

Contribuições do PIBID para a aprendizagem docente.

Cássia Emi Obara¹ (PG)*, Marinez Meneghello Passos¹ (PQ), Fabiele Cristiane Dias Broietti¹ (PQ), Enio de Lorena Stanzani² (PG). cassiaemi@gmail.com.

1 – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Educação Matemática. UEL – Londrina. Rod. Celso Garcia Cid, PR445, Km380, Campus Universitário – Londrina, Paraná.

2 – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru. Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Bairro Vargem Limpa – Bauru, São Paulo.

Palavras-Chave: PIBID Química, formação docente, identidade docente.

RESUMO: Neste trabalho buscou-se investigar a contribuição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a aprendizagem docente e as relações de identidade docente no processo de formação. A pesquisa está ancorada na Análise Textual Discursiva, como procedimento metodológico e fez-se uso de alguns instrumentos de análise discutidos em nosso grupo de estudos: os Focos da Aprendizagem Docente (FAD) e a Matriz 3x3. Para a coleta de dados utilizou-se uma entrevista semiestruturada com ex-bolsista, egresso do curso de licenciatura em Química e atuante na carreira docente. O ex-bolsista retrata sua atuação docente com base nas experiências vividas na escola, com destaque para o conhecimento prático. As falas interpretadas com a Matriz 3x3 mostram que a Identidade Docente do sujeito é edificada de forma a compreender o universo da gestão em sala, partindo do entendimento objetivo, intelectual e contextualizado com a sociedade envolvida.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) originou-se em 2007 e apresenta como principal objetivo o incentivo à formação docente, propondo sanar algumas das lacunas deixadas durante a graduação (STANZANI, 2012). Uma delas ainda se faz presente nos currículos de licenciatura em Química no qual o modelo dicotômico separa disciplinas ditas ‘teóricas’ e ‘práticas’, sendo as últimas abordadas apenas nos anos finais das licenciaturas, com pouca ou nenhuma articulação com a teoria (SILVA; SCHNETZLER, 2011).

Assim, o profissional formado neste paradigma torna-se limitado ao uso de técnicas apreendidas as quais limitam o professor a lidar nas diversas situações e contextos encontrados nas escolas. A fim de possibilitar práticas que reflitam as vivências no ambiente da escola, o PIBID é um programa nacional destinado à melhoria da formação inicial de estudantes da licenciatura.

Nele, os subprojetos são desenvolvidos em cada licenciatura, nesta pesquisa investigamos o subprojeto do curso de Química de uma universidade pública, estadual do norte do Paraná aprovados institucionalmente por meio dos editais 2009 e 2011. Ambos apresentavam como objetivo a elaboração e o desenvolvimento de atividades didáticas que articulassem a leitura, a contextualização e a experimentação no Ensino de Química (STANZANI, 2012).

Nesse contexto, o objetivo do trabalho é investigar a contribuição do programa para a aprendizagem docente, bem como buscar relações de identidade docente no processo de formação de um professor, ex-bolsista do PIBID.

FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DE CIÊNCIAS E O CONTEXTO DO PIBID

A formação inicial tem sido alvo de pesquisas e seu crescimento no meio investigativo é notório. Aponta-se a necessidade de reformulações dos cursos para um modelo que contemple uma formação mais densa, agregando as práticas e vivências

no meio escolar, conteúdos específicos adquiridos na academia, bem como conhecimentos oriundos do campo educacional (PIRATELO, 2013; CARVALHO, 2013; FEJOLO, 2013; PASSOS, 2009).

Stanzani (2012) argumenta a preocupação dos educadores dos cursos de Licenciatura em Química, que tem reestruturado nesses últimos anos o currículo direcionando a formação docente, “deixando de ser um mero apêndice ao curso de Bacharelado” (*ibid.*, p.17). Lima (2012) aponta suas impressões como professora universitária, ressaltando que o próprio estágio possui uma trajetória histórica ao longo dos anos, mas que o PIBID surgiu para tentar atender as carências e solicitações acadêmicas.

Lima (2012), Stanzani (2012), Piratelo (2013), Fejolo (2013), Carvalho (2013) entre outros, pesquisaram as contribuições do PIBID como um importante espaço para o incentivo à formação docente, trabalhando as lacunas deixadas na graduação, além de valorizar as relações entre as IES e a escola. A antecipação do bolsista com a realidade escolar e as trocas de experiências com professores das escolas fortalecem o vínculo que o licenciando cria com o ambiente o qual, para Piratelo (2013), possibilita a construção da identidade docente.

Esta identidade agrega não somente o período de formação inicial, mas um acúmulo de significados e representações carregados de valores, concepções e referências dentre as quais estão embutidas socioculturalmente a própria vivência do licenciando em seu histórico escolar, resignificando suas raízes a partir da prática profissional (PIMENTA; LIMA, 2004; COSTA; BEJA; REZENDE, 2014).

Por conseguinte, é ao longo da sua trajetória escolar que o sujeito começa a moldar a ideia do ser professor. Assim, espera-se do futuro docente em Química a mobilização dos saberes técnicos por meio do conhecimento das teorias da educação e da didática de forma a investigar suas próprias condutas em sala de aula com objetivo de aprimorá-las (PIMENTA, 2012).

O PIBID se diferencia do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior, e que permite a entrada de bolsistas desde o seu primeiro semestre letivo. Ainda possui como característica incentivar a vivência desse bolsista na elaboração das propostas didáticas, sendo, portanto, um sujeito ativo no cotidiano das escolas, e os professores, seus cofomadores.

UMA ABORDAGEM QUALITATIVA DE INVESTIGAÇÃO

A proposta está ancorada em uma abordagem qualitativa, sendo utilizada a Análise Textual Discursiva, como procedimento metodológico (MORAES, 2003). Com o auxílio do coordenador do PIBID do curso de Licenciatura em Química, foram contabilizados todos os estudantes que participaram como bolsistas do programa desde o primeiro edital, em 2010. Do total de oitenta e dois bolsistas participantes, em nossa pesquisa, selecionamos os que se encontravam graduados e atuantes na docência.

Sob estas condições, o número passou para cinco ex-participantes, considerando a alta taxa de reprovação do curso. Neste trabalho, apresentamos os resultados da análise com apenas um entrevistado. Para a coleta de dados, utilizou-se uma entrevista semiestruturada e, para interpretação dos dados, alguns instrumentos discutidos em nosso grupo de estudos foram empregados: a Matriz 3x3 (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011) e os Focos da Aprendizagem Docente (FAD) desenvolvido por Arruda, Fregolente e Passos (2012). Estes últimos adaptados dos *strands* (NRC, 2009)

para analisar o aprendizado da docência em diversas configurações. Os FAD seguem descritos:

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

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

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

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

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

Buscamos em um segundo momento, um novo passo para compreender com maior profundidade a identidade docente. Desta maneira, selecionamos as falas acomodadas no Foco 5, a Identidade Docente e atribuímos suas relações por meio da Matriz 3x3 que, para Arruda, Lima e Passos (2011), tem como base o Triângulo de Chevallard (2005) em conjunto com as relações com o saber de Charlot (2000) e os condicionantes de Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (2006) a respeito da gestão dos saberes docentes, acondicionando em seus setores a resposta do entrevistado.

Arruda, Lima e Passos (2011) partiram das referências de Charlot (2000) o qual explana o conceito de ensino como um processo de construção e apropriação, referindo-se em três termos fundamentais: o saber, o aprendiz e o mestre. Cada elemento possuidor de sua função primordial. O Sistema Didático representado na Figura 1 retrata uma sala de aula, na qual um professor é responsável por um grupo de alunos que interagem entre si agregando valores e conhecimentos diversos durante um período de tempo.

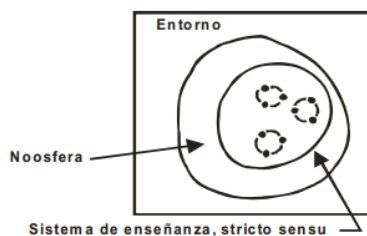


Figura 1 – Sistema de Ensino
Fonte: CHEVALLARD, 2005, p. 28

Partindo desse ponto, para Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (2006), a gestão do professor dentro de uma sala de aula é direcionada em dois pontos fundamentais: ao conteúdo e à classe. Assim se resume a sua ação, a primeira definida como operações que o mestre rege para aprendizagem do conteúdo pelos alunos. Por sua vez, a gestão

da classe é caracterizada como a maneira de organização da sala de aula a fim de favorecer o ato de ensinar, incluindo regras, rotinas e medidas disciplinares.

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

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

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

Tarefas do Professor Relações com o Saber	1 Gestão do Segmento P-S (Conteúdo)	2 Gestão do Segmento P-E (Ensino)	3 Gestão do Segmento E-S (Aprendizagem)
A Epistêmico	Setor 1A Diz respeito ao conteúdo enquanto objeto a ser compreendido pelo professor.	Setor 2A Diz respeito ao ensino enquanto atividade a ser compreendida pelo professor.	Setor 3A Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade ser compreendida pelo professor.
B Pessoal	Setor 1B Diz respeito ao conteúdo enquanto objeto pessoal.	Setor 2B Diz respeito a o ensino enquanto atividade pessoal.	Setor 3B Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade pessoal.
C Social	Setor 1C Diz respeito ao conteúdo enquanto objeto social.	Setor 2C Diz respeito ao ensino enquanto atividade social.	Setor 3C Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade social.

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

RESULTADOS E ANÁLISES

Após a transcrição da entrevista, foram obtidas oitenta respostas que, durante o procedimento de análise, efetuou-se a fragmentação. Assim, o corpus constituiu-se de sessenta e nove frações das sentenças transcritas e foram categorizadas em um primeiro movimento, utilizando os FAD. A Tabela 1 apresenta o número de falas em cada um dos focos. É possível notar a maior concentração de falas nas categorias do Conhecimento sobre a Docência (Foco 2) seguida de Comunidade Docente (Foco 4).

Tabela 1: Resultado da Análise das falas por meio dos FAD

Focos da Aprendizagem Docente				
Foco 1: Interesse pela Docência	Foco 2: Conhecimento sobre a Docência	Foco 3: Reflexão sobre a Docência	Foco 4: Comunidade Docente	Foco 5: Identidade Docente
10	23	4	21	11

Fonte: os autores

O ex-bolsista retrata claramente sua atuação enquanto professor, comentando a respeito de suas práticas desenvolvidas em sala de aula. Seu discurso é baseado nas experiências vividas na escola e nas atividades *in actu*. Entretanto, existe uma forte influência da Comunidade Docente, não somente em sua conduta, mas também no processo de formação profissional e, antes disso, na construção do Interesse pela Docência e na Identidade Docente.

Para organizar os dados, procedeu-se a codificação desses fragmentos. Cada um deles recebeu uma numeração de acordo com a ordem crescente das respostas, antecedido pela letra P. No entanto, os trechos que continham mais de uma categoria foram divididos, adicionando uma nova sequência numérica precedida por um ponto. Seguem alguns exemplos dos códigos para maior clareza bem como as falas e o acondicionamento nos focos:

P3: Quando eu me formei, uma das portas que se abriu foi para lecionar, foi para dar aula. Inclusive, lá no PIBID quando a gente montava, eu achava interessante a prática, a dinâmica das atividades [...]. Foco 1: Interesse pela Docência.

A fala anteriormente descrita foi denominada P3, P é o sujeito investigado, e o número '3' é a terceira resposta declarada por P. Nela, damos destaque ao Foco 1 no qual observa-se a manifestação pelo gosto à docência e como vem surgindo em P enquanto preparava materiais e atividades durante a atuação no projeto. Para maior clareza do contexto em que se encontra o depoimento, o sujeito afirmou não querer ser professor até o momento em que ingressou no programa.

P2: Não. (Risos) quando entrei no curso [...] eu queria ser pesquisador [...].

Foi a resposta obtida de P ao ser questionado se ele sempre quis ser professor. A partir disso, indagou-se quando foi a mudança que o fez repensar a profissão. Então, ele declara as oportunidades que surgiram em sua cidade e que durante a época da graduação o PIBID veio para prepará-lo e despertá-lo ao ambiente escolar.

Retomando, pois, a categoria 1, o sujeito experimenta esse envolvimento motivador para se mobilizar a aprender cada vez mais sobre a docência. No caso de P, a vivência no PIBID proporcionou uma familiaridade neste ambiente, aproximando-se da carreira como professor.

O Foco 2 é a categoria que mais se destacou em P em relação aos demais. Sua atuação na área já demonstra o conhecimento na ação docente, evidenciando a elaboração de atividades, situações de improviso, estratégias didáticas e alguns contratempos. É a partir do conhecimento na ação, baseando-se na reflexão na ação que este sujeito vem construindo seu repertório pragmático.

Ao perguntar se o PIBID possui alguma relação com a forma atual do que ele pensa acerca do ser professor, responde:

P24: Então, a questão de ser professor, no PIBID, a gente tinha um tempo hábil muito grande para fazer tal atividade, para se programar para ela para realizar, ser professor não é assim tão.... Não tem esse tempo que eu tinha no PIBID, é claro que você tem que fazer a aula, você não pode fazer uma aula baseada no

improviso, você tem que fazer um plano de aula ver a sequência didática que você vai utilizar, então, é... o PIBID ajuda? Sim, só que é uma forma mais dinâmica, enquanto lá você tinha muito tempo para fazer algo, para ficar pensando e tinha a colaboração dos amigos, agora ser professor, não. Tem que ser mais rápido, e se programar em bem menos tempo. Foco 2: Conhecimento Prático da Docência.

Na fala de número 24, o entrevistado argumenta sobre a importância do programa e o compara a atuação profissional, pontuando as tarefas do professor, tempo hábil no preparo das aulas e autonomia no planejamento didático. Comenta também que no PIBID ele consultava coordenadores, supervisores e outros colegas bolsistas, enquanto que na prática docente, o ritmo é mais intenso e solitário.

Ao questioná-lo se o PIBID tem alguma relação com a forma atual com o que pensa a questão de ser professor? O ex-bolsista desabafou em P24 que a elaboração das atividades em sala de aula é mais dinamizada enquanto professor. Fazendo um breve apontamento, argumentando que no PIBID a proposta de iniciação à docência justificaria a necessidade de um maior tempo de preparo, rapidamente P responde:

P25.1: Sim, e também uma coisa interessante, uma aula pode ser super boa em uma sala, você vai na outra, é a pior aula do mundo. Infelizmente, temos hoje no Ensino Médio, alunos que não sabem ler e que não sabem escrever. E aí, o que você faz com eles? Você vai ensinar Química? Não. Você tem que adaptar. Foco 3: Reflexão sobre a Docência.

O depoimento de número 25 foi fragmentado em três partes; 25.1, 25.2 e 25.3. O primeiro evidenciou a Reflexão sobre a Docência. Nele, P comenta a respeito dos contratempos enfrentados na docência, a diferença dos alunos nas diversas turmas em que ele atua, avaliando suas práticas já realizadas.

Poucos foram os depoimentos categorizados no Foco 3, proporcionalmente houve menor frequência de momentos reflexivos, assim como existiu um grande espaço para produção das atividades, ou seja, do Conhecimento Prático sobre a Docência. Então, vemos que o recém-licenciado está no processo de acumular seu repertório experiencial, desta forma, seus relatos valorizam mais as práticas do que a avaliação delas.

Em seguida, apresentamos um exemplo do Foco 4, o qual explicita a aprendizagem docente por meio da comunidade, desenvolvendo a linguagem e a formação no coletivo. O ex-bolsista comenta a respeito do processo de construção das atividades em conjunto com o grupo envolvido:

P55: Sempre reunimos na biblioteca e, como tinham dez alunos em turmas diferentes, marcávamos sempre logo depois das aulas. Então acabavam as aulas à tarde, a gente se encontrava e ficava conversando até às 19h. Às 19h já era aula do noturno. Mas todos colaboravam, todos estavam presentes, os dez, no meu grupo. Fora isso, também, nós montamos um grupo, sempre falávamos por e-mail, montamos um grupo de e-mail, mandava lá todo mundo recebia, todo mundo mandava sua opinião, depois de estruturado, aí sim que nós mandávamos para os professores,

Coordenador F e para Coordenador S, aí eles davam o apoio e retornavam para a gente. O que eles não achavam que estava de acordo, com a proposta, reuníamos de novo e modificávamos.
Foco 4: Comunidade Docente.

Aqui, é possível observar a articulação da comunidade envolvida com o planejamento das aulas. O que expõe claramente a categoria 4. Conforme o que era decidido nas reuniões marcadas com os colegas do projeto, o trabalho após ser finalizado era encaminhado aos coordenadores que respondiam com seus pareceres, correções e sugestões. Desta forma, fica marcada a presença da interação desta comunidade.

Por fim, a última categoria, 5, expõe a Identidade Docente. Este segmento é descrito como o sujeito pensando e refletindo sobre si mesmo enquanto aprendiz da docência, incorporando a sua própria identidade. Os trechos acondicionados neste foco foram utilizados para o segundo movimento analítico, com o uso da Matriz3x3. Segue um exemplo:

P22: Hoje? Hoje virei professor, dou aula. Foco 5: Identidade Docente.

Em P22, é possível observar a autoafirmação enquanto profissional, ou seja, ele expõe a sua identidade ao assumir-se na docência. Esta fala foi categorizada na célula 2B da Matriz 3x3. Desta forma, P22 expressa a gestão do segmento P-E, ou seja, a relação do professor com o ensino dentro dos condicionantes de Gauthier e Tardif. Entre as relações com o saber de Charlot, o que mais se destaca é a relação pessoal de P com o saber.

Portanto, no depoimento anterior, P manifesta sua identidade docente pelo ato de ensinar, incorporando-o como parte de sua história de vida. Essa relação com o pessoal pode nos mostrar que o sujeito tem a profissão como objeto de interesse, o gosto pela carreira. O ensinar, segundo P, é o que o torna satisfeito pessoalmente.

O discurso que sucede P22, é a resposta na qual P refere suas intenções em continuar sendo professor:

P23: Sim, pretendo. Inclusive fiz o concurso no ano passado, passei. Estou só esperando eles chamarem. Foco 5: Identidade Docente.

Além de assumir a profissão, ele tem intenções de permanecer na carreira, buscando estabelecer-se na rede estadual. Nesta sentença, P desloca a relação com o saber da dimensão pessoal para a social, sendo categorizado na célula 2C. Assim, a identidade docente evidenciada em P23, está associada à questão do ensino, já que demonstra a pretensão de manter-se em atividade.

Em alguns momentos, é possível observar que as falas se movimentam de uma célula à outra. Neste caso, as sentenças foram divididas, atribuindo um novo código ao esquema e, após um ponto, adicionou-se uma letra em tamanho minúsculo em ordem alfabética. Desta maneira, a fala P24 possui três fragmentos alocados nas células 1A e 1C, no qual P24.b categorizada na primeira e P24.a e P24.c na segunda célula da Matriz 3x3.

O Quadro 03 apresenta as análises realizadas com as falas que, a partir do Foco 5, foram acondicionadas na Matriz 3x3, totalizando dez fragmentos. Não se

evidenciou nos setores 1B e 3C algum depoimento relacionado a eles. De resto, é possível observar uma distribuição mais homogênea entre as outras células. Em relação às colunas, a Gestão do segmento P-E apresentou uma maior proporção, tanto em quantidade quanto na divisão dessas falas entre as células relacionadas. Já, nas linhas, a Epistêmica revelou melhor distribuição equiparando-se com a Social em termos quantitativos.

Quadro 03: Análise das falas do sujeito, alocadas no Foco 5, por meio da Matriz 3x3

Tarefas do Professor Relações com o Saber	1 Gestão do Segmento P-S (Conteúdo)	2 Gestão do Segmento P-E (Ensino)	3 Gestão do Segmento E-S (Aprendizagem)
A Epistêmico	P24.b	P68.a P68.c	P68.b
B Pessoal		P22	P70
C Social	P24.a P24.c	P1 P23	

Fonte: os autores

Isso implica que o discurso no qual evidenciou a Identidade Docente, pode estar ligado ao ensinar, mas também às relações epistêmicas e sociais. Por conseguinte, para P, ser professor é preocupar-se em gerir as atividades em classe, buscando apropriar-se do conhecimento que as regem agregados aos valores da comunidade escolar.

Os depoimentos P24.a, P24.b e P24.c constituem a primeira coluna. Neles, P comenta o tempo disponível para realizar as atividades do PIBID em grupo, comparando com a docência. No segundo trecho da fala, ele retoma as tarefas do professor, argumentando a necessidade do preparo de suas aulas, deslocando o discurso do campo social para o epistêmico e, finalmente, retorna à célula inicial, evidenciando a contribuição dos colegas do PIBID.

Já, na fala P68.a, P68.b e P68.c, o sujeito relata a sua atividade enquanto professor pesquisador na busca por novas estratégias e transposição didática. Partindo do segmento do ensino, seu diálogo caminha para o segmento da aprendizagem, retratando-a como habilidade alcançada. Por fim, P retoma a busca pelo ensinar deslocando-se para a coluna inicial.

Em P1 o depoente assume-se profissionalmente, ao perguntá-lo se o considera professor:

P1: Atualmente sim, porque professor não é só aquele que ensina, não é só querer ensinar, hoje em dia é muito mais. É educar, é ter paciência, é saber entender, compreender o outro. E o ensinar hoje virou um conceito secundário. E o aprender é saber ensinar o outro a conviver.

Nesta resposta, destaca-se o ato de ensinar, já que, para P, é o que dá sentido à sua atividade enquanto docente. Neste trecho, embora não seja explícito, ele associa sua profissão ao coletivo quando se refere ao “outro” como objeto a ser ensinado, compreendido, entendido. Desta maneira, traduzimos o depoimento na dimensão social, sendo, portanto, categorizado na célula 2C.

P salienta no depoimento P70 um desabafo ao ser questionado sobre sentir-se realizado como professor. Em alguns momentos ele se sente satisfeito com sua carreira, embora não seja plena esta sensação visto que as dificuldades que enfrenta o fazem questionar sua realização.

Ao atribuir sentimentos, percebe-se que o sentir-se realizado está relacionada à dimensão pessoal do depoente. Ao declarar em seu depoimento:

P70: Dependendo da turma sim. Tem turma que você sai de lá realizado, mas tem turma que não se consegue. É, infelizmente, hoje em dia, alguns alunos não veem você como um amigo, eles veem você como um inimigo.

Nota-se que a declaração se resvala no segmento da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível observar que o ex-bolsista entrevistado possui uma dimensão considerável de relatos relacionados ao Conhecimento Prático pela Docência (Foco 2) e Comunidade Docente (Foco 4). Essas observações mostram o envolvimento do sujeito com experiências em sala, bem como com a relevância que preza com a colaboração dos colegas.

Doravante as duas categorias citadas no parágrafo anterior, surgiu a manifestação do Interesse pela Docência e o desenvolvimento da Identidade Docente deste depoente. Assim sendo, o PIBID proporcionou a P uma vivência no ambiente escolar que o aproximou das atividades e também da comunidade, despertando, desta maneira, o interesse pela carreira docente e a construção de sua identidade enquanto profissional.

Já, a Matriz 3x3 revelou que, considerando a Identidade Docente, a linha Epistêmica destacou-se pela distribuição das falas e, quantitativamente, equiparou-se com a linha Social. A coluna Ensino sobressaiu-se ao comparar com as duas outras. Esses apontamentos podem mostrar que a Identidade Docente de P é edificada de forma a compreender o universo da gestão em sala de aula, partindo da compreensão objetiva, intelectual, mas também contextualizada e de ininterrupta interação com a sociedade envolvida.

A utilização desses dois instrumentos como forma de aprofundar a compreensão da Identidade Docente, categoria esta encontrada nos FAD, permitiu um esclarecimento do processo interpretativo dos depoimentos do sujeito de pesquisa. É evidente que ainda existem fragilidades na investigação, visto que apenas um sujeito de pesquisa foi colocado em análise.

Contudo, associar os FAD e a Matriz3x3 revela ser uma ferramenta promissora para investigações futuras e para a continuidade desta pesquisa, mesmo ambos os instrumentos sendo independentes entre si. Com base nessas evidências analisadas, afirma-se que a participação no PIBID foi relevante dentro dos aspectos levantados pelo FAD: o desenvolvimento do interesse, da prática docente enquanto conhecimento

experiencial, sua reflexão da ação, a participação da comunidade e sua atuação no meio escolar e da identidade docente.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, S. de M.; LIMA, J. P.; PASSOS, M. M. Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. vol. 11, n.2, p.139-160, 2011.

ARRUDA, S. de M.; FREGOLENTE, A.; PASSOS M. M. Focos de Aprendizagem Docente. **Revista Alexandria**. Vol. 5, n.3, p.25-48, 2012.

CARVALHO, M. A. **Um modelo para a interpretação da supervisão no contexto de um subprojeto de Física do PIBID**. 2013. 170 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

CHARLOT, B. **Da Relação com o Saber**: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

COSTA, M. L. R.; BEJA, A. C. dos S.; REZENDE, F. Construção da Identidade Docente em Licenciatura em Química de um Instituto Federal de Educação Profissional. **Química Nova na Escola**, São Paulo: 2014. 9 p.

FEJOLO, T. B. **A formação do professor de Física no contexto do PIBID**: os saberes e as relações. 2013. 95f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

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.

LIMA, M. do S. L. A prática de ensino, o estágio supervisionado e o PIBID: perspectivas e diretrizes para os cursos de licenciatura. In: **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, 16., 2012, Campinas. Anais do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas: Junqueira&Marin Editores, 2012. v.2. p.234-246. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipe/0056s.pdf>> Acesso em: 05 out. 2013.

MORAES, R. Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**. Bauru: Faculdade de Ciências, v.9, n.2, p.191-211, 2003.

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: 25 mai. 2014.

PASSOS, M. M. **O Professor de Matemática e sua Formação**: análise de três décadas da produção bibliográfica em periódicos na área de Educação Matemática no Brasil. 2009. 328f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Bauru.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. 296p.

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

PIRATELO, M. V. M. **Um Estudo sobre o Aprendizado Docente no Projeto PIBID/UEL – Licenciatura em Física**. 2013. 140f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

STANZANI, E. de L. **O papel do PIBID na formação inicial de professores de Química na Universidade Estadual de Londrina**. 2012. 86f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

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

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