a docência encontra-se relacionada ao interesse, despertado pelo PIBID, conforme demonstrou a E3 ao dizer que dar aulas é “legal”. Apenas com algumas aulas ministradas, a estudante identificou-se com a profissão. Suas principais razões residiram no fato de já ter trabalhado em outras áreas e, realizando comparações e avaliando as vantagens e as desvantagens das profissões em que já atuou, em relação à docência no ensino médio, concluiu: “[...] apesar dos riscos, eu acho que é um serviço tranquilo” (Fala 71).

A E2 expressou identificar-se com a docência relatando acontecimentos ocorridos em sala de aula. Após ter ministrado uma aula, comentou: “[...] me achei uma excelente professora” (Fala 36). Nesse momento específico, a estudante identificou-se com a profissão e achou –se uma “excelente professora”. A E3 relatou que, por ser “um pouquinho mais velha do que eles”, os alunos demonstravam “um certo respeito por [...] ser professora” (Fala 2).

IDENTIFICAÇÃO SOCIAL

Interessou-nos, na emergência dos dados, o fato de que a identificação com a docência se configurou como interação social, e não apenas como algo subjetivo e intrínseco ao sujeito. Nas falas da E2 e da E3, encontramos alguns exemplos. A E2 comentou que, ao aplicar prova, o “aluno te vê mais como um professor” (Fala 53). Para E3, ser professor é ser um “referencial”, pois “o aluno

te vê ali na frente como um professor, como uma autoridade ali na sala” (Fala 18).

O E1, por sua vez, considerou a profissão docente como condição de vida, quando expressa: “você está falando de um professor, você está falando de uma vida”. Além disso, comenta que é necessário “fazer um plano para uma vida. Então é legal você desenvolver essas atividades” (Fala 8).

Com relação à primeira entrevista, constatamos que os estudantes aprenderam interessando-se, conhecendo na prática, refletindo, participando de uma comunidade e identificando-se com a docência, embora tenham apresentado semelhanças e divergências na construção do aprendizado. A partir desse momento, analisamos os depoimentos referentes à segunda entrevista e, posteriormente, realizaremos comparações entre eles. Assim, mais do que apresentarmos evidências de aprendizado docente, relativo aos FAD, explicaremos como ele ocorreu ao longo da participação dos estudantes no projeto PIBID.

4.2 ENTREVISTA 2

A última entrevista com os estudantes ocorreu logo após sua última atuação no ano letivo de 2012. As perguntas foram as mesmas da primeira entrevista, com o acréscimo de algumas e o descarte de outras, conforme esclarecemos nos procedimentos metodológicos.

Todas as atividades do projeto PIBID realizadas pelo subgrupo analisado foram acompanhadas. Durante o ano de 2012, as participações em eventos, as reuniões do subgrupo, do grupo PIBID 2 referentes à Física, as aulas sobre Astronomia e Astrofísica básicas e as demais atividades foram gravadas em áudio e vídeo. Portanto, realizamos esta última entrevista com o intuito de conhecer o que os integrantes do subgrupo analisado aprenderam sobre o ser professor durante a sua participação no projeto.

Ao iniciarmos a apresentação dos dados referentes ao foco do interesse pela docência, encontramos diferenças entre as duas entrevistas.

FOCO 1: INTERESSE

Questionamos os estudantes, nesta última entrevista, sobre sua participação nas atividades realizadas no projeto PIBID. Nas falas subsequentes, foram encontrados indícios de aprendizado relacionados ao foco de número 1.

Quadro 12 – Dados da entrevista 2, relativos ao foco do interesse .

Entrevista 2		
Foco 1 [interesse] – Envolvimento emocional, expressões de entusiasmo, interesse e motivação		
Estudantes	Exemplos de depoimentos	Palavras e/ou expressões que nos remetiam aos focos e respectivas frequências
E1	Eu gosto, gosto de dar aula sim. Não sei se é isso que eu quero pra minha vida, mas eu gosto, não posso reclamar não, eu gosto de dar aula (Fala 4).	Gosto (7) Conhecimento (3) Legal (2)
	Acho legal essa parte de você transferir o seu conhecimento (Fala 7).	Adquirir (1) Experiência (1) Interessante (1) Transferir (1)
E2	Foi gratificante. Eu cresci bastante, eu acho. [...] Tanto intelectualmente e como pessoa também. Porque eu tinha muito medo de falar em público. Muito medo de dar aulas [...] (Falas 1 e 2).	Medo (2) Bastante (1) Cresci (1) Gratificante (1)
E3	Foi muito bom porque, assim, me ajudou a perder o medo de falar na frente de um monte de gente. Eu percebi bastante diferença entre você falar para uma turma que eles têm, digamos assim que eles não têm o mesmo conhecimento que o seu, digamos. Falar para eles foi mais fácil do que se eu tivesse que falar hoje para o pessoal da sala de aula da UEL, sabe? Para os meus colegas de sala lá da UEL (Fala 2).	Aula (10) Gostoso (8) Sala (6) Consegui (5) Bom (4) Falar (4) Gostei (3)
	Quando eu cheguei na sala de aula, eu comecei a dar aula e trabalhar como professora... meu, é o céu, é muito gostoso, porque você está lá, com um bando de adolescente, você tem oportunidade de brincar. Você está passando conhecimento, você está fazendo parte da vida deles (Fala 16).	Responde (3) É o céu (2) Professor (2) Achava (1) Aluno (1) Conhecimento (1)
	Eu gostei de dar aula porque é muito divertido dar aula. Assim, antes eu achava que dar aula era muito sofrido (Fala 15).	Divertido (1) Física (1) Legal (1) Medo (1) Melhor (1) Satisfação (1) Trabalhar (1)

Fonte: O próprio autor

MANIFESTAÇÃO DE INTERESSE

As manifestações de interesse relacionadas à docência também estiveram presentes nos depoimentos dos estudantes nesta entrevista. Palavras como “gosto” e “legal” estiveram presentes nas falas dos entrevistados.

JUSTIFICATIVA DO INTERESSE

As justificativas do interesse pela docência fizeram parte da fala dos estudantes, como no caso do E1, o qual reconheceu que transmitir conhecimento é a razão de seu interesse pela docência. Além dessa, foram apontadas outras razões que motivaram os estudantes a interessar-se pela docência.

DESENVOLVIMENTO E SUPERAÇÃO

Constatamos, em algumas declarações, que os estudantes reconheceram terem feito progressos durante sua participação no projeto. A E2 expressou claramente: “Foi gratificante. Eu cresci bastante, eu acho” (Fala 1). A superação do medo, verificada nas falas da E2 e da E3, foi outro fator que interpretamos como crescimento. Para a E2, ter participado das atividades desenvolvidas significou crescimento intelectual e pessoal: “Eu tinha muito medo de falar em público. Muito medo de dar aulas” (Fala 2). A E3 comentou sua experiência, que foi semelhante à de E2: “Foi muito bom porque, assim, me ajudou a perder o medo de falar na frente de um monte de gente” (Fala 2).

MUDANÇA DE OPINIÃO

A E3, particularmente, mudou sua opinião com relação à docência, como fica evidente na fala 15: “Antes eu achava que dar aula era muito sofrido”. Para essa estudante, interessar-se pela docência significou perder o medo e formar uma nova opinião sobre a profissão.

As palavras e as expressões características variaram pouco em

relação à primeira entrevista. As mudanças pautaram-se pelo desenvolvimento, pela superação do medo e pela mudança de opinião sobre a docência. Expressões como “achava” e “perder o medo” são alguns exemplos.

Apesar de os três estudantes terem apresentado indícios de aprendizado com relação a este foco, o aprendizado da E3 foi estabelecido de forma mais profunda, pois justificou seu interesse, expressando que superou o medo e mudou sua opinião a respeito da docência.

FOCO 2: CONHECIMENTO PRÁTICO

À medida que ministravam aulas, os estudantes tiveram contato direto com diversas tarefas concernentes à profissão docente. Os conhecimentos provenientes das experiências vivenciadas durante sua participação no projeto podem fazer parte do repertório de práticas, que consolidarão as atuações profissionais dos entrevistados, se o desejo em continuar na docência prevalecer.

Explica Clandinin (1986, p. 20):

A concepção de conhecimento prático pessoal é a de um conhecimento experimental, carregado de valor, positivo e orientado para a prática. O conhecimento prático pessoal adquire-se por tentativas, está sujeito a mudanças, não pode ser entendido como algo fixo, objetivo e sem alteração.

Portanto, as falas referentes a este foco também dizem respeito aos conhecimentos e às experiências adquiridas na prática docente e nas reflexões realizadas durante a ação.

Quadro 13 – Dados da entrevista 2, relativos ao foco do conhecimento .

Entrevista 2		
Foco 2 [conhecimento prático] – Conhecimento de casos, repertório de experiências didáticas que orientam a prática cotidiana <i>in actu</i>		
Estudantes	Exemplos de depoimentos	Palavras e/ou expressões que nos remetiam aos focos e respectivas frequências

<p>E1</p>	<p>Ter o domínio de sala,[...] não é ser um carrasco e dominar a sala igual você domina cachorro. É saber tanto na hora de brincar, é, vamos dizer assim, é dançar conforme a música. Você tem hora que tem que saber lidar com eles, tem hora que você tem que saber ser uma pessoa chata, no ponto de ser irritante, e tem que saber deixar. E então é isso, o professor tem que ter esse domínio de sala, ele tem que conhecer como ele trabalha em determinada sala. Acho que são os dois principais, dominar o conteúdo e domínio de sala (Fala 24).</p> <p>Professor de Física? Eu penso assim, como você é um professor de Física você tem que tentar trazer as coisas do cotidiano do aluno, porque, querendo ou não, a Física engloba quase tudo, né, se não englobar tudo (Fala 40).</p> <p>É uma responsabilidade muito grande. Igual na outra entrevista, você forma um pensador, você forma um ser pensante, você forma um ser de conhecimento, certo? (Fala 19).</p> <p>Eu tenho uma noção de espaço e tempo muito boa. Acho que é isso. Acho que eu ganhei muito, eu sou uma pessoa que, se eu for lecionar, porque eu não sei se é isso que eu quero, eu tenho que agradecer muito ao PIBID (Fala 22).</p>	<p>Sala (15) Professor (11) Ter (9) Domínio (6) Aula (5) Conhecimento (5) Saber (5) Conhecer (4) Dominar (4) Física (3) Turma (3) Cotidiano (2) Trazer (2) Ganhei (1) Responsabilidade (1)</p>
<p>E2</p>	<p>Eu acho que eu aprendi, não sei se cabe ou não, mas a encarar os alunos, não ter medo das perguntas deles, independente de eles fazerem uma pergunta que eu não sei responder. Amanhã eu trago e ninguém tem que saber tudo (Fala 34).</p> <p>Isso eu posso entrar nos conceitos, o da velocidade, cinemática, dinâmica. A gente sabe que existe, só que a gente não conhece. A partir do momento que você começa a estudar Física, você começa a entender porque as coisas realmente acontecem. Eu acho que ser professor de Física é mostrar mesmo (Fala 51).</p> <p>Eu acho que ser professor é ensinar, é conseguir participar não só das atividades da escola, porque tem professor que, querendo ou não, ele se envolve com a vida particular do aluno, de alguns alunos, não todos. Mas o estado emocional do aluno influencia na sua aula. Então ser professor é mais do que ensinar, é participar da vida do aluno (Fala 45).</p> <p>Eles vão porque são forçados, aí é que está, daí o professor tem que conseguir fazê-los ficar interessados, senão a aula perde o foco. [...] É isso que a gente está buscando (Fala 44).</p>	<p>Professor (15) Aluno (13) Ser (9) Saber (7) Física (7) Conceito (6) Dinâmica (6) Aula (5) Ensina (5) Teoria (5) Aprende (4) Matéria (4) Aprendendo (3) Conseguir (3) Disciplina (3) Ajudou (2) Conhece (2) Conhecer (2) Conseguir (2) Cresci (2) Educação (2) Ensinar (2) Experiência (2) Mostrar (2) PIBID (2) Tema (2) Aprendi (1) Escola (1)</p>
<p>E3</p>	<p>Também que eu percebi que, quando você ensina, você absorve o conteúdo também. Aquele negócio começa tipo que... é estranho o que eu vou falar, mas é como se fizesse parte de você, sabe? Porque uma coisa é você estudar e estar ali e beleza, né? Você esquece. Agora, quando você vai ensinar um negócio, parece que ele fica gravado em você, sabe? (Fala 33)</p> <p>Então se tem uma coisa que eu tenho aprendido é isso, é explicar. Se eu não conseguir explicar de uma forma, tentar explicar de</p>	<p>Aluno (12) Aula (9) Sei (6) Ser (6) Matéria (5) Saber (5) Explicar (4) Teoria (4)</p>

	outra (Fala 55).	Dinâmico (3)
	A responsabilidade que tem que ter, né, em sala de aula, em questão do preparo também. Do preparo tanto... preparo do saber mesmo, né, de você conhecer a matéria, você saber do que você está falando e também da responsabilidade que você tem com os alunos (Fala 42).	Estudar (3) Preparo (3) Conteúdo (2) Controlar (2) Física (2) Professor (2) Responsabilidade (2) Trabalhar (2) Aprendido (1) Conhecer (1) Ensina (1) Ensinar (1) Percebi (1)

Fonte: O próprio autor

CONHECIMENTO DE CASOS

O aprendizado com relação ao conhecimento de casos, ou seja, com as experiências proporcionadas pela participação no projeto PIBID, também foram evidentes nesta entrevista. O E1, por exemplo, enfatizou o aprendizado obtido no projeto: “Acho que eu ganhei muito, eu sou uma pessoa que, se eu for lecionar, [...] eu tenho que agradecer muito ao PIBID” (Fala 22) e acrescentou: “O professor tem que ter esse domínio de sala, ele tem que conhecer como ele trabalha em determinada sala” (Fala 24). Para a E2, houve aprendizado na sua forma de interagir com os alunos. Ela afirma: “Eu acho que eu aprendi [...] a encarar os alunos, [...] independente de eles fazerem uma pergunta que eu não sei responder” (Fala34). A E3 relatou ter aprendido a explicar: “Se eu não conseguir explicar de uma forma, tentar explicar de outra” (Fala 55).

O envolvimento com as atividades proporcionadas pelo projeto fez com que os estudantes desenvolvessem meios para adaptarem-se às situações de sala de aula. A utilização de diferentes abordagens e a interação com turmas diversas e com alunos que questionam os conteúdos apresentados são algumas das características a serem consideradas pelo docente, que necessita lidar com as mais diversas circunstâncias provenientes de sua profissão.

Essas experiências proporcionaram a elaboração de alguns saberes citados pelos estudantes durante toda a entrevista. Para o E1, é necessário “saber a hora de brincar, lidar com os alunos, ser uma pessoa chata” e, também, “saber

deixar”. A E2 comentou que não é preciso “saber tudo”, mas “saber onde aplicar um conceito”, não adiantando saber a matéria se o professor não souber “passar um conteúdo”. A E3 afirmou ser necessário “apaziguar” os alunos e “saber o que está falando”.

CONDICIONANTES: GESTÃO DE CONTEÚDO

Assim como na entrevista anterior, o conteúdo foi um dos temas mais citados pelos estudantes na pergunta sobre o que o professor precisa saber para dar uma boa aula. A E2, por exemplo, diz: “A partir do momento que você começa a estudar Física, você começa a entender porque as coisas realmente acontecem. [...] Ser professor de Física é mostrar mesmo” (Fala 51).

CONDICIONANTES: GESTÃO DE CLASSE

Muitas das falas direcionaram-se à interação com os alunos. E1 expôs: “Acho que são os dois principais, dominar o conteúdo e domínio de sala” (Fala 24). Para E3, é uma questão de “responsabilidade que tem que ter em sala de aula, [...] do preparo [...], de você conhecer a matéria, de você saber do que está falando e também da responsabilidade que você tem com os alunos” (Fala 42). A E2 relatou que “o professor tem que conseguir fazê-los ficar interessados, senão a aula perde o foco. [...] É isso que a gente está buscando” (Fala 44).

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

A apresentação contextualizada do conteúdo foi assunto na entrevista. Para o E1, o professor de Física “tem que tentar trazer as coisas do cotidiano do aluno” (Fala 40).

CONHECIMENTO SOBRE A DOCÊNCIA

O aprendizado adquirido na prática da docência, não é apenas conhecimento de conteúdo, não é somente a aplicação de novas abordagens. A E2 pôde conhecer mais sobre a própria profissão e constatou que a docência não se

limita apenas à sala de aula: “Ser professor é ensinar, é conseguir participar não só das atividades da escola. [...] Então ser professor é mais do que ensinar, é participar da vida do aluno” (Fala 45). A E3 percebeu que, quando “você ensina, você absorve o conteúdo também. [...], quando você vai ensinar um negócio, parece que ele fica gravado em você, sabe?” (Fala 33).

Muitas das palavras e expressões destacadas, foram compartilhadas pelos três estudantes. Em algumas falas, estiveram presentes palavras que expressaram o que se aprendeu nas situações vivenciadas pelos estudantes, como “aprendi”, “aprende” e “aprendido”. Houve aprendizado com relação ao conteúdo, ao ensino e à aprendizagem, tal como na primeira entrevista. Termos como “matéria”, “conteúdo”, “Física”, “professor”, “aula” e “aluno” foram amplamente utilizados. Palavras como “cresci”, “ganhei” e “responsabilidade”, que não constavam na primeira entrevista, foram evidenciadas na segunda, em razão da participação do estudante no projeto.

Com isso, finalizamos as análises referentes ao foco do conhecimento prático da docência e iniciamos a apresentação dos dados concernentes ao foco da reflexão sobre a docência.

FOCO 3: REFLEXÃO

Os estudantes analisados refletiram sobre as aulas que ministraram, bem como sobre o aperfeiçoamento da própria prática. Também foram capazes de explicar o porquê de suas opiniões e ações. Os dados obtidos encontram-se no Quadro 14, na sequência.

Quadro 14 – Dados da entrevista 2, relativos ao foco da reflexão.

Entrevista 2		
Foco 3 [reflexão] – Análise sistemática da situação, envolvimento com a pesquisa, reflexão <i>a posteriori</i> sobre a prática e conhecimento acumulado, no sentido de solucionar os problemas detectados		
Estudantes	Exemplos de depoimentos	Palavras e/ou expressões que nos remetiam aos focos e respectivas frequências

E1	Iguais, essas entrevistas, a gente está avaliando tudo, a gente está avaliando o começo do bimestre até eu aplicar essa última prova. Eu não tenho como, eu faço uma avaliação eu não faço só uma avaliação dos alunos, eu faço uma avaliação [minha enquanto] professor (Fala 14).	Acho (6) Aula (6) Avaliação (4) Saber (4) Bem (3) Falar (3) Professor (3) Aluno (2) Avaliando (2) Melhor (2) Porque (2) Aprender (1) Avaliar (1) Física (1) Mudar (1)
E2	Das primeiras aulas que eu dei no PIBID até as últimas melhorei bastante. Eu acredito que melhorei bastante, porque no começo estava muito nervosa e depois, no final, já estava habituada com os alunos, independente da sala que eu fosse. Nas primeiras aulas eu estava muito nervosa por medo dos alunos. Deveria não ter, mas a gente tem medo de encarar os alunos, d'eles te encherem de perguntas, mas nas últimas aulas, independente da sala. Eu só tenho um pouco de cisma ainda, não me habituei de dar aulas no terceiro ano (Fala 15).	Aula (42) Aluno (35) Professor (32) Porque (26) Sala (21) Exercício (19) Acho (18) Fazer (16) Matéria (10) PIBID (10) Aprender (9) Passar (8) Aplicar (7) Ensino Médio (7) Sabe (7) Boa (6) Consegui (5) Formação (5) Bom (4) Conseguir (4) Explicando (4) Sabem (4) Ajudou (3) Conseguiram (3) Ensino Fundamental (3) Acredito (2) Conseguiram (2) Entenderam (2) Excelente (2) Experiência (2) Explica (2) Levar (2) Matemática (2) Melhorei (2) Preparada (2) Queria (2) Respeito (2) Saber (2)
E3	Porque, assim, quando eu estou na minha casa, que eu estou lá, que começo a ver uns vídeos, dos próprios temas da Física, ou começo a ler alguma coisa, a minha cabeça vai borbulhando de ideias, né? "Posso explicar desse jeito, posso fazer assim" (Fala 56).	Aula (32) Porque (25) Alunos (13) Ter (11) Trabalhar (10)
	Desde a primeira aula que eu dei até a última, assim, eu achei que	Sabe (9)

	melhorou, achei que foi como se fosse um degrauzinho, sabe? (Fala 36).	Professor (8) Acho (7)
	Porque, para você preparar uma aula da noite para o dia, é muito difícil. Digamos, cheguei da faculdade e vou preparar aula para dar aula amanhã. A aula não vai sair do jeito que eu quero, não vou conseguir ensinar da maneira certa. Da maneira certa não, mas de uma maneira mais eficiente, digamos assim. Não vai ser bom para mim e não vai ser bom para o aluno (Fala 40).	Diferente (6) Difícil (6) Aconteceu (5) Tempo (5) Boa (5) Faria (4)
	E outra coisa que eu também faria diferente. Eu planejar minhas aulas. Mas planejar as aulas, tipo, pegar “amanhã vou dar espelhos ²⁰ e vou preparar aula”. Eu faria tipo um cronograma para eu trabalhar. “Olha, tal dia eu vou trabalhar tal matéria, tal dia isso, tal dia aquilo.” Daí, depois, nestas datas eu pegaria e falaria assim: “bom, é tal tema”, então eu vou trabalhar com experimento ou vou trabalhar com vídeo, sabe? (Fala 39)	Mostrar (4) Preparada (4) Ensinar (3) Errado (3) Matemática (3) Pensando (3) Pensar (3) Poder (3) Preparar (3) Aprender (2) Ensino Médio (2) Estudo (2) Explicar (2) Física (2) Formação (2) Formando (2) Matéria (2) Achei (1) Mudaria (1) Planejar (1) Planejaria (1)

Fonte: O próprio autor

Nessa entrevista, notamos que a análise realizada pelos estudantes foi feita de forma mais profunda, pois, através da reflexão, avaliaram suas atuações em sala de aula e sua participação no projeto, comparando suas aulas, desde o início do último semestre até o término do ano letivo, e identificando elementos que os auxiliaram a desenvolver-se como docentes.

AUTO AVALIAÇÃO

O E1 comentou: “[com] essas entrevistas, a gente está avaliando tudo”. Além disso, expôs: “[...] eu não faço só uma avaliação dos alunos, eu faço uma avaliação [minha enquanto] professor” (Fala 14). A E2 afirmou que, das primeiras aulas ministradas no PIBID até as últimas, melhorou “bastante”. Relatou: “Nas primeiras aulas eu estava muito nervosa por medo dos alunos” (Fala 15). Para

²⁰ “Espelhos” é um dos conteúdos disciplinares do segundo ano do ensino médio e refere-se ao estudo da formação de imagens em espelhos planos e esféricos e ao comportamento da luz quando interage com superfícies espelhadas.

E3, sua participação no PIBID teve efeito semelhante: “desde a primeira aula que eu dei até a última, assim, eu achei que melhorou, achei que foi como se fosse um degrauzinho, sabe?” (Fala 36).

AFASTAMENTO

Os estudantes não fizeram apenas comparações avaliativas. Refletindo e ponderando formaram sua opinião e expectativas a respeito da docência. Para E2, ministrar aulas requer “dinâmica”, o que não significa ser um “robozinho, [que] vai lá dar aula, passa matéria, explica o que está no quadro”. Completou: “já vi muito professor que faz isso. Fala tudo o que está escrito no quadro”. Ao prosseguir, questiona: “Isso é dar aulas?” (Fala 43).

PLANEJAMENTO

O distanciamento da ação em sala de aula traz ao professor a oportunidade de refletir tranquilamente, buscar diferentes materiais, planejar sua aula. Sobre isso, a E3 manifestou-se de forma interessante: “quando estou na minha casa, [...] começo a ver uns vídeos, dos próprios temas da Física, ou começo a ler alguma coisa, a minha cabeça vai borbulhando de ideias” (Fala 56). E complementou: “Porque, para você preparar uma aula da noite pro dia, é muito difícil [...]. A aula não vai sair do jeito que eu quero [...]. Não vai ser bom para mim e não vai ser bom para o aluno” (Fala 40).

INDAGAÇÃO

Da mesma forma como ocorreu na entrevista anterior, os estudantes apontaram atitudes que mudariam, refletindo a respeito de estratégias de aperfeiçoamento. A E3 “faria diferente”, “planejaria” as aulas, faria um “cronograma” para “trabalhar” (Fala 39).

As palavras e expressões destacadas, nos levaram a concluir que os estudantes se referiram ao conteúdo, o ensino e a aprendizagem, visto que as palavras “matéria”, “professor” e “alunos”, entre outras relacionadas a esses temas, estiveram presentes em suas falas. A E2 e a E3 apresentaram mais falas

categorizadas no foco 3 e tiveram maior semelhança entre as palavras . Os termos “acho”, empregado para expressar opinião, e “porque”, utilizado para justificar atitudes e pontos de vista, foram novamente aplicados com grande frequência. Palavras como “faria”, “mudaria” e “mudar” foram utilizadas para identificar atitudes que os estudantes modificariam, o que caracterizamos como indícios de indagação. Termos como “melhorou”, “melhorei” e “aprender” foram usados nas comparações entre o início e o término das atividades.

“Avaliação” apareceu apenas na última entrevista, indicando uma análise do aprendizado decorrente da participação dos estudantes no projeto.

FOCO 4: COMUNIDADE

Como visto anteriormente, a comunidade docente, no caso do projeto PIBID, integra os estudantes licenciandos de Física, o professor supervisor e os professores da universidade. Entretanto, o professor supervisor exerceu papel principal, no que diz respeito ao aprendizado em comunidade.

Gómez (1997, p. 113) argumenta: “Na perspectiva de um ensino reflexivo que se apoia no pensamento prático do professor, a prática e a figura do formador são a chave do currículo de formação profissional de professores”.

O PIBID considera o professor supervisor entre os que possuem mais responsabilidade pela formação de futuros professores, o que se caracteriza como um dos diferenciais do projeto. O professor supervisor possui papel fundamental. Muitos dos depoimentos dos estudantes referiam-se a esse profissional. Poucas falas da entrevista, apresentada a seguir, estavam relacionadas ao aprendizado com outra figura que não a do professor supervisor.

Quadro 15 – Dados da entrevista 2, relativos ao foco da comunidade.

Entrevista 2		
Foco 4 [comunidade] – Aprendizado de práticas e linguagem da docência com outros professores ou futuros professores		
Estudantes	Exemplos de depoimentos	Palavras e/ou expressões que nos remetiam aos focos e respectivas frequências

E1	<p>[...] Como orientador, ele chegou a um ponto que ele falou assim que isso é melhor, isso é melhor, ele não obrigou, mas chegou num ponto e ele disse: “Essa é a direção.” Porque ele é um professor orientador, mais ou menos assim, então ele tem que apontar pra gente a direção certa. Eu nunca li a ementa do PIBID, nada, mas eu acredito que o orientador, no caso o professor supervisor, ele está ali para passar a direção mais certa pra gente, e eu acho que ele fez isso muito bem (Fala 31).</p> <p>Eu posso agradecer bastante o professor supervisor, porque ele foi um cara que me direcionou, acho que isso foi o que mais contou pra gente (Fala 35).</p>	<p>Professor Supervisor (21) Acho (3) Aula (3) Bem (3) Direção (3) Orientador (3) Porque (3) Conseguir (1) Direcionou (1) Faz (1) Formação (1) PIBID (1)</p>
E2	<p>Eu aprendi que não tem que ser tão séria na sala de aula. Estou tentando aprender ainda. A minha teoria ainda está um pouco diferente da dele, mas eu aprendi que não tem que ser tão séria na sala de aula, [...] porque o ensino Médio, o ensino como um todo, o ensino público não está assim tão, não tem estrutura suficiente pra o aluno tentar entrar em uma faculdade. Só que o meu ponto de vista é diferente do dele. Bom, o que eu aprendi com ele é isso (Fala 52).</p>	<p>Aprendi (3) Aula (2) Professor Supervisor (2) Porque (2) Sala (2) Aluno (1) Aprender (1) Conflito (1) Ensino Médio (1) Ensino Público (1) Faculdade (1) Ser (1)</p>
E3	<p>Eu não sei por que o professor supervisor é um professor tão legal, sabe? Ele é divertido em sala de aula. Ele tem jogo de cintura com os alunos, sabe? Eu lembro quando eu assistia às aulas dele, que ele conseguia prender um pouco da atenção dos alunos. Ele começava a falar da matéria, daqui a pouco ele viajava, começava a falar de futebol, começava a falar da crise econômica de não sei onde. Depois ele conseguia voltar pra Física. Então eu admiro isso, sabe? Tipo, você chegar numa sala de aula, começar a conversar, brincar, dar risada com os alunos. Daí você começa a falar da matéria e, quando você vê que a matéria está ficando cansativa, você começa a falar de um assunto que todo mundo gosta. Que depois dá aquele “vuco vuco” [barulho] na sala de aula e depois você consegue voltar para a matéria. Eu acho legal isso. Não vou falar que aprendi a fazer isso não. Não sei fazer isso. Uma que, para fazer isso, você tem que ler para caramba, tem que estar muito atualizado (Fala 52).</p> <p>Eu acho que, assim, aprender com ele, ainda não, não aprendi não. Eu acho que aprendi com as coisas que ele mandou a gente fazer. [...] É a própria matéria em si. Ele mandou eu fazer... eu estou aprendendo, na verdade, estou aprendendo a explicar a matéria. Porque eu não sabia explicar a Física, explicar os conceitos da Física, explicar os conteúdos, eu não sabia (Falas 53 e 54).</p> <p>Mas, assim, a gente sabe que, hoje, é o que o professor supervisor fala. Hoje não é vista assim mais a educação. Porque não é porque o aluno está lá, quietinho, prestando atenção em você, que ele sabe da matéria, que ele está entendendo a matéria. Isso que o professor vive falando (Fala 61).</p>	<p>Professor Supervisor (29) Porque (13) Aula (11) Matéria (11) Professor (11) Sala (11) Aprendi (10) Falar (8) Fazer (7) Sabe (7) Alunos (5) Explicar (5) Não sei (5) Física (4) Mandou (3) Postura (3) Precisa (3) Sabia (3) Aprendendo (2) Aprender (2) Atenção (2) Boa (2) Comportamento (2) Conseguia (2) Estudava (2) Impor (2) Legal (2) Conceitos (1) Divertido (1) Educação (1) Ensinar (1) Fala (1)</p>

		Jogo de cintura (1)
--	--	------------------------

Fonte: O próprio autor

Os estudantes caracterizaram o professor supervisor e a sua maneira de atuar em sala de aula. “Legal” e “divertido” foram alguns dos adjetivos que o qualificavam. A E3 comentou que esse profissional possui “jogo de cintura”, sabe “brincar”, “dar risada com os alunos” (Fala 52).

Os estudantes tiveram a oportunidade de aprender observando as aulas do professor supervisor. A E2 diz ter aprendido que não tem de “ser tão séria na sala de aula” (Fala 52). A E3 relatou que se lembra de quando observava suas aulas: “ele conseguia prender um pouco da atenção dos alunos. Ele começava a falar da matéria, daqui a pouco ele viajava [...], e depois ele conseguia voltar pra Física. Então eu admiro isso, sabe?” (Fala 52)

Também aprenderam com aconselhamentos, como relatou a E3: “É o que o professor supervisor fala. Hoje não é vista assim mais a educação. [...] Não é porque o aluno está lá, quietinho, prestando atenção em você, que ele sabe da matéria” (Fala 61).

Entretanto, nessa entrevista, o professor supervisor deixou de ser caracterizado apenas como professor. Para o E1, o professor supervisor foi um “professor orientador” que foi capaz de “apontar a direção certa”, e conclui: “ele fez isso muito bem” (Fala 31). A E3 relatou que não aprendeu com ele, mas com as coisas que ele “mandou fazer”. Em suas palavras: “eu estou aprendendo, na verdade, aprendendo a explicar a matéria. Porque eu não sabia explicar a Física, explicar os conceitos” (Falas 53 e 54). Notamos, portanto, que o professor foi caracterizado pelos estudantes mais como um formador. Esse papel, atribuído ao professor supervisor, é um dos diferenciais do projeto, e isso fica evidente nos dados. Segundo E1: “Eu posso agradecer bastante o professor supervisor, porque ele foi um cara que me direcionou, acho que isso foi o que mais contou pra gente” (Fala 35).

Encerramos, aqui, a apresentação e a análise dos dados sobre as falas que caracterizaram o aprendizado em comunidade. A seguir, apresentamos e analisamos os dados referentes à aprendizagem com relação à identificação com a docência.

FOCO 5: IDENTIDADE

A identidade profissional, para Dubar (1997), “carece de espaços de formação ou de emprego para se estruturar” (apud PIMENTA; LIMA, 2004, p. 63). O espaço de formação, para os estudantes analisados, foi o PIBID, onde foi possível aprender identificando-se com a docência. No quadro a seguir, estão presentes alguns exemplos de falas caracterizadas como exemplos de aprendizado com relação à identificação dos estudantes com a docência.

Quadro 16 – Dados da entrevista 2, relativos ao foco da identidade.

Entrevista 2		
Foco 5 [identidade] – O pensamento sobre si mesmo como aprendiz da docência, e desenvolvimento de uma identidade docente		
Estudantes	Exemplos de depoimentos	Palavras e/ou expressões que nos remetiam aos focos e respectivas frequências
E1	Eu já tinha dado aulas antes, então eu acho que não teve esse “tchan”, esse ponto crítico em que eu falei “nossa, estou dando aula”, porque eu já tinha dado aulas, então eu acho que eu me percebi como professor no momento em que eu fui lá pra dar aula, eu sou professor da turma. Igual, tem aluno que me chama pelo nome e tem aluno que me chama de professor (Fala 18).	Aula (5) Professor (4) Acho (3) Chama (2) Percebi (1) Porque (1) Sou (1) Turma (1)
E2	Depois da segunda aula, da terceira aula, eu estava muito feliz com as minhas aulas. Não, é isso que eu quero pra minha vida (Fala 54).	Aula (4) Feliz(1) Me colocando como (1) Minha vida(1) Professor (1) Quero (1)
E3	<p>Por enquanto, sim. Eu não sei se é para minha vida inteira. Mas por enquanto eu acho que vale a pena dar aula e, sim, eu quero. Tanto que eu quero fazer o concurso, quero passar, acho que vale a pena (Fala 64).</p> <p>Um exemplo: quando eu voltei lá no colégio, meus professores estão lá ainda, os professores que deram aula pra mim estão me vendo agora como uma professora. Então pensa na forma como eles não estão se sentindo. Eles falam assim: “meu, olha, eu batalhei por essa menina e valeu a pena”. Então, sabe, você tem, você sente gratificação, sabe? Você se sente bem com isso. Você fez parte da vida de uma pessoa e a sua influência ali foi positiva, né, valeu a pena, né, digamos assim. Então eu acho que é gostoso. [...] (Fala 17).</p>	Professor (4) Acho (3) Quero (3) Aluno (2) Sente (2) Vale a pena (2) Vida (2) Aula (1) Bem (1) Gostoso (1) Gratificação (1) Me vendo (1)

Fonte: O próprio autor

Nessa entrevista, perguntamos aos entrevistados se em algum

momento no PIBID, haviam se visto como docentes e quando foi esse momento. E1 afirmou que já havia ministrado aulas de informática e que “não teve esse ‘tchan’, esse ponto crítico”. Porém relatou: “me percebi como professor no momento em que eu fui lá pra dar aula. Eu sou professor da turma”. E concluiu: “tem aluno que me chama pelo nome e tem aluno que me chama de professor” (Fala 18). Percebemos, então, que a identidade do estudante pode estar relacionada a aspectos subjetivos ou sociais. Apesar de ter se saído muito bem durante sua experiência no PIBID, E1 não sabe se é isso que quer para sua vida, e essa dúvida preocupa-o.

Já a E2 foi imprecisa com relação ao desejo de tornar-se professora. O grupo foi acompanhado por meio de filmagens desde o começo do ano de 2012, e essa estudante teve momentos de grande interesse pela docência. No final do ano, entretanto, apresentou-se um pouco desanimada, e, em trechos da entrevista não apresentados aqui, explicou-nos que a causa residia no curso de Física, no qual via conceitos que não poderiam ser abordados em sala de aula. Mesmo com dúvidas e incertezas a respeito de ser ou não professora, a E2 disse ter compartilhado bons momentos no projeto. Segundo suas palavras: “Depois da segunda aula, da terceira aula, eu estava muito feliz [...]”. E finalizou seu depoimento com o que pensava na época: “[...] é isso que eu quero para minha vida” (Fala 54). Concluímos, assim, que o PIBID foi capaz de suscitar interesse nos estudantes a ponto de, em alguns momentos, identificarem-se com a docência.

Dos três participantes, a E3 apresentou mais segurança quanto à escolha da profissão. Embora não saiba se é para a vida inteira, afirmou: “Eu acho que vale a pena dar aula e, sim, eu quero” (Fala 64). Como já observamos, essa estudante realizou comparações entre a docência e outras profissões em que trabalhou. Além disso, comentou sobre a oportunidade de encontrar seus professores da época em que era aluna do ensino médio, conforme expôs em seu relato: “quando eu voltei lá no colégio, meus professores estão lá ainda. Os professores que deram aula pra mim estão me vendo agora como professora” (Fala 17).

Algumas das falas apresentadas, consideradas como pertencentes ao foco da identificação com a docência, também contêm elementos de interesse pela profissão. A E3, por exemplo, na fala 17, relatou que sentiu “gratificação” quando seus professores a viram como professora e afirmou: “Você se sente bem com isso. Você fez parte da vida de uma pessoa [...]. Então eu acho que é gostoso”.

Como explicado anteriormente, esses focos não são independentes entre si. Identificar-se pode significar, em alguns casos, interessar-se pela docência. Vivenciar a docência na prática e participar de uma comunidade de docentes podem gerar reflexões sobre a própria prática. Constatamos, através do instrumento FAD, aplicado no grupo selecionado, que o aprendizado docente não ocorre de forma isolada, em um único aspecto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos realizar, a partir deste momento, uma nova análise sobre os dados. Começaremos apresentando as características quantitativas referentes aos dados que compõem a presente pesquisa. Através das duas entrevistas, foi possível um novo olhar, no sentido de realizarmos uma comparação entre elas, de forma a evidenciar as mudanças ocorridas entre os distintos momentos. Os dados referentes à análise quantitativa encontram-se no Quadro 17, abaixo, que apresenta a quantidade de falas referente a cada uma das entrevistas e os diferentes focos, para os estudantes entrevistados.

Quadro 17 – Comparação quantitativa entre as diferentes entrevistas.

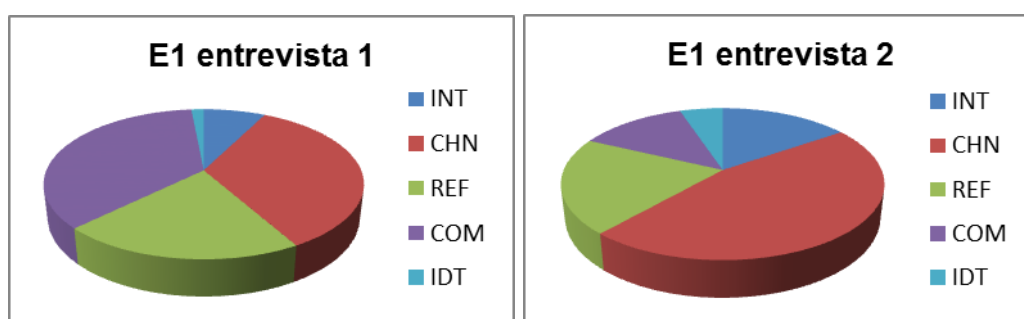
Entrevista 1			Entrevista 2		
Estudante	Focos	Frequência de falas	Estudante	Focos	Frequência de falas
E1	1 (Interesse)	5	E1	1 (Interesse)	6
	2 (Conhecimento)	23		2 (Conhecimento)	18
	3 (Reflexão)	14		3 (Reflexão)	8
	4 (Comunidade)	24		4 (Comunidade)	5
	5 (Identidade)	1		5 (Identidade)	2
	Total	67		Total	39
E2	1 (Interesse)	12	E2	1 (Interesse)	2
	2 (Conhecimento)	16		2 (Conhecimento)	15
	3 (Reflexão)	27		3 (Reflexão)	30
	4 (Comunidade)	14		4 (Comunidade)	1
	5 (Identidade)	2		5 (Identidade)	2
	Total	71		Total	50
E3	1 (Interesse)	9	E3	1 (Interesse)	12
	2 (Conhecimento)	12		2 (Conhecimento)	16
	3 (Reflexão)	32		3 (Reflexão)	23
	4 (Comunidade)	13		4 (Comunidade)	12
	5 (Identidade)	4		5 (Identidade)	2
	Total	70		Total	65

Fonte: O próprio autor

De posse desses dados, realizamos uma análise a fim de identificar como ocorreu o aprendizado docente, ao longo da participação dos estudantes no

projeto PIBID. Para facilitar a interpretação dos dados, elaboramos alguns gráficos que evidenciam o desenvolvimento dos estudantes. Os focos da aprendizagem docente encontram-se abreviados nas tabelas, sendo assim, para o foco do interesse atribuímos INT, CHN para o conhecimento prático, REF para reflexão, COM para comunidade e IDT para identidade. Para o caso de E1, por exemplo, os gráficos abaixo referem-se à primeira e à segunda entrevista, respectivamente, e mostram a frequência das falas relacionadas a cada um dos focos:

Gráficos 1 e 2 – Comparação, entre as entrevistas, das frequências de falas de E1 para cada um dos focos.

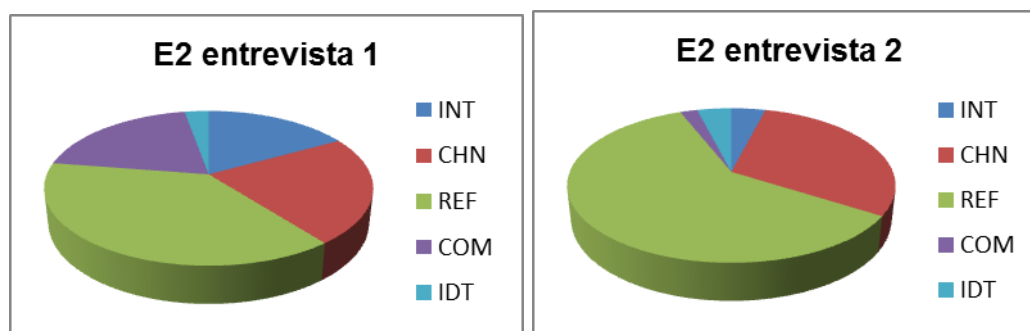


Fonte: O próprio autor

Com a utilização desses gráficos, observamos que o aprendizado alcançado pelo E1, referente aos focos 1, 2 e 5 (interesse, conhecimento prático e identidade, respectivamente) aumentou ao longo de sua participação no projeto, havendo diminuição nas falas relacionadas ao foco de número 4 (comunidade) e manutenção da frequência com relação ao foco 3 (reflexão). Interpretamos os dados apresentados da seguinte forma: ao vivenciar as experiências proporcionadas pelo PIBID, o E1 pôde aprender com a prática (foco 2). Ao conhecer na prática, pôde interessar-se e identificar-se mais com a docência, necessitando cada vez menos do apoio do professor supervisor, que passou a ser para ele um “orientador”.

Procedemos de forma semelhante com a E2. Os gráficos com as diferentes entrevistas e a interpretação dos dados encontram-se a seguir:

Gráficos 3 e 4 – Comparação, entre entrevistas, das frequências de falas de E2 para cada um dos focos

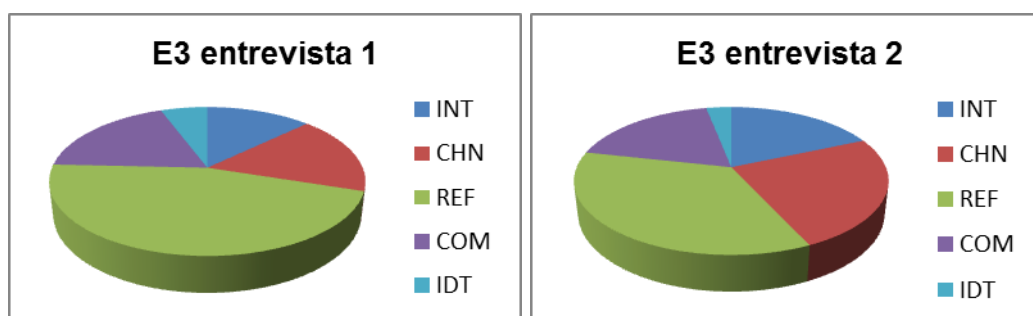


Fonte: O próprio autor

Conforme mencionamos, a E2 apresentou diminuição de seu interesse pelas aulas por entender que o curso de Física aborda conceitos que não podem ser repassados em uma sala de aula de ensino médio e pelas dificuldades na graduação. Entretanto, pôde aprender com a prática, visto que a frequência de falas relacionadas ao foco 2 aumentou. Um aumento significativo também foi verificado no foco da reflexão sobre a docência. O fato de ainda encontrar-se construindo uma opinião a respeito da docência pode ser a causa dessa mudança. Uma variação brusca na frequência de falas relativas ao foco de número 4 merece ser ressaltada. A razão é um pouco diferente da apresentada pelo E1. Em algumas ocasiões, a E2 comenta que sua maneira de dar aulas é diferente da forma como o professor ministra sua aula. Conforme expõe na fala 52, “o meu ponto de vista é diferente do dele”. Essa foi a interpretação que fizemos ao constatar a diminuição das falas relacionadas ao aprendizado com relação à comunidade docente.

Mesmo sob a orientação de um mesmo supervisor, participando em uma mesma escola e ministrando aula para o segundo ano do ensino médio, os estudantes apresentaram diferenças com relação ao seu aprendizado da docência. Apresentamos a seguir os gráficos com os dados da E3.

Gráficos 5 e 6 – Comparação, entre entrevistas, das frequências de falas de E3 para cada um dos focos

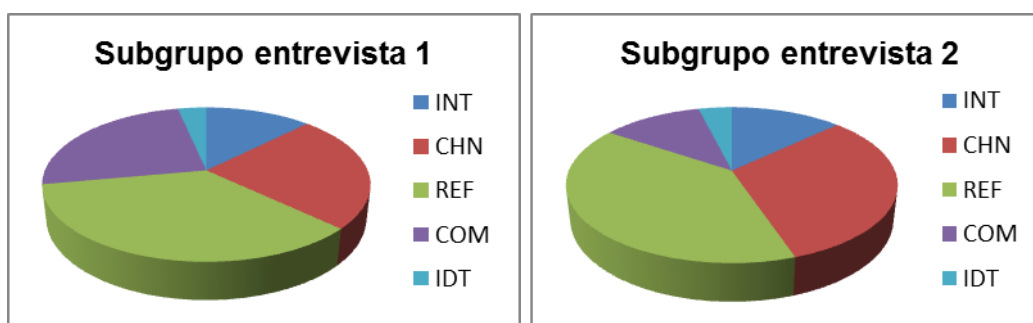


Fonte: O próprio autor

Para a E3, assim como aconteceu com os demais, houve aumento na frequência relativa ao foco do conhecimento prático da docência, resultante da vivência de situações características da profissão docente. Diferentemente dos outros participantes, ela apresentou uma maior frequência de falas relacionadas ao interesse, pois, como alega na última entrevista, quer ser professora. Todavia, houve diminuição na frequência de falas relacionadas aos focos 3 e 5.

Além de analisar os dados da pesquisa separadamente, realizamos outra análise englobando-os, para fazermos uma interpretação a respeito do que houve com relação ao subgrupo analisado no período de tempo em que os estudantes dedicaram-se às atividades do projeto PIBID.

Gráficos 7 e 8 – Comparação entre entrevistas das frequências de falas dos focos para os três estudantes



Fonte: O próprio autor

Analisando os dados apresentados observamos um aumento das falas relativas ao foco do conhecimento prático e sua diminuição nas falas em relação ao foco da comunidade. Com relação aos demais focos, as variações não foram significativas. Conforme mencionamos, o envolvimento com a prática e as

experiências vivenciadas em sala de aula proporcionaram aprendizado aos estudantes, e isso se refletiu no aumento da frequência de falas relacionadas com o foco de número 2. A diminuição das falas relativas ao foco da comunidade aconteceu pelo fato de os estudantes terem desenvolvido certa autonomia e confiança na própria maneira de atuar em sala de aula.

Portanto, com base no estudo realizado nesta pesquisa, foi possível evidenciar, por intermédio do instrumento denominado focos da aprendizagem docente (FAD), que os estudantes participantes do subgrupo analisado estão inseridos no processo de aprendizado. Após encontrar evidências dos cinco focos nos depoimentos dos três estudantes, constatamos que eles aprenderam a respeito da docência, interessando-se, conhecendo na prática, refletindo, engajando-se em uma comunidade e identificando-se com o exercício docente.

Interessando-se, os estudantes manifestaram seu interesse por meio de expressões que justificaram seu envolvimento pessoal com a docência. Conforme relataram em seus depoimentos, os estudantes também apresentaram desenvolvimento, razão pela qual se interessaram pela docência.

Conhecendo na prática, desenvolveram pensamentos voltados ao conteúdo, ao ensino e à aprendizagem. Construíram pontos de vista a respeito das gestões de classe e conteúdo, e julgaram como importante abordar os conteúdos de forma simples e contextualizada. Com relação a esse foco, também houve relatos de desenvolvimento atribuído à sua participação no Projeto. Adaptação à sala de aula, interação com os alunos, aprendizado com relação ao conteúdo e à própria docência foram alguns dos exemplos citados pelos estudantes no decorrer das entrevistas.

Refletindo sobre a docência, os estudantes tiveram a oportunidade de avaliar, com calma, e sem a urgência, a própria atuação. A partir desse distanciamento, puderam formular ideias e pontos de vista sobre a prática docente, planejar ações futuras, elaborar estratégias de aperfeiçoamento e, de maneira mais profunda, analisar as situações vivenciadas realizando, em alguns casos, uma autoavaliação, adjetivando as próprias atuações. Em algumas falas, os estudantes atribuíram importância à reflexão distanciada da aula, reconhecendo ser um importante instrumento de desenvolvimento para a docência. Realizaram comparações entre suas aulas do início e as do término de sua participação no projeto. Também, nesse foco, demonstraram preocupação com o conteúdo, o ensino e a aprendizagem, e justificaram algumas de suas ações em sala de aula.

A participação no projeto proporcionou contato com diversos professores. Os estudantes interagiram com professores da Universidade, do ensino médio da rede pública, além da interação com os colegas de projeto. A partir dos dados, foi possível concluir que aprenderam principalmente com o professor supervisor, que coordenava o subgrupo, realizando observações das aulas dos estudantes e propondo reuniões na escola e na biblioteca da universidade.

Identificando-se com a docência, os estudantes vivenciaram situações de identificação pessoal expressando o desejo de ser professor. Em âmbito social, identificaram-se comentando que os alunos lhes conferiam o status de docente.

Nesta pesquisa, foi possível também, por meio da comparação entre as entrevistas, averiguar como os estudantes aprenderam a respeito da docência, segundo a utilização do instrumento de análise FAD. Em função de um estudo quantitativo, obtivemos interessantes conclusões. Concluímos que, apesar de estarem sob a supervisão de um mesmo professor e ministrarem aulas para um mesmo ano escolar (segundo ano do ensino médio), suas falas relacionadas a cada um dos focos nas diferentes entrevistas não tiveram a mesma frequência. Isso revela que o estudante deve ser levado em consideração quando tratamos de aprendizagem docente, pois ela é subjetiva, pessoal e intrínseca ao sujeito que aprende.

Todavia, encontramos semelhanças entre os sujeitos quando comparamos os dados das entrevistas. Os estudantes apresentaram significativa variação nas falas relacionadas ao foco do conhecimento prático. A frequência de falas referentes a esse foco apresentou aumento, o que indica que, devido às experiências proporcionadas pelo projeto, o aprendizado enriqueceu-lhes o conhecimento de casos. Além disso, foi possível perceber que dois deles fizeram menor referência ao foco do aprendizado em comunidade e isso para nós significou maior autonomia e menor dependência em relação ao professor supervisor.

Quando analisamos os resultados agrupados, ou seja, os gráficos com os dados dos três sujeitos, verificamos o desenvolvimento do subgrupo como um todo. Notamos, nessa análise, variações significativas das frequências de falas referentes aos focos 2 e 4, cuja razão explicamos anteriormente.

As palavras e expressões destacadas também contribuíram para que fosse possível conhecer o modo como os estudantes aprenderam sobre a

docência. Em alguns casos, as palavras faziam referência a um foco específico. Percebemos, ainda, que algumas palavras se referenciaram a mais de um foco, o que nos facultou constatar a interdependência dos focos. Ademais, as palavras e expressões levaram-nos a considerá-las como indício de aprendizado da linguagem em consequência da participação e do engajamento desses estudantes em configurações capazes de proporcionar aprendizado docente, como é o caso do projeto PIBID.

Foi possível, portanto, através do estudo realizado, responder às questões que nortearam a pesquisa. Encontramos evidências de aprendizagem docente, com a utilização do instrumento FAD, pelos estudantes bolsistas integrantes de um dos subgrupos do PIBID 2 Física/UEL. Além disso, expusemos como esse aprendizado ocorreu, por meio da comparação das diferentes entrevistas, constatando aprendizado de conhecimento de casos e maior autonomia por parte dos estudantes com relação ao professor supervisor.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, S. 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, nov. 2012.

ARRUDA, S. M. O PIBID/UEL em 2012: estrutura, resultados, estratégias e contribuições para a pesquisa. In: SEMINÁRIO SOBRE IMPACTOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NAS REDES ESCOLARES, 4., 2012, Curitiba. **Anais...**Curitiba: UFPR, 2012.

BANISTER, P. *et al.* **Qualitative methods in psychology: a research guide.** Buckingham: Open University, 1994.

BRASIL. **Relatório de Gestão 2009-2011 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica.** Brasília, DF, 31 jul. 2012. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_Pibid_Relatorio-2009_2011.pdf> Acesso em 28/01/2013.

_____. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, n. 239, seção 1, 2007.

_____. Portaria PIBID nº 260, de 30 de dezembro de 2010 – **Normas Gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2013.

BACCON, A. L. P. **O professor como um lugar: um modelo para análise da regência de classe.** 1. ed. Curitiba: Honoris Causa, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigações qualitativas em educação: uma introdução às teorias e aos métodos.** Portugal: Porto, 1994.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza.** Barcelona: Martínez Roca, 1988.

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

CLANDININ, J. **Classroom practice: teachers images in action.** London: Falmer, 1986.

CODO, W. **Indivíduo: trabalho e sofrimento.** Petrópolis: Vozes, 1992.

DEWEY, J. **Como pensamos.** 3. ed. São Paulo: Editora nacional, 1959.

EISNER, E. **Learning and teaching the ways of knowing**. Chicago: University of Chicago, 1985.

FISCHMANN, R. Redefinição do público e do privado: contribuição para a reflexão educacional. In: ALVES, M. L. (Org.). **Escola: espaço de construção da cidadania**. São Paulo: F.D.E., 1994.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-77.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 2006.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

HABERMAS, J. **Knowledge and human interest**. Boston: Beacon, 1971.

KINCHELOE, J. L. **Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to empowerment**. Philadelphia: Falmer, 1991.

LAKATOS, A. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1993.

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

MATURANA, H.; VARELA, F. **El árbol de conocimiento**. Santiago: Editorial Universitaria, 1984.

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

NATIONAL RESEARCH COUNCIL 2010. FENICHEL, M.; SCHWEINGRUBER, H. A. **Surrounded by Science: Learning Science in Informal Environments**. Board on Science Education, Center for Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC, 2010. The National Academies Press, Washington, DC, 2010. Disponível em: < http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=12614>. Acesso em: 2 dez. 2012.

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 dez. 2012.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Vidas de professores**. 2. ed. Lisboa: Porto, 2007.

_____. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** Revista Educacion. Madrid: 2009.

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

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Coord.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2005.

SCHÖN, D. **The reflective practioner.** New York: Basic Books, 1983.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-91.

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

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15. n. 2, p. 4-14. feb. 1986. Disponível em: <<http://math.k-state.edu/~bennett/onlinehw/qcenter/shulmanpck86.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development.** London: Heinemann, 1975.

SZYMANSKI, H. **A entrevista na educação: a prática reflexiva.** 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2004.

TARDIF, M. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 115-138.

APÊNDICES

TRECHOS DAS ENTREVISTAS DE E1 REFERENTES AO FOCO DO INTERESSE PELA DOCÊNCIA

Entrevista e numeração correspondente à fala	Depoimento
Entrevista 1 – Fala 6	Legal. Sei lá. As atividades que a gente está trabalhando são essas que eu falei. Tem mais. Igual, nós fizemos o trabalho para a oitava série lá, o trabalho sobre ciências. Fizemos, demos outras aulas passadas.
Entrevista 1 – Fala 9	Bom, eu gosto. Eu gosto mesmo.
Entrevista 1 – Fala 10	Eu gosto. Eu acho que está sendo fantástico, está sendo muito legal. Até agora eu não encontrei nenhuma dificuldade, então o que está acontecendo. Eu ate agora estou superando minhas expectativas, até um ponto eu que eu vou encontrar dificuldades e vou aprender com elas.
Entrevista 1 – Fala 12	Então em si eu gosto de dar aula. Não achei que eu ia gostar, mas vamos falar assim.
Entrevista 1 – Fala 13	Eu gosto, eu acho legal, você conseguir transmitir um conhecimento eu acho fantástico. Mesmo que seja do avô pra avó, do bisavô, sabe aqueles remédios de avós que vem lá da casa do chapéu. Então o que acontece, vem um passando para o outro.
Entrevista 2 – Fala 1	Eu gosto de sempre estar envolvido com essas coisas, e da parte dos eventos é legal participar, sempre estar por dentro das coisas pra você sempre adquirir mais conhecimento nessas partes.
Entrevista 2 – Fala 3	Interessar é uma palavra muito forte. Não sei explicar, eu gosto de dar aula, não vou falar que eu não gosto não. Mas não sei.
Entrevista 2 – Fala 4	Eu gosto, gosto de dar aula sim. Não sei se é isso que eu quero pra minha vida, mas eu gosto, não posso reclamar não, eu gosto de dar aula.
Entrevista 2 – Fala 5	Eu acho que dar aula é muito interessante.
Entrevista 2 – Fala 6	Ainda mais no começo, e com a gente vendo, nós vemos onde nós erramos, onde acertamos, o que pode mudar o que não, o que você pode fazer e o que não.
Entrevista 2 – Fala 7	Acho legal essa parte de você transferir o seu conhecimento.

TRECHOS DAS ENTREVISTAS DE E2 REFERENTES AO FOCO DO INTERESSE PELA DOCÊNCIA

Entrevista e numeração correspondente à fala	Depoimento
Entrevista e numeração correspondente à fala	Depoimento

Entrevista 1 – Fala 1	É legal! É legal! Participar é legal, desenvolver é melhor ainda. Porque desenvolver a gente aprende muito.
Entrevista 1 – Fala 15	A gente aprende com isso. É bom!
Entrevista 1 – Fala 16	Legal! Divertido.
Entrevista 1 – Fala 2	Nos experimentos, é legal e é chato. Pra mim está sendo divertido porque tem muito experimento que dá certo.
Entrevista 1 – Fala 3	Mas sobre preparar aula é legal porque eu não vejo o tempo passando quando eu estou preparando aula. E eu tive a chance de dar aulas para o meu pai e para a minha mãe.
Entrevista 1 – Fala 36	Eu achei legal. Essa última, na verdade foi, essa turma era nova para mim. Eu não queria trocar de turma, não é que eu não queria, eu não posso escolher. Se fosse pra escolher eu não ia trabalhar com essa turma porque eu gostei, gostava dessa turma que eu estava. Eles participam e tal, mas essa outra turma, na turma anterior eles copiavam, na turma anterior eu percebi que eles não copiam. Eu passei matéria, adorei!
Entrevista 1 – Fala 38	Foi muito legal assim!
Entrevista 1 – Fala 40	Mas eu achei que foi bem interessante, só que eles não copiavam matéria.
Entrevista 1 – Fala 46	Eu achei muito legal, porque eu perguntava as coisas e não sei se é porque eles estavam fazendo gracinha ou porque, pode ser também, eu não sei, mas participavam comigo. Eles conversavam comigo. Eu perguntava as coisas e eles respondiam, diferentemente da outra turma, que eu perguntava e o povo ficava assim, só olhando. Eles não respondiam ou respondiam baixinho, eles falavam alto: “não, é isso mesmo”, aí eu olhava e falava: “não, tá errado”, e eles iam “chutando.”
Entrevista 1 – Fala 50	Não sei se vai continuar assim, mas eu gostei.
Entrevista 1 – Fala 8	Foi divertido. Eu acho assim, não só pelo PIBID, mas são momentos particulares que eu não vou esquecer.
Entrevista 2 – Fala 1	Foi gratificante. Eu cresci bastante, eu acho.
Entrevista 2 – Fala 2	Tanto intelectualmente como pessoa também. Porque eu tinha muito medo de falar em público. Muito medo de dar aulas, embora não tenha sido tudo aquilo que eu esperava em Ponta Grossa, a gente...

TRECHOS DAS ENTREVISTAS DE E3 REFERENTES AO FOCO DO INTERESSE PELA DOCÊNCIA

Entrevista e numeração correspondente à fala	Depoimento
---	-------------------

Entrevista 1 – Fala 1	Mas é gostoso porque, pelo menos em questão de eu crescer e amadurecer, como é que eu falo? Não é profissionalmente, é mais assim, amadurecer a minha forma de ensinar. Acho que tem ajudado porque como aquela experiência que teve da pergunta que eu não consegui responder da menina. Se fosse em outras épocas eu não iria ficar correndo atrás de experimento, tentar mostrar o porquê que acontece. Eu até fiquei impressionada de eu ter corrido atrás. Mas é legal.
Entrevista 1 – Fala 3	Então foi por isso. E eu tenho visto que é divertido dar aulas. Não é, trabalhar como professora não é a mesma coisa do que você trabalhar em uma empresa. Porque em uma empresa você tem todo aquele regime, você tem todo um horário para cumprir, produção que você tem que dar. Agora ser professora não, você tem seus horários para cumprir, é lógico, mas eles têm que dar produção, você não tem que mostrar. Você vai, você ensina e você fica ali até o aluno aprender. Você não tem que, assim, até tal data que fulano tem que aprender porque se não você é mandado embora. Não tem isso. E é uma coisa que você vai construindo, no caso o conhecimento dos alunos, você vai construindo dia-a-dia, e você pode também tipo meio que brincar em sala de aula. Quando você leva experimentos, leva um vídeo, alguma coisa assim. Você pode ter mais entrosamento com eles, não tem aquela pressão psicológica como tem dentro de uma empresa.
Entrevista 1 – Fala 5	Ah eu acho que a sala de aula. A sala de aula é muito mais gostoso. Pelo menos até agora. Eu vejo um monte de pessoas reclamando um monte de professores falando que ganham mal, que não vale a pena, que é muito estressante, só que eu não acho isso. Pode ser que o salário não seja o melhor do mundo, mas comparado, por exemplo, eu trabalhava em um empresa que eu trabalhava de manhã de tarde e de noite e eu ganhava novecentos reais por mês. Mas é isso. Eu acho que a sala de aula é um lugar gostoso de se trabalhar e assim, com um salário inicial de dois mil e pouco que é o salário de um professor eu não acho ruim. Eu já trabalhei por trezentos e sessenta reais por mês. Então se falar pra mim que o professor está ganhando dois e pouco eu não acho ruim, né? Inicial. Inicial eu não acho ruim.
Entrevista 1 – Fala 12	Mas eu gostei da aula.
Entrevista 1 – Fala 19	E você mostrar que o negócio é legal que o negócio é divertido é muito difícil.
Entrevista 1 – Fala 20	A Física ela é gostosa, é divertida, é um pouquinho complicada, tem umas teorias ali que são difíceis ali mas é gostoso.
Entrevista 1 – Fala 22	Mas se você pegar e mostrar para ele que tem um porque disso aqui acontece isso é legal. Poxa, não é por acaso que isso acontece.
Entrevista 1 – Fala 23	Tem alguma coisa agindo sobre esse objeto para ele cair. Então é legal.
Entrevista 1 – Fala 25	Porque assim, pra você gostar da matéria você tem que gostar do professor. Se você não gosta do professor, por mais que você tenha afinidade com a matéria se você não gostar do professor não vai, e não adianta. O professor faz você pegar birra da matéria. O professor tem essa capacidade de fazer o aluno pegar birra da matéria.
Entrevista 2 – Fala 2	Foi muito bom porque assim, me ajudou a perder o medo de falar na frente de um monte de gente. Eu percebi bastante diferença entre você falar para uma turma que eles têm um... digamos assim que eles não tem o mesmo conhecimento que o seu, digamos. Falar para eles foi mais fácil, foi fácil, do que se eu tivesse que falar hoje para o pessoal da sala de aula da UEL. Sabe? Para os meus colegas de sala lá da UEL. Eu acho que seria mais... Deu para

	entender?
Entrevista 2 – Fala 11	Eu acho que foi em sala de aula.
Entrevista 2 – Fala 12	Porque teve uma dúvida que eu não consegui responder, que era do espelho, lembra?
Entrevista 2 – Fala 13	Então eu gostei... eu fiquei morrendo de raiva né. Eu saí revoltada de lá, mas ao mesmo tempo, depois, quando eu consegui trazer experimento em sala e mostrar como a coisa acontecia e consegui responder a pergunta da menina. Então aquilo lá pra mim foi uma satisfação muito grande. Para mim foi o melhor momento. A hora que eu consegui correr atrás e consegui responder para a menina aquela pergunta.
Entrevista 2 – Fala 15	Eu gostei de dar aula porque é muito divertido dar aula. Assim, antes eu achava que dar aula era muito sofrido.
Entrevista 2 – Fala 16	Quando eu cheguei na sala de aula, eu comecei a dar aula e trabalhar como professora... meu, é o céu, é muito gostoso, porque você está lá, com um bando de adolescente, você tem oportunidade de brincar. Você está passando conhecimento, você está fazendo parte da vida deles.
Entrevista 2 – Fala 18	Agora ali em sala de aula não. É um serviço gostoso. Lógico, tem seus prós, quero dizer, tem seus contras, mas é... perto do que eu já passei é o céu.
Entrevista 2 – Fala 19	Foi bom. Foi bom. Tipo assim, a primeira vez foi péssima. A primeira vez eu quis até abandonar o curso de Física.
Entrevista 2 – Fala 34	É estranho, mas é legal.
Entrevista 2 – Fala 35	Gostei porque eu acho que as minhas aulas melhoraram bastante.
Entrevista 2 – Fala 51	Mas, ao mesmo tempo é gostoso. Ao mesmo tempo é bom porque, na hora que você leva os experimentos, que olha, que você mostra que tem aplicação sim, é uma coisa do seu dia a dia, que acontece. Está acontecendo lá e você que não está notando, você que não está percebendo. A hora que você mostra, é gostoso. Que dai todo mundo se diverte. Mas, não é fácil.
Entrevista 2 – Fala 63	Eu quero, é mais gostoso. É gostoso pros dois lados. É gostoso pro aluno e é gostoso para o professor. Porque sai bem menos estressado. Bem menos.

TRECHOS DAS ENTREVISTAS DE E1 REFERENTES AO FOCO DO CONHECIMENTO PRÁTICO DA DOCÊNCIA

Entrevista e numeração correspondente à fala	Depoimento
Entrevista 1 – Fala 1	Eu pra mim é burocracia. Vamos colocar burocracia. Por exemplo: chamada, assinar livro, essa parte da regência que eu acho mais importante, que era a parte que eu mais tinha medo.
Entrevista 1 – Fala 2	Sempre fui aberto, então só faltava dominar o assunto. Então isso você adquire preparando aulas, beleza. Então matamos um coelho.
Entrevista 1 – Fala 3	A outra eu nunca vi, Como é que eu faço, como eu não faço? Eu já vi o professor fazendo, mas eu lá na carteira e o professor chamando. Daí na hora que o professor passa ali as notas, ele passa como? Passa de qualquer jeito? Esse professor, na hora de

	entregar um livro, eu vi, “Ah a secretária deixou um bilhete no meu livro porque eu fiz tal coisa errada”. Como assim ele fez errado? É só colocar os nomes. O que ele coloca, o que ele não coloca? O que ele pode colocar? Foi aplicado aula? Foi. O que eu dei, o que eu não dei? Eu não sei essa parte eu não tenho noção do que faz. Essa que eu estou falando que é a parte burocrática.
Entrevista 1 – Fala 14	Isso. Conhecimento que vai passando. Esse conhecimento é fantástico você passar. Nesse caso, do cotidiano chama-se experiência. Passar uma experiência para o outro. No caso do professor você passa o seu conhecimento, conhecimento sobre determinado assunto.
Entrevista 1 – Fala 15	Isso. Por exemplo, eu sabia o que eu podia passar em uma hora. Eu sei, tinha uma noção de determinado tempo. Lógico, como você é precavido, quando você vai aplicar uma, quando você vai preparar uma aula você prepara umas duas ou três logo, por que você não vai querer chegar lá e, por exemplo, acontece de o conteúdo ser pouco e você achar que é grande e você dá a matéria. E o que acontece? Você vai ficar boiando dando exercício? Então essas dificuldades eu ainda não senti. Espero que não sinta e que consiga ter carga o suficiente para passar por isso sem passar por dificuldades. Eu estou tranquilo, eu não tenho muito, por exemplo, eu não tenho muitas dificuldades, questão de vergonha, essa parte eu não tenho disso.
Entrevista 1 – Fala 21	O que dava pra cobrar era aquele que eu fiz e falei que o espelho era convexo, deu dez minutos, fiz o espelho e perguntei: gente, esse espelho é o quê? “É convexo”. Certeza? Eu trabalhei com o que eu podia na aula.
Entrevista 1 – Fala 24	Ser professor de Física? O professor de Física seria um professor normal igual aos outros, que além de ensinar tudo aquilo que eu falei ele ensina Física. E a Física, a matéria Física ela tenta abranger o que acontece, fenômenos físicos, uma teoria para dentro da sala de aula. Explicar o que está acontecendo. Então o professor de Física, eu acho que ele tem que ser um cara que transmite tudo aquilo que o outro professor transmite, e muitas vezes passar essa Física, mostrar para o aluno que aquilo lá existe. É lógico que existe, mas aquilo lá acontece de determinada forma por causa daquilo, por causa daquilo lá, então eu penso muito na Física como Matemática. Eu! Mas não é isso que acontece. É que na faculdade eu trabalho assim. Física e Matemática. Mas Física é um fenômeno e você usa a Matemática para isso, não que a Física seja aplicar Matemática. A Física aplica um fenômeno, e a gente explica a Matemática dele, certo? Então o professor tem que trabalhar com isso. Ele tem que trazer o aluno o que acontece. Então por exemplo, um carro bateu, por que ele bateu? Porque a aceleração de um foi menor do que a do outro e não conseguiu frear, e o que é o freio? Uma aceleração negativa. Então é passar esse tipo de conhecimento para o aluno. Então esse é o professor de Física, nada mais. Igual, por exemplo, um professor de Matemática e de Português, seria igual o de Física só que ele teria que dar um jeito de explicar a matéria dele no cotidiano do aluno.
Entrevista 1 – Fala 25	Na verdade o professor tem que ser bem completo. Ele não pode saber só de física. Ele tem que dominar mais o seu conteúdo, então imagina, se nem Deus dominou tudo imagina nós. Então o que acontece. Você tem que abranger os outros conhecimentos, porque, por exemplo, uma palavra escrita errada. Isso é português, mas e daí? Mas “ah professor, eu uso essa palavra onde”? E por que está escrito errado? É porque tem uma vírgula, um acento. Então você tem que saber um pouco de tudo. Antes ele é um professor e depois um professor de Física. Eu acho que não tem

	essa diferença assim grande.
Entrevista 1 – Fala 26	Eu aprendi que o professor tem que desenvolver vários métodos para dar uma boa aula. Ele tem que, eu vejo meio assim, porque, por exemplo, são trinta alunos e um professor, então é mais fácil o professor dançar igual aos alunos do que os alunos dançarem igual ao professor.
Entrevista 1 – Fala 27	Ele contempla a parte do professor saber lidar com seus alunos e quando eu falo alunos eu falo a sala no geral, pelo seguinte, se você pegar uma sala de trinta alunos, vinte podem entender o que você está falando e dez não, como pode dois estar entendendo o que você está falando e o resto não, entendeu? Então você tem que saber ter o domínio da sala, se tiver trinta dos trinta. Se são trinta pessoas são trinta pensamentos, são trinta objetivos, trinta pessoas pensando diferente, trinta opiniões e assim vai, cada um pensa de um jeito, age de um jeito, então você tem que achar um equilíbrio entre eles ali.
Entrevista 1 – Fala 28	Então isso, eu aprendi que o professor tem que ter um conhecimento geral sobre tudo.
Entrevista 1 – Fala 30	Então o que mais, falando em poucas palavras, em tópicos, foi isso. O professor ele tem que dançar conforme a música, e nisso ele vai. Ele tem que ser um professor completo, ele tem que dominar todo o conteúdo dele e é isso.
Entrevista 1 – Fala 31	Para dar uma boa aula, primeiro de tudo, saber seu conteúdo de frente para trás. Tem que dominar, e quando eu falo dominar é igual a montar num leão, ele vai tentar te derrubar de um jeito ou de outro.
Entrevista 1 – Fala 32	Lógico, exatamente. Por isso que você tem que aprender com seus erros. Caiu tem que dar um jeito. Então o que acontece, você tem que dominar seu conteúdo inteiro. Só que o seu leão não é o seu conteúdo são seus alunos. A questão de dominar a sala eu não acho tão necessária.
Entrevista 1 – Fala 33	É que você tem que dominar primeiro seu conteúdo depois você tem que aprender a dançar conforme a música. Às vezes você não precisa dominar a turma, você precisa saber andar com ela. Você não precisa ser autoritário ou mandar.
Entrevista 1 – Fala 35	Não, não que não tenha que ser. Às vezes você precisa, mas, por exemplo, você tem que saber trabalhar aquele conteúdo com aquela turma. Isso é que é o “tchan” do negócio. Às vezes com uma determinada turma, eu chegar lá com a cara fechada, às vezes com determinada turma eu contar uma piada no meio da sala eles vão prestar atenção em mim de novo. Então tem que andar conforme a sala.
Entrevista 1 – Fala 36	Olha, eu já vi bastante professor e isso não é uma coisa fácil. Se fosse fácil todo mundo ia saber fazer. Só que essa parte de, você tem que dar seu melhor possível. Por exemplo, a questão de você ir para uma turma, você vai ter que trabalhar com um ano, imaginemos assim. No primeiro mês você já aprende com a turma. Você deixa igual, você vai ditar o ritmo da turma. Não ditar o ritmo da turma, você tenta elevar a turma a seu ritmo, equilibrar, andar junto. Então o que acontece, você começa a se adequar à turma. Eu sou uma pessoa que tenta aprender o máximo possível com o outro. Então se eu tenho uma turma eu vou tentar aprender com ela.
Entrevista 1 – Fala 37	Ser professor? Eu sei lá. É transmitir conhecimento, formar um cidadão, um ser pensante igual eu tinha falado na outra entrevista.
Entrevista 1 – Fala 40	É aí que tá. Você sempre vai tentar ser melhor, você vai adquirir, mas eu posso adquirir em um ano e você em quinze, ou você pode adquirir isso no seu primeiro mês com a turma e eu com quinze anos com a mesma turma e não saber. Tem os dois.

Entrevista 1 – Fala 44	Então, tem umas coisas que, igual eu falei, andar conforme a sala, isso nem com o tempo eu acho que vai. É lógico que com o tempo você vai se aperfeiçoando, não tem jeito não é? Você vai ganhando experiência. Com o tempo você vai ganhar de um jeito ou de outro, mas às vezes isso pode demorar mais ou demorar menos.
Entrevista 1 – Fala 49	Eu tento diversificar o máximo possível. Igual, essa questão de parar, você está explicando um conteúdo. E que até agora eu não peguei nenhum conteúdo que é fechado. Ah é isso, isso e isso e vou dar um tempo para responder. Eu não. Eu passo uma coisa, discuto com eles e pergunto: Vocês entenderam isso? Não? Então espera aí! Vamos lá gente! Se eu desenhar uma coisa igual a um espelho, a hora que eu vejo que o pessoal está muito distraído eu falo: Pessoal, pessoal! Estou fazendo um espelho. Se eu colocar em baixo, se eu tiver um raio assim? Então o espelho é como? Se eu tiver o raio do outro lado? Então os alunos, às vezes podem parar e voltar a atenção em mim. Entendeu? Então esses feixes, igual eu falei do espelho côncavo. Aquilo lá pra mim o maluco tem que prestar atenção. Então, quinze minutos se eu falar do espelho côncavo, daquela coisa é simples. Igual o que eu falei lá, falei a teoria, falei o começo sobre a teoria do espelho daí eu dei um exemplo pra sair, porque o aluno viaja. “Ah é? Ele está falando do espelho assim, assim”. Eu dei o exemplo, ele sai da minha aula e ele vai buscar o espelho lá onde eu falei. Igual, eu falei do mercado, ele vai lá no mercado pra ver se tem um espelho daquele jeito. Isso quando ele olhou para aquele espelho o que aconteceu? Então ele foge, a mente foge, ele não tá prestando atenção, mas concorda que ele saiu e volta? Então é mais ou menos isso. Eu não uso isso como base por causa dos quinze minutos, mas eu sei que não pode ser uma coisa muito maçante por muito tempo.
Entrevista 1 – Fala 60	Igual você falou que dói, ela ficou meio assim por ter errado mas é normal. Eu também vou errar alguma coisa. Eu fui escrever um negócio no quadro e escrevi errado. O chapéu do côncavo. Aí que está. Esses erros acontecem, o professor tem que saber sair dessa situação.
Entrevista 1 – Fala 61	Ele tem que dar um jeito. Falar: “Gente, errei isso aqui!” “Então vou fazer de novo”. Faz um risco no quadro chama a atenção dos alunos de novo. Eles esqueceram do seu erro. Imagina um professor que não tem o domínio do conteúdo ele mostra, não é fraqueza, ele mostra...
Entrevista 2 – Fala 2	Regência em sala. Acho que foi o que mais me deu, foi a atividade que eu mais consegui sugar conhecimento, ou experiência.
Entrevista 2 – Fala 11	Ah, não. Você ganha muito com isso, mas eu acho que a questão de dar a minha aula, eu acho que eu não apelo com os alunos.
Entrevista 2 – Fala 12	Tipo, eu não deduzo uma equação, porque, por exemplo, eu dei espelhos. Pra deduzir uma equação é geometria simples, eu acho que se você for apresentar isso para um aluno você tem que realmente entender o que você está fazendo.
Entrevista 2 – Fala 13	Eu acho que onde a gente está trabalhando, a gente não tem essa pretensão ainda. Então eu posso colocar que eu não forço eles. Eu acredito que eu trabalho um conteúdo acessível pra eles, apresento, tento da forma mais clara, e é isso.
Entrevista 2 – Fala 16	Teve aulas que a gente assistiu e por exemplo, chegou em um ponto que eu achei que ia começar daquele ponto, mas não deu, tive que começar do começo, daí teve feriado. Chegou num ponto que eu não tive, tipo assim, que eu não dei o que eu queria, vamos dizer assim.
Entrevista 2 – Fala 19	Que é uma responsabilidade muito grande. Igual na outra entrevista, você forma um pensador, você forma um ser pensante, você forma um ser de conhecimento, certo?

Entrevista 2 – Fala 22	Eu tenho uma noção de espaço e tempo muito boa. Acho que é isso. Acho que eu ganhei muito, eu sou uma pessoa que se eu for lecionar, porque eu não sei se é isso que eu quero, eu tenho que agradecer muito ao PIBID.
Entrevista 2 – Fala 23	Primeira coisa, primeira coisa que ele tem que ele tem que ... é dominar o conteúdo. Isso não dá pra discutir, esse é um ponto.
Entrevista 2 – Fala 24	Ter o domínio de sala, a questão de ter o domínio de sala não é ser um carrasco e dominar a sala igual você domina cachorro. É saber tanto na hora de brincar, é vamos dizer assim, é dançar conforme a música. Você tem hora que tem que saber lidar com eles, tem hora que você tem que saber ser uma pessoa chata, no ponto de ser irritante, e tem que saber deixar, tá ligado. Hoje vocês podem quebrar a sala, porque vai saber, tem dia que né? E então é isso, o professor tem que ter esse domínio de sala, ele tem que conhecer como ele trabalha em determinada sala. Acho que são os dois principais, dominar o conteúdo e domínio de sala.
Entrevista 2 – Fala 26	Tem que conhecer a turma. Exatamente. Então quando o professor, igual, essa questão do domínio da turma o professor tem que ter um conhecimento muito grande de, vamos falar, não exatamente de conhecimento, mas tem que conhecer seus alunos um por um, e conhecer o funcionamento geral.
Entrevista 2 – Fala 27	Porque eu já fui aluno e eu sempre tive um g dominante onde eu estava, e o professor não precisa dominar a sala, ele dominando um aluno que faça uma coisa ou outra, e outro aluno que faça uma coisa ou outra.
Entrevista 2 – Fala 28	Eu dei aula antes e eu tinha um aluno que ele não parava, era hiperativo. Mas o que aconteceu, às vezes o aluno só precisava de carinho e de atenção, e se você dominava ele você dominava toda a sala. Se você chegasse e sentasse do lado dele pra conversar você dava sua aula do lado dele e era a melhor aula, de boa, você não precisava fazer nada, você só sentou do lado dele, então o que acontecia? Você dominou a sala, você teve um controle total da sala, porque às vezes é um e não os trinta, como às vezes são os trinta.
Entrevista 2 – Fala 29	Então você tem que ter um conhecimento geral dos alunos e um conhecimento geral da sala.
Entrevista 2 – Fala 30	Então tem muita coisa, por exemplo, a turma que eu leciono, tem uma aluna que não para de falar um minuto. Às vezes o professor chega lá e fala assim pra ela: você vai lá do outro lado e você não vai conversar. Às vezes o problema não é ela, às vezes de lá ela vai conversar com o outro do outro lado do mesmo jeito, então às vezes se você levar ela na conversa, você consegue conversar com ela e você consegue ganhar a sala, simples.
Entrevista 2 – Fala 34	Igual a questão do menino lá, eu também acho que, é por isso que eu voltei a prova e falei pra ele fazer de novo, porque eu acho melhor direcionar. Aí que tá, eu conheci a sala, você não precisa ter o domínio de todos, mas pelo menos conhecia a sala que eu trabalhava.
Entrevista 2 – Fala 39	Professor não é só você..., é também, tem que ter muita coisa, tipo conteúdo, mas também é você conseguir formar um ser, um ser pensante, vamos colocar desse jeito.
Entrevista 2 – Fala 40	Professor de Física? Eu penso assim, como você é um professor de Física você tem que tentar trazer as coisas do cotidiano do aluno, porque querendo ou não a Física engloba quase tudo né, se não englobar tudo.
Entrevista 2 – Fala 41	Você tem que trazer o que vem do cotidiano do aluno. É isso, todos os outros professores tudo e o algo a mais é você ter que dar uma matéria específica, de resto você é um professor normal, igual um professor de primeiro ano.

TRECHOS DAS ENTREVISTAS DE E2 REFERENTES AO FOCO DO CONHECIMENTO PRÁTICO DA DOCÊNCIA

Entrevista e numeração correspondente à fala	Depoimento
Entrevista 1 – Fala 2	Aprende a escrever, aprende coisinhas de Física mesmo que a gente deveria saber, matéria do ensino médio mesmo, mas no caso, preparar as aulas, ministrar as aulas.
Entrevista 1 – Fala 5	No nosso caso a gente está vendo isso adiantado. A gente não terminou a graduação e a gente já está dando aula. Então a gente não vai demorar três anos para aprender a matéria. A gente está aprendendo agora. E é nessa parte que a gente se bate. Aprender a matéria. Agora, nesses experimentos que eu falei, o que eu acho legal é ... eu até esqueci sua pergunta.
Entrevista 1 – Fala 11	É você ter o foco, sabe? Da apresentação, mas eu não consigo lembrar a palavra. Eu não vou conseguir lembrar. É você conseguir controlar a sala, sabe? É isso aí. Tem uma palavra certa. Então pelo menos é isso que eu estou aprendendo.
Entrevista 1 – Fala 17	Eu estou aprendendo com as aulas. Eu estou aprendendo a conviver com os alunos.
Entrevista 1 – Fala 18	Mas aí, com essa interação que a gente teve de preparar aula agora em cima da hora, em cima da hora não porque não está tão em cima da hora, eu pude aprender que não é assim, você não precisa se matar para aprender todo o conteúdo.
Entrevista 1 – Fala 20	Ah sim, com certeza. Pelo menos eu aprendi, estou aprendendo ainda, na verdade, a preparar aula. Na minha cabeça tudo o que eu colocasse no papel eu ia poder passar para os alunos, mas isso não é verdade. Eu passo, bom, na outra aula, na ultima aula eu passei uns 50% do que eu pensei, na outra aula acho que uns 60% do que eu pensei. Então a gente tem que resumir.
Entrevista 1 – Fala 22	Porque eles estão interagindo. Às vezes eles fazem perguntas, acho que na primeira vez o professor conversou mais. Nessas aulas os alunos interagem, ou eu preparo mais matéria ou dou aula.
Entrevista 1 – Fala 31	Reflexão. Só reflexão, a distância do objeto ao espelho é a mesma distância da imagem ao espelho.
Entrevista 1 – Fala 35	Tipo, eu fui fazer um experimento pra mostrar os raios de luz, eu coloquei o espelho no chão, coloquei um laser pra bater, o raio do laser bater no espelho e refletir na parede. Só os que estavam na frente viram, aí eu falei: não vou fazer mais não. Pulei o assunto.
Entrevista 1 – Fala 48	Você sente quando o aluno está com medo de perguntar as coisas, quando ele está com medo de você. Não sei se estavam com medo de mim, mas estavam com medo de perguntar, ou falavam: “não entendi”.
Entrevista 1 – Fala 57	Ou às vezes pode acontecer o contrário também. O professor pode se identificar com o quietinho porque tá quietinho, do que aquele que conversa, porque aquele quietinho na aula ele percebe, e na aula a gente percebe isso, que na aula e na aplicação das provas a gente percebe que o aluno precisa de ajuda. E daí às vezes a gente, isso nunca aconteceu comigo, mas eu sei que isso acontece, às vezes a gente vai conversar com um aluno e descobre que ele está com problemas na família. E daí é o aluno quietinho que você tem mais intimidade.

Entrevista 1 – Fala 58	Pra mim é ensinar os conceitos, os conceitos que normalmente a gente vê mas a gente não consegue ligar o prático ao teórico. O Professor é isso, ele consegue, o professor de Física ele liga o prático a, por exemplo, um ônibus, é cinética, ele pega o que acontece no cotidiano. Eu acho que ser professor de Física é isso, é fazer essa ligação entre o cotidiano e a Matemática. Isso! O professor de Física liga o cotidiano com a Matemática e mistura porque tem conceito.
Entrevista 1 – Fala 60	Eu acho que o assunto, acho que ele tem que saber. Saber eu acho que é a disciplina, tem que saber a matéria que ele vai dar, ele tem que saber, se ele conhece a matéria ele conhece a turma. Se fosse ter é mais fácil.
Entrevista 1 – Fala 61	Ele tem que ter dinâmica, ele tem que ter...
Entrevista 1 – Fala 62	Saber interagir.
Entrevista 1 – Fala 63	O professor, bom você mesmo pode fazer isso, você vê a matéria que você tem mais, que você consegue prender mais o assunto, e geralmente é o professor que é mais dinâmico, o professor que consegue prender sua atenção, que participa, que você participa com ele, que te faz pergunta. Agora o professor que você não participa com ele, que ele dá uma boa aula, mas o assunto, ele não tira todas as dúvidas, ele responde todas as perguntas, e ele não tem dinâmica, você não aprende nada com o que ele fala, você tem que ficar buscando em livros, você tem que ficar..., chega na hora da prova, o professor que tem dinâmica ele vai passar a matéria e por mais que você não estude você vai lembrar, “o professor fez essa piada é verdade!” Agora o professor que não tem dinâmica vai passar.
Entrevista 2 – Fala 5	Lá fui eu. Consegui encarar, consegui fazer. Acho que foi bem gratificante assim. Cresci bastante. Acho que vou continuar crescendo, aprendendo com os erros que a gente faz na sala. Acho que é isso.
Entrevista 2 – Fala 11	Não. No grito. Discutir no grito. Foi uma experiência assim, ajudou, o PIBID ajudou mas é diferente. Só que eu imagino assim, não sei porque eu não peguei ainda uma sala de ensino médio sozinha ainda, não dei aulas de Física no PSS sozinha, mas acredito que seja igual no PIBID, porque embora o professor estivesse lá, os alunos já são mais amadurecidos. Eles só queriam saber de brincar, brigar, dar tapas, então valeu a experiência.
Entrevista 2 – Fala 12	Não sei. A cada aula a gente aprende uma coisa diferente. Eu tento a cada aula melhorar, buscar uma coisa, uma maneira de dar aulas melhor, explicando melhor, ou tentar mudar alguma coisa pra ver se melhora. Eu acho que experimentos são o que mais chamam a atenção, dependendo da turma. Em algumas salas, não em todas, porque já aconteceu de eu aplicar uma experiência feliz da vida porque meu experimento deu certo e os alunos estarem dormindo e ninguém estar nem aí.
Entrevista 2 – Fala 13	Então, tem os conceitos físicos. Tem que estudar os conceitos físicos. A imagem que forma no papel dá lá imagem real. Só que no espelho plano que a gente sabe que a imagem não é real também dá imagem fora do espelho. Então não está bem...
Entrevista 2 – Fala 34	Eu acho que eu aprendi, não sei se cabe ou não, mas a encarar os alunos, não ter medo das perguntas deles, independente deles fazerem uma pergunta que eu não sei responder. Amanhã eu trago e ninguém tem que saber tudo.
Entrevista 2 – Fala 38	A dar aulas. Acho que eu perdi o medo de dar aulas.
Entrevista 2 – Fala 40	O conceito. Tudo o que está relacionado com a teoria, não com a teoria, mas com o tema que ele vai abordar. Não só com o tema,

	mas alguma coisa, como que eu digo? Quando tem mais de uma disciplina. Agora não sei, não me lembro, tem uma palavra certa: Interdisciplinar. Porque você vai aplicar um conceito você tem que saber onde aquele conceito se aplica nas outras disciplinas.
Entrevista 2 – Fala 42	Dinâmica. Se souber fazer dinâmica, acho que explicar mesmo. Uma coisa que a gente aprende ou nasce sabendo, eu não sei explicar, mas se o professor for dinâmico, independente da matéria que ele está passando ele consegue passar. Agora, não adianta o professor saber cem por cento da matéria e não saber passar, não conseguir ser dinâmico, porque a matéria vai ficar maçante, os alunos vão começar a ficar com sono, eles vão começar a ficar meio estressados, porque você vê uma pessoa dormindo é sinal de que ela não está prestando atenção no que você está falando. Ele vai começar a estressar, pode perder o foco, às vezes não, não sei. Eu acho que vai mais da prática mesmo. Ele tem que ser dinâmico, tem que conhecer a matéria.
Entrevista 2 – Fala 44	Eles vão porque são forçados, aí é que está, daí o professor tem que conseguir fazê-los ficarem interessados, senão a aula perde o foco. O aluno não aprende, ou aprende e depois ele esquece. É isso que a gente está buscando.
Entrevista 2 – Fala 45	Eu acho que ser professor é ensinar, é conseguir participar não só das atividades da escola porque tem professor que, querendo ou não ele se envolve com a vida particular do aluno, de alguns alunos, não todos. Mas o estado emocional do aluno influencia na sua aula. Então ser professor é mais do que ensinar, é participar da vida do aluno.
Entrevista 2 – Fala 46	Nossa! Ser professor de Física é mais do que ser professor, porque o professor, em si, ele ensina o mundo, ensina os conceitos, tem professor que ensina a caminhar. Agora, o professor de Física ele mostra o caminho, ele ensina e te leva também.
Entrevista 2 – Fala 47	Educar o aluno, porque tem muito aluno que não tem educação, ou os pais não passaram educação. Ser professor é abrir um novo, um leque de opções, porque quando eles chegam ao colégio eles têm um foco, “ah, vou só estudar”. Só que a partir do momento que você começa a dar aulas e mostrar pra ele que o mundo não é só aquele mundinho que ele está inserido com os pais dele, ele começa a pensar diferente. Então ser professor é isso, é abrir, é mostrar o mundo para os alunos.
Entrevista 2 – Fala 50	São as teorias, que você vai aprendendo ao longo do curso e tal. Você está aprendendo uma teoria aqui, daí você descobre que a sua teoria está errada.
Entrevista 2 – Fala 51	Isso eu posso entrar nos conceitos, o da velocidade, cinemática, dinâmica. A gente sabe que existe só que a gente não conhece. A partir do momento que você começa a estudar Física você começa a entender porque as coisas realmente acontecem. Eu acho que ser professor de Física é mostrar mesmo.
Entrevista 2 – Fala 52	Isso nas outras disciplinas, pelo menos em Biologia eu nunca vi isso acontecer, ou em Português. Em Português eles mudam o sistema, mas sempre explicam o porquê que mudou. Já em Física você tem que provar que mudou, você tem que provar o porquê que mudou, então em Física você ensina o aluno a conhecer aquilo que ele já conhece, mas ele não sabe que aquilo existe.

TRECHOS DAS ENTREVISTAS DE E3 REFERENTES AO FOCO DO CONHECIMENTO PRÁTICO DA DOCÊNCIA

Entrevista e numeração correspondente à fala	Depoimento
Entrevista 1 – Fala 21	No dia-a-dia assim, você pegar e mostrar para o aluno. Se eu soltar isso aqui isso vai cair, isso é natural do dia-a-dia.
Entrevista 1 – Fala 26	É porque a Física em si, só de você falar Física, nossa! Tem uns alunos que têm diarreia. Saem correndo desesperados. Vão morrer. Eles falam assim: Vou me jogar na frente de um caminhão. Falou física para eles, daí nossa! A hora que você chega lá e fala: não é desse jeito, é assim, uma coisinha tão simples, tão nada a ver, tão bobinha, não é uma coisa para se assuntar tanto. É lógico que tem algumas coisas que é mais lá em baixo, não é? Mas conteúdo em sala, ainda mais de ensino médio, não é uma coisa pra eles ficarem, nossa de cabelo em pé. Então você mostrar, porque eles já têm essa ideia.
Entrevista 1 – Fala 30	Eu acho que sim porque é o seu relacionamento com aluno. Porque se você só vai lá e dá matéria, matéria, matéria, por mais que sejam umas coisas diferentes e variadas é tipo, isso acaba fugindo do contexto, da realidade deles. Parece que é como se fala, um mundo paralelo, o estudo e a vida normal.
Entrevista 1 – Fala 34	Não sei. Não sei dizer para você o que eu aprendi. Só que, isso é uma coisa que eu já sabia, mas é uma coisa que eu confirmei. Você tem que estudar, você tem que estudar muito para você ir para uma sala de aula. Porque assim, tem que memorizar, porque aquilo que você ensina para eles você tem que memorizar também.
Entrevista 1 – Fala 37	Então é o que eu aprendi é que você tem que ir preparado. Porque se você vai lá só meia boca, vai lá de improviso, de conteúdo improvisado com atividade improvisada que você vai passar pra eles é bobagem, vai passar vergonha. Então é isso que eu aprendi. Aprendi que precisa ir preparado. Se não for pra se preparar então nem vai, nem vai porque senão não vai dar certo.
Entrevista 1 – Fala 45	A matéria.
Entrevista 1 – Fala 46	Eu acho que a matéria.
Entrevista 1 – Fala 47	E também transformar aquilo que ele estudou numa linguagem acessível aos alunos, eu acho.
Entrevista 1 – Fala 48	E saber também como levar esse conteúdo que ele preparou porque não adianta você começar, por exemplo, me deixa ver um exemplo. Não adianta você começar a falar de uma formação de imagem sem você primeiro estudar com eles como os raios se comportam ao atravessar uma lente. Eles não vão entender. Não adianta você pegar e ir lá e falar assim: Vou mostrar primeiro a formação da imagem pra depois mostrar como os raios se comportam no espelho. Isso é uma coisa que pode fazer confusão na cabeça deles. Então você tem que saber passar o conteúdo em uma sequência que eles consigam assimilar, não é bem essa palavra. Como se fosse que você conseguisse construir, né? Como

	se fossem vários tijolinhos e cada tijolinho tem um certo tamanho. Então é você conseguir colocar cada um em uma ordem que seja uma sequência, uma coisa que tenha lógica pra os alunos.
Entrevista 1 – Fala 49	A forma de passar para eles para que eles entendam, tanto na linguagem deles quanto na sequência que vai dar para que eles consigam absorver.
Entrevista 1 – Fala 54	Eu acho que tem que ter um domínio muito grande de sala de aula pra fazer isso, e também não só um domínio da sala de aula mas também um domínio próprio não é? Sei lá, saber como fazer. É muito difícil, eu acho. Então eu não faço não, eu não, eu acho legal, eu olho assim e eu admiro, eu acho muito legal. Mas ah, como eu queria, poxa, como eu queria saber fazer isso. Eu não sei fazer. Não sei mesmo.
Entrevista 1 – Fala 55	Ah eu sou muito autoritária. Eu acho tão errado isso, mas eu só sei gritando. Eu só sei gritando, eu bato na...
Entrevista 2 – Fala 6	Dai a força vinha daqui desta corda que era aplicada no ganchinho e fazia a porta levantar por causa do peso que estava aqui, por causa da tensão da porta. E tinha um raio que ia da distância que estava sendo aplicada a força até o centro de giro. E eu queria pegar o ângulo né? E a inteligente foi pegar o ângulo daqui de baixo e com certeza, afirmando lá na frente.
Entrevista 2 – Fala 7	Aí assim, lógico que para dar aula a gente estuda. A gente vai com o conhecimento pronto para dar aula pro ensino médio. Na faculdade a gente devia fazer isso também né? Eu devia ter feito isso né? Só que assim, eu por várias vezes olhei aquele negocio lá e pra mim era, era o ângulo aqui de baixo. Porque tipo assim, ele está abrindo e você vê a formação de um triangulo retângulo ali tão óbvio. Por exemplo, se você pegasse uma trena e medisse esta altura e essa distancia aqui de baixo você achava o ângulo.
Entrevista 2 – Fala 8	Pode, só que assim, em sala de aula, você tem o material lá do seu lado, você... eu pelo menos quando estou em sala de aula, o máximo que pode acontecer é um questionamento que eu não vou saber responder e ser uma coisa que realmente eu não sei. Eu falei assim: olha, eu não sei, mas eu te trago a resposta na próxima aula. Uma coisa é isso.
Entrevista 2 – Fala 28	Na primeira aula. Na primeira vez que eu estou chegando na turma. Já chego esculachando, já chego... chego que chego né? Agora depois não, depois eu brinco. Brinco!?
Entrevista 2 – Fala 29	Eu não sei brincar né? Eu não brinco não, é mentira. Eu não brinco não, mas eu vou mansa, eu não fico muito no pé e tal. Tanto que eu nunca cheguei a expulsar aluno de sala, não por ele não merecia, é porque eu não gosto destas coisas. Mas foi isso.
Entrevista 2 – Fala 31	Aquele negócio de espelho mesmo eu não sabia, eu nunca entendi aquele negocio de espelhos quando deram aula para mim. Porque eu fui ver aquilo lá no cursinho e no cursinho eles dão muito rápido a matéria. E na Universidade, no dia que o professor foi dar essa aula eu faltei. Então eu não tinha visto, então eu fui aprender junto com os alunos.
Entrevista 2 – Fala 33	Também que eu percebi que quando você ensina, você absorve o conteúdo também. Aquele negócio começa tipo que, é estranho o que eu vou falar, mas é como se fizesse parte de você sabe? Porque uma coisa é você estudar e estar ali e beleza né? Você esquece. Agora, quando você vai ensinar um negocio, parece que o negócio fica gravado em você, sabe?
Entrevista 2 – Fala 42	A responsabilidade que tem que ter né? Em sala de aula, em questão do preparo também. Do preparo tanto preparo do saber mesmo né? De você conhecer a matéria, você saber do que você está falando e também da responsabilidade que você tem com os

	alunos.
Entrevista 2 – Fala 43	Ah, também que, uma coisa que eu aprendi realmente no PIBID, foi essa questão dos experimentos. Da importância dos experimentos. Como o aluno absorve muito mais no experimento, quando você está com o experimento ali que é algo palpável para eles né, que eles conseguem ver, conseguem usar, entender aquilo ali do que você só falar teoria, teoria, teoria, teoria! Acho que é isso.
Entrevista 2 – Fala 44	A matéria. Eu não sei, acho que ele precisa, acho que nem é a matéria. Eu acho que ele precisa ser dinâmico. Ser extrovertido, pelo menos um pouco sabe? Para ele poder...
Entrevista 2 – Fala 45	Ser dinâmico é você, ao mesmo tempo em que você agita os alunos, você consegue controlar eles. Porque assim, é que nem professor de cursinho. Você tem que agitar ali para fazer o cara prestar atenção em você. Para prender a atenção deles. E ao mesmo tempo, você tem que controlar para não deixar virar baderna. Então isso para mim é ser dinâmico, é você conseguir motivar os alunos ali na tua matéria, mas ao mesmo tempo você consegue fazê-los ficar cada um sentadinho no seu lugar, sabe? Sem agarrar um ao outro, digamos assim. Uma colega minha já teve uma experiência dessa né? Que aluno vai se agarra lá, se atraca. Uma professora estava falando aqui também que os alunos se agarraram e ela se meteu no meio para separar. A hora que ela se meteu no meio ela tomou um soco na barriga. Então para você fazer isso, saber apaziguar também né? Tem que ter um jogo de cintura muito grande.
Entrevista 2 – Fala 49	Eu acho que sim, porque você precisa estudar muito, estudar para você passar as coisas detalhadamente. Porque as coisas que eu passo para os meus alunos são umas coisas mais por cima assim sabe? Eu não vou fundo, eu não passo...
Entrevista 2 – Fala 50	Mas eu falo, você entende né? Os alunos, boa parte dos alunos não estão interessados. Tipo, você fala de Física para eles, eles ficam doidos, não querem ficar na sala. Eles preferem ir lá para a Educação Física né? A Física eles não querem saber de jeito nenhum. Então é um desafio muito grande, porque você trabalhar com um assunto que as pessoas não querem ouvir, que não acham importante, sabe? Que não vê aplicação, que por mais que tenha aplicação eles não veem a aplicação dos conceitos da Física na vida cotidiana deles. Então é difícil você trabalhar com isso. Então a forma é pegar e mostrar que tem aplicação sim. Mas toda hora, pensa que toda hora você tem que ficar mostrando que aquilo ali serve para alguma coisa. Que aquilo ali não é inútil. É difícil. É difícil toda hora. Acho que é isso, o professor de Física...
Entrevista 2 – Fala 55	Então se tem uma coisa que eu tenho aprendido é isso, é explicar. Se eu não conseguir explicar de uma forma, tentar explicar de outra.
Entrevista 2 – Fala 57	Mas chega na hora, eu não consigo explicar do jeito que eu queria. E daí eu nunca consegui falar assim, certinho da Física.
Entrevista 2 – Fala 62	Mas eu não sei fazer de outra forma. Porque se o aluno começa a falar junto comigo eu não consigo pensar. Eles começam a falar e eu começo a viajar junto. Eu não consigo pensar. Então para mim, tem que ser nessa linha rígida por enquanto. Até talvez eu absorver o conteúdo ou pegar a experiência mesmo né. Não sei.

TRECHOS DAS ENTREVISTAS DE E1 REFERENTES AO FOCO DA REFLEXÃO
SOBRE A DOCÊNCIA

Entrevista e numeração correspondente à fala	Depoimento
Entrevista 1 – Fala 4	É uma coisa do próprio professor mesmo. Igual, por exemplo, a chamada. Por que quem está com presença eu faço um c? O que é que tem a ver o c? não vou questionar. O f é de falta, beleza. Não sei por quê. Presença com c? Entendeu? Ah não, ele só está marcando. Isso significa que o professor, quando o aluno está com falta eu faço um c. Isso é uma regra? Não sei se é, mas quando o aluno está com falta ele põe um f, e quando está com presença ele põe um c. Pronto aí! Mas e o aluno que tá com falta, não vem na minha aula faz três anos? Ele passa isso? Eu risco, eu não risco? Quando eu vou fechar as notas, eu tenho que fechar em tal dia? O que é que eu tenho que fazer? Então vamos falar que essa é a parte burocrática.
Entrevista 1 – Fala 7	Então o que acontece? Eu vou dar um conteúdo, concorda comigo que o conteúdo que eu ver na segunda série desse ano vai ser o mesmo do segundo ano do ano que vem, e assim em diante? Se eu preparar uma coisa certa com base, argumentada, com objetivos, assunto, o que é que eu faço e o que eu não faço, como que eu vou fazer, vai ficar ali largado. Se eu juntar todas as aulas que eu preparei e deixar num lugar, ano que vem a hora que eu fazer isso, eu vou saber o que é que eu fiz, eu não vou precisar ficar batendo na cabeça um milhão de anos. É lógico que eu vou ter que preparar a aula de novo, mas o método, se eu colocar ali que funcionou eu uso aquele método de novo. Se não funcionou, vou lá colocar: “não funcionou, ficou faltando isso”. então eu melhoro no ano que vem. Então isso é importante.
Entrevista 1 – Fala 11	Essas primeiras dificuldades. E também a dificuldade, por exemplo, ter uma pergunta que eu não consiga responder. Então eu não sei o conteúdo de toda essa aula. Então eu tenho que melhorar até onde eu vou com o meu conteúdo. A questão de preparação de aula, eu tenho dificuldade se eu aprendi preparando aula ela foi pouco, e aí o que é que eu faço? Eu não tive essa dificuldade ainda, mas tem gente que teve. Eu acho isso, por isso que eu acho que eu não senti dificuldade.
Entrevista 1 – Fala 16	Na verdade, sinceramente eu não sei. A questão da dificuldade, era uma questão que eu achava que eu ia ter, que eu achava que teria, e não tive. Dizer como foi é um pouquinho complicado eu acho. Não sei, às vezes quando você está ali na frente você fica olhando pra turma, às vezes alguém prestou atenção e o outro não, então o intuito do professor é passar o conhecimento para todos os alunos, concorda?
Entrevista 1 – Fala 17	Então, se você tem cem alunos, analisando pra fazer uma conta mais fácil, se tiver cem alunos e cada um aprender 30%, tá bom. Agora se você tiver trinta alunos e os alunos, de cem trinta aprender 100 % não valeu a pena, eu acho. Então é um jeito de se pensar. Então não consigo me avaliar.

Entrevista 1 – Fala 18	Aquela aula eu achei que eu me saí bem. Vamos colocar que eu me saí mais ou menos.
Entrevista 1 – Fala 19	Por exemplo, na primeira aula eu não passei o conteúdo (no quadro). Eu não tive um acompanhamento para ver se os alunos gravaram aquilo também. Agora nessa que eu fui, eu passei um pouco do conteúdo. Na próxima aula eu vou puxar o conteúdo, certo? Eu vou chegar e perguntar: “gente, vocês lembram o que eu dei na aula passada? Vocês não lembram, então vamos pegar o caderno todo mundo”. Então é uma coisa que tem, é uma coisa que eu já mudei da outra aula. Com essa continuação eu posso falar, então se eu falei isso na aula passada, vou dar um exemplo: como é que eu fico isso? Igual com o espelho côncavo e convexo. Se eu fizer um espelho para cá e os raios estiverem vindo para o outro lado ele é um espelho o quê? então isso é o que a gente vai aprendendo. Foi uma coisa que eu não fiz na primeira aula, eu já fiz agora.
Entrevista 1 – Fala 20	A questão é do texto que eu passei, vamos falar que é assim: eles vão ficar com aquilo gravado no caderno. Eu acho que a interação, essa parte eu nunca cobrei entendeu? Porque pra conversar mais do que eu não vi. Acho que com os alunos eu me saí bem. Eu vou fazer nessa próxima aula porque eles têm conteúdo, na primeira aula não tinha como cobrar porque eles estão vendo novo.
Entrevista 1 – Fala 22	E isso, é que ruim, a parte de se avaliar é complicada. Eu não acho que a aula foi ruim, mas porque foi boa é diferente.
Entrevista 1 – Fala 23	Sinceramente? Posso falar sinceramente? Eu tenho professores que eu aprendo mais com o livro do que com o professor. Então a gente pode fazer essa analogia do livro para o professor. Mas o que acontece, o professor estaria ali para tirar as suas dúvidas, se acontecer alguma coisa, e o professor também tem aquela parte de educar. O professor não é só ensinar é educar para a vida. Ensinar para a vida, ou o que quer que seja. O pessoal fala jogar para o mercado de trabalho. Não. Eu penso que você recebe uma educação de berço, uma na escola e uma na vida. O professor tenta transmitir um pouco dessa educação da escola, essa do conhecimento. Então o professor é esse cara que transmite conhecimento, não só na parte da matéria mas sim na parte de socialização, na parte de entretenimento, e assim vai. O professor não deixa de ser um transmissor de conhecimento.
Entrevista 1 – Fala 27	Se tiver um aluno que não aprendeu o defeito não é do professor é do aluno. Agora se tiver trinta que não aprenderam, o defeito não são os alunos, é o professor. E assim vai indo né?
Entrevista 1 – Fala 34	Você tem respeito ou medo dele? Tem respeito. Eu tenho respeito pelo meu pai. Se eu for um professor duro carrasco, os alunos vão ter respeito ou medo de mim? Então eu não quero isso. Quero que ele tenha respeito. Então você não precisa dominar seus alunos, e sim saber andar com eles. E pra dar uma aula legal esse é o intuito.
Entrevista 1 – Fala 39	Então o que acontece? A mentalidade deles é diferente da nossa. Quando você vai para uma faculdade seus primeiros amigos de faculdade vão falar que você muda da água para o vinho. Não muda, mas o professor de faculdade você tem respeito quando ele fala: “Gente, por favor!”. Você vai ficar quieto. Agora, numa sala de aula o professor fala isso, os alunos estão não estão nem aí para o professor. Às vezes, se o professor vai e dá um berro, xinga, dá um soco, quebra tudo, dali a dois minutos estão todos conversando de novo. Às vezes ele chega, conta uma piada, o povo dá risada, e fala: “Gente, vamos lá”? Acaba. Ou às vezes a turma que ele vai fazer isso não dá certo. Vou repetir, é uma coisa que nem com a experiência você adquire.

Entrevista 1 – Fala 57	Mas aí que está. Eu dei uma fórmula, e pra eles uma dedução, eu estou falando isso de uma matéria que a gente está, é uma fórmula que não muda, é aquilo. Então não tem dedução nem feita por antes, se tiver é uma integral. Então, por exemplo, uma dedução lá ela usou assim, $P = 1/v$. P é proporcional ao inverso do volume. Mas se eu falar isso e falar que aquilo lá é o inverso, qual é a diferença? Então na parte Matemática mostrar aquilo lá eu acho meio complicado. Como é que um aluno, se eu falar que aquilo aparece e se eu falar que aquilo é igual àquilo tem que aparecer uma constante. Então eu tenho que explicar muita base antes. Então essa parte Matemática eu acho que eu não iria ficar falando muito, não iria pegar pesado nisso.
Entrevista 2 – Fala 8	Eu já falei nas outras entrevistas que eu não gosto de me avaliar. Eu acho que foi legal, eu acho que se a gente fizesse uma escala de zero a dez eu daria um seis.
Entrevista 2 – Fala 9	Porque eu acho que não tem ninguém perfeito, mas daí, vamos supor, tem aula melhor que a minha, eu tenho muito a ganhar ainda, tenho muito a aprender na aula, e tem as falhas, então eu acho que pra não falar que eu fui ruim e nem que eu fui médio, eu dei a mais que a média.
Entrevista 2 – Fala 10	Na verdade eu teria que ter uma turma minha, começar desde o começo. Eu acredito que o produto final seria muito melhor.
Entrevista 2 – Fala 14	Eu não ia mudar muita coisa também não. Acho que a questão mais assim foi que ficou meio atolado tudo. Igual, essas entrevistas a gente está avaliando tudo, a gente está avaliando o começo do bimestre até eu aplicar essa última prova. Eu não tenho como, eu faço uma avaliação. Eu não faço só uma avaliação dos alunos, eu faço uma avaliação eu como professor.
Entrevista 2 – Fala 15	Não é um jeito muito eficaz, mas igual, por exemplo, meus alunos nenhum tirou a nota mais alta, então tem um déficit aí, teria que ver se é meu ou se é deles. Só que igual eu falei, eu dou uma avaliação que para o nosso caso do PIBID não serve porque não fui eu que dei todas as aulas, não fui eu que dei o semestre inteiro.
Entrevista 2 – Fala 20	Se o professor não tiver pelo menos a decência de saber que ele não, não falo que ele tem que dar aula cem por cento bem, o professor, todo mundo tem suas falhas, mas ele tem que ter a dignidade de saber que ele não dá aula bem. Simples. Pelo menos ele tem que saber que ele não dá aula bem. E assim vai, acho que não tem muito...
Entrevista 2 – Fala 21	A questão de você saber como é que tem que fazer com o livro de chamada, como se portar em uma sala, o que falar o que não falar, como escrever, ter uma noção de tempo que eu acreditava que a minha era boa e eu vi que é boa.
Entrevista 2 – Fala 38	Ainda mais para o nosso caso que é Física você tem que dar uma formação de ser humano pra ele.

TRECHOS DAS ENTREVISTAS DE E2 REFERENTES AO FOCO DA REFLEXÃO
SOBRE A DOCÊNCIA

Entrevista e numeração correspondente à fala	Depoimento
---	-------------------

Entrevista 1 – Fala 13	Dá raiva! Dá vontade de socar. Depois passa e a gente reescreve, passa por cima, arruma. E as críticas vêm para melhorar.
Entrevista 1 – Fala 14	Por exemplo, tinha feito um trabalho inteiro, e daí chegaram para mim e falaram: “a gente fez melhor”. Então tá bom. Eu vi e realmente estava melhor, então, tipo, não foi uma crítica pra mim, mas eu senti como se fosse uma crítica, porque meu trabalho, se comparado não estava bom. Ou às vezes eu faço uma coisa e: isso aqui não estava bom, então vamos arrumar. E a gente começa a debater e a falar, mas querendo ou não é crítica, e ajuda a gente, mas ninguém gosta de receber crítica nenhuma.
Entrevista 1 – Fala 19	A gente já aprende na faculdade, mas é só preparar uma aula, tipo, um, dois temas, um tema por aula. A gente prepara um tema e vai. Prepara hoje e amanhã dá e vai, não precisa ficar o mês inteiro.
Entrevista 1 – Fala 21	Acho que eu passei uns 80% naquela aula. Faltou um pouquinho. É porque os alunos, acho que eles estavam...É porque é professora nova e eles estavam querendo prestar atenção.
Entrevista 1 – Fala 23	A última aula acho que foi melhor. É, a última aula foi melhor.
Entrevista 1 – Fala 24	A outra tem vez que tem bastante conversa, depende. Depende da turma também. Na turma que eu dei essa aula, de lei dos gases e introdução ao espelho plano, era a mesma turma. Eles participavam mais. Agora essa turma que eu estou trabalhando agora é uma turma mais dispersa, então eles ficam conversando mais.
Entrevista 1 – Fala 25	Bom, como um todo eu acho que está, de 100% eu acho que, ah não sei. É porque eu não vi a nota dos alunos, e o professor tem que se basear na nota dos alunos pra ver se eles entenderam.
Entrevista 1 – Fala 26	Em parte. Em parte sim, porque se você explica bem o aluno vai entender. É lógico e que uma parte depende dele. Mas querendo ou não, o professor que consegue prender a atenção dos alunos ele vai conseguir prender a atenção. Bom, quem foi que me contou? Acho que foi o Padre. Foi o Padre que me contou isso, não sei se é verdade. Se a pessoa consegue prender a atenção de um grupo de pessoas por cinco minutos, é porque ele é bom. Se ele prender, no mínimo cinco minutos. Agora, o professor, a gente tem que prender por cinquenta minutos. Então, se você conseguir prender a atenção de um grupo de alunos por cinquenta minutos, é sinal de que você é um bom professor. E eu não sei se eu consegui prender a atenção deles por cinquenta minutos. Se eles prestaram atenção eles vão tirar nota na prova. E se eles não tirarem nota na prova é porque eles não prestaram atenção, e eu não consegui fazer eles prestarem atenção.
Entrevista 1 – Fala 27	Eu não sei, eu acho que como um todo minhas aulas foram, se for fazer um apanhado geral, a primeira aula foi boa, no meu ponto de vista. Foi boa não, depois que eu me vi eu achei horrível a minha aula, mas vendo bem de longe assim.
Entrevista 1 – Fala 28	Porque eu estava horrível lá na frente. Eu não gostei, não sei se dá pra entender ou não. Teve aluno que falou que não entendeu, então não foi 100%. Teve, não sei se entenderam mas, teve quem interagiu comigo, teve gente que entendeu, e teve gente que não entendeu. Teve gente que ficou só olhando pra mim, então não sei se entendeu ou não.. A segunda aula não lembro mais. A segunda aula foi boa, espelhos planos.
Entrevista 1 – Fala 29	Essa aula sobre espelhos planos eu achei que foi de todas as aulas que eu dei, eu achei que foi a pior aula. Porque eu não consegui, uma porque eu não estava preparada, eu não me preparei direito, não conhecia bem o assunto.
Entrevista 1 – Fala 30	É aquilo que eu falei, se o professor está bem preparado independentemente da conversa ele vai conseguir prender a atenção, ou às vezes pode não acontecer, mas ele não vai se

	perder.
Entrevista 1 – Fala 32	E daí eu tentei fazer isso lá com eles, só que eu esperta, coloquei o espelho contra mim. E eu falei: gente, olha! Vocês estão vendo? É lógico que eles não iam ver nada.
Entrevista 1 – Fala 33	Aí vou explicar para eles, esse eu achei que não fui bem e que não deveria ter falado. Eu falei que os raios de luz saem da gente, e os raios de luz não saem da gente. Eu acho que foi, não sei, acho que estava um pouco nervosa, não sei se foi falta de me preparar, não sei. Não gostei dessa aula.
Entrevista 1 – Fala 34	Um pouquinho de nervoso, um pouco por causa da conversa. Os meus experimentos não deram certo, fiquei bastante tempo tentando fazer. É difícil você tentar explicar uma coisa que eles não conseguem ver, só você que está vendo.
Entrevista 1 – Fala 39	Eu achei que foi uma das minhas melhores aulas, particularmente falando, porque eles interagiram, eles fizeram perguntas de depois, da próxima aula. E eu consegui responder as perguntas deles da próxima aula. Isso se eles tivessem feito na aula passada, na aula dos espelhos planos eu não ia conseguir responder, porque eu não tinha me preparado para aquela aula .
Entrevista 1 – Fala 41	Aí eu estou em dúvida daquela parte que eu falei, se a nota da prova do aluno realmente é daquilo que ele aprendeu, daquilo que o professor falou. Porque se ele não copiou, ele não vai ter o assunto.
Entrevista 1 – Fala 42	Então eu achei que eu dei uma ótima aula, mas, ótima não porque eu tenho anda muito que aprender sobre uns erros.
Entrevista 1 – Fala 49	É lógico que ele tem que falar que não entende, mas o fato do aluno falar direto que não entendeu te deixa, poxa vida! Será que você está explicando bem? E daí é isso mesmo? Essa sala eu não sei, eu só dei uma aula então, é muito cedo pra julgar.
Entrevista 1 – Fala 51	Eu ia preparar, é que assim, eu não tenho, eu até deveria ter, mas como a gente não tem certeza das aulas que a gente vai dar, que a gente vai ministrar, não tem como preparar aula. Por exemplo, se eu soubesse: “você vai dar todo o conteúdo de...”. O professor chegasse ao começo do mês e dá todo o conteúdo de eletromagnetismo para o terceiro A. Se eu tivesse essa certeza eu podia preparar experimentos para cada dia, ou alguma coisa mais, mas como a gente, pelo menos eu não tenho essa informação, eu tenho que preparar aula por aula, entendeu? Porque daí ele chega e próxima aula você vai terminar espelhos esféricos, então termino espelhos esféricos. Se eu soubesse a próxima matéria já podia ir pesquisando experimentos. Igual, eu queria apresentar um espelho esférico, só que não vai dar porque não tenho nada preparado.
Entrevista 1 – Fala 54	Que bom. Vamos torcer Eu achei isso aí e me preparar mais, voltando à sua pergunta. Me preparar mais para as aulas.
Entrevista 1 – Fala 55	Quando um aluno gosta do professor, quando o professor tem intimidade com o aluno ele aprende mais. Intimidade que eu digo é falar da família, discutir os problemas, dar conselhos, porque é assim, a gente sabe o mundo que a gente vive, e sabe que o jovem, em um modo geral, tem muitos caminhos pra seguir, e o professor pode ajudar ele, se ele tiver intimidade com o aluno. O aluno pode sair de um caminho ruim e ir para um caminho bom.
Entrevista 1 – Fala 56	Identificar que eu digo é assim: Tem aluno que o professor tem mais intimidade, e tem aluno que ele tem menos intimidade. Ou é porque conversa mais, ou é porque tem alguma coisa em comum, sabe? Tem diversos motivos, mas isso que é se identificar. Tem aquele que você vê que ele responde, então você vê que você tem mais intimidade com ele porque você conversa mais com ele do que aquele que fica lá talvez quietinho, ou não.
Entrevista 1 – Fala 59	A superar, a conseguir, igual eu falei, conversar com as pessoas. Isso tá ajudando.

Entrevista 1 – Fala 64	Eu acho que é difícil. Mas não é tão difícil assim. É por isso que a gente está no PIBID, não é? Então se eu falar que é impossível, o que é que eu estou fazendo aqui?
Entrevista 1 – Fala 65	É pode ser, às vezes eu estou levando muito a sério. Acho que pode ser. Acho que pode ser aprendido, mas tem muito professor que dá séculos de aula e não aprende. É por isso que eu estou falando que às vezes o professor pode ter e pode não ter. Mas eu acho que pode-se aprender. É o que eu estou buscando aqui no PIBID.
Entrevista 1 – Fala 68	Acho que aproveitar o tempo. Tem que aproveitar o tempo. Às vezes tem, eu posso aproveitar o tempo fazendo os alunos entenderem, dinamizando o a aula, que o que ele faz, conversando sobre outros assuntos, ou dando exercícios para eles fixar.
Entrevista 2 – Fala 3	E as aulas serviram pra eu perder um pouco da vergonha, porque assim, na minha concepção, eu como E2 tinha muito medo de encarar o público, mas se eu encarnar um personagem vai que é uma beleza.
Entrevista 2 – Fala 6	Acho que foi. É complicado pra falar porque, querendo ou não, eu faço um paralelo. Então assim, no PIBID a minha concepção de dar aulas acho que estava, no começo estava meio errônea. Quando eu comecei a dar aulas eu pensava: eu vou entrar na aula, os alunos vão ficar quietinhos, vou conseguir dar aulas, vai ser tranquilo. Depois, assistindo as aulas do professor eu vi que não era bem isso. Eles conversam e tal, e quando eu fui dar aulas eles realmente prestavam atenção, ficaram quietinhos, só que a todo momento eu tinha a presença do professor lá. Quando o professor saía, eu também conseguia terminar minha aula. Só que aí é que tá, querendo ou não, não são meus alunos, são alunos do professor. Eles me respeitam só que quando algum aluno levanta e fazia alguma pergunta difícil tinha o professor.
Entrevista 2 – Fala 8	Então, acho assim, o PIBID me ajudou a encarar a sala de aula, mas o PIBID tem o professor em sala de aula que controla os alunos.
Entrevista 2 – Fala 9	Nossa! Aí é que tá. A turma também influencia. Encarar o PIBID e encarar a quinta série é ...
Entrevista 2 – Fala 10	Nono ano já se compara com o ensino médio. Já são mais controlados, igual na sala do ensino médio. Consigo falar, consigo dar aulas, consigo discutir.
Entrevista 2 – Fala 14	Acho que nas primeiras aulas eu estava muito nervosa, estava muito ansiosa, estava brincando muito pouco, sabe?
Entrevista 2 – Fala 15	Das primeiras aulas que eu dei no PIBID até as últimas melhorei bastante. Eu acredito que melhorei bastante, porque no começo estava muito nervosa e depois, no final já estava habituada com os alunos, independente da sala que eu fosse. Nas primeiras aulas eu estava muito nervosa por medo dos alunos. Deveria não ter, mas a gente tem medo de encarar os alunos, deles te encherem de perguntas, mas nas últimas aulas, independente da sala. Eu só tenho um pouco de cisma ainda, não me habituei a aulas no terceiro ano.
Entrevista 2 – Fala 16	Acho que meu sistema de dar aulas. É que é assim, a minha maneira de dar aulas é diferente da do professor. A gente aplica aula da maneira dele. Se ele manda a gente aplicar teoria a gente aplica teoria. Meu ponto de vista é diferente, eu aplicaria um pouco de teoria e exercícios em sala, e resolveria junto com eles, cinco minutos. Não resolveu? Vamos resolver juntos. Ou iria dar nota em cadernos, igual faz no fundamental, alguma coisa pra eles resolverem em sala. Ao invés de dar nota de conceito, está certo, dez pontos que você dá de conceito você pode dar um ponto em cada exercício que você dá. Se o aluno fez o exercício é sinal que o aluno tá se esforçando, então ele tem que ter o conceito, mas se

	ele não fez o exercício, ele ficou lá sentado, plantado, só está te olhando, nem está fazendo perguntas, ele não está participando da aula, ele está que nem um toco, ele levar dez no conceito eu acho injusto. São pontos de vista diferentes.
Entrevista 2 – Fala 17	Bom, na minha maneira de ver é aplicar o conceito e aplicar exercícios. Depois, não sei, fazer uma revisão em cima de exercícios que podem cair na prova, e aplicar prova.
Entrevista 2 – Fala 18	Bom, eles não conseguiram aplicar os exercícios lá, eu fiz exercícios, mas aí por burocracia do colégio não consegui passar lista pra eles. Eu consegui aplicar só um exercício que o professor falou que seria interessante, mas não sei se deu muito resultado porque eles não conseguiam fazer. Acho que eles não conseguiram fazer, não por falta de explicação, foi por preguiça mesmo. A maioria dos exercícios não era difícil, no quadro. A gente explicou pra eles e eles não conseguiam fazer.
Entrevista 2 – Fala 19	Bom, não fui eu, mas eu acho que eles não entenderam. Eu acho que não, porque teve gente que eu fiz o exercício três vezes, por causa daquela menina, fiz a explicação do exercício, a explicação da teoria, o mesmo exemplo, apliquei o exemplo no mesmo exercício, resolvi o exercício e eles ainda não conseguiam fazer.
Entrevista 2 – Fala 20	No dia que eu apliquei eu achei que eles tinham entendido, mas depois...
Entrevista 2 – Fala 21	Aí é que entram os exercícios em sala. Quem fizer em sala ganha ponto na sala.
Entrevista 2 – Fala 22	Eu não ia deixar exercícios pra fazer em casa, porque ninguém faz.
Entrevista 2 – Fala 23	Ninguém faz, só se fosse trabalho. Mas eu ia passar exercícios pra fazer na sala. Quem fizesse em sala eu ia dar um ponto ou dois pontos. É zero vírgula dois, não vinte pontos. Dois pontos na sala pra quem fez exercício, e depois dá o mérito, vai fazer no quadro. Se quisesse fazer no quadro, porque sempre tem aqueles interessados que querem fazer no quadro. Isso é participação em sala, não ficar olhando e ganhar dez pontos.
Entrevista 2 – Fala 24	Eu não sei se funciona, mas eles vão se esforçar, porque ir para o quadro e passar vergonha ninguém quer.
Entrevista 2 – Fala 25	Para o nono ano. Estudo de funções. Peguei o livro lá, fundamental completo. Não estava escrito fundamental completo, estava escrito outra coisa, mas era livro normal. Fui dar estudo das funções, funções quadráticas, função exponencial. Depois a professora chegou na sala e falou pra mim: “ah mas eles não sabem isso não”. Falei: sabem, eu expliquei. Estou explicando isso agora, e eles realmente entenderam, e tal. Quando eu fui ver o livro era do ensino médio, então passou um pouco. Eu não consegui mandar, eu até mandei, eu até perguntava pra quem quisesse ir para o quadro e teve alunos que foram. Nossa, no sétimo ano, sexta série, o que teve de aluno querendo ir para o quadro era, sabe?
Entrevista 2 – Fala 26	Muito. É porque eles são baixinhos, são doidos pra ajudar o professor, então era muito aluno querendo ir para o quadro. Dá vontade de bater: Não esse eu resolvo. Ia lá e resolvia, sabe? Não tem essa participação, porque ela resolve, um aluno resolve, os outros dez brigam, brincam, conversam.
Entrevista 2 – Fala 27	Não. Embora a gente esteja preparando aulas, a todo momento tem a presença do professor. Então não pode dizer que não porque a gente precisa dele, mas meio que ofusca sabe? O nosso modo de pensar.
Entrevista 2 – Fala 33	Se depender de trabalhar no ensino fundamental prefiro trabalhar no mercado. Dar aulas no Fundamental não é pra mim. Ter que ficar gritando, ter que impor respeito. Acho que respeito tem que vir de casa, acho que não é a gente que tem que ficar impondo não. E outra, o aluno tem que aprender, se fosse por osmose era mais

	fácil.
Entrevista 2 – Fala 35	Nem professor tem que saber tudo, embora a gente tem essa concepção de que o professor tem que saber tudo, e quando a gente fala que não sabe o aluno fica uma semana lembrando: “a professora não soube responder. Eu sou mais inteligente do que ela”. Isso é verdade.
Entrevista 2 – Fala 36	Pelo menos não que eu saiba. Já aconteceu de eu ouvir aluno falando, mas já aconteceu de eu estar dando aula, explicando matéria e eu ouvir um aluno falando: “essa professora não sabe explicar, não entendo nada do que ela fala!”. Isso decepciona qualquer um.
Entrevista 2 – Fala 37	Ah foi. Até hoje se eu ver a menina eu lembro dela. Lembro dela ainda, nos colégios que eu passei. Estava explicando a matéria, a aluna não estava prestando atenção, estava conversando com a vizinha de trás, sentada de lado, nem prestando atenção no que eu estava falando, e falou: “essa professora não sabe explicar, não entendo nada do que ela fala”. Estava mexendo no celular, falando no telefone, conversava com a colega, nem prestava atenção no que eu estava falando.
Entrevista 2 – Fala 39	Depende da turma. Se for um terceiro ano, acho que, eu tenho que preparar matéria. Contando que eu esteja com a matéria preparada, eu acho que eu tenho uns cinquenta por cento, ainda. Agora se for segundo ano, acho que eu tenho 70% de confiança. Agora o primeiro ano, se eu tiver matéria preparada eu vou que vou, 100%.
Entrevista 2 – Fala 4	Então acho que isso ajudou bastante.
Entrevista 2 – Fala 41	Sim, porque você pode usar isso como exemplo, e isso também vai melhorar a sua aula.
Entrevista 2 – Fala 43	Fazer piada. Não sei se fazer piada mas é ter, como é que eu digo? Não ser um robozinho. Vai lá dar aula, passa matéria, explica o que está no quadro. Já vi muito professor que faz isso. Fala tudo o que está escrito no quadro. Depois que os alunos terminam de copiar ele lê o que está escrito no quadro. Isso é dar aulas? Ou “copia a página tal, da página tal à página tal. Alguma dúvida? Então tá, vamos embora”. Isso não é ser dinâmico. Ser dinâmico é você chegar lá, fazer brincadeiras, tem aluno que faz piada, é você participar quando o aluno faz piada, você conseguir chamar a atenção dos alunos, não ficar forçando ele a prestar atenção, “Gente, presta atenção aqui!”. É você conseguir fazer isso, porque quando você vai dar uma palestra você não manda as pessoas prestarem atenção e elas prestam atenção. Até mesmo porque lá só vão as pessoas interessadas na palestra. Mas no ensino médio, tem que ser a mesma coisa, os alunos tem que ir porque eles estão interessados, não porque eles são forçados.
Entrevista 2 – Fala 53	No meu ponto de vista tem que ser séria mesmo. O Aluno tem que aprender. Não sério de forçar o aluno, mas levar ele a pensar. Conseguir, você tem que fazer com que ele consiga entender aquilo que você está explicando, fazer com que ele se esforce, mas de uma maneira que ele consiga aprender. E se o aluno está colando em uma prova é zero pra ele, a culpa não é sua. Se ele não quer aprender o problema é dele, o professor já prega que a gente tem que ser mais maleável, tem que dar chance. A gente tem que dar chances sim, mas não tanto a ponto de o aluno reprovar uma vez, reprovar duas vezes, porque na hora que ele chega, bom, não sei se está valendo já, mas o aluno até o nono ano não pode mais reprovar. Se eu não me engano isso já está valendo. O aluno do nono ano não pode reprovar, o aluno do ensino médio não pode reprovar. Por exemplo, isso já é uma maneira de empurrar o aluno. Ele vai passando, quando chega na faculdade vai ficar se batendo.

	<p>A faculdade não tem essa ideia de passar ou não passar. Aí o que acontece? O aluno vem com uma formação deficiente, porque o professor fala: “vamos dar chances, não pode reprovar”. Formação deficiente. Chega na faculdade se bate, se bate, consegue passar, termina a faculdade, mas ele tem aquela formação deficiente desde o começo, ele continua com aquilo. Embora ele consiga amenizar na faculdade, mas como ele não aprendeu direito ele já não tem aqui. Quando ele vai ser professor ele continua com aquela formação deficiente. Querendo ou não, aquilo vai se prorrogar para o resto da vida. Agora se ele tivesse uma boa formação desde o começo, se o professor fosse rígido, ele tivesse condição de ser rígido ele não teria essa deficiência, então você iria formar não só professores, médicos, mas toda a área. Seriam formadas pessoas mais capacitadas. E a gente não tem isso. Você pode ver que os mais capacitados são estudantes de escola particular, e realmente isso acontece e não deveria acontecer. Aí o que acontece, entra um professor deficiente, passa deficiente, e vai dar uma aula deficiente. Aí fica se batendo pra dar uma aula boa, entendeu?</p>
<p>Entrevista 2 – Fala 55</p>	<p>Então, por causa do curso. Eu percebi que a gente se mata de estudar aqui e o que a gente aprende aqui não é passado na sala de aula. Tem coisas que a gente se mata pra aprender aqui e, aprendo aqui, aqui eu me mato, é muito difícil, o curso é difícil, e isso vem da deficiência do ensino médio, porque eu estudei a vida inteira no ensino público. A gente se mata de aprender aqui pra depois não conseguir passar lá na sala de aula. Um coisa que ou aprendo ou não aprendo, vai empurrando com a barriga, mas aqui não tem esse negócio de empurrar com a barriga. Não sei se eu fui empurrada porque as minhas notas eram ótimas, eu não acredito que eu fui empurrada com a barriga. Se eu que sou eu não consigo, eu acho que vai muito do aluno, mas se eu que sou eu não estou conseguindo desenvolver uma boa graduação, se eu não desenvolvo uma boa graduação eu posso não ser uma boa professora, entendeu? Isso pode influenciar nas minhas aulas, pode ou não pode. Só o tempo pode dizer.</p>
<p>Entrevista 2 – Fala 56</p>	<p>Às vezes pode às vezes não. Porque às vezes, eu estou considerando, nesse tempo que eu falei da graduação, ser aprovado em todas as matérias. Mas aí tem outro ponto de vista: se você é aprovado em todas as matérias isso não quer dizer que você é um bom aluno, quer dizer que você se matou pra estudar e conseguiu a nota mínima pra passar. No meu caso, tem matérias que eu consegui notas boas, mas tem matéria que eu não consegui a nota mínima, isso quer dizer que eu fico retida. Isso quer dizer que eu tenho uma segunda chance pra aprender e, se eu tenho uma segunda chance pra aprender isso quer dizer que eu posso aprender mais do que aquele que passou de primeira, ou seja, eu posso ser uma excelente professora, como eu posso não ser uma excelente professora também.</p>

TRECHOS DAS ENTREVISTAS DE E2 REFERENTES AO FOCO DA REFLEXÃO
SOBRE A DOCÊNCIA

Entrevista e numeração	Depoimento
------------------------	------------

correspondente à fala	
Entrevista 1 – Fala 4	Eu trabalhei sim. Desde os 16 anos eu trabalho em empresa. Então você ter essa a noção de como é lá e agora você estar conhecendo aqui você começa a comparar. E a gente começa a analisar qual é o melhor lugar para a gente estar.
Entrevista 1 – Fala 6	Então, eu acho assim, é difícil falar. É que nem eu falo: tem horas em que eu saio de uma sala de aula, assim se eu entro em uma sala de aula, eu levo um conteúdo que os alunos consigam entender, que eu consigo passar para eles e eles saem dali sem dúvidas né? E a aula rende, isso pra mim é uma aula bem dada. Agora se eu vou, e entro em uma sala e eu não consigo render com a matéria...
Entrevista 1 – Fala 7	É verdade. Eu não sei. Eu acho que é só quando eu aplico exercícios. Daí eu vou ver se eles sabem ou não.
Entrevista 1 – Fala 8	Então, nessa aula teve os experimentos e teve também que eu consegui explicar, passar a matéria e explicar ela sem que eu cometesse equívocos. Eu acho né? Pelo menos até agora acredito que não ocorreu nenhum equívoco. Eu consegui esclarecer dúvidas que tinham ficado em outras aulas.
Entrevista 1 – Fala 9	Então pra mim foi boa.
Entrevista 1 – Fala 10	Porque eu me perdi na matéria. E eu não consegui explicar. Teve uma pergunta que eu não consegui responder. Daí na hora que eu não consegui responder então...
Entrevista 1 – Fala 11	Como pode uma imagem ser formada fora do espelho? Aí eu não consegui responder essa pergunta.
Entrevista 1 – Fala 13	Só que nas outras duas eu me perdi na matéria, na hora de passar, na hora que eu desenhei eu desenhei errado. No caso da primeira aula, eu fiz a mesma coisa nas três vezes, e eu mostrava meu nervosismo para os alunos na hora em que eu começava a escrever no quadro e apagava, escrevia no quadro e apagava de novo. Então isso também foi uma forma que eu também não sei se ficou legal para os alunos.
Entrevista 1 – Fala 14	Nenhum aluno gosta de estar escrevendo e daí a professora vai lá e apaga e escreve outra coisa. Nem a gente aqui na universidade gosta. Então não sei.
Entrevista 1 – Fala 15	Eu acho que eu tenho que me preparar mais e melhor.
Entrevista 1 – Fala 16	É levar, tipo assim, você só ficar no quadro explicando e falando, é cansativo demais, ainda mais pra adolescentes. Adolescentes não aguentam ficar muito tempo só ouvindo, ouvindo, ouvindo, então eu acho que preparar melhor a aula é levar alguma novidade levar um vídeo, algum experimento ou alguma brincadeira para a sala, sabe? Alguma coisa assim para que eles consigam gastar um pouco de energia, prender um pouco de atenção deles. Talvez seja isso, mas pra isso precisa ter tempo pra fazer isso, e tempo é uma coisa muito difícil.
Entrevista 1 – Fala 17	É mas como dizem, o tempo quem faz somos nós. Então vamos lá! E outra coisa que eu já vi que eu tenho que mudar porque estão me corrigindo é a minha forma de falar. É porque assim, eu não falo gírias, mas eu fico comendo sílabas, tipo assim, ao invés de falar mesmo eu falo “memo”. Então acho que isso também pode atrapalhar na hora da aula. Então eu tenho que mudar isso daí também, não sei se em alguma gravação deu pra pegar. Eu sempre falo assim. Na sala é outra coisa, você tem outro comportamento, mas talvez isso atrapalhe, é uma coisa a ser mudada.
Entrevista 1 – Fala 27	Eu acho que vem do início da formação deles. Porque no primeiro ano eles não tem esse medo com a Física, mas o segundo ano já

	fala: “meu Deus, não quero saber disso”. Então eu acho que é o início, porque a primeira impressão é a que fica, não é? Então uma experiência ruim com a Física lá atrás vai carregar para o resto da vida. É a mesma coisa com a Matemática. Se eles tem um negócio lá na matéria que eles não conseguem resolver não vai, não vai, e eles tentam e não vai, não vai, não vai, eles vão ficar o resto da vida falando que a Matemática é ruim, e mesma coisa com a Física. Até que chega um ser lá na frente deles e mostre: “olha não é assim”. Tem um lado bom, tem um lado gostoso também. E também nem tudo são mil maravilhas, nem tudo é um mar de rosas. Tudo tem seu lado bom e seu lado ruim também.
Entrevista 1 – Fala 32	Você tem que ter um relacionamento com eles porque eles não vivem as mesmas coisas que eu vivi quando eu era adolescente. Porque o mundo muda e cada vez mais cedo eles começam a experimentar coisas que talvez nem a gente experimentou, não é? Então é isso que eu acho. E tem que ter um jogo de cintura muito grande também porque você tem que ser amigo deles e também ter certa distância para que você consiga ser autoritária na hora que tiver que ser. Não é autoritária, que você consiga se impor, impor respeito sem deixar virar bagunça, e isso é difícil.
Entrevista 1 – Fala 35	Então, eu resolvi, mas eu acredito que eles erraram. Eu vou ter que chegar em casa e refazê-los porque eu acho que está errado, eu tenho quase certeza de que está errado. O certo, eu deveria ter feito a lista e levado a correção junto lá, o certo seria isso. E chegar a próxima aula eu vou chegar lá e vou ter que pedir desculpa, falar que eu estava meio que dormindo em sala de aula, porque eu realmente estava meio dormindo, e refazer a lista.
Entrevista 1 – Fala 35	Essa última aula você não filmou, mas eu levei uns exercícios, uma lista de exercícios para eles, e porque eu acabei saindo correndo de casa e eu não levei as respostas dos exercícios, e eu também não levei o conteúdo da aula passada. Eu ia resolver esses exercícios com eles, e eu não dei o conteúdo da aula passada, e como eu falei já eu sou péssima para desenhar, então eu acho que eu resolvi os exercícios, mas eu acho que os exercícios estavam resolvidos errado, porque nos dois primeiros exercícios tinha que desenhar, e eu não sei desenhar, então se eu não for pela regra memorizada da formação de imagem do espelho côncavo, pelo meu desenho é que eu não vou achar mesmo, né?
Entrevista 1 – Fala 38	Quando eu me preparo eu vou e consigo fazer um negócio bem feito. Às vezes né?
Entrevista 1 – Fala 39	Tem, tem relação com o preparo. Eu não sei, eu sou um pouco como os alunos. Eu leio uma coisa agora e daqui a cinco minutos eu já esqueci tudo o que eu li, então às vezes eu estou conversando e se eles me perguntam alguma coisa fora daquilo ali que eu preparei eu não vou saber responder.
Entrevista 1 – Fala 40	Eu consigo responder aquilo que eu estudei, aquilo que eu preparei. Se me perguntarem uma coisa que eu vi já há muito tempo atrás eu não lembro, eu não sei. Falo isso porque assim, a E2 está fazendo Física 1, né? E eu passei em Física 1, e ela estava com uns exercícios lá pra resolver e eu fui tentar resolver com ela e nossa, misericórdia! Eu não consegui resolver de jeito nenhum, e eu ficava batendo, batendo e não saía do lugar.
Entrevista 1 – Fala 42	Eu queria ter essa capacidade, eu ainda não tenho. Eu não sei porque, eu não tenho essa capacidade de pegar um negócio sentar e conseguir resolver, conseguir fazer. Por mais que eu fique horas ali, eu ainda não tenho essa capacidade.
Entrevista 1 – Fala 43	Você ir para a sala de aula e o aluno traz uma questão de vestibular, digamos. Uma questão que você nunca viu na vida, uma questão que você olha e você não conseguir, não bater nenhum, né? Daí sua moral fica lá em baixo com o aluno, né? É duro, é

	triste. Por isso não vou dar aulas em um cursinho. Vish! Toda vez que eu penso em dar aulas de cursinho, para dar aula em cursinho tem que ser uma pessoa bem carismática, né? Porque eles chegam tão cansados, tão estressados, você tem que ter certo, uma quantidade certa de piadinhas para que você consiga brincar em sala de aula pra, como é que fala? Pra quebrar o gelo da sala, mas eu não tenho essa capacidade não.
Entrevista 1 – Fala 44	E também resolver, que nem, uma vez uma colega minha que é do outro grupo do PIBID, a gente estava conversando sobre isso e ela falou: “mas cursinho é só resolver exercício.” Eu falei: Não, beleza. Cursinho é só resolver exercício, mas você vai pegar uns exercícios das faculdades aí, da UEL mesmo, as questões do vestibular da UEL, não são fáceis de se resolver. Então é duro você chegar em sala de aula e colocar um exercício lá, digamos que eles pegam um exercício lá que foi aplicado lá na universidade de Minas Gerais por exemplo, e traz pra você resolver em sala e você não conseguir resolver, que coisa feia. Deus me livre.
Entrevista 1 – Fala 50	Então assim: ele perdeu a matéria da aula passada, então vai ser formado um buraco ali, então pra ele entender essa matéria de hoje, ele vai ter mais dificuldade, vai ser mais difícil, porque ele precisava daquela matéria da aula passada pra ele conseguir entender essa matéria que eu estou dando.
Entrevista 1 – Fala 51	Isso daí acaba demonstrando que a matéria ela precisa ter uma sequência certinha para que você consiga construir na cabeça do aluno o conceito, os conceitos que a gente tem na Física.
Entrevista 1 – Fala 56	Na verdade não. Funciona e não funciona. Funciona, pra chamar a atenção deles, mas isso acaba tirando o crédito da gente.
Entrevista 1 – Fala 57	Não dá, então eu tenho que criar uma outra maneira de conseguir chamar atenção dos alunos, acalmar eles, fazer eles prestarem atenção, mas eu ainda não consegui achar esse método.
Entrevista 1 – Fala 58	Sim, tem que ser menos autoritária.
Entrevista 1 – Fala 59	Tem que ter um pouco de firmeza pra você ter o respeito deles, mas também não muito exagerado, porque senão acaba...
Entrevista 1 – Fala 61	Eu queria ser assim, sabe? Fazer através disso, só que por mais que eu fale baixo ninguém vai me escutar e a sala vai virar uma bagunça. Eu não consigo, essa forma também não funciona comigo. Não funciona, eu não sei ainda qual jeito, qual método.
Entrevista 1 – Fala 68	Eu mesmo, o meu quadro perto do dos outros nossa! A primeira vez que eu escrevi no quadro meu Deus do céu! Mas virou uma bagunça! Nem eu entendia porque eu começava um negócio aqui aí eu ia lá para o outro lado e virava uma coisa toda bagunçada foi terrível! O primeiro quadro daí depois eu comparar os quadros, meu Deus! Não fala que é a mesma pessoa que escreveu.
Entrevista 1 – Fala 69	É o que eu falei, tem que parar e pensar muito bem porque a gente não, se avaliar dessa forma, a gente não faz isso constantemente, então a hora que a gente começa a se avaliar ali: “nossa! O que será que eu aprendi até agora? Quanto que eu evolui até agora?” É difícil, você tem que parar, sentar e começar a pensar mesmo.
Entrevista 1 – Fala 70	Ajuda, com certeza ajuda muito. Ajuda porque você consegue traçar, o que eu melhorei e o que eu preciso melhorar mais ainda, então essa é uma prática que tem que ser feita.
Entrevista 2 – Fala 1	De nota. De nota eu acho que faltou. Porque se tivesse dito talvez no sentido de nota, aqueles que eu acho que precisam de nota, aqueles que estão lá no desespero, porque sempre tem um ou outro, eles iriam atrás.
Entrevista 2 – Fala 3	Pensa assim: eu quando era aluna do ensino médio e tinha que fazer algum seminário, alguma apresentação, eu ficava muito nervosa e era muito difícil falar com eles. Agora que eu estou no

	ensino superior, falar para eles que estão no ensino médio está sendo muito mais fácil, porque assim alguma coisa que eles me questionam, eu quase... não vou falar 100%, quase uns 60% que eu consigo responder.
Entrevista 2 – Fala 4	Quando o E1 foi assistir a minha aula que eu vi que tinha alguém lá com o mesmo patamar que eu, né? Que poderia me avaliar, que poderia me criticar, me questionar, fazer alguma coisa que me desmotivasse, o que aconteceu foi que eu travei, não consegui dar minha aula. Nada do que eu planejei, não falar nada, mas boa parte do que eu planejei não deu certo, eu já comecei a aula gaguejando né? Então, mas assim, me ajudou a perder um pouco do medo, não vou falar todo, mas um pouco do medo.
Entrevista 2 – Fala 5	Acho que com o tempo. Com o tempo e com o estudo, né?. Certeza que com o estudo. Porque que nem um exemplo: fui dar aula, fui dar aula não. Lembra do experimento da porta? Do protótipo de abrir a porta? A gente foi lá né, apresentar pro (professor da universidade), para a sala inteira, todo mundo lá. Todo mundo apresentou e o (Professor da Universidade) desceu a lenha em todo mundo, né? Dai a hora que a gente foi apresentar o nosso experimento, aí a inteligente aqui né, olha só, era uma corda né? Uma corda que passava pelas roldanas e chegava aqui naquele ganquinho.
Entrevista 2 – Fala 9	A gente está em sala de aula e por mais que o aluno ache que ele sabe mais do que eu, ele não sabe. Eu estou estudando a muito mais tempo que ele. Eu sei algumas coisas a mais do que ele. Não vou falar que é muita coisa não, mas algumas coisas a mais do que ele eu sei. Então não tem como ele me colocar em dúvida. Eu acho que tipo assim, ele pode perguntar uma coisa que eu não sei, mas das coisas que seu sei, ele não me coloca em dúvida. Ali na hora não, depois eu posso até, porque já aconteceu isso. Eu posso até, na hora ali eu afirmo: não, é assim, é assado e ponto final! Depois eu chego lá na sala do professor na hora atividade, eu começo a pensar, pensar e falo assim: não acredito. Teve uma vez que aconteceu isso e eu peguei, e era uma salinha chata. Eu tive que pegar e voltar na sala de aula e falar que estava errado o que estava explicando. Meu Deus do céu!
Entrevista 2 – Fala 10	É horrível. É horrível para mim e é horrível para o aluno também, porque o aluno, você chega lá e explica uma coisa de um jeito para eles. Eles entenderam daquele jeito. Eles aprenderam assim. Então agora eles têm um conceito sobre alguma coisa. Se você chega à próxima aula e fala assim: olha, o que eu falei está tudo errado, esquece o que eu falei, vai fazer um nó na cabeça deles. Porque até eles processarem esta informação na cabeça demora, faz um nó. Então se torna mais difícil trabalhar aquele assunto com eles. Os alunos ficaram meio confusos né. Porque eu expliquei uma coisa na aula e depois eu sentei e vi que estava errado. Daí eu peguei, voltei e falei tudo de novo. Quando foi na outra aula que eu fui dar exercício, eles não estavam conseguindo fazer por causa desta confusão de teorias, digamos assim.
Entrevista 2 – Fala 14	Agora lá na sala de aula não. Lá na sala de aula eu tinha que provar, porque se eu não provasse ia ser um descrédito muito grande: “quem é essa professora? Ela está aí no segundo ano e não sabe nada.” Então eu não tenho que provar pros meus colegas de faculdade. Então lá eu vou ficar com descrédito do mesmo jeito. Na verdade, não é que eu não tenho que provar. Eu não vou ter oportunidade de novo para refazer o trabalho né e para mostrar ele mais “caprichado”. Eu não vou ter que mostrar pra eles de novo. Agora pros meus alunos eu tenho como mostrar. Eu tenho que pegar e trabalhar. Eu preciso fazer isso né? Tem que ser feito isso. Então é essa a diferença. A diferença de você errar e poder

	consertar e a diferença de você errar e não poder consertar. Entendeu?
Entrevista 2 – Fala 20	Eu dei, mas faz muito tempo. Eu nem lembro dela direito. Mas foi um choque para mim. Depois eu fui lá nos outros colégios, eu fui no PIBID. Só que no PIBID eu não levava muito em consideração.
Entrevista 2 – Fala 25	Não é a mesma coisa do que eu ter que impor. Quando eu tenho que impor, daí que eles vão formular uma opinião sobre mim. Porque tipo assim, a primeira impressão é a que fica né numa sala de aula.
Entrevista 2 – Fala 27	Agora, daí o que aconteceu? Chegou lá no meio desandou tudo, ninguém me respeitava, eu gritava em sala de aula, tinha gente que gritava mais alto do que eu. Então era complicado. Agora quando eu cheguei na sala de aula, me impus, dei uma de chata na sala de aula, os alunos até agora final de ano foram uma beleza. Foi tranquilo. Então eu não sei se eu tivesse chegado boazinha se ia ter dado certo.
Entrevista 2 – Fala 32	Então para mim foi boa, foi uma experiência boa.
Entrevista 2 – Fala 36	Desde a primeira aula que eu dei até a última assim, eu achei que melhorou, acho que foi como se fosse um “degrauzinho” sabe?
Entrevista 2 – Fala 37	Eu mudaria talvez a forma de ensinar, porque se for pensar...
Entrevista 2 – Fala 38	Então assim, muitas vezes a gente apresentou os experimentos para os alunos. Então eu acho assim, a forma que eu faria diferente, é uma coisa que eu estou pensando ainda, que eu pretendo fazer agora nas férias. Uma coisa que eu estou pensando em fazer ainda, eu não sei como eu vou fazer, mas eu estou pensando, de fazer diferente. Pegar um experimento, igual quando eu fui falar de espelho côncavo e espelho convexo... eu fui desenhei o espelho, mostrei qual era o côncavo, qual era o convexo né? E daí, depois eu achei lá no laboratório dois espelhos, um côncavo e um convexo. Então o que eu faria diferente? Eu pegaria aqueles espelhos e falaria: olha, hoje a gente vai começar a estudar espelhos esféricos e eu vou passar dois para vocês, para vocês verem os dois tipos de espelhos. Daí eu daria os espelhos para eles e a partir do espelho eu ia fazer eles tirarem informação: qual é a diferença entre um espelho e outro né? Onde que é a parte refletida, né? Daí eles pegariam o objeto e mostrariam para mim como que é a formação da imagem, sabe assim? Para eles construírem o conhecimento, porque daí eles absorvem mais aquilo lá do que você pegar no quadro e fazer uma coisa muito teórica, né? Porque quando é uma coisa teórica uns começam a ficar cansados, outros começam a debruçar na mesa e não prestam aquela atenção. E outra coisa, talvez eu trabalharia com vídeo. Eu entrei no site do dia a dia educação e tem uns vídeos muito legais lá de desenho que fala de experiências assim. Coisa da Física, mecânica, de velocidade, de torque não. De movimento e umas coisas assim bem interessantes que dá para trabalhar em sala de aula. Que é uma forma diferente de você dar aula. Porque o aluno precisa disso, ele precisa de uma coisa diferente para motivar ele, porque senão ele fica cansado e não se apega muito ao negócio.
Entrevista 2 – Fala 39	E outra coisa que eu também faria diferente. Eu planejava minhas aulas. Mas planejar as aulas, tipo pegar amanhã vou dar espelho e vou preparar aula. Eu faria tipo um cronograma para eu trabalhar. Olha, tal dia eu vou trabalhar tal matéria, tal dia isso, tal dia aquilo. Daí depois, nestas datas eu pegaria e falaria assim: bom, é tal tema, então eu vou trabalhar com experimento ou vou trabalhar com vídeo, sabe?
Entrevista 2 – Fala 40	Então eu acho que é isso, já ter uma coisa bem preparada, bem certinha, para você já ter uma coisa preparada. Porque para você

	preparar uma aula da noite para o dia é muito difícil. Digamos, cheguei da faculdade e vou preparar aula para dar aula amanhã. A aula não vai sair do jeito que eu quero, não vou conseguir ensinar da maneira certa. Da maneira certa não, mas de uma maneira mais eficiente, digamos assim. Não vai ser bom para mim e não vai ser bom para o aluno.
Entrevista 2 – Fala 41	Não dá pra fazer. Tem que fazer agora. Agora estou de férias, estou tendo já as ideias, porque é só colocar no papel: olha eu vou fazer tal coisa e tal e tal e já deixar mais ou menos esquematizado. Então é isso.
Entrevista 2 – Fala 46	Conseguo aos pouquinhos a gente aprende, o ser humano é um ser adaptável né? Ele se adapta às situações que acontecem. Então eu vou ter que me adaptar. Tem que aprender ninguém nasceu sabendo. Tem que aprender. É errando que se aprende né?
Entrevista 2 – Fala 47	Os alunos eles podem valorizar o professor, como eles podem menosprezar, isso depende da postura do professor em sala de aula. Então ser um professor é ter postura, é ter uma postura correta na frente né. Mostrar, porque assim, você é um profissional ali que você está formando outros profissionais. Você está formando novos trabalhadores. Dai assim, se você for um mau profissional, a chance de você formar milhares de maus profissionais é enorme. E não é muito difícil você pegar, sentar, dar uma aula legal.
Entrevista 2 – Fala 48	Não vou falar boa, porque pra atingir uma aula boa, ainda está longe.
Entrevista 2 – Fala 56	Porque assim, quando eu estou na minha casa, que eu estou lá, que começo a ver uns vídeos, dos próprios temas da Física, ou começo a ler alguma coisa. A minha cabeça vai borbulhando de ideias né? Posso explicar desse jeito, posso fazer assim.
Entrevista 2 – Fala 58	E estou caminhando assim, sabe? Engatinhando ainda, mas estou conseguindo explicar um pouco.

TRECHOS DAS ENTREVISTAS DE E1 REFERENTES AO FOCO DA
COMUNIDADE DOCENTE

Entrevista e numeração correspondente à fala	Depoimento
Entrevista 1 – Fala 5	O cursinho é, como eu posso falar? O cursinho não vai ser de Matemática. O cursinho vai ser um cursinho voltado para Física na Matemática. Por exemplo, o que eu vou usar da Matemática na Física, igual equações. Igual ao que o professor falou, quando a gente vai ensinar Física nós não temos que ensinar o cálculo? Então é o calculo que eu vou utilizar na Física que eu estudo. E lá vai ser exatamente para isso, para ajudar eles com essa Matemática da Física, porque os alunos são muito fracos.
Entrevista 1 – Fala 29	Eu tinha pelo professor supervisor. Ele é um cara que entende muito sobre muita coisa. Até às vezes isso é uma falha dele. Eu penso. A questão da aula, se você for dar uma aula de Física às vezes precisa falar de política. Então ele é um professor completo. Se surgir uma dúvida ele consegue responder. Então você tem que ser um professor completo, isso eu tenho dele!

Entrevista 1 – Fala 38	Agora um professor chegou para mim, no final do ano e disse: “Olha, sinceramente, eu vim aqui agradecer porque eu acho que eu aprendi mais com vocês do que eu acho que ensinei”. Eu acho que um professor desses foi um dos meus melhores professores. Então o que acontece, ele conseguiu levar a gente, e olha que eu já vi turma bagunceira, turma de faltar, e tinha uma professora que era madrinha do meu irmão. A gente aprontava uma palhaçada na sala, e todos os alunos, não sei o quê, não sei o quê, ela vinha contava uma piada, e todo mundo prestava atenção de novo, e ela ia e dava o conteúdo. Era uma coisa que dominava a nossa sala. Pode até ser que ela não conseguisse fazer isso em outras turmas, mas na nossa sala ela fazia muito bem.
Entrevista 1 – Fala 41	Igual por exemplo, o professor supervisor. O professor supervisor, eu assisti algumas aulas dele. Em alguma determinada turma ele acha que a turma vai bem, que a turma é isso, que a turma é aquilo. O que acontece, às vezes pode ser que as aulas que eu assisti ele dá liberdade para a turma, em todas as turmas ele tem levado do mesmo jeito, dando liberdade, certo? Com isso, as turmas se sentem tranquilas e ele passa a maior quantidade de conteúdo possível. Então, isso fala que o método que ele usa funciona. Só que eu acho que para determinadas turmas não funciona. Às vezes até pra alguma que ele dá aula. Às vezes ele tem que dar um berro. Se ele começasse com uma autoridade e fosse diminuindo, talvez fosse diferente.
Entrevista 1 – Fala 42	Eu tinha uma professora que dava aula de Física. Ela tinha o meu tamanho e dessa largura assim, olha! Sério, ela jogou handebol uns trinta anos, não dava pra encarar a mulher de frente não! Daí, o que acontece, ela era uma professora que, sabe quando você olha pra um professor e te dá medo? Sério! A turma tinha medo dela. Daí sabe o que aconteceu? Nas primeiras semanas ela foi séria. Passou duas semanas ela passou a contar piada na sala, dar risada, xingar, tudo. A sala se abriu com ela. Ela: “gente, vocês têm que fazer isso”. Ela saía da sala, juro! Foi uma das poucas professoras que eu vi acontecer isso. Ela: “eu vou deixar com vocês que eu tenho que ir em outro colégio dar aula, porque eu sei que em vocês eu posso confiar”. Ela saía da sala ninguém ia na porta olhar se ela tinha voltado, às vezes a diretora ia na sala olhar e os alunos estavam fazendo exercício, fazendo as coisas. Eu olhava e dizia: Gente do céu! Então o que acontece? Foi uma pessoa que mostrou autoridade e depois relaxou.
Entrevista 1 – Fala 43	Ela era muito amiga do meu pai, então ela me chamava do apelido do meu pai. Daí todo mundo me “zuava”, a gente dava risada. Daí o que acontece, meu apelido era outro na minha cidade, passou um tempo ninguém me chamava mais assim. Nos três eventos que eu participei ela foi responsável pelo projeto em dois. Daí chegava na sala na segunda feira, chegava e “zuava” todo mundo. Ela é muito amiga do meu pai, então não tinha disso, ela dava carona pra eu ir embora, eu tinha aula à noite então ela sempre tinha essa liberdade. Não só comigo, com os outros também. E todo mundo respeitava ela muito. Então era uma mulher que eu acho que ela soube andar com a turma, não só com a nossa mas com as demais, e ela adaptou esse jeito para a nossa. Tinha uma quinta série que ela não dominava. Era um terror, terror, terror. Daí o que aconteceu, eu pegava, eu tinha um amigo na quinta série e a turma com ela ficava quieta, entre aspas. Os alunos, todo mundo gostava dela, ela não era uma professora muito brava. Era uma professora que dava carinho para a turma, abria a sala. A sala podia ser um terror, mas com ela ia e com os demais professores não. Ela aprendeu isso, tinha uma professora lá que estava pra aposentar e ela não aprendeu.

Entrevista 1 – Fala 45	Então, eu acho a aula dele bacana, bastante solto. Ele passa o conteúdo, na aula dele o pessoal presta atenção, é uma aula legal.
Entrevista 1 – Fala 46	Mudaria algumas coisas às vezes, vai muito da turma que ele dá aula, vai muito da matéria que ele dá aula.
Entrevista 1 – Fala 47	Igual o Coordenador de área. Ele dá aula para mim de eletromagnetismo. Ele tem doutorado em Astronomia, negócio de raios lá. Quando ele vai falar do campo magnético da terra você sente até orgulho, você vê nos olhos dele, quando ele fala desse determinado assunto. Então ele fala mais sobre um ou outro e deixa um pouco outros.
Entrevista 1 – Fala 48	Então o professor supervisor tem uns assuntos que ele vai dar que ele abrange um conteúdo que eu não deixaria. Ou foge um pouco da aula.
Entrevista 1 – Fala 50	Então, na primeira aula teve o antes. Nossa! Ele explicou muito o que ele queria fazer o que não queria. Dessa vez não teve tanto o antes. Ele falou: “Prepara uma aula assim” e na hora da aula ele foi na minha aula ele não interrompeu em momento nenhum. Não sei se isso é bom ou isso é ruim.
Entrevista 1 – Fala 51	Pra mim é bom. Pelo menos mostra que eu estou fazendo alguma coisa certa, porque se eu tivesse fazendo alguma coisa errada eu acho que ele deveria entrar.
Entrevista 1 – Fala 52	Sim, lógico. E daí que eu vou aprender. Se eu estou fazendo errado. E depois tem um feedback que ele sempre dá, e eu acho fantástico. É que eu não estou tendo tempo nem para respirar. E da outra vez eu fiquei apressando ele, até pedi desculpas mas é que eu tinha coisas para fazer.
Entrevista 1 – Fala 53	Pra falar “você falou bem disso, isso e isso”. Até agora, sempre nos feedbacks ele falou pra mim que eu fui bem, então eu estou indo na dele, mas se realmente eu estou indo é outra coisa. Ele falou que eu estou indo bem e tal. E por exemplo, a E3 travou.
Entrevista 1 – Fala 54	Eu ia ficar travado também. Mas ele falou, no espelho acontece isso, isso e isso, então na hora que você tiver isso calma, fala que vai buscar. Ele conversou tudo o que tinha que fazer.
Entrevista 1 – Fala 55	Então pelo menos tem sempre o durante e o depois dele tá sensacional. Querendo ou não o ele é um parceiro. Não tenho um pingão de reclamação dele.
Entrevista 1 – Fala 56	Na verdade é sempre bom ter o antes, mas como ele deu mais ou menos na primeira aula, eu acredito que a questão da liberdade é questão de confiança. Então ele confia que a gente vai saber e vai trazer o conteúdo, e ali do conteúdo que ele passou para a gente não tem nenhum conteúdo absurdo. Acho que por enquanto é isso.
Entrevista 1 – Fala 58	Da E3, ela teve umas travadas, eu não sei o porquê. Não sei se foi falta de conteúdo ou se ela preparou aula e viu só depois. Mas eu senti que faltou um pouco, ou ela estava nervosa, mas teve uns errozinhos básicos na parte de conteúdo. Então lembra que eu falei pra você que o professor tem que dominar o conteúdo? Então, ela pode estar nervosa, mas é que assim, eu tento aprender com os erros dela, eu quero que ela vá nas minhas aulas para aprender com os meus. Ela foi e errou o espelho errou uma coisa lá, depois teve a pergunta que travou ela, então às vezes não foi um domínio total do conteúdo. Isso foi o que eu peguei analisei e não vou fazer. Eu quando assisto a aula do outro, não é que eu estou lá pra botar defeito, estou indo lá pra apontar defeitos, estou indo lá pra ver o defeito e pra não cometer o mesmo erro. Esse é o intuito.
Entrevista 1 – Fala 59	Concorda que é mais fácil eu aprender com o erro dela do que com o meu?
Entrevista 1 – Fala 62	Uma fragilidade. Eu tenho um professor que mostra muito isso. Eu não tenho respeito por ele. Simples. Não é que eu não tenho

	respeito, mas eu acho...
Entrevista 1 – Fala 63	A questão do professor supervisor. Eu acho que ele faz um trabalho bacana com todo mundo. A questão do antes, foi pra todo mundo que ele fez uma reunião geral. Ele explicou pra E3 que ela ia dar aula no 2° A, pra E2 no 2° B. Ele explicou: “você vai dar aulas disso, disso e disso. Fale mais sobre esse assunto, esse e esse.” Porque querendo ou não, ele sabe que isso é uma coisa que ele mais usa. Que uns são mais fáceis e os outros não, e isso é uma coisa que só vai com a experiência, concorda? Conforme o tempo vai passando eu vou adquirindo isso mais rápido.
Entrevista 1 – Fala 64	Durante, essa vez, ele teve mais assim, durante a primeira aula ele sentou lá no fundo da sala e pegou o caderninho e foi anotando o que eu ia falando. Ele fez um resumo na sala, e estava lá pra todo mundo ver. Então o cara tá prestando totalmente atenção no que eu estou falando. Ele está me avaliando, naquilo que ele queria que fizesse. Eu acho que nessas duas últimas aulas ele teve um pouco que déficit nisso, mas eu acho que via uma coisa e outra, mas ele sentava e prestava atenção. Na minha aula ele foi, sentou lá no fundo, viu o que eu estava falando, o que eu não estava, acompanhou a aula.
Entrevista 1 – Fala 65	E depois o feedback que ele faz é incrível. Eu acho que ele tem que continuar fazendo porque a gente vai vendo os erros um do outro ali. Então acho que é isso.
Entrevista 2 – Fala 31	Vamos primeiro assim, ele é um cara relaxado desorganizado, não é pontual, desorganizado de novo, duas vezes, só que como orientador ele chegou em um ponto que ele falou assim que isso é melhor, isso é melhor, ele não obrigou, mas chegou num ponto e ele disse: “Essa é a direção”. Porque ele é um professor orientador, mais ou menos assim, então ele tem que apontar pra gente a direção certa. Eu nunca li a ementa do PIBID nada, mas eu acredito que o orientador, no caso o professor supervisor, ele está ali para passar a direção mais certa pra gente, e eu acho que ele fez isso muito bem.
Entrevista 2 – Fala 32	Eu não posso reclamar dele de jeito nenhum. Igual eu falei, ele tem essas outras coisas, mas ele vai levando de um jeito, vai empurrando de outro. Ele é um cara que eu não sei como é que funciona com o grupo, mas depois da nossa aula ele senta lá e diz: “Você fez isso certo, isso certo, não se preocupa com isso, não faz aquilo”.
Entrevista 2 – Fala 33	Comigo ele nunca tanto, eu não sei por que, mas eu acho que fui bem, ou eu fui bem ou eu fui mal, ele nunca me cobrou. Ele no começo, antes de dar aula, ele me disse: “faça isso, isso e isso, vai por esse caminho, tenta pegar essa parte para os alunos, essa parte, porque você vai conseguir lidar com os alunos desse jeito.”
Entrevista 2 – Fala 35	Eu posso agradecer bastante o professor supervisor porque ele foi um cara que me direcionou, acho que isso foi o que mais contou pra gente.
Entrevista 2 – Fala 37	Eu tinha uns professores que comentavam que não é só você chegar lá e dar aulas não, você tem que sempre ter algo a mais, trazer algo a mais, isso querendo ou não é uma formação que você está dando pra ele.

TRECHOS DAS ENTREVISTAS DE E2 REFERENTES AO FOCO DA
COMUNIDADE DOCENTE

Entrevista e numeração correspondente à fala	Depoimento
Entrevista 1 – Fala 3	Como meu professor fala: Se a gente, quando a gente está nos primeiros três anos, o professor está aprendendo a matéria.
Entrevista 1 – Fala 5	O professor de iniciação. Ele fala que nos primeiros três anos o professor está aprendendo a matéria. Isso o professor que terminou a graduação.
Entrevista 1 – Fala 10	A ficar menos nervoso. O que mais? Os meus professores me ensinaram a, como se diz? Eu ia dizer dominar a plateia, mas não é isso.
Entrevista 1 – Fala 12	É quando a gente trabalha só em um grupo fechado a gente, grupo fechado que eu digo é família e o colégio e tal, sem ter responsabilidades a gente sofre críticas mas não tanto. Agora, no PIBID a gente sofre, não estou xingando o professor, pelo amor de Deus, mas a gente sofre bastante crítica e a gente tem que aprender a conviver com as críticas também.
Entrevista 1 – Fala 43	Já me falaram, o professor já comentou uns erros comigo.
Entrevista 1 – Fala 44	Ele apontou uns erros que eu tive, e eu achei legal, e eu posso melhorar, tirar uns erros que ele falou.
Entrevista 1 – Fala 45	Que eu fiquei de costas. Falar para o quadro não é legal. Eu não tinha percebido, mas ele comentou deve ser verdade. E acho que é isso mesmo, me deixa ver se tem mais alguma coisa. É, participaram, conversaram, e só.
Entrevista 2 – Fala 52	Eu aprendi que não tem que ser tão séria na sala de aula. Estou tentando aprender ainda. A minha teoria ainda está um pouco diferente da dele, mas eu aprendi que não tem que ser tão séria na sala de aula, por causa do... Aí eu entro em conflito porque ele passa pra gente que não precisa ser tão sério na sala de aula, porque o ensino médio, o ensino como um todo, o ensino público não está assim tão, não tem estrutura suficiente pra o aluno tentar entrar em uma faculdade. Só que o meu ponto de vista é diferente do dele. Bom, o que eu aprendi com ele é isso.
Entrevista 1 – Fala 67	Bom, talvez a minha esteja errada, e é por isso que eu estou aprendendo com ele. É assim, pelo menos eu penso que a gente tem que preparar a matéria e tem que ir lá e conversar, e fazer piadinha, mas tem que ter a matéria, fazê-los entender. Já o professor, acho que ele tem isso tão bem que ele não precisa preparar a matéria. Ele chega lá, faz as piadas, consegue colocar piada no meio da matéria, fugir totalmente do assunto e voltar. Se eu fizer isso eu me perco, entendeu? Tem dias que ele vai dar aula e ele fala de História, de Geografia, isso que ele dá aulas de Física. Ele é uma pessoa assim. Pelo menos eu gosto da aula dele. Ele dá uma excelente aula, mas foge muito das aulas, bom não foge muito, mas vamos dizer, é muito melhor do que as aulas que eu tive de Física no ensino médio, mas a concepção dele é diferente da minha. Ele tem, pelo menos, se eu fosse, se eu tivesse dando aula sozinha eu ia mandar os alunos fazer exercício comigo junto. Ele manda fazer exercícios em casa, talvez para poupar tempo, também pode ser. Mas eu gosto da aula dele. Eu acho uma excelente aula.

Entrevista 1 – Fala 69	O professor usa as duas, só que os exercícios ficam para a parte de casa, e o povo não faz, normalmente.
Entrevista 1 – Fala 70	Bom, antes eu acredito que ele busca o máximo possível deixar a gente calma. Isso que eu percebi, eu não sei se ele nota insegurança, mas ele busca, no meu caso, ele busca o máximo possível me deixar calma. Esse é o antes, ou dá uma explicação de alguma dúvida que eu tenho, ele ajuda. Durante, ele passa os recados dele, senta lá e fica assistindo a minha aula. Me ajuda tirando algumas dúvidas, isso é o que ele faz. E depois da minha aula também, ele só termina.
Entrevista 1 – Fala 71	É verdade. Ele faz depois da aula uma reunião e a gente discute depois da aula o que foi dado, os erros e os acertos.
Entrevista 1 – Fala 72	Até tem, quando eu pergunto antes, quando eu tenho alguma dúvida eu chego nele e pergunto antes. Daí ele tira dúvidas pra eu poder passar o conteúdo certo para os alunos. Então é isso que a gente faz antes, durante e depois.
Entrevista 1 – Fala 73	Eu acho criativa. Nas minhas aulas ele participa bastante. Não só na aula, antes ele tira as dúvidas. Ele também, a gente, pelo menos eu preparo a aula e preparo para ele. E ele também vê o que eu vou dar, o que eu vou passar para os alunos. E eu preparo, como a gente tem concepções diferentes, como eu não conheço a turma direito, eu não tenho intimidade com a turma eu preparo muita coisa. E ele fala: “isso não vai dar tempo”, “corta isso”, “corta isso que não vai dar tempo”, entendeu? ele tira.
Entrevista 1 – Fala 74	É bom e é frustrante. Porque eu acho importante para os meus alunos e ele vai lá e diz: “isso não é importante”. E é bom porque se eu for querer dar tudo o que eu penso, um ano é pouco! 50 minutos não dá nem para o começo, então é bom porque eu vou para os pontos principais que tem que dar mesmo.

TRECHOS DAS ENTREVISTAS DE E3 REFERENTES AO FOCO DA
COMUNIDADE DOCENTE

Entrevista e numeração correspondente à fala	Depoimento
Entrevista 1 – Fala 24	Eu gostava mais dos professores de Matemática e de Física.
Entrevista 1 – Fala 28	Bom, com o professor supervisor, eu aprendi que você tem que ser muito light com os alunos.
Entrevista 1 – Fala 29	É você ser camarada deles, é você criar vínculos com eles. É você conseguir ficar dando oportunidades e abrir espaço para eles. Eu ainda não sei fazer isso não, eu não consigo. Que nem, o professor chega, conversa e brinca. Eu não consigo fazer isso. Eu não sei

	chegar, eu chego em sala e falo bom dia, boa tarde se for o caso e só! Eu não consigo, até pergunto como foi o final de semana. “Ah, foi bom professora”. Ótimo! Acaba aí! Eu não tenho assunto pra falar com os alunos. Eu não sei o que falar. Ah, brincar com futebol, eu nem assisto futebol. Falar de filmes, eu não sei, eu não sei tipo ter carisma com o aluno, nem com aluno nem com qualquer um.
Entrevista 1 – Fala 41	Agora o (estudante da universidade), por exemplo, ele vem me ajudar, que ele me ajudou bastante em Física 2. Nossa, ele ficava em cima lá, mas ele conseguia resolver, e olha que a matéria que ele já viu faz tempo. Ele está no quarto ano e ele viu no segundo ano, já faz mais de dois anos que ele não vê.
Entrevista 1 – Fala 52	Então, eu acho legal a forma com que ele dá aula. Ele dá a matéria daí ele já começa a falar de um assunto bem nada a ver, um assunto que não tem nada a ver com a matéria, só que ele consegue fazer com que aquilo ali tenha um pouquinho a ver com o que ele está falando. Eu não sei como ele consegue. Uma vez, eu não sei se era de resistores que ele estava falando que ele começou a falar de bolsa de valores. Começou a falar de bolsa de valores com os alunos e tal, da moeda, daí colocou uma questão de Física ali. Daí ele voltou com os alunos para a matéria. E depois ele saiu de novo do contexto. Eu acho que essa forma que ele faz é porque daí na hora que ele foge da Física a sala dispersa, daí tem agitação, mas daí a hora que ele volta a falar de Física a sala volta a ter um pouquinho mais de atenção.
Entrevista 1 – Fala 53	Eu acho que ele faz isso porque ele entende que o aluno, quando adolescente, ele não consegue ficar muito tempo parado ou muito tempo quieto. Eles precisam de uma hora assim pra extravasar um pouco porque eles não têm essa capacidade de ficar ali totalmente regimentados, totalmente parados ali.
Entrevista 1 – Fala 60	Não, só que assim, eu vejo alguns professores que quando os alunos começam a dispersar muito eles vão e começam a ficar quietos, vão falando cada vez mais baixo. Quanto mais baixo eles falam mais a sala vai falando baixo também.
Entrevista 1 – Fala 62	Então, antes da aula ele é normal, me trata bem não tem nada assim pra falar. Ele não comenta nada sobre a aula, ele só, minutos antes ele só, ele sempre fala que ele tem que dar um recado, então ele vai dar um recado na sala, durante a aula eu não vejo assim nenhuma influência negativa dele no desenvolvimento da aula. Eu diria que tem um companheirismo nele, ele tem uma amizade ele entende o nosso lado, ele sabe ver e olhar pra gente e saber quando a gente está bem e quando a gente não está, e em todas as aulas que eu dei quando ele me deu um toque assim foi bom.
Entrevista 1 – Fala 63	Foi durante. Teve uns momentos em que ele deu um toque depois só que, é legal pra dar um respaldo pra gente, mas daí eu acho legal também durante, não aquela coisa incessante, né? Vou parar ali e vou dar um negócio, mas pegar e, que nem na aula passada num exercício que eu dei, de fazer cálculo eu olhei para o exercício assim e falei: Meu, como que é mesmo que faz? Daí eu peguei e comecei a desenhar no quadro, parar para olhar no quadro, daí ele veio e falou assim pra mim: “E aí? Está tudo bem? Tem alguma dúvida aí?” Daí eu e ele começamos a discutir ali no quadro, ali na frente, rapidinho, cinco minutinhos antes de eu explicar e enquanto isso os alunos estavam copiando as outras respostas, daí eu achei legal, porque ele viu que eu estava meio perdida e foi lá me dar um toque.
Entrevista 1 – Fala 64	É às vezes. Eu acho que sim. Quando ele vai ali pra ajudar, pra ajudar sim, agora se ele vai pra perguntar alguma coisa pra gente eu acho ruim, que nem ele fez uma vez com o E4, na época em

	que ele dava aula. Ele estava lá explicando e o professor estava lá no fundo, e ele ergueu a mão e fez uma pergunta. Isso eu achei muito ruim. Se fosse comigo eu ia ficar lá na frente com cara de tacho. Acho que seria muito ruim. Agora pegar e chegar de lado e falar alguma coisa no meu ouvido pra eu melhorar ou fazer diferente tudo bem. Agora pegar e no meio da sala e falar: “Olha, aconteceu isso, isso e isso e tá errado, daí eu acho que fica ruim”.
Entrevista 1 – Fala 65	Tem sido bom. Ele tem orientado bastante a gente assim.
Entrevista 1 – Fala 66	No sentido de melhorar a aula e também ele sempre fala que nossa aula está show, está dez, mas ele sempre fala: “você precisa melhorar tal coisa, prestar atenção nisso”. Então é bom porque não desmerece a gente e ao mesmo tempo ele dá um toque no que precisa ser melhorado. Igual nessa aula de resolução de exercícios, ele falou assim: “ficou legal só que eu percebi que você estava cansada e você chegou muito agitada”, porque eu cheguei atrasada, era oito e vinte e eu cheguei era oito e vinte e cinco. E realmente eu cheguei e foi muito corrido porque eu cheguei em casa oito e dez e cheguei oito e dezenove lá no colégio, então sabe quando você chega acelerada assim? Então ele falou assim: “eu percebi que você estava desse jeito, mas foi boa, foi legal a sua aula, mas tem que, você está deixando na hora de resolver os exercícios você deixa os números muito juntos então comece a deixar um pouco mais espaçoso para que os alunos consigam enxergar e entender o que você está fazendo”.
Entrevista 1 – Fala 67	Esses toques são excelentes porque a gente que está ali na frente a gente não está vendo, e nem toda a aula dá pra você pegar parar e ir lá no fundo para ver como está o quadro.
Entrevista 2 – Fala 21	Porque o professor supervisor está em sala. O professor estando em sala de aula o comportamento dos alunos é outro. Agora, na hora que eu estou sozinha, que eu sou a autoridade dentro da sala a reação dos alunos é diferente do que com o professor supervisor, né? Por exemplo, pensa no dia da prova, a forma como eles se comportavam. Quando o professor está em sala eles conversam, eles brincam na hora de fazer a prova. Então são comportamentos diferentes. Porque eu tenho uma postura e o professor supervisor tem outra postura.
Entrevista 2 – Fala 22	Não, não dá conflito. Só que o professor estando lá para controlar a sala, ou até mesmo para ensinar é mais fácil do que se eu estivesse sozinha. Porque se eu estivesse sozinha, porque foi a primeira vez que eu...
Entrevista 2 – Fala 23	Não, ajuda. E é por isso que eu falo que eu não levo muito em consideração.
Entrevista 2 – Fala 25	Então quando eu chego, eu não sei se está errado, mas eu faço isso porque foi uma coisa que eu observei em outros professores quando eu estudava. Eles chegavam esculachando, falando um monte, marcando presença. Então eu também chego na sala de aula, já chego chegando, batendo na carteira, falando um monte de coisa. Eu vou chata.
Entrevista 2 – Fala 26	Não, mas eu vou bem chata. Eu não sabia chegar assim sabe? Então eu cheguei boazinha, cheguei mansa sabe? Conversando, falando que iria ajudar eles né, quem precisasse de nota e tal. Se eles colaborassem comigo, se na hora que eu estivesse explicando matéria eles se comportassem, me ajudassem e tudo mais. Daí foi tranquilo.
Entrevista 2 – Fala 30	Foram, foram boas. Assim, é o que o professor falou né. O professor supervisor falou uma vez que no primeiro ano que o professor começa a dar aula, ele aprende a matéria junto com o aluno. E realmente, aprende a matéria junto com o aluno.

Entrevista 2 – Fala 52	Eu não sei porque, o professor supervisor é um professor tão legal sabe? Ele é divertido em sala de aula. Ele tem jogo de cintura com os alunos sabe? Eu lembro quando eu assistia as aulas dele que ele conseguia prender um pouco da atenção dos alunos. Ele começava a falar da matéria. Daqui a pouco ele viajava, começava a falar de futebol, começava a falar da crise econômica de não sei onde, depois ele conseguia voltar pra Física. Então eu admiro isso sabe? Você chegar numa sala de aula, começar a conversar, brincar, dar risada com os alunos. Dai você começa a falar da matéria e quando você vê que a matéria está ficando cansativa você começa a falar de um assunto que todo mundo gosta. Que depois dá aquele “vuco vuco”[barulho] na sala de aula e depois você consegue voltar para a matéria. Eu acho legal isso. Não vou falar que aprendi a fazer isso não. Não sei fazer isso. Uma que para fazer isso, você tem que ler para caramba, tem que estar muito atualizado né.
Entrevista 2 – Fala 53	Eu acho que assim, aprender com ele, ainda não, não aprendi não. Eu acho que aprendi com as coisas que ele mandou a gente fazer.
Entrevista 2 – Fala 54	É a própria matéria em si. Ele mandou eu fazer, eu estou aprendendo na verdade, estou aprendendo a explicar a matéria. Porque assim, eu não sabia explicar a Física, explicar os conceitos da Física, explicar os conteúdos, eu não sabia.
Entrevista 2 – Fala 59	Mas acho que tipo assim, aprender mesmo eu não sei o que falar para você o que eu aprendi com ele. Mas eu só posso falar da admiração. Eu não tenho do que reclamar da aula dele. Da aula dele não. Acho que ele é um bom professor. Ele explica de uma forma muito simples e ele tem dinamismo.
Entrevista 2 – Fala 60	Ele tem. Porque eu sou do tipo autoritária. Eu aprendi assim. Eu aprendi assim porque é forma que era comigo quando eu estudava.
Entrevista 2 – Fala 61	Mas assim, a gente sabe que hoje, é o que o professor supervisor fala. Hoje não é vista assim mais a educação. Porque não é porque o aluno está lá quietinho prestando atenção em você que ele sabe da matéria, que ele está entendendo a matéria. Isso que o professor vive falando.

TRECHOS DAS ENTREVISTAS DE E1 REFERENTES AO FOCO DA IDENTIDADE DOCENTE

Entrevista e numeração correspondente à fala	Depoimento
Entrevista 1 – Fala 8	Para recorrer e para ter uma base do que vai te ajudar, porque você está falando de um professor você está falando de uma vida, não é? Então querendo ou não você tem que fazer um plano para uma vida. Então é legal você desenvolver essas atividades.
Entrevista 2 – Fala 17	Esse momento, acho que foi quando eu dei a primeira aula.
Entrevista 2 – Fala 18	Eu já tinha dado aulas antes, então eu acho que não teve esse “tchan”, esse ponto crítico em que eu falei: nossa! estou dando aula! Porque eu já tinha dado aulas, então eu acho que eu me percebi como professor no momento em que eu fui lá pra dar aula, eu sou professor da turma. Igual, tem aluno que me chama pelo nome e tem aluno que me chama de professor.

TRECHOS DAS ENTREVISTAS DE E2 REFERENTES AO FOCO DA IDENTIDADE
DOCENTE

Entrevista e numeração correspondente à fala	Depoimento
Entrevista 1 – Fala 36	Eu me achei uma excelente professora, porque eu consegui explicar, tinha me preparado com os meus pais.
Entrevista 1 – Fala 53	Prefiro passar o conteúdo do que dar prova. Mas se a gente pudesse dar prova, com certeza. O bom da prova é que faz o aluno te ver mais com um professor.
Entrevista 2 – Fala 46	Tem muito casos que a gente, a gente, estou me colocando como professor. Tem alguns casos que a gente tem que, como é que eu digo?
Entrevista 2 – Fala 54	Quando eu comecei a dar aulas no PIBID. Depois da segunda aula, da terceira aula eu estava muito feliz com as minhas aulas. Não, é isso que eu quero pra minha vida.

TRECHOS DAS ENTREVISTAS DE E3 REFERENTES AO FOCO DA IDENTIDADE
DOCENTE

Entrevista e numeração correspondente à fala	Depoimento
Entrevista 1 – Fala 2	Porque eles têm certo respeito por a gente ser professora e por a gente ser um pouquinho mais velho do que eles, então eles ficam um pouco, pelo menos no começo, né? Ele ficam e eles tem um pouco de respeito e não fazem tanto tantas brincadeiras do jeito que faziam quando eu era adolescente.
Entrevista 1 – Fala 18	O que é ser professor? Eu acho que é ser um referencial. Porque assim, o aluno te vê ali na frente como um professor, como uma autoridade ali na sala, alguém que impõe ordem alguém que sabe mais do que ele e alguém que tenta incentivar eles a serem pessoas melhores, a incentivar, a buscar melhorar de vida.
Entrevista 1 – Fala 71	Quero. Eu não queria mas agora eu quero. Eu quero assim, é um serviço tranquilo, apesar dos riscos que tem, riscos assim porque os adolescentes no ensino público, acho que não só no ensino público, nas escolas particulares também, eles tem se envolvido muito com drogas e muito são violentos. Muitos têm problemas também, problemas psicológicos, então assim, apesar dos riscos eu acho que é um serviço tranquilo. É uma coisa que dá pra você levar e você ganhar razoavelmente bem, você não ganha mal, e não é um serviço pesado então eu acho que por um tempo, eu não sei se vai ser minha carreira de vida, mas por um tempo eu pretendo sim ser professora, eu acho legal.
Entrevista 1 – Fala 33	Acho que é só a minha ideia de ser professora, que antes eu achava terrível e agora eu estou achando até que legal.

Entrevista 2 – Fala 64	Por enquanto sim. Eu não sei se é para minha vida inteira. Mas por enquanto eu acho que vale a pena dar aula e sim, eu quero. Tanto que eu quero fazer o concurso, quero passar, acho que vale a pena.
Entrevista 2 – Fala 17	Tem aluno que, por exemplo, eu tenho professor que eu conheço até hoje. Um exemplo: quando eu voltei lá no colégio, meus professores estão lá ainda, os professores que deram aula pra mim estão me vendo agora como uma professora. Então pensa na forma como eles não estão se sentindo. Eles falam assim: “olha, eu batalhei por essa menina e valeu a pena”. Então sabe? Você sente gratificação sabe. Você se sente bem com isso. Você fez parte da vida de uma pessoa e a sua influência ali foi positiva, né? Valeu a pena, né? Digamos assim. Então eu acho que é gostoso. Você não tem pressão psicológica em cima de você. Tem dos alunos né? Mas não é a mesma coisa que você ter um patrão na tua, no teu pé ali e falando: produz, produz, produz. (17)