



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

GEORGE FRANCISCO SANTIAGO MARTIN

**CARACTERIZAÇÃO DO INTERESSE PELA DOCÊNCIA EM
ESTUDANTES PARTICIPANTES DO PIBID EM CURSOS DE
CIÊNCIAS NATURAIS**

GEORGE FRANCISCO SANTIAGO MARTIN

**CARACTERIZAÇÃO DO INTERESSE PELA DOCÊNCIA EM
ESTUDANTES PARTICIPANTES DO PIBID EM CURSOS DE
CIÊNCIAS NATURAIS**

Tese apresentada ao programa de pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de doutor.

Orientador: Prof. Dr. Sergio de Mello Arruda

Londrina
2016

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

Martin, George Francisco Santiago.

Caracterização do interesse pela docência em estudantes participantes do PIBID em cursos de ciências naturais / George Francisco Santiago Martin. – Londrina, 2016. 126 f.

Orientador: Sergio de Mello Arruda.

Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, 2016.

Inclui bibliografia.

1. Formação inicial de professores de ciências naturais – Tese. 2. PIBID – Interesse pela docência – Tese. 3. Matrix 3x3 – Relações com o Saber – Tese. I. Arruda, Sergio de Mello. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. III. Título.

GEORGE FRANCISCO SANTIAGO MARTIN

**CARACTERIZAÇÃO DO INTERESSE PELA DOCÊNCIA EM
ESTUDANTES PARTICIPANTES DO PIBID EM CURSOS DE
CIÊNCIAS NATURAIS**

Tese apresentada ao programa de pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de doutor.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Sergio de Mello Arruda
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. João Paulo Camargo Lima
Universidade Federal Tecnológica do Paraná –
UTFPR

Prof. Lucken Bueno Luccas
Universidade Estadual do Norte do Paraná –
UENP

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

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

Londrina, 23 de fevereiro de 2016.

Dedico esta tese aos meus pais, João e Izabel, que sempre me apoiaram incondicionalmente.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre me orientou pelas suas veredas, ensinando seus preceitos desde que eu era pequeno.

Ao meu orientador, professor Dr. Sergio de Mello Arruda, pela colaboração, dedicação, paciência e pelos conhecimentos repassados durante todo o desenvolvimento e conclusão dessa tese. Foi um prazer ter sido seu orientando.

À professora Marinez Meneghello Passos, que, com toda a paciência e dedicação, contribuiu muito para meu amadurecimento acadêmico.

Aos professores componentes das bancas de qualificação e defesa – prof. Dr. João Paulo Camargo Lima, prof. Dr. Lucken Bueno Luccas, profa. Dra. Fabiele Cristiane Dias Broietti e profa. Dra. Marinez Meneghello Passos, que deram importantes contribuições à tese.

Aos professores suplentes, prof. Dr. Ronaldo Celso Viscovini e profa. Dra. Mariana Aparecida Bologna Soares de Andrade, que aceitaram o convite de substituírem membros da banca, caso fosse necessário.

Aos professores Virginia Maistro, Fabiele Cristiane Dias Broietti, Miriam Covre, Marcelo Carvalho e Sérgio Carias de Oliveira, pela grande colaboração durante a coleta de dados.

À instituição a qual realizei a coleta de dados e a todos os estudantes que gentilmente colaboraram com minha proposta de investigação.

À minha amada família que me deu suporte emocional e sempre torceu pelo meu sucesso profissional.

Aos amigos Fernando Brito, Andreia Ferdin, Marcelo Oliveira, Mateus Biancon, Luciana Brito, Anália Maria Goes, Luciano Cornas, Daniel Traglia, Marivete Quadros, Roseli Ventura e Ana Lucia Baccon pelo incentivo, dedicação e apoio nos momentos difíceis.

Ao Matheus Zaffani, que me auxiliou e colaborou nas traduções e leituras.

À minha amiga Leonor Dias Paini, pelas longas conversas, que me incentivou e me ajudou a persistir nesse caminho.

Aos colegas de mestrado e doutorado, do grupo de pesquisa EDUCIM, sobretudo à Edelaine e ao Diego, pelas conversas, pelo companheirismo e incentivo.

A todos os que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta tese.

A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.

John Dewey

MARTIN, George Francisco Santiago. **Caracterização do interesse pela docência em estudantes do PIBID dos cursos de ciências naturais**. 2016. 126 f. Tese (Programa de pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática – PECEM) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

RESUMO

Esta tese apresenta uma proposta para caracterizar o interesse pela docência em estudantes de cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Física e Química de uma Universidade pública do Paraná, que participavam do PIBID nos respectivos subprojetos. A investigação, de caráter qualitativo, teve como objeto de estudo a análise de entrevistas audiogravadas com alguns desses estudantes. Os procedimentos metodológicos foram baseados na análise textual discursiva, a partir da qual foi possível a organização dos dados, *a priori*, de acordo com o Modelo de Quatro Fases do Desenvolvimento do Interesse (MDI) de Hidi e Renninger (2006). Ao se mergulhar em cada uma dessas Fases, emergiram subcategorias por meio de um processo indutivo e, com os dados acomodados, a análise articulou o interesse pela docência – foco 1 dos focos da aprendizagem docente (FAD) de Arruda, Passos e Fregolente (2012) – com as três dimensões das relações com o saber – epistêmica, pessoal e social – da Matriz 3x3 de Arruda, Lima e Passos (2011) apresentada pelo instrumento de análise da ação do professor em sala de aula. Após a análise, foi possível caracterizar o interesse dos mesmos estudantes pela docência, sugerindo que tal interesse pode ser desenvolvido durante a sua formação inicial docente. Os dados mostraram, ainda, que o interesse pela docência tem duas características principais: a vontade de ser professor e a curiosidade dos estudantes em saber como é ser um professor. Além disso, verificou-se que os professores da escola (supervisores participantes do PIBID) e os professores da universidade (coordenadores dos subprojetos do PIBID) podem influenciar diretamente na manutenção do interesse dos estudantes em seguir uma carreira docente.

Palavras-chave: Modelo de Quatro Fases do Desenvolvimento do Interesse. Interesse pela docência (MDI). Relações com o saber. Formação inicial de professores. Matriz 3x3. Focos da Aprendizagem Docente (FAD).

MARTIN, George Francisco Santiago. **Characterization of the interest in teaching in PIBID students of natural sciences courses**. 2016. 126 p. Thesis (Postgraduate Program in Science Teaching and Mathematics Education – PECEM) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2016.

ABSTRACT

This thesis presents a proposal to characterize the interest in teaching in Biological Sciences, Physics and Chemistry undergrad students of a public University in the State of Paraná, Brazil, that are also members of the respective subprojects in the PIBID program. The investigation was qualitative, and its study object was the analysis of audio-recorded interviews with some of those students. The methodological procedures were based on the discursive textual analysis. That analysis made possible to organize data, *a priori*, according to The Four-Phase Model of Interest Development (MDI) by Hidi and Renninger (2006). After the deepening in each one of these Phases, new subcategories emerged by means of an inductive process, and, with all data organized, the analysis articulated the interest in teaching – the strand 1 from the strands of teacher's learning (FAD) by Arruda, Passos and Fregolente (2012) – with the three dimensions of the relationship to knowledge – epistemic, personal and social – from the 3x3 Matrix by Arruda, Lima and Passos (2011) presented by the analysis instrument of the teacher's action in the classroom. After the analysis, it was possible to characterize these students' interest for teaching, suggesting that their interest may develop during their initial teaching training. Furthermore, the data showed that the interest for teaching has two main characteristics: the will for being a teacher and the students' curiosity to know how it is to be a teacher. Also, it was verified that the school's teachers (supervisors in the PIBID program) and the university's teachers (subprojects coordinators in the PIBID program) can directly influence to maintain the students' interest in following a teaching career.

Keywords: The Four-Phase Model of Interest Development (MDI). Interest in teaching. Relations with knowledge. Initial teaching. 3x3 Matrix. Focuses of Teacher's Learning (FAD).

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Representação das relações com o saber para a Fase 1	66
Gráfico 2 – Representação das relações com o saber para a Fase 2	76
Gráfico 3 – Representação das relações com o saber para a Fase 3	93
Gráfico 4 – Representação das relações com o saber para a Fase 4	105
Gráfico 5 – Interesses Situacionais versus Interesses Individuais.....	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – As Fases do interesse e suas subcategorias	28
Quadro 2 – Fases do desenvolvimento do interesse	29
Quadro 3 – Focos da Aprendizagem Científica (FAC)	33
Quadro 4 – Focos da Aprendizagem Docente (FAD).....	34
Quadro 5 – Matriz 3x3.....	41
Quadro 6 – Quadro do Interesse.....	43
Quadro 7 – A Fase 1 e a subcategoria Despertar	59
Quadro 8 – A Fase 1 e a subcategoria Relevância.....	61
Quadro 9 – A Fase 1 e subcategoria Informação de persuasão	63
Quadro 10 – Quadro do Interesse para Fase 1	65
Quadro 11 – A Fase 2 e a subcategoria Atividades significativas.....	68
Quadro 12 – A Fase 2 e a subcategoria Aprendizagem em grupo cooperativo.....	70
Quadro 13 – A Fase 2 e a subcategoria Tutoria	72
Quadro 14 – Quadro do Interesse para Fase 2	76
Quadro 15 – A Fase 3 e subcategoria Valorização da docência	79
Quadro 16 – A Fase 3 e a subcategoria Apropriação de saberes: como “ser” professor	81
Quadro 17 – A Fase 3 e a subcategoria Escolha pela carreira docente	84
Quadro 18 – A Fase 3 e a subcategoria Encontro com a profissão docente.	87
Quadro 19 – A Fase 3 e a subcategoria Importância das atividades dos estudantes do PIBIB.....	89
Quadro 20 – Quadro do Interesse para Fase 3	92
Quadro 21 – A Fase 4 e a subcategoria Vivências em sala de aula.....	95
Quadro 22 – A Fase 4 e a subcategoria Percalços da profissão docente.....	99
Quadro 23 – A Fase 4 e a subcategoria Percepção do estudante sobre “ser” professor no contexto do PIBID	100
Quadro 24 – A Fase 4 e a subcategoria Autorregulação	103
Quadro 25 – Quadro do Interesse para Fase 4	104
Quadro 26 – Quadro característico das Fases do Interesse pela docência.....	109

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – O MODELO DE HIDI E RENNINGER SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO INTERESSE (MDI)	15
1.1 O PRIMEIRO PRESSUPOSTO TEÓRICO: <i>MODEL OF DOMAIN LEARNING (MDL)</i>	17
1.2 O SEGUNDO PRESSUPOSTO TEÓRICO: <i>PERSON-OBJECT THEORY (POI)</i>	19
1.3 O TERCEIRO PRESSUPOSTO TEÓRICO: <i>PSYCHOLOGY OF CONSTRUCTIVE CAPRICIOUSNESS (PCC)</i>	21
1.4 O MDI, DE HIDI E RENNINGER	22
1.4.1 As Quatro Fases	24
1.5 O DESENVOLVIMENTO DO INTERESSE NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	30
CAPÍTULO 2 – OS FOCOS DA APRENDIZAGEM DOCENTE, A MATRIZ 3x3 E O QUADRO DO INTERESSE	33
2.1 OS FOCOS DA APRENDIZAGEM DOCENTE (FAD)	33
2.2 A MATRIZ 3x3	38
CAPÍTULO 3 – OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	45
3.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA	45
3.2 A ENTREVISTA NARRATIVA	47
3.3 A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (ATD)	48
3.4 O PIBID COMO FONTE PARA COLETA DE DADOS	52
3.5 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	54
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	57
4.1 FASE 1 – INTERESSE SITUACIONAL ACIONADO	58
4.2 FASE 2 – INTERESSE SITUACIONAL MANTIDO	66
4.3 FASE 3 – INTERESSE INDIVIDUAL EMERGENTE	77
4.4 FASE 4 – INTERESSE INDIVIDUAL BEM DESENVOLVIDO	93

4.5	INTERESSES SITUACIONAIS <i>VERSUS</i> INTERESSES INDIVIDUAIS.....	105
	CAPÍTULO 5 – CARACTERIZAÇÃO DO INTERESSE PELA DOCÊNCIA	108
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
	REFERÊNCIAS.....	122

APRESENTAÇÃO

No entendimento de Cagliari (1992) o professor deve ser, antes de tudo, um pesquisador, buscando estabelecer um processo dialógico entre os textos teóricos e seus alunos (futuros professores). Nesse sentido, inicio a presente pesquisa procurando delinear quais caminhos foram percorridos por mim como professor e como pesquisador.

O meu interesse pela área da formação de professores culminou na dissertação de mestrado na área de concentração em Ensino de Ciências e Educação Matemática, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), e, atualmente, continuo me dedicando a essa área nesta tese de doutorado.

Ao longo de toda a minha caminhada de trabalho no campo educacional, há mais de uma década, atuo com base nessas interlocuções sobre o entendimento da formação de professores.

Minha vida profissional iniciou-se em 2002, como professor do ensino médio em escolas estaduais de Londrina. Em 2005, fui aprovado por teste seletivo da rede estadual na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho (FAFIJA), como professor do curso de licenciatura em Matemática. No ano seguinte fui aprovado em concurso público nessa mesma instituição que, hoje, é parte da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Nela, meus passos consistiram em ministrar aulas nos cursos de Licenciatura em Matemática e Ciências Biológicas.

Em 2007, acompanhei com entusiasmo a apresentação das diretrizes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), cujo objetivo é elevar a qualidade das atividades acadêmicas voltadas para formação inicial de professores. Tenho acompanhado as ações desenvolvidas no PIBID, na UENP e na UEL, e é notável a colaboração desse programa para promover, logo no início da formação docente, a conexão entre a teoria e a prática, sob a supervisão de um coordenador de área e um professor supervisor. Nesse contexto compreendi que seria interessante que esta investigação fosse conduzida no âmbito das ações do PIBID, em virtude de ser um programa que tem um olhar específico para o estudante da licenciatura.

No ano seguinte fui convidado a orientar professores no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), orientando mais de 20 professores da rede estadual de educação do Paraná. Em 2011, assumi a coordenação geral do Plano

Nacional de Formação de Professores (PARFOR) na UENP, permanecendo até agosto de 2013. A partir dessa data tenho colaborado com o programa na qualidade de Supervisor de estágio dos cursos de segunda licenciatura.

No segundo semestre de 2011 ingressei como aluno especial no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina (PECEM) e, no ano seguinte, fui aprovado no processo de seleção. Ainda como aluno especial, matriculei-me na disciplina do prof. Dr. Sergio de Mello Arruda, intitulada Saberes docentes, relação com o saber e a formação de professores em Ciências e Matemática e, em 2012, cursei a disciplina da Profa. Marinez Meneghello Passos, intitulada Contribuições das análises qualitativas para a pesquisa em ensino de Ciências e Matemática.

Após esses anos comecei a repensar o cotidiano da formação de professores, suas certezas e incertezas. Mas, especificamente, analisei a Física Geral, nos cursos de Matemática e de Ciências Biológicas; a Modelagem Matemática, que ensinei até 2014; e, o Estágio Supervisionado no curso de licenciatura em Matemática, por meio do qual acompanho as atividades dos estudantes. Com isso, emergiu a ideia de investigar o interesse pela docência, utilizando o artigo de Arruda, Passos e Fregolente (2012), que traz resultados sobre os Focos da Aprendizagem Docente (FAD).

Com intenção de compreender o processo formação inicial de professores, comecei a me identificar com os fatores relacionados ao interesse pela docência. E, com esse objetivo, emergiu o meu problema de pesquisa: De que forma o interesse pela docência pode ser caracterizado em estudantes no processo de formação inicial de professores?

Cada vez mais parece ser necessário centrar a atenção em como preparar o futuro professor para que ele possa desempenhar as funções docentes, tendo como critério a variedade de perfis cognitivos, afetivos e sociais da comunidade escolar.

INTRODUÇÃO

O objetivo dessa pesquisa foi focar no interesse pela docência em estudantes nos cursos de formação inicial de professores. Essa busca por caracterizar o interesse, foi durante as reuniões do Grupo de Pesquisa em Educação para Ciência e Matemática (EDUCIM), vinculado ao PECEM da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

No EDUCIM conheci os focos da aprendizagem docente (FAD) de Arruda, Passos e Fregolente (2012) e, por meio desse artigo, entrei em contato com o elemento principal desta tese: o interesse pela docência, que é o primeiro foco da aprendizagem docente. Na disciplina do prof. Dr. Sergio de Mello Arruda conheci o artigo “Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula”, dos autores Arruda, Lima e Passos (2011), o qual me apresentou a Matriz 3x3, um instrumento teórico-metodológico utilizado para investigar as relações com o saber no âmbito da sala de aula, o aluno, o professor e o conhecimento.

Algumas dissertações de mestrado e teses de doutorado já tinham sido elaboradas a partir dos FAD e da Matriz 3x3, no entanto, eu propus a associação desses dois instrumentos na caracterização do interesse pela docência (foco 1), no que diz respeito às dimensões epistêmicas, pessoais e sociais, das relações com o saber, que compõem as três linhas da Matriz 3x3.

Ao estudar as bases teóricas de Arruda, Passos e Fregolente (2012), na elaboração dos FAD, tive contato com o artigo intitulado “*The Four-Phase Model of Interest Development*”, de Hidi e Renninger (2006), que versam sobre o desenvolvimento e o aprofundamento do interesse em aprender.

Definidos os referenciais teóricos, foi necessário pensar os sujeitos da investigação. Em um encontro com o meu orientador, prof. Dr. Sergio de Mello Arruda, acordamos que os estudantes inseridos no PIBID seriam os mais adequados para a coleta de dados, visto que ações engendradas pelo programa poderiam ser responsáveis por desenvolver e aprofundar o interesse pela docência nesses estudantes.

A seguir, descrevemos resumidamente a estrutura desta tese, para que o leitor possa visualizar integralmente sua organização.

No Capítulo 1 apresentamos a literatura sobre o Modelo de Quatro Fases do Desenvolvimento do Interesse (HIDI; RENNINGER, 2006), o primeiro instrumento

teórico-metodológico, estabelecendo uma diferenciação conceitual entre os tipos de interesse a que um indivíduo pode estar sujeito. Nesse sentido, buscamos compreender a contribuição dos modelos de Alexander (2003), Krapp (2002) e Silvia (2001) na formulação do MDI. Posteriormente, apresentamos detalhadamente as quatro Fases do MDI e, por último, refletimos sobre suas possíveis contribuições na formação inicial de professores.

O Capítulo 2 explica outros dois instrumentos teórico-metodológicos com algumas discussões sobre formação de professores, com intuito de contextualizá-los no ensino superior, destacando os Focos de Aprendizagem Docente (FAD) e a Matriz 3x3, que tratam dos elementos que constituem a aprendizagem da docência e das atribuições dos docentes em sala de aula, respectivamente.

No Capítulo 3 descrevemos os elementos empíricos desta tese, a qual se caracteriza como pesquisa qualitativa, abordando a pesquisa narrativa e evidenciando como foi elaborada a investigação, o processo de categorização e o seu objetivo. Esse capítulo trata, especificamente, da metodologia e dos procedimentos metodológicos para a coleta de dados, os quais foram categorizados, inicialmente, de acordo com as quatro Fases do MDI, que foram assumidas como categorias prévias na caracterização do interesse pela docência. Posteriormente, há o surgimento de subcategorias, que emergiram a partir da nossa compreensão.

No Capítulo 4 serão realizadas as análises das entrevistas narrativas com os estudantes, categorizadas e organizadas em quatro Fases, de acordo com nossa interpretação, à luz do MDI e, posteriormente, no mesmo quadro, classificadas de acordo com as relações com o saber (epistêmica, pessoal e social), possibilitando análises parciais de cada subcategoria. Após cada Fase apresentamos um quadro intitulado Matriz do Interesse, com suas subcategorias e um gráfico. Também uma análise parcial daqueles excertos, observando as relações com o saber.

No Capítulo 5, as relações com o saber epistêmica, pessoal e social da Matriz 3x3 possibilitaram evidenciar as características do interesse pela docência nos estudantes em formação inicial. Esse processo organizado em quatro Fases mostra que o interesse pela docência, considerando suas particularidades, pode ser desenvolvido.

Nas Considerações finais apresentamos algumas reflexões relativas ao percurso investigativo da tese, pontuando os principais resultados que evidenciaram as características do interesse pela docência.

CAPÍTULO 1 – O MODELO DE HIDI E RENNINGER SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO INTERESSE (MDI)

Parece-nos contraditório que acadêmicos dos cursos de licenciatura não queiram ser professores. Muitos estudantes que frequentam esses cursos justificam que a escolha da profissão de professor não tem se mostrado atraente por diversos fatores como condições de trabalho, desprestígio social e plano de carreira. Vários estudos frequentemente divulgados, também apontam o baixo interesse pela carreira do magistério. Dentre eles, destacamos o de Leme (2012), que evidencia o desinteresse desses acadêmicos para seguirem a profissão docente, considerada uma das menos atrativas no mercado de trabalho.

Estudos sobre motivação têm sido realizados por teóricos da área de Psicologia, por exemplo, Ryan e Deci, com os trabalhos intitulados *A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education* e *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. Ainda que não relacionados à docência, focalizam o desinteresse por determinada atividade, evento ou conteúdo e, neles, o magistério é citado.

Nesta tese, propomo-nos a caracterizar o interesse pela docência em estudantes dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Física e Química do PIBID. Desse modo, apresentamos um estudo sobre o desenvolvimento do interesse, que estabelece uma diferenciação conceitual entre os tipos de interesse e, a partir das proposições de Hidi e Renninger (2006), procuramos caracterizar os diversos tipos de interesse.

Hidi e Renninger (2006) contam a história de Julia e John: Julia está no último semestre da faculdade e, enquanto aguarda por uma consulta médica, folheia uma revista e encontra um artigo sobre um engenheiro que recentemente desistiu de sua carreira de sucesso em uma empresa promissora para ser um mediador, ajudando pessoas ou grupos a resolverem conflitos antes do litígio. Julia gosta da ideia de trabalhar com pessoas e quer ler mais sobre o assunto, mesmo sem nunca ter ouvido sobre a atividade de mediador. Apesar de ter interrompido a leitura para a consulta médica, marca a página que estava lendo e deixa a revista na mesa para terminar o artigo posteriormente: o seu Interesse Situacional foi mantido. O caso de John é diferente do de Julia, ele também espera pela consulta no mesmo consultório, encontra a mesma revista e se depara com o mesmo artigo, o qual lê atentamente,

até que é chamado ao consultório médico. Jamais o termina. Quando interrompeu a leitura, seu interesse cessou. Ou seja, seu Interesse Situacional não foi mantido.

Apresentando esses casos, Hidi e Renninger (2006) procuram demonstrar como o Interesse Situacional se desenvolve e se transmuta em Interesse Individual, e que apenas alguns interesses individuais se tornam bem desenvolvidos. Isso significa que um interesse pode ser mantido por longo prazo, por conta de repetidos engajamentos, no qual o sujeito começa a se identificar com o conteúdo do interesse.

A probabilidade de que Julia fosse desenvolver interesse pela mediação e que John não, é sinalizada pelo retorno de Julia para o artigo, o que ocorre após a consulta, e a saída de John. Naquele momento, Julia poderia simplesmente ter deixado o consultório, como John fez. No entanto, o interesse que foi desencadeado pela nova informação (o artigo sobre mediação) foi mantido e ela queria terminar de ler.

De acordo com Dewey (1978), interesse significa que o eu e o mundo exterior estão juntamente empenhados em uma situação em marcha. Dessa forma, o interesse encontra-se relacionado a um determinado objeto ou habilidade, colocando em marcha progressiva a ação. Nesse sentido, Julia, diferentemente de John, reuniu mais informações sobre a mediação, seu afeto positivo foi sustentado e seu conhecimento continuou a se desenvolver.

Utilizando os casos como exemplos, Hidi e Renninger (2006) apresentam um modelo teórico de quatro Fases do desenvolvimento do interesse (MDI), que consistem em:

- Interesse Situacional Acionado;
- Interesse Situacional Mantido;
- Interesse Individual Emergente; e,
- Interesse Individual Bem Desenvolvido.

Embora Hidi e Renninger tenham publicado o MDI em 2006, cabe ressaltar que já haviam publicado outros artigos relacionados ao interesse. Nos itens subsequentes, vamos expor três estudos elaborados anteriormente ao MDI, que, assim como Hidi e Renninger (2006), buscaram elaborar teorias sobre o desenvolvimento do interesse, dentre os quais se destacam Alexander (2003) com *Model of domain learning*, Krapp (2002) com *Person-object theory*, e Silvia (2001) com *Psychology of Constructive Capriciousness*. Posteriormente, apresentamos o Modelo de Quatro Fases do Desenvolvimento do Interesse de Hidi e Renninger (2006) e, por

fim, discute-se o desenvolvimento do interesse na formação inicial de professores.

1.1 O PRIMEIRO PRESSUPOSTO TEÓRICO: *MODEL OF DOMAIN LEARNING* (MDL)

O Modelo de Aprendizado de Domínio (MDL), de Alexander (2003), retrata a progressão para a experiência como desdobramento de três etapas: aclimatação, competência e proficiência. Alexander (2003) considera como aclimatação o contato inicial dos estudantes com os conteúdos ou atividades de seu interesse. Nesse momento, os estudantes se encontram em um processo de socialização no qual a sobrevivência no ambiente é um processo relacional. Pode-se dizer que os seus interesses estão focalizados na exploração das disciplinas, no entanto, apresentam pouca afinidade com as mesmas, porque apresentam um conhecimento fragmentado e limitado, sendo incapazes de diferenciar informações precisas ou imprecisas sobre o domínio de interesse. Na aclimatação, portanto, o aprendizado deve ocorrer por meio de tarefas específicas para os estudantes, tendo caráter inovador e desafiador, com o uso frequente de estratégias em nível superficial.

Dentre as características dos estudantes nessa etapa de aclimatação, Alexander (2003) ressalta que os estudantes estão mais propensos a se distraírem e desorientarem-se, não conseguindo prestar atenção aos conteúdos por longos períodos. No que diz respeito às habilidades de gerir seus conhecimentos, eles não possuem experiência em selecionar termos de pesquisa para encontrar uma informação e também apresentam dificuldade em avaliar fontes ou conteúdos profundamente.

Ainda na etapa de aclimatação, no que diz respeito ao interesse, Alexander (2003, p. 11) entende que é o Interesse Situacional que age no estudante, pois “[...] busca manter o foco dos estudantes em sua atividade e acionar seu interesse por meio de recursos ambientais”, enquanto o Interesse Individual “[...] busca se plantar [...] por meio de uma instrução significativa e cativante de modo que o interesse possa ganhar raízes”.

No que diz respeito à competência, Alexander (2003, p. 12) afirma que é marcada pela alternância do que ela chama de “[...] alterações quantitativas e qualitativas no conhecimento desses indivíduos”. Os sujeitos compreendidos como competentes são aqueles que possuem domínio do corpo de conhecimento e também demonstram conhecer sua estrutura e funcionamento. Ademais, essas mudanças de

conhecimento e estratégia em estudantes competentes estão relacionadas aos aumentos nos interesses pessoais (individuais) e a menores dependências de aspectos ambientais (situacionais).

De acordo com Alexander (2003), o desenvolvimento da proficiência torna o estudante mais focado no conteúdo que lhe interessa (Interesse Individual), visto que ele foi exposto a diversas disciplinas e já conhece termos e métodos da área de maior interesse. Ele está aprendendo a construir, com seu conhecimento, estratégias avançadas para resolver problemas de seu interesse.

O nível de conhecimento desse estudante se diferencia da aclimação pelo fato de ele ter sido exposto a conceitos, métodos e discursos de uma área de interesse. Sua memória é aprimorada para a matéria relacionada com o assunto de seu interesse, permitindo maior integração dos seus conhecimentos.

Nesse contexto, o estudante é capaz de selecionar tópicos de interesse e utilizar conceitos de determinado domínio para enquadrar outros tópicos e desenvolver outros conceitos, já que ele tem algum conhecimento de fontes no seu campo de estudo e está aprendendo a desenvolver estratégias de pesquisa eficazes para reunião de informações em um domínio.

Por fim, o desenvolvimento da proficiência em determinados conteúdos está relacionado com a disciplina que lhe preparará para sua carreira profissional. Seu interesse é duradouro, com particular relevância para conteúdos especiais.

Seu conhecimento apresenta aspectos evoluídos quando comparado com as Fases de aclimação e competência, pois ele possui uma base de conhecimento organizada e um raciocínio conceitual lógico e crítico (ALEXANDER, 2003).

Cada uma dessas etapas é marcada por diferentes associações entre o conhecimento, o interesse e os fatores estratégicos de transformação. Embora o MDL seja um modelo generalizado de experiência em que se propõe que essas três etapas de desenvolvimento ocorram em qualquer domínio acadêmico, ele também é específico de um domínio, isto é, as inter-relações de conhecimento, interesse e processamento estratégico, que são examinadas dentro dos domínios acadêmicos, tais como a História, Física ou Biologia. Além disso, assume-se que qualquer dado do indivíduo está, em pontos variados, em seu desenvolvimento, dependendo do domínio em exame.

O conceito de interesse, na concepção de Alexander (2003), é discutido como equivalente desenvolvedor de estratégia, processamento e aquisição de

conhecimento. Ele é utilizado como meio de induzir a profundas explorações ou manter o foco do aprendiz quando ele se depara com grandes dificuldades.

De acordo com o MDL, assim que o Interesse Individual é desenvolvido, o Interesse Situacional não coexiste com o individual. Nesse modelo, Alexander (2003) focaliza no desenvolvimento de conhecimento específico para um domínio. Segundo a autora, a maioria dos estudantes pode se adaptar diante de um domínio de conhecimentos; contudo, ela sugeriu que professores da educação infantil não podem esperar esse tipo de comportamento dos seus alunos, devido à idade e à Fase de instrução dos mesmos, ou seja, não têm Interesse Individual.

1.2 O SEGUNDO PRESSUPOSTO TEÓRICO: *PERSON-OBJECT THEORY* (POI)

A teoria Pessoa-Objeto do Interesse (POI), de Krapp, foi estruturada na década de 1970 e reestruturada, por ele mesmo, em 2002, na tentativa de alargar sua concepção teórica do interesse a partir de uma perspectiva ontogênica.

Ao fazer uma análise em trabalhos anteriores e posteriores à POI, observa-se a inclusão de fatores de conhecimento, comparativamente diferenciando o esquema cognitivo do objeto de interesse. Um exemplo disso é a sugestão de que deveriam ser usadas estruturas de conhecimento diferenciáveis, trabalhando com “[...] níveis de conteúdos apropriados altos *versus* baixos” (KRAPP, 2002, p. 413). Tais elementos seriam necessários para definir interesse, no entanto, Hidi e Renninger (2006, p. 119) afirmam que “[...] eles geraram sérios problemas teóricos e metodológicos”. Posteriormente, Krapp (2002, p. 408) sugeriu que “[...] o aspecto cognitivo de interesse pode apenas ser um identificador de interesse de crianças cujo interesse principal é a aquisição de conhecimento”.

A esse interesse em crianças foram associadas três características psicológicas básicas, as quais incluem sentimentos de competência, autonomia e vínculo, e que têm sido descritas como essenciais ao desenvolvimento do interesse na POI.

Essas três características, identificadas por Deci e Ryan (2000a), são oriundas da Teoria de Autodeterminação (SDT)¹. Segundo eles, ela é baseada na teoria da motivação de Vroom (1964), que propõe um modelo para compreender a

¹ SDT – sigla em inglês para *Self-determination Theory*.

motivação em duas vertentes: a motivação intrínseca, que envolve pessoas realizando uma atividade, porque sentem satisfação pessoal no seu desempenho e acham interessante realizar essa atividade; e, a motivação extrínseca, que, ao contrário, exige condições ambientais propícias para realizar uma atividade e requer de alguma forma recompensas palpáveis ou verbais. Cabe ressaltar que Hidi e Renninger (2006) não usam os termos motivação intrínseca e extrínseca; eles adotam as expressões anteriormente citadas: “Interesse Individual” e “Interesse Situacional”.

As características de competência, autonomia e vínculo são entendidas por Deci e Ryan (2000a) como necessidades psicológicas congênitas, de modo implícito, à motivação intrínseca. A autonomia é a faculdade responsável por governar a si mesmo, fortemente ligada à liberdade ou independência moral ou intelectual. Na SDT, o conceito de autonomia é vinculado à vontade do organismo de organizar a experiência e o próprio comportamento para integrá-los ao sentido do eu. De acordo com Krapp (2002), as pessoas autônomas realizam uma atividade por acreditarem que o fazem por vontade própria, porque assim o desejam e não pelo desejo do outro. A autonomia, compreendida como um comportamento intrinsecamente motivado, faz com que o sujeito fixe metas pessoais, além de evidenciar seus acertos e dificuldades, já que, buscando realizar as ações necessárias para viabilizar seus objetivos, avalia adequadamente sua evolução.

Guimarães e Boruchovitch (2012) esclarecem que a competência é a disposição de um organismo a interagir satisfatoriamente numa sociedade, norteando o ser humano nas tentativas de domínio do meio no qual está inserido, e a sensação de dominar uma atividade desafiadora resulta na elevação da competência, fazendo emergir emoções positivas, podendo ser compreendido como eficácia.

Na teoria de Krapp (2002), a terceira característica essencial à motivação intrínseca é a necessidade de estabelecer vínculos. Considerada como necessidade central no estágio de desenvolvimento de uma determinada área, ela estabelece ligações com as necessidades de autonomia e competência.

Segundo Guimarães e Boruchovitch (2012, p. 146), “[...] a necessidade de pertencer seria uma tendência para estabelecer vínculo emocional ou para estar emocionalmente ligado e envolvido com pessoas significativas”. Desse modo, podemos compreender que todas as pessoas seriam induzidas a “[...] estabelecer e manter, pelo menos em quantidade mínima, relacionamentos interpessoais positivos, duradouros e significativos” (p. 146).

Para Osterman (2000, p. 331), deve-se analisar cuidadosamente o papel do professor para podermos compreender melhor os “[...] motivos comumente atribuídos à falta de motivação ou de atitudes impróprias dos estudantes em relação à escola”. O apoio oferecido pelo professor tem influência significativa sobre o vínculo que o aluno estabelece com os demais alunos, com a escola e com as atividades escolares, sendo comparado ao apoio recebido de familiares e colegas.

De acordo com Guimarães e Boruchovitch (2012), a ligação entre as necessidades psicológicas básicas de pertencer ou estabelecer vínculos e de autonomia são determinantes da motivação intrínseca. No entanto, Osterman (2000) diz que o fato de um indivíduo ser autônomo não implica em ser desvinculado das outras pessoas, mas depende da sua percepção de se autogerir. Segundo Kraap (2002), o vínculo favorece o pleno desenvolvimento da autonomia quando o aprendiz sente-se vinculado a um adulto significativo.

1.3 O TERCEIRO PRESSUPOSTO TEÓRICO: *PSYCHOLOGY OF CONSTRUCTIVE CAPRICIOUSNESS* (PCC)

No artigo intitulado *Interest and interests: the psychology of constructive capriciousness*, Silvia (2001) tenta explicar o desenvolvimento do interesse. O autor distingue interesse de interesses, caracterizando o interesse como “[...] uma emoção básica igual à felicidade, ao medo ou à raiva que reside em um indivíduo”, enquanto interesses são definidos como “[...] motivos automantidos que levam pessoas a se desenvolverem em certas atividades com caráter idiossincrático, com certos objetos e ideias para seu próprio bem” (SILVIA, 2001, p. 270). Ele, posteriormente, propôs que a emoção do interesse contribui para o desenvolvimento de interesses duradouros, por meio de experiência repetida com contribuição qualitativamente similar, em um processo que indica o início de interesse e seu desenvolvimento.

Cabe ressaltar que, de acordo com Silvia (2001), a noção de interesse e interesses reside no indivíduo ao invés de residir na interação do indivíduo com seu ambiente. Hidi e Renninger (2006) compreendem que o conceito de interesse atribuído por Silvia (2001) equivale ao conceito de Interesse Situacional e, segundo eles, a sua definição de interesses equivale ao conceito de Interesse Individual Bem Desenvolvido. O termo “Interesse Individual Bem Desenvolvido” é definido como a Fase 4 do MDI que será apresentado a seguir.

1.4 O MDI, DE HIDI E RENNINGER

Diante de teorias que investigam o interesse nos indivíduos, ao estudar a pesquisa de Hidi e Renninger (2006), verificamos que há quatro características em que os autores discordam de outros teóricos dessa área anteriormente mencionados. De início, Hidi e Renninger (2006) não concordam, por exemplo, com o fato de que o interesse possa existir na interação entre o sujeito e seu ambiente. Outro ponto de conflito é que crianças, devido à sua idade e à sua fase de instrução, não podem ter Interesse Individual. No que se refere às Fases do desenvolvimento do interesse, percebe-se que elas estão sujeitas a apatias se não houver oportunidade para envolvimento repetido ou apoio externo para voltar a se envolver com objetos ou atividades de interesse. Por último, Hidi e Renninger (2006) acreditam que não há meios para que um sujeito tenha um interesse bem desenvolvido sem passar por outros momentos de interesse.

De acordo com os mesmos autores, o nível de interesse, fatores afetivos e cognitivos são considerados como poderosas influências na aprendizagem. No entanto, os educadores parecem ignorar a importância de desenvolver em seus alunos o interesse e continuam a lutar com dificuldades num cenário em que os alunos estão academicamente desmotivados. O simples fato de o docente não reconhecer seu papel frente ao desenvolvimento do interesse dos alunos, leva a uma constatação simplista: os estudantes têm ou não têm interesse.

O MDI compreende um instrumento de análise de grande potencial para apoiar intervenções educacionais, ele foi construído por meio de estudos empíricos sobre interesse e aprendizagem. Quando Hidi e Renninger (2006) propõem esse modelo, eles se baseiam nas maneiras pelas quais pesquisadores têm medido o interesse e caracterizam seus estudos ao descreverem as Fases relacionadas ao interesse.

Percebe-se que, no desenvolvimento do interesse, cada Fase é caracterizada por uma quantidade de variáveis como afeto, conhecimento e valor. A duração de cada Fase é influenciada diretamente pela experiência individual, temperamento e predisposição genética. As Fases pelas quais se dão o desenvolvimento do interesse são sequenciais, distintas, cumulativas e progressivas.

Os autores afirmam que o interesse é apoiado e mantido por meio de

esforços, justificados por desafios e oportunidades que a pessoa vê como tarefas. Contudo, sem apoio, em qualquer das Fases, o interesse pode adormecer e voltar para a Fase anterior ou desaparecer. O modelo proposto explicita o modo como o interesse pode se desenvolver e aprofundar. Para tanto, sugerem a identificação das Fases de interesses em que se encontram seus alunos, bem como maneiras pelas quais os educadores poderiam ajudar os alunos a desenvolverem interesse em determinados conteúdos.

No MDI, o interesse é tido como uma variável motivacional que faz referência ao estado psicológico de desenvolvimento ou à predisposição para se envolver com certas classes de objetos (assuntos), eventos ou ideias ao longo do tempo. Ele pode ser distinguido de outras variáveis motivacionais de três maneiras distintas:

A primeira maneira é compreender que ele inclui tanto o componente afetivo como o cognitivo. Esses componentes, ainda que separados, agem como sistemas interativos. Em geral, o componente afetivo do interesse é descrito por emoções positivas, acompanhadas de envolvimento, ao passo que o componente cognitivo faz referência a atividades de percepção e atividades relacionadas ao envolvimento. Contudo, alerta-se para o fato de que o interesse tem caráter afetivo altamente energizante, mas pode também ser operativo em várias situações afetivamente negativas. Cabe ressaltar que, no MDI, os papéis do afeto e da cognição variam de acordo com a Fase do desenvolvimento do interesse (HIDI; RENNINGER, 2006).

A segunda é o fato de os componentes cognitivos e afetivos do interesse terem raízes biológicas (HIDI, 2003). Pesquisas neurocientíficas sobre métodos cerebrais e busca de comportamento indicam que atividades interessadas têm uma base biológica em todos os mamíferos. Aparentemente, há um consenso de que o sistema de busca é um sistema cerebral emocional, evolutivo e geneticamente estabelecido. É uma base biológica do estado psicológico do interesse no sentido em que a pessoa é física, cognitiva ou simbolicamente envolvida com o objeto de seu interesse (HIDI; RENNINGER, 2006).

Por fim, a terceira distinção é que os autores discutem o fato de que o interesse é o resultado de uma interação entre uma pessoa e certo conteúdo. O potencial para o interesse está na pessoa, mas o conteúdo e o ambiente definem a direção do interesse e contribuem para seu desenvolvimento, apoiado por outros

indivíduos. A organização do ambiente, os esforços de uma pessoa e a autorregulação podem afiançar o desenvolvimento do interesse. Isso significa que o interesse é sempre específico para o conteúdo e não uma predisposição que se aplique a todas as atividades. Mesmo aqueles estudantes que são altamente motivados a conquistar têm interesse apenas por um discreto conjunto de áreas de conteúdo específicas (RENNINGER; EWEN; LASHER, 2002). Além disso, se uma pessoa tem um Interesse Individual Emergente ou bem desenvolvido para conteúdos (como, por exemplo, facilidade), então novos conteúdos, oportunidades ou desafios relacionados provêm de ideias adicionais e estas são ditas a acionar o estado psicológico do interesse, embora o estado psicológico que é acionado estaria relacionado à predisposição em desenvolvimento (RENNINGER, 2000).

Para melhor entender o MDI, é necessário compreender que, primeiramente, o foco está em dois tipos de interesse: Interesse Situacional e Interesse Individual. Hidi e Renninger (2006), baseando-se em pesquisas anteriores (KRAPP; FINK, 1992; RENNINGER, 2000; RENNINGER; WOZNIAK, 1985), explicam que o Interesse Situacional faz referência à atenção focada e à reação afetiva que é ativada no momento por estímulos externos que podem persistir. Já o Interesse Individual se refere à predisposição relativamente durável de uma pessoa a se envolver com determinados conteúdos de interesse por um longo período, bem como a motivação instantânea de quando essa predisposição foi ativada.

A seguir, apresentamos as características gerais do MDI de Hidi e Renninger (2006). As duas primeiras Fases são intituladas, respectivamente, Interesse Situacional Acionado e Interesse Situacional Mantido, e as duas últimas, Interesse Individual Emergente e Interesse Individual Bem Desenvolvido.

1.4.1 As quatro Fases

Hidi e Renninger (2006), a partir dos estudos e constatações, começam a nomear e identificar as quatro Fases do modelo proposto: duas com interesses situacionais e duas com interesses individuais. Nos interesses situacionais há uma Fase na qual o interesse é acionado e uma Fase subsequente na qual o interesse é mantido. Já nos interesses individuais, incluem-se uma Fase na qual o interesse é individual emergente, e outra em que o Interesse Individual é bem desenvolvido (RENNINGER, 2000). Essas Fases são categorias *a priori* e, em cada uma delas,

emergiram subcategorias que serão apresentadas a seguir na descrição de cada Fase.

Essas Fases são descritas em termo de processos afetivos e cognitivos. As iniciais são constituídas, principalmente, pela atenção focada em sentimentos positivos, provendo uma lógica para identificar o início do interesse em termos de afeto e gosto. As Fases posteriores levam em consideração sentimentos positivos, valores e os conhecimentos adquiridos.

Para caracterizar cada Fase do desenvolvimento do interesse nesse modelo, são considerados os níveis de esforços, a autoeficácia, o estabelecimento de metas e a habilidade de autocontrole de comportamento.

Fase 1: Interesse Situacional Acionado

A primeira Fase é a do Interesse Situacional Acionado e é descrita por Hidi e Renninger (2006) como um estado psicológico de disposição, interesse ou vontade que é consequência de alterações, normalmente de curto prazo, em processos de natureza afetiva (sentimentos positivos ou negativos) e cognitiva. É possível comparar a primeira Fase com um gatilho motivacional.

Essa modalidade de interesse é resultado de um processo de desenvolvimento do interesse que resulta de interações ambientais, sempre externas ao sujeito. Qualquer elemento pode ativar o Interesse Situacional Acionado, desde que essas interações ambientais estejam relacionadas a elementos com relevância pessoal de grande intensidade.

Para esta pesquisa, elaboramos três subcategorias de análise das unidades de sentido relacionadas a essa Fase do interesse:

- Despertar;
- Relevância; e
- Informação de persuasão.

Como se verificará no Capítulo 4 desta tese, objetivou-se aplicar essas subcategorias emergentes nas unidades de sentido extraídas das narrativas, a fim de se investigar que situações podem ativar o Interesse Situacional Acionado daqueles estudantes entrevistados.

Fase 2: Interesse Situacional Mantido

A segunda Fase é a do Interesse Situacional Mantido e é definida por Hidi e Renninger (2006) como um estado psicológico de disposição, interesse ou vontade, que decorre da ou sucede a primeira Fase.

Diferente do Interesse Situacional Acionado (Fase 1), o interesse, aqui, é temporalmente persistente e costuma ser mantido por atividades significativas que sustentem o envolvimento pessoal em determinadas atividades; também difere que este pode estar relacionado a elementos externos, mas isso não é obrigatório, já que elementos subjetivos podem implicar na manutenção, ou prolongamento temporal, da disposição, interesse ou vontade. É característica, a partir desta Fase, a presença de sentimentos positivos pelo assunto ou evento de interesse.

A persistência temporal do interesse está relacionada ao desenvolvimento de atividades significativas ou subjetivamente envolventes. Para verificar a Fase do Interesse Situacional Mantido, criamos outras três subcategorias:

- Atividades significativas;
- Aprendizado em grupo cooperativo; e
- Tutoria.

Fase 3: Interesse Individual Emergente

A terceira Fase, do Interesse Individual Emergente, refere-se a um estado psicológico de disposição, interesse ou vontade, relacionado a disposições subjetivas e afetivas relativamente duradouras para o envolvimento com atividades de longo período.

Diferente do Interesse Situacional Mantido (Fase 2), esta Fase é caracterizada pela articulação de conhecimentos, valores e sentimentos positivos que mantêm o indivíduo vinculado ao objeto de interesse. Vê-se, com isso, que os elementos da motivação são preponderantemente disposições subjetivas, embora o apoio ambiental ou externo ainda não possa ser descartado. Por exemplo, pode ser fundamental o encorajamento para a manutenção do Interesse Individual Emergente em determinada atividade.

Lastreado em desenvolvimentos anteriores, o sujeito valoriza o envolvimento em situações, tarefas ou atividades relacionadas ao seu Interesse Individual Emergente, preferindo-as quando lhe for oferecida mais de uma atividade

para escolha.

Para análise dos registros, construímos outras cinco subcategorias:

- Valorização da docência;
- Apropriação de saberes: como “ser” professor;
- Escolha pela carreira docente;
- Encontro com a profissão docente; e
- Importância das atividades dos estudantes do PIBID.

Fase 4: Interesse Individual Bem Desenvolvido

A última Fase, a do Interesse Individual Bem Desenvolvido, refere-se a um estado psicológico de disposição, interesse ou vontade, relacionado a sentimentos positivos e mais conhecimentos, mais valores. Esta Fase não despreza o Interesse Individual Emergente; a bem da verdade, o abarca.

O sujeito nesta Fase encontra-se muito envolvido e motivado, de modo que valoriza a oportunidade de se envolver em atividades ou tarefas para as quais tem Interesse Individual Bem Desenvolvido. Ele está predisposto a ser criativo e é capaz de formular perguntas sobre o conteúdo de interesse e de compreender os processos relacionados com aquele conteúdo.

Além disso, quando há esse interesse, o sujeito é capaz de se envolver em atividades criativas e empreendimentos construtivos de longo prazo, que demandam um maior e mais profundo envolvimento, além de mais capacidade de desenvolver tarefas. O sujeito conquista autonomia para resolver problemas e tarefas complexas, sendo capaz de se autorregular e se beneficiar do apoio externo quando necessário.

Verificamos, portanto, que se trata de um processo de amplificação da autonomia, que está relacionado ao deslocamento do exterior para o interior dos elementos capazes de articular as disposições, o interesse e a vontade, mas não se esgota nisso.

A grande diferença desta Fase para as Fases anteriores é a autonomia e a autorregulação.

Na quarta Fase, emergiram quatro últimas subcategorias:

- Vivências em sala de aula;
- Percalços da profissão docente;

- Percepção do estudante sobre “ser” professor no contexto do PIBID; e
- Autorregulação.

Finalizando, compreendemos que o direcionamento teórico apresentado pelos autores neste capítulo, acerca do interesse, está de acordo com o objetivo desta pesquisa, que busca caracterizar o interesse pela docência. Nessa perspectiva, ao articular os dados coletados, de acordo com cada Fase de MDI de Hidi e Renninger (2006), emergiram as quinze subcategorias que já foram apresentadas ao longo da descrição de cada Fase. Apresentamos no Quadro 1, as subcategorias em suas respectivas Fases, para que se possa visualizá-las como um todo.

Quadro 1 – As Fases do interesse e suas subcategorias

FASES	SUBCATEGORIAS
1 Interesse situacional acionado	Despertar
	Relevância
	Informação de persuasão
2 Interesse situacional mantido	Atividades significativas
	Aprendizagem em grupo cooperativo
	Tutoria
3 Interesse individual emergente	Valorização da docência
	Apropriação de saberes: como “ser” professor
	Escolha pela carreira docente
	Encontro com a profissão docente
4 Interesse individual bem desenvolvido	Importância das atividades dos estudantes do PIBID
	Vivências em sala de aula
	Percalços da profissão docente
	Percepção do estudante sobre “ser” professor no contexto do PIBID
	Autorregulação

Fonte: O próprio autor

Hidi e Renninger (2006) propuseram o modelo de quatro Fases de desenvolvimento de interesse com base no desenvolvimento e aprofundamento do interesse dos alunos, cujos elementos centrais são os fatores afetivos e cognitivos. No Quadro 2, baseados nesses fatores, apresentamos de forma sintética as Fases com suas definições e com as características apresentadas pelos sujeitos em cada uma delas. A disposição das informações nesse Quadro permite a comparação entre os fatores afetivos e cognitivos por meio da intensidade com que eles ocorrem.

Quadro 2 – Fases do desenvolvimento do interesse

	Fase 1: Interesse Situacional Acionado	Fase 2: Interesse Situacional Mantido	Fase 3: Interesse Individual Emergente	Fase 4: Interesse Individual Bem desenvolvido
Definição	Estado psicológico resultante de mudanças em curto prazo em processos afetivos e cognitivos.	Estado psicológico que envolve atenção e persistência durante um período extenso, e/ou reocorre e persiste.	Estado psicológico e início de uma predisposição relativamente duradoura para buscar reenvolvimento com tipos particulares de conteúdo.	Estado psicológico e uma predisposição relativamente duradoura para se reenvolver com classes particulares de conteúdo.
Características do Sujeito	<ul style="list-style-type: none"> – Atende ao conteúdo, mesmo que fugazmente. – Para se envolver, precisa de apoio de outros e através de modelo instrucional. – Pode experienciar sentimentos positivos ou negativos. – Pode estar ou não ciente do seu envolvimento. 	<ul style="list-style-type: none"> – Volta a se envolver com conteúdo que anteriormente lhe acionou atenção. – É apoiado por outros para achar conexões entre suas habilidades, conhecimentos e experiência prévia. – Tem sentimentos positivos. – Está desenvolvendo conhecimento sobre o conteúdo. – Está desenvolvendo uma ideia do valor do conteúdo. 	<ul style="list-style-type: none"> – É provável que se reenvolva com o conteúdo de modo independente. – Tem questões de curiosidade que o levam a buscar respostas. – Tem sentimentos positivos. – Apropriação de conhecimento e valor sobre o conteúdo. – Está bem focado nas suas próprias questões. 	<ul style="list-style-type: none"> – Volta a se envolver com o conteúdo de modo independente. – Tem questões de curiosidade. – Facilmente se autorregula para reenquadrar questões e buscar respostas. – Tem sentimentos positivos intensificados. – Pode perseverar entre frustração e desafios a fim de alcançar objetivos. – Reconhece a contribuição de outros à disciplina. – Busca <i>feedback</i> ativamente.

Fonte: Hidi e Renninger (2006) (tradução nossa)

No Quadro 2 pode-se observar que o Interesse Situacional Acionado pode ser descrito como mudanças de curto prazo nos processos afetivos e cognitivos, provocados por conteúdos em diferentes situações. Esta Fase é geralmente, mas não sempre, apoiada externamente pelo ambiente. O Interesse Situacional Mantido envolve a atenção, concentração e persistência durante um período prolongado de tempo para conteúdo. O envolvimento do sujeito faz com que ele desenvolva conhecimentos e valores sobre o conteúdo. Como a primeira Fase, a segunda Fase é, também em geral, mas não sempre, apoiada externamente pelo ambiente.

O Interesse Individual Emergente sinaliza o início de um envolvimento

relativamente duradouro com os conteúdos de seu interesse, retornando com frequência ao conteúdo. Esta Fase é caracterizada mais por sentimentos positivos, conhecimento e valores sobre o conteúdo. Por fim, o Interesse Individual Bem Desenvolvido é basicamente uma amplificação da terceira Fase. Trata-se de uma predisposição permanente em retomar com particular conteúdo ou tarefas ao longo do tempo e é caracterizada por intensos sentimentos positivos, mais conhecimentos e valores para com o conteúdo. Um sujeito com Interesse Individual Bem Desenvolvido para um conteúdo específico é autônomo e busca favorecer esse conteúdo sobre outra atividade de menor interesse, sendo muito menos dependente de fatores externos, tais como o ambiente para sustentar seu interesse.

No âmbito dos estudos sobre o interesse, na próxima seção, passamos a discutir a importância do desenvolvimento do interesse em estudantes na formação inicial de professores.

1.5 O DESENVOLVIMENTO DO INTERESSE NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

O desenvolvimento do interesse é primordial em todos os níveis de ensino, mas, em especial, nos cursos responsáveis pela formação daqueles que atuarão como docentes. Como já afirmamos no início deste capítulo, há vários estudos que apontam o baixo interesse dos estudantes pela carreira docente; entretanto, a investigação de como ocorre o interesse pela docência usando os FAD é inédita e, por isso, acreditamos que esta pesquisa contribuirá significativamente com a formação inicial dos acadêmicos dos cursos de licenciatura, foco desta pesquisa.

Para tanto, é notória a importância do desenvolvimento do interesse nesses cursos. Os professores que trabalham com formação docente devem se apropriar desses saberes a fim de despertarem o interesse pela docência em seus alunos. Pode-se pensar que o simples fato de o sujeito estar em um curso de formação de professores revele sua vontade de ser professor. Porém, nas conversas com os estudantes, durante o processo de ambientação para coleta de dados, observamos que muitos estudantes não têm certeza de que querem ser professores.

Assim, auxiliar a desenvolver o interesse desses estudantes contribuirá para a definição dos mesmos e para com a atratividade do magistério. Portanto, é urgente conhecer, compreender e utilizar os estudos sobre os modelos de

desenvolvimento do interesse, visando melhorar a realidade atual.

Dessa forma, para que sejam compreendidos os fatores que mantiveram o interesse em estudantes universitários pela carreira docente, é fundamental que sejam examinadas as relações entre as Fases de desenvolvimento do interesse. Além disso, é preciso entender quais são os fatores que acionaram o interesse e de que forma ele se manteve ao longo do tempo.

Vimos que, inicialmente, em geral, os estudantes envolvem-se em atividades de interesse por meio de tarefas desafiadoras, a fim de que possam experienciar o Interesse Situacional Acionado ou um *feedback* que lhes permita manter atenção para que gerem suas próprias dúvidas. Os professores podem, também, criar recursos que promovam soluções de problemas e, por meio de estratégias de aprendizagem, oportunizar aos seus alunos um momento para que façam indagações de curiosidade ou interesse; depois podem ajudar seus alunos a desenvolverem um Interesse Situacional Mantido pela docência, a qual eles anteriormente tinham poucos sentimentos ou pouco conhecimento. Esses alunos mudam rapidamente de Interesse Situacional para o que pode ser identificado como um Interesse Individual Emergente, ao identificarem uma razão para estarem interessados e encontrarem maneiras de melhorar a probabilidade de continuar a seguir o conteúdo, regulando seus próprios interesses.

Nessa situação, a decisão de um estudante em trabalhar no desenvolvimento do seu conhecimento é uma escolha e envolve atenção focada e esforço. Os estudantes com Interesse Individual Emergente pela docência interpelam curiosamente a seu respeito. A determinação pela docência pode emergir dessas questões, “[...] que podem levar à aquisição de conhecimento adicional, consolidação e elaboração do que é entendido, e com persistências perante desafios” (HIDI; RENNINGER, 2006, p. 123).

O processo de se envolver com a docência provavelmente continuará enquanto houver apoio externo, visto que ele é particularmente crítico nas Fases iniciais do desenvolvimento do interesse. Nessas Fases é que os professores formadores podem ajudar os alunos, futuros professores, a desenvolverem sentimentos positivos com suas habilidades emergentes para trabalhar os conteúdos em sala de aula como professores.

Hidi e Renninger (2006) consideram que o processo de desenvolvimento do interesse é sequencial e, a partir de uma perspectiva do seu desenvolvimento, as

características de cada Fase do interesse podem ser consideradas mediadoras de um subsequente desenvolvimento e do aprofundamento do interesse pela docência.

Cabe ressaltar que os sentimentos positivos pela docência podem ser facilitadores nesse processo, ao permitirem a livre escolha de tarefas, promovendo um sentido de autonomia. O planejamento de ações inovadoras dá apoio ao desenvolvimento do conhecimento que é preciso para o cumprimento bem-sucedido de atividades e para a construção de um senso de competência. Sentimentos que são fundamentais na formação de professores.

No próximo capítulo, apresentaremos detalhadamente dois outros instrumentos teórico-metodológicos: os Focos de Aprendizagem Docente (FAD), elaborados por Arruda, Passos e Fregolente (2012), e a Matriz 3x3, de Arruda, Lima e Passos (2011). Utilizando o MDI, o FAD interesse e a Matriz 3x3, temos as bases teóricas para essa pesquisa, a qual investigará o foco interesse no âmbito da docência, no processo de formação inicial de um grupo de estudantes inseridos no PIBID, por meio da análise de entrevistas realizadas com os mesmos.

CAPÍTULO 2 – OS FOCOS DA APRENDIZAGEM DOCENTE (FAD), A MATRIZ 3x3 E O QUADRO DO INTERESSE

2.1 OS FOCOS DA APRENDIZAGEM DOCENTE (FAD)

Arruda, Passos e Fregolente (2012) apresentam os Focos da Aprendizagem Docente (FAD), que seriam o análogo aos Focos da Aprendizagem Científica (FAC) (ARRUDA *et al.*, 2013), que, por sua vez, relata uma pesquisa intitulada *Strands of Science Learning* (NRC, 2009, p. 4-43) publicada no relatório denominado *Learning Science in Informal Environments: People, Places, and Pursuits* (NRC, 2009).

De acordo com Arruda, Passo e Fregolente (2012), os FAC é um modelo que tem como aporte teórico as habilidades científicas, traduzidas por Arruda, Passos e Fregolente (2012, p. 26) como focos que “[...] articulam um conjunto de seis habilidades científicas específicas associadas a ambientes de aprendizagem informal”, conforme apresentamos no Quadro 3.

Quadro 3 – Focos da Aprendizagem Científica (FAC)

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

Fonte: Arruda, Passos e Fregolente (2012, p. 26)

Esses focos permitem a caracterização da aprendizagem científica. Embora cada um deles represente uma dimensão da aprendizagem, há uma correlação entre eles, de modo que sustentam um dos seus aspectos mais

importantes: “[...] A sua interligação, de tal forma que o progresso em um deles contribui para o desenvolvimento dos outros” (NRC, 2010, p. 4). Os FAC fundamentaram a construção dos FAD, que foram estruturados como grandes categorias de análise da aprendizagem docente nas mais diversas configurações.

A partir do Quadro 3, Arruda, Passos e Fregolente (2012) elaboraram o Quadro 4 por meio de um aporte teórico que sustentasse analogamente cada uma das categorias, de acordo com os pressupostos teóricos da formação docente.

Quadro 4 – Focos da Aprendizagem Docente (FAD)

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. 32-33)

No Quadro 3, observa-se que há seis categorias de análise: o interesse, o conhecimento, a prática, a comunidade, a identidade e a reflexão sobre a ciência. Já no Quadro 4, sob a perspectiva da aprendizagem docente, essas categorias foram reduzidas. O conhecimento e a prática, focos 2 e 3, respectivamente, fundiram-se, originando o conhecimento prático da docência. Os autores justificam que, no caso dos saberes docentes, a separação entre teoria e prática não é muito clara, logo, “[...] embora os saberes científicos possam ser mais claramente compreendidos como conhecimentos objetivos, no sentido dado por Popper (1975), o mesmo não pode ser dito para o saber docente” (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012, p. 30).

Nesta tese é investigado o interesse pela docência no processo de formação inicial de professores e, como mostramos no Quadro 4, o interesse é o Foco 1 e foi assumido como categoria, *a priori* estabelecida, para a análise dos dados

constituídos no desenvolvimento desta tese. A escolha pela carreira docente decorre da mobilização do estudante por querer tornar-se professor, ou seja, é necessário despertar seu interesse pela docência. Esse primeiro Foco, interesse pela docência, foi elaborado pelos autores apoiados nas pesquisas de Passos (2004), sobre ser e tornar-se professor, e no artigo de Sacristán (2005), que fala dos motivos e motivação do professorado pela carreira de professor.

É imperativo entender que o interesse pela docência pode se desenvolver e que ele não se desenvolve isoladamente. A aprendizagem da docência é articulada pela contribuição do interesse e de sua relação a outras variáveis motivacionais, que têm implicações potencialmente significativas para a prática em sala de aula, como os métodos conceituais e metodológicos.

Concordamos com Arruda, Passos e Fregolente (2012), quando afirmam que

[...] a aprendizagem da docência passa pelo interesse e pela disponibilidade do futuro professor para a docência. A motivação ou a mobilização são conceitos-chave para explicar o engajamento desse indivíduo em uma ação (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012, p. 30).

Entendemos que o interesse é a participação pessoal numa situação qualquer e que a aprendizagem pela docência pode ser considerada vazia sem a participação pessoal do sujeito em formação.

Já no caso dos docentes, não estão muito bem definidos esses limites. Dentro dessa perspectiva, as ideias de Schön (1997), pela apropriação de conceitos de Dewey (1959), “[...] valorizavam a experiência e a reflexão na experiência, constituindo um saber sobre a prática, propondo uma formação profissional focada na epistemologia da prática” (PIMENTA, 2002, p. 19), ou seja, valoriza a prática profissional como um momento de construção de conhecimento com base em sua reflexão, análise e problematização.

Nesse contexto, Tardif (2012) entende que o saber dos professores é proveniente de fontes variadas, sendo adquirido ao longo de uma carreira profissional, “[...] formando um conjunto de saberes extraídos de sua formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2012, p. 31).

Para esse autor, os saberes docentes são pensados sempre em relação direta com o trabalho dos professores na escola e na sala de aula: “[...] Não se trata de um saber sobre o trabalho, mas de um saber do trabalho” (TARDIF, 2012, p. 17).

Em outras palavras, para ele, o saber docente não pode ser pensado separado da prática.

Em Tardif (2012, p. 118), há uma definição muito pertinente sobre o conhecimento da prática: “[...] é uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado em interações entre pessoas”. A aprendizagem da docência é um processo que desencadeia uma série de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização.

No que diz respeito à aprendizagem do conhecimento da prática docente, tem-se que refletir sobre a lógica de formar, que é a lógica das práticas. Charlot (2005, p. 90), diz que “[...] formar alguém é torná-lo capaz de executar práticas pertinentes a uma dada situação, definida de maneira restrita ou ampla”.

No terceiro foco, a reflexão sobre a docência é o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores diversos, constituindo-se numa das tendências mais relevantes na área de formação docente. O conceito de professor reflexivo presume que os professores possam refletir sobre suas práticas de ensino. O pensamento reflexivo permite uma análise retrospectiva dos fatos, constituindo-se em uma ferramenta de autoanálise do professor.

No contexto escolar, encontramos várias pesquisas e trabalhos que se nortearam utilizando o termo reflexão e as concepções por ele geradas para a elaboração de iniciativas que objetivam superar a racionalidade técnica. A descrição dessa epistemologia da prática é feita por Schön (1997), esclarecendo que a reflexão é formativa.

O professor se depara com diversas situações em sala de aula e, por meio de um pensamento orientado ao trabalho diário, é capaz de produzir conhecimento sobre sua prática. Ele é capaz de analisar os momentos de sua atuação e refletir sobre eles sem a urgência que demandam as atuações em sala de aula. A reflexão se inicia a partir de um problema. Essa associação de reflexão e dúvida, ou de pensamento reflexivo e interesse, adquire, posteriormente, um sentido novo, permitindo o surgimento de uma solução (DORIGON; ROMANOWSKI, 2008).

Ao analisar retrospectivamente uma situação, o professor pode ser capaz de refletir, ponderar e, conseqüentemente, expressar o porquê de suas ações. No que se refere à aprendizagem da docência, a reflexão pode levar o aprendiz à possibilidade de solucionar situações conflituosas e, a partir dos fatos, formular

hipóteses para construção de um modelo que, posteriormente, propiciará o desenvolvimento do seu conhecimento sobre a docência.

O foco comunidade docente, apoiado na interação por meio da prática social de Pimenta (2005), suplementa o aprendizado da docência, que, sob a óptica da epistemologia de Schön (1997), é considerada por pesquisadores como “limitante e reducionista”, pois a prática reflexiva seria aplicável apenas a professores em suas práticas individuais, deixando de contemplar outros aspectos da formação docente.

Levando em conta os contextos institucionais, organizacionais e culturais em que o professor atua, pode-se compreender melhor o conceito de comunidade docente, referente ao quarto foco da aprendizagem da docência. Pimenta (2002) entende que a prática reflexiva de Schön (1997) acontece em contextos coletivos, justificada na prática social. As escolas devem ser espaços que oportunizam e estimulam a formação de professores, constituindo-se num elemento vital para a aprendizagem da docência.

De acordo com Tavares:

[...] uma escola reflexiva presume uma comunidade de sujeitos na qual o desenvolvimento das relações pessoais no sentido mais autêntico e genuíno deverá estar no centro das atitudes, dos conhecimentos e da comunicação (TAVARES, 2001, p. 31).

Ele considera que a escola, representante maior da comunidade docente, é um organismo vivo, em constante desenvolvimento e aprendizagem que, semelhante aos seres humanos, aprende e desenvolve-se por meio de interações. De fato, o desenvolvimento do ambiente escolar passa pelo aprendizado da docência e decorre da interação mútua entre a comunidade escolar e o aprendiz da docência.

No último foco, encontra-se a identidade docente, que tem sido discutida por muitos pesquisadores. Especificamente Pimenta (2012), diz que a identidade do professor está muito ligada ao significado social e à manifestação deste, na sua prática do dia a dia em sala de aula. Ela afirma que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais; das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas (PIMENTA, 2012, p. 20).

Percebe-se que a identidade do professor é algo que não se constrói somente durante um único período de tempo, ela ocorre em diferentes momentos, nos

quais se devem observar questões de ordem social, política e econômica. O professor, conforme o período em que vive, também recebe os condicionantes de toda essa conjuntura social que faz com que sua prática em sala de aula preceda a significados e dimensões diferenciadas.

Pimenta (2012) dá destaque a alguns itens referentes à identidade do professor, como, por exemplo, a contextualização da sua prática, os condicionantes sociais e também a tradição envolvida em termos de valores e costumes, contextualizando este aspecto da identidade profissional.

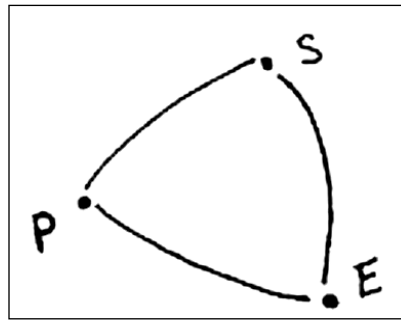
Finalizando o estudo sobre o instrumento FAD, esclarecemos que o direcionamento teórico delineado pelos autores apresentados nesta unidade, acerca da aprendizagem docente na formação de professores, é bastante coerente com o objetivo desta investigação, que é o interesse pela docência.

2.2 A MATRIZ 3X3

Para falarmos sobre a Matriz 3x3, instrumento elaborado por Arruda, Lima e Passos (2011), faz-se necessária a apresentação dos referenciais que auxiliaram na sua concepção. Os referenciais teóricos que dão suporte à elaboração desse instrumento elencam trabalhos de pesquisadores como Chevallard (2005) e seu sistema didático, Charlot (2000) e os estudos das relações com o saber, e Gauthier *et al.* (2006) e Tardif (2012), no que diz respeito às funções dos professores, as gestões de classe e de conteúdo.

O sistema didático de Chevallard (2005), também chamado de triângulo didático ou triângulo pedagógico, onde *P* é o professor, *E*, os estudantes, e *S*, o saber a ser ensinado, é apresentado na Figura 1, a seguir:

FIGURA 1 – Sistema didático



Fonte: Chevallard (2005, p. 26)

Chevallard (2005) afirma que esse sistema é organizado por relações que acontecem em qualquer configuração de aprendizagem. Esse saber a ser ensinado não é o saber sábio, produzido pela pesquisa científica, mas sim um saber modificado, desconsiderando suas origens e distante de sua produção histórica (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011).

O sistema didático tem uma característica muito singular, visto que ele é aberto ao exterior, sendo constituído, *a priori*, pelos sistemas de ensino (um conjunto de sistemas didáticos) e que, por sua vez, está inserido em um entorno social. A mediação entre os sistemas de ensino e a sociedade é realizada por meio da noosfera, cuja função é promover a interação entre o sistema de ensino e seu entorno social (CHEVALLARD, 2005).

Outro pressuposto teórico importante na elaboração da Matriz 3x3 são as ideias de Charlot sobre o conceito de relação com o saber. Ele entende que o homem é o único animal inacabado. Para “tornar-se o que deve ser”, deve construir-se a partir da ajuda dos outros, por meio de um movimento chamado educação, entendido por ele como complexo e nunca acabado (CHARLOT, 2000).

A condição humana, na qual o homem já nasce inserido, o condiciona a “[...] entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens” (CHARLOT, 2000, p. 53). Desde o seu nascimento o homem se vê obrigado a aprender inserido em um conjunto de relações, em que encontra uma série de informações e saberes. Charlot (2000, p. 61) entende que a informação como “[...] um dado exterior ao sujeito, pode ser armazenada, estocada, inclusive em um banco de dados”, enquanto o saber é a informação de que essa pessoa se apropria.

Assim, Charlot entende que o saber é produzido coletivamente, fruto das relações entre homens e validado enquanto houver reconhecimento numa

comunidade científica. Nesse contexto, o autor compreende que a relação com o saber é “uma forma de relação com o mundo”, ou seja, “uma relação do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros” (CHARLOT, 2000, p. 77-78).

Sobre a “relação com o mundo”, Charlot compreende que a criança está imersa em um mundo no qual sua obrigação é aprender. Esse mundo compreende pessoas, objetos e ideias e, para fazer parte dele, é exigido que o sujeito adquira conhecimento por meio dos livros, das escolas, das universidades, no contato com as pessoas etc.

Ao falar sobre a “relação consigo mesmo”, Charlot refere-se ao sujeito como um sujeito singular que pode ser “um aluno que ocupa uma posição social e escolar, que tem uma história marcada por encontros, eventos, rupturas, esperanças e aspiração a ter uma boa profissão, a tornar-se alguém etc.” (CHARLOT, 2000, p. 73). O autor compreende que esse sujeito vê o mundo dando um sentido a ele e à posição que nele ocupa.

Já a “relação com o outro”, segundo Charlot, advém da presença do outro. Aqui, “o outro” são os pais que determinam funções aos filhos, ou professores que ajudam a aprender algum conteúdo. Deste modo, o autor conclui que “[...] Aprender sempre é entrar em uma relação com o outro, o outro fisicamente presente em meu mundo, mas também esse outro virtual que leva de si como interlocutor” (CHARLOT, 2000, p. 72).

Arruda, Lima e Passos (2011), seguindo os mesmos pressupostos de Charlot (2000), fizeram adequações nas definições a respeito das relações epistêmicas, pessoais e sociais. Para eles, tanto para o professor como para o estudante, “o saber é conteúdo disciplinar, mas também é um saber sobre o ensinar e um saber sobre o aprender” (ARRUDA, LIMA; PASSOS, 2011, p. 145).

Alinhados com o pensamento de Chevallard (2005) e Charlot (2000), Arruda, Lima e Passos (2011) elaboraram um instrumento de análise da ação do professor em sala de aula. Em nosso Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências e Matemática – EDUCIM, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina (UEL), vários pesquisadores têm lançado mão desse instrumento no processo de investigação da formação inicial e continuada de professores. A seguir, apresentamos a Matriz 3x3 no Quadro 5.

Quadro 5 – Matriz 3x3

Novas tarefas do professor Relações de saber	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Epistêmica	<u>Setor 1A</u> Diz respeito ao conteúdo enquanto objeto a ser compreendido pelo professor.	<u>Setor 2A</u> Diz respeito ao ensino enquanto atividade a ser compreendido pelo professor.	<u>Setor 3A</u> Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade a ser compreendida pelo professor.
B Pessoal	<u>Setor 1B</u> Diz respeito ao conteúdo enquanto objeto pessoal.	<u>Setor 2B</u> Diz respeito ao ensino enquanto atividade pessoal.	<u>Setor 3B</u> Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade pessoal.
C Social	<u>Setor 1C</u> Diz respeito ao conteúdo enquanto objeto social.	<u>Setor 2C</u> Diz respeito ao ensino enquanto atividade social.	<u>Setor 3C</u> Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade social.

Fonte: Arruda, Lima e Passos (2001, p. 147)

O Quadro sistematiza as complexidades das relações quanto à gestão do ensino e da aprendizagem em sala de aula, possibilitando a análise da ação docente no que diz respeito à gestão de suas relações com o conteúdo (segmento P-S), com a prática do ensino (segmento P-E) e com a aprendizagem dos alunos (segmento E-S).

Arruda, Lima e Passos (2011, p. 147) definiram outros três tipos de gestão docente:

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

De acordo com Arruda, Lima e Passos, os condicionantes apresentam vantagens sobre o esquema de dupla função do professor. “[...] Não se trata de gerir objetos (o saber e a classe), mas sim de gerir relações (epistêmicas, pessoais e sociais)” (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011, p. 147). Nessa perspectiva, a tarefa do professor de autogestão como profissional em formação fica atrelada aos condicionantes.

Levando em consideração o sistema didático de Chevallard e as relações

com o saber de Charlot, os autores explicam detalhadamente a dimensão de cada setor da Matriz 3x3 em Arruda, Lima e Passos (2011).

Para esta investigação, adaptamos o instrumento elaborado por Arruda, Lima e Passos (2011) para analisar o interesse pela docência em estudantes do PIBID, obtendo uma nova configuração da Matriz 3x3, que será aplicada em cada categoria de análise, na qual os setores serão preenchidos com as características identificadas nos excertos, conforme nossa interpretação. Em seguida, apresentamos algumas considerações sobre a caracterização dos elementos que observamos nos excertos.

Ponderando que os estudantes do PIBID são professores em formação, podemos estender a eles a compreensão de Arruda, Lima e Passos (2011), que consideram que, para o professor, “[...] o saber é o conteúdo disciplinar, mas é também um saber sobre ensinar e um saber sobre o aprender” (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011, p. 145). No que se refere à Matriz 3x3, faremos uso somente das dimensões epistêmica, pessoal e social.

Considerando o exposto acima, elaboramos o Quadro do Interesse, que estabelece uma interlocução com as subcategorias de cada Fase do interesse com as relações com o saber (epistêmica, pessoal e social). Na Matriz 3x3, essas relações estão dispostas em suas linhas; já no Quadro do Interesse, estão organizadas em suas colunas, e nas linhas serão alocadas as subcategorias de cada Fase, conforme já apresentadas no Quadro 1.

As características para análise dos excertos seguem as mesmas especificações que Arruda, Lima e Passos (2011) usaram para cada uma das dimensões (linhas) que compõem a Matriz 3x3.

Cabe ressaltar que o Quadro do Interesse será apresentado na análise dos dados, ao final de cada uma das quatro Fases.

Quadro 6 – Quadro do Interesse

Relações com o saber	Relação epistêmica	Relação pessoal	Relação social
Subcategorias do interesse pela docência			
Despertar	<p>“Diz respeito à relação com o saber enquanto um objeto do mundo a ser apropriado e compreendido; um saber dotado de objetividade, consistência e estrutura independentes; um saber ‘existente em si mesmo’, ‘depositado em objetos, locais e pessoas’ e imerso em um ‘universo de saberes distinto do mundo da ação, das percepções e das emoções” (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2001, p. 145).</p>	<p>“Diz respeito à ‘relação de identidade com o saber’; o saber enquanto objeto que faz sentido, que é parte da história pessoal do sujeito, de sua vida e de suas expectativas; é o saber enquanto objeto de desejo, de interesse; o saber que o sujeito ‘gosta’ e que o faz mobilizar-se à sua procura” (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2001, p. 145).</p>	<p>“Diz respeito ao fato que o sujeito nasce inscrito em um espaço social, ocupando uma posição social objetiva, que lhe definem o contexto inicial em que ele vai se relacionar com o saber; nesse meio o saber possui valores dados pela comunidade em que o sujeito vive, recebendo o impacto das expectativas e aspirações de outros com relação a ele” (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2001, p. 145).</p>
Relevância			
Informação de persuasão			
Atividades significativas			
Aprendizagem em grupo cooperativo			
Tutoria			
Valorização da docência			
Apropriação de saberes: como “ser” professor			
Escolha pela carreira docente			
Encontro com a profissão docente			
Importância das atividades dos estudantes do PIBID			
Vivências em sala de aula			
Percalços da profissão docente			
Percepção do estudante sobre “ser” professor no contexto do PIBID			
Autorregulação			

Fonte: O próprio autor

Com o propósito de avançar na investigação sobre o interesse pela docência, esse instrumento metodológico pode ajudar a compreender as potencialidades e apontar futuros desdobramentos sobre o MDI no âmbito da aprendizagem docente.

As entrevistas dos estudantes relatam suas vivências durante o processo de formação inicial e elas nos permitiram investigar o que caracteriza o interesse pela docência. Em seguida, refletimos sobre as dimensões das relações com o saber (epistêmica, pessoal e social).

Após esse processo de reflexão, alocamos os excertos de acordo com o

nosso entendimento do tipo de manifestação compreendida em cada Fase e, em seguida, limitamo-nos a observar, em cada subcategoria de análise, as relações epistêmicas, pessoais e sociais com o saber, sem levar em conta a gestão do conteúdo, do ensino e da aprendizagem.

A partir daí começamos a conjecturar sobre qual dimensão da relação com o saber estaria mais presente na formação inicial desses estudantes que participam do PIBID.

Após apresentar brevemente os instrumentos teórico-metodológicos, descreveremos, no Capítulo 4, os procedimentos metodológicos que fundamentaram as análises e a organização das entrevistas narrativas, nas quais os estudantes compartilham suas vivências ao longo de sua formação inicial.

CAPÍTULO 3 – OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo pretendemos explicar as bases metodológicas que nos orientaram no decorrer da pesquisa. Na primeira seção discutiremos acerca da natureza da pesquisa e da fundamentação teórico-metodológica. Na segunda apresentamos os pressupostos da entrevista narrativa. Em seguida, na terceira seção temos os elementos fundamentais da análise textual discursiva. Na quarta seção apresentamos o contexto no qual estão inseridos os sujeitos da pesquisa. Na quinta seção apresentamos os objetivos da pesquisa e seus encaminhamentos metodológicos.

3.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA

Para esta investigação fizemos uso da abordagem qualitativa, com análise de dados quali quantitativa, desde a constituição dos referenciais para a coleta e análise dos registros obtidos. Esta abordagem é de “[...] particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida” (FLICK, 2009, p. 20). A pesquisa qualitativa refere-se aos significados atribuídos aos fatos que se observam e, para tanto, buscou-se participar, compreender e interpretar as informações que foram selecionadas a partir da pesquisa.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas narrativas, oralmente e audiogravadas, conforme definiremos a seguir, aos bolsistas do PIBID, para obter uma percepção mais refinada da fala dos entrevistados, bem como as atitudes e a forma de responder, permitindo atribuir melhores significados aos registros coletados. Os mesmos dados foram interpretados de acordo com a percepção e conhecimentos adquiridos por meio de 10 anos de vivência acadêmica por parte do pesquisador.

A pesquisa qualitativa é baseada na observação e na interpretação de dados, de modo que pode receber críticas por ser uma análise subjetiva, caso outro pesquisador, de posse dos mesmos dados, apresente resultados diferentes destes. Isso é possível, sendo que as pessoas possuem conhecimentos e pontos de vista diferentes, e, a partir daí, os resultados poderão se diferenciar (FLICK, 2009).

Na pesquisa qualitativa, a validade é um elemento que assegura a sua qualidade. De acordo com Paiva, Leão e Mello (2007), ela traduz o real valor do instrumento de pesquisa para alcançar seus objetivos, com duas configurações: a

validade externa, que considera que o método deve definir, “[...] de forma inequívoca, o grau de generalização ou representatividade dos resultados encontrados”; e a validade interna, baseada no controle dos procedimentos metodológicos, “[...] que consiste no princípio de que deve haver uma utilização precisa do método de modo a ser capaz de inferir adequadamente relações causais entre variáveis analisadas” (PAIVA; LEÃO; MELLO, 2007, p. 4).

Há muitos critérios utilizados na validação da pesquisa científica. Essa validação está associada aos encaminhamentos teóricos que o pesquisador adota ao explorar seus dados. Nesse contexto, faremos uma articulação metodológica entre os três instrumentos teórico-metodológicos apresentados nos dois primeiros capítulos desta tese.

De acordo com Flick (2009, p. 362), enquanto metodologia, essa articulação “[...] pode ser aplicada como uma abordagem para fundamentar ainda mais o conhecimento obtido por meio de métodos qualitativos”; ela foi conceitualizada como estratégia para validação de dados, possibilitando sua utilização de diferentes métodos. A articulação entre o MDI, a Matriz 3x3 e os FAD compreende um método mais estável para a elaboração de uma teoria.

A articulação possibilitou a redução de inconsistências e contradições de uma pesquisa na perspectiva qualitativa, contribuindo para sua validação e confiabilidade. Deste modo, compreendemos que essa estratégia de pesquisa de validação seja mais adequada nesta pesquisa, visto que ela converge tanto de métodos múltiplos quanto no tratamento dos dados.

Desse modo, no primeiro plano desta investigação, adotamos a abordagem qualitativa, que, potencialmente, inclui a capacidade de provocar o surgimento de informações mais detalhadas das experiências dos estudantes, considerando suas crenças, sentimentos e comportamentos, no contexto da formação inicial de professores. As metodologias da pesquisa qualitativa são capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005).

Paralelamente, ocorre a quantificação percentual dos excertos quando são dimensionadas as relações com o saber nas manifestações dos estudantes. A pesquisa exigiu elementos quantitativos, relacionados ao dimensionamento dos dados, que nos possibilitou compreendê-los e nos auxiliou a fazer inferências seguras a partir deles.

3.2 A ENTREVISTA NARRATIVA

A entrevista narrativa permite abordar o mundo empírico do entrevistado de um modo mais abrangente. Flick (2009) a apresenta em duas etapas: a primeira se constitui em uma “pergunta gerativa de narrativa” que se refere ao tópico de estudo e tem por finalidade estimular o entrevistado a falar sobre suas próprias vivências; a segunda é nomeada “Fase de equilíbrio” e nela ocorre uma investigação mais profunda da narrativa, na qual o entrevistador busca exaustivamente compreender a história contada e o entrevistado torna-se protagonista de suas memórias ao reconstruir suas experiências. Nas palavras de Flick (2009, p. 165),

[...] solicita-se ao informante que apresente, na forma de uma narrativa improvisada, a história de uma área de interesse da qual o entrevistado tenha participado. A tarefa do entrevistador é fazer com que o informante conte a história da área de interesse em questão como uma história consistente de todos os eventos relevantes.

Assim, a pergunta gerativa de narrativa serve não apenas para estimular a produção de uma narrativa, como também para manter o foco da narrativa na área de interesse. No caso específico da presente pesquisa, a pergunta foi: “Poderia contar o porquê de estar no PIBID?”.

Na sequência, foi feito um esclarecimento e um acréscimo pelo entrevistador: “A melhor maneira de fazê-lo seria se começasse pela sua inserção no programa. Gostaria de ouvir suas experiências com o PIBID, as atividades que já realizou, e que contasse todas as coisas que aconteceram, uma após a outra. Pode levar o tempo que for preciso, podendo dar detalhes, pois tudo aquilo que lhe for importante, me interessa”.

A partir dessa colocação, o entrevistado pôde discorrer sobre o que lhe foi perguntado. Esse método não consiste em uma entrevista completamente aberta. Flick (2009) afirma que as intervenções estruturadoras no início e no final da entrevista produzem um esquema que permite ao entrevistador fazer intervenções concretas, com aprofundamento tópico no final da entrevista. Essas perguntas variaram de acordo com o teor de cada narrativa, permitindo esclarecer os pontos de interesse.

Nesta pesquisa foi crucial desenvolver uma relação de intersubjetividade e interação social com os estudantes participantes; foi necessária a Fase de

ambientação e aculturação (FONTANELLA; CAMPUS; TURATI, 2006). O termo ambientação foi compreendido, aqui, como adaptação geral à rotina dos subprojetos em que estão inseridos os sujeitos da pesquisa (estudantes), bem como a aquisição de informações sobre as ações por eles desempenhadas. Por sua vez, aculturação pressupõe um contato com a incorporação das mentalidades, costumes e valores dos sujeitos da pesquisa.

A questão gerativa de narrativa tem um caráter que excede os limites da formação inicial do futuro docente. Ela teve um caráter global, pois o entrevistado pôde fazer inferências de diversas situações, sendo elas referentes às atividades acadêmicas ou não.

Os procedimentos da entrevista narrativa orientaram a fazer questionamento preferencialmente no final da fala dos estudantes. A retomada de questões de interesse, após os relatos deles, deu-se com intuito de “[...] elucidar pontos que não foram conduzidos durante a narrativa” (FLICK, 2009, p. 166), ou para esclarecer aqueles trechos que não tinham ficado claros com a adoção de outra pergunta para esclarecer algum ponto específico.

Para descrever e interpretar alguns dos sentidos que a leitura destas entrevistas pode despertar fizemos uso da análise textual discursiva, apresentada a seguir.

3.3 A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (ATD)

Para a análise e compreensão dos registros obtidos por meio das entrevistas narrativas, foi necessário empregar os procedimentos da Análise Textual Discursiva (ATD), descritos por Moraes e Galiazzi (2011).

Os autores esclarecem que a ATD é

[...] um processo auto-organizado de produção de novas compreensões em relação aos fenômenos que examina. [...] é um ciclo de operações que se inicia com a unitarização dos materiais do *corpus*. Daí o processo move-se para categorização das unidades de análise. A partir da impregnação atingida por esse processo, argumenta-se que é possível a emergência de novas compreensões, aprendizagens criativas que se constituem por autoavaliação (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 41).

A ATD é um movimento cíclico que se aproxima de sistemas complexos e auto-organizados. O ciclo de análise descrito, ainda que composto de elementos

racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo constitui um processo auto-organizado do qual emergem novas compreensões. Os resultados finais são criativos e originais e não podem ser previstos.

O *corpus* da análise textual, sua matéria-prima, é constituído essencialmente de produções textuais. Para este estudo, os dados foram compostos pelas transcrições das entrevistas realizadas com bolsistas do PIBID dos subprojetos de Ciências Biológicas, de Física e de Química de uma Universidade pública do Paraná, citados, a partir de aqui, como estudantes.

Moraes e Galiazzi (2011, p. 16) entendem que “[...] as transcrições são produções linguísticas que expressam um discurso sobre fenômenos que podem ser lidas, descritas e interpretadas”. Desse modo, entendemos que as entrevistas narrativas são os documentos textuais da análise, para constituição dos elementos significativos da investigação. Assim, durante esse processo, ocorre a emergência de novos sentidos e significados, que serão objetos desta análise.

Definido o *corpus* da pesquisa, deu-se então sequência ao ciclo de análise previsto pela ATD. A desconstrução e a unitarização do *corpus* é entendida como um processo de desmontagem dos textos, pretendendo-se “[...] conseguir perceber os sentidos do texto em diferentes limites de seus pormenores, ainda que se saiba que um limite final e absoluto nunca é atingido” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 18).

Após desmontar os textos surgiram as unidades de análise, chamadas pelo pesquisador de unidades de sentido. De acordo com esses autores, essas unidades “[...] são sempre definidas em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa. Podem ser definidas em função de critérios pragmáticos ou semânticos” (2011, p. 18). No proceder da análise, foi feita a diferenciação das unidades de contexto, geralmente relatos que deram origem a cada unidade de análise. Essas unidades não receberam código de identificação, de modo que somente as unidades de sentido foram numeradas e identificadas.

Após essa desconstrução textual, emergiram muitos pontos intrigantes, que são as diversas interpretações sobre os significados da leitura e os seus diversos sentidos dentro de um mesmo texto. Para uma ATD, deve-se ter bem definida a relação entre leitura e interpretação, pois um texto possibilita vários tipos de leituras que estão diretamente ligadas à interpretação do pesquisador. Entende-se que toda leitura já é uma interpretação e não existe uma leitura única e objetiva. Deste modo, a fragmentação implicou em colocar o foco nos elementos mais

relevantes no processo de categorização e análise.

No processo de unitarização, Moraes e Galiazzi (2011) orientam que não necessita se prender exclusivamente ao que já está expresso nos textos num sentido amplo e específico. As unidades podem ser construídas daquelas interpretações do pesquisador que atingem seus sentidos, implícitas nos textos.

A prática da unitarização pode ser realizada em três momentos distintos, segundo Moraes e Galiazzi (2011, p. 19):

- 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.

Após a desconstrução e unitarização textual, fez-se necessário o estabelecimento de relações. É um processo denominado categorização e ocorre por meio de agrupamentos por semelhanças, pelos quais se denominam categorias, estando diretamente ligadas à emergência de uma compreensão renovada do todo. De acordo com Moraes e Galiazzi (2011, p. 22),

[...] a categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Conjunto de elementos de significação próximos constituem categorias.

Há três métodos que permitem ao pesquisador chegar às categorias de análise: indutivo, dedutivo e intuitivo. Pode-se analisar o *corpus*, levando em consideração os três métodos, que podem ser articulados em um quarto método: dedutivo-indutivo. Nas palavras de Moraes e Galiazzi (2011, p. 23-24), temos que:

O método dedutivo é um movimento do geral para o particular [e ele] implica construir categorias antes mesmo de examinar o "*corpus*". As categorias são deduzidas das teorias que servem de fundamento para a pesquisa. O método indutivo implica [em] produzir as partes a partir das unidades de análise construídas desde o "*corpus*". Por um processo de comparar e contrastar as unidades de análise, o pesquisador vai organizando conjuntos de elementos semelhantes, geralmente com base em seu conhecimento tácito [...]. Este processo indutivo, de caminhar do geral, resultando no que se denomina de categorias emergentes. [...] o pesquisador encaminha transformações gradativas no conjunto inicial de categorias, a partir do exame das informações do *corpus*. [...] a indução auxilia a aperfeiçoar um conjunto prévio de categorias produzidas por dedução. [...] O conjunto pretende superar a racionalidade linear que está implícita tanto no método dedutivo quanto no indutivo e defende que as categorias tenham sentido a partir do fenômeno focalizado como um todo.

Para a ATD, o essencial no processo não é sua forma de produção, mas as possibilidades que o conjunto de categorias construído propicia para uma compreensão aprofundada em análise e de fenômenos investigados. Nessa tese, entendemos, então, que o método dedutivo-indutivo está de acordo com as necessidades analíticas, visto que apresenta características oriundas dos dois métodos. O método dedutivo compreende, como categorias, as quatro Fases do MDI e, após esse movimento, em cada Fase, emergiram subcategorias por meio de um processo indutivo, conforme o Quadro 1 na página 28. Esse processo aconteceu por meio de uma sequência de passos analíticos, o que nos possibilitou um aperfeiçoamento gradativo dos agrupamentos. De acordo com Moraes e Galiuzzi (2011, p. 83), “[...] categorizar é reunir o que é semelhante” e, neste processo, “[...] a validade é a primeira e mais fundamental das características”, seguido pela homogeneidade dos dados.

Para esta análise, o método dedutivo-indutivo foi usado em três etapas: a primeira delas consistiu na categorização das falas nas diferentes categorias *a priori* estabelecidas, por meio do MDI (HIDI; RENNINGER, 2006).

Na segunda etapa, os dados foram categorizados de acordo com os interesses Situacional e Individual. Essas categorias estão pautadas na quantidade de afeto, cognição e engajamento. De acordo com Hidi e Renninger (2006), o Interesse Situacional tem sido mostrado a influenciar positivamente seu desempenho cognitivo, despertando o sujeito e movendo-o na direção do conhecimento. Ele também tem sido usado para estreitar relações, focar atenção, possibilitar integração de informação com prévio conhecimento e melhorar os níveis de aprendizado. Já o Interesse Individual tem impacto positivo na atenção, no reconhecimento, na recordação, na persistência, no esforço, na motivação acadêmica e nos níveis de aprendizagem. Os interesses Situacional e Individual aparecem fragmentados em duas categorias cada um, conforme descrito no Capítulo 1.

Na última etapa, os excertos sofreram, novamente, outro arranjo, dentro do que é descrito como sendo cada Fase do MDI. Desse modo, 15 subcategorias emergiram no processo de caracterização do interesse pela docência, distribuídas de acordo com as quatro Fases do MDI.

Baseando-se na teoria de Moraes e Galiuzzi (2011, p. 94), que “[...] escrever é preciso”, foram elaborados textos com comentários ao final de cada subcategoria, visando à compreensão das unidades de sentido e a boa compreensão

dos fenômenos observados.

O processo da escrita foi extremamente importante, pois levou o pesquisador à elaboração do metatexto, fazendo surgir as principais ideias e argumentos focalizados, os quais foram construídos ao longo do processo. Além disso, sendo a elaboração dos textos uma atividade intensa de escrever, ler e dialogar com outros interlocutores, na qual buscamos reconstruir unidades de sentido por meio da ação recursiva de ressignificar, permitiu a comunicação dos resultados quanto à possibilidade de novas aprendizagens sobre os interesses pela docência.

Compreendemos que a ATD é um processo em que estamos constantemente estabelecendo relações e aperfeiçoando os procedimentos de unitarização, categorização e de busca por um novo emergente. Ao propormos, descrevermos e interpretarmos as entrevistas narrativas, segundo Moraes e Galiuzzi (2011), somente alguns dos sentidos que essa leitura nos possibilitou são apresentados, ainda que o texto traga múltiplos significados e compreensões.

Por fim, as subcategorias extraídas possibilitaram a emergência de uma nova compreensão renovada do todo, que é informada e validada, resultando no metatexto, o qual se apresenta como fruto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dessas etapas, por meio de um diálogo com teóricos que entendemos relevantes para esta investigação.

3.4 O PIBID COMO FONTE PARA COLETA DE DADOS

O PIBID é um programa extracurricular que auxilia nos cursos de formação de professores, possibilitando ao bolsista participar de suas atividades desde o primeiro semestre do seu curso de licenciatura. De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), “[...] 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, 2013, p. 28).

O PIBID leva o estudante a participar do cotidiano escolar e esse tempo dedicado à escola pode levar alguns gestores e supervisores a uma visão equivocada do programa. O bolsista está inserido no cotidiano das escolas da rede pública de educação justamente para que lhes sejam oportunizados momentos de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes.

Entendemos que ser professor é muito mais do que ter domínio dos conteúdos disciplinares, é estar numa situação relacional entre conteúdos, estudantes, professores e a sociedade. Desse modo, evita-se que o sujeito descubra que ele não pertence a esse universo somente após sua formação, ora por não ter afinidade com os processos educacionais, ora por não saber se relacionar ou, até, por não gostar do exercício da docência.

O PIBID é, de fato, inovador e funcional, tendo grande potencial para se firmar como instrumento auxiliar na formação docente, o que pode ser observado pela quantidade de artigos produzidos e publicados nos encontros regionais promovidos pelo programa. Desse modo, entendemos que os estudantes do PIBID possuem grande potencial para nos auxiliar nessa investigação sobre o interesse pela docência.

Foram selecionados dez estudantes, sendo dois do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, quatro de Licenciatura em Física e quatro de Licenciatura em Química. Determinou-se que, para esta pesquisa, os estudantes deveriam ter mais de um ano de permanência no PIBID e estar no último ano do curso, participando plenamente de todas as ações do programa e realizando suas práticas docentes na Educação Básica das escolas públicas de Londrina e sua região metropolitana. Os estudantes participaram da pesquisa no primeiro semestre de 2015.

Os estudantes que integram o PIBID participavam de atividades variadas no contexto do programa. Dentre elas pode-se destacar: 1) Leitura e discussão de textos; 2) Elaboração e desenvolvimento de fichas de aula; 3) Levantamento bibliográfico para subsidiar os trabalhos que serão desenvolvidos; 4) Planejamento de aulas práticas e de aulas de campo; 5) Planejamento e realização de visitas a espaços pertinentes aos assuntos de relevância em Ciências; 6) Planejamento e realização de Feira de Ciências; 7) Planejamento e realização de oficinas; 8) Palestras sobre temas atuais; 9) Realização de seminários; 10) Participação em eventos para a disseminação dos trabalhos realizados; 11) Produção de vídeos; 12) Produção de *blog* para socialização de experiências; 13) Participação em reuniões; 14) Atividades no museu de ciência e tecnologia.

Tais atividades motivavam os estudantes a participarem de modo efetivo das ações do programa, sendo que a articulação de diferentes estratégias didáticas não perdeu seu foco principal: a formação de professores para Educação Básica. Para isso, foi necessária a realização de atividades problematizadoras, questionadoras e de diálogo, de maneira que o futuro professor fosse estimulado a participar mais

ativamente de sua formação docente. A construção do pensamento crítico está inserida nesta metodologia, visto que os coordenadores, nas reuniões com os estudantes envolvidos com o programa e supervisores, permitiam que eles refletissem livre e criticamente sobre o conhecimento científico ensinado na escola, bem como o modo como era praticado.

O PIBID do curso de Ciências Biológicas possuía uma segmentação: cada coordenador realizava as reuniões de orientação com um grupo de 20 estudantes duas vezes por semana, sendo uma reunião apenas com estudantes e coordenador e outra com estudantes, supervisores e coordenadores. Já nos subprojetos de Química e Física (com aproximadamente 35 estudantes para cada subprojeto) reuniam, ao mesmo tempo, todos os coordenadores, supervisores e estudantes. Nesses encontros eram planejadas as participações em eventos, discutidas as atividades realizadas pelos grupos de cada supervisor nas escolas e a apresentação de algum artigo específico da área de ensino de Química. O PIBID de Física tem uma prática diferenciada dos demais: os estudantes ministram aula diante dos outros integrantes do projeto, com discussões e debates sobre a prática pedagógica do estudante naquela situação.

3.5 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

O objetivo desta tese foi caracterizar o interesse pela docência nos estudantes dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Física e Química, integrantes do PIBID. Cabe ressaltar que o interesse pela docência é o primeiro dos focos da aprendizagem docente (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012), e foi refletindo sobre o tema que compreendemos que o MDI de Hidi e Renninger (2006) poderia nos auxiliar nesta pesquisa por descrever Fases de interesses situacionais e individuais em termos de processos afetivos e cognitivos. Para complementar a análise, entendemos que seria pertinente um olhar sobre os dados tomando como lente as relações com o saber (epistêmica, pessoal e social), descritas por Arruda, Lima e Passos (2011) no artigo da Matriz 3x3. Nesse contexto, formulamos a seguinte questão de pesquisa: Como o interesse pela docência pode ser caracterizado em estudantes na formação inicial de professores?

Os possíveis indícios que nos levariam a caracterizar o interesse pela docência poderiam surgir do relato das vivências dos estudantes PIBID, mostrando se

o interesse pela docência pode ser desenvolvido e, em caso afirmativo, como ele aprofundaria.

É importante salientar que as entrevistas foram obtidas nos dias em que os estudantes estavam reunidos com coordenadores de área e supervisores. Elas foram registradas com um gravador de áudio para que fosse ampliado o poder de registro da narrativa. Participaram os estudantes de licenciatura de Ciências Biológicas, no mês de março; os de Física, em abril; e os de Química, em junho.

Os sujeitos que colaboraram com esta pesquisa foram identificados como estudantes E₁, E₂, E₃, E₄, E₅, E₆, E₇, E₈, E₉ e E₁₀. Os coordenadores de áreas, quando mencionados pelos estudantes, foram identificados como C₁, C₂, C₃, C₄ e C₅ e os professores supervisores, quando citados, foram substituídos por S₁, S₂ e S₃.

Para análise dos dados desses estudantes, orientamos nossa reflexão com base nos princípios da ATD (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 197), levando em consideração que a criação de subcategorias “[...] é um processo de comparação constante com as unidades definidas no processo inicial de análise”, organizando os excertos por semelhança.

Esse processo teve início usando o método dedutivo na identificação dos elementos que seriam característicos de movimento, visto que o MDI já fornece as quatro Fases. Após essa categorização, olhando para o conjunto de dados já categorizados, de acordo com a Fase que entendemos que eles pertencem, emergiram subcategorias, observadas por meio de retornos cíclicos aos dados, no sentido de obter uma “[...] construção gradativa do significado de cada categoria” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 197).

Após a categorização dos excertos, de acordo com as subcategorias, os dados foram novamente acomodados com base nas relações com o saber nas dimensões epistêmica, pessoal e social. Cabe ressaltar que, nessa parte da pesquisa, focalizamos as relações com o saber no processo de formação inicial e buscamos utilizar uma adaptação do instrumento elaborado por Arruda, Lima e Passos (2011) para verificar a interlocução dessas relações com o saber com o foco no interesse pela docência. Foi, ainda, observado que alguns excertos apresentavam mais do que uma relação com o saber, sendo possível classificá-los em mais de uma dimensão, no entanto, ponderamos que a relação com o saber mais evidente deveria ser a escolhida.

Desse modo, apresentamos os procedimentos que adotamos na análise

dos dados:

- I) Apresentação das características que identificamos como sendo pertencentes à Fase e subcategoria a que se referem.
- II) Em seguida, apresentamos tabelas com todos os excertos que compreendemos pertencer à subcategoria em questão. Na primeira e segunda coluna estão dispostos respectivamente a identificação do excerto e do estudante. Na terceira coluna alocamos os excertos e, na quarta, a dimensão da relação com o saber (epistêmica, pessoal e social).
- III) Na sequência, exibimos um quadro com a numeração dos excertos representados de acordo com as relações com o saber na Matriz do Interesse.
- IV) Os dados alocados no Quadro do Interesse são apresentados em um gráfico.
- V) A seguir, apresentamos um comentário destacando os elementos característicos de cada subcategoria, que estão relacionados às distribuições que realizamos.
- VI) Ao final de cada Fase do interesse, o Quadro do Interesse com todas as subcategorias e o número de seus respectivos excertos, que são representados graficamente na sequência.
Por fim, apresentamos um breve comentário sobre nossas percepções.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os excertos foram analisados e categorizados de acordo com as Fases do desenvolvimento do interesse. Cada Fase apresenta um conjunto de subcategorias, descritas no início de sua análise.

A organização dos dados dentro dos quadros foi feita de acordo com a semelhança das unidades de sentido: inicialmente, os resultados foram tomados como um todo, dando uma ordem ascendente aos excertos, os quais totalizam 278 unidades de sentido, desconsiderando as unidades cujo sentido era de caráter contextual.

Em cada quadro estão dispostos os excertos que mais aparecem nas narrativas² em cada uma das subcategorias. Os dados dos 10 estudantes³ são apresentados, simultaneamente, para facilitar comparações, favorecendo a descrição de semelhanças e diferenças entre os depoimentos. As justificativas pela escolha da licenciatura e a sua contextualização estão categorizadas como contexto, não sendo numeradas e nem apresentadas. Essa distinção foi necessária para focalizarmos a pesquisa no desenvolvimento do interesse a partir da sua entrada no PIBID. A organização dos dados de todos os quadros foi da seguinte forma: na primeira linha está a Fase que se refere à análise; na segunda linha encontra-se a subcategoria de análise dos depoimentos; na primeira coluna estão identificados os excertos; na segunda coluna, a identificação dos estudantes, que foram enumerados de 1 a 278; na terceira coluna estão dispostos todos os excertos referentes à Fase em questão; e, na última coluna, as dimensões das relações com o saber (epistêmica, pessoal e social).

Ao final de cada Fase, a partir da classificação dos excertos no que diz respeito às relações com o saber, produzimos representações gráficas com o objetivo de facilitar a visualização da intensidade da incidência de cada dimensão com o saber.

Com essa organização, foi possível obter um perfil característico em cada Fase do desenvolvimento do interesse pela docência, que apresentamos a seguir. Iniciamos com os quadros que demonstram as subcategorias e as dimensões com o

² As narrativas E₁ e E₂ são de estudantes do curso de Ciências Biológicas. Já as narrativas E₃, E₄, E₅, e E₆ são de estudantes do curso de Química e, por fim, E₇, E₈, E₉ e E₁₀ são de estudantes do curso de Física.

³ Para facilitar a compreensão, esta pesquisa se refere aos alunos dos cursos de licenciaturas e participantes do PIBID como “estudantes”, já o vocábulo “aluno” está sendo usado para designar os estudantes da Educação Básica.

saber, denominados de Matriz do Interesse. Ao final de cada quadro são apresentadas as análises parciais e, ao final das análises de cada Fase, uma matriz composta pelas subcategorias que a compõem, conjugadas com as relações com o saber.

4.1 FASE 1 – INTERESSE SITUACIONAL ACIONADO

De acordo com nossa percepção, o Interesse Situacional Acionado representa o momento inicial do interesse do estudante pelas atividades de docência. Utilizamos-nos dos critérios gerais, apontados por Hidi e Renninger (2006) e descritos no Capítulo 2 desta tese, para descrever as características que compreendemos pertencer a cada categoria de análise. Nessa primeira Fase do interesse pela docência, a partir de nossa compreensão, emergiram três novas subcategorias de análise: o Despertar, a Relevância e a Informação de Persuasão.

A primeira subcategoria de excertos que emergiu foi o Despertar. Ela elenca os relatos que falam das atividades que o estudante estava desenvolvendo no instante anterior à sua entrada no PIBID, bem como sua insatisfação, o que resultou em uma vontade de mudança. Outros elementos que identificamos estão relacionados à curiosidade e à vontade de experimentar a vida de professor, com intuito de conhecer melhor as atividades relacionadas à docência.

A subcategoria Relevância abarca os excertos com viés cognitivo, que manifesta a vontade do estudante em adquirir conhecimentos próprios da docência, com intuito de estabelecer uma relação com o saber enquanto objeto do mundo a ser apropriado e compreendido. Elencamos nela também aqueles excertos que exprimem as relações que o estudante tem com o conteúdo, expressas normalmente por seu gosto e afinidade para com o mesmo, o qual é compreendido como objeto de interesse. Entendemos que a Relevância está associada com a relação de “identidade com o saber” e com a relação do sujeito com o saber, “[...] que é parte da história pessoal do sujeito, de sua vida e de suas expectativas” (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011, p. 145). Por fim, incluímos, ainda, os excertos que tratam do recebimento de um valor monetário, a partir daqui tratado como bolsa, que é, para muitos estudantes, relevante, determinando sua entrada e permanência no PIBID.

Já os excertos da subcategoria Informação de persuasão contêm os relatos nos quais os estudantes manifestam situações em que se mostram “convencidos” a participar do PIBID, seja por meio de recursos ambientais, textuais ou pelo

recebimento de informações de qualquer natureza.

Despertar

Os excertos classificados na subcategoria Despertar são apresentados no Quadro 7, no qual a indicação da Fase analisada e o nome da subcategoria estão alocadas na primeira e segunda linha, respectivamente. Abaixo das linhas temos quatro colunas: na primeira, está a numeração dos excertos; na segunda, a identificação do estudante; na terceira, intitulada unidades de sentido, estão os excertos usados na análise; e na quarta coluna, a categorização de acordo com as relações com o saber (epistêmica, pessoal e social). Cabe ressaltar que aqueles excertos que contextualizavam situações anteriores à entrada do estudante no curso de licenciatura não foram analisados.

Quadro 7 – A Fase 1 e a subcategoria Despertar

Fase 1: Interesse situacional acionado			
Subcategoria: Despertar			
Excerto	Estudante	Unidades de sentido	Relações com o saber
1	E ₁	Então... Houve curiosidade em saber como era ser professor.	Pessoal
2	E ₁	Eu queria ter uma experiência em sala de aula como professor.	Pessoal
4	E ₁	Eu nem pensava em ser professor; mas dando aula no PIBID, quis ter essa experiência.	Pessoal
55	E ₂	Eu comecei com uma professora porque queria uma pesquisa mais acadêmica.	Pessoal
69	E ₂	No primeiro ano, já tinha planejado toda a minha carreira acadêmica dentro da faculdade, entrei no laboratório de microbiologia e saí, mas voltei para o mesmo laboratório onde estou hoje.	Pessoal
103	E ₃	Decidi fazer licenciatura, pois na licenciatura há as mesmas disciplinas de química como no bacharelado e há ainda as específicas da licenciatura. No primeiro ano de bacharelado, eu não me identifiquei muito com as aulas de laboratório, eu não gostava [delas] tanto quanto gostava das aulas de [disciplinas] específicas de licenciatura.	Pessoal
132	E ₄	No momento em que eu entrei na escola, voltou toda aquela minha vontade de ser professora.	Social
152	E ₅	Entre na licenciatura, mas, de início, não era minha pretensão licenciar.	Pessoal
153	E ₅	No primeiro ano na universidade, senti-me “muito perdida” porque já tinha concluído o ensino médio há 3 anos e,	Social

		participando de um projeto ou estágio, estaria mais engajada na universidade.	
178	E ₆	Eu entrei pensando uma coisa sobre licenciatura e, com o PIBID desde o primeiro ano, isso mudou.	Pessoal
198	E ₇	No outro ano, já consegui entrar no PIBID e senti mais interesse pela área de docência.	Pessoal
204	E ₇	Ela [a professora de didática] falava muito sobre política também, e eu pensava que, cursando física, não precisaria saber mais nada de política, que não teria mais que me preocupar com outras coisas, que minha única preocupação seria estudar física.	Social
205	E ₇	Mas, com aulas muito boas, ela [a professora de didática] abriu meus olhos, mostrando-me que é necessário estudar essas coisas também, porque não somos apolíticos.	Social

Fonte: O próprio autor

Em termos gerais, as compreensões sobre a Fase 1 mostraram que a subcategoria Despertar tem 4,67% de todos os excertos, o que representa 30,23% dos excertos da primeira Fase. Destacam-se os excertos em que os estudantes informam que não pretendiam ser professores e, por meio do PIBID, modificam suas percepções sobre a docência. Como exemplo, o excerto 178 do estudante E₆ relata “Eu entrei pensando uma coisa sobre licenciatura e, com o PIBID desde o primeiro ano, isso mudou”, dando indícios de que as ações do programa podem despertar o interesse pela docência.

A dimensão pessoal tem predomínio na incidência dos excertos nessa subcategoria (69,23%). Destacam-se os excertos em que os estudantes informam que a sua inserção no PIBID decorreu de sua “curiosidade” pela docência, expresso pelo estudante E₁ no excerto 1. Outros excertos contam que alguns estudantes não pensavam em ser professores, no entanto, já inseridos no PIBID, surgiu a vontade de descobrir como é ser professor. Podemos depreender que a dimensão pessoal do despertar o interesse pela docência pode estar vinculada a uma força interior que impulsiona o estudante a querer experimentar, conhecer, ver como é ser professor.

Os demais excertos foram elencados na dimensão social da relação com o saber (30,76%), evidenciando três importantes aspectos das interações sociais no despertar para a docência: 1º) o ambiente escolar pode acionar o interesse pela docência; 2º) o PIBID pode ajudar na inclusão desses estudantes no ambiente universitário; e, 3º) a percepção de que o estudante, como um professor em formação, precisa de uma consciência política.

Relevância

Do mesmo modo que procedemos na análise anterior, os excertos para a subcategoria Relevância foram categorizados de acordo com as Fases do MDI de Hidi e Renninger (2006) e de acordo com as relações com o saber (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011), como se vê no Quadro a seguir:

Quadro 8 – A Fase 1 e a subcategoria Relevância

Fase 1: Interesse situacional acionado			
Subcategoria: Relevância			
Excerto	Estudante	Unidades de sentido	Relações com o saber
3	E ₁	Eu também entrei no PIBID por causa da bolsa, pois os veteranos falavam que a bolsa era boa e o trabalho era legal.	Social
5	E ₁	Como eu sou muito tímido e tinha medo de me apresentar em público, decidi participar do PIBID para enfrentar esse medo e estar preparado caso tivesse que dar aula. Isso porque, primeiramente, temos a licenciatura e depois o bacharelado.	Epistêmica
6	E ₁	Tinha que aprender a lidar com alunos, com as matérias etc..., sem contar que eu precisava de horas complementares...	Epistêmica
9	E ₁	Percebi que também iríamos trabalhar com alunos do ensino fundamental e, nesse nível, há a disciplina de Ciências, e eu gostava muito de Ciências; aliás, gosto até hoje.	Pessoal
49	E ₂	Ela me avisou que havia a possibilidade de bolsa e como eu não teria bolsa. "Você quer ir pra lá?".	Social
52	E ₂	Entre no PIBID porque eu sempre quis ser professor. Minha mãe é formada em letras, meu pai dá aulas de <i>marketing</i> . Está na família. Eu sempre quis ser professor mesmo.	Pessoal
154	E ₅	Seria mais fácil de eu me localizar e aí surgiu a bolsa do PIBID e eu entrei sem saber o que era.	Social
156	E ₅	Entre no PIBID para me conectar mais e da melhor forma com a universidade; mas não era minha intenção licenciar. O primeiro ano foi o mais difícil, até eu ter ritmo do estudo, sofri um pouco.	Social
199	E ₇	Entre pela bolsa mesmo. Eu queria fazer um estágio e surgiu a oportunidade do PIBID e eu resolvi fazer.	Social
206	E ₇	Os outros professores da área de didática, eu sentia que eles tinham certo receio porque nós já tínhamos vários conhecimentos e eles não conseguiam fazer relação.	Epistêmica
218	E ₈	Eu fiz licenciatura, mas sem ter razões específicas para isso. Eu sabia o que era, mas eu nunca me vi como professora; talvez, foi uma ironia do destino. Entretanto, com o PIBID e a bolsa, tive vontade de ver o que era, de experimentar e ver se eu queria ser professora.	Pessoal

231	E ₈	E eu nunca tinha tido contato. Na verdade, quando eu fiz ensino médio, minha professora oportunizou o contato com laboratórios e acho que é por isso o meu interesse por física.	Pessoal
240	E ₉	Eu entrei no PIBID justamente porque eu tinha/tenho essa vontade imensa de ensinar.	Pessoal
243	E ₉	E o PIBID veio como um auxílio financeiro e isso foi um dos pontos para eu participar.	Social
244	E ₉	Sempre foi meu intuito aprender a dar aula, da mesma forma que eu fui aprendendo ao longo dos anos.	Epistêmica
256	E ₁₀	Aí, resolvi fazer física, pois se aproxima do que eu gosto (automobilismo). Em vão não vai ser. Escolhi licenciatura por ser noturno, mas até então não havia interesse em ser professor. Admirava e admiro os professores e os métodos de dar aula, mas não havia pensado nisso.	Pessoal
257	E ₁₀	Eu fiquei sabendo do PIBID e me interessei pela carga horária, que é tranquila, pelo valor financeiro/a bolsa.	Social
258	E ₁₀	E, principalmente, a oportunidade de aprender, aprender a dar aula e se aproximar da área, perdendo aquele medo. Foi pela junção desses fatores.	Epistêmica
259	E ₁₀	A carga horária tranquila, sempre trabalhava tendo aquele determinado tempo para se dedicar, e com uma remuneração que ajuda. E, nessa parte da graduação em que é importante a prática, ter um professor ali nos respaldando, facilita, pois, aos poucos, vai introduzindo e explicando como se prepara uma aula.	Social

Fonte: O próprio autor

A subcategoria Relevância abarcou 44,18% dos excertos da Fase 1 e, no geral, representa 6,83% das unidades de sentido. No que diz respeito às relações com o saber, foi possível organizar os excertos da seguinte forma: 42,10% foram acomodados na dimensão social, 31,57% na dimensão pessoal e 26,31% na dimensão epistêmica.

Os excertos que manifestam nas relações sociais com o saber, sempre fazem algum tipo de referência ao recebimento da bolsa e os demais expressam a intenção dos estudantes de se engajarem em atividades do curso e/ou de se sentirem inclusos no ambiente universitário.

Nos excertos relacionados à dimensão pessoal com o saber, encontramos possíveis justificativas para inserção do estudante no PIBID. A esse respeito, podemos depreender que elas estão relacionadas: a) ao gosto pelos conteúdos; b) à curiosidade pela docência; e, c) à intenção ou à vontade de ser professor.

As relações epistêmicas têm evidenciado que os estudantes querem aprender a dar aula. Especificamente, eles querem aprender a gerir a classe, o conteúdo, como, por exemplo, o estudante E₁, o qual relata, no excerto 6, que “Tinha

que aprender a lidar com alunos, com as matérias [...]”. Outro aspecto observado é o medo da sala de aula, explicitado pelo estudante E₁₀, no excerto 258, que queria “[...] perder aquele medo [...]”.

Informação de persuasão

Os excertos classificados na subcategoria Informação de persuasão são apresentados no Quadro 9, os quais foram categorizados seguindo os mesmos procedimentos das análises anteriores, considerando as Fases do MDI de Hidi e Renninger (2006) e as relações com o saber (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011):

Quadro 9 – A Fase 1 e subcategoria Informação de persuasão

Fase 1: Interesse situacional acionado			
Subcategoria: Informação de persuasão			
Excerto	Estudante	Unidades de sentido	Relações com o saber
48	E ₂	No primeiro ano de faculdade, eu tinha ficado retido. Então, em meu segundo ano de faculdade, mas na primeira série, eu entrei no PIBID por indicação de uma outra professora. Eu fazia um projeto de licenciatura com ela que era voltado para a educação.	Epistêmica
50	E ₂	Eu acabei indo para o PIBID, mas não sabia nem o que era.	Epistêmica
56	E ₂	Eu tive a chance de entrar no PIBID. Na verdade, eu vi que não era aquilo que eu queria. Eu queria era estar em sala de aula com o PIBID mesmo, no ensino fundamental e médio e dar aulas para criança e adolescente mesmo.	Social
105	E ₃	Primeiro, eu queria ver como era... E uma das aulas que eu mais gostei foi da professora C ₂ . E, como havia inscrição para entrar no PIBID, resolvi tentar, mesmo não sabendo direito o que era. Pensei que se eu não gostasse, teria o direito de sair e tentar outra coisa.	Pessoal
155	E ₅	Até então eu nem queria ficar com a licenciatura, queria optar pelo bacharelado que eu pensei que fosse mais minha área.	Pessoal
174	E ₆	Na verdade, eu sempre fiquei em dúvida, se era docência ou se eu queria química pura. Eu ainda tenho essa dúvida; mas com a entrada em um programa de docência como o PIBID, me clarearam as ideias e trouxe novas motivações.	Pessoal
179	E ₆	Quando eu entrei, a profa. C ₂ dava iniciação científica e comentou do PIBID, que era um novo programa voltado para docência. Nisso eu tinha interesse.	Pessoal
180	E ₆	Como ela falou superbem, supercomunicativa, demonstrando que gosta do que faz, eu tentei o teste seletivo para ver o que é o PIBID.	Social
201	E ₇	Quando estamos na faculdade, ainda fazemos disciplinas de didática; mas para mim passou. Eu só tive uma professora de	Epistêmica

		políticas educacionais que dava uma boa aula. Mas os professores de didáticas das outras disciplinas não conseguiam relacionar a física com a docência.	
202	E ₇	Ela realmente discutia, eu percebia que ela realmente se interessava por física, para fazer a relação.	Epistêmica
203	E ₇	Como ela sabe disso. Falou, por exemplo, sobre o átomo e sua descoberta... Coisas que nunca esperávamos de uma professora que fosse do departamento de humanas. Nós ficamos impressionados.	Social

Fonte: O próprio autor

O processo de categorização revelou os meios pelos quais os estudantes foram persuadidos a participar do PIBID. Percebemos que os estudantes chegam até o programa por meio de editais, conversas com colegas e professores. Percebemos, ainda, a influência que os professores exercem sobre os estudantes. Nos excertos 105 e 179, por exemplo, as estudantes E₃ e E₆, respectivamente, manifestam que seu interesse surgiu durante a aula de uma professora que é coordenadora do PIBID e, por gostarem da aula dela, buscaram sua inserção no programa. A estudante E₇ não deixa explícita a origem do seu interesse pela docência, mas há indícios que foi desencadeado a partir da prática pedagógica da professora que ministrava aulas de Políticas Educacionais, sendo que as demais disciplinas da área de didático não produziram nela o mesmo efeito.

Compreendemos que, quando a estudante, no excerto, usa o tempo passado (“pensou” ser sua área), no tempo presente ela já não pensa da mesma maneira, ou seja, sua percepção foi modificada, indicando um interesse emergente pela docência.

No PIBID, o interesse pela docência pode ser pensado como o resultado de uma interação entre o estudante, suas ações e o meio no qual está inserido. O potencial para o interesse está no estudante, mas as ações e o ambiente definem a direção do interesse e contribuem para seu desenvolvimento.

Com a dimensão epistêmica estão relacionados 36,36% dos excertos dessa subcategoria, os quais relatam que alguns estudantes não sabiam o que era o PIBID e também retratam algumas práticas pedagógicas de seus professores.

Na dimensão pessoal também foi possível organizar 36,36% dos relatos, nos quais os estudantes manifestam que o interesse pela docência decorreu em função do afeto que têm pela professora C₂ da área do PIBID e por identificação com a docência.

Contudo, das unidades analisadas, 27,27% foram organizadas na dimensão social, a partir da qual foi possível inferir que o interesse pela docência está relacionado à sua vontade de estar em sala de aula atuando como professor.

Podemos perceber que alguns estudantes buscaram a docência já nos momentos iniciais da graduação, outros deixaram claro que sua intenção era de seguir pelo bacharelado e, por algum motivo, na ocasião, eles estavam no PIBID.

Para visualizar de forma ágil o interesse pela docência na Fase 1 do MDI, apresentamos a Matriz do Interesse, com os números relativos aos excertos das suas três subcategorias.

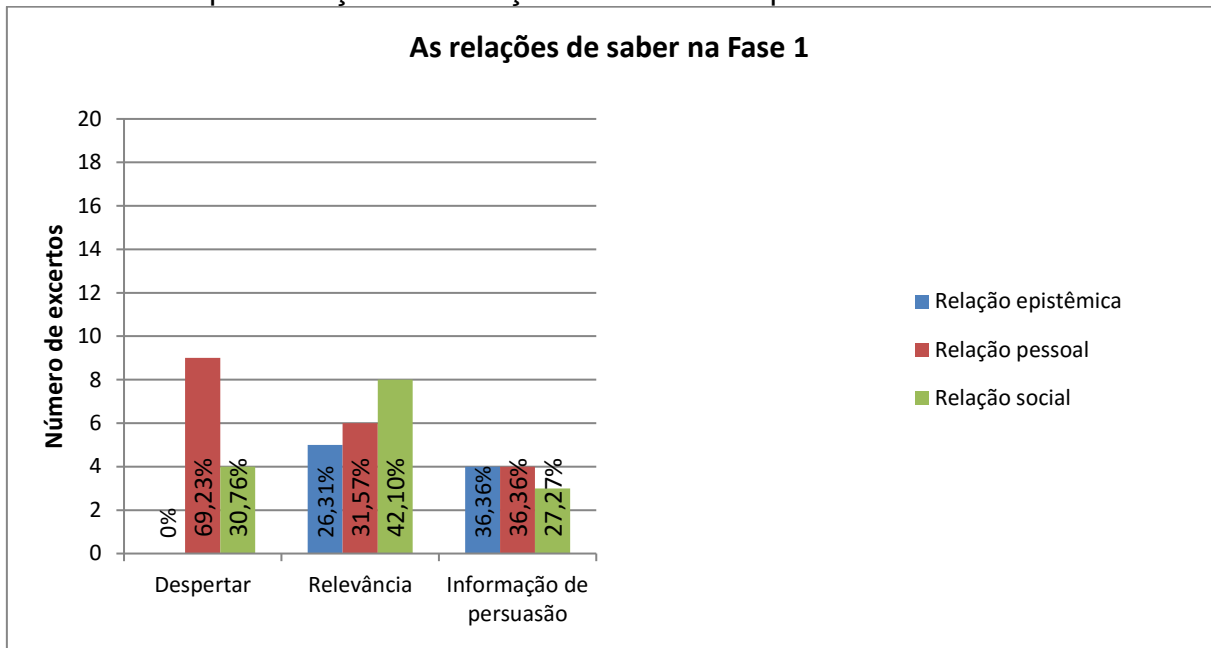
Quadro 10 – Quadro do Interesse para a Fase 1

Relações com o saber Subcategorias da Fase 1	Relação epistêmica	Relação pessoal	Relação social
Despertar	-	(1), (2), (4), (55), (69), (103), (152), (178), (201)	(132), (153), (204) (205)
Relevância	(5), (6), (209), (244), (258)	(9), (52), (218), (231), (240), (256)	(3), (49), (154), (156), (199), (243), (257), (259)
Informação de persuasão	(48), (50), (201), (202)	(105), (155), (174), (179)	(56), (180), (203)

Fonte: O próprio autor

Em proporções gráficas, os excertos acomodados na Fase 1 foram aplicados à Matriz do Interesse. No Gráfico 1, a seguir, as relações com o saber de cada subcategoria estão agrupadas, para possibilitar uma visualização integral da distribuição dos excertos nesta Fase. No eixo vertical, a escala possibilita a verificação da frequência absoluta de excertos em cada subcategoria. E nas barras que representam as relações com o saber está a frequência relativa dos mesmos valores.

Gráfico 1 – Representação das relações com o saber para a Fase 1



Fonte: O próprio autor

Os excertos, categorizados na Fase 1, elencam 15,10% de todos os excertos analisados. De acordo com nossas análises, poderíamos dizer que, na Fase 1, o interesse está mais relacionado à dimensão pessoal (44,18%), sucedido da dimensão social (34,88%) e, por último, com a dimensão epistêmica (20,93%).

Ao refletir sobre os resultados da análise, compreendemos que a dominância das relações pessoais revelam que o interesse pela docência na Fase 1 se caracteriza pela curiosidade, gosto e vontade. Outra característica observada foi a manifestação do recebimento da bolsa por participar do programa. Nesse momento, não poderíamos inferir que os estudantes têm ou não certeza de que seguirão a carreira docente, e com o PIBID eles têm a possibilidade de experimentar a docência e a partir daí decidir.

4.2 FASE 2 – INTERESSE SITUACIONAL MANTIDO

Entendemos que o Interesse Situacional Mantido pode ser observado quando o estudante, já inserido no PIBID, compreende seu funcionamento e ressalta a importância das atividades realizadas sob orientação dos coordenadores de área, dos supervisores e dos próprios colegas. Na segunda Fase do interesse pela docência, identificamos três subcategorias: Atividades significativas, Aprendizagem

em grupo cooperativo e Tutoria. Vejamos cada uma delas:

O elemento central que observamos na subcategoria Atividades significativas é que o estudante, quando inserido na escola, descreve suas ações e valoriza as atividades relacionadas à docência. Compreendemos que elas contribuem significativamente para desenvolver, neles, o interesse pela docência. Elencamos, nessa subcategoria, os excertos que manifestam o envolvimento dos estudantes nas ações de acompanhamento e planejamento de aulas ou outras ações, no contato com a escola.

A subcategoria Aprendizagem em grupo cooperativo diz respeito aos excertos nos quais os estudantes comentam momentos favoráveis ao aprendizado da docência, com apoio dos demais colegas do PIBID. Compreendemos que o interesse pode ser mantido por meio de suporte externo, entendido, nessa subcategoria, como a presença dos demais estudantes no momento de observação e de planejamento das ações por eles desenvolvidas, resultando em interações sociais. Esses excertos manifestam, de algum modo, como o estudante começa a compreender os saberes sobre a docência, considerando que “[...] o saber possui valores dados pela comunidade em que o sujeito vive, recebendo o impacto das expectativas e aspirações de outros com relação a ele” (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2001, p. 145).

A Tutoria dos coordenadores de área e dos supervisores é fundamental para que o interesse pela docência seja desenvolvido. Essa subcategoria abarca os excertos em que os estudantes descrevem e valorizam as atividades de acompanhamento das ações por eles realizadas. Encontramos, também, excertos que relatam a dinâmica de funcionamento dos grupos que acompanhamos para esta investigação. Outros descrevem situações nas quais os estudantes aprenderam alguns saberes dos professores, sejam eles de caráter disciplinar, curricular, experiencial ou saberes da sua formação profissional (TARDIF, 2012).

Atividades significativas

Reunindo e classificando os excertos da subcategoria Atividades significativas, seguimos os mesmos procedimentos das análises anteriores, considerando as Fases do MDI e as relações com o saber, resultando no quadro a seguir:

Quadro 11 – A Fase 2 e a subcategoria Atividades significativas

Fase 2: Interesse situacional mantido			
Subcategoria: Atividades significativas			
Excerto	Estudante	Unidades de sentido	Relações com o saber
12	E ₁	Foi aí que eu comecei a entender um pouco de como é a interação do aluno e professor em sala de aula.	Social
14	E ₁	No começo era assim, é que mesmo gostando bastante de área de pesquisa, sei que o profissional biólogo, em algum momento de vida, precisará se deparar com uma sala de aula ou até mesmo para ter uma melhor desenvoltura em apresentação de trabalhos e artigos, então achei que o PIBID auxilia muito nessa questão.	Epistêmica
21	E ₁	O que mais me chamou a atenção foi que, no estágio obrigatório, tive uma melhora no preparo de aula e de dar aula. Eu já sabia o que fazer.	Epistêmica
22	E ₁	No começo foi difícil: a gente sabia a matéria, tinha tudo preparado, mas era difícil estar na frente de uns 35 alunos e do supervisor.	Social
28	E ₁	Sempre tinha o planejamento, era bem legal, sempre com dinâmicas e também no laboratório.	Pessoal
51	E ₂	Aí eu comecei a ir às reuniões, comecei a me interessar; na verdade, eu me encontrei lá.	Pessoal
53	E ₂	Eu sempre quis ser professor pela troca. Quando você está em sala de aula, por mais que todo mundo seja aluno e você seja professor, você sempre aprende alguma coisa e eu acho que essa troca é fundamental.	Social
61	E ₂	Então, eu acho que isso me chateou muito na faculdade, porque se tem a opção licenciatura, tinha que ter mais coisa de licenciatura, falar que não tem, tem. Tem didáticas, tem políticas públicas, tem, mas é muito diferente de você entrar na sala de aula e o PIBID é fantástico nisso.	Epistêmica
75	E ₂	Olha, há dois meios de trabalhar: as itinerâncias, da qual faço parte, que faz a itinerância; e o PIBID, em sala de aula. Nós damos aula, aula do conteúdo de ciências; se pegar o quinto ano, é o quinto ano; se pegar o sexto ano, é sexto... No ano que tiver.	Social
76	E ₂	E têm as itinerâncias, com aulas voltadas para a educação sexual com as discussões de gênero e de cultura, de tudo, método anticoncepcional, contraceptivo, doenças. Tudo isso em escola. E as aulas normais. Essa é a dinâmica do PIBID.	Social
81	E ₂	Se ele falar que... A gente prepara tudo, prepara a aula, prepara a pergunta que será feita, um meio de avaliar se o professor pedir; se ele achar que está na hora da avaliação, então tudo cabe aos alunos. Só que nunca está desligado do professor.	Social
131	E ₄	Entrei no PIBID quando estava quase no terceiro ano e comecei a ter contato com disciplinas didáticas, voltadas pra educação e o PIBID me deu a oportunidade de ir para a escola, coisa que até então, na universidade inteira, eu não tinha tido.	Social
159	E ₅	O PIBID me ajudou a ter uma disciplina maior no curso,	Epistêmica

		inclusive nas disciplinas de química pura, por ter que manter um roteiro de estudo, preparar aula.	
160	E ₅	Então, apesar de eu estar indo para o ensino médio, ver as aulas lá, ajudava aqui na universidade.	Social
164	E ₅	Participando de eventos, descobrindo novos estudos e nessas reuniões que fazemos quinzenal aqui, na universidade, tem contato com muitos ramos de pesquisa diferentes na área do ensino.	Social
194	E ₆	Mas você ter... Além do mais poder participar de congressos, não tem como comparar sem o PIBID.	Social
222	E ₈	Em 2011, eu peguei aulas como PSS [Processo Seletivo Simplificado] numa escola da minha cidade, porque eu não sou de Londrina, sou de Rolândia, e lá eu tive muitos problemas. Eram de matemática, no oitavo ano, antiga oitava série, hoje nono ano. Então, foi muito difícil e eu pensei em desistir da carreira de professora; mas, graças ao PIBID, eu continuei e fui levando bacharelado e licenciatura.	Pessoal

Fonte: O próprio autor

Os excertos, aqui categorizados, abrangem 6,11% de todas as unidades de análise, nas quais os estudantes relatam sua participação em atividades que dão indícios que houve aprendizagem da docência. Tais excertos abordam a contribuição das atividades realizadas pelos estudantes no desenvolvimento do interesse do estudante pela docência, por permitir, ao estudante, experimentar a rotina de sala de aula. Esse aspecto pode ser observado nos excertos 75 e 76, em que o estudante E₂ relata suas ações nas itinerâncias pelas escolas, trabalhando com conteúdos de educação sexual pelo PIBID.

A maior parte dos excertos desta subcategoria (58,82%) corresponde às relações sociais, ao evidenciar a importância das interações sociais no aprendizado da docência. Destacaram-se os excertos que relatam situações nas quais estudantes, em ação pelo PIBID, interagem com os coordenadores, supervisores e alunos das escolas.

As relações epistêmicas foram responsáveis por 23,52% das unidades analisadas nessa subcategoria. A partir delas, foi possível aferir que a sistemática do PIBID auxilia os estudantes na preparação de aulas e trabalha a desenvoltura para o estudante falar em público.

A menor quantidade de excerto (17,64%) foi organizada na dimensão das relações pessoais. Os estudantes manifestam uma identificação com as atividades de docência realizadas pelo PIBID. Uma estudante, inclusive, revela que, paralelamente às atividades do PIBID, dava aulas e que teve problemas com uma turma de nono

ano. Ela informa que o programa lhe auxiliou com esses conflitos.

Aprendizagem em grupo cooperativo

Do mesmo modo que procedemos nas análises anteriores, os excertos para a subcategoria Aprendizagem em grupo cooperativo foram categorizados de acordo com as Fases do MDI de Hidi e Renninger (2006) e de acordo com as relações com o saber, como se vê no Quadro a seguir:

Quadro 12 – A Fase 2 e a subcategoria Aprendizagem em grupo cooperativo

Fase 2: Interesse situacional mantido			
Subcategoria: Aprendizagem em grupo cooperativo			
Excerto	Estudante	Unidades de sentido	Relações com o saber
8	E ₁	Havia gente de todos os anos, os mais velhos ajudavam os mais novos.	Social
11	E ₁	Nós íamos para a escola e observávamos. Só observávamos.	Epistêmica
20	E ₁	Você lembra que eu tinha escolhido o PIBID pela bolsa? Mas, depois, fiquei no PIBID para conseguir me integrar e aprender mais sobre ser professor.	Epistêmica
140	E ₄	Nós conversamos com o supervisor e vemos o que ele está trabalhando na sala. Vamos supor que está trabalhando um conteúdo x de química e quer que desenvolvamos alguma coisa desse conteúdo, aí o nosso grupo de bolsistas senta e elabora toda nossa sequência didática (antes era sequência didática, agora é situação de estudo).	Epistêmica
149	E ₄	Além de o PIBID te levar pra escola, dá suporte, pois nas reuniões dão base para você elaborar atividades, não dá tempo de você ver isso na graduação. Não é que não dá tempo, há professor que não tem interesse de ter isso.	Epistêmica
157	E ₅	Aí, no segundo ano, já estava mais engajada, já sabia qual era o ritmo dos estudos, não melhorei 100%, só alguma coisa, mas o PIBID me ajudou muito, me encontrei bem na licenciatura, comecei a gostar.	Pessoal
158	E ₅	Indo para a sala de aula e preparando o roteiro da mesma, comecei a gostar de licenciar e, até então, vou continuar na licenciatura.	Pessoal
161	E ₅	Também minha desenvoltura com alunos na sala de aula. Até mesmo quando eu tinha apresentação no meu grupo, eu ficava tensa, ficava nervosa, e eram pessoas que eu convivia ali, no cotidiano, todos os dias.	Social
162	E ₅	Com a presença dentro dos colégios, por meio do PIBID, fui ficando mais desenvolvida e, hoje, se eu estiver num grupo diferente eu já consigo me expor, consigo transmitir minha ideia, preparada para desenvolver. Então, isso melhorou bastante e foi com o projeto PIBID. Tenho clareza disso, fui	Social

		evoluindo.	
163	E ₅	Também na área de pesquisa, fiquei sabendo de muitos estudos e pesquisas que, se não fosse o PIBID, eu não teria contato.	Social
175	E ₆	Há maior contato com os alunos. Aqui, na Universidade, isso só ocorre no estágio de observação, que é no terceiro ano, e a regência, que é no quarto ano. Esse contato é muito breve. Não é um contato tão grande quanto o do PIBID, que é quinzenal.	Social
176	E ₆	Tem seminários, contato com novas metodologias, artigos e, mensalmente, contato com os alunos, além da elaboração das aulas, situações de estudos, metodologias que não se aprende na graduação. Isso vai nos aprimorando.	Epistêmica
183	E ₆	Aqui, na Universidade, há seminários de tudo, de um ano para o outro, muda a metodologia: ano retrasado eram as FADs, fichas dialogadas; ano passado, eram as situações de estudo, que são um pouco diferentes, voltadas para a investigação, problematização.	Social
250	E ₉	Agora, eu estou vendo uma outra realidade, um colégio um pouco mais carente e eu tenho que aplicar de uma forma diferente, e tudo isso levando em conta a bagagem que eu tenho com o PSS e os ensinamentos que eu dei.	Social
260	E ₁₀	É como o supervisor fala: você pega um material interessante, digita, põe uma imagem ali para interessar ao aluno como se portar. Você fica mais confortável, você começa tirando dúvida do aluno e, quando vê, já está no quadro, resolvendo exercício. É como já ouvi falar: "O PIBID é essa arma para falta de professores".	Social

Fonte: O próprio autor

Os excertos acomodados nessa subcategoria abordam a aprendizagem cooperativa, na qual os estudantes do grupo se ajudam para realizar as atividades de docência. Entendemos que o desenvolvimento do interesse pela docência passa pela sala de aula e os excertos corroboram essa visão ao mostrar que a escola é um excelente lugar para desenvolver as habilidades de gestão de conteúdo e gestão de classe.

Essa subcategoria abrangeu 5,39% de todos os excertos, dentre os quais 53,33% expressam relações sociais, 33,33% referem-se às relações epistêmicas, e 13,33% foram acomodados na dimensão pessoal.

Na dimensão social das relações com o saber, observamos que os relatos que mostram a aprendizagem da docência estão vinculados: a) ao apoio de outros colegas; b) à compreensão dos valores da comunidade escolar; c) à valorização do contato com alunos; d) ao contato com pesquisas na área educacional; e, e) à melhora na postura em sala de aula.

Os excertos que expressam as relações epistêmicas relatam a aprendizagem da docência por meio de atividades cooperativas. Analisando os registros, podemos depreender que os estudantes aprendem a ser professor a partir da observação, do contato com metodologias de ensino e da elaboração de atividades em grupo para posterior aplicação em sala de aula.

O estudante E₄ relata como se dá o processo de aprendizagem do planejamento das ações em sala, descrevendo toda a rotina de orientação no que diz respeito à adequação do plano de ensino e planejamento de atividades com os alunos. No excerto 140, observamos o trabalho colaborativo na descrição das atividades com a participação do grupo.

Nessa subcategoria, os excertos que foram elencados na dimensão pessoal foram extraídos apenas de uma estudante. Segundo ela, sua identificação e seu gosto pela docência decorreram das ações desenvolvidas pelo PIBID para que o estudante pudesse aprender a ser professor. A estudante E₅, no excerto 157, relata que "... o PIBID me ajudou muito, me encontrei bem na licenciatura, comecei a gostar".

Tutoria

Os excertos classificados na subcategoria Tutoria são apresentados no Quadro 13, os quais foram categorizados seguindo os mesmos procedimentos das análises anteriores, considerando as Fases do MDI (HIDI; RENNINGER, 2006) e as relações com o saber (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011):

Quadro 13 – A Fase 2 e a subcategoria Tutoria

Fase 2: Interesse situacional mantido			
Subcategoria: Tutoria			
Excerto	Estudante	Unidades de sentido	Relações com o saber
7	E ₁	As reuniões entre nós (bolsistas) e a C ₁ eram todas às segundas-feiras. Nelas, havia muitas discussões e elaboração de práticas.	Social
10	E ₁	No começo, eu só assistia às reuniões e participava das aulas dos supervisores na escola. As reuniões com os supervisores eram às terças.	Social
13	E ₁	Pude ver o jeito como a supervisora dava aula, o jeito certo de lecionar: como planejar, se impor na sala, tendo jogo de cintura.	Epistêmica
16	E ₁	Nós aprendíamos como abordar os conteúdos.	Epistêmica
29	E ₁	Não saía muito do previsto, até porque a professora estava lá	Social

		na sala, mas a prática sempre dava certo. Nisso, o PIBID me auxiliou muito, na parte prática, porque quando você faz o estágio obrigatório que a graduação exige, em minha opinião, não serve para o aluno ter uma experiência de rotina de professor, acho que é muito rápido o estágio obrigatório. O PIBID não: porque você desenvolve o ano inteiro com uma classe e ele auxilia dessa maneira, até mesmo porque há uma professora sempre lá, professora experiente do colégio, acaba auxiliando.	
30	E₁	Também as reuniões com a C ₁ ajudam muito na parte teórica, na teoria e, até, de situações como reagir conforme a sala apresenta as situações-problemas.	Social
79	E₂	A professora sempre está em sala de aula, mas os professores somos nós. Somos nós porque é em dupla, ninguém trabalha sozinho.	Social
80	E₂	Essa dupla tem que preparar a aula e o experimento. O que for dado na sala. Conversa com o professor para ver se ele está de acordo, se concorda com o que nós vamos fazer, se acha válido.	Social
82	E₂	Os professores são muito adeptos do PIBID, mesmo porque os supervisores estão fazendo alguma coisa para melhorar seu currículo, sua formação.	Social
115	E₃	No ano passado eu fiz a disciplina de regência, que é a observação. Você fica na sala de aula e só acompanha o professor. Faz suas anotações e a regência. Você tem contato com os alunos e o professor passa algumas aulas pra você... Você que dá aula, você assume o lugar, o posto de professor.	Social
141	E₄	Nós estruturamos e conversamos com o professor supervisor, mostramos a nossa proposta. Se ele achar que está bom, mostramos para a C ₂ . Ela corrige e faz as mudanças necessárias. Retornamos para o supervisor e só depois vamos para a escola.	Social
142	E₄	Nunca fazemos nada sem antes passar pelo supervisor e pelo coordenador. É sempre com muito diálogo, sempre estruturando juntos. Não fazemos nada sozinhos, sempre temos o auxílio deles.	Social
165	E₅	Há reuniões quinzenais aqui na universidade, com todos os bolsistas, com os professores do colégio, que são os nossos supervisores, e com a coordenação – agora a C ₂ e C ₃ . E, nessas reuniões, há uma caracterização do grupo.	Social
167	E₅	Aí já entra a segunda parte: a presença, em sala de aula, com os professores supervisores. Marcamos com eles e ficam a critério dos mesmos os conteúdos. Nós desenvolvemos uma proposta de ensino sempre de acordo com o que temos visto em pesquisas na área, então, desenvolvemos uma proposta de aula e, juntamente com eles, fazemos algo diferente.	Social
200	E₇	Com o tempo, fui me animando. Já passei por alguns professores, pelo supervisor S ₁ , pelo S ₂ , e pelo S ₃ que agora não está mais no PIBID. Então, já tive outra visão da área de docência.	Pessoal
207	E₇	No PIBID, ver a aula de outros professores contribuiu bastante... Eu já tinha interesse, mas uma das coisas que me	Pessoal

		incentivou a fazer física foi meu professor de física do ensino médio, o único professor que eu conhecia fora da faculdade era ele.	
208	E₇	O PIBID permitiu que eu conhecesse outros professores e o trabalho deles, porque no ensino médio só me lembro das aulas de um professor de física, que foi o meu.	Social
209	E₇	Conhecer o trabalho de outros professores abriu outras possibilidades para eu buscar minha identidade.	Pessoal
227	E₈	O meu professor supervisor tem um método bem diferente. As aulas dele não são em sala de aula, são dentro do laboratório da escola.	Epistêmico
228	E₈	Eu passei com ele por duas escolas diferentes e, nas duas, o mesmo método. Então, as aulas são em bancadas, em grupos de 4 ou 5 alunos; a aula dele é bem experimental. Ele já teve várias Fases, inclusive com apostila própria, mas, hoje em dia, ele organiza a aula do tamanho de uma folha de caderno, então cada aluno tem um caderno próprio para física.	Social
229	E₈	Ele estrutura a aula pensando no caderno do aluno. Na outra página, exercícios ou pesquisa. O livro didático é usado para pesquisa e experimento. A aula é bem experimental; bastante teoria, mas em quase todas as aulas há um experimento.	Epistêmica
230	E₈	Então: na primeira aula, ele dá a aula e, na aula seguinte, eu dou a mesma aula para a mesma turma. É assim que funciona. Mas, claro que há dias em que ele pede para preparar uma aula. Há dias em que posso fazer do jeito que quero, mas sempre seguindo o padrão dele porque acho que é o correto, é o método dele, então sigo assim.	Social
245	E₉	Eu já dei aula no PSS e no ensino privado porque consegui umas aulas em um colégio pequeno. A minha aula de física parte do seguinte princípio: física não é uma aula teórica, é compreender a natureza, pois foi observando a natureza que aprendemos física. Nenhum dos professores com que eu fiz estágio falou assim, mas, de uma forma indireta, passaram-me isso.	Epistêmica
248	E₉	A princípio, eu tinha um coordenador [supervisor], que era o S ₁ e que saiu pra fazer cursos, que gravava todas as aulas. Aquilo foi um choque para mim: eliminar os vícios de fala, diminuir minha gagueira (quando começo a ficar nervoso, eu gaguejo um pouco), mas foi excelente. O S ₁ me deu essa estrutura, fortalecer a minha segurança e a minha presença dentro da sala de aula.	Epistêmica
249	E₉	O S ₂ deu a estrutura dos experimentos.	Epistêmica
261	E₁₀	O supervisor ajuda muito, nosso relacionamento com ele é perfeito. Desde o primeiro dia, explicou como trabalha e como temos que nos portar. Ele sempre indica textos para lermos, que auxiliam na estruturação da aula e na maneira de nos comportarmos.	Social
262	E₁₀	A metodologia dele também ajuda. Acho que ele trabalhou numa editora e estruturou uma apostila para cada ano: primeiro, segundo e terceiro ano.	Epistêmica
263	E₁₀	Ele relaciona física com o cotidiano. Então, ao falar sobre termodinâmica, explica, por exemplo, a transmissão de calor,	Epistêmica

		utilizando coisas simples, como por que a colher esquenta se a pusermos na sopa quente ou o prato; por que a água fervendo borbulha?	
264	E ₁₀	Então: ele sempre explica a teoria por meio de exercícios que apresentam a física no cotidiano, de forma mais interessante. O relacionamento é muito bom.	Epistêmica

Fonte: O próprio autor

A maior incidência de excertos, nessa subcategoria, está relacionada à dimensão social das relações com o saber (51,61%). O principal elemento, nessa Fase, encontra-se na valorização das relações com coordenadores de área e supervisores. O professor supervisor é descrito como um orientador das ações dos estudantes na escola e é ele quem direciona as ações nas salas de aula com os mesmos. Tais direcionamentos se dão por meio de orientações ou pela ação em sala de aula do próprio supervisor.

As unidades analisadas mostram a importância do apoio dos supervisores e dos coordenadores no desenvolvimento de ações que irão dar subsídios ao estudante para que ele continue se envolvendo em atividades docentes. Essa articulação entre estudante, supervisor e coordenador foi fundamental para o desenvolvimento de uma predisposição, no estudante, para voltar a se envolver com a docência, ao longo do tempo, de modo efetivo, atingindo outros níveis de interesse.

Nas relações epistêmicas foram acomodados 32,25% dos excertos, que, na sua maioria, falam do aprendizado por meio da orientação recebida pelos estudantes. No excerto 13, o estudante E₁ manifesta a importância de se acompanhar o supervisor nas suas aulas. Segundo ele, foi nessas atividades que ele pôde entender as relações interpessoais entre aluno e professor e, nas suas palavras, “[...] o jeito certo de lecionar” (gestão da classe).

Na percepção desses estudantes, a prática docente do supervisor representa o “jeito certo de lecionar” e sua metodologia lhes orienta e, na medida do possível, torna-se referência de adequada prática pedagógica. Podemos intuir que é importante que os estudantes recebam todo apoio possível nas Fases iniciais do desenvolvimento do interesse, para que se sintam pessoalmente envolvidos.

Os 16,12% restantes organizados na dimensão das relações pessoais tratam do relacionamento dos estudantes com tutores. Nesse caso podemos inferir que o estudante começou a valorizar seu envolvimento com a docência, buscando uma identificação com a profissão docente.

Do mesmo modo que procedemos na Fase anterior, trazemos, a seguir, os números relativos aos excertos no Quadro do Interesse (Fase 2).

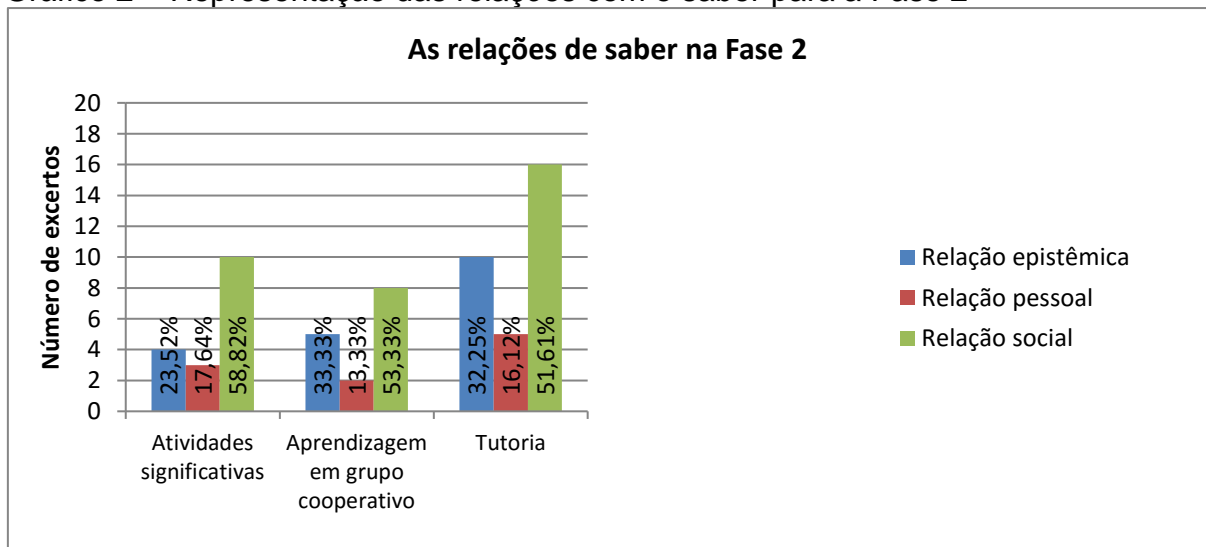
Quadro 14 – Quadro do Interesse para a Fase 2

Relações com o saber	Relação epistêmica	Relação pessoal	Relação social
Subcategorias da Fase 2			
Atividades significativas	(14), (21), (61), (159)	(51), (28), (222)	(12), (22), (53), (75), (76), (81), (131), (160), (164), (194)
Aprendizagem em grupo cooperativo	(11), (20), (140), (149), (176),	(157), (158)	(8), (161), (162), (163), (175), (183), (250), (260)
Tutoria	(13), (16), (227), (229), (245), (248), (249), (262) (263), (264)	(200), (207), (209), (245), (262)	(7), (10), (29), (30), (79), (80), (82), (115), (141), (142), (165), (167), (208), (228), (230), (261)

Fonte: O próprio autor

Do mesmo modo feito na Fase 1, os dados acomodados na Fase 2, aplicados à Matriz do Interesse, em proporções gráficas, é apresentado na continuidade:

Gráfico 2 – Representação das relações com o saber para a Fase 2



Fonte: O próprio autor

Os excertos categorizados na Fase 2 abarcam 21,94% de todos os

excertos analisados. Eles revelam que as ações do PIBID permitem que os estudantes façam contato com a realidade escolar logo que inserido no programa, experimentando a vida de professor. Por meio destes, considerando uma escala hierárquica, verificamos dominância das relações sociais, seguida das relações epistêmicas e, por último, das relações pessoais.

Em nossas reflexões, compreendemos que a dominância da dimensão social revela a importância das interações no processo de aprendizado da docência. Poderíamos afirmar que os estudantes estão começando a perceber o que é ser professor, desenvolvendo uma ideia do valor da carreira docente.

Segundo nossas interpretações, percebemos que os estudantes E₁ e E₂, do curso de Ciências Biológicas, valorizam muito as ações desempenhadas por meio do PIBID, enquanto que os estudantes de Química E₃, E₄, E₅ e E₆ dão maior visibilidade às relações entre coordenadores e supervisores, e que os estudantes de Física E₇, E₈, E₉ e E₁₀, dão indícios de uma afinidade maior com os supervisores, podendo dizer que há, em certa medida, admiração pelos mesmos.

4.3 FASE 3 – INTERESSE INDIVIDUAL EMERGENTE

O Interesse Individual tem sido descrito no MDI como uma predisposição relativamente duradoura para se envolver com determinados objetos, eventos ou em atividades de interesse (HIDI; RENNINGER, 2006). Entendemos que os estudantes com esse nível de interesse pela docência têm seu comportamento associado a afetos positivos pela docência e à compreensão do que é “ser” professor, por meio da sua ação no ambiente escolar.

Nessa Fase identificamos cinco subcategorias que caracterizam o Interesse Individual Emergente. São elas: Valorização da docência; Apropriação de saberes: como “ser” professor; Escolha pela carreira docente; o Encontro com a profissão docente; e, a Importância das atividades dos estudantes do PIBID. Apresentamos, a seguir, algumas das características que compreendemos representar cada subcategoria.

A Valorização da docência pôde ser observada por meio de excertos que manifestam valores positivos ou negativos sobre a docência. De acordo com Lucas (2014, p. 49), os valores “tanto *bem* quanto *mal* são juízos de valor, são diferentes polos de uma mesma unidade de sentido”. Desse modo, as unidades que qualificamos

nessa subcategoria traduzem os valores e/ou desvalores que os estudantes têm sobre a profissão docente. Os excertos também manifestam a opinião dos estudantes sobre as ações desenvolvidas no PIBID, frequentemente comparadas com outras atividades da formação inicial docente.

A subcategoria Apropriação de saberes: como “ser” professor diz respeito aos excertos em que os estudantes falam da construção dos seus saberes relacionados à docência, pautando seu trabalho no ambiente escolar e no contexto social, no qual o estudante desenvolve suas ações. Para essa subcategoria, selecionamos os excertos que tratam dos saberes do trabalho dos professores.

De acordo com Tardif (2012), esses saberes docentes têm relação direta com o trabalho dos professores na escola e na sala de aula. Eles dizem respeito à transmissão da matéria (organização sequencial dos conteúdos, tempo e aprendizagem por parte dos alunos) e à gestão das interações com os alunos (organização disciplinar, motivação da turma e gestão das ações desenvolvidas pelos alunos). Esses saberes da docência englobam conhecimentos, habilidades, competências e atitudes dos professores, ou seja, “aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2012, p. 60).

A subcategoria Escolha pela carreira docente elenca os excertos em que os estudantes manifestam sua escolha pelo ofício de professor. O Interesse Individual vai resultar em um envolvimento duradouro com a docência, ao permitir que o estudante possa escolher seguir ser professor ou não. Outros excertos, aqui categorizados, tratam da influência do PIBID na escolha profissional ao oportunizar experiências em sala de aula, encontros com coordenadores de área, supervisores e demais estudantes. Cabe notar que a escolha pela carreira docente está relacionada com a identidade, podendo “ser considerada a partir de várias dimensões: sob uma perspectiva teórica do desenvolvimento humano; sob uma perspectiva sociológica, ou seja, relacionada à sociedade na qual o sujeito está inserido” (PASSOS; MARTINS; ARRUDA, 2005, p. 471).

Os excertos que organizamos na subcategoria Encontro com a profissão docente explicitam que os estudantes têm afetos positivos para com a docência. Nas unidades de análise, podemos observar a expressão de sensações que se referem às experiências sensíveis vivenciadas em sala de aula pelos estudantes, nas quais relatam situações em que a afetividade é percebida como parte integrante do processo de aprendizagem da docência, implicando em outro olhar sobre a prática

pedagógica, não restringindo o processo de aprendizagem docente apenas à dimensão cognitiva.

Por fim, a subcategoria Importância das atividades dos estudantes no PIBID elenca os relatos em que os estudantes descrevem suas ações em sala de aula pelo PIBID. Elas estão relacionadas ao conteúdo, ao ensino e aprendizado enquanto atividades a serem compreendidas pelos estudantes no exercício da docência. De maneira geral, são situações descritivas às quais os estudantes valorizam suas ações e experiências vivenciadas na escola, evidenciando uma predisposição relativamente duradoura para envolver-se com a docência.

Valorização da docência

Reunindo e classificando os excertos da subcategoria Valorização da docência, seguimos os mesmos procedimentos das análises anteriores, considerando as Fases do MDI e as relações com o saber, resultando no Quadro a seguir:

Quadro 15 – A Fase 3 e subcategoria Valorização da docência

Fase 3: Interesse individual emergente			
Subcategoria: Valorização da docência			
Excerto	Estudante	Unidades de sentido	Relações com o saber
15	E ₁	O PIBID proporciona a realização de um professor que é o modelo que deveria ser seguido nas escolas.	Epistêmica
33	E ₁	Com a participação nesse projeto, eu aprendi o lado bom da profissão. Muitas metodologias, como fazer dinâmicas, apresentar os conteúdos de um jeito mais legal para os alunos.	Epistêmica
47	E ₁	Além disso, acredito que o professor é extremamente importante no processo de ensino, tanto na escola quanto na comunidade como um todo.	Social
127	E ₃	Há aqueles que são professor por [falta de] opção, não por escolha – “não tenho nada melhor então vou dar aula”. Há pessoas que são assim.	Social
128	E ₃	“Você trabalha ou você dá aula?”. Não é assim: professor é uma profissão, talvez a mais digna de todas.	Social
181	E ₆	Eu estou desde o primeiro ano, estou na reta final, no meu quarto ano. E, realmente, a regência de um aluno do PIBID com aluno que nunca fez PIBID, no estágio e na docência, é muito discrepante.	Epistêmica
182	E ₆	Acho que a postura antes da observação e da regência e [comparado com] depois tem uma melhoria muito grande na qualificação do futuro professor.	Epistêmica

191	E ₆	O fato de você compartilhar o conhecimento seria o principal.	Social
272	E ₁₀	Não estou falando mal, mas é insuficiente: o professor que observamos não dá muita atenção. Fazemos a observação, a regência e tchau.	Social

Fonte: O próprio autor

Nesta subcategoria, os excertos tratam das manifestações em que o estudante valoriza o ofício do professor e a formação recebida por meio do PIBID. Os entrevistados já detêm conhecimentos sobre a ação docente e manifestam suas opiniões com certo grau de subjetividade como, por exemplo, no excerto 15, quando o estudante E₁ manifesta o que pensa sobre o processo de formação de professores. Nas suas palavras, “O PIBID proporciona a realização de um professor que é o modelo que deveria ser seguido nas escolas”. Poderíamos entender tal afirmação como um indício de que a formação pedagógica recebida na licenciatura sem o PIBID é insuficiente.

De acordo com nossas interpretações, a maioria dos excertos aborda a dimensão social da relação com o saber (55,55%). Os excertos falam sobre a importância do professor na escola e na sociedade, por compartilhar seus conhecimentos. Os estudantes E₁ e E₃ evidenciam afetos positivos, como nas expressões dos excertos 47 e 128, respectivamente, onde dizem acreditar “[...] que o professor é extremamente importante no processo de ensino [...]” e que ser “professor é uma profissão, talvez a mais digna de todas [...]”.

Um estudante, ao valorizar profissão docente, reflete sobre ela e afirma que muitos se tornam professores por falta de alternativas. No entanto, outro estudante fala sobre a indiferença dos professores que recebem os estudantes durante o estágio supervisionado, podendo ser interpretada como um desvalor.

Na dimensão epistêmica, foram organizados 44,44% dos excertos dessa subcategoria, tratando, especificamente, dos aspectos relativos à prática pedagógica do futuro professor por meio do PIBID, incluindo a confrontação de qualidades na condução de aulas por parte dos estudantes, como no excerto 181, em que o estudante E₆ compara a regência dos estudantes do PIBID com a daqueles que não fazem parte do programa. Segundo ele, “[...] é muito discrepante [...]”.

Apropriação de saberes: como “ser” professor

Do mesmo modo que procedemos nas análises anteriores, os excertos para a subcategoria Apropriação de saberes: como “ser” professor foram categorizados de acordo com as Fases do MDI de Hidi e Renninger (2006) e de acordo com as relações com o saber, como se vê no Quadro a seguir:

Quadro 16 – A Fase 3 e a subcategoria Apropriação de saberes: como “ser” professor

Fase 3: Interesse individual emergente			
Subcategoria: Apropriação de saberes: como “ser” professor			
Excerto	Estudante	Unidades de sentido	Relações com o saber
19	E ₁	Eu acredito que a graduação, apenas, não prepara professores.	Pessoal
26	E ₁	Eu tinha muita insegurança, mas isso passa. Daí, você acostuma e aprende a controlar a sala, o tempo, a matéria, os alunos.	Epistêmica
27	E ₁	Aprende sobre os melhores exercícios para sala.	Epistêmica
31	E ₁	Acho que o PIBID auxiliou a prática, a vivência do professor... Que o estágio obrigatório não proporciona. Se você pensar no estágio obrigatório, ele não nos prepara para a sala de aula.	Epistêmica
32	E ₁	Antes do PIBID, eu tinha receio de ser professor, sempre pensava que não ia conseguir controlar uma sala, me preocupava em não conseguir fazer com que os alunos me entendessem. Depois que entrei no projeto, percebi que é tudo questão de treino e que o jogo de cintura vem com o tempo, e que o professor sempre deve estar se atualizando para tornar a aula interessante.	Epistêmica
66	E ₂	Tenho contato com o PIBID de história e sociologia e é possível utilizar muita coisa. No último congresso do PIBID de ciências sociais, tive dois artigos junto com as pessoas de lá.	Social
68	E ₂	Eu não teria chance de ter aprendido o que é licenciatura se não tivesse entrado no PIBID. A faculdade não me proporciona isso.	Epistêmica
88	E ₂	É uma coisa que acabamos nunca tendo contato. Apesar de ser o segundo ano na primeira série, eu estava no primeiro ano de faculdade ainda, não tinha aprendido nada, não sabia como dar aula.	Epistêmica
114	E ₃	Só que o professor deve ter a humildade de assumir quando não sabe e falar que vai tentar achar a resposta, porque o professor, além de tudo, é humano e também erra. Precisa sentir liberdade para falar “eu não sei, mas posso pesquisar e trazer a resposta para você”.	Social
118	E ₃	A minha aula foi gravada para uma amiga minha. A tese de mestrado dela foi baseada na minha aula e na de um amigo. Eu vi a diferença de quem faz PIBID e quem não faz, pois a pessoa que não faz fica “desconsertada” lá na frente e eu me senti “à vontade”, como se fosse uma aula do PIBID e, por isso, ele prepara realmente para a docência.	Epistêmica
119	E ₃	Ele [o programa] prepara para dar aula. Quando entrei, eu tinha muita vergonha de falar, de olhar para o aluno, então,	Epistêmica

		ficava até de cabeça baixa, mas já não faço mais isso. Hoje, sei que professor é amigo acima de tudo. Acho que a postura muda muito de quem faz PIBID para quem não faz.	
135	E ₄	Se eu continuasse sem o PIBID, eu não teria essa estrutura que eu tenho hoje para entrar numa sala e dar uma aula de qualidade.	Pessoal
137	E ₄	Eles acham que a aula é você chegar e escrever, escrever e escrever e explicar e só.	Social
138	E ₄	Vemos, na universidade, essa discrepância. Nós aprendemos com os nossos professores do PIBID uma coisa, e os professores da “área dura” fazem totalmente o oposto. Aí, você se pergunta: por que eles não são obrigados a... [fazer licenciatura]?	Epistêmica
139	E ₄	Alguns professores estão dando aula porque são obrigados por causa da pesquisa. E por que esses professores não são obrigados a fazer licenciatura para estar aqui dentro? Eles não sabem como transmitir o conhecimento deles.	Social
144	E ₄	No primeiro dia que eu participei, fiquei meio perdida e pensei “meu Deus e agora, vou conseguir?”. Eu chegava em casa e tentava colocar em prática, pegava o conteúdo, estruturava tudo do jeitinho que estruturo no PIBID e foi dando certo.	Epistêmico
145	E ₄	E você vai fazendo autoavaliações. Toda vez que dá uma aula, questiona se foi legal, e também vai “tendo várias cartas na manga”, porque uma sala não é igual à outra.	Social
150	E ₄	Tive uma disciplina chamada metodologia, com uma professora que não faz mais parte da universidade, na qual aprendi a estruturar plano de aula, fazer análise de livro didático, a trabalhar com jogos, com diferentes estratégias e metodologias. Hoje, é outro professor e ele não trabalha nada disso, ele trabalha com currículo.	Epistêmica
188	E ₆	É diferente você trabalhar no ensino médio e no ensino fundamental. Ensino fundamental é muito mais aberto; eles são muito mais receptivos. Já o ensino médio, mesmo com o PIBID, é diferenciado: sempre há alguns percalços; eles são mais fechados; claro que há os que participam, mas, no ensino fundamental, eles são muito curiosos, não têm vergonha de perguntar.	Social
192	E ₆	Nossa educação é falha. Mas o PIBID oportuniza conhecimento de muitas metodologias, e poder abordá-las e discuti-las é totalmente diferente de não tê-las, de não termos o conhecimento delas.	Epistêmica
193	E ₆	Então, provavelmente eu iria para uma educação muito tradicional. Seria só lousa e giz e, talvez, a experimentação.	Epistêmica
210	E ₇	Eu posso explicar física e isso aprendi no PIBID. Vendo as aulas de outros professores, percebi que podia pegar um pouco de cada um e estruturar o meu próprio estilo de aula.	Pessoal
215	E ₇	Porque antes, quando eu pensei que iria/poderia ser professora, dava um pouquinho de vergonha, porque, às vezes, temos a impressão que ser professor é um fracasso. “Você fracassou naquilo que queria ser e, então, resolveu dar aula”, inclusive há pessoas que falam isso. Mas não sinto mais isso. Sinto orgulho.	Social
246	E ₉	Como é que vou à sala de aula dar aula, sem falar da	Epistêmica

		natureza, sem fazer experimento, sem tomar a natureza como experimento?	
247	E ₉	E minha aula de física é praticamente dessa forma. Obviamente com toda a teoria de matemática como suporte, mas se eu não dou exemplo, se eu não faço experimento dentro da sala de aula, acaba sendo uma aula de religião.	Pessoal
265	E ₁₀	Ainda dá aquele friozinho na barriga e eu fico preocupado: como vou despertar o interesse no aluno?	Pessoal
266	E ₁₀	Isso é com o que eu mais me preocupo, porque aprendi a estudar, de fato, no curso de física. Eu fazia o que todo mundo fazia: estudava às vésperas da prova, fazia-a, tirava nota e, depois, esquecia. E o que mais me incomoda é pensar que eles estejam fazendo o mesmo que eu. Então, questiono: como vou ajudar a despertar o interesse para o estudo? Será que vão acatar?	Epistêmica
267	E ₁₀	Então, quando eu estou ali [na sala], preocupo-me com isso: despertar o interesse no aluno, explicar bem explicadinho o fundamento de tudo.	Pessoal
268	E ₁₀	Dentro do possível, dentro do nível que ele pode entender, e incentivando-o: “senta, lá na sua casa, lê o conceito, escreve, faça um resumo para você aprender de fato; não ficar na decoreba”.	Epistêmica
269	E ₁₀	Aí ele [o aluno] chegará ao ensino superior e falará: “Eu nunca vi isso, meu professor não deu” e, muitas vezes, isso não é verdade. Ele se esquece de que o professor pede: “Faz a tarefa, faz isso...”. A minha preocupação é não fazer de conta que estou ensinando.	Social
270	E ₁₀	Nós temos limitações, mas temos que fazer o melhor para despertar o interesse no aluno para ele compreender, de fato, que não deve somente estudar na véspera da prova, tirar nota e tchau.	Epistêmica
271	E ₁₀	Antes eu nem sabia como organizar uma aula, como apresentar para o aluno, a postura que deveria ter. Isso que mais vale, porque o estágio não dá essa base para atuarmos em uma sala de aula.	Epistêmica

Fonte: O próprio autor

No geral, o Interesse Individual é caracterizado por modificar e intensificar os níveis de aprendizagem e que o estudante já possui, em alguma medida, conhecimentos sobre a prática docente e metodologias de ensino. Os excertos desta subcategoria representam 39,20% das unidades de análise da Fase 3, sendo caracterizados por apresentarem, na sua maioria, uma reflexão sobre como ser professor.

Com 56,25% dos excertos, a relação epistêmica é a dimensão mais presente em nossas análises. Destacam-se os excertos em que os estudantes comentam sobre: a) o aprendizado da docência com as ações do PIBID; b) a recorrente comparação entre a postura pedagógica do estudante do PIBID com

aquele que não participa do programa; e, c) a percepção dos estudantes sobre a licenciatura sem o PIBID.

A dimensão social da relação com o saber recebeu 25% das unidades dessa subcategoria. Os excertos explicitam: a) a predisposição dos professores para atender às necessidades dos estudantes; b) a formação pedagógica dos professores formadores nas licenciaturas, os quais não teriam licenciatura (hipótese); c) a reflexão sobre a prática pedagógica do estudante após sua ação em sala de aula; d) a relação com alunos; e, e) a percepção dos estudantes sobre a profissão docente antes e após sua inserção no PIBID, correspondendo, respectivamente, à vergonha e ao orgulho.

A menor quantidade de excertos foi organizada na dimensão pessoal: 18,75%. A partir deles, foi possível perceber que o estudante: a) busca uma identidade, um estilo próprio para suas aulas; b) preocupa-se em despertar o interesse pelo conteúdo nos alunos; e, c) sente a necessidade de incluir a experimentação em suas aulas.

Escolha pela carreira docente

Os excertos classificados na subcategoria Escolha pela carreira docente encontram-se no Quadro 17, os quais foram categorizados seguindo os mesmos procedimentos das análises anteriores, considerando as Fases do MDI (HIDI; RENNINGER, 2006) e as relações com o saber (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011):

Quadro 17 – A Fase 3 e a subcategoria Escolha pela carreira docente

Fase 3: Interesse individual emergente			
Subcategoria: Escolha da carreira docente			
Excerto	Estudante	Unidades de sentido	Relações com o saber
58	E ₂	Na faculdade, na verdade, se não fosse o PIBID, eu não teria optado por licenciatura.	Pessoal
59	E ₂	Eu quero ser professor, já decidi isso: vou ser professor no futuro.	Pessoal
60	E ₂	Eu fiquei muito chateado porque, na faculdade, por mais que o curso seja de bacharelado e licenciatura, não há “licenciatura”, eu não vejo coisas de licenciatura. Se não fosse o PIBID, eu não teria me guiado para a licenciatura.	Pessoal
62	E ₂	Eu vejo em outros PIBID mesmo, de educação física, por exemplo, que eu tenho bastante contato: não é igual ao nosso, não é de aula; são atividades extras. O nosso é dentro da sala mesmo e é ali que eu quero estar.	Social

63	E ₂	Então, se não fosse o PIBID, eu não teria... – talvez tivesse mais para frente, mas – eu não teria guiado minha formação para a licenciatura, para a educação.	Pessoal
87	E ₂	Logo nas primeiras reuniões, eu já sabia. Nas cinco primeiras reuniões, eu já sabia que queria ser professor.	Pessoal
90	E ₂	Foi aí que eu decidi ser professor.	Pessoal
92	E ₂	Foi nesse momento, logo no começo mesmo, que eu já decidi, porque eu dava aula à noite. Eram sempre pessoas mais velhas, mas, por mais que não tivessem conhecimento de escola, tinham conhecimento da vida, do cotidiano. Já sabiam como a coisa funcionava. Aí foi isso. Bem no começo mesmo. Nas primeiras aulas, eu já tinha certeza.	Pessoal
108	E ₃	E, agora, eu tenho certeza que quero ser professora.	Pessoal
111	E ₃	Eu nunca tinha trabalhado com isso e eu estou achando bem legal a experiência. E, hoje, eu tenho certeza que quero ser professora.	Pessoal
123	E ₃	Depois, que eu comecei a fazer estágio, eu já sabia que queria ser professora.	Pessoal
124	E ₃	Quando eu entrei, não sabia o que eu queria: bacharelado ou licenciatura. Aí, falei com meu professor e ele me disse que, com a licenciatura, poderia dar aula. Sem ela, poderia trabalhar na indústria... Eu gostei da licenciatura.	Pessoal
133	E ₄	Larguei a disciplina do bacharelado e esse contato me aproximou ainda mais da escola e eu pude ter certeza que era essa profissão que eu queria, com professores preparados. Os professores do PIBID eram os mesmos que estavam ministrando as disciplinas na parte de educação.	Social
147	E ₄	Então, agora, eu acho que eu me encontrei. Quero fazer mestrado na parte de educação. Esse primeiro contato com a escola que eu não tinha.	Pessoal
190	E ₆	Eu quero ser professora, só não sei ainda se vou para a Educação Básica ou para a graduação. Eu não me decidi ainda. No final, eu serei professora. Eu gosto de dar aula.	Pessoal
211	E ₇	Na verdade, eu já atuei como PSS e, com o PIBID, trabalhei no mesmo colégio em que eu dei aula e no mesmo colégio em que estudei.	Social
220	E ₇	Eu comecei em sala de aula e escolhi minha profissão e, por isso, fui fazer licenciatura, para ser professora. Decidi com o PIBID, por meio dos coordenadores, do meu professor supervisor, que é o mesmo desde 2010 e que foi muito importante na minha formação enquanto professora.	Social
221	E ₇	Eu fiz a licenciatura, e, quando estava no terceiro ano, fiz a concomitância na inocência porque eu já quero ser professora.	Pessoal
223	E ₇	Eu achava que só com a licenciatura não iria para o mestrado. Fui inocente e, hoje, sei que só com a licenciatura pode-se fazer o mestrado em ensino, que é o que eu quero fazer. Eu estou aqui até hoje porque gosto muito.	Pessoal
224	E ₇	O PIBID foi muito importante na minha formação, foi ele que me fez decidir o que eu quero ser.	Pessoal
226	E ₇	O PIBID foi assim, foi o que me fez escolher minha carreira.	Pessoal

		Desde o primeiro ano do PIBID que eu ministro aulas.	
--	--	--	--

Fonte: O próprio autor

Nessa subcategoria, a principal característica é o reengajamento em tarefas relacionadas ao seu interesse; neste caso, envolver-se com a docência por escolha própria. Há de se considerar que 80,95% dos excertos estão relacionados à dimensão pessoal com o saber, dando indícios de que a escolha pela carreira docente é uma decisão pessoal. No excerto 59, o estudante E₂ deixa claro sua decisão: “Eu quero ser professor, já decidi isso: vou ser professor no futuro”. No excerto 87, o estudante E₂ expressa sua vontade: “Nas cinco primeiras reuniões, eu já sabia que queria ser professor”.

As expressões mais encontradas que aparecem quando os estudantes manifestam o interesse em ser professor são “queria ser” e “já decidi”; elas estão vinculadas ao sentido pessoal que atribuem ao ato de ensinar, resultando na sua identidade profissional.

A partir das análises, foi possível aferir que: a) os estudantes que colaboraram com esta pesquisa querem ser professores; b) o PIBID auxiliou na decisão de escolha pela docência; c) alguns estudantes escolheram ser professores após sua ação em sala de aula; e, d) eles gostam de ministrar aulas.

Os 19,04% dos excertos acomodados na dimensão social valorizam o contato com os professores coordenadores e supervisores, no desenvolvimento das atividades do PIBID em sala de aula e, em particular, no excerto 200, o estudante E₇ informou que sua decisão pela carreira docente ocorreu a partir da ação dos professores coordenador e supervisor.

Encontro com a profissão docente

Reunindo e classificando os excertos da subcategoria Encontro com a profissão docente, seguimos os mesmos procedimentos das análises anteriores, considerando as Fases do MDI e as relações com o saber, resultando no Quadro abaixo:

Quadro 18 – A Fase 3 e a subcategoria Encontro com a profissão docente

Fase 3: Interesse individual emergente			
Subcategoria: Encontro com a profissão docente			
Excerto	Estudante	Unidades de sentido	Relações com o saber
17	E ₁	Lembra que eu não queria ser professor? Então, depois que entrei no projeto, peguei gosto por lecionar.	Pessoal
18	E ₁	Acabei participando depois por gosto. Foi algo prazeroso, não era mais somente pela bolsa. Participaria, hoje, mesmo que não recebesse.	Pessoal
54	E ₁	Ainda mais na minha profissão, que é biólogo... Biologia é uma coisa muito ampla. Todas as áreas têm um pouco de biologia, há alguma coisa de biologia e eu acho que tudo dá para aprender e alguém sempre tem alguma coisa para ensinar. Então eu sempre quis alguma coisa de biologia, de licenciatura, de professor mesmo.	Epistêmica
57	E ₂	Porque o processo de formação do conhecimento me instiga.	Epistêmica
64	E ₂	Eu acho que fiquei muito aborrecido com a faculdade sobre isso [não ter contato com saberes próprios da docência], mas só que muito feliz por ter encontrado o PIBID.	Epistêmica
67	E ₂	Eu realmente sou muito feliz por ter entrado no PIBID.	Pessoal
70	E ₂	Tudo por decorrência do PIBID. Eu tinha entrado e tinha feito uma linha do tempo de como seria minha faculdade, mas, com o PIBID, mudou, porque além de gastar tempo, toma tempo de outras coisas, então eu decidi me dedicar um pouco ao PIBID e foi quando me apaixonei. Então, desde o primeiro ano, mudei.	Pessoal
72	E ₂	Porque eu realmente gostei.	Pessoal
89	E ₂	Caí no PIBID e aí: “Ó, você vai ter que dar uma aula disso” – porque a supervisora mandou. Estávamos eu e meu colega. Aí, sentamos, preparamos uma aula; e preparar uma aula foi uma coisa muito trabalhosa porque não conhecíamos. O gostoso foi ver que nada daquilo que preparamos tinha dado certo.	Social
95	E ₂	Na troca, como eu disse, quando eu me apaixonei pelo PIBID, preparei uma aula inteira e, na prática, deu tudo errado. O que eu tinha planejado deu errado, mas a aula foi muito melhor do que eu havia pensado, foi uma boa aula.	Pessoal
104	E ₃	Desde o primeiro ano, o primeiro estágio que eu fiz foi o PIBID e eu gostei bastante.	Pessoal
106	E ₃	O primeiro estágio que eu tentei foi o PIBID e eu não saí nunca mais e nunca fiz outro estágio também. Eu nunca senti necessidade [de sair], porque eu gostei.	Pessoal
107	E ₃	Eu gostei da experiência de dar aula.	Pessoal
112	E ₃	Eu fico imensamente feliz porque as crianças e os adolescentes estão entendendo o que eu estou falando; eu gosto quando eles perguntam.	Pessoal
120	E ₃	É o que eu gosto, sabe?	Pessoal
143	E ₄	Já comecei a dar aula, no estado, PSS. É uma satisfação, só que você chega em casa e, além de satisfação...	Pessoal

168	E ₅	Eu tenho gostado de dar aula. Eu não imaginava assim. Eu escutava sobre a profissão, mas não sabia o que era por dentro!	Pessoal
177	E ₆	E também, para mim, virou um estímulo querer estar dentro da sala de aula.	Pessoal
189	E ₆	É gostoso entender alguma coisa e conseguir passar esse conhecimento para outra pessoa.	Pessoal
212	E ₇	Eu estou entrando nas mesmas salas em que estudei, identifico-me muito com os alunos que estão lá, então assim: quero ensinar física, mas eu quero que eles cresçam em todos os sentidos.	Pessoal
214	E ₇	Eu sinto orgulho; meus professores estão muito orgulhosos de mim. Estou vendo os professores que me deram aulas lá, eu sinto orgulho.	Social
232	E ₈	Eu tive uma boa professora de ensino médio, de física, então acho que o jeito dele [supervisor] é muito interessante em aproximar os alunos às ciências, não só à física, porque, aproximando em uma ciência, já leva o aluno a ter interesse pelas outras ciências.	Social
233	E ₈	E é assim: eu gosto muito das aulas com ele. Eu já fiz estágios com outros professores, mas realmente me aproximo do método de ensino dele; é o que eu gosto.	Pessoal
238	E ₈	Naquele momento em que eu me tornei uma professora... Foi naquele momento que eu percebi que eu poderia ser uma professora.	Pessoal

Fonte: O próprio autor

Nessa subcategoria foram considerados os excertos em que os estudantes manifestam sentimentos de natureza afetiva decorrentes de suas ações na escola. Deduzimos que os estudantes já apresentam indícios de sua identificação com a profissão docente, levando em consideração o fato de que já estão em sala de aula atuando como docentes.

O conjunto analisado revela afetos que os estudantes têm pela docência, como, por exemplo, nos excertos 18 e 70, por meio de expressões como, respectivamente, “Acabei participando [...] por gosto. Foi algo prazeroso” e “[...] foi quando me apaixonei”, que evidenciam as dimensões do afeto que eles possuem pela docência.

A partir de nossa interpretação, os excertos dessa subcategoria relacionados à dimensão pessoal com o saber compreendem 75%, destacando-se: a) gosto pela docência; b) prazer de ensinar; c) felicidade e paixão por estar no PIBID; e, d) satisfação. A presença dessas expressões, portanto, expõe a identificação desses estudantes com a docência e que, em certa medida, poderíamos dizer que o responsável por tais sentimentos é o PIBID.

Os excertos acomodados na dimensão social representam 12,50% e, a partir deles, destacamos as expectativas e aspirações de outros com relação aos estudantes, bem como o gostar da interação com os alunos.

Os 12,50% restantes foram organizados na dimensão epistêmica com o saber, a partir dos quais foi possível depreender que: a) a busca pela licenciatura em biologia pode decorrer do gosto por ensinar e aprender, e b) o processo de formação do conhecimento instiga o estudante a se envolver mais com atividades relacionadas à docência.

Importância das atividades dos estudantes no PIBID

Do mesmo modo que procedemos nas análises anteriores, os excertos para a subcategoria Importância das atividades dos estudantes no PIBID foram categorizados de acordo com as Fases do MDI de Hidi e Renninger (2006) e de acordo com as relações com o saber, como se vê no Quadro a seguir:

Quadro 19 – A Fase 3 e a subcategoria Importância das atividades dos estudantes no PIBID

Fase 3: Interesse individual emergente			
Subcategoria: Importância das atividades dos estudantes no PIBID			
Excerto	Estudante	Unidades de sentido	Relações com o saber
23	E ₁	A minha experiência é muito particular: às vezes eu chegava numa sala de aula e os alunos não sabiam quase nada, nem conceitos básicos. Eu perguntava para ter um <i>feedback</i> , mas eles ou não sabiam o conteúdo ou diziam não gostar de ciências e de biologia: “detesto, professor!”. Mas, depois de trabalhar alguns meses com essa turma, podia fazer perguntas até um pouco mais avançadas e eles respondiam, pois tinham noção do que estava acontecendo.	Social
24	E ₁	E já aconteceu de um aluno que detestava biologia; quando trocou de colégio, mudou de opinião: “Vou fazer biologia, nossa! Agora adoro biologia; antes eu não entendia, por isso eu não gostava”.	Pessoal
25	E ₁	A minha gratidão está em saber que eu fiz alguma coisa por ele, que eu mudei aquele aluno.	Pessoal
83	E ₂	Então eles entendem a necessidade do PIBID, porque o PIBID é uma renovação dentro da sala, porque são pessoas que estão na faculdade, jovens diferentes dos professores [supervisores] que normalmente têm uma carreira mais...	Social
84	E ₂	Estamos trazendo sempre coisas novas; e a vantagem de se	Social

		ser jovem é que estamos mais ligados às tecnologias em geral. Damos mais aulas no laboratório de informática, aulas com microscópio – que tem escola que não sabe nem ligar. Nós vamos, instalamos no colégio...	
85	E ₂	Estava lá fechadinho e ninguém tinha usado; nós fomos e instalamos. Se está sendo usado, eu não sei, mas que está lá, está. Fizemos a nossa parte.	Social
93	E ₂	Para mim, o ideal seria o PIBID sendo obrigatório. Não o PIBID, mas a dinâmica do PIBID. Colocar o aluno dentro de sala.	Pessoal
97	E ₂	Boa aula é uma aula em que os alunos conseguem se identificar, pelo menos na matéria de ciências; isso ocorre porque é uma matéria que tem a ver com o cotidiano. Por exemplo: eles podem decorar o que está no livro e não aprender nada.	Epistêmica
99	E ₂	Uma boa aula para mim não é uma aula de livro ou uma em que eu consiga escrever cinco quadros corridos para os alunos copiarem. É uma aula que eles consigam entender.	Pessoal
110	E ₃	Esse ano estou numa experiência diferente: estou dando aula para criancinhas de 5 a 8 anos. Estou trabalhando ciências com eles, focando na química; é diferente.	Social
116	E ₃	Eu me identifiquei com isso, e, no fim do ano passado, quando tinha a disciplina de regência, foi sorteado um tema e tivemos que preparar uma aula para C ₂ e para C ₃ .	Social
117	E ₃	Ministramos aula para elas e eu senti muita diferença entre as pessoas que fizeram PIBID e as que não fizeram PIBID.	Pessoal
126	E ₃	Eles [professores], para manterem a pesquisa, têm que dar aula. Mas eu acho que não deveria: acho que deve dar aula quem gosta de dar aula. É muito diferente, como as aulas que eu mais gosto são da C ₂ e da C ₃ . São muito diferentes as aulas delas do que dos demais professores que eu tenho, os quais – tenho certeza – não gostam de dar aula.	Pessoal
134	E ₄	O PIBID foi de extrema importância para eu não desistir da licenciatura, de ter certeza do que eu queria e me preparar; acima de tudo, de me preparar.	Pessoal
136	E ₄	Eu seria uma professora que daria aula tradicional, que só depositava conteúdos nos alunos. Com o PIBID, a gente se sente diferente dos outros estudantes: eu converso com amigos meus que não fazem PIBID e eles não sabem montar uma aula.	Social
148	E ₄	E a estrutura? Não é só chegar à escola, porque, na observação – quando cheguei ao estágio de observação –, fui à escola, sentei e vi a sala “de pernas para o ar” e a professora não conseguia colocar ordem e, então, refleti: “Meu Deus, a escola é isso?”. Por que quando vou ao PIBID não é assim? Quando vou desenvolver uma atividade na escola pelo PIBID não é assim. Por que essa diferença?	Social
166	E ₅	Os assuntos que tratamos vão se fechando, fecha um ciclo. E, nessas reuniões, fazemos pesquisas, ficamos a par das pesquisas na área do ensino, também conversamos sobre as produções que fazemos para desenvolver nas escolas.	Social
184	E ₆	Normalmente, preparamos uma situação de estudo com um tema – ah, o último que apresentamos foi sobre astronomia, isso para o ensino fundamental. Antes só trabalhávamos com	Social

		ensino médio e, agora, estamos trabalhando com ensino fundamental.	
185	E ₆	Vamos à escola e tentamos passar para eles um conhecimento sobre ciências.	Social
186	E ₆	O contato que ele, normalmente, não tem no ensino fundamental. Essas aulas vão desde experimentos a apresentações. Fazemos uma feira de ciências. Já fizemos até um teatro relacionado ao efeito estufa, no qual ocorreu a participação de toda escola.	Social
219	E ₈	Estou no PIBID quase minha graduação inteira; eu entrei na licenciatura e já fui para o PIBID.	Pessoal
254	E ₉	Igual ao colégio particular, alguns alunos nem chegavam a falar [comentar nada]. E quando eu saí, colocaram [um professor] formado no meu lugar porque eu não sou formado ainda, mas os alunos falaram: “É, professor; o professor que está agora não sabe de nada”.	Social
274	E ₁₀	Nem sempre aquilo que planejamos sai do jeito que pensamos, mas quando consigo fazer os alunos entenderem a matéria, discutir os assuntos, quando eles percebem a importância da física na vida deles...	Epistêmica

Fonte: O próprio autor

Os excertos acomodados nessa subcategoria relatam as ações dos estudantes nas escolas, os quais se colocam no lugar do professor e valorizam as atividades que desempenharam. São, portanto, evidências do seu envolvimento com a docência, revelando uma predisposição relativamente duradoura do estudante para envolver-se com a docência.

A dimensão social está presente em 56,52% das unidades analisadas nessa subcategoria, o que nos leva a inferir o seguinte: a) os estudantes do PIBID acreditam que a presença deles na escola contribui para melhoria da qualidade do ensino; b) as atividades de docência realizadas pelo PIBID proporcionam, ao estudante, um melhor desempenho nas disciplinas pedagógicas do curso de licenciatura; e, c) os estudantes sentem-se motivados quando percebem um bom desempenho dos alunos em suas aulas.

Nos 34,78% dos excertos acomodados na dimensão pessoal com o saber, os estudantes manifestam sentimento de gratidão por poder contribuir com o aprendizado dos alunos e, em sua percepção, essas ações em sala de aula têm sido exitosas.

Apenas 8,69% dos excertos foram organizados na dimensão epistêmica, que manifestam a preocupação dos estudantes com o planejamento da aula, querendo aprender a melhor maneira de ensinar, objetivando o aprendizado dos

alunos.

Reunindo todos os excertos da Fase 3, seguindo os mesmos procedimentos das análises anteriores, apresentamos os números relativos aos excertos na Matriz do Interesse.

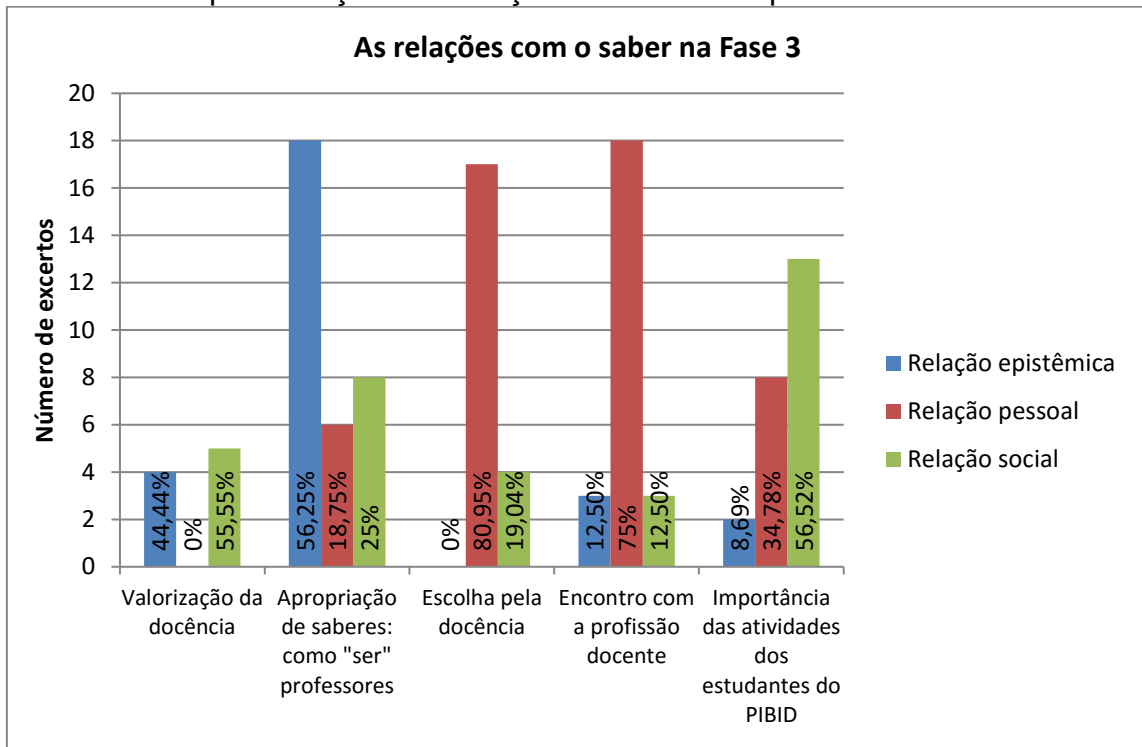
Quadro 20 – Matriz do Interesse para a Fase 3

Relações com o saber Subcategorias da Fase 3	A Relação epistêmica	B Relação pessoal	C Relação social
Valorização da docência	(15), (33), (181), (182)	-	(47), (127), (128), (191), (272)
Apropriação de saberes: como “ser” professor	(26), (27), (31), (32), (68), (88), (118), (119), (138), (144), (150), (192), (193), (246), (266), (268), (270), (271)	(19), (135), (210), (247), (265), (267)	(66), (114), (137), (139), (145), (188), (215), (269)
Escolha pela carreira docente	-	(58), (59), (60), (63), (87), (90), (92), (108), (111), (123), (124), (147), (187), (221), (223), (224), (226)	(62), (133), (211), (220)
O encontro com a carreira docente	(54), (57), (64)	(17), (18), (67), (70), (72), (95), (104), (106), (107), (112), (120), (143), (168), (177), (189), (212), (233), (238)	(89), (214), (232)
A importância das atividades dos estudantes do PIBIB	(97), (274)	(24), (25), (93), (99), (117), (126), (134), (219)	(23), (83), (84), (85), (110), (116), (136), (148), (166), (184), (185), (186), (254)

Fonte: O próprio autor

Como nas Fases iniciais, os dados alocados na Fase 3, aplicados à Matriz do Interesse, são apresentados a seguir:

Gráfico 3 – Representação das relações com o saber para a Fase 3



Fonte: O próprio autor

A terceira Fase do interesse acomodou 39,20% de todas as unidades de análise. Os estudantes com esse nível de interesse têm experimentado atividades de docência, aprendendo a gerenciar os conhecimentos, os valores e as emoções decorrentes das interações com a comunidade escolar. Por meio destes, em uma escala decrescente, há predomínio das relações pessoais (44,95%) sobre as demais, seguida das relações sociais (30,27%) e em menor quantidade, as relações epistêmicas (24,77%).

A partir de nossas análises, observamos que os estudantes com esse nível de interesse buscam se engajar na atividade docente, explicitando seu envolvimento com a docência por um período relativamente longo. A valorização de atividades e o conhecimento sobre a docência são os principais elementos que nos permitem inferir que eles têm um Interesse Individual Emergente que poderá evoluir para um Interesse Individual Bem Desenvolvido.

4.4 FASE 4 – INTERESSE INDIVIDUAL BEM DESENVOLVIDO

As características do Interesse Individual Bem Desenvolvido podem ser consideradas como um aprofundamento das Fases anteriores. Hidi e Renninger

(2006), ao considerarem que o desenvolvimento do interesse é sequencial, diferenciam a presença dos componentes relacionados ao conhecimento e ao afeto nas demais Fases do MDI por sua intensidade.

Compreendemos que o estudante, no PIBID, tem esse interesse quando se coloca no lugar do professor. Nos excertos dessa Fase, os estudantes falam de seus sentimentos, do que apreenderam sobre a docência, da sua percepção sobre as condições de trabalho do professor, da satisfação de ser professor e da sua vontade de seguir a carreira docente. Nesses termos, emergiram quatro subcategorias: Vivências em sala de aula, Percalços da profissão docente, Percepção do estudante sobre “ser” professor no contexto do PIBID e Autorregulação. Na sequência, passamos a descrever cada subcategoria dessa Fase.

O processo de imersão na escola revela, de um modo mais íntimo, que as Vivências em sala de aula são fundamentais para o aprendizado da docência. Como nos diz Garcia (1999, p. 26), para “[...] melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem, é imprescindível que se pense na relevância das experiências de aprendizagem dos alunos-professores ou futuros professores”, ou seja, espera-se que as experiências vivenciadas na escola sejam qualificadas como significativas.

Nesse contexto, as experiências em sala de aula fornecem fortes indícios de que os estudantes já “se sentem professores” ao mostrarem preocupação com o aprendizado dos estudantes, com a preparação das aulas, com a contextualização dos conteúdos, entre outras coisas. Os excertos também evidenciam manifestações dos sentimentos dos estudantes diante dos alunos, podendo ser compreendidas como uma atitude subjetiva, despertando diferentes emoções em cada um deles.

A subcategoria Percalços da profissão docente elenca os excertos em que o estudante demonstra conhecer as dificuldades da profissão docente. Os relatos fazem menção ao desprestígio da profissão do professor na sociedade e dos contratemplos em sala de aula. Contudo, observamos que, mesmo assim, esses estudantes dão indícios de que desejam ser professores.

De acordo com Nóvoa (2006, p. 33), essa percepção que os estudantes têm sobre a docência é real. Ele afirma que “[...] Os professores nunca viram seu conhecimento específico devidamente reconhecido”, além disso, a sociedade entende que cabe aos professores “[...] dominarem bem a matéria que ensinam e possuírem um certo jeito para comunicar e para lidar com os alunos” (NÓVOA, 2006, p. 33).

Outra subcategoria que identificamos, nessa Fase do interesse, é a

Percepção do estudante sobre “ser” professor no contexto do PIBID. Nela encontramos trechos em que os estudantes contam que, antes de entrarem no programa, não pensavam em seguir a carreira docente e, após sua inserção no PIBID, manifestaram intenção em seguir a carreira docente. Os excertos falam da busca dos estudantes por seu aprimoramento, tendo como objetivo principal o aluno e seus interesses, considerando a realidade em que atuam, de modo a adequarem suas práticas e seus saberes, de acordo com a realidade em questão.

Por fim, na última subcategoria de análise, intitulada Autorregulação, alocamos os excertos que fazem referência aos processos de pensamento que gerenciam os impulsos e as emoções no entendimento do que o estudante compreende ser a docência. A autorregulação é observada quando os estudantes explicitam o modo como eles entendem e gerenciam suas próprias ações. Na tentativa de melhorarem sua formação acadêmica, autorregularam suas práticas de ensino, impactando na construção da sua identidade docente. Assim, percebemos maior autonomia dos estudantes quando comparado com as Fases iniciais.

Vivências em sala de aula

Os excertos classificados na subcategoria Vivências em sala de aula são apresentados no Quadro 21, os quais foram categorizados seguindo os mesmos procedimentos das análises anteriores, considerando as Fases do MDI (HIDI; RENNINGER, 2006) e as relações com o saber (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011):

Quadro 21 – A Fase 4 e a subcategoria Vivências em sala de aula

Fase 4: Interesse Individual Bem Desenvolvido			
Subcategoria: Vivências em sala de aula			
Excerto	Estudante	Unidades de sentido	Relações com o saber
35	E ₁	Hoje, aprendi que é gratificante ensinar; dá motivação ver os alunos interessados nas aulas querendo saber sobre o que se fala. É muito bom.	Pessoal
36	E ₁	Aí, você se empolga e começa a querer mudar essa realidade com práticas, dinâmicas e jogos, incentivar os alunos a serem participativos e aprender.	Social
37	E ₁	Nisso, a C ₁ sempre contribuiu muito, porque as atividades dela faziam com que tivéssemos vontade de aplicá-las nos alunos.	Social
38	E ₁	O interessante é que eu entrei na faculdade querendo outra	Pessoal

		coisa na verdade, mas a partir da hora em que entrei no PIBID, comecei a ir para as escolas e me encantei.	
41	E ₁	É fazer com que os alunos se identifiquem e confiem em você, para que sejam capazes de absorver pelo menos um pouco do que se tenta passar para eles.	Social
42	E ₁	É possível perceber como é bom estar em sala de aula e fazer parte da vida de cada aluno, quando eles demonstram o carinho que sentem por você. É cativante e encantador.	Social
43	E ₁	É, eu acredito que se eu conseguir fazer uma pessoa gostar e valorizar tudo o que a biologia engloba, terei atingido algo significativo na vida, ajudando, mesmo que de forma pequena, o planeta.	Social
46	E ₁	Sabe? Os adolescentes e crianças precisam conhecer as ciências, para que tenham a oportunidade de se apaixonar por esta matéria, tanto quanto eu sou e aprendi a gostar por influência de meus professores.	Social
77	E ₂	[...] Fiz uma experiência de pressão atmosférica. “Ah, como é? Faz aí pra gente.” Fiz a experiência na sala dos professores. Todo mundo gostou. E então é assim: toda escola em que nós participamos dá muito apoio.	Social
78	E ₂	E eu, apesar de atuar na periferia com alunos carentes... Eles participam. Às vezes, dizem coisas aleatórias para nós, mas que faz muito sentido para eles, e essa construção do conhecimento me chamou muito a atenção e eu gosto muito disso.	Pessoal
94	E ₂	O futuro professor tem que saber política, tem que saber preencher uma ata, tem que saber fazer tudo isso, e ele só vai aprender, em minha opinião, na sala de aula.	Epistêmica
96	E ₂	Porque os alunos participaram, perguntaram e me fizeram pensar; porque eu não tinha pensado que eles poderiam perguntar tais coisas. Eu acho que aí que se faz um professor.	Social
98	E ₂	[...] Não dá para ver o ar, mas o ar tem um peso. Consegui mostrar isso num experimento e eles conseguiram entender.	Social
101	E ₂	Teve turma em que demos aula que era assim: só escutava e copiava o que você estava dizendo. Eu gosto que faça bagunça, bagunça dentro do tema. Ah, faça um monte de pergunta... Ah, escutou na rua falar isso... Adoro isso!	Pessoal
109	E ₃	Eu gosto disso, eu gosto de sentar, gosto de ler, tentar desenvolver uma aula melhor.	Pessoal
113	E ₃	Eu não tenho vergonha, se eu não souber, eu falo: “Não sei agora, mas eu posso tentar procurar resposta e depois”. Eu acho que o professor não tem que saber tudo.	Pessoal
146	E ₄	Você vai preparar uma aula, vai chegar animado querendo dar uma aula fantástica e vai ter aluno que não vai estar interessado; e em outra sala vai ser fantástico. Você tem que adequar aquilo que você montou em diferentes turmas.	Social
151	E ₄	Há alunos que só veem essas coisas no PIBID, nas disciplinas não veem. Então, o PIBID dá a base. Quando aproxima você do ambiente escolar, dá uma base para você estar lá, pra você ter segurança de pisar numa sala de aula. Ele prepara você.	Social
171	E ₅	Por menor que seja, um acompanhamento pequeno, com a	Pessoal

		turma, eu me sinto realizada.	
190	E ₆	Pelo menos no ensino fundamental, eu sei que eles vão chegar em casa e contar a experiência que tiveram. Muitos já vêm com questões. Você está explicando um assunto e eles já têm um conhecimento sobre aquele tema e você consegue tirar as dúvidas deles. Muitos falam que querem ser cientistas no futuro ou que querem ser professores.	Social
196	E ₆	Nós estamos dando bastante enfoque na parte de estimulação, de problematização. É isso que eu... Que nós tentamos levar para dentro da sala de aula.	Epistêmica
213	E ₇	Às vezes, temos outras preocupações também: além de ensinar física, tentamos ter uma discussão, ser amigo deles. Mas eu não sei explicar muito bem o que eu sinto. Esse ano, por exemplo, senti nostalgia por estar nessa escola.	Social
225	E ₇	Claro: eu não sei se serei para sempre professora do ensino médio, mas se eu for “apenas” professora de ensino médio, estarei muito feliz, porque é isso que gosto de fazer, eu gosto de dar aula.	Pessoal
234	E ₇	Eu não sou apenas da rede pública, eu dou aula de inglês na rede privada, mas o meu jeito de dar aula, eu já sei, eu entendo. Eu gosto de ver outros professores dando aula. Eu já descobri a minha personalidade dando aula.	Pessoal
251	E ₉	O meu “tesão” é causar espanto. Eles veem que a física não é difícil, que a física é, justamente, observar a natureza. Por mais que a gente esteja falando, por exemplo, que seria algo mais aprofundado – poderia ser o terceiro ano –, eu consigo realizar um experimento de corrente elétrica e demonstrar: que eu, segurando o polo positivo, não levo choque; como que ele pode mexer com segurança na instalação elétrica, sem tomar choque.	Pessoal
252	E ₉	Essa cara de espanto deles é o que eu busco, porque estão dentro de uma área de conforto. Porque a física todo mundo já falou que é difícil; teve outras experiências com outros professores, mais velhos ou não.	Pessoal
253	E ₉	O meu “tesão” de dar aula é mostrar para eles, deixá-los “de boca aberta”, embora nem todos fiquem a princípio... Só depois que passa: “Nossa, professor, você dava uma aula, não é?”...	Pessoal
255	E ₉	É bem isso: tentar os mais “nerds”; eles vão ter um espanto. Até para alguns não tão “nerds”, não tão esforçados, também causa espanto e é isso que eu busco, esse é meu “tesão”, que causa fascínio: passar o fascínio que eu tenho pela física para eles.	Pessoal
273	E ₁₀	Hoje, eu sei dar uma aula, sei o que eu preciso saber, sinto satisfação. Você percebe que pode fazer algo, que, se você quiser, consegue dar uma boa aula mesmo sem recursos.	Epistêmica
275	E ₁₀	Acho que uma boa aula tem que ter participação dos alunos, e quando eu percebo que eles estão ali comigo... Nossa! É uma alegria: consegui atingir aquele aluno. Muitas vezes, eu fico mais contente quando aquele aluno, a quem ninguém dá nada, vai lá e participa.	Social

Fonte: O próprio autor

Os excertos, aqui categorizados, fazem referência a situações e sensações que os alunos manifestaram ao descreverem suas ações no PIBID. As manifestações revelam sentimentos e valores pela docência com mais intensidade do que nas Fases anteriores. Para mostrar que valorizam a docência, os estudantes se expressam por meio de palavras como gratidão, motivação, empolgação, paixão e orgulho. Esses sentimentos positivos se manifestam no exercício da docência, mostrando que os estudantes têm prazer quando estão no lugar do professor.

A dimensão social acomodou 46,66% dos excertos que compõem esta subcategoria. Os estudantes manifestam suas vivências na escola como docentes e, a partir delas, podemos inferir o seguinte: a) para os estudantes, o objetivo primeiro é o aprendizado dos alunos; b) eles reconhecem a importância do PIBID no aprendizado de metodologias e no planejamento de suas ações em sala de aula; c) acreditam que é necessária a identificação do aluno com o professor para que ele possa aprender; e, d) falam da vontade do estudante modificar a realidade por meio da prática docente.

Na dimensão pessoal foram organizados 43,33% das unidades analisadas. Destacam-se os excertos em que os estudantes afirmam se sentirem motivados e gostarem de ensinar e planejar aula, fazendo com que os conteúdos tenham sentido para os alunos.

Os 10% restantes dos excertos, acomodados na dimensão epistêmica, falam de alguns saberes que os estudantes consideram importantes na formação docente. Dentre eles, aparecem: a) a formação política; b) o preenchimento de documentos; c) a problematização de conteúdos; e, d) a percepção de que é possível dar uma boa aula mesmo sem recursos.

No geral, há indícios de que o envolvimento com a docência, quando persistente, instrui o estudante de tal forma que ele dispõe de um repertório mais sólido de conhecimentos metodológicos e dele fará uso quando necessário. Outros excertos mostram que os estudantes sentem prazer quando ensinam, quando percebem que seus alunos aprenderam algo, quando seus alunos gostam das atividades por eles realizadas. No excerto 42, por exemplo, o estudante **E₁** revela seu encantamento pelas manifestações de afeto dos alunos. O sentimento do estudante está atrelado à resposta imediata dos alunos diante de suas ações, deixando evidente que ele atingiu seus objetivos.

Percalços da profissão docente

Reunindo e classificando os excertos da subcategoria Percalços da profissão docente, seguimos os mesmos procedimentos das análises anteriores, considerando as Fases do MDI e as relações com o saber, resultando no Quadro abaixo:

Quadro 22 – A Fase 4 e a subcategoria Percalços da profissão docente

Fase 4: Interesse Individual Bem Desenvolvido			
Subcategoria: Os percalços da profissão docente			
Excerto	Estudante	Unidades de sentido	Relações com o saber
34	E ₁	Antes, eu só tinha contato com o lado ruim da profissão: desgaste, pouco reconhecimento, salário baixo.	Social
73	E ₂	Por mais deprimente que seja a situação em que estamos hoje, ela sozinha já diz: essa greve que está acontecendo. Mas eu acho que vai melhorar.	Social
91	E ₂	Eu vi que ser professor não é no papel. Não aquilo que você faz fora da sala de aula. Claro que você tem que ter um preparo fora da sala muito bom, só que é lá dentro. Porque você prepara uma aula “reta” e vem o aluno e faz uma pergunta e quebra todo seu raciocínio. E aí você tem que voltar e explicar para ele.	Social
122	E ₃	Sempre há bastante gente para desanimar; mas isso há em todo lugar.	Social
169	E ₅	Pretendo ser professor, mas, “vira e mexe”, quando eu conto para alguém que eu faço licenciatura, que eu pretendo entrar na área do ensino, muitas pessoas que trabalham na área já me falaram e falam que não, que é pesado.	Social
195	E ₆	Mesmo, normalmente, tentando seguir uma metodologia, não conseguimos aplicá-la/desenvolvê-la perfeitamente em uma aula. Mesmo assim é gratificante; mesmo não dando certo daquele jeito, sempre dá certo.	Pessoal
216	E ₇	Mesmo sabendo das dificuldades, da pouca remuneração, eu vou ser professora.	Social
235	E ₇	Eu me sinto muito bem; claro, há momentos, como em 2011, muito difíceis, mas eu gosto muito de dar aula e eu acho que eu cumpro bem meu papel.	Pessoal
237	E ₈	Sem o PIBID, acho que eu não teria sido. Acho que eu teria ido para o bacharelado. Apenas o PIBID me fez escolher ser professora. Eu saí em 2009 do ensino médio como aluna e em 2010 eu estava de volta à escola como professora.	Social
276	E ₁₀	Os alunos bons são bons, acho que o importante é fazer todo mundo entender. Mesmo que muitos, aparentemente, não estejam se importando.	Social
278	E ₁₀	Temos que ter amor no que a gente faz. Acho que isso é ser professor. Assim, mesmo com todas as dificuldades, greves,	Social

		essa confusão toda, temos que fazer nossa parte. Se desistirmos... estamos perdidos (risos). Enfim, é isso.	
--	--	---	--

Fonte: O próprio autor

De um modo geral, os estudantes conhecem as mazelas da profissão docente, caracterizadas pelos baixos salários, pelas dificuldades encontradas nos relacionamentos interpessoais dos professores com os alunos, pela falta de recursos materiais nas escolas, entre outras coisas. No excerto 216, a estudante E₇ diz: “Mesmo sabendo das dificuldades, da pouca remuneração, eu vou ser professora”. Nessa subcategoria, 81,81% dos excertos foram acomodados na dimensão social e 18,18% na dimensão pessoal.

As relações sociais observadas nos excertos possibilitaram-nos compreender que o estudante: a) considera a profissão do professor socialmente desvalorizada; e, b) sabe que, no dia a dia, haverá dificuldades no gerenciamento da classe e dos conteúdos, no entanto, persistem na ideia de se tornarem professores.

O restante dos excertos foi acomodado na dimensão pessoal da relação com o saber, dentre eles os estudantes informam que, mesmo conhecendo as dificuldades, querem ser professores porque gostam de dar aula e porque ensinar é gratificante e prazeroso.

Percepção do estudante sobre “ser” professor no contexto PIBID

Do mesmo modo que procedemos nas análises anteriores, os excertos para a subcategoria Percepção do estudante sobre “ser” professor no contexto do PIBID foram categorizados de acordo com as Fases do MDI de Hidi e Renninger (2006) e de acordo com as relações com o saber, como se vê no Quadro a seguir:

Quadro 23 – A Fase 4 e a subcategoria Percepção do estudante sobre “ser” professor no contexto do PIBID

Fase 4: Interesse Individual Bem Desenvolvido			
Subcategoria: A percepção do estudante sobre “ser” professor no contexto do PIBID			
Excerto	Estudante	Unidades de sentido	Relações com o saber
39	E ₁	Nunca foi algo que desejei antes de ter contato com os alunos, mas agora tenho certeza de que quero isso para minha vida.	Social
44	E ₁	Eu quero passar meu amor pela vida – no sentido biológico –,	Social

		para meus alunos.	
45	E ₁	Porque eu tenho prazer em dar aula e porque acredito que tenho capacidade de fazer os alunos gostarem de ciências e de biologia.	Pessoal
65	E ₂	O assunto do nosso PIBID, que é o subprojeto sexualidade, me interessa muito, porque dentro da biologia há muitas coisas que podem ser trabalhadas.	Pessoal
74	E ₂	Tem que ter bons profissionais que queiram ser professores. Eu quero ser e acho que não posso perder essa chance, esse compromisso tem que ser feito.	Pessoal
86	E ₂	Conhecendo o projeto, eu estaria nele sem a bolsa, mas entrei pela bolsa. Estava em outro projeto de licenciatura, de formação para licenciatura, mas que não tinha bolsa. Mas hoje, se eu perdesse a bolsa do PIBID, eu continuaria, com certeza. Eu sei que não pode: eu vi o edital. Eu já tive outra chance de pegar outra bolsa no laboratório de bacharelado e continuar no PIBID sem bolsa e eu vi que não pode continuar no PIBID sem a bolsa. Mas, se pudesse, eu continuaria sem bolsa, pois, conhecendo o projeto, eu continuaria mesmo sem bolsa.	Social
102	E ₂	Minha avó sempre disse que não podia tomar manga com leite. Por quê? Então, eu acho que descobrir esses porquês e sanar essas dúvidas é muito bom. O sentimento de que isso está acontecendo, me faz querer continuar dando aula.	Pessoal
121	E ₃	Tudo que você faz com amor, vem com recompensa.	Social
125	E ₃	Quero ser professora. A vontade de mudar a perspectiva de como os professores dão aula trouxe-me até aqui, principalmente na Universidade, porque, aqui, há muitos que não têm prazer de dar aula, eles estão aqui só pela pesquisa.	Social
129	E ₃	Eu acho que ela [a profissão docente] não é recompensada e eu quis ser professora para tentar mudar isso.	Social
170	E ₅	Todo trabalho tem seu lado negativo, mas, eu estando por dentro, preparando uma aula, vendo como se desenvolve o envolvimento dos alunos em sala de aula, eu me senti realizada fazendo isso com o PIBID.	Pessoal
173	E ₅	Isso, para o ser humano, é um sentimento bom, de busca, de melhora e também de se sentir realizada. Eu consegui.	Pessoal
197	E ₆	Fica muito difícil você tentar montar uma aula e conseguir desenvolvê-la “dos pés à cabeça”, na íntegra. Mas a gente dá muito enfoque à problematização e à investigação. É complicado, mas eu acho que quando eu for a professora, vou usar muito a problematização e a investigação.	Epistêmica
239	E ₇	O meu TCC é sobre o PIBID e sobre saberes docentes, então, eu já tenho um pensamento sobre o PIBID, o estágio. Foi ele que me fez decidir, ser professora.	Pessoal
241	E ₉	Infelizmente, eu não quero ficar no ensino público, eu quero fazer mestrado e, depois, doutorado para ajudar meu departamento, porque você [o pesquisador] já conviveu no departamento e sabe muito bem como é a escala dele em questão de ensino para docência.	Social
277	E ₁₀	O professor deve fazer a parte dele, pensando que os alunos são o futuro. Eu quero fazer meus alunos aprenderem, nem	Social

		que seja o mínimo, pois isso pode fazer a diferença.	
--	--	--	--

Fonte: O próprio autor

Os excertos aqui alocados demonstram que os estudantes têm um nível mais profundo de envolvimento para com a docência, manifestando sua vontade e planejando prosseguir nessa área. Esse tipo de interesse leva o estudante a considerar o contexto e o conteúdo ao definir suas ações futuras, deixando claro seu interesse pela profissão de professor.

As relações sociais estão presentes em 50% dos excertos dessa subcategoria, a partir dos quais foi possível inferir que: a) os estudantes já escolheram ser professores; b) o interesse pela docência está relacionado à vontade de modificar o modo como o ensino é praticado nos ambientes escolares; e, c) na percepção dos estudantes, a aprendizagem dos alunos é extremamente importante.

A dimensão pessoal com o saber recebeu 43,75% das unidades aqui analisadas. A partir de nossa compreensão foi possível depreender que: a) a sensação de prazer em dar aula e/ou realização profissional é frequente entre os estudantes; e, b) o PIBID é apontado como responsável pela escolha da docência. Como exemplo, citamos as expressões “quero ser”, “pretendo ser”, “me faz querer”, “sentir realizada”, “quando eu for professora” e “fazer com amor”, que corroboram a ideia de que os estudantes planejam prosseguir com a docência.

A menor incidência de excertos foi na relação epistêmica com o saber (6,25%), na qual se destaca o uso da problematização e da investigação nos processos preparativos de aula.

Autorregulação

Os excertos classificados na subcategoria Autorregulação são apresentados no Quadro 24, os quais foram categorizados seguindo os mesmos procedimentos das análises anteriores, considerando as Fases do MDI (HIDI; RENNINGER, 2006) e as relações com o saber (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011):

Quadro 24 – A Fase 4 e a subcategoria Autorregulação

Fase 4: Interesse Individual Bem Desenvolvido			
Subcategoria: Autorregulação			
Excerto	Estudante	Unidades de sentido	Relações com o saber
40	E ₁	Sei que ser professor é muito além de estar em sala de aula expondo o conteúdo. É uma forma de vida, algo que se tem que gostar realmente. E eu aprendi a gostar.	Pessoal
71	E ₂	Vou fazer o TCC para ganhar o bacharelado; porque só para frente eu pretendo ir para a educação, vou fazer alguma coisa na área de educação.	Pessoal
100	E ₂	Já aconteceu de eu ficar a aula inteira em um tópico só daquilo que eu havia preparado. Eu fico a aula inteira nesse tópico porque está gerando discussão e a aprendizagem é muito mais significativa dessa forma. Isso, para mim, é uma boa aula.	Epistêmica
130	E ₃	Eu sei que sozinha eu não vou mudar, mas eu quero tentar ser a melhor professora que eu puder ser, principalmente para o ensino médio. Eu quero dar aula no ensino médio mesmo.	Pessoal
172	E ₅	Eu me autoavalio quando estou desenvolvendo alguma coisa em sala de aula, e quando essa avaliação é positiva, gera um autocontentamento. E, se eu vejo que faltou algo, que não foi como eu imaginei, busco melhorar.	Pessoal
217	E ₇	Na verdade, eu já sou [professor].	Pessoal
236	E ₇	Eu sei que eu tenho que melhorar muito ainda, mas eu acho que cumprio bem meu papel, eu me esforço muito.	Pessoal
242	E ₉	Eu tinha outros sonhos, mas eu pensei: se eu fizer o mestrado e o doutorado, eu quero entrar no departamento para acrescentar, igual o C ₄ e o C ₅ que têm uma didática “bacana”, e tentar ir mudando o departamento, conforme possível, e o curso.	Pessoal

Fonte: O próprio autor

Ao refletir sobre as subcategorias, naturalmente emergiu a autorregulação, que se refere aos processos de pensamento que gerenciam os impulsos e as emoções dos estudantes para se envolverem, cada vez mais, com a docência. Compreendemos que a autorregulação é capaz de promover a reflexão no estudante diante de suas ações, coordenando suas atividades quando necessário. Essa subcategoria representa apenas 2,87% do total de excertos analisados, sendo que destes, 87,5% têm relação pessoal com saber e 12,5% têm relação epistêmica.

Os excertos organizados na dimensão pessoal manifestam algumas reflexões dos estudantes sobre a docência, sem muitos aspectos em comum, exceto que todos eles pretendem seguir a carreira docente. Destacam-se os excertos de dois estudantes: o primeiro, afirma que procura melhorar sua prática pedagógica por meio da autoavaliação, e o outro, que diz já ser professor, esforça-se para melhorar.

Já a relação epistêmica aparece em um único excerto nessa subcategoria, na qual o estudante expõe o que ele compreende ser uma “boa aula”, comentando da

preparação, das discussões e da aprendizagem dos alunos.

Os excertos da Fase 4 são apresentados no Quadro 25, os quais foram categorizados, seguindo os mesmos procedimentos das análises anteriores, com os dados na Matriz do Interesse, com as subcategorias alocadas nas suas linhas.

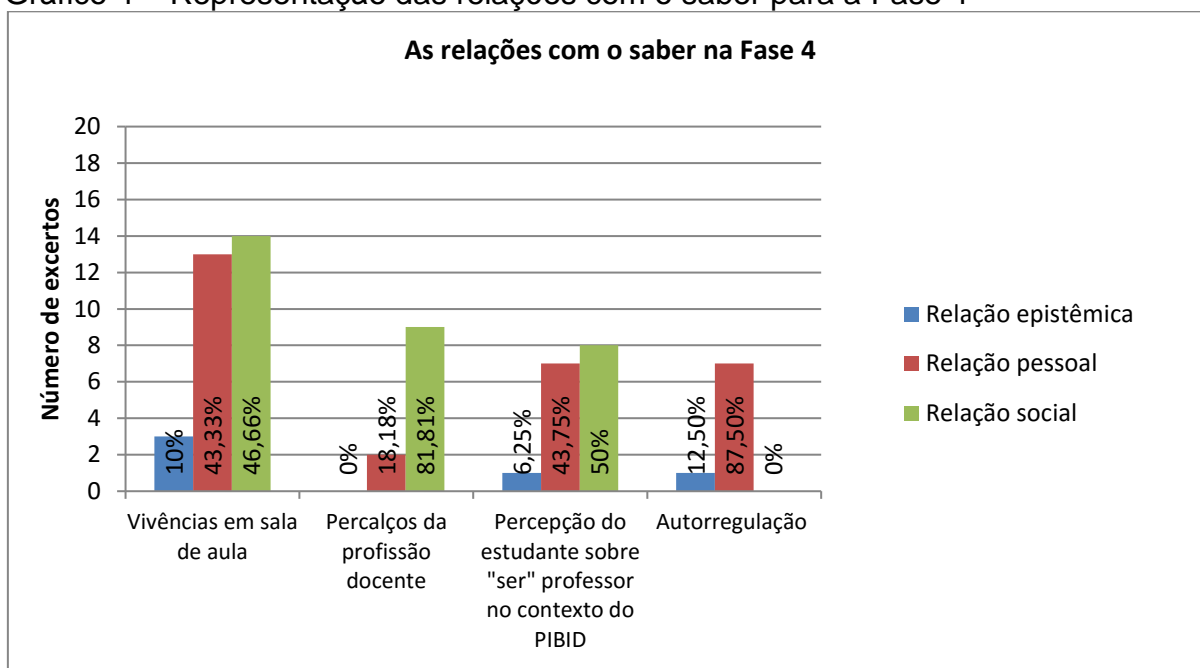
Quadro 25 – Matriz do Interesse para a Fase 4

Relações com o saber Subcategorias da Fase 4	A Relação epistêmica	B Relação pessoal	C Relação social
Vivências em sala de aula	(94), (196), (273)	(35), (38), (78), (101), (109), (113), (171), (225), (234), (251), (252), (253), (255)	(36), (37), (41), (42), (43), (46), (77), (96), (98), (146), (151), (190), (213), (275)
Os percalços da profissão docente	-	(195), (235)	(34), (73), (91), (122), (169), (216), (237), (276), (278)
A percepção do estudante sobre “ser” professor no contexto do PIBID	(197)	(45), (65), (74), (102), (170), (173), (239)	(39), (44), (86), (121), (125), (129), (241), (277)
Autorregulação	(100)	(40), (71), (130), (172), (217), (236), (242)	-

Fonte: O próprio autor

Em proporções gráficas, seguindo sempre o mesmo modo como em todas as Fases, os dados acomodados na Fase 4, aplicados à Matriz do Interesse, são apresentados a seguir:

Gráfico 4 – Representação das relações com o saber para a Fase 4



Fonte: O próprio autor

A quarta Fase, intitulada Interesse Individual Bem Desenvolvido, acomoda 23,04% dos excertos totais, com predominância de 47,69% das relações sociais. As relações pessoais são responsáveis por 44,61% das unidades categorizadas, com dominância quantitativa apenas na subcategoria Autorregulação. A relação epistêmica engloba apenas 7,69% dos excertos dessa Fase.

Diante dessa análise, poderíamos inferir que o Interesse Individual Bem Desenvolvido está deslocado na direção das relações sociais com o saber. Os futuros professores, por meio do PIBID, no espaço escolar, já demonstram saber como irão se relacionar com a comunidade que irá recebê-los, buscando sempre atender às necessidades dos alunos.

4.5 INTERESSES SITUACIONAIS *VERSUS* INTERESSES INDIVIDUAIS

Após analisar individualmente cada subcategoria das quatro Fases do interesse pela docência, do ponto de vista do Modelo de Quatro Fases do Desenvolvimento do Interesse (HIDI; RENNINGER, 2006) e das relações com o saber da Matriz 3x3 de Arruda, Lima e Passos (2011), compreendemos que é importante apresentar algumas reflexões gerais a partir de uma análise crítica dos resultados alcançados. Nossa intenção é comparar os índices relativos nas Fases com interesses

situacionais e individuais.

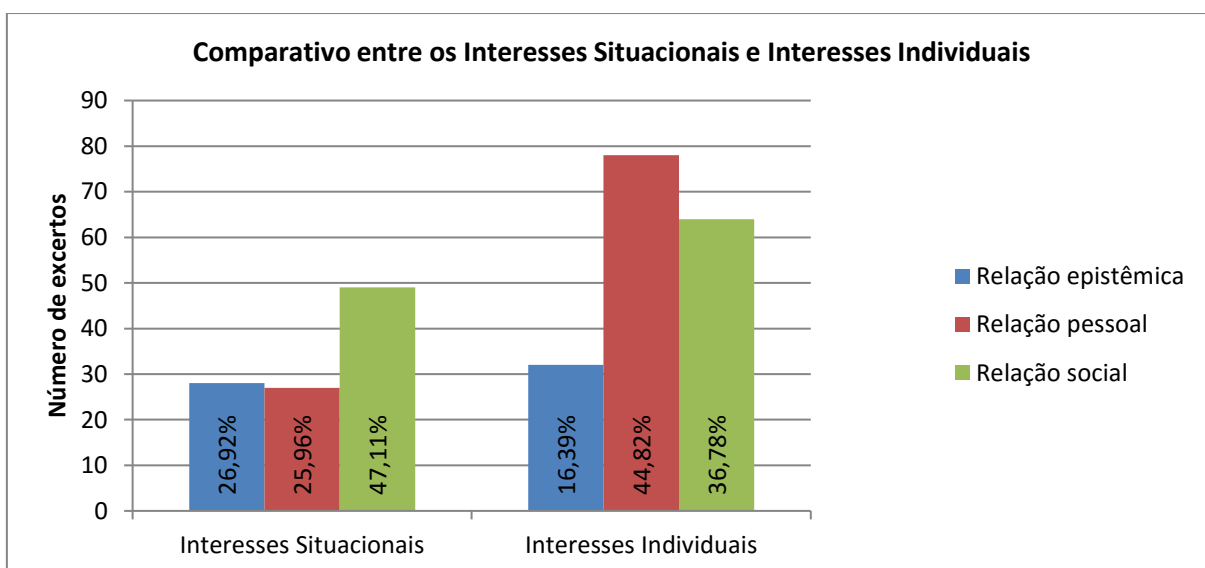
Em cada Fase, os excertos classificados de acordo com as relações com o saber nos permitirão observar que, conforme o estudante vai se interessando pela docência, ocorrem modificações nas relações estabelecidas com o saber.

Considerando os excertos alocados nas Fases com Interesses Situacionais (Fase 1 e Fase 2), as relações epistêmicas e pessoais apresentam índices aproximados. No geral, as relações sociais são predominantes, possibilitando-nos inferir que o estudante valoriza o recebimento da bolsa por conta da sua participação no PIBID.

Ao analisar as Fases 3 e 4, que se referem aos interesses individuais, observamos que a dimensão epistêmica é pouco relacionada nas manifestações dos estudantes. Nessas Fases, as relações pessoais têm maior índice relacional, todavia são mais expressivas na Fase 3. Na Fase 4, embora haja maior incidência de excertos relacionados à dimensão social, as relações pessoais apresentam índices aproximados. O número de excertos na dimensão pessoal nos dá indícios de que o Interesse Individual pela docência está relacionado com a identificação dos estudantes com a profissão docente.

Ao construirmos um gráfico comparando as quantidades de excertos das Fases com Interesses Situacionais e das Fases com Interesses Individuais, aplicados às relações com o saber, verificamos as seguintes proporções:

Gráfico 5 – Interesses Situacionais *versus* Interesses Individuais



Fonte: O próprio autor

É possível observar que o gráfico apresenta perfis diferenciados, destacando o número de excertos que manifestam relações pessoais com o saber, nos permitindo inferir que essas relações nas Fases 3 e 4 estão vinculadas ao processo de formação da identidade docente nesses estudantes. As Fases com interesses individuais receberam 62,58% das unidades de análise, enquanto que as Fases com interesses situacionais englobam 37,41% dos excertos. Esses valores nos possibilitaram inferir que os estudantes entrevistados já têm Interesse individual pela docência.

No geral, as relações epistêmicas foram aquelas com menor incidência nos excertos analisados. No caso específico desses estudantes, sobre a aprendizagem da docência, percebemos que eles entendem que o saber docente é parte do mundo a ser apropriado e compreendido.

No próximo capítulo, contextualizaremos o interesse pela docência, as Fases do MDI e as relações com o saber, na caracterização do interesse pela docência em estudantes na formação inicial de professores de Ciências Biológicas, Física e Química.

CAPÍTULO 5 – CARACTERIZAÇÃO DO INTERESSE PELA DOCÊNCIA

Tendo como intuito caracterizar o interesse pela docência na formação inicial de professores, conforme já exposto nos capítulos anteriores, a investigação teve início com o Foco 1 (interesse pela docência) dos FAD (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012) e, os dados coletados foram fragmentados dando origem às unidades de sentido e acomodados de acordo com as quatro Fases do MDI (HIDI; RENNINGER, 2006). Posteriormente, as unidades de sentido foram organizadas de acordo com as relações com o saber (epistêmica, pessoal e social) da Matriz 3x3 (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011).

A proposta de criar uma Matriz para o interesse permitiu compreender, por meio das unidades de sentido, as relações que os estudantes estabelecem com o saber em cada Fase do processo de desenvolvimento do interesse. Para melhor visualizarmos as características de cada Fase do interesse pela docência, apresentamos o Quadro 26. Neste, a primeira linha traz o nome da respectiva Fase, traduzido pelo pesquisador, originalmente apresentado no MDI de Hidi e Renninger (2006). Na segunda linha, se encontra o conceito associado a cada Fase, com adaptações visando o interesse pela docência. Na terceira linha, partindo da versão original, inserimos elementos que caracterizam e diferenciam, em cada Fase, o interesse dos estudantes pela docência.

Quadro 26 – Quadro característico das Fases do Interesse pela docência

	Fase 1: Interesse Situacional Acionado	Fase 2: Interesse Situacional Mantido	Fase 3: Interesse Individual Emergente	Fase 4: Interesse Individual Bem desenvolvido
Definição	Estado psicológico resultante de mudanças a curto prazo em processos afetivos e cognitivos com a docência.	Estado psicológico que envolve atenção e persistência durante um período extenso, e/ou ocorre novamente e persiste.	Estado psicológico e início de uma predisposição relativamente duradoura para buscar envolver novamente com a docência.	Estado psicológico e uma predisposição relativamente duradoura para se envolver novamente com a docência
Características dos estudantes	<ul style="list-style-type: none"> – Envolve-se com a docência por curiosidade de saber como é ser professor ou vontade de ser professor. – Para se envolver com a docência ele precisa de apoio externo (pessoas e/ou programas de apoio à docência). – Pode experimentar sentimentos positivos ou negativos relativos à docência. – Pode estar ou não ciente do seu envolvimento. 	<ul style="list-style-type: none"> – Volta a se envolver com a docência. – O apoio externo (pessoas e/ou programas de apoio à docência) continua necessário para identificar conexões entre suas habilidades, conhecimentos e experiência prévia. – Tem sentimentos positivos relativos à docência. – Está desenvolvendo conhecimento sobre a docência por meio de atividades orientadas, individualmente ou em grupo. – Está desenvolvendo uma ideia do valor da docência. – Valoriza a orientação de tutores. 	<ul style="list-style-type: none"> – É provável que se reenvolva à docência de modo independente. – Tem questões de curiosidade sobre a docência, que o leva a buscar respostas. – Tem sentimentos positivos relativos à docência. – Apropriação de conhecimento e valor sobre a docência. – Reflete sobre a formação docente. – Identificação com a profissão docente. 	<ul style="list-style-type: none"> – Volta a se envolver com a docência de modo independente. – Reflete sobre docência. – Facilmente se autorregula para reenquadrar questões e buscar respostas sobre a docência. – Tem sentimentos positivos intensificados pela docência. – Descreve vivência em sala de aula como sendo professor. – Pode perseverar entre frustração e desafios a fim de tornar-se professor. – Reconhece a contribuição de outros em sua formação disciplinar. – Busca <i>feedback</i> ativamente.

Fonte: O próprio autor

Assim, com base nas particularidades do Quadro 26, apresentamos uma discussão sobre as características do interesse pela docência em cada Fase.

Na Fase 1, encontramos elementos como a curiosidade em saber como é ser professor, levando o estudante a querer experimentar, conhecer. Esses elementos são indícios de que o interesse situacional está sendo acionado, podendo levar o

estudante a querer se envolver com a docência. Considerando que o estudante se inseriu em um curso de formação inicial de professores ou programa de formação, ele pode experimentar sentimentos positivos ou negativos, que variam de acordo com suas vivências, sejam elas na Universidade como discente ou na escola ao querer aprender a ser professor. Encontramos subsídio em Hidi e Renninger (2006) para sustentar nossa interpretação, pois o Interesse Situacional foi acionado pelo encontro de um novo conceito: ser professor. Ele foi despertado pela sua curiosidade e/ou vontade de saber mais sobre a docência.

Outra característica observada na Fase 1 consiste na vontade dos estudantes em aprender a dar aula. Observamos que há empenho no sentido de compreender os procedimentos gerais da aula, nomeados por Tardif (2012, p. 219), como a “transmissão da matéria” e “gestão das interações com alunos”. Em outras palavras, querem ‘aprender sobre como ensinar’ e ‘aprender sobre como ser professor’.

De acordo com Tardif, Lessard e Lahaye (1991), podemos compreender que os estudantes objetivam a aquisição de saberes subordinados, material e ideologicamente, à confecção de novos saberes, relacionando-se intimamente com a aprendizagem e com a formação, e

[...] quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequadas (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 218).

Assim, neste momento inicial da aprendizagem da docência, é preciso que os estudantes compreendam como os saberes se relacionam com as tarefas dos professores, como são produzidos e transformados em conhecimento sobre a docência. Deste modo, o interesse pode evoluir por meio de engajamento continuado, desenvolvendo um Interesse Individual pela profissão docente.

Notamos que o PIBID tem um forte caráter social, não só pela bolsa, mas pelo fato de que alguns estudantes o procuram para se sentirem envolvidos em atividades do seu curso de licenciatura, podendo com isso acionar o interesse pela docência por meio da dinâmica instrucional do programa.

No caso dos estudantes que participaram desta investigação, alguns deles revelaram que a inserção no PIBID estava, em certa medida, relacionada ao

recebimento da bolsa de iniciação à docência, que valoriza o estudante da licenciatura na sua própria área de atuação. Nesse contexto, a bolsa pode ser interpretada como apoio externo, componente fundamental no acionamento e no desenvolvimento do interesse pela docência.

Na Fase 2, houve predomínio dos excertos que foram acomodados na dimensão social das relações com o saber, com 55,73%. Nestes, os estudantes valorizavam as interações com os coordenadores de área, supervisores e colegas estudantes na orientação e preparação das suas ações em sala de aula. Compreendemos que esse processo implica um trabalho coletivo, no qual essa valorização está relacionada ao apoio que o estudante recebe desses tutores no processo de sua formação docente, que se dá na Universidade e na escola.

Em alguns excertos, os estudantes manifestam sua compreensão acerca dos valores da comunidade escolar, valorizando o contato com alunos e com pesquisas na área educacional. Nesse sentido, a articulação entre formadores e estudantes é fundamental para que este se envolvam, de modo efetivo, com as atividades de docência no decorrer do tempo, o que evidencia a importância das interações sociais no aprendizado, a fim de que o estudante atinja outros níveis de interesse.

Ainda que em nível introdutório, na Fase do Interesse Situacional Mantido, a inserção dos estudantes nas ações do PIBID na escola fez com que os mesmos manifestassem intenção de aprender certos saberes específicos, típicos dessa profissão, estruturados pelos condicionantes ligados à transmissão da matéria e gestão das interações com alunos (TARDIF, 2012).

É compreensível que o aprendizado da docência também pode acontecer a partir da observação da ação do professor supervisor e de sua metodologia de ensino. Os excertos mostram que a dinâmica do PIBID auxiliava os estudantes no planejamento de atividades, na preparação e execução das aulas. A prática pedagógica dos professores coordenadores frequentemente é apontada pelos estudantes como fator motivacional no desenvolvimento do interesse pela docência. Nesse contexto, a desenvoltura do professor pode ser vinculada à fluidez da fala, visto que alguns estudantes revelaram medo de falar em público por serem tímidos. Compreendemos que tal timidez pode estar relacionada à falta de experiência dos estudantes e o PIBID, por meio de suas atividades, possibilita ao futuro professor o contato com o cotidiano escolar desde o primeiro ano de sua formação docente,

favorecendo a superação das limitações desses estudantes, como o receio de falar em público.

Na Fase do Interesse Situacional Mantido emergiram três subcategorias (Atividades significativas, Aprendizagem em grupo cooperativo e Tutoria), nas quais a dimensão pessoal da relação com o saber foi a menos expressiva, com 13,11% das unidades analisadas. Nesses excertos foi possível identificar o início de uma predisposição para que o estudante se envolva por um período maior com a docência. Encontramos expressões como “[...] comecei a me interessar [...]”, “[...] comecei a gostar [...]” e “[...] buscar minha identidade [...]” que nos permitem inferir que é nesta Fase que começaram a solidificar os sentimentos positivos pela docência. Diante do exposto, poderíamos dizer que as atividades que os estudantes desenvolveram no PIBID, sob tutoria e com a participação de outros estudantes, foram fundamentais no desenvolvimento do interesse pela docência.

A Fase do Interesse Individual Emergente (Fase 3) apresenta um perfil diferente do que observamos nas Fases iniciais. Com 44,95% dos excertos, a dimensão pessoal se destaca diante das demais, mostrando que os estudantes estavam interessados em adquirir um estilo próprio para suas aulas, podendo ser compreendido como uma busca pela sua identidade docente. Nesse sentido, Baccon (2011, p. 129) utiliza o conceito de estilo como “[...] maneiras ou traço pessoal de agir, ou seja, como algo pessoal, que representa a singularidade de um sujeito”. Assim, percebeu-se que os estudantes, em contato com os professores coordenadores e supervisores, se apropriavam dos conhecimentos desses tutores no que diz respeito à transmissão da matéria e à gestão das relações com os alunos, construindo seu próprio estilo.

Segundo Tardif (2012, p. 12), “[...] um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber”, ou seja, ele precisa de apoio de outros professores nesse processo de formação docente, considerando que a construção desses saberes docentes, em si, é definida a partir de um conjunto de conhecimentos que se constrói por meio da relação professor-estudante.

Alguns estudantes, ao assumirem o papel de professores, manifestavam certa preocupação em despertar o interesse dos alunos, como, por exemplo, a inclusão de práticas experimentais no desenvolvimento de suas aulas e o modo de apresentar o conteúdo aos estudantes a fim de torná-lo mais interessante, assumindo “[...] sua prática a partir dos significados que ele mesmo dá, com conhecimentos e um

saber-fazer a partir de sua própria atividade” (TARDIF, 2012, p. 230), ou seja, dos conhecimentos mobilizados no cotidiano.

Em síntese, nos excertos acomodados na dimensão pessoal, os estudantes expressaram o gosto pela docência e o prazer de ensinar. Satisfação, felicidade e paixão são outros vocábulos utilizados para expressar o que sentem quando estão no exercício da docência. É possível inferir que o Interesse Individual pela docência pode ser caracterizado pelo alto grau de identificação do estudante com a carreira do professor.

De acordo com Tardif e Raymond (2000, p. 229), a identidade profissional decorre da “[...] tomada de consciência em relação aos diferentes elementos que fundamentam a profissão e sua integração na situação de trabalho leva à construção gradual de uma identidade profissional”. Nesse sentido, compreendemos que a identidade profissional emerge quando os estudantes revelam a intenção de serem professores, vinculada à sua decisão, à sua escolha, ao gosto pelo ato de ensinar. Para alguns estudantes entrevistados, o PIBID é apontado como elemento auxiliar na decisão pela carreira docente, e essa escolha decorreu de suas ações em sala de aula.

Outro aspecto característico do interesse pela docência é a valorização das atividades que os estudantes executam em sala de aula, revelando que eles estimavam as oportunidades de se envolverem com os alunos. Essas ações exigem planejamento e apoio dos professores coordenadores e supervisores, o que proporciona ao estudante aprendizado e aperfeiçoamento de sua prática pedagógica no processo de transmissão da matéria e na gestão das interações com os alunos.

Uma singularidade que foi observada diz respeito ao professor coordenador de área, que foi considerado pelos estudantes como um exemplo a ser seguido, na medida em que sua prática pedagógica, de forma geral, influencia positivamente a escolha destes pela docência.

A disposição dos professores supervisores e coordenadores em atender as necessidades dos estudantes também pode ser compreendida como apoio externo nesse processo de formação inicial. Outros aspectos observados são as críticas e a reflexão sobre as práticas pedagógicas dos docentes formadores. Os estudantes diferenciavam aqueles que apresentavam uma prática pedagógica apropriada para um curso de formação de professores daqueles que, segundo eles, não tinham domínio dos conhecimentos pedagógicos.

Com base nessa diferenciação, outro elemento característico do Interesse Individual é o reconhecimento, por parte desses estudantes, do valor social do professor, por compartilhar seus conhecimentos e formar pessoas. Essa percepção sobre o professor é observada a partir dos relatos das interações com os alunos e com a comunidade escolar. A diferenciação não era restrita aos professores formadores: os estudantes faziam comparação entre a prática pedagógica de integrantes do PIBID com não participantes do programa, indicando que na disciplina de estágio supervisionado a desenvoltura dos bolsistas sobressaía perante os demais. Alguns estudantes, ao refletirem sobre a iniciação à docência no PIBID, revelam o que pensam sobre a formação recebida na licenciatura, dando indícios de que ela é insuficiente para atender às necessidades formativas do futuro professor. Deste modo, entendemos que o PIBID atende a tais demandas.

Ainda na Fase 3, o aprendizado da docência pode ser caracterizado pela preocupação dos estudantes em aprender a fazer o planejamento da aula e compreender a melhor maneira de ensinar, objetivando o aprendizado dos alunos. Desse modo, o bom desempenho dos alunos em suas aulas é considerado como importante fator motivacional, que influencia positivamente o desempenho desse estudante tanto na escola quanto na universidade.

Ao analisar as subcategorias dessa Fase, notamos que algumas não apresentaram excertos em determinadas dimensões das relações com o saber, como, por exemplo, as subcategorias Escolha pela carreira docente e Valorização da docência, que não tiveram excertos acomodados nas dimensões epistêmica e pessoal, respectivamente. Na primeira subcategoria, os excertos foram acomodados em sua maioria na dimensão pessoal com o saber; na segunda, há um equilíbrio na organização dos excertos entre as dimensões social e epistêmica. A nossa compreensão sobre os elementos dessas subcategorias privilegiou dimensões específicas das relações com o saber, dentre as quais a Escolha pela carreira docente pode ser compreendida como uma questão pessoal. Já na Valorização da docência, nenhum excerto foi acomodado na dimensão pessoal. É importante entender que, com outros estudantes, poderíamos obter outro perfil para essas subcategorias.

No que diz respeito às relações com o saber, no geral, a dimensão social acomodou a maior parte dos excertos, sendo que a característica mais relevante nesta Fase é a autopercepção do estudante como professor, evidenciando sua autonomia e, quando comparado com as Fases anteriores, observamos mais conhecimentos e

valores acerca da docência. Eles reconhecem a importância do PIBID no aprendizado de metodologias e no planejamento de suas ações em sala de aula. Nesse sentido, alguns estudantes manifestam sua compreensão acerca do ofício do professor: o aprendizado dos alunos. Para tanto, acreditam que é necessária a identificação do aluno com o professor para que se possa ensinar e aprender.

Ainda, sobre os excertos organizados na dimensão social, é possível depreender que os estudantes consideram a profissão docente socialmente desvalorizada. Esta percepção está relacionada, na maioria das vezes, à crise do profissionalismo assinalada por Tardif (2012):

[...] a crise do valor dos saberes profissionais, das formações profissionais, da ética profissional e da confiança da sociedade em seus profissionais estabelece temas expressivos para se compreender a complexidade da profissionalização do ensino e da formação para o magistério (TARDIF, 2012, p. 253).

No entanto, os estudantes manifestam a vontade de serem professores porque gostam de dar aula e, de acordo com eles, ensinar é gratificante e prazeroso. No que diz respeito ao interesse pela docência, podemos relacioná-lo com a vontade do estudante de modificar a maneira como o ensino é praticado nos ambientes escolares, objetivando a aprendizagem dos alunos.

O Interesse Individual Bem Desenvolvido (Fase 4), no âmbito da docência, tem como característica os afetos e as emoções claramente manifestados nos excertos que exprimem a sensação de prazer em dar aula e/ou a realização profissional.

Segundo Tardif (2012, p. 130),

Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos.

Desse modo, tal qual ocorre nas Fases anteriores, o estudante continua a indicar o PIBID como responsável pela escolha da docência, verificado em expressões como “quero ser”, “pretendo ser”, “me faz querer”, “sentir realizada” “quando eu for professora”, que corroboram a ideia de que os estudantes querem ser professores.

Nesse contexto, observamos que alguns estudantes, com autopercepção docente, refletiam sobre suas práticas em sala de aula e informavam que é possível

dar uma “boa aula” mesmo sem muitos recursos, incluindo a preparação, discussões e aprendizagem dos alunos, utilizando-se de metodologias como a problematização e a investigação nos processos preparativos de aula.

Podemos compreender que os estudantes com Interesse Individual Bem Desenvolvido pela docência fornecem indícios de que serão professores, são capazes de se envolverem com atividades docentes mesmo sem apoio externo, que é uma característica geral desse tipo de interesse, detectada por Hidi e Renninger no MDI (2006). Outra particularidade que observamos nessa fase pode ser interpretada como perseverança, na qual os estudantes afirmam que, mesmo cientes das dificuldades da profissão docente, persistem na escolha pela docência.

Ao presumirmos sobre os motivos que levaram os estudantes a escolherem a docência, observamos que cada um tem uma justificativa para fundamentar sua escolha. Nos momentos finais das entrevistas, alguns estudantes, em uma análise retrospectiva, apontaram os elementos que os levaram a querer ser professor, dentre os quais estão: a curiosidade, o gosto, a vontade, a influência da família e a admiração pela carreira docente. Mesmo que, por caminhos e razões diferentes, o que de fato importa é que o estudante, por meio da ação do PIBID, aprendeu a ser professor e tem interesse em seguir a carreira docente.

Particularmente, dois estudantes, ao refletirem sobre a docência, se consideram professores: um dizia que queria melhorar sua prática pedagógica e sempre fazia autoavaliações; outro afirmava que já era professor e esforçava-se para melhorar. Os excertos também nos possibilitaram detectar que outros estudantes também já atuavam como professores por meio dos Processos Seletivos Simplificados (PSS), a partir dos quais estudantes de licenciatura atuam como professores na rede pública de ensino.

É razoável, portanto, esperar desses estudantes um bom nível de conhecimentos e valores sobre a docência, tendo em vista a trajetória por eles percorrida para se tornarem professores na área de ciências naturais. Ao refletir sobre a formação recebida por discentes que não integram o PIBID, nos indagamos se, ao concluírem a licenciatura, teriam interesse bem desenvolvido pela docência, se estariam certos de seguir a profissão docente.

Assim, com base nas análises das entrevistas e na interpretação realizada a partir de uma visão geral dos excertos, foi corroborada a ideia de que o interesse pela docência pode ser desenvolvido. Compreender o processo evolutivo do interesse

pela docência pode contribuir com o processo de formação inicial de professores.

Finalizamos este capítulo considerando que existem outras possibilidades interpretativas para os dados; no entanto, o que foi exposto são percepções pessoais do pesquisador acerca do interesse pela docência a partir de leituras reflexivas em referencial teórico pertinente com a temática da pesquisa.

No próximo capítulo serão apresentadas as considerações finais desta tese.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão que orientou esta investigação (Como o interesse pela docência pode ser caracterizado em estudantes na formação inicial de professores?) originou-se a partir do artigo de Arruda, Passos e Fregolente (2012), que versa sobre o aprendizado da docência e propõe os Focos da Aprendizagem da Docência (FAD), na qual o interesse pela docência constitui o primeiro desses cinco focos. Além deste, na busca de resposta para essa questão, utilizamo-nos de outros dois instrumentos teórico-metodológicos, para que fossem identificadas as particularidades deste interesse.

Iniciamos apresentando o primeiro instrumento teórico-metodológico, intitulado *The Four-Phase Model of Interest Development* (MDI), de Hidi e Renninger (2006) e, a partir do estudo das reflexões desses e de outros autores como Alexander (2003), Krapp (2002) e Silvia (2001), elaboramos um texto resumido que reúne os principais elementos do MDI, o qual contribuiu para as discussões relativas às características do interesse pela docência em cada Fase.

Ao estabelecer as bases teóricas da tese, apresentamos os FAD (interesse pela docência, conhecimento prático da docência, reflexão sobre a docência, comunidade docente e identidade docente) como elementos a serem aprendidos na formação inicial, e a Matriz 3x3 que possibilita a investigação das relações epistêmicas, pessoais e sociais dos professores em sala de aula.

Organizando excertos de entrevistas de acordo com as quatro Fases do MDI, assumidas como categorias prévias, e ao realizar a análise textual discursiva (ATD), emergiram outras subcategorias, revelando as particularidades de cada uma das Fases. Posteriormente, os excertos, ao serem acomodados conforme as dimensões das relações com o saber (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011), originaram a Matriz do Interesse, expondo o conteúdo dimensional implícito dos excertos analisados, permitindo observar as relações estabelecidas entre afeto, conhecimento e valor.

Para investigar o interesse dos estudantes pela docência, delineamos fundamentos e procedimentos metodológicos que validassem essa investigação no âmbito da pesquisa qualitativa. Essa articulação metodológica foi necessária para evidenciar as particularidades das subcategorias em cada Fase no que diz respeito às relações com o saber.

As subcategorias que emergiram nas quatro Fases foram analisadas individualmente, envolvendo a triangulação metodológica dos excertos, possibilitando interpretações gerais para os dados, com deduções apoiadas a partir dos exemplos e dos índices matemáticos, estabelecendo um diálogo com os referenciais teóricos apresentados nas seções iniciais desta tese.

Após empreender as análises individuais das subcategorias, elaboramos a Matriz do Interesse para cada uma das quatro Fases, organizada de acordo com os números relativos aos excertos de cada subcategoria. Posteriormente, os excertos foram apresentados graficamente, acomodados de acordo com as dimensões das relações com o saber em cada subcategoria, possibilitando a visualização integral da distribuição por Fase, com representações das frequências relativas às dimensões das relações com o saber.

Desse modo, encontramos subsídios teóricos que nos auxiliaram a caracterizar o interesse dos estudantes pela profissão docente, que é uma importante condição para aprender a ser professor, e o desenvolvimento desse interesse pode resultar em estudantes academicamente motivados durante a formação inicial. Assim, ao refletirmos sobre este processo investigativo, foi possível enunciar nossas inferências.

Constatamos que o interesse pela docência pode ser compreendido como o resultado da relação entre o estudante e os saberes docentes. O potencial para o interesse está no estudante, mas os saberes e o ambiente escolar definem a direção desse interesse e contribuem para seu desenvolvimento.

De forma geral, o envolvimento dos estudantes em atividades de docência é necessário para que o Interesse Situacional se transmute em Interesse Individual. Essa constatação pode estar relacionada à existência de professores tutores que orientam a inserção dos estudantes no ambiente escolar, a fim de que eles possam aprender sobre ser professor.

O interesse, no âmbito do aprendizado da docência, pode ser mobilizado em todos os momentos da formação inicial. Em seu início, o interesse chamado de Situacional é acionado, principalmente, por fatores pessoais e sociais, podendo ser aumentado se os tutores proporcionarem aos estudantes atividades significativas e orientação cuidadosa no desenvolvimento de ações em sala de aula, auxiliando-os a acessar o conhecimento adequado sobre a docência.

Desse modo, evidenciamos que o interesse pela docência, nos estudantes em formação inicial, como evidenciado nesta tese, pode ser desenvolvido e aprofundado, considerando que ele é cumulativo e progressivo. É possível que, em um mesmo grupo de estudantes, haja diferentes tipos de interesses, cabendo ao professor formador identificá-los, para que possa ajudar os estudantes nesse processo de envolvimento com a docência.

Podemos inferir que a principal característica do interesse pela docência foi a vontade de ser professor, podendo ser interpretada como querer muito ser professor e estar disposto a enfrentar os desafios e exigências da profissão. Outro elemento associado ao interesse pela carreira docente foi a curiosidade do estudante em saber como é ser professor. Podemos deduzir que, com base nos estudantes que participaram desta investigação, que a curiosidade pode ter relação direta com a vontade de ser professor. Querer ser professor é o início de um envolvimento com a profissão docente, que pode evoluir para um Interesse Individual Bem Desenvolvido.

Considerando o PIBID como um programa auxiliar na formação inicial, algumas particularidades foram observadas em função da sua dinâmica funcional. Nesse contexto, podemos destacar que os estudantes valorizaram as relações interpessoais com os integrantes do programa, tanto na universidade quanto na escola. Essas relações podem ser interpretadas como apoio externo recebido pelos estudantes por parte dos coordenadores, supervisores e demais estudantes que integram esse programa.

Ainda relacionado ao PIBID, é possível notar que as ações dos coordenadores e dos supervisores podem influenciar os estudantes na escolha pela carreira docente, evidenciando a importância desse contato na decisão em seguir essa profissão. Como ficou demonstrado nos dados, o caráter tutorial é fundamental para que os estudantes voltem a se envolver frequentemente com atividades docentes.

Outra característica que os resultados das análises demonstraram foi a crescente valorização da profissão docente na medida em que os estudantes vão desenvolvendo seu interesse pela docência, ou seja, eles reconhecem a importância social do professor na sociedade e na formação das futuras gerações.

Considerando a formação inicial como um espaço dedicado ao aprendizado da docência, as atividades que os estudantes realizaram nas escolas consistem no aprendizado de procedimentos relacionados à gestão de conteúdo e à gestão de

classe. Essas experiências vivenciadas pelos estudantes na escola impactaram positivamente na formação do futuro professor, na medida em que um professor orienta e supervisiona suas ações.

Ainda que não haja necessidade de uma discussão sobre a identidade docente nesta tese (que não foi foco da investigação), compreendemos que o estudante com Interesse Individual pela docência apresenta particularidades relacionadas à construção de uma identidade profissional, levando-o a ter uma autopercepção docente, ou seja, ele se manifesta como já sendo professor.

Considerando que os estudantes revelaram que um “bom professor” deve ser comunicativo, dinâmico e criativo, eles demonstraram interesse em aprender o conjunto de saberes da ação pedagógica, de conhecimentos e de habilidades que viabilizassem sua ação em sala de aula.

Assim, chegamos aos momentos finais das nossas considerações afirmando que foi possível caracterizar o interesse pela docência, por meio das relações com o saber epistêmicas, pessoais e sociais evidenciadas pela Matriz 3x3. Todavia, destacamos que seria interessante realizar uma triangulação com os resultados obtidos nesta investigação, com depoimentos de estudantes de outros cursos de graduação (considerando os mesmos critérios de seleção), com a intenção de verificar se as características encontradas se assemelhariam.

Por fim, a concepção de que o interesse pode ser desenvolvido nos acompanhou em quase todo percurso de elaboração desta tese. No entanto, é essencial compreender que é provável que ele não se desenvolva isoladamente. Essa caracterização do interesse pela docência pode contribuir com o processo de formação inicial, na qual os estudantes podem desenvolver e manter seu interesse pela profissão docente.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALEXANDER, P. A. The Development of Expertise: The Journey from Acclimation to Proficiency. In: **Educational Researcher**, v. 32, n. 8, p. 10-14, 2003. Disponível em: <https://www.education.umd.edu/HDQM/labs/Alexander/ARL/Publications_files/Alexander2003.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2015.
- ARRUDA, S. M.; LIMA, J. P. C.; PASSOS, M. M. Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 11, n. 2, p. 139-160, 2011. Disponível em: <<http://revistas.if.usp.br/rbpec/article/viewFile/265/243>>. Acesso em 15 abr. 2013.
- ARRUDA, S. M.; PASSOS, M. M.; FREGOLENTE, A. Focos da aprendizagem Docente. Alexandria, **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 5, n. 3, p. 25-48, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37734/29158>>. Acesso em: 29 ago. 2013.
- ARRUDA, S.M.; PASSOS, M. M.; PIZA, C. A. M.; FELIX, R. A. B. O aprendizado científico no cotidiano. **Ciência & Educação**, v. 19, p. 481-498, 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=251027945016>>. Acesso em: 29 ago. 2013.
- BACCON, A. L. P. **Um ensino para chamar de seu**: uma questão de estilo. Londrina, 2011. 153 fls. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2011.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Gestão 2009-2013 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>>. Acesso em 24 nov. 2015.
- CAGLIARI, W. O professor como pesquisador. In: MALUF M. R. SEMINÁRIO MULTIDISCIPLINAR DE ALFABETIZAÇÃO. 2., 1992, São Paulo. **Anais...** São Paulo: PUC, 1992. p. 63-68.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.
- CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, p. 227-268, 2000a.

_____. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68-78, jan. 2000b.

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

_____. **Vida e Educação**. Tradução de Anísio S. Teixeira. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DORIGON, T. C.; ROMANOWSKI, J. P. A reflexão em Dewey e Schön. **Revista Intersaberes**, Curitiba, ano 3, n. 5, p. 8-22, jan./jul. 2008. Disponível em: <<http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/download/123/96>>. Acesso em: 24 nov. 2015.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2009.

FONTANELLA, B. J. B.; CAMPOS, C. J. G.; TURATO, E. R. Coleta de dados na pesquisa clínico-qualitativa: uso de entrevistas não dirigidas de questões abertas por profissionais da saúde. **Rev. Latino-am. Enfermagem**. v. 14. n. 5. p. 812-820. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v14n5/pt_v14n5a25.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2015.

GARCIA, C. M. A formação de professores: centro de atenção e pedra de toque. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 51-76.

_____. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

GASKELL, G.; BAUER, M. W. Para uma prestação de contas pública: além da amostra, da fidedignidade e da validade. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722004000200002>>. Acesso em: 22 nov. 2015.

HIDI, S. Interest: A motivational variable with a difference. **Plenary address presented at the 10th Biennial Meeting of the European Association for Learning and Instruction**, n. 10. Padova, Italy. 2003.

HIDI, S.; RENNINGER, K. A. The Four-Phase Model of Interest Development. **Educational Psychologist**, Estados Unidos, v. 41, n. 2, p. 111-142, 2006. Disponível em: <<http://engweb.info/documents/research/student-feedback/The%20Four-Phase%20Model%20of%20Interest%20Development.pdf>>.

Acesso em: 2 abr. 2013.

KRAPP, A. **An educational-psychological theory of interest and its relation to self-determination theory**. In: DECI, E.; RYAN, R. (Ed.). *The handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press. p. 405-427. 2002. Disponível em: <https://www.unibw.de/sowi1_1/personen/krapp/interesse/pdf/krapp2002a>. Acesso em: 24 jul. 2014.

KRAPP, A.; FINK, B. The development and function of interests during the critical transition from home to preschool. In: RENNINGER, K. A.; HIDI, S.; KRAPP, A. (Ed.). **The role of interest in learning and development**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1992. p. 397-429.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, M. C. **Depoimentos e discursos**: uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília: LiberLivro, 2005.

LEME, L. F. **Atratividade do magistério para o ensino básico**: estudo com ingressantes de cursos superiores da Universidade de São Paulo. 2012. 210 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2012.

LUCAS, L. B. **Axiologia relacional pedagógica e a formação inicial de professores de biologia**. 2014. 285 fls. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2014.

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

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. **Learning science in informal environments**: people, places, and pursuits. Committee on learning science in informal environments, national research council of the national academies. Washington, DC: The National Academies Press, 2009. Disponível em: <<http://www.nap.edu/catalog/12190.html>>. Acesso em: 22 dez. 2014.

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: 24 jun. 2015.

NÓVOA, A. **Professor e o novo espaço público da educação**. Educação e sociedade: perspectivas educacionais no século XXI. Santa Maria, RS. UNIFRA, 2006.

OSTERMAN, K. F. Students' need for belonging in the school community. **Review of Educational Research**, n. 70, v. 3, p. 323-367. 2000. Disponível em: <http://www.researchgate.net/publication/247662613_Students'_Need_for_Belonging_in_the_School_Community>. Acesso em: 24 nov. 2015.

PAIVA JR., F. G.; LEÃO, A. L. M. S.; MELLO, S. C. B. Validade e confiabilidade na pesquisa qualitativa em Administração. **Anais do Encontro de Ensino e Pesquisa**

em Administração e Contabilidade, Recife – PE, Brasil (2007). 1. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2007/ENEPQ150.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2015.

PASSOS, M. M.; MARTINS, J. B.; ARRUDA, S. de M. Ser professor de matemática: escolhas, caminhos e desejos... **Ciência e Educação**. v. 11, p. 471-482, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n3/09.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

POPPER, K. R. **Conhecimento objetivo: uma abordagem evolucionária**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1975, 394p.

RENNINGER, K. A. Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation. In: SANSONE, C.; HARACKIEWICZ, J. M. (Ed.). **Intrinsic and extrinsic motivation: the search for optimal motivation and performance**. New York: Academic, 2000. p. 375-407.

RENNINGER, K. A.; EWEN, L.; LASHER, A. K. Individual interest as context in expository text and mathematical word problems. **Learning and Instruction**, v. 12, p. 467-491. 2002.

RENNINGER, K. A.; WOZNIAK, R. H. Effect of interest on attention shift, recognition, and recall in young children. **Developmental Psychology**, v. 21, p. 624-632. 1985.

RYAN, R. M., CONNELL, J. P.; DECI, E. L. A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In: AMES, C.; AMES, R. (Org.). **Research on motivation in education**. New York: Academic Press, 1985. p. 16-31. Disponível em: <https://home.ubalt.edu/tmitch/641/deci_ryan_2000.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2015.

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

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

SILVIA, P. J. Interest and interests: The psychology of constructive capriciousness. **Review of General Psychology**, v. 5, 2001. p. 270-290. Disponível em:

<https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/P_Silvia_Interest_2001.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2015.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, n. 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330200000400013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 dez. 2015.

TAVARES, J. Relações Interpessoais em uma escola reflexiva. In: ALARCÃO, I. (Org.) **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed. 2001. p. 31-64.

VROOM, V. H. **Work and motivation**. New York: Wiley, 1964.