

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO BÁSICA - PRÁTICAS DOCENTES**

MARAYSA CRUZ NOGARI

**O APRENDIZADO E O DESENVOLVIMENTO DO INTERESSE
PELA DOCÊNCIA NO CONTEXTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA EM MATEMÁTICA**

**JACAREZINHO
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO BÁSICA - PRÁTICAS DOCENTES**

**O APRENDIZADO E O DESENVOLVIMENTO DO INTERESSE PELA
DOCÊNCIA NO CONTEXTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
EM MATEMÁTICA**

Dissertação apresentada por Maraysa Cruz Nogari,
ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Estadual do Norte da Paraná, como
um dos requisitos para a obtenção do título de
Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Básica.

Orientador:
Prof. Dr. George Francisco Santiago Martin

JACAREZINHO
2022

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

CM311o
a Cruz Nogari, Maraysa
O APRENDIZADO E O DESENVOLVIMENTO DO INTERESSE
PELA DOCÊNCIA NO CONTEXTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA EM MATEMÁTICA / Maraysa Cruz Nogari;
orientador George Francisco Santiago Martin -
Jacarezinho, 2022.
116 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em PPED) -
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de
Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2022.

1. Interesse pela docência. 2. Modelo de Quatro
Fases do Desenvolvimento do interesse. 3. Focos de
Aprendizagem Docente. 4. Programa Residência
Pedagógica. 5. Jogos Matemáticos. I. Santiago Martin,
George Francisco, orient. II. Título.

MARAYSA CRUZ NOGARI

**O APRENDIZADO E O DESENVOLVIMENTO DO INTERESSE PELA
DOCÊNCIA NO CONTEXTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
EM MATEMÁTICA**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. George Francisco Santiago Martin - PPEd/UENP –
Presidente

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

Prof. Dr. Jonis Jecks Nervis – UENP - Jacarezinho

Jacarezinho, 25 de novembro de 2022

Dedico essa dissertação a toda a minha família,
que sempre me apoiou em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre guiou meus passos, dando-me discernimento em todos os momentos.

Ao meu orientador, professor Dr. George Francisco Santiago Martin, pela confiança, paciência, dedicação, apoio e por todos os ensinamentos.

Aos professores componentes das bancas de qualificação e defesa – Prof. Dr. Sergio de Mello Arruda e Prof. Dr. Jonis Jecks Nervis, por suas importantes contribuições a essa dissertação.

Aos professores suplentes, profa. Dra. Analia Maria Dias de Gois Picelli e profa. Dra. Juliane Priscila Sachs.

A instituição na qual realizei a coleta de dados e a todos os residentes que gentilmente colaboraram com minha proposta de investigação e elaboração do Produto Educacional.

A minha mãe Maria de Fátima Cruz Nogari, que nunca mediu esforços para minha formação e o meu sucesso pessoal e profissional.

Ao meu irmão, Arnaldo Nogari Júnior, pelo incentivo, apoio e todas as correções ortográficas em meus textos.

Ao meu noivo Sebastião Augusto de Moraes, por todo o apoio, companheirismo, incentivo profissional e pessoal.

Ao meu tio Sidnei Dias Cruz, por influenciar na minha escolha em cursar licenciatura em Matemática.

Ao amigo Alessandro Abrantes, por ter criado toda a parte de *design* gráfico do Produto Educacional.

As amigas Andréia Patrocinio Marquezepe, Daiany dos Reis Santana, Maria Valéria Negreiros Cesar Fagá, pela amizade, pelo incentivo, troca de experiências e apoio nos momentos de escrita dessa dissertação.

Aos colegas de mestrado, do grupo de pesquisa GPMEC, sobretudo ao Igor Camargo, Magali Monteiro e Felipe G. C. Rezende, pelas conversas e pelo companheirismo.

Aos meus colegas de trabalho, em especial ao Diretor Wendell Santos Possetti e a Pedagoga Eliana Oliveira por todo apoio.

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

"Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda".

Paulo Freire

NOGARI, Maraysa Cruz. **O APRENDIZADO E O DESENVOLVIMENTO DO INTERESSE PELA DOCÊNCIA NO CONTEXTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM MATEMÁTICA**. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Orientador: George Francisco Santiago Martin. Jacarezinho, 2022.

RESUMO

Essa investigação é de caráter qualitativo e procurou identificar o aprendizado da docência em cada Fase do Modelo de Desenvolvimento do Interesse por meio dos Focos de Aprendizagem Docente em acadêmicos que cursam licenciatura em Matemática e que participam do Programa Residência Pedagógica. As entrevistas narrativas acontecerem de forma on-line e os relatos foram analisados por meio do referencial da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011), 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 reprofundar em cada uma das Fases, foi possível um novo ordenamento por meio dos Focos de Aprendizagem Docente de Arruda, Passos e Fregolente (2012). Após análise foi possível identificar elementos acerca do interesse dos participantes dessa pesquisa, sugerindo que tal interesse pode ser desenvolvido durante a formação inicial docente. Os dados revelaram ainda que há indícios de aprendizagem de práticas que podem ser utilizadas em sala de aula e desenvolvimento de uma identidade docente, indicando, assim, que as ações oportunizadas durante o Programa Residência Pedagógica, por meio do projeto de intervenção pedagógica, contribuíram para o despertar do interesse pela profissão docente, além de proporcionar uma formação de professores inovadores. Por se tratar de um mestrado profissional, de modo a suprir a exigência do programa, foi elaborado um produto educacional a partir do projeto de intervenção pedagógica, sendo este um caderno de atividades, o qual foi organizado com referencial teórico sobre a formação de professores, desenvolvimento do interesse pela docência e jogos matemáticos. Este recurso didático visa disponibilizar contribuições para a prática profissional de professores da Educação Básica, professores em processo de formação, professores do Ensino Superior e Formadores de professores, da área de Matemática.

Palavras-chave: Interesse pela docência; Modelo de Quatro Fases do Desenvolvimento do interesse; Focos de Aprendizagem Docente; Programa Residência Pedagógica.

Linha 02: Educação. Educação Básica. Práticas Docentes.

NOGARI, Maraysa Cruz. **LEARNING AND DEVELOPING INTEREST IN TEACHING IN THE CONTEXT OF THE RESIDENCY PROGRAM PEDAGOGICAL IN MATHEMATICS**. 116 f. Dissertation (Master in Basic Education) – State University of North Paraná. Supervisor: George Francisco Santiago Martin. Jacarezinho, 2022.

ABSTRACT

This research is qualitative in nature and sought to identify the learning of teaching in each Phase of the Model of Development of Interest through the Focuses of Teaching Learning in academics who attend a degree in Mathematics and who participate in the Pedagogical Residency Program. The narrative interviews take place online and the reports were analyzed through the discursive textual analysis framework (MORAES; GALIAZZI, 2011), from which it was possible to organize the data, a priori, according to the Four Phases Model of The Development of Interest (MDI) of Hidi and Renninger (2006). By re-deepening in each of the Phases, it was possible to re-plan a new order through the Teaching Learning Foci of Arruda, Passos and Fregolente (2012). After analysis, it was possible to identify elements about the interest of the participants of this research, suggesting that this interest can be developed during the initial teacher training. The data also revealed that there are indications of learning practices that can be used in the classroom and development of a teaching identity, thus indicating that the actions opportunistic during the Pedagogical Residency Program, through the pedagogical intervention project, contributed to the awakening of interest in the teaching profession, besides providing an innovative teacher training. Because it is a professional master's degree, in order to meet the program's requirement, an educational product was elaborated from the pedagogical intervention project, which was a notebook of activities, which was organized with theoretical framework on teacher education, development of interest in teaching and mathematical games. This didactic resource aims to make contributions to the professional practice of teachers of Basic Education, teachers in the process of training, teachers of Higher Education and Teacher Trainers, in the area of Mathematics.

Key words: Interest in Teaching, Four Stages Model of Interest Development, Teaching Learning Focuses, Pedagogical Residency Program

Lista de Gráficos

Gráfico 1 -Porcentagem de excertos por Fases do MDI.....	61
Gráfico 2 - Quantidade Absoluta de excertos por Fases do MDI.....	62
Gráfico 3 - Porcentagem de excertos de acordo com os FAD.....	63
Gráfico 4 - Quantidade Absoluta de excertos de acordo com os FAD.....	64
Gráfico 5 - Incidências de excertos dos FAD na Fase 1 do MDI adaptado	65
Gráfico 6 - Incidências de excertos dos FAD na Fase 2 do MDI adaptado	71
Gráfico 7 - Incidências de excertos dos FAD na Fase 3 do MDI adaptado	78
Gráfico 8 - Incidências de excertos dos FAD na Fase 4 do MDI adaptado	86
Gráfico 9 - Resumo das incidências dos excertos nos FAD e no MDI	97

Lista de Quadros

Quadro 1 - Resumo das Características do Interesse.....	31
Quadro 2 - Focos da Aprendizagem Científica (FAC).....	33
Quadro 3 - Focos da aprendizagem docente e as respectivas analogias aos Focos da aprendizagem científica.....	35
Quadro 4 - Focos de Aprendizagem Docente.....	36
Quadro 5 - MDI Adaptado.....	56
Quadro 6 - Quantidade de excertos por Fases do MDI	61
Quadro 7 - Quantidade de Excertos FAD.....	63
Quadro 8 - Excertos acomodados na Fase 1 e Foco 1	66
Quadro 9 - Excertos acomodados na Fase 1 e Foco 4	68
Quadro 10 - Excertos acomodados na Fase 1 e Foco 5	69
Quadro 11 - Excertos acomodados na Fase 2 e Foco 1	71
Quadro 12 - Excertos acomodados na Fase 2 e Foco 2	73
Quadro 13 - Excertos acomodados na Fase 2 e Foco 3	75
Quadro 14 - Excertos acomodados na Fase 2 e Foco 4	76
Quadro 15 - Excertos acomodados na Fase 2 e Foco 5	77
Quadro 16 - Excertos acomodados na Fase 3 e Foco 1	78
Quadro 17 - Excertos acomodados na Fase 3 e Foco 2	80
Quadro 18 - Excertos acomodados na Fase 3 e Foco 3	82
Quadro 19 - Excertos acomodados na Fase 3 e Foco 4	83
Quadro 20 - Excertos acomodados na Fase 3 e Foco 5	85
Quadro 21 - Excertos acomodados na Fase 4 e Foco 1	87
Quadro 22 - Excertos acomodados na Fase 4 e Foco 2	88
Quadro 23 - Excertos acomodados na Fase 4 e Foco 3	91
Quadro 24 - Excertos acomodados na Fase 4 e Foco 4	93
Quadro 25 - Excertos acomodados na Fase 4 e Foco 5	95
Quadro 26 - Comparação Fase 1 e Fase 4	100
Quadro 27 - Sugestão de Modelo do desenvolvimento do interesse pela Docência (MDI - D).....	104
Quadro 28 - Excertos valorizando a utilização das TICS.....	108

Lista de Ilustrações

Figura 1 - Resumo Modelo 4 Fases de desenvolvimento de Hidi e Renninger.....	29
Figura 2 -Planilha de Análise de Dados	59
Figura 3 - Análise de dados - filtros	60
Figura 4 - Análise de dados - filtros MDI	60

Lista de Abreviaturas

ATD - Análise Textual Discursiva

CAEE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EDUCIM - Grupo de Pesquisa Educação em Ciências e Matemática (UEL/CNPq)

FAC - Focos da Aprendizagem Científica

FAD – Focos de Aprendizagem Docente

IES - Instituições de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MDI - Modelo de quatro Fases do Desenvolvimento do Interesse

MEC - Ministério da Educação

NRC - *National Research Council*

PIBID - Programas de Bolsas de Iniciação à Docência

PNE- Plano Nacional de Educação

PRP - Programa Residência Pedagógica

SISU - Sistema de Seleção Unificada

TICs - Tecnologias de Comunicação e Informação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
2 CURSOS DE LICENCIATURA E O DESENVOLVIMENTO DO INTERESSE	22
2.1 Os Cursos de Licenciaturas	22
2.2 O Desenvolvimento do Interesse na Formação Inicial de Professores.....	23
3 O MODELO DE HIDI E RENNINGER SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO INTERESSE (MDI).....	26
3.1 Desenvolvimento do Interesse.....	26
3.2 Modelo das Quatro Fases do Desenvolvimento - MDI.....	27
3.3 As Quatro Fases do Desenvolvimento do Interesse	28
Fase 1: Interesse Situacional Acionado	29
Fase 2: Interesse Situacional Mantido	29
Fase 3: Interesse Individual Emergente.....	30
Fase 4: Interesse Individual Bem Desenvolvido	30
4 FOCOS DE APRENDIZAGEM DOCENTE – FAD.....	33
4.1 Origem dos Focos de Aprendizagem Docente	33
4.2 A elaboração dos FAD por meio dos FAC.....	35
4.3 Por que utilizar os FAD	37
5 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	42
5.1 Abordagem Qualitativa.....	42
5.2 Participantes da Pesquisa.....	44
5.3 Entrevista Narrativa.....	46
5.4 Análise Textual Discursiva (ATD).....	48
5.5 Encaminhamentos Metodológicos.....	52
6 – APRESENTAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	56
6.1 Critérios para categorização dos dados de acordo com MDI	56

6.2 Organização dos dados	58
6.3 Dados gerais obtidos de acordo com o MDI e os FAD	61
6.4 Fase 1 do MDI e os Focos de Aprendizagem Docente.....	64
6.4.1 Identificação de excertos acomodados na Fase 1 e no Foco 1	66
6.4.2 Identificação de excertos acomodados na Fase 1 e no Foco 4	68
6.4.3 Identificação de excertos acomodados na Fase 1 e no Foco 5	69
6.4 Fase 2 - Interesse Situacional Mantido do MDI e os Focos de Aprendizagem Docente.....	70
6.5.1 Identificação de excertos acomodados na Fase 2 e no Foco 1	71
6.5.2 Identificação de excertos acomodados na Fase 2 e no Foco 2	73
6.5.3 Identificação de excertos acomodados na Fase 2 e no Foco 3	75
6.5.4 Identificação de excertos acomodados na Fase 2 e no Foco 4	76
6.5.5 Identificação de excertos acomodados na Fase 2 e no Foco 5	77
6.6 Fase 3 - Interesse Individual Emergente do MDI e os Focos de Aprendizagem Docente.....	77
6.6.1 Identificação de excertos acomodados na Fase 3 e no Foco 1	78
6.6.2 Identificação de excertos acomodados na Fase 3 e no Foco 2	79
6.6.3 Identificação de excertos acomodados na Fase 3 e no Foco 3	81
6.6.4 Identificação de excertos acomodados na Fase 3 e no Foco 4	83
6.6.5 Identificação de excertos acomodados na Fase 3 e no Foco 5	84
6.7 Fase 4 - Interesse Individual Bem desenvolvido do MDI e os Focos de Aprendizagem Docente	85
6.7.1 Identificação de excertos acomodados na Fase 4 e no Foco 1	87
6.7.2 Identificação de excertos acomodados na Fase 4 e no Foco 2	88
6.7.3 Identificação de excertos acomodados na Fase 4 e no Foco 3	91
6.7.4 Identificação de excertos acomodados na Fase 4 e no Foco 4	93
6.7.5 Identificação de excertos acomodados na Fase 4 e no Foco 5	95

6.8 Caracterização das Fases do Desenvolvimento do Interesse pela Docência por meio dos FAD.....	96
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
8 PRODUTO EDUCACIONAL	106
8.1 Projeto de intervenção Pedagógica.....	106
REFERÊNCIAS	111

APRESENTAÇÃO

Nesta dissertação apresento um estudo com integrantes do Programa Residência Pedagógica – PRP, do curso de licenciatura em Matemática, tendo o Modelo de Desenvolvimento de Interesse (MDI) e os Focos da Aprendizagem Docente (FAD) como um instrumento teórico-metodológico.

A formação docente sempre foi uma temática que me inquietou, e isso se intensificou no momento em que me tornei preceptora do PRP. A escolha da minha graduação foi incentivada por não poder cursar a faculdade de informática. Além disso, ao optar pela Matemática, presumi ainda que os conteúdos científicos aprendidos serviriam de embasamento para outra faculdade no futuro. A escolha para o ingresso na faculdade de Matemática se deu naquele momento por influência de um familiar, tio, que já era professor da área, por afinidade com os conteúdos matemáticos e por não poder realizar uma faculdade em outra cidade. Ao ingressar e no transcorrer da minha graduação percebi que poucos dos meus colegas queriam ser professores ou se identificavam com a profissão.

Durante minha graduação tive a oportunidade de ser aluna de excelentes mestres, os quais corroboraram para que, mais tarde, eu não fizesse a faculdade de informática e despertasse o interesse para exercer a profissão docente. Em consequência disso, realizei um concurso público, fui aprovada e me tornei professora de Matemática do Ensino Fundamental II e Médio da rede estadual.

Em 2018, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, tornou público o edital nº 06 em 2018, com o objetivo de realizar uma chamada pública para selecionar Instituições de Ensino Superior interessadas em apresentar propostas para a implementação do PRP, e, posteriormente a isso, o colégio em que leciono aceitou participar do programa. Realizei a minha inscrição com preceptora, pois gostaria de receber os acadêmicos de Matemática em minhas salas de aula. Quando realizei a minha inscrição, vi naqueles residentes um grande potencial para a implementação de um projeto de intervenção pedagógica, no qual, a partir do uso de novas metodologias de ensino, pudessemos despertar o desejo pela Matemática nos alunos da educação básica, tornando as aulas mais atrativas. Ao receber os residentes, percebi nos mesmos muitas inquietações parecidas as minhas, no momento em que cursava licenciatura, perante a profissão docente.

Em 2020 fui aprovada como aluna regular neste programa de pós-graduação. Neste tive o privilégio de ser escolhida com orientanda do Prof. Dr. George Francisco Santiago

Martin, e me deparei com a possibilidade de estudar o interesse e formação docente por meio dos residentes do PRP.

Durante as orientações e diante do contexto vivenciado por mim, emergiu a intenção de investigar o interesse pela docência, valendo-se dos conceitos apresentados na tese de Martin (2016), que discorre sobre o desenvolvimento do interesse e apresenta uma proposta para caracterizá-lo, e o artigo de Arruda, Passos e Fregolente (2012), que versa sobre o aprendizado da docência e propõe os Focos da Aprendizagem da Docência (FAD). Com intenção de compreender o processo da 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 podemos identificar o aprendizado da docência em cada Fase do Modelo de Desenvolvimento do interesse em acadêmicos que cursam licenciatura e que participam do Programa Residência Pedagógica?

Estou aprendendo a ser uma professora-pesquisadora e investigar sobre o desenvolvimento do interesse na formação de professores, o que tem sido muito gratificante.

Ao realizar as entrevistas, transcrever e interpretar os seus respectivos dados, identifiquei-me e rememorei alegrias, anseios, medos, os quais muitos deles foram superados no momento em que escolhi ser professora.

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

1 INTRODUÇÃO

É impensável que muitos acadêmicos dos cursos de licenciatura não queiram ser professores, porém é o que evidenciam os dados do INEP (2017), alguns estudos como o de Leme (2012) e os próprios estudantes que frequentam tais cursos. Vale ressaltar que existe uma carência de jovens que escolhem a profissão docente (GATTI et al., 2009), além de um desvio ocupacional de licenciados (em especial nas áreas chamadas exatas) e projeções indicam que o número de acadêmicos não contemplará a demanda por professores para os próximos anos (RISTOFF, 2008; BRASIL, 2007).

Compreendemos que o trabalho docente se traduz em uma profissão importante para a sociedade e não pode ser definida como dom, missão ou vocação. Deste modo, a profissão é sinônimo de emprego, carreira, na qual, para o exercício da mesma, é necessário aprender a ser professor. Por sua vez, a aprendizagem é um conceito que tem vários significados (MOREIRA, 1999). Deste modo, para esta pesquisa, adotamos os Focos da Aprendizagem Docente (ARRUDA, PASSOS E FREGOLENTE, 2012) como parâmetro para a identificação do aprendizado da docência, pois eles representam “um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensino de tal forma que melhorem continuamente como docentes” (GARCIA, 2010, p. 27).

A aprendizagem da docência é articulada pela contribuição do interesse e de sua relação com outras variáveis motivacionais que têm implicações potencialmente significativas para a prática em sala de aula, como os métodos conceituais e metodológicos. Nesse sentido, Arruda, Passos e Fregolente (2012), afirmam que:

“Não nos parece difícil perceber 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)

Consideramos, portanto, que o desenvolvimento do interesse é importante em todos os níveis de ensino, mas, em especial, nos cursos responsáveis pela formação daqueles que atuarão com docentes. Para Hidi, Renninger e Krapp (2004, p.94), o interesse é “uma variável originalmente inspiradora, um estado psicológico que ocorre durante as interações

entre as pessoas e seus objetos de interesse, e é caracterizada pelo aumento da atenção, concentração e do afeto”, bem como “uma predisposição relativamente duradoura para voltar a envolver com conteúdo específico, como objetos, eventos, ideias e tarefas”.

Tendo em consideração que a formação docente passa, inicialmente, pelo interesse, disponibilidade e engajamento com práticas do futuro professor para a docência, foi considerado para essa pesquisa os acadêmicos que cursavam licenciatura em Matemática e que participavam do Programa Residência Pedagógica. O Programa objetiva induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura e possibilitar discussões acerca da formação do professor de Matemática. O mesmo refere-se a uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores, promovendo atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, de modo a despertar o interesse pela docência, além de aliar o conteúdo teórico estudado em sala de aula com a prática docente.

Desse modo, o objetivo dessa pesquisa foi de: Identificar o aprendizado da docência em cada Fase do MDI por meio dos FAD em acadêmicos que cursam licenciatura em Matemática e que participam do Programa Residência Pedagógica.

O problema de estudo apresenta a seguinte questão: De que forma podemos identificar o aprendizado da docência em cada Fase do Modelo de Desenvolvimento do interesse em acadêmicos que cursam licenciatura em Matemática e que participam do Programa Residência Pedagógica?

A seguir, descrevemos resumidamente a estrutura desta dissertação, de modo a facilitar a visualização integralmente bem como a sua organização.

No Capítulo 2 apresentamos breves considerações que versam sobre a escolha da profissão docente e dos cursos de licenciatura, em especial o de Matemática. Discorremos também sobre o Desenvolvimento do Interesse na Formação Inicial de Professores.

No Capítulo 3 apresentamos o referencial teórico-metodológico, o Modelo de Quatro Fases do Desenvolvimento do Interesse (HIDI; RENNINGER, 2006), estabelecendo conceitos entre os tipos de interesse a que um indivíduo pode desenvolver. Posteriormente, apresentamos detalhadamente as quatro Fases do MDI e, por último, refletimos sobre suas possíveis contribuições da utilização desse referencial em nossa pesquisa.

No Capítulo 4 apresentamos o segundo referencial teórico-metodológico sobre os Focos de Aprendizagem Docente (ARRUDA, PASSOS e FREGOLENTE, 2012), elucidando a procedência da analogia que assentiu a proposta. Neste, ainda, evidenciamos

as bases teóricas que dão suporte à essa analogia e em seguida fundamentamos a utilização dos FAD nessa pesquisa.

No Capítulo 5 relatamos os elementos empíricos desta dissertação, a qual se caracteriza como pesquisa qualitativa, abordando a pesquisa narrativa. Desta forma, esse capítulo dedicou-se, especificamente, a metodologia e dos procedimentos metodológicos para a coleta de dados, realizados por meio de entrevistas narrativas (FLICK, 2009), os quais foram analisados recorrendo os conceitos de Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011).

No Capítulo 6 foram realizadas as análises das entrevistas narrativas com os participantes dessa pesquisa, as quais foram categorizadas e organizadas, a partir da nossa compreensão, em primeiro, por meio do modelo de quatro Fases do MDI, posteriormente de acordo com os FAD.

Nas Considerações Finais apresentamos algumas reflexões concernentes ao trajeto investigativo da dissertação, pontuando os principais resultados que evidenciaram a identificação do aprendizado docente em cada Fase do desenvolvimento do interesse pela docência por meio dos FAD. Os dados revelaram que há indícios de aprendizagem de práticas que podem ser utilizadas em sala de aula e desenvolvimento de uma identidade docente, indicando, assim, que as ações desenvolvidas durante o Programa Residência Pedagógica, por meio do projeto de intervenção pedagógica, contribuíram para o despertar do interesse pela profissão docente, além de proporcionar uma formação de professores inovadores.

Por fim, no Capítulo 8, discorremos considerações referente ao produto educativo desenvolvido e aplicado em sala de aula. Para essa dissertação foi elaborado um caderno com atividades a partir de um Projeto de Intervenção Pedagógica, juntamente com os residentes de licenciatura em Matemática. A fim de contextualizar a composição do material, bem como organizá-lo, este caderno de atividades apresenta: Referencial teórico que versa sobre a formação de professores, o desenvolvimento do interesse pela docência e sete jogos matemáticos, com as orientações necessárias para a utilização dos mesmos.

2 CURSOS DE LICENCIATURA E O DESENVOLVIMENTO DO INTERESSE

Iniciaremos o Capítulo 2, discorrendo sobre a escolha da profissão docente e dos cursos de licenciatura, em especial o de Matemática. Após trataremos sobre o Desenvolvimento do Interesse na Formação Inicial de Professores.

2.1 Os Cursos de Licenciaturas

É impensável que muitos acadêmicos dos cursos de licenciatura não queiram ser professores, porém é o que evidenciam alguns estudos e os próprios estudantes que frequentam tais cursos. Campelo (2001, p. 49) enfatiza ainda que, embora as instituições e a sociedade procurem pelo trabalho do professor e reconhecem a importância da profissão, estudos apontam o baixo interesse pela carreira do magistério. Nesse sentido, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP coleta, anualmente, uma série de dados acerca do Ensino Superior no país. Sua missão é promover estudos que versam sobre o Sistema Educacional Brasileiro. Assim, ao analisar os dados fornecidos pelo INEP por meio do Censo de Educação Superior em 2017, foi constatado que 1.589.440 alunos frequentam cursos de licenciatura no Brasil, representando 19,3% do total de alunos da educação superior. Desse percentual, apenas 6% dos acadêmicos, frequentam licenciatura em Matemática.

Em consonância aos dados apresentados pelo INEP, outros estudos apontam o baixo interesse pela carreira do magistério. Leme (2012) evidencia o desinteresse desses acadêmicos para seguirem a profissão docente, considerada uma das menos atrativas no mercado de trabalho. Ainda segundo a estudiosa, os alunos do Ensino Médio retrataram o trabalho do professor como “nobre, permeado de sentimentos de prazer e satisfação”, porém, pesado, frustrante e que exige paciência. Nesse sentido, de acordo com o relatório elaborado por Gatti et al. (2009, p. 65), é a própria sociedade brasileira que passa uma imagem contraditória da profissão: “ao mesmo tempo em que ela é louvável, o professor é desvalorizado social e profissionalmente e, muitas vezes, culpabilizado pelo fracasso do sistema escolar”.

Analisando ainda os dados do INEP (2015), somente para os cursos de licenciatura em Matemática, levando em conta a Trajetória dos Estudantes no Curso de Ingresso com base nos anos de 2010 a 2015 (INEP, 2015, p. 34), observa-se que a taxa de desistência para

o referido curso vem aumentando nos últimos dez anos, chegando a 55,8% em 2015.

É possível perceber que diante do aumento das desistências no referido curso, muitos acadêmicos de licenciatura não querem ser professores. Nesse sentido, Souto e Paiva (2013), evidencia que, diante de suas vivências, existe um manifesto referente ao desinteresse de muitos alunos pela profissão docente e conseqüente a desistência do magistério ainda nos anos finais da graduação, momento este onde os acadêmicos podem experimentar a profissão docente.

Partindo da afirmação de que a profissão de professor é importante, e diante de todos os dados apontados, há uma carência de jovens que escolhem a profissão (GATTI et al., 2009), existe ainda um desvio ocupacional de licenciados (em especial nas áreas chamadas exatas) e projeções indicam que o número de licenciandos não contemplará a demanda por professores para os próximos anos (RISTOFF, 2008; BRASIL, 2007).

Desta forma, faz-se necessário um estudo sobre o desenvolvimento do interesse pela docência e nesta dissertação mediante ao exposto, propomo-nos a identificar o aprendizado sobre a docência em cada Fase do MDI por meio dos Focos de Aprendizagem docentes em estudantes do curso de licenciatura em Matemática que participam do Programa Residência Pedagógica - PRP.

Sequencialmente, apresentamos um estudo sobre o desenvolvimento do interesse que estabelece diferença conceitual entre os tipos de interesse, a partir das proposições de Hidi e Renninger (2006), para que posteriormente possam ser caracterizados.

2.2 O Desenvolvimento do Interesse na Formação Inicial de Professores

O desenvolvimento do interesse é essencial em todos os níveis de ensino, mas, em especial, nos cursos responsáveis pela formação daqueles que atuarão como docentes. Como já mencionado no início deste capítulo, há vários estudos que apontam o baixo interesse dos estudantes pela carreira docente. Entretanto, a investigação de como podemos identificar o aprendizado da docência em cada Fase do MDI por meio dos 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.

Assim, faz-se necessário chamar a atenção para a importância do desenvolvimento do interesse nesses cursos. Não podemos considerar que o fato de o sujeito estar cursando um curso de licenciatura signifique que ele deseja ser professor. Em uma pesquisa, Lapo e

Bueno (2003, p. 76) mostram que em um grupo de professores estudados, nenhum queria realmente ser professor: “Ser professor era a escolha possível no começo da vida profissional. Tornar-se professor, aparece como a alternativa possível e exequível do sonhar-se médico(a), advogado(a), veterinário(a) etc.”. Aparentemente, o que se observa é que a atividade docente apresenta alguma possibilidade de oferta de trabalho com base em um curso de formação que é visto como acessível, o que faz com que alguns alunos ingressem em cursos superiores de Pedagogia ou Licenciatura sem um real interesse para atuar como professor.

Buscar situações que possam compreender os fatores que acionam e desenvolvem o interesse desses estudantes contribuirá para a escolha e a atratividade do magistério. Portanto, faz-se necessário conhecer, perceber e utilizar os estudos sobre o Modelo de Desenvolvimento do Interesse, a partir dos Focos de Aprendizagem Docente, de modo a entender e posteriormente, buscar meios para melhorar as adversidades encontradas na escolha da profissão docente.

Diante do referencial teórico apresentado, em geral, os estudantes envolvem-se em atividades de interesse por afinidade, afetividade, estímulo ou por meio de situações desafiadoras, a fim de que possam experimentar situações de Interesse Situacional Acionado ou um *feedback* que lhes permitam investigar as situações que geram atenção e dúvidas. Nesse sentido, quando nos referimos a profissão docente, os professores de licenciaturas podem, também, engendrar maneiras que propiciem respostas e/ou soluções para situações desafiadoras e, por meio de estratégias de aprendizagem, oportunizar aos seus discentes momentos para que façam indagações, despertando assim curiosidades ou interesses. Este momento pode ser utilizado para que seus discentes desenvolvam um Interesse Situacional Mantido pela docência, a qual é apoiada pelo aumento de sentimentos, afetividade e conhecimento, situação está que, anteriormente, poderia ter menor envolvimento. No contexto da formação acadêmica, os educandos movimentam-se de forma ágil do Interesse Situacional para um Interesse Individual Emergente, isso ocorre, no momento em detectam um motivo de interesse. Posteriormente a isso, buscam maneiras para solucionar situações em seus diversos contextos, de modo fortalecer e regular seus próprios interesses.

Nessa condição, a decisão de um acadêmico em empenhar-se no desenvolvimento do seu conhecimento envolve dedicação, sabedoria, atenção focada e esforço. De acordo com Martin (2016, p. 31), “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 apoio de outras pessoas envolvidas no processo é de extrema importância no momento do envolvimento pela docência, sendo, segundo Hidi e Renninger (2006), particularmente crítico nas Fases iniciais do desenvolvimento do interesse. Segundo Martin (2016, p. 31) é nessas Fases que os professores da graduação “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) acreditam que o processo de desenvolvimento do interesse é sequencial e, com base na concepção do seu desenvolvimento, as características de cada Fase do interesse podem ser consideradas mediadoras de um subseqüente desenvolvimento e do aprofundamento do interesse pela docência.

Salienta-se que as vivências positivas no transcorrer na formação docente são capazes de colaborar no desenvolvimento do interesse, igualmente ao se permitir a livre escolha de tarefas, onde é possível promover a autonomia. O planejamento e posteriormente a implementação de atividades inovadoras estimula o desenvolvimento do conhecimento. Este, por sua vez, é necessário para realizar de maneira eficaz as atividades e para a construção do saber docente, os quais são fundamentais na formação de professores.

Na seqüência, apresentaremos detalhadamente o instrumento teórico-metodológico sobre o Modelo de Hidi e Renniner (2006) que versa o desenvolvimento do interesse (MDI). Posteriormente, faremos um aprofundamento sobre as discussões referente aos Focos de Aprendizagem Docente (FAD), elaborados por Arruda, Passos e Fregolente (2012).

3 O MODELO DE HIDI E RENNINGER SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO INTERESSE (MDI)

Iniciaremos o Capítulo 3, elucidando as bases teóricas do desenvolvimento do Interesse pela docência e o Modelo das quatro Fases do desenvolvimento. E, partindo dessas considerações, explanaremos sobre a importância do desenvolvimento do interesse na formação inicial de professores.

3.1 Desenvolvimento do Interesse

O desenvolvimento do interesse é importante em todos os processos de ensino e de aprendizagem. De acordo com Houaiss (2011, p. 546), o vocábulo ‘interesse’ tem inúmeros significados: “[...] I) o que é importante, útil ou vantajoso, II) simpatia ou curiosidade por algo; III) importância dada a algo; IV) apego ao que traz vantagem pessoal”.

Dentro dos pressupostos teóricos de Dewey (1978), o 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.

Hidi, Renninger e Krapp (2002, p.94), consideram que o interesse é uma variável originalmente inspiradora, um estado psicológico que acontece ao longo das interações entre as pessoas e seus objetos de interesse, e é caracterizada pelo aumento da atenção, concentração e do afeto, bem como “uma predisposição relativamente duradoura para voltar a envolver com conteúdo específico, como objetos, eventos, ideias e tarefas”.

Em complemento, Hidi e Renninger (2006) colocam que o interesse é o estado psicológico do sujeito frente ao objeto e seu desenvolvimento está associado aos elementos de afeto (sentimentos positivos ou negativos), de conhecimento e de valor. Se houver fatores de apoio (ambientais ou externos), o interesse passa para outra Fase com persistência e aumento de seu nível, e pode prosseguir até a outra Fase. Cada uma delas, por sua vez, está relacionada ao nível de envolvimento pessoal, à presença de apoios, à duração da envoltura no objeto de interesse, a graus de esforços e ao autodomínio.

Acreditamos que o interesse pela docência se inicia durante a formação inicial, e que o mesmo é de extrema importância para atratividade da carreira, assim, na sequência, apresentaremos o Modelo das quatro Fases do desenvolvimento de Hidi e Renninger (2006).

3.2 Modelo das Quatro Fases do Desenvolvimento - MDI

Hidi e Renninger (2006) contam uma história fictícia para exemplificar seus estudos na qual participam Julia e John. Julia está no último semestre da faculdade e, enquanto aguarda por uma consulta médica, encontra em uma revista um artigo sobre um engenheiro que desistiu de sua carreira para ser um mediador, ajudando pessoas a resolverem situações de conflitos antes do litígio. Por gostar do tema, Julia, mesmo tendo sua leitura interrompida, marca a página da revista para que, posteriormente, possa terminar de ler o texto. John, também espera pela consulta no mesmo consultório, encontra a mesma revista e se depara com o mesmo artigo, o qual lê atentamente, até o momento que é chamado ao consultório médico, porém jamais o termina de ler o artigo. Para o caso de Júlia, os autores colocam que o interesse situacional foi mantido, o que não acontece para o caso do John. Nesse sentido, os autores apresentam o que chamam de modelo das quatro Fases do desenvolvimento do interesse.

No MDI, o interesse é tido como uma variável motivacional, fazendo menção ao estado psicológico de desenvolvimento ou à predisposição para se envolver com assuntos, situações, eventos ou concepções no decorrer do tempo. Ele pode ser diferenciado de outras variáveis motivacionais de três maneiras:

A primeira maneira é entender que ele inclui os componentes afetivo e cognitivo. Tais componentes agem como sistemas interativos. O componente afetivo do interesse é descrito por emoções positivas, acompanhadas de envolvimento. O componente cognitivo correlaciona com atividades de percepção e de envolvimento. Cabe ressaltar que o interesse tem caráter afetivo demasiadamente energizante, porém em situações afetivamente negativas pode também ser operativo. No MDI, os papéis do afeto e da cognição variam de acordo com a Fase do desenvolvimento do interesse (HIDI; RENNINGER, 2006).

A segunda maneira aponta que os componentes cognitivos e afetivos do interesse terem raízes biológicas (HIDI, 2003). Estudos neurocientíficos sobre métodos cerebrais e busca de comportamento apontam que atividades interessadas têm uma base biológica em todos os mamíferos. Ao que tudo indica, há consonância 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).

Finalmente, a terceira maneira é que os autores defendem o fato de que o interesse é

consequência de uma interação entre uma pessoa e certo conteúdo. A capacidade para o interesse está na pessoa, mas o conteúdo e o ambiente indicam a direção do interesse e colaboram para seu desenvolvimento, sendo sustentados por outras pessoas. A disposição do ambiente, a dedicação de um indivíduo e a autorregulação podem assegurar o desenvolvimento do interesse. Isso quer dizer que o interesse é sempre intrínseco para o conteúdo e não uma predisposição que se utilize a todas as atividades. Assim, mesmo aqueles acadêmicos que são demasiadamente motivados, têm interesse unicamente por um discreto conjunto de áreas de conteúdo específicas (RENNINGER; EWEN; LASHER, 2002).

Para um bom entendimento do MDI é necessário compreender que, inicialmente, o cerne está em dois tipos de interesse: Interesse Situacional e Interesse Individual. Hidi e Renninger (2006), baseando-se em investigações precedentes (KRAPP; FINK, 1992; RENNINGER, 2000; RENNINGER; WOZNIAK, 1985), explicam que o Interesse Situacional faz menção à atenção focada e à reação afetiva que é acionada em determinada ocasião por incentivos externos que são capazes de perdurar. 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.

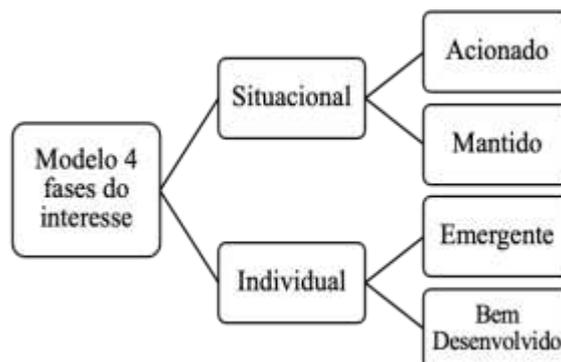
Sequencialmente, discorreremos sobre as características gerais do MDI de Hidi e Renninger (2006), bem como as suas respectivas Fases.

3.3 As Quatro Fases do Desenvolvimento do Interesse

Hidi e Renninger (2006), a partir dos estudos, nomearam as quatro Fases do modelo proposto sendo elas, 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).

Na figura 1, apresentamos um resumo do modelo de 4 Fases do desenvolvimento:

Figura 1 - Resumo Modelo 4 Fases de desenvolvimento de Hidi e Renninger



Fonte: o próprio autor.

Para essa investigação, as quatro Fases do MDI serão consideradas como categorias *a priori*. Essas Fases são relacionadas com processos afetivos e cognitivos. As Fases iniciais são concebidas, principalmente, pela atenção voltada para sentimentos positivos, criando uma dialética para reconhecer o início do interesse com vínculos de afeto e gosto. As Fases subsequentes contemplam sentimentos positivos, valores e os conhecimentos obtidos.

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 descrita por Hidi e Renninger (2006) é a do Interesse Situacional, sendo conceituada 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. Segundo as autoras, a primeira Fase pode ser comparada a um gatilho motivacional e é resultante 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.

Fase 2: Interesse Situacional Mantido

A segunda Fase nominada de Interesse Situacional Mantido é definida por Hidi e Renninger (2006) como um estado psicológico de disposição, interesse ou vontade, que

decorre da ou sucede a primeira Fase. Nesse momento, o interesse, é temporalmente perseverante e é mantido por tarefas significativas que assegura o envolvimento pessoal em determinadas atividades. Diferente da Fase 1, nesse momento pode existir relação a elementos externos. Não é uma exigência, já que elementos subjetivos são capazes de demandar 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 insistência temporal do interesse está relacionada ao desenvolvimento de atividades significativas ou subjetivamente envolventes.

Fase 3: Interesse Individual Emergente

A terceira Fase, também nas concepções de Hidi e Renninger (2006), é 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.

Está Fase é caracterizada pela combinação de conhecimentos, valores e sentimentos positivos que mantêm o indivíduo conectado ao objeto de interesse. Percebe-se, que os elementos da motivação são principalmente por disposições subjetivas, embora ainda possa existir apoio ambiental ou externo.

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.

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 e valores. Esta Fase abrange o Interesse Individual Emergente.

O sujeito nesta Fase apresenta como característica muito envolvimento e extremamente motivado, desta forma engrandece a possibilidade de se envolver em atividades ou tarefas para as quais tem Interesse Individual Bem Desenvolvido. Ele está

propenso a ser criativo, sendo capaz de elaborar perguntas sobre o conteúdo de interesse e de compreender os processos relacionados com aquele conteúdo.

Com consequência, o sujeito nesta Fase, é capaz de se envolver em atividades criativas constituídas a longo prazo, que despendem um maior envolvimento. O sujeito conquista autonomia para resolver problemas e tarefas complexas, sendo capaz de se autorregular e se beneficiar do apoio externo quando necessário.

A grande diferença deste momento para as Fases anteriores é a autonomia e a autorregulação.

Baseadas nos conceitos apresentados pelo MDI de Hidi e Renninger (2006), apresentamos no Quadro 1, de forma resumida, as definições e as características apresentadas pelos sujeitos em cada Fase. A organização das informações, disposta no Quadro 1 propicia uma comparação entre as Fases do MDI, bem com, a análise e a ocorrência dos fatores afetivos e cognitivos por meio da intensidade com que eles ocorrem.

Quadro 1 - Resumo das Características 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 experimentar 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 feedback ativamente.

Fonte: Martin (2016, p.31)

Diante dos conceitos apresentados no Quadro 1, observamos que o Interesse Situacional Acionado pode ser compreendido durante alterações de curto prazo em situações afetivas e cognitivas, incitadas em diferentes momentos, podendo ser respaldada pelo ambiente. Na Fase do Interesse Situacional Mantido existe atenção, concentração e persistência durante um período distendido de tempo para conteúdo ou situação de interesse. Como existe envolvimento, o mesmo faz com que o sujeito desenvolva conhecimentos e valores sobre o conteúdo. Na Fase 2, assim como na primeira Fase, há apoio externo decorrente do ambiente.

O Interesse Individual Emergente evidencia o início de um envolvimento relativamente duradouro com os conteúdos de seu interesse. A característica apresentada nesta Fase é de sentimentos positivos, conhecimentos e valores sobre o conteúdo. Por fim, o Interesse Individual Bem Desenvolvido, trata-se de uma predisposição permanente em retomar por um longo tempo, um conteúdo ou tarefas. É marcada por intensos sentimentos positivos, mais conhecimentos e valores para com o conteúdo. Um indivíduo com Interesse Individual Bem Desenvolvido para um determinado conteúdo, é autônomo e busca dar importância a ele sobre outra atividade de menor interesse. Não depende de fatores externos, como o ambiente, para sustentar seu interesse.

Compreendemos que o MDI é um instrumento de análise de grande potencial e com adaptações pode apoiar intervenções educacionais. Consideramos, que partir dos ajustes realizados, os quais serão apresentadas no Capítulo 6, que o direcionamento teórico apresentado pelos autores neste capítulo, acerca do interesse, está de acordo com o objetivo desta pesquisa.

4 FOCOS DE APRENDIZAGEM DOCENTE – FAD

No Capítulo 4, serão elucidadas as bases teóricas sobre a origem e as definições dos Focos da Aprendizagem Docente, e, partindo dessas considerações, justificamos a utilização deste instrumento em nossa pesquisa.

4.1 Origem dos Focos de Aprendizagem Docente

Os Focos de Aprendizagem docente - FAD foram apresentados com base em analogias aos Focos da Aprendizagem Científica (*strands of science learning*), proposto em um relatório de 2009, nominado *Learning Science in Informal Environments: People, Places, and Pursuits*, estruturado pelo *National Research Council - NRC* dos Estados Unidos da América. Foram traduzidos e aplicados em ARRUDA et al. (2013) para a categorização *a priori* de diálogos de aprendizagem informal (ARRUDA et al., 2013). O relatório “faz ampla revisão de trabalhos relacionados à aprendizagem científica em ambientes informais” (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012, p. 26).

Para a produção do NRC, foi constituída uma comissão com quatorze especialistas em ciência, educação, psicologia, comunicação social e educação informal (NRC, 2009, p. 2), objetivando analisar a capacidade de ambientes não escolares para a aprendizagem da ciência. Com esse estudo foi possível identificar indicativos de aprendizagem científica em diferentes contextos, idades e períodos de tempo, evidenciando que os ambientes informais podem promover a aprendizagem da ciência (*ibid.*, p. 23).

Um ponto importante do relatório foi a apresentação dos *strands of science learning* (NRC, 2009, p. 4 e p. 43), tendo como tradução Focos da Aprendizagem Científica, que articulam um conjunto de seis habilidades científicas específicas associadas à aprendizagem em ambientes informais, as quais foram denominadas aprendizagem científica. No Quadro 2, é elencado os seis Focos da Aprendizagem Científica (FAC) e suas respectivas descrições:

Quadro 2 - Focos da Aprendizagem Científica (FAC)

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

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

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

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

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

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

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

Os seis Focos ilustram como as escolas e ambientes informais de aprendizagem podem ter objetivos complementares, podendo ser utilizados como uma ferramenta conceitual para organizar e avaliar a aprendizagem da ciência (NRC, 2009). Nesse sentido:

Os seis aspectos da aprendizagem da ciência inter-relacionados presentes nos Focos refletem o compromisso do campo com a verdadeira participação – descrevem o que os participantes realizam cognitivamente, socialmente, emocionalmente e o seu progresso nesses ambientes (NRC, 2009, p. 3, tradução nossa).

Dessa forma, esses Focos concebem a caracterização da aprendizagem científica. Embora cada um deles constitui um aspecto da aprendizagem, existe uma convergência entre eles, de modo que asseguram 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). Nas palavras de Martin (2016, p. 34) “os FAC fundamentaram a construção dos FAD, que foram estruturados como grandes categorias de análise da aprendizagem docente nas mais diversas configurações”.

Tendo em consideração esses Focos como indicativos da aprendizagem científica, Arruda, Passos e Fregolente (2012) sustentam que podem ser um meio interessante para desenvolver ferramentas para a prática e a pesquisa da aprendizagem. Nesse sentido, a medida que houvesse evolução em um Foco, o mesmo colaboraria para o desenvolvimento do aluno nos outros, a fim de uma aprendizagem científica completa. Ademais, eles exercem

uma função primordial no aperfeiçoamento de formas de avaliação sobre a aprendizagem científica especialmente em ambientes informais (ibid., p. 5).

4.2 A elaboração dos FAD por meio dos FAC

A partir do exposto Arruda, Passos e Fregolente (2012) aprimoraram a visão de aprendizagem ao compreender a relação entre a educação científica formal (aquela adquirida em escolas, universidades) e a informal (aquela adquirida fora da escola, no cotidiano, nas relações de trabalho), e realizaram uma analogia com os Focos da Aprendizagem Científica produzindo um instrumento para a investigação da aprendizagem da docência.

A esse respeito, os referidos autores afirmam que “há muito tempo se sabe que o avanço teórico de um campo pode ser alcançado por meio de analogias” (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012, p. 25).

Estabelecer analogias são importantes para as pesquisas. Por conseguinte, Petrie e Oshlag (1993), (bem como as metáforas e os modelos) podem providenciar uma ponte racional entre aquilo que se conhece e o radicalmente desconhecido. Em consonância, Hesse, enfatiza que a analogia é “uma ferramenta para a descoberta científica e mudança conceitual” (HOLYOAK, 2005, p. 121), sendo “uma das principais funções de uma analogia ou modelo é sugerir extensões da teoria” (HOLYOAK, 2005, p. 121 *apud* ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012, p. 25).

Assim, foram construídos os Focos da Aprendizagem Docente - FAD, análogos aos Focos da Aprendizagem Científica. Os FAD são instrumentos para analisar o aprendizado da docência (ARRUDA, PASSOS e FREGOLENTE, 2012). Segundo seus autores, os FAD permitem evidenciar a aprendizagem docente, a partir de cinco categorias de análise também chamadas de significantes, os quais são apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3 - Focos da aprendizagem docente e as respectivas analogias aos Focos da aprendizagem científica.

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

Fonte: Moryama (2013, p. 22).

É possível observar no Quadro 3 que ocorreu o ajuntamento dos Focos 2 e 3 dos FAC para a composição dos FAD, pois, para Tardif, “o saber docente não pode ser pensado como separado de uma prática” (TARDIF, 2002 apud ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012, p. 30). Nesse sentido para Schön (2000) a epistemologia da prática aponta para essa mesma direção (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012). 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).

À vista disso, os referidos autores conceituaram cada Foco, resumidamente, como colocamos a seguir no Quadro 4:

Quadro 4 - Focos de Aprendizagem Docente

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

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

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

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

Foco 5 [identidade docente]. O estudante pensa sobre si mesmo como um aprendiz da docência e desenvolve uma identidade como alguém que se tornará futuramente um professor de profissão.

Fonte: Arruda, Passos e Fregolente (2012, p. 32- 33).

Considerando os referenciais teóricos para Formação inicial de professores e os conceitos dos Focos de Aprendizagem Docente apresentados por Arruda, Passos e Fregolente (2012, p. 32-33) e, é possível perceber os FAD expressam aquilo que autores vêm descrevendo como indispensáveis aos professores iniciantes. Nesse sentido, GARCIA (2010, p. 27) acredita ser necessário “Possuir um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensino

de tal forma que melhorem continuamente como docentes”. Nessa mesma perspectiva, Moryama (2013, p. 23) aponta que:

Para Pimenta e Anastasiou (2005 apud LANGUI e NARDI, 2012), envolve formação inicial e continuada, e é um campo de conhecimentos específicos configurados em grandes conjuntos: conteúdos das ciências humanas e naturais, didático-pedagógicos relacionados à prática profissional [Foco 2], saberes pedagógicos relacionados à prática educacional [Foco 2], conteúdos ligados à explicitação de sentido da existência humana individual com sensibilidade pessoal [Foco 1] e social [Foco 4] e por isso a identidade do professor [Foco 5] é também profissional, constituindo a docência um campo específico de intervenção profissional na prática social [Foco 4]. (MORYAMA, 2013, p. 23)

4.3 Por que utilizar os FAD

Esta dissertação tem o intuito de identificar o aprendizado da docência em cada Fase do MDI por meio dos FAD em acadêmicos que cursam licenciatura em Matemática e que participam do Programa Residência Pedagógica, e, para tanto, recorreremos aos FAD como categorias *a priori*, pois podem ser utilizados:

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

Evidenciamos a relevância do Foco 1, interesse pela docência, para os estudos quanto a formação de professores, pois “educar não só a razão mas também o sentimento e a vontade” (SACRISTÁN, 2008, p. 87). A decisão pela carreira docente origina-se da movimentação do estudante em tornar-se professor, ou seja, sendo importante o despertar do interesse pela docência. Esse primeiro Foco, 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. Nesse sentido, devemos dar importância ao desenvolvimento pelo interesse, sendo este um envolvimento emocional, de curiosidade, motivação do futuro professor, pois temos educado as mentes, mas não o desejo, não educamos à vontade (ibid., p. 86). Consequentemente, procuramos

para essa pesquisa, nos relatos dos participantes, evidências que apontassem como surgiu o interesse em cursar licenciatura, o desejo em participar do Programa Residência Pedagógica, bem como, o que foi importante, quais as influências e persuasões para essas escolhas.

É inegável entender que “o interesse pela docência pode se desenvolver e que ele não se desenvolve isoladamente” (MARTIN, 2016, p.35). Nesse sentido, corroboramos com as concepções de 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).

Martin (2016, p. 35) compreende que o interesse é “a atuação pessoal numa situação e que a aprendizagem pela docência pode ser considerada vazia sem a participação pessoal do sujeito em formação”.

O Foco 2, intitulado como conhecimento prático da docência é caracterizado pelo “saber fazer” (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012, p. 30). 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). Sendo relevante nesse momento, as atividades do Programa Residência Pedagógica (PRP) no subprojeto de Matemática, pois as mesmas são pautadas em atividades práticas com os preceptores e alunos nas escolas públicas. A compreensão prática ocasionado por tais ações poderia ser identificado como conhecimento na ação, desenvolvendo experiências didáticas e pedagógicas. Tardif (2012) menciona ser importante levar em conta a dimensão do conhecimento prático na formação de professores, pois:

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

Para o Foco 2, nessa pesquisa, procuramos nos relatos, evidências que apontassem as vivências em sala de aula, as aprendizagens ocasionadas pelo PRP, aquisição do conhecimento científico, o uso de novas metodologias de ensino. Em Tardif (2012, p. 118), há uma definição muito pertinente sobre o conhecimento da prática, sendo considerado como: “[...] 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.

Após a escolha da graduação e a prática vivenciadas no PRP, o futuro docente pode refletir sobre situações evidenciadas no contexto escolar, de modo a conceber novas soluções por um processo de reflexão na ação, emergindo, assim, o Foco 3, reflexão sobre a docência. 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. Normalmente, 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 experimentar o conhecimento prático, é exigido do professor uma busca, uma análise, uma reflexão sobre a ação para resolver esses problemas (PIMENTA, 2008). Para o Foco 3, nessa pesquisa, procuramos nos relatos, evidências que apontassem as situações ocorridas em sala de aula que fizeram refletir e a buscar novos conhecimentos para a resolução destas situações.

Nas concepções 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 sentido, “Pimenta argumenta que a prática reflexiva, por ser uma prática social, só pode ocorrer a partir de coletivos: as escolas deveriam ser transformadas em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente” (ibid., p. 26 apud ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012, p. 31-32), enfatizando então o Foco 4, comunidade docente. Pimenta e Lima (2008, p.35) afirmam que “muitas vezes nossos

alunos aprendem conosco nos observando, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser”.

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 (2001):

[...] 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. Assim, nessa pesquisa, para o Foco 4, procuramos nos relatos a evidência de como a comunidade docente, preceptor, outros professores, ou colegas do PRP influenciavam na formação inicial do entrevistado.

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).

Pimenta menciona também que o desafio posto aos cursos de formação de professores é o de “colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor

como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor” (PIMENTA, 2012, p. 21).

Nesse sentido, apontamos o Foco 5, da identidade docente, como um dos Focos para a nossa investigação da formação docente no contexto do PRP em Matemática, já que é um programa voltado à formação inicial de professores. Para esse Foco, procuramos nos relatos a evidência da escolha da profissão docente e a apropriação do saber docente.

Assim, utilizando o Modelo de quatro Fases do Desenvolvimento do Interesse (MDI) e os Focos de Aprendizagem Docente (FAD) definimos as bases teóricas metodológicas para essa pesquisa, a qual identificará o aprendizado da docência em cada Fase do Modelo de Desenvolvimento do Interesse por meio dos Focos de Aprendizagem Docente em acadêmicos que cursam licenciatura em Matemática e que participam do Programa Residência Pedagógica. As análises foram feitas por meio dos dados obtidos em entrevistas narrativas, o qual será apresentado no próximo capítulo.

5 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo almejamos elucidar as bases metodológicas que nos conduziram no transcorrer da investigação. Inicialmente discutiremos a natureza da pesquisa e a fundamentação teórico-metodológica. No segundo momento apresentaremos o contexto no qual estão inseridos os participantes da pesquisa. No terceiro momento iremos expor os pressupostos da entrevista narrativa. Em seguida, no quarto momento, proporcionaremos os elementos fundamentais da Análise Textual Discursiva. E por fim, no quinto momento apresentaremos os objetivos da pesquisa bem como os seus encaminhamentos metodológicos.

5.1 Abordagem Qualitativa

Este estudo será orientado com base nos pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa. De acordo com Flick (2009, p. 23), “[...] visa à captação do significado subjetivo das questões a partir das perspectivas dos participantes”. Desta forma, o pesquisador preocupa-se em descrever e interpretar a complexidade das situações e dos fenômenos. Pensa-se em generalizar o conhecimento em nível teórico, compreendendo a situação da pesquisa “[...] como um diálogo, em que a sondagem, novos aspectos e suas próprias estimativas encontram o seu lugar” (FLICK, 2009, p. 24). Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa é considerada relevante “[...] ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida” (FLICK, 2009, p.20).

Na medida em que a pesquisa qualitativa desenvolve uma reflexão crítica e um saber acumulado, é preciso que seus pesquisadores adotem critérios e processos de investigação mais explícitos, que possibilitem a compreensão e a replicação do estudo (CLEGG; HARDY, 1999). Na pesquisa qualitativa, a validade e confiabilidade são elementos que asseguram a sua qualidade. Nesse sentido, entende-se como validade a confiança com que se podem tirar conclusões corretas de uma análise; como confiabilidade entende-se a consistência com que um procedimento de pesquisa irá avaliar um fenômeno da mesma maneira em diferentes tentativas (GASKELL; BAUER, 2005; KIRK; MILLER, 1986). Contudo, a pesquisa qualitativa tem seus próprios critérios de rigor científico que asseguram a legitimidade dos dados gerados em sua utilização (FLICK, 2009).

Paiva, Leão e Mello (2007) apresentam duas configurações, as quais compreendem o valor do instrumento de pesquisa para alcançar seus objetivos: 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).

Existem diversos critérios aplicados para a validação dos dados em uma pesquisa científica, e a mesma está correlacionada aos encaminhamentos teóricos que o pesquisador utiliza para analisar seus dados. Nesse sentido, faremos uma articulação metodológica entre os dois instrumentos teórico-metodológicos apresentados no terceiro e quarto capítulo desta dissertação.

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”. Essa estratégia pode ser utilizada para validação de dados, possibilitando sua utilização de diferentes métodos. A junção entre o MDI e os FAD compreende um método mais seguro para a concepção de uma teoria.

A articulação entre MDI e FAD corrobora com a redução de incoerências e controvérsias de uma pesquisa com abordagem qualitativa, contribuindo para sua validação e confiabilidade. Nesse sentido, 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.

Dessa forma, utilizamos a abordagem qualitativa, pois a mesma possibilita a análise de informações, situações ou fatos que incluem informações detalhadas das experiências vivenciadas pelos participantes da pesquisa, de modo a considerar culturas, valores, sentimentos, crenças e comportamentos no contexto na formação inicial dos licenciados em Matemática. 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).

Em consonância a abordagem qualitativa, faremos a quantificação dos excertos quanto ao Modelo das Quatro Fases do Desenvolvimento do Interesse e aos Focos de Aprendizagem Docente. As análises dos dados, a partir de elementos quantitativos

possibilitou uma maior compreensão dos mesmos, bem como realização de inferências seguras a partir deles.

5.2 Participantes da Pesquisa

A inserção do estudante de graduação na escola de educação básica possibilita a vivência do cotidiano escolar, a partir de uma percepção docente. Com esse objetivo, algumas políticas públicas têm fomentado o interesse pela docência por meio de programas de formação inicial docente, os quais consistem em um investimento por meio de bolsas de estudo, para que estudantes de licenciatura façam parte de sua formação docente dentro de escolas.

Tais programas, cada qual com suas particularidades e respectivas propostas, foram instituídos pelo governo federal por meio do Ministério da Educação – MEC, em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES), visando contribuir para a formação profissional destes, que, possivelmente, serão professores na rede pública de ensino. Atualmente, estes programas são nominados como Programas de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Residência Pedagógica (PRP).

O PRP visa fomentar projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática docente nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica (BRASIL, 2018). O principal objetivo deste é articular teoria e prática, aproximando os conteúdos teóricos estudados na universidade com a prática experimentada nas escolas de educação básica, de modo a aperfeiçoar a formação de discentes de cursos de licenciaturas de Instituições de Ensino Superior.

A formação de professores se dá “a partir de vivências genéricas e reais da educação” (IMBERNÓN, 2010, p. 85). Nesse sentido, a compreensão das docentes orientadoras sobre o olhar dos residentes no PRP permite, muitas vezes, conforme Mota (2018), desenvolver um contato maior com a escola e, a partir disso, fazer uma reflexão sobre os interesses adquiridos neste espaço, estabelecendo uma parceria de trabalho, de modo que todos os sujeitos (sejam eles residentes ou preceptores) se envolvam para um maior aperfeiçoamento profissional.

Nesse sentido, Nóvoa (2009) defende a necessidade de uma formação prática, sendo a mesma construída a partir de situações experienciadas dentro da escola. Nessa mesma perspectiva, objetivando uma maior vivência no espaço escolar, com aprendizados na

prática, algumas políticas públicas se configuram por meio de programas que consistem em um investimento com bolsas de estudo, para que estudantes de licenciatura façam parte de sua formação docente dentro de escolas.

Entendemos que as práticas docentes ocorridas durante a PRP, articuladas aos conhecimentos teóricos adquiridos na formação, com suas experiências de vida e profissional, são importantes na formação acadêmica do futuro professor. Desse modo, entendemos que os acadêmicos da licenciatura e que participam do PRP possuem grande potencial para nos auxiliar nessa investigação sobre a identificação do aprendizado da docência em cada Fase do MDI por meio dos FAD.

Deste modo, foram convidados a participar de forma voluntária dessa pesquisa, todos os residentes que cursavam licenciatura em Matemática e participavam do PRP de uma Universidade Pública do Paraná. Assim, foram entrevistados dez estudantes, os quais poderiam ser bolsistas ou voluntários no programa, desde que participassem efetivamente de todas as ações e realizassem suas práticas docentes na Educação Básica, das escolas públicas, sendo elas, presenciais ou on-line.

Cabe ressaltar que, por ser tratar de uma pesquisa de campo, envolvendo seres humanos, a mesma foi submetida ao Comitê de Ética e autorizada por um parecer de Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - CAEE.

Foi implementado junto aos acadêmicos que integravam o PRP uma proposta de intervenção pedagógica, sendo está uma interferência no processo de ensino e aprendizagem realizada pelo professor preceptor no grupo pesquisado, de modo superar as adversidades encontradas no contexto na educação básica, contribuindo para a personalização do ensino e almejando um possível desenvolvimento do interesse por partes dos residentes.

Nessa inferência foram propostas atividades que contemplassem a inserção do uso de novas Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) nas aulas, em especial a utilização de jogos matemáticos. Nesse sentido, D'Ámbrosio (1989, p. 18) ressalta, dentre outras, os “jogos matemáticos” como uma possibilidade em sala de aula e acrescenta que “esta é mais uma abordagem metodológica baseada no processo de construção do conhecimento matemático do aluno através de suas experiências com diversas situações problemas”.

A intervenção contemplava diversas ações, com enfoque nas TICs em especial o uso de jogos matemáticos. Dentre elas pode-se destacar: 1) Leitura e discussão de artigos científicos; 2) Elaboração e desenvolvimento de planos de aulas; 3) Levantamento

bibliográfico para a escrita de trabalhos científicos; 4) Planejamento de aulas práticas, sendo estas, tradicionais ou usando metodologias diversificadas; 5) Palestras sobre temas atuais; 6) Participação em eventos para a disseminação dos trabalhos realizados, bem como estudo e socialização de experiências; 7) Produção de material didático.

Tais atividades suscitavam nos estudantes a participarem de modo efetivo das ações do programa, articulando diferentes estratégias didáticas, priorizando o domínio do conhecimento, a apropriação dos elementos que constituirão o saber docente e a formação de professores para Educação Básica.

5.3 Entrevista Narrativa

Jovchelovitch e Bauer (2003, p.95) consideram que a Entrevista Narrativa “é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas [...] como um tipo de comunicação cotidiana, o contar e escutar história”. Ela difere da entrevista formal ou tradicional, tanto na pergunta como na resposta, por deixar o informante livre para seguir sua própria narrativa, ou história sem interrupção. A tarefa do entrevistador é Fase com que o entrevistado conte a história do tema a ser pesquisado.

Flick (2009) a apresenta em dois momentos para a entrevista narrativa: o primeiro contempla uma “pergunta gerativa de narrativa” que se refere ao tema de estudo e tem como objetivo estimular o entrevistado a falar sobre suas próprias vivências; o segundo é nomeado “fase de equilíbrio”. Nesse momento pode-se fazer perguntas ao entrevistado, visando uma averiguação de elementos que compuseram a narrativa, buscando aprofundar-se e compreender a história contada.

Dessa forma, a pergunta gerativa de narrativa é de extrema importância, uma vez que incita o entrevistado a falar, além de manter o direcionamento na narrativa de acordo com a área de interesse a ser pesquisado. No caso específico da presente pesquisa, para a coleta de dados, e de acordo com cada momento, o qual será detalhado mais a frente, apresentamos duas perguntas gerativa de narrativa para todos os participantes da pesquisa.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevista online síncrona, na qual houve a gravação de imagem e voz de todos os participantes da presente pesquisa. Esse recurso visava obter uma maior percepção na fala dos entrevistados, bem como em suas atitudes, permitindo um melhor entendimento dos registros realizados. A entrevista apresenta características de entrevista narrativa, a qual permite abordar o mundo empírico do

entrevistado de um modo mais abrangente (FLICK, 2009 p. 164-167). Os dados coletados foram analisados, interpretados de acordo com a percepção e conhecimentos adquiridos durante a vivência acadêmica por parte do pesquisador.

Foram entrevistados conforme dito anteriormente dez alunos do curso de licenciatura que participavam do PRP. Assim, uma única entrevista foi dividida em dois momentos: primeiro momento onde os entrevistados puderam falar sobre a escolha da graduação e o segundo momento falaram do PRP.

No primeiro momento, a pergunta gerativa de Narrativa foi: “Poderia me contar como foi escolher cursar licenciatura em Matemática?”.

Na sequência, foi feito um esclarecimento e um acréscimo pelo entrevistador: “Para isso você pode citar fatos ou ocasiões que te levaram a essa escolha, suas percepções em relação ao curso escolhido. Você pode levar o tempo que for preciso para isso, podendo dar detalhes, pois tudo que for importante para você será importante para a pesquisa”.

No segundo momento, para os residentes, a pergunta gerativa de narrativa foi: “Você poderia contar como decidiu participar e como foi seu desempenho no Programa Residência Pedagógica?”. Após a pergunta foi feito o seguinte esclarecimento: “A melhor maneira de fazê-lo seria se começasse pela sua inserção no PRP. Gostaria de ouvir, em detalhes os fatos que te levaram a essa escolha. Após conte-me suas experiências, as atividades realizadas, os momentos vivenciados, ou seja, todas as coisas que aconteceram, uma após a outra. Para isso você pode levar o tempo que julgar necessário”.

A partir da realização de cada pergunta narrativa, o entrevistado pôde narrar sobre o que lhe foi perguntado, dando detalhes sobre cada situação questionada. Esse método de entrevista não é completamente aberto. Flick (2009) afirma que as intervenções estruturadoras no início e no final da entrevista produzem um esquema que permite ao entrevistador fazer intervenções concretas, realizando questionamento em trechos que não tenham ficado claros com a adoção da pergunta. Na Fase de equilíbrio foram feitas perguntas aos entrevistados sobre alguns relatos teóricos aprofundamento a sua fala. Essas perguntas variaram de acordo com o teor de cada narrativa, permitindo esclarecer os pontos de interesse.

Uma estratégia da entrevista narrativa direciona que os questionamentos de ver realizados preferencialmente no final da fala de cada participante. A retomada na fala, após uma narrativa, ocorreu com intuito de “[...] elucidar pontos que não foram conduzidos durante a narrativa” (FLICK, 2009, p. 166).

De acordo com Martin (2016, p.48), a questão gerativa de narrativa em entrevista sobre a formação inicial docente se apresenta mais adequada com relação aos propósitos de pesquisa dessa natureza. Para esse autor, a questão gerativa tem um caráter global, na qual o entrevistado pôde fazer suposições de outras situações, sendo elas referentes às atividades acadêmicas ou não.

Para descrever e interpretar os dados obtidos por meio de cada entrevista, foi utilizado conceitos de Análise Textual Discursiva, a qual será apresentada a seguir.

5.4 Análise Textual Discursiva (ATD)

Depois de coletar os dados por meio de entrevista narrativa, os mesmos foram organizados para análise. Segundo André e Lüdke (1986, p.45), analisar os dados qualitativos “significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”.

Nessa pesquisa, para a compreensão dos registros obtidos por meio das entrevistas narrativas, foi utilizado como ferramenta analítica os procedimentos da Análise Textual Discursiva (ATD), descritos por Moraes e Galiazzi (2011).

Na concepção dos autores (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 41), a ATD é “[...] um processo auto-organizado de produção de novas compreensões em relação aos fenômenos que examina”.

Ainda de acordo com Moraes e Galiazzi (2011) a ATD, inicia-se com a unitarização dos materiais do *corpus*, onde os textos são separados em unidades de significados. Estas unidades podem gerar outros conjuntos de unidades advindas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor, exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto. Após a realização desta unitarização, que necessita ser realizada com intensidade e profundidade, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização. Neste processo reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise. A Análise Textual Discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados, a partir de um movimento

intenso de interpretação e produção de argumentos. Este processo todo gera metatextos analíticos que irão compor os textos interpretativos.

O *corpus* da análise textual é constituído substancialmente de produções textuais. Para este estudo, os dados foram compostos pelas transcrições das entrevistas realizadas com dez residentes, sendo eles bolsistas ou voluntários do PRP do subprojeto de Matemática. Todos os participantes são de uma mesma Universidade pública do Paraná, citados, a partir de aqui, como residentes.

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 dessa pesquisa.

Após definição do *corpus* da pesquisa, deu-se então sequência de procedimentos de análise advindos de conceitos estipulados pela ATD. Houve, então, a desconstrução e a unitarização do corpus, sendo está concebida como um processo de separação dos textos, objetivando “[...] 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 separação dos textos, de acordo com os respectivos sentidos, 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” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 18). As unidades de análise não receberam códigos de identificação. Somente as unidades de sentidos foram identificadas e numeradas.

Após essa separação do texto em unidades de análise, despontaram inúmeras interpretações sobre os significados e sentidos em relação ao contexto pesquisado. Nas palavras de Moraes e Galiazzi (2011, p. 122): “O processo da Análise Textual Discursiva é um constante ir e vir, agrupar e desagrupar, construir e desconstruir”. Assim, não existe uma leitura única e objetiva, pois toda leitura já é uma interpretação. Desse modo, a fragmentação implicou em colocar o foco nos elementos mais relevantes no processo de categorização e análise para os dados pesquisados.

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 do *corpus*, fez-se necessário estabelecer relações, ou seja, é preciso verificar as informações que são semelhantes. Esse processo é denominado categorização, e por agrupamento de excertos parecidos, pelos quais se denominam categorias.

Segundo Gomes (2004) a palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si.

Para 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.

Para analisar o *corpus*, é necessário utilizar um método, sendo que a ele, pode-se atribuir vários significados. Tem como significado um conjunto de regras e princípios normativos que regulam o ensino, ou a prática de uma arte e como compêndio que apresenta os princípios de uma arte, ciência, etc. Pode significar a maneira de agir ou de ser cuidadoso, equilibrado, ponderado, objetivo, ordenado, ou, ainda, o conjunto sistemático de regras e procedimentos que, se respeitados em uma investigação cognitiva, conduzem à verdade (HOUAISS, 2011).

Na Análise Textual Discursiva, nas concepções de Moraes e Galiazzi (2011, p. 23-24) o pesquisador pode assumir diferentes métodos de análise: o método dedutivo, o método indutivo, o método intuitivo e o método misto (dedutivo-indutivo). No método dedutivo ocorre:

[...] um movimento do geral para o particular, implica construir categorias antes mesmo de examinar o “corpus”. As categorias são deduzidas das teorias que servem de fundamento para a pesquisa. São “caixas” (BARDIN, 1977), nas quais as unidades de análise serão colocadas ou organizadas. Esses agrupamentos constituem as categorias “*a priori*”. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 23).

Neste caso, as categorias de análise foram estabelecidas antes ao estudo do fenômeno, o trabalho do pesquisador é o de atribuir em qual dessas categorias *a priori*, (MORAES; GALIAZZI, 2011) fundamentadas em teorias com as quais já lida ou lidou, cada unidade de significado poderá adequar-se.

Um outro modo de produzir a análise está a categorização pelo método indutivo. De acordo com Lincoln e Guba (1985), este método implica em elaborar as categorias a partir das unidades de análise construídas a partir do *corpus*. Ainda segundo os autores, ocorre um processo de comparar e contrastar constantes, onde o pesquisador vai organizando conjuntos de elementos semelhantes, geralmente com base em seu conhecimento tácito.

Nesse sentido Moraes e Galiazzi (2011) aponta que o “processo indutivo, de caminhar do particular ao geral, resultando no que se denomina as categorias emergentes”. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 23-24).

Ainda Segundo Moraes e Galiazzi (2011), o pesquisador administra transformações, que vão acontecendo de forma gradativas a partir do conjunto inicial de categorias e do exame das informações do corpus. Já a indução contribui para o aperfeiçoamento do conjunto prévio de categorias produzidas por dedução. Esse conjunto pretende subjugar 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, é importante verificar as possibilidades que a categorização elaborada possibilita no momento do entendimento e análise dos fenômenos investigados. Nessa dissertação entendemos que, para atender as necessidades analíticas, foi utilizado o método dedutivo, abarcando, em primeiro momento as categorias *a priori* do MDI.

Em segundo momento, os mesmos excertos foram caracterizados a partir dos FAD, sendo possível assim identificar o aprendizado da docência em cada Fase do MDI. Os Focos da Aprendizagem Docente (FAD) apresentados por Arruda, Passos e Fregolente (2012), compreendem critérios de análise que podem ser utilizados na investigação do processo de formação docente. De acordo com os autores, esses eixos de análise podem corroborar na compreensão de que o aprendizado da docência precisa promover nos estudantes o desenvolvimento de interesses, atitudes, conhecimentos e competências, com vistas à docência como profissão.

Sousa, Galiazzi e Schmidt (2016) apontam que as categorias e a categorização são resultantes de processos dialéticos de análise, entre o *a priori* e o emergente e que o mesmo se dá a partir dos conhecimentos do pesquisador. Há uma dialética entre a elaboração de

categorias de modo a *priori*, pautada na objetividade e dedução, e, o modo emergente, pautado na intuição e indução na ATD. Também é possível que as categorias sejam estabelecidas em uma elaboração categorial que parte de categorias a *priori* e se desdobra em uma elaboração emergente. Em ambos os pólos é preciso estar atento aos objetivos da pesquisa.

Baseando-se em Moraes e Galiazzi (2011, p. 94), que “[...] escrever é preciso”, e também levar em consideração essa produção de categorias que estrutura a análise houve a produção do metatexto. Nas palavras de Moraes e Galiazzi (2011), metatexto são considerados como parágrafos-síntese elaborados a partir das categorizações. O processo de descrição das categorias e subcategorias e interpretação do descrito, trazendo à baila interlocutores que possibilitem dialogar textualmente.

Esse processo de escrita, surgiu a partir das principais ideias e argumentos focalizados, os quais foram construídos ao longo do processo. Na elaboração dos textos houve a ação profunda de escrever, ler e dialogar com outros interlocutores, na qual buscamos reconstruir unidades de sentido por meio da ação recursiva de ressignificar. Tal ação permitiu a análise dos resultados quanto à oportunidade de diferentes aprendizagens sobre os interesses pela docência.

Compreendemos que a ATD é um processo em que estabelece de maneira constante 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 Galiazzi (2011), somente alguns dos sentidos que essa leitura nos possibilitou são apresentados, ainda que o texto traga múltiplos significados e compreensões. Por fim, as análises possibilitaram uma nova compreensão do todo, que foi informada e validada na escrita do metatexto. Estas apresentam como uma nova combinação dos elementos construídos durante essa pesquisa, por meio de um diálogo com o referencial teórico, os quais foram relevantes para esta investigação.

5.5 Encaminhamentos Metodológicos

O objetivo desta dissertação foi de identificar o aprendizado da docência em cada Fase do Modelo de Desenvolvimento do Interesse por meio dos Focos de Aprendizagem Docente em acadêmicos que cursam licenciatura em Matemática e que participam do Programa Residência Pedagógica. Corroborando da comprovação de que o professor tem

um papel importante na sociedade e que o interesse pode ser desenvolvido, compreendemos que o MDI de Hidi e Renninger (2006) e os FAD de Arruda, Passos e Fregolente (2012) poderiam nos auxiliar nesta pesquisa por apresentar respectivamente as quatro Fases de interesses e os cinco Focos de Aprendizagem Docente. Para isso, houve a necessidade de compreender o aprendizado sobre a docência por meio de análises das quatro Fases do MDI, desde o processo de escolha do curso de licenciatura, a formação inicial, concepções dos saberes docentes, o aprendizado da profissão docente, a fim de compreender situações que possam influenciar na atuação dos futuros professores. Entendemos também que os Focos da Aprendizagem Docente (FAD) apresentados por Arruda, Passos e Fregolente (2012), compreendem critérios de análise que podem ser utilizados na investigação do processo de formação docente. Nesse contexto, formulamos a seguinte questão de pesquisa: De que forma podemos identificar o aprendizado da docência em cada Fase do Modelo de Desenvolvimento do interesse em acadêmicos que cursam licenciatura em Matemática e que participam do Programa Residência Pedagógica?

Os possíveis indícios que nos levariam a compreender o aprendizado docente em cada Fase do MDI, por meio dos FAD poderiam surgir nos relatos das vivências dos estudantes PRP, mostrando se o interesse pela docência pode ser desenvolvido e, em caso afirmativo, como ele poderia ser aprofundado e pendurar.

É importante salientar que por se tratar de pesquisa envolvendo seres humanos, a mesma obedeceu um rigoroso processo no Comitê de Ética e que as entrevistas foram obtidas somente após autorização do mesmo. Elas ocorreram de forma on-line, por um programa de reuniões. Assim as conversas ocorreram em tempo real, nas quais o pesquisador e o participante puderam se ver, se falar e ouvir um ao outro. A mesma foi gravada (sua imagem e voz) com autorização de forma antecipada e anuência por meio de Termo de Consentimento livre e esclarecido, bem como documento de autorização de gravação de entrevista.

Participaram dessa pesquisa dez estudantes de licenciatura em Matemática que participaram do PRP.

Após análises de todas as respostas foi utilizado códigos para identificação dos participantes, garantindo assim o seu anonimato. Os participantes que colaboraram com esta pesquisa foram identificados como: R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9 e R10. Os nomes citados nas falas durante as entrevistas foram substituídos por letras aleatórias.

Para essa pesquisa, dispomos de categorias *a priori*, (MORAES, 1999) fundamentadas em teorias com as quais já lida ou lidou, com cada unidade de significado e modo como “se encaixa”. Assim, para a análise dos dados dos participantes, realizamos a categorização com base nas categorias *a priori* do MDI (Hidi e Renninger, 2006) e posteriormente os dados foram novamente acomodados com base dos FAD (Arruda, Passos e Fregolente, 2012).

Esse processo teve início usando o método dedutivo na identificação dos elementos que seriam característicos de movimento, visto que o MDI fornece as quatro Fases e os FAD apresentam os cinco Focos de Aprendizagem Docente.

Desse modo, apresentamos os procedimentos que adotamos para a apresentação e na análise de dados:

- I) Evidenciar os critérios utilizados para a categorização das unidades de sentido em relação ao MDI;
- II) Apresentação da planilha utilizada para categorização dos excertos;
- III) Explicação dos comandos de filtros aplicados para facilitar a visualização e análise dos dados obtidos nas entrevistas;
- IV) Exposição dos dados por meio de quadro e gráfico perante a classificação total dos excertos de acordo com referencial teórico-metodológico das Fases do MDI;
- V) Elucidação dos dados por meio de quadro e gráfico como consequência da classificação total dos excertos de acordo com referencial teórico-metodológico dos FAD;
- VI) Análise dos excertos em relação as Fases do desenvolvimento do interesse pela docência e pelos FAD. Os dados, nessa etapa, serão expostos por meio de gráficos (com resumo numéricos das informações) e tabelas com excertos representativos em cada categoria de análise. As colunas estão dispostas da seguinte forma: identificação do participante, número do excerto, unidade de sentido.
- VII) Apresentação de comentários destacando os elementos característicos, que estão relacionados às distribuições que realizamos.

Por fim, apresentamos um breve comentário sobre nossas percepções. Em nossos comentários, no momento em que fizermos menção a fala de um residente, indicaremos com a letra “R”, seguido do número de 1 até 10 (de acordo com o número das entrevistas

realizadas) e, posteriormente, indicaremos a letra “E” para o excerto seguindo do número podendo ser numerado de 1 a 367 (de acordo com a quantidade total de excertos dessa pesquisa). Somente para exemplificar R1–E10, sendo assim nos referimos ao relato feito pelo residente entrevistado 1, excerto número 10.

Vale salientar que foram categorizados, de acordo com nossas compreensões, todos os excertos obtidos por meio das entrevistas narrativas realizadas. Para a análise dos dados, serão apresentados excertos representativos em cada categoria.

6 – APRESENTAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo apresentaremos os dados obtidos, bem como todas as análises realizadas no transcorrer da investigação. No primeiro momento explicitaremos sobre os critérios utilizados na categorização das unidades de sentido de acordo com o MDI. No segundo momento explicaremos a organização dos dados, bem como os filtros utilizados. No terceiro momento apresentaremos os dados gerais em relação aos excertos obtidos de acordo com MDI e os FAD. Em seguida, no quarto momento, iremos expor excertos representativos identificando o aprendizado da docência em cada Fase do MDI por meio dos FAD. Finalmente, no quinto momento, faremos algumas considerações frente às informações obtidas.

6.1 Critérios para categorização dos dados de acordo com MDI

Nas concepções de Hidi e Renninger (2006) o MDI é um instrumento analítico que permite por meio de suas potencialidades detalhar a evolução do interesse em conteúdos específicos da ciência, bem como orientar interferências educacionais. Nesse sentido, propomos, no Quadro 5, o MDI com algumas adaptações, sendo que as mesmas foram utilizadas nesse estudo para identificar o desenvolvimento do interesse no aprendizado da docência.

Quadro 5 - MDI Adaptado

Fases do MDI		Definição	Característica do sujeito	Descrição
1	Interesse Situacional acionado	Circunstâncias, critérios que levaram o acadêmico a escolher cursar licenciatura em Matemática.	<ul style="list-style-type: none">- Responde ao conteúdo matemático.– Para se envolver, precisa de apoio.– Experiência de sentimentos positivos em relação a disciplina de Matemática.– Podem estar ou não cientes do seu envolvimento.	Essa Fase refere-se, principalmente, às experiências do acadêmico no Ensino Médio e no início do curso de Matemática. O mesmo, depois de um período de dúvidas, opta (por razões diversas) em cursar Licenciatura em Matemática. Assim, faz comentários sobre os conteúdos matemáticos estudados no Ensino Médio, o momento de escolha, bem como suas incertezas na escolha da graduação. Após ingressar na universidade, faz comentários sobre o curso escolhido, sobre disciplinas específicas, etc. Nessa Fase, a

				essência principal dos comentários do acadêmico é o conteúdo matemático específico e não o ato de ensinar Matemática.
2	Interesse Situacional Mantido	Despertar para a docência.	<ul style="list-style-type: none"> - Reenvolvimento com conteúdo por meio de experiências vivenciadas. - Tentativa de encontrar conexões entre suas habilidades, conhecimentos e experiência prévia. - Desenvolvimento do conhecimento sobre o conteúdo ou ainda ideia do valor do conteúdo. - Presença de sentimentos positivos. 	Algumas experiências vivenciadas na graduação (em disciplinas, projetos, PIBID, PRP, etc. ou mesmo ainda no Ensino Médio) começam a deslocar o interesse do acadêmico do conteúdo matemático específico para a docência (ou para o saber docente). Esse contato inicial pode ser teórico ou o início do que poderia ser denominado de experiência docente, principalmente relacionada à observação de aulas de outros professores, no PIBID, no estágio obrigatório, inserção ou contato inicial no PRP.
3	Interesse Individual Emergente	Experiências iniciais como professor	<ul style="list-style-type: none"> -Envolvimento com o conteúdo de como ser professor. -Demonstram sentimentos positivos. -Existe envolvimento com as situações vivenciadas em sala de aula. - Refletem sobre as atividades e as vivências de sala de aula durante o PRP. -Buscam respostas para inquietações. 	As experiências docentes vão se aprofundando e se desenvolvendo. O acadêmico sai da Fase de observação e começa a ter experiências de ensino em sala de aula, se referindo, principalmente, à Programa Residência Pedagógica. Sua fala ainda é a partir da posição de estudante.
4	Interesse Individual bem desenvolvido	Consolidação das experiências como professor e opção pela carreira	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação como docentes. - Envolveram-se nas atividades, de modo criativo. - Conquistaram autonomia frente as situações. - Capacidade de se autorregular e se beneficiar do apoio externo. - Possível identidade para ser tornar futuramente um professor. 	O interesse do acadêmico pela docência começa a se intensificar. Ele demonstra gostar de ser professor e da situação de ensino. Reflete sobre isso e já comenta sobre detalhes de sua experiência didática, sobre o ambiente escolar, sobre o uso de metodologias diferenciadas, etc. Começa a observar o aprendizado dos alunos e se comportar como professor. Ele começa a falar da posição de professor e, eventualmente, expressa sua vontade em ser professor, demonstrando que futuramente poderá optar pela profissão.

Fonte: o próprio autor.

Conforme observado no Quadro 5, as Fases do MDI foram consideradas como categorias *a priori*, porém, para que isso ocorresse, foi feita uma adaptação nos aspectos referente as Definições e as Características do Sujeito em cada uma das Fases. Houve também a inserção de uma coluna intitulada Descrição, a qual apresenta um breve esclarecimento do que foi considerado no momento da categorização dos excertos de acordo com as Fases do MDI.

Para identificar a aprendizagem da docência em cada uma das Fases, ou seja, verificar o que os participantes da pesquisa aprenderam sobre a docência em cada Fase, foi utilizado os FAD com um segundo instrumento analítico. Para esse momento de categorização, observamos as definições de Arruda, Passos e Fregolente (2012), os quais foram apresentados no Capítulo 4 dessa dissertação por meio do Quadro 4.

Vale ressaltar que a ATD, segundo Moraes e Galiazzi (2011), é um processo analítico que estabelece de maneira constante relações e aperfeiçoando os procedimentos de unitarização e categorização. Ao propormos interpretar as entrevistas narrativas, algumas unidades de sentido trouxeram múltiplos significados e compreensões, porém as mesmo foram categorizados de acordo com a experiência e compreensão do pesquisador, diante dos momentos vivenciados durante o PRP.

Na sequência, demonstraremos como foi feito a organização dos dados obtidos nas entrevistas narrativas, bem como os filtros que facilitaram as análises.

6.2 Organização dos dados

Esse processo analítico, conforme já descrito no Capítulo 5, foi baseado nos procedimentos de Análise Textual Discursiva (ATD), descritos por Moraes e Galiazzi (2011).

Considerou-se como *corpus* dessa pesquisa os dados obtidos após transcrições referentes às dez entrevistas realizadas, e as respectivas análises foram feitas a partir do instrumento teórico-metodológico o Modelo de 4 Fases do Interesse – MDI (HIDI E RENNINGER, 2006) e dos Focos de Aprendizagem Docente – FAD (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012).

Todos os excertos foram organizados em uma planilha eletrônica. A primeira coluna, intitulada Residentes, correspondia aos participantes entrevistados, sendo assim identificado de R1, com dados da primeira entrevista, até R10, no qual constavam as narrativas do último

participante dessa pesquisa. A segunda coluna foi utilizada para a contagem dos excertos, sendo numerada a partir do número 1. A terceira coluna apresentava as Unidades de Sentidos. A quarta coluna mostra a classificação de acordo com os conceitos dos FAD (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012) e, na quinta e última coluna, a classificação de acordo com o MDI (HIDI E RENNINGER, 2006). A figura 2, elucida essa etapa da pesquisa.

Figura 2 -Planilha de Análise de Dados

	A	B	C	D	E
1	Residentes	Excertos	Unidades de Sentido	Focos de Aprendizagem Docente - FAD	Modelo 4 fases do interesse
2	R1	1	Quando eu estava no Ensino Médio, a gente começa sempre pensando em qual faculdade vamos fazer, no início, eu queria fazer arquitetura ou engenharia. A maioria do pessoal que começa a matemática é isso.	Foco 1 - Interesse pela docência	Fase 1- Interesse Situacional Acionado
3	R1	2	Eu entrei [em sites], comecei ver os cursos, aí o que o mais me interessei foi matemática. Pensei: se eu for fazer engenharia depois matemática vai ajudar bastante.	Foco 1 - Interesse pela docência	Fase 1- Interesse Situacional Acionado
4	R1	3	Mas, depois de um tempo eu já não me interessei muito por engenharia, depois que eu tive [a disciplina de] Cálculo [diferencial integral].	Foco 1 - Interesse pela docência	Fase 1- Interesse Situacional Acionado
			Eu acho que eu comecei a licenciatura em matemática, porque eu queria fazer engenharia		

Fonte: o próprio autor.

Após a acomodação de todos os dados, ou seja, a transcrição, a separação e a numeração, obtivemos um total de 367 unidades de sentido, sendo os mesmos numerados de 1 a 367.

Os excertos foram analisados e, posteriormente, categorizados de acordo com as Fases do desenvolvimento do MDI e Focos de Aprendizagem Docente.

A partir dessa organização inicial foi possível realizar uma leitura mais dinâmica dos dados por meio de filtros. Por exemplo, aplicando-se um filtro na coluna D, Focos de Aprendizagem Docente, podemos selecionar para visualização, somente a classificação referente ao Foco 2 - Conhecimento Prático da Docência, como exemplificado na figura 3 a seguir.

Figura 3 - Análise de dados - filtros

	A	B	C	D	E
1	Residentes	Excertos	Unidades de Sentido	Focos de Aprendizagem Docente - FAD	Modelo 4 fases do interesse
13	R1	12	Teve o PIBID, eu nem pensei em fazer porque eu ficava pensando: Nossa vir aqui em Jacarezinho, né? Eu moro em [outra cidade], me casação, mas depois eu pensei: acho que vou pela bolsa.	Foco 2 - conhecimento prático da docência	Fase 2 - Interesse Situacional
15	R1	14	Foi no PRP que tive o primeiro contato dentro de uma sala de aula.	Foco 2 - conhecimento prático da docência	Fase 3 - Interesse Individual Emergente
17	R1	16	Então a gente preparava as aulas, daí tinha uns jogos.	Foco 2 - conhecimento prático da docência	Fase 3 - Interesse Individual Emergente
22	R1	21	Como residente que eu fui aprendendo [a rotina de professor], daí eu peguei gosto por ir, né?	Foco 2 - conhecimento prático da docência	Fase 4 - Interesse Situacional Bem Desenvolvido
27	R1	26	Achava legal quando tinha o visto no caderno, né? E ele ganhava figurinha [projeto do album de figurinha]. Sentia nessa noite aqui, lembrar a iras do	Foco 2 - conhecimento prático da docência	Fase 2 - Interesse Situacional

Fonte: o próprio autor.

Outra maneira de visualizar os relatos é aplicar um filtro na quinta coluna intitulada Modelo de 4 Fases do interesse, possibilitando escolher os excertos somente de uma determinada Fase. No exemplo abaixo, figura 4, selecionamos a Fase 3- Interesse Individual Emergente.

Figura 4 - Análise de dados - filtros MDI

	B	C	D	E
1	Excertos	Unidades de Sentido	Focos de Aprendizagem Docente - FAD	Modelo 4 fases do interesse
14	13	Eu gostei do residência pedagógica.	Foco 1 - Interesse pela docência	Fase 3 - Interesse Individual Emergente
15	14	Foi no PRP que tive o primeiro contato dentro de uma sala de aula.	Foco 2 - conhecimento prático da docência	Fase 3 - Interesse Individual Emergente
17	16	Então a gente preparava as aulas, daí tinha uns jogos.	Foco 2 - conhecimento prático da docência	Fase 3 - Interesse Individual Emergente
18	17	A parte que eu mais gostava era de preparar os jogos, era uma coisa bem diferente, porque eu nunca tive isso, dentro de uma sala de aula, então eu comeci a gostar.	Foco 1 - Interesse pela docência	Fase 3 - Interesse Individual Emergente
20	19	Vendo a metodologin [uso das tics] que a professora [preceptora do PRP] usava, eu vi assim, como que era diferente do ensino que eu tive, né? Então é diferente, dentro da faculdade o professor falava tenta sair do tradicional. E a gente nunca	Foco 4 - comunidade docente	Fase 3 - Interesse Individual Emergente

Fonte: o próprio autor.

É conveniente esclarecer, que os excertos destacados com a cor vermelha na Coluna E, apresentados tanto na Figura 3 como na Figura 4, foram selecionados para compor os quadros de análise, os quais serão apresentados na sequência, nesse mesmo Capítulo.

Esse tipo de organização foi interessante, pois nos proporcionou uma visualização fácil e rápida dos dados, permitindo observar e reobservar os excertos dos participantes individualmente e também em conjunto. Esse processo permitiu diferentes leituras de um mesmo grupo de dados.

Na sequência será apresentado as análises gerais de acordo com o conceito do MDI (HIDI E RENNINGER, 2006) e do FAD (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012).

6.3 Dados gerais obtidos de acordo com o MDI e os FAD

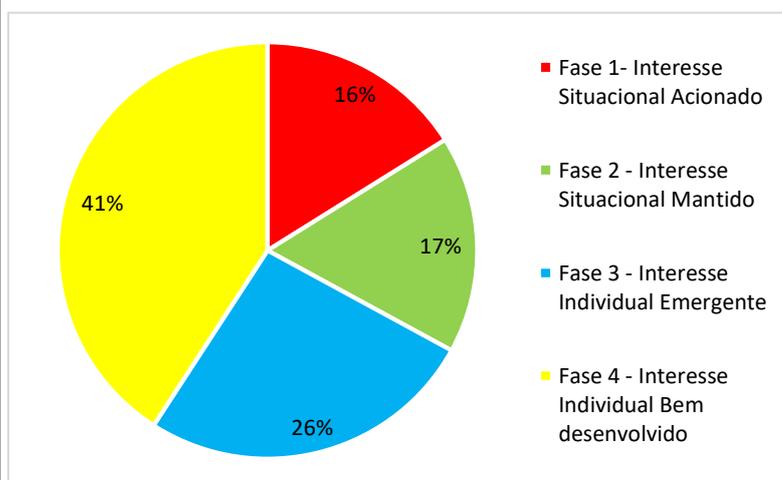
Para uma visão geral em relação aos excertos obtidos, apresentamos, na sequência, um resumo a partir das dez entrevistas narrativas. Assim, a análise disponível por meio do Quadro 5 e Gráfico 1, consta a quantidade e porcentagem de excertos acomodados, de acordo com as Fases do MDI (HIDI E RENNINGER, 2006) e algumas adaptações conceituais (Quadro 5) realizadas para o nosso estudo. Essas informações podem ser visualizadas no Quadro 6, bem como a respectiva porcentagem no Gráfico 1.

Quadro 6 - Quantidade de excertos por Fases do MDI

Fases do MDI	Total excertos
Fase 1 - Interesse Situacional Acionado	59
Fase 2 - Interesse Situacional Mantido	62
Fase 3 - Interesse Individual Emergente	96
Fase 4 - Interesse Individual Bem desenvolvido	150
Total	367

Fonte: o próprio autor.

Gráfico 1 - Porcentagem de excertos por Fases do MDI



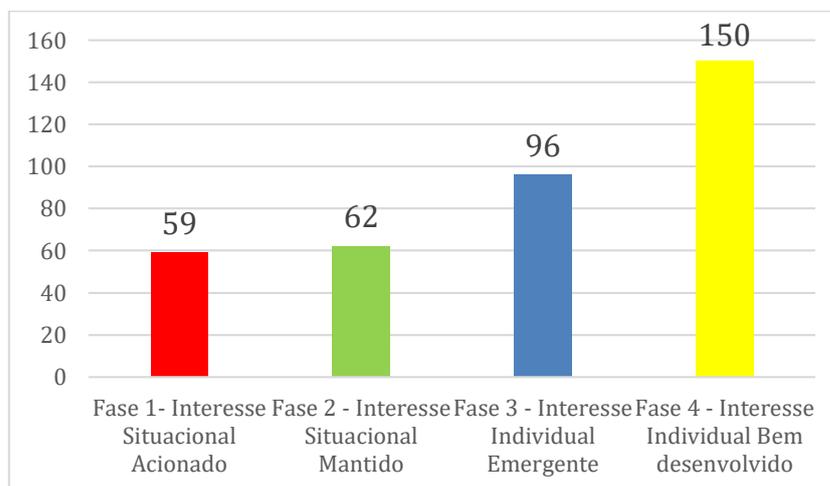
Fonte: o próprio autor.

Observando o Quadro 6 e o Gráfico 1, verificamos que para a Fase 1 constam 59 excertos correspondendo a 16% do total, na Fase 2 encontram-se 62 representando 17% dos

excertos, na Fase 3 constam 96, ou seja, 26% e na Fase 4 identificamos 150, os quais representam 41% dos excertos analisados.

De modo a facilitar a visualização, segue abaixo, com os mesmos dados o Gráfico 2 das frequências absolutas, onde podemos observar que a quantidade de excertos cresce Fase a Fase do MDI.

Gráfico 2 - Quantidade Absoluta de excertos por Fases do MDI



Fonte: o próprio autor

Previamente, é possível identificar que os depoimentos, em geral, categorizados diante dos relatos dos residentes entrevistados, acomodam-se com certa significância nas Fases 3 e 4, havendo ainda um crescimento significativo Fase a Fase, ou seja, o interesse foi crescendo ou se aprofundando durante PRP. Provavelmente tem uma correlação com as incidências maiores nos Focos 1 e 2 (as quais serão verificadas no Gráfico 3 e Gráfico 4). Revela ainda uma predisposição relativamente duradoura com assuntos pertinentes à docência, ou apresenta sentimentos positivos, envolvimento de forma independente, com curiosidade e reconhecendo situações vivenciadas no contexto escolar como importante para a escolha da profissão (HIDI E RENNINGER, 2006).

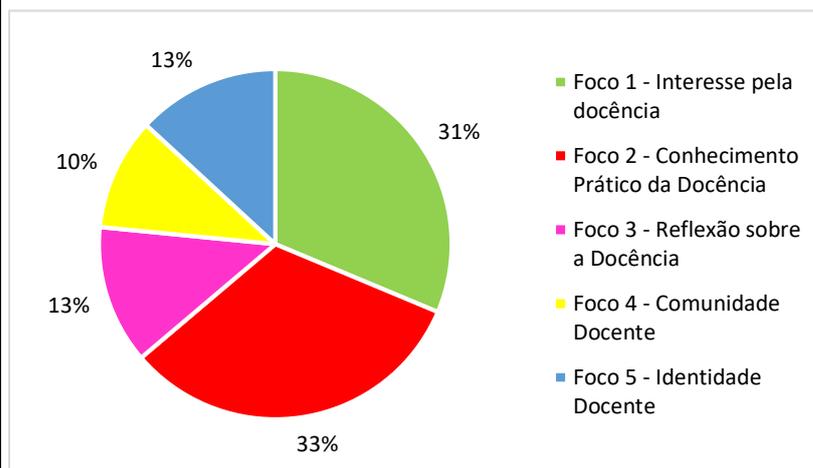
De maneira similar, apresentamos, nesse momento, um resumo com a classificação dos excertos classificados de acordo com os conceitos dos Focos de Aprendizagem Docente (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012).

Quadro 7 - Quantidade de Excertos FAD

Focos de Aprendizagem Docente – FAD	Total de Excertos
Foco 1 – Interesse pela docência	115
Foco 2 – Conhecimento prático da docência	119
Foco 3 – Reflexão sobre a docência	47
Foco 4 – Comunidade docente	38
Foco 5 – Identidade docente	48
Total	367

Fonte: o próprio autor.

Gráfico 3 - Porcentagem de excertos de acordo com os FAD



Fonte: o próprio autor.

Observando as quantidades de excertos apresentadas no Quadro 7 e as respectivas porcentagens visualizadas no Gráfico 3, podemos perceber que 33%, ou seja, 119 excertos estão acomodados no Foco 2, sendo este caracterizado pelo “saber fazer” (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012, p. 30). Tal situação, reflete, possivelmente, na maneira como as intervenções pedagógicas ocorreram no PRP de Matemática. É interessante observar que esse resultado é compatível com estudos anteriores (como exemplo MORYAMA; PASSOS; ARRUDA, 2013) que foram encontrados em pesquisas anteriores do grupo EDUCIM. A partir do conhecimento prático da docência, os residentes adquirem conhecimentos importantes, os quais foram relatados durante a entrevista. Tardif (2012) aponta a importância de se levar em conta essa dimensão – conhecimento prático, na formação de professores, pois:

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

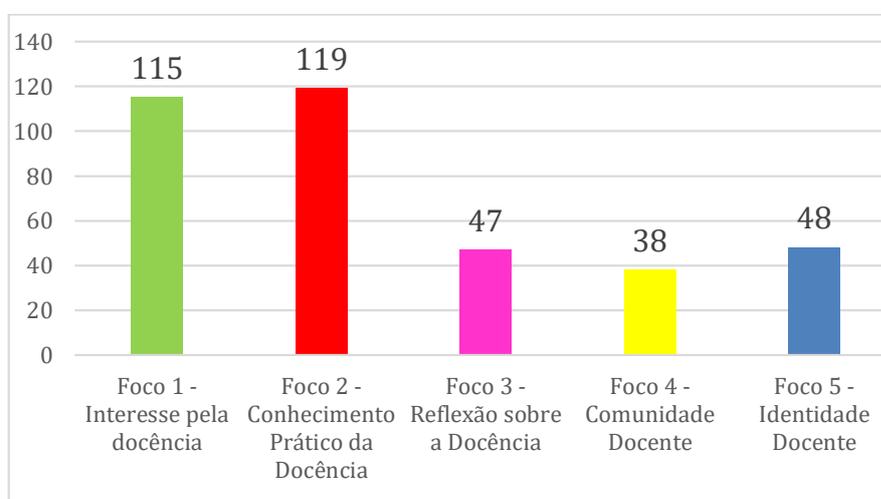
Conforme observado no Gráfico 3, 31% dos excertos apontam questões relacionadas ao interesse pela docência – Foco 1. Quanto a isso, Arruda, Passos e Fregolente (2012, p 29) explicam que “a motivação ou a mobilização são conceitos-chave para explicar o engajamento desse indivíduo em uma ação”, ou seja, o interesse é uma condição importante

a ser desenvolvido pelos licenciandos “para que sejam motivados (algo de fora) e mobilizem-se (por dentro) para exercer a docência” (MORYAMA, 2013, p.38).

O terceiro número relevante apresentado foi referente ao Foco 5, é possível observar que, por estarem no ambiente escolar, 48 excertos, ou seja, 13%, assumem em algum momento a Identidade Docente, ou seja, identificam-se como professor. Pimenta menciona que o desafio posto aos cursos de formação de professores é o de “colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor” (PIMENTA, 2012, p. 21).

Para uma melhor visualização da distribuição de excertos, apresentamos o Gráfico 4. O mesmo apresenta a frequência absoluta, podendo ser observado assim a quantidade em cada Foco de Aprendizagem Docente.

Gráfico 4 - Quantidade Absoluta de excertos de acordo com os FAD



Fonte: o próprio autor.

Na sequência serão apresentadas em detalhes todas as análises quanto a incidência dentro das Fases do Desenvolvimento do Interesse pela Docência (HIDI E RENNINGER, 2006) com adaptações conforme apresentadas no Quadro 5, por meio de cada Foco de Aprendizagem docente (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012).

6.4 Fase 1 do MDI e os Focos de Aprendizagem Docente

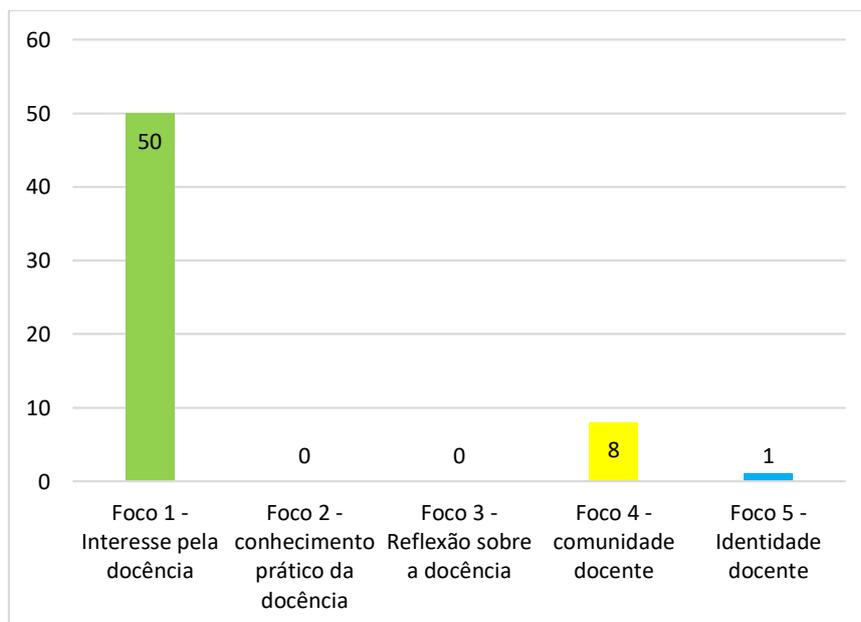
De acordo com nossas percepções, apresentaremos a seguir, detalhadamente, todas as análises das incidências verificadas a partir das dez entrevistas narrativas. Para isso,

utilizamo-nos dos critérios gerais, apontados por Hidi e Renninger (2006), com algumas adaptações conforme descritas no Quadro 5, e por Arruda, Passos e Fregolente (2012) descritos respectivamente nos Capítulos três e quatro desta dissertação, para identificar o que compreendemos pertencer a cada categoria de análise.

Dessa forma, foram acomodados para esse momento todas as unidades de sentido, nas quais o interesse, a motivação, a curiosidade e o estímulo foram destacados como importantes para desejo de cursar licenciatura em Matemática, sendo as experiências vivenciadas antes de adentrar no curso. Foram acomodados, também, as primeiras percepções em relação a aquisição do conhecimento científico no início da graduação. Nesse momento, os relatos apontam somente para o conteúdo específico da disciplina de Matemática e não o ensino da mesma.

Em proporções gráficas, os excertos acomodados na Fase 1 do MDI foram aplicados aos FAD. Assim, o Gráfico 5 aponta o total de Incidências de excertos acomodados no Fase 1 - Interesse Situacional Acionado, de acordo com os FAD. No eixo vertical, a escala possibilita a verificação da frequência absoluta de excertos em cada categoria. Acima de cada barra, de modo a facilitar o entendimento, foi apontado a quantidade de excertos para cada Foco dos FAD.

Gráfico 5 - Incidências de excertos dos FAD na Fase 1 do MDI adaptado



Fonte: o próprio autor.

Refletindo sobre os dados quantitativos apresentados no Gráfico 5, observamos, a partir do Fase 1 – Interesse Situacional Acionado, a quantidade de excertos acomodados de acordo com os Focos dos FAD. Deste modo, para esta Fase, encontramos para a Foco 1, 50 excertos, 8 excertos no Foco 4, seguido de 1 excerto no Foco 5. Nos demais Focos, não foram acomodados nenhum excerto.

Na sequência, apresentaremos, por meio de Quadros, relatos representativos, exemplificando as categorizações realizadas das Fases do MDI, por meio dos Focos do FAD.

6.4.1 Identificação de excertos acomodados na Fase 1 e no Foco 1

Os excertos apresentados no Quadro 8 foram categorizados na Fase 1 do MDI de Hidi e Renninger (2006) com adaptações conforme explicadas no Quadro 5, a partir do Foco 1 – Interesse pela Docência dos FAD (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012).

Cabe ressaltar que a categorização realizada na Fase 1 – Foco 1, conforme apresentadas no Quadro 8, as narrativas dos participantes não estão diretamente relacionadas à docência em Matemática, mas ao conteúdo matemático. Ou seja, não há uma indicação clara de que as falas se refiram diretamente ao interesse pela docência, mas sim ao interesse pelo conteúdo. Nesse caso, cabe esclarecer que, como se trata de interesse pela docência em Matemática, isso inclui o interesse pelo conteúdo matemático.

Quadro 8 - Excertos acomodados na Fase 1 e Foco 1

Residentes	Excertos	Unidades de Sentido
R1	1	Quando eu estava no Ensino Médio, a gente começa sempre pensando em qual faculdade vamos fazer, no início, eu queria fazer arquitetura ou engenharia. A maioria do pessoal que começa a Matemática é isso.
R1	3	Mas, depois de um tempo eu já não me interessei muito por engenharia, depois que eu tive [a disciplina de] Cálculo [diferencial integral].
R2	52	A Matemática não [não precisava ficar lendo], eu pegava e fazia conta, para mim Matemática é prática, né? É você pegar e fazer e o resto das outras matérias, não era assim, né?
R2	57	Eu escolhi o curso não me decepcionei, fiquei contente com o que eu fiz. Em aprender o conteúdo, hoje em dia eu vejo que era realmente que eu tinha que ter feito.
R2	61	Eu gostei bastante, foi o que eu queria fazer mesmo, as matérias nada que me decepcionou. Acho que foi tudo válido da minha faculdade.
R3	93	Eu escolhi Matemática por causa da aptidão que eu tenho para Matemática. A minha vida inteira, eu gostei muito de Matemática, sempre foi minha matéria preferida em todos os anos do meu desenvolvimento escolar.
R3	94	A faculdade não era o que imaginei. Era aquilo mesmo que eu queria, só que eu percebi que o cálculo [disciplina da faculdade] não faz muito parte da minha vida.
R4	122	Eu estava no Ensino Médio, e eu gostava muito da área de exatas, então sabia que tinha que ser alguma coisa nessa área.

R4	125	[No Ensino Médio] Eu comecei a passar o que eu sabia aos meus amigos do grupo, para os outros integrantes, porque a gente tinha metas a cumprir então assim quando todos do grupo tirasse nota boa. Todo mundo ganhava um ponto extra.
R5	166	[Escolhi a faculdade de Matemática] pra concurso também, né? Eu estava visando [fazer] concurso e quando eu estava no Ensino Médio a maioria dos concursos tinham português e Matemática.
R6	210	Eu escolhi, basicamente porque eu sempre gostei de Matemática, sempre gostei da matéria.
R7	228	Eu acabei fazendo um concurso público quando eu estava no Ensino Médio e eu acabei passando nele. [...] Não tinha a graduação licenciatura em física em Jacarezinho, acabei optando pela licenciatura mais próxima de física que tinha, Aí tinha o curso de Matemática, eu falei assim: É Matemática que eu vou fazer.
R7	231	Eu pensava, que a Matemática do Ensino Médio é uma coisa muito básica. Então a faculdade, iria abrir todas as possibilidades do que a Matemática pode me oferecer. Ou pelo menos abre a porta para dar uma olhadinha no conhecimento. E foi o que obtive!
R8	253	Então, o que fez eu entrar mesmo, foi isso: que na época que eu fui eu “tava” desempregado e eu sempre gostei de Matemática.
R8	254	Então, eu tinha uma visão assim: eu achava, como a licenciatura de fato ela abre a possibilidade para você dar aula para Ensino Fundamental e Médio, eu achei que ia ser muito mais trabalhado a técnica de dar a aula, né? E nós iremos passar pelos assuntos, pela disciplina Matemática, vendo tudo que é relacionado a esses anos, mas eu achei que por exemplo a parte pedagógica haveria mais, porque querendo ou não, principalmente Matemática.
R9	287	Matemática foi uma escolha de última hora, porque minha irmã fazia. Ela me convenceu a fazer também. Aí nos últimos dias do SISU, eu acabei trocando, na verdade. Eu ia fazer Ciências Biológicas. Daí eu acabei entrando, por fim ela [a irmã] acabou desistindo.
R9	291	Esperava aprender as matérias, a Matemática do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, Cálculo [Diferencial Integral] eu nem sabia que existia.
R10	319	Eu escolhi cursar Matemática, porque minha família toda é voltado para área de exatas, minha mãe se formou em ciências contábeis e minha irmã fez Matemática.

Fonte: o próprio autor.

O processo de categorização revelou os meios pelos quais os residentes entrevistados foram persuadidos para a cursar licenciatura em Matemática, despertando, assim, o interesse pela docência – Foco 1 dos FAD (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012). A escolha em cursar licenciatura em Matemática se deu por diversas razões. Dentre elas, podemos citar:

- A possibilidade de cursar uma outra graduação após término da licenciatura (R1 – E1) ou, ainda, prestar concursos públicos (R5 – E166). Para esses casos, usufruiriam dos conhecimentos matemáticos estudados.

- Afinidade com a disciplina de Matemática durante o processo de escolarização no Ensino Fundamental e Médio (R2 – E52, R3 – E93, R4 – E122, R6-E210) enquanto discentes.

- Influência da família (R9 – E287, R10 – E319) e demais pessoas do cotidiano, como irmã, namorado e amigos que acabaram por influenciar nas escolhas.

- Estar desempregado e vislumbrar uma outra profissão (R8-E253).

- Os excertos (R2 – E57, R2 – E61, R3 – E94, R7 – E231, R8- E254, R9 – E291) apresentam ainda as primeiras percepções ao ingressar na faculdade de licenciatura em Matemática. Nesse momento, os residentes ainda mencionam percepções quanto ao interesse pelos conteúdos estudados na disciplina de Matemática.

Corroboramos das concepções de Hidi e Renninger (2006) quanto ao desenvolvimento do interesse por meio de Fases, as quais apontam como o MDI. Assim, como característica da Fase 1 do MDI, para que um indivíduo se envolva, o mesmo precisa de apoio de outras pessoas, característica está que é reconhecida nos relatos em que os residentes se apoiaram em familiares, amigos, namorados para decidir cursar licenciatura em Matemática, conforme já mencionado acima. Quanto aos sentimentos positivos, Hidi e Renninger (2006) destacam a importância dos mesmos para o envolvimento, os quais também foram destacados nos relatos de afinidade com a disciplina de Matemática.

Ao refletir sobre os resultados da análise, vale ressaltar ainda que nenhum entrevistado relatou claramente sobre o desejo de exercer a profissão docente. À vista disso, Hidi e Renninger (2006) comentam que os indivíduos podem estar ou não cientes do seu envolvimento. Nesse momento, não poderíamos inferir que os residentes participantes dessa pesquisa tenham ou não certeza de que seguirão a carreira docente. No entanto, acreditamos que, com o transcorrer dos estudos ofertados pelo curso de licenciatura e com as atividades desenvolvidas no PRP, os residentes têm a possibilidade de experimentar a docência e, a partir desses momentos, serão capazes de fazer suas escolhas.

6.4.2 Identificação de excertos acomodados na Fase 1 e no Foco 4

Os excertos apresentados no Quadro 9 foram categorizados na Fase 1 do MDI de Hidi e Renninger (2006) com adaptações conforme explicadas no Quadro 5, a partir do Foco 4 – Comunidade Docente (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012).

Quadro 9 - Excertos acomodados na Fase 1 e Foco 4

Residentes	Excertos	Unidades de Sentido
R2	50	Eu “tava” no nono ano, eu tinha uma professora de Matemática. Minha professora de Matemática, ela era muito boazinha, eu gostava muito dela.
R4	123	Como a minha professora de Matemática, ela trabalhava muito grupos com essa parte de apoiar o outro mesmo, então os grupos eram feitos sempre com 5 ou 6 integrantes, sempre tinha dois que tinham facilidade e podiam ajudar aqueles que não tinham tanta facilidade. E aí um ia alavancando o outro.
R6	211	Sempre tive professores que me ajudaram a ter maior interesse sobre a matéria.

R7	227	Na verdade, no Ensino Médio, eu tive uma professora por incrível que pareça eu tive aula com ela período de aproximadamente um ou dois meses, era uma professora de física. E a aula dela era sensacional, tipo naquela hora assim, meu é isso que eu quero fazer! Ser professor de física!
R8	256	Então, eu era uma pessoa com muito, muito, muita dificuldade de Matemática até antiga quarta série. Foram dois professores lá que eu tive, e eu não esqueço até hoje, que era o G. e o M. [eram professores do Ensino Fundamental]. Eles tinham uma técnica simples de ensinar e era sensacional.

Fonte: o próprio autor.

Ao investigar as temáticas apresentadas para o Foco 4 na Fase 1 do MDI, observamos no Quadro 9, a influência dos docentes que participaram da formação inicial, sendo estes da educação básica, em inspirar a escolha da graduação e, posteriormente, no momento em que o futuro professor exerça a sua profissão.

Tais aspectos observados nos excertos são características apresentadas pelo modelo do MDI, na Fase1, onde, para se envolver, é necessário algo, podendo este se dar por apoio de outras pessoas, que, para esse caso, partiu de docentes, ou ainda de um modelo. Diante dos relatos, é possível perceber claramente a influência dos professores da educação básica nos residentes entrevistado sobre a decisão de cursar licenciatura em Matemática.

6.4.3 Identificação de excertos acomodados na Fase 1 e no Foco 5

O excerto apresentado no Quadro 10 foi categorizado na Fase 1 do MDI de Hidi e Renninger (2006) com adaptações conforme explicadas no Quadro 5, a partir do Foco 5 – Identidade Docente (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012).

Quadro 10 - Excertos acomodados na Fase 1 e Foco 5

Residentes	Excertos	Unidades de sentido
R4	127	Eu fui descobrindo [no Ensino Médio] que eu conseguia ensinar, que esse era um dom que eu tinha.

Fonte: o próprio autor.

O único excerto categorizado nesse momento (R4-E127) menciona a facilidade que o residente tinha para ensinar os colegas de turma no Ensino Médio. Ou seja, nesse momento a profissão docente era vista ainda como missão ou vocação. Em contrapartida, Tardif e Lessard (2008, p.27) afirmam que o acesso a uma profissão se dá por meio de uma formação superior e na posse de uma certa autoridade acerca da execução de suas tarefas e dos conhecimentos necessários à sua realização.

Por fim, entendemos que o fato do residente experienciar sentimentos positivos e estar envolvido no ambiente escolar, durante o Ensino Médio, um gatilho motivacional, resultante de interações ambientais, pode ter sido acionado, sendo esta uma característica da Fase 1, descritas por Hidi e Renninger (2006), podendo ser desenvolvido por meio ocorrência dos fatores afetivos e cognitivos de acordo com a intensidade com que eles ocorrem.

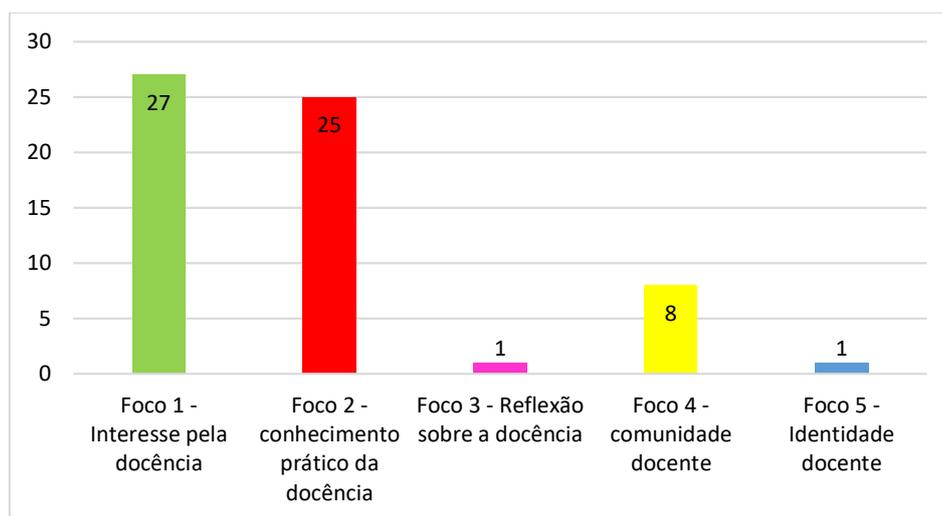
6.4 Fase 2 - Interesse Situacional Mantido do MDI e os Focos de Aprendizagem Docente

De acordo com nossas percepções, apresentaremos a seguir, detalhadamente, todas as análises das incidências verificadas a partir das dez entrevistas narrativas referente a Fase 2 - Interesse Situacional Mantido do MDI. Para isso, utilizamo-nos dos critérios gerais apontados por Hidi e Renninger (2006), com algumas adaptações conforme descritas no Quadro 5, e por Arruda, Passos e Fregolente, (2012), para identificar o que compreendemos pertencer a cada categoria de análise.

Dessa forma, foram acomodados para esse momento todas as unidades de sentido, nas quais relatam os momentos vivenciadas na graduação. As mesmas podem ser decorrentes das disciplinas ofertadas na faculdade, em estágio, PIBIB e experiências iniciais do PRP. Nessa Fase, a partir dessas experiências, o interesse começa a deslocar-se do conteúdo matemático para o interesse pela docência.

Em proporções gráficas, os excertos acomodados na Fase 2 do MDI foram aplicados aos FAD. Assim, o Gráfico 6 aponta o total de Incidências de excertos acomodados no Fase 2 - Interesse Situacional Mantido, por meio dos FAD. No eixo vertical, a escala possibilita a verificação da frequência absoluta de excertos em cada categoria. Acima de cada barra, de modo a facilitar o entendimento, foi apontado a quantidade de excertos para cada Foco dos FAD.

Gráfico 6 - Incidências de excertos dos FAD na Fase 2 do MDI adaptado



Fonte: o próprio autor.

Refletindo sobre os dados quantitativos apresentados no Gráfico 6, observamos a partir do Fase 2 - Interesse Situacional Mantido a quantidade de excertos acomodados de acordo com os Focos dos FAD. Deste modo, para esta Fase, encontramos para a Foco 1, 27 excertos, 25 excertos no Foco 2, seguido de 1 excerto no Foco 3, 8 excertos no Foco 4 e 1 excerto no Foco 5.

Na sequência, apresentaremos, por meio de Quadros, relatos representativos, exemplificando as categorizações realizadas das Fases do MDI, por meio dos FAD.

6.5.1 Identificação de excertos acomodados na Fase 2 e no Foco 1

Os excertos apresentados no Quadro 11 foram categorizados na Fase 2 do MDI de Hidi e Renninger (2006) com adaptações, conforme explicadas no Quadro 5, a partir do Foco 1– Interesse pela docência (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012).

Quadro 11 - Excertos acomodados na Fase 2 e Foco 1

Residentes	Excertos	Unidades de Sentido
R1	11	Entre na Residência Pedagógica por causa da bolsa [ajuda financeira oferecida pelo PRP].
R2	64	Tinha a questão do estágio. Eu pensei, vou ter que fazer o estágio, eu posso validar minhas horas de estágio com a Residência pedagógica, eu acredito que a Residência pedagógica vai ser mais válido. Porque a gente vai no estágio, mas é mais para observar.
R4	133	A faculdade é muito mais intensa, a gente sofre muito, né?

R4	136	Daí depois [com o passar do tempo] a gente vai entrar no ritmo e vai vendo o porquê de estudar tão além [os conteúdos] do que acontecem em sala de aula.
R5	168	Só que estando na faculdade eu descobri, por exemplo, professor de Matemática consegue pega aula mais fácil do que normalmente outras áreas, né? Então eu que eu queria fazer um “bico” como professor para mim estudar para concurso até passar.
R5	194	[O PRP é importante porque] Na faculdade o máximo que você vai receber são algumas dicas de como preencher um livro de chamada. Vai aprender algumas coisa teóricas de didática, E muitas vezes, você não vai usar dentro da sala de aula, tem uma ou duas coisas mais interessantes de aluno mais bagunceiro, não pode sentar no sol, porque ele fica muito mais agitado, alguma coisa, dicas teóricas.
R7	233	A gente teve muito matéria de Educação. A gente não usa a parte da Matemática nível superior, parte de cálculo, de equações, porque é um conteúdo muito avançado. Normalmente não tem tempo trabalhar isso no Ensino Médio, ou no [Ensino] Fundamental no caso, mas boa parte do conteúdo da faculdade, dava com certeza para aplicar dentro da sala de aula. [Motivo pelo qual escolheu o PRP]
R8	259	Achei muito pouco [estudo pedagógico na faculdade], porque na verdade você vai estudar ali para passar na prova, mas na hora que você for para dar aula, na verdade, você vai rever tudo. Você vai ter que preparar aula, você vai ter que sentir a classe para ver se você precisa mudar o seu plano ou não. [Motivo pelo qual escolheu o PRP]
R9	294	Daí até o [professor da faculdade] falou que o estágio supervisionado seria acompanhado pela Residência. Ai eu falei: eu vou entrar para ver como que é, se é a mesma coisa do PIBID e também pelo dinheiro, pela bolsa que ajudava um pouquinho, pelo menos em algum xérox.
R10	326	Então muitas matérias têm coisas que a gente fica assim: quando eu vou usar? Se eu não seguir uma área de engenharia, construção, tem muitas contas que dificilmente a gente vai usar no dia a dia.
R10	348	Eu acredito que só a faculdade não propiciaria isso [conhecimento prático para dar aula]. Eles até tentam por meio de banca, de aula simulada, mas o ambiente diferente, você está lidando com adulto. Numa sala de aula que fingir que são crianças, mas não é!

Fonte: o próprio autor.

Ao observar as unidades de sentido acomodadas no Quadro 11, a categorização revelou os motivos pelos quais os residentes pesquisados resolveram participar do PRP, bem como algumas percepções em relação a curso de licenciatura em Matemática e que os conteúdos teóricos estudados não seriam suficientes para exercer a profissão docente. Os relatos apresentam as seguintes temáticas:

- A escolha em participar do PRP em virtude do recebimento de recursos financeiros (R1-E11). No Brasil, as bolsas são custeadas por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e está previsto no Plano Nacional de Educação (PNE), na meta 15, que versa sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação, há menção da estratégia de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da Educação Básica e prevê: “[...] a ampliação de programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de incentivar a formação de profissionais do magistério para atuar na Educação Básica pública”. (BRASIL, 2014, p. 49).

- Por meio de informações durante as aulas na faculdade manifestou-se o desejo temporário de dar aula, usando-se o termo “bico” (R5- E168). Percebe-se, nesse momento,

um deslocamento do interesse do conteúdo matemático, que nesse mesmo residente seria para realizar concurso público (R5-E166 – Quadro 8), para um interesse docente, mesmo sendo temporário até que se consiga a meta inicial.

- Algumas unidades de sentido revelam que os residentes (R2-E64, R9-E294) acreditam que somente o estágio obrigatório previsto nas grades dos cursos superiores e com as aulas (R7-E233, R8-E259, R10-E348) não seriam o suficiente exercer a profissão docente.

- Os excertos apresentam ainda experiências vivenciadas na sala de aula (R4-E133, R4-E136, R5-E168 R10-E326), que estava aproveitando todos os conteúdos ensinados, mas que em alguns momentos não conseguiam relacionar os conteúdos teóricos matemáticos com o contexto da sala de aula. Percebe-se nesse momento um interesse futuro para exercer a profissão docente.

De acordo com as Fases do MDI (Quadro 5), é nesse momento que os residentes poderiam deslocar o interesse conhecimento sobre o conteúdo e a ideia do valor do conteúdo, ou seja, para o conhecimento da docência, e, partindo desse momento, o residente poderá experimentar interesse e estimular-se a aprender sobre a docência.

6.5.2 Identificação de excertos acomodados na Fase 2 e no Foco 2

Os excertos apresentados no Quadro 12 foram categorizados na Fase 2 do MDI de Hidi e Renninger (2006) com adaptações, conforme explicadas no Quadro 5, a partir do Foco 2– Conhecimento Prático da Docência (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012).

Quadro 12 - Excertos acomodados na Fase 2 e Foco 2

Residentes	Excertos	Unidades de Sentido
R1	26	Achava legal [a condução do professor das aulas] tinha o visto no caderno, né? [...]
R2	63	A Residência para mim ela era importante porque eu precisava ter algum conhecimento [prático] de sala de aula antes de terminar a faculdade.
R5	171	Ai em segundo lugar [primeiro lugar receber a bolsa], os projetos [que iriam acontecer no PRP]. Eu sempre quis fazer os projetos [o residente refere-se ao Projeto de intervenção pedagógica com o uso de novas metodologias em sala].
R5	174	Poderia colocar algumas ideias [metodologias diferenciadas] em pratica, vamos dizer assim.
R6	216	Eu acho legal a dinâmica do PRP, eu já tinha feito PIBID, sabia que no Residência seria um pouco diferente [teria mais aulas práticas], mas a gente já ter o contato ali com a sala de aula, a gente já pode dar algumas aulas como a gente já faz na Residência, eu acho isso importante. É um programa [PRP] interessante.
R7	237	No estágio obrigatório, muitas vezes eles [os professores] não permitem que o aluno [estagiário de licenciatura] participe [dando aula, explicando matéria] ou então que ele entre na sala de aula. [No PRP tem prática].

R9	295	E pela experiência, porque só o estágio supervisionado, que na verdade eu fiz separado, não ajuda muita coisa. A gente não tem muita liberdade ali, não é igual a resistência que ajuda bastante na questão da gente apresentar alguma aula, alguma coisa [poder dar aula].
R10	324	Então no segundo ano eu já tive contato um pouco pelo PIBID. Então quando passei para o terceiro ano, me contaram que é ofertado o Programa da Residência Pedagógica, onde a gente teria mais contato com os alunos, de forma de docência mesmo e seria uma forma mais participativa, porque no PIBID, a gente mais observava e auxiliava o professor.

Fonte: o próprio autor.

Ao observar as unidades de sentido acomodadas no Quadro 12, a categorização revelou, de maneira sucinta, as experiências vivenciadas no estágio obrigatório, observações durante o PIBID e as expectativas ou as primeiras experiências referentes ao conhecimento prático ao ingressar no PRP. Segue abaixo a análise detalhada das temáticas acomodadas nesse momento:

- Foi apontado pelo residente R2-E63 uma atividade observada, durante as aulas no Estágio obrigatório.

- Os excertos R5-E171, R5-E174, R6-E215, R7-E237, R9-295, R10-E324 mostraram que os residentes gostariam de ter uma maior vivência de sala de aula, argumentando que o conhecimento prático da docência poderia ser adquirido por meio do Projeto de Intervenção Pedagógica e das atividades propostas do PRP.

Percebe-se as inquietações que os residentes possuíam sobre o Conhecimento Prático da Docência até o momento da decisão em participar do Programa Residência Pedagógica. Valorizavam a articulação entre teoria e prática e necessitavam presenciar situações reais no ambiente escolar da Educação Básica. Nesse momento, os residentes se posicionavam como “acadêmicos” que precisam adquirir o conhecimento prático da docência, ou seja, gostariam de aprender a ser professor. Pimenta (2009, p.24) explica que o saber da docência – pedagógico, remete ao que os alunos de licenciatura colocam como conceito de didática, ou seja, saber ensinar. O pedagógico está ligado também ao saber ensinar e lidar com situações que ocorrem no contexto da sala de aula.

Em consonância a fala dos residentes, a formação de professores se dá “a partir de vivências genéricas e reais da educação” (IMBERNÓN 2010, p.85). Nesse sentido, sobre o olhar dos residentes no PRP permite, muitas vezes, conforme Mota (2018), desenvolver um contato maior com a escola, e, a partir disso, fazer uma reflexão sobre as situações vivenciadas no ambiente escolar, gerando um maior aperfeiçoamento profissional.

Os residentes entrevistados viam nesses momentos a possibilidade de ter contato com a sala de aula e desenvolver o saber pedagógico, conceituado por Pimenta (2009). A vivência no ambiente escolar é um momento imprescindível e “decisivo para esses professores estarem constantemente redimensionando seus saberes de base, a fim de poder ensinar com mais segurança” (CARVALHO 2005, p.76).

Nesse sentido, Nóvoa (2009) defende a necessidade de uma formação prática, sendo a mesma construída a partir de situações experienciadas dentro da escola. De acordo com as Fases do MDI, é nesse momento que os residentes poderiam desenvolver conhecimento sobre o conteúdo e a ideia do valor do conteúdo, que, para este momento, seria a prática pela docência.

Assim, entendemos ao categorizar as unidades de sentido que os residentes gostariam e sabiam da importância do conhecimento da ação, e gostariam de vivenciar as experiências didáticas pedagógicas que orientariam suas práticas como futuro professor (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012).

6.5.3 Identificação de excertos acomodados na Fase 2 e no Foco 3

O excerto apresentado no Quadro 13 foi categorizado na Fase 2 do MDI de Hidi e Renninger (2006) com adaptações, conforme explicadas no Quadro 5, a partir do Foco 3– Reflexão sobre a Docência (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012).

Quadro 13 - Excertos acomodados na Fase 2 e Foco 3

Residentes	Excertos	Unidades de Sentido
R2	71	A gente escutar falar [da sala de aula] e parece que na faculdade é tudo lindo. Por isso é bom a Residência.

Fonte: o próprio autor.

Considerando a categorização realizada, obtivemos somente um único excerto acomodado nessa etapa da pesquisa. Percebemos que o residente R2-E71 reflete sobre que comentários feitos na graduação, sobre a sala de aula. A partir desse fato, justifica a sua entrada e participação no PRP. O relato demonstra reflexão sobre a necessidade de conhecer a prática, de estudar, aprender e descobrir como é o contexto da sala de aula, sendo estes associados a participação no PRP. Podemos identificar emoções positivas por essa ação, além de observar e de se apoiar em outros para achar relações entre suas habilidades,

conhecimentos e experiência prévia, sendo está uma característica da Fase 2 do modelo do MDI.

6.5.4 Identificação de excertos acomodados na Fase 2 e no Foco 4

Os excertos apresentados no Quadro 14 foram categorizados na Fase 2 do MDI de Hidi e Renninger (2006) com adaptações, conforme explicadas no Quadro 5, a partir do Foco 4 – Comunidade Docente (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012).

Quadro 14 - Excertos acomodados na Fase 2 e Foco 4

Residentes	Excertos	Unidades de Sentido
R1	5	Acho que foi no primeiro ano [da faculdade] que [uma] professora deu aula para a gente. E ela falou sobre a docência e eu me interessei bastante na aula dela.
R1	6	Eu comecei a trabalhar em escola e eu realmente gostei mais da parte da educação.
R2	72	Na escola, a gente vai na realidade completamente diferente. Tem alunos de todo tipo e você tem que lidar com diversas situações diferentes.
R4	146	Eu falei: meu Deus, isso [o projeto da professora do mercado] precisa, como que eu posso dizer... ser expandido, é um projeto muito legal. [Projeto do mercado: aula observada no início do PRP, onde a professora simula situações reais de um mercado, com os alunos da Educação Básica]

Fonte: o próprio autor.

Arruda et al. (2012, p. 10) destacam algumas configurações em que pode ser discutida a aprendizagem docente; citam para esse momento: a formação inicial, os cursos de licenciatura; o estágio supervisionado; a formação em serviço, continuada; os cursos de capacitação de professores; em programas especiais de formação de professores como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID e PRP); em situações informais do dia a dia, na família, no trabalho, na escola de educação básica; em ambientes de educação informal planejados, como os museus, centros de ciências, entre outros.

Deste modo, ao refletir sobre os excertos categorizados para este momento, foi possível perceber que, após participação das atividades desenvolvidas no transcorrer das aulas de graduação, no contato com os alunos da educação básica e nas primeiras aulas de observação, os residentes começam a perceber algumas práticas e a linguagem da docência com o preceptor e com professores de graduação, assimilando os primeiros valores dessa comunidade e desenvolvendo a reflexão coletiva.

6.5.5 Identificação de excertos acomodados na Fase 2 e no Foco 5

O excerto apresentado no Quadro 15 foi categorizado na Fase 2 do MDI de Hidi e Renninger (2006) com adaptações, conforme explicadas no Quadro 5, a partir do Foco 5– Identidade Docente (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012).

Quadro 15 - Excertos acomodados na Fase 2 e Foco 5

Residentes	Excertos	Unidades de Sentido
R10	327	Mas eu acredito que seja importante a gente saber “pra” gente poder ensinar para o aluno, porque querendo ou não se a gente vai seguir na área da Matemática, pode vir logo com uma certa dúvida alguma coisa assim, a gente tem que saber sanar essa dúvida do aluno.

Fonte: o próprio autor.

O excerto categorizado nesse momento (R10-327) menciona ser importante adquirir os conhecimentos e saberes para a realização do trabalho futuro com professor, fato este que considera existir um estado psicológico de disposição, interesse ou vontade em ser professor. Diferente da Fase 1, nesse momento, pode existir relação a elementos externos. Não é uma exigência, já que elementos subjetivos são capazes de demandar 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.

6.6 Fase 3 - Interesse Individual Emergente do MDI e os Focos de Aprendizagem Docente

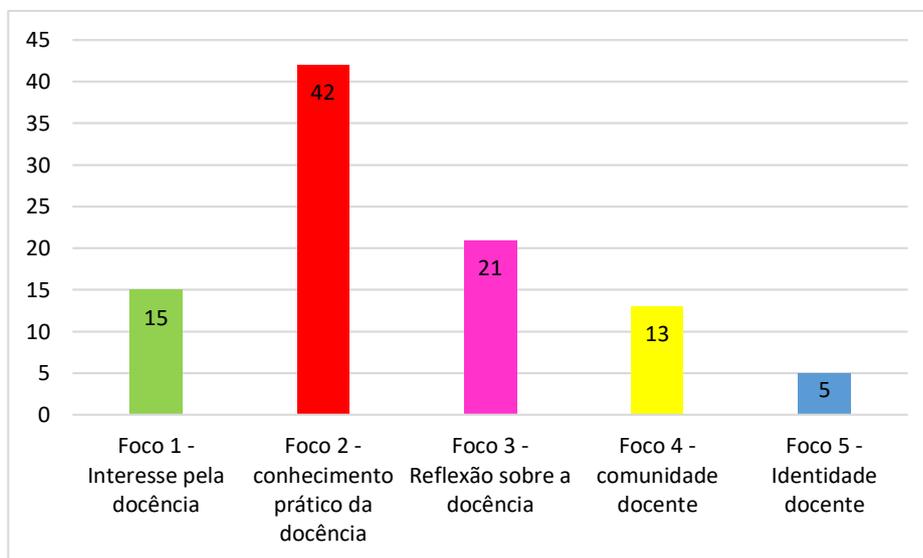
De acordo com nossas percepções, apresentaremos a seguir, detalhadamente, todas as análises das incidências verificadas a partir das dez entrevistas narrativas referente a Fase 3 - Interesse Individual Emergente do MDI. Para isso, utilizamo-nos dos critérios gerais, apontados por Hidi e Renninger (2006), com algumas adaptações conforme descritas no Quadro 5, e por Arruda, Passos e Fregolente, (2012), para identificar o que compreendemos pertencer a cada categoria de análise.

Dessa forma, foram acomodados para esse momento todas as unidades de sentido, nas quais relatam o aprofundamento das experiências práticas no contexto da sala de aula durante o Programa Residência Pedagógica. Observa-se ainda uma posição de estudante do curso de licenciatura nos residentes.

Em proporções gráficas, os excertos acomodados na Fase 3 do MDI foram aplicados aos FAD. Assim, o Gráfico 7 aponta o total de Incidências de excertos acomodados no Fase

3 - Interesse Individual Emergente, por meio dos FAD. No eixo vertical, a escala possibilita a verificação da frequência absoluta de excertos em cada categoria. Acima de cada barra, de modo a facilitar o entendimento, foi apontado a quantidade de excertos para cada Foco dos FAD.

Gráfico 7 - Incidências de excertos dos FAD na Fase 3 do MDI adaptado



Fonte: o próprio autor.

Refletindo sobre os dados quantitativos apresentados no Gráfico 7, observamos a partir do Fase 3 - Interesse Individual Emergente a quantidade de excertos acomodados de acordo com os Focos dos FAD. Deste modo, para esta Fase, encontramos para a Foco 1, 15 excertos, 42 excertos no Foco 2, 21 excertos no Foco 3, no Foco 4 identificamos 13 excertos, seguido de 5 excertos no Foco 5.

Na sequência, apresentaremos, por meio de Quadros, relatos representativos, exemplificando as categorizações realizadas das Fases do MDI, por meio dos Focos do FAD.

6.6.1 Identificação de excertos acomodados na Fase 3 e no Foco 1

Os excertos apresentados no Quadro 16 foram categorizados na Fase 3 do MDI de Hidi e Renninger (2006) com adaptações conforme explicadas no Quadro 5, a partir do Foco 1 – Interesse pela Docência (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012).

Quadro 16 - Excertos acomodados na Fase 3 e Foco 1

Residentes	Excertos	Unidades de Sentido
R1	13	Eu gostei do [programa] Residência pedagógica.

R1	17	A parte que eu mais gostava era de preparar os jogos, era uma coisa bem diferente, porque eu nunca tive isso, dentro de uma sala de aula, então eu comecei a gostar.
R2	75	Eu lembro bem que teve a primeira vez que a gente fez exercício na lousa, que a gente que passou conteúdo. Então essa parte marcou bastante. Eu gostei!
R3	96	Mas depois que eu comecei a participar do programa, eu achei muito mais produtivo do que necessariamente o estágio obrigatório. Eu gostei muito!
R7	238	A Residência foi muito boa porque a gente teve gosto mesmo de dar aula, claro que com 3 ou 4 pessoas fica mais fácil. Mais já é alguma coisa muito mais próxima do que é real na docência.
R8	273	Matemática é essa parada então?!? Então eu gostei, agora eu achei legal. Então foi isso com programa, a minha experiência com o programa, eu foi gostando e eu peguei gosto.

Fonte: o próprio autor.

Foram categorizados nesse momento todos os relatos onde foi verificado o interesse (Foco1) dos residentes pelo PRP e por atividades advindas do mesmo. Os participantes dessa pesquisa começam a ter experiência prática, ou seja, saem da fase de observação das aulas e começam a ter os primeiros momentos dando aula em turmas da Educação Básica. Conforme observado nos excertos R1-E13, R3-E96, R7E-238, R8-E273, os residentes envolvem-se com o conteúdo, agora, não mais com aspecto disciplinar, demonstrando sentimentos positivos em relação à docência, características estas da Fase 3, de acordo com os conceitos de Hidi e Renninger (2006).

Nesta Fase, os residentes mencionam experiências práticas vivenciadas no PRP, colocam-se na posição de acadêmicos do curso de licenciatura. Tal fato pode ser observado no excerto R1-E17, onde o residente apresenta sentimentos positivos em elaborar uma atividade, mas não menciona sobre como foi ministrar uma aula utilizando o material elaborado. No excerto R2- E75, o relato recorda um momento vivenciado na sala de aula da educação básica, ir a lousa, mas usa-se o termo “passar o conteúdo” e não dar aula, explicar ou ministrar.

Por fim, acredita-se que os residentes demonstram interesse, envolvimento emocional, mobilizando-se para aprender cada vez mais sobre a docência, conceitos estes contemplados no Foco 1 de acordo com Arruda, Passos e Fregolente (2012).

6.6.2 Identificação de excertos acomodados na Fase 3 e no Foco 2

Os excertos apresentados no Quadro 17 foram categorizados na Fase 3 do MDI de Hidi e Renninger (2006) com adaptações conforme explicadas no Quadro 5, a partir do Foco 2 – Conhecimento Prático da Docência (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012).

Quadro 17 - Excertos acomodados na Fase 3 e Foco 2

Residentes	Excertos	Unidades de Sentido
R1	14	Foi no PRP que tive o primeiro contato dentro de uma sala de aula.
R1	38	Eu acho que foi a maior contribuição [PRP], principalmente ver como que dá aula, ver que a gente pode fazer diferente em uma sala de aula, diferentes metodologias.
R1	42	A Residência contribui demais. Além de chegar numa sala de aula e só "dá" uma lista de exercício e explicar.
R2	66	Principalmente na Residência que eu fiz, a gente tinha participação ativa [participavam da rotina do professor] na sala mesmo, né?
R2	70	Não tendo experiência [de sala de aula] a gente chega e acaba quebrando a cara na escola. Por isso é bom a Residência.
R3	98	No Residência, a gente tem mais prática a gente regia a aula, ajudava dos planos de aula, elaboração, correção de provas, na elaboração de trabalho, é mais prática do que propriamente no estágio.
R4	155	Eu acho que é experiência da Residência é fundamental, eu acho que tinha que ser proibido o aluno que terminou a faculdade começar a dar aula sem passar pela Residência [em virtude do conhecimento de sala de aula].
R4	161	Você tem muita participação, tem a correção de atividade. Tem que olhar o caderno do aluno, explicar né? A minha Residência, a professora [preceptora do PRP] dava muita abertura para gente. Ela falava: Olha, você quer explicar? Vai lá!
R5	175	Eu comecei o programa já sabendo que eu ia ter que fazer o projeto, né? Aí o que veio em mente, que é mais adequado para mim, naquela época, seriam os jogos de Matemática, jogos focados na Matemática.
R6	218	Ah, embora todo o período da Residência está sendo de forma remota [nesse momento, as aulas estavam acontecendo de forma on-line em virtude da pandemia do COVID -19], isso diminuiu ali o feedback, o contato, é muito interessante por exemplo, quando eles ficam mais interessado na aula, por exemplo a aula do jogo de memória, eles se interessaram muito ou quando eu apliquei alguns outros jogos ali na Matemática também.
R7	236	Diferentemente do estágio obrigatório, é no PRP que a gente tinha o contato maior com o professor e sentar e planejar as atividades para dar para os alunos e participar mais ativamente porque esse tipo de experiência ela é importante.
R7	243	Eu me lembro de uma vez que a gente "tava" mexendo com Geometria e a gente "tava" dando uma aula para os alunos e a gente usava até os cadernos para explicar a questão do volume. Íamos empilhando eles para demonstrar, para poder mostrar as coisas. Usamos o que tínhamos na hora, né? Foram experiências muito boas.
R8	275	No Residência, às vezes que eu dei aula foi mais interessante. Porque eu tive mais tempo para preparar aula, usava mais recursos, também tinha vantagem que a sala era menor, era mais fácil chamar pelo nome, quem não "tava" participando e fazer uma brincadeira aqui outra lá provocando aluno para não responder, né?
R8	276	Quando dava um errinho ali [durante as aulas, nas explicações], finge que na verdade estava planejado.
R9	299	Aí eu não sei, a primeira aula presencial [no PRP, dando aula Educação Básica], a gente fica nervoso, pelo mesmo eu ficava nervosa. Fico bem nervosa por natureza assim, até [a outra residente que estava dando aula comigo] que começava e depois que eu ia dar continuidade. Porque daí eu já consegui a melhor.
R9	304	[Nas aulas com jogos] Tinha participação, perguntas, eles acabam questionando mais. Especialmente quando em grupo, um acaba perguntando. Sei lá! Acaba interagindo mais um com outro, questionando mais a gente, perguntando alguma dúvida que ele tem. Tanto pelo objetivo de aprender para vencer. Eles sempre perguntam mais.
R10	325	Então [participando do PRP] seria uma forma de ter mais autonomia e realmente ver como seria o dia a dia numa sala de aula. Por isso eu decidi participar do projeto da Residência, também para poder adquirir mais experiência porque eu

		não sabia se eu ia pegar [...] alguma coisa assim que eu queria ter um contato maior porque tem mais experiência mesmo para poder lidar com o dia a dia na sala de aula.
--	--	--

Fonte: o próprio autor.

Ao observar as unidades de sentido acomodadas no Quadro 17, a categorização revelou a importância das atividades desenvolvidas durante o PRP, as aprendizagens colaborativas e alguns momentos vivenciados. Tais assuntos podem ser abordados de maneira mais ampla, conforme descritos abaixo:

- Os momentos vivenciados em sala de aula despertaram nos residentes sentimentos positivos, os quais podem ser visualizados em alguns momentos (R1-E38, R1-E155).

- Houve um relato que o seu primeiro contato dando aula foi durante o PRP (R1-E14).

- Foi mencionado também que a Preceptora do PRP (professora da Educação Básica concursada e formada na área de Matemática) deixava os alunos ministrarem aulas (R2-E66, R3-E98, R4-E161, R7-E236) e que, por esse motivo, os momentos foram vividos como professor (R4-E161), levando um residente a concluir que deveria ser proibido sair dos cursos de licenciatura sem participar do PRP (R4-E155).

- Os residentes relataram também as experiências de atividade desenvolvidas (R1-E38, R1-E42, R6-E218, R4-E161, R5-E175, R9-E304, R8-E275, R8-E276, R10-E325), valorizando as mesmas e como se sentiam nesse momento, ficando nervosos com a situação (R9-E299).

Nesse sentido, a definição do modelo do MDI de Hidi e Renninger (2006) para a Fase 3 aponta “o início de uma predisposição relativamente duradoura para buscar reenvolvimento com tipos particulares de conteúdo”. Os residentes estavam se envolvendo com o conteúdo de modo independente, ainda apresentam relatos na posição de estudante, que estão desenvolvendo a apropriação do saber da docência.

Por fim, a partir da prática docente e da reflexão *in actu*, o “estudante vai gradativamente desenvolvendo, um saber experiencial ou o conhecimento de casos” (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012) e nesse momento começam a usufruir desse repertório de experiências didáticas e pedagógicas que poderão orientar sua prática cotidiana como futuro professor.

6.6.3 Identificação de excertos acomodados na Fase 3 e no Foco 3

Os excertos apresentados no Quadro 18 foram categorizados na Fase 3 do MDI de Hidi e Renninger (2006) com adaptações, conforme explicadas no Quadro 5, a partir do Foco 3– Reflexão sobre a Docência (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012).

Quadro 18 - Excertos acomodados na Fase 3 e Foco 3

Residentes	Excertos	Unidades de Sentido
R1	20	Então é diferente, dentro da faculdade o professor falava tenta sair do tradicional. E a gente nunca imagina como que a gente sai do tradicional? Como que a gente vai ensinar Matemática sem exercício?
R1	30	Então não teve nada assim de ruim, foi sempre uma experiência boa... [momento de pausa] Eu me sentia bem.
R1	41	Só que a gente não entende que nossos alunos são crianças, que eles adoram brincar e o jogo para ele né? É uma forma de brincadeira no primeiro momento mas a gente percebe que ele se empenham para jogar.
R2	68	Tudo foi válido... Para o crescimento mesmo de docência.
R2	74	Esse era um dos meus medos, eu sempre pensei nisso: sair da faculdade, e chegar na sala de aula e acabar que eu não vou saber o que fazer. [...]
R4	164	Eu pensava: tenho que ir [explicar a matéria na lousa, para os alunos], porque eu preciso sentir isso [como é dar aula]. E aí, foi assim! As vezes os alunos nos escolhiam para explicar e ainda falavam, hoje você não falou nada! Ai tinha que ir, né? Como eu ia falar, eu não vou!
R5	179	Nossa! Os resultados [de uma aula utilizando as TICs] foram bons e ver a criançada, participando, brincando, todo mundo acha muito legal, né?
R5	181	Eu gostava, era legal a interação com eles. Porque sai daquele ambiente que é muito chato para fazer algo que eles estão curiosos em aprender a jogar. E se divertir, né? E ali no caso, ele tem que aprender também, eles tinham muitas dúvidas de Matemática na hora do jogo em si.
R7	235	Eu acho que participar do PRP foi uma experiência um pouco mais imersiva dentro do papel do professor
R8	278	Porque querendo ou não a gente fica pensando na criança e acha a criança de hoje em dia já “tá” além. Mas é difícil, porque assim você tem aqui no mesmo colégio o cara que vive no mato, que mal tem internet, ele sabe que tem internet mesmo quando chega na cidade, às vezes com o celular ele vai dar sinal.

Fonte: o próprio autor.

Para esta categoria buscamos explicitar as reflexões sobre os momentos vivenciados em sala aula. Foi evidenciado em algumas ocasiões (R1-E30, R2-E68, R4-E164, R7-E235) a sensação de sentimentos positivos, onde os residentes demonstravam alegria, gratidão e validaram as situações vivenciadas no ambiente escolar. Ao categorizar, ficou perceptível também em depoimentos que o PRP foi capaz de suscitar reflexões a respeito dos alunos da Educação Básica. Quanto a isso, podemos exemplificar nas falas que os alunos são crianças e gostavam de aulas que fossem utilizadas as novas metodologias (R1-E41, R8-E278) ou, ainda, investigavam como poderiam melhorar suas explicações com auxílio novas

metodologias de ensino e sair de aulas tradicionais (R1-E20) para despertar o interesse (R5-E181), pois consideravam a sala de aula um ambiente formal.

Observamos um relato (R2-E74) onde o residente tinha medo de sair do curso de graduação e nunca ter dado uma aula, e refletem sobre a importância das atividades desenvolvidas durante o PRP (R2-E68, R5-E179).

Desse modo, foi frequente, nessa etapa, a reflexão dos residentes sobre quem eram os alunos, o que gostavam, bem como refletiam sobre os momentos já vivenciados. Percebemos ainda nesse contexto uma posição de acadêmicos, onde precisam aprender cada vez mais sobre a docência. Percebemos as primeiras reflexões nas suas próprias questões e começavam a realizar ponderações de modo independente sobre o aperfeiçoamento da própria prática, a identificação de problemas, propondo solução e buscando respostas. Característica semelhantes, podem ser observadas nos conceitos apresentados por Hidi e Renninger (2006) na Fase 3.

6.6.4 Identificação de excertos acomodados na Fase 3 e no Foco 4

Os excertos apresentados no Quadro 19 foram categorizados na Fase 3 do MDI de Hidi e Renninger (2006) com adaptações, conforme explicadas no Quadro 5, a partir do Foco 4– Comunidade Docente (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012).

Quadro 19 - Excertos acomodados na Fase 3 e Foco 4

Residentes	Excertos	Unidades de Sentido
R1	19	Vendo a metodologia [uso das TICs] que a professora [preceptora do PRP] usava, eu vi assim, como que era diferente do ensino que eu tive, né?
R2	88	É muito diferente a gente dentro de sala de aula, ver como que ele [professor da sala] trata os alunos. Como que ele leva essa questão aí [as diferentes questões que ocorrem na sala de aula].
R4	156	[..] Na Residência você vai vendo como que o professor trabalha com a sala. A gente consegue ver como o professor lida com determinado tipo de sala, salas mais agitadas, mais apáticas, e professor ele se molda a depender de como é o perfil da sala. A Residência ela mostra isso para gente, porque você vê, alguém que tem experiência já lidando com isso aí é onde a gente absorve, o que é de bom e vai pensando assim: nossa, tal coisa ela faz assim.
R4	157	Eu não deveria fazer assim [exemplo com outros professores], eu faria diferente [do professor experiente], vai pegando e vai nos moldando através de um modelo que a gente tem aqui na frente.
R5	197	O bacana é que a direção também gostava dos projetos [aulas utilizando novas metodologias]. Sempre perguntavam e quando estávamos preparando, sempre se interessavam. Nos ajudavam a custear.
R7	240	Uma das coisas mais importantes é que eu soube um pouco da realidade de cada aluno. Como a gente tinha bastante contato com a professora [preceptora], a gente soube um pouco da realidade daqueles alunos.

R9	298	Alguma coisa que levava de diferente, que nem um dia mesmo que a gente entrou, para explicar a fração, a professora levou bolacha para os alunos e foi dividindo. Eu achei muito bacana isso aí, essa aula foi tradicional né? Mais é um pouco diferente. E os alunos gostaram, eu achei muito legal isso aí.
R10	356	Eu gostava muito da metodologia da professora [preceptor] de dar aula, de deixar bem claro, quais são as regras como funciona, então passar uma tarefa, não deixava nada sem correção. Tem que ter continuidade daquilo tudo vai passar.

Fonte: o próprio autor.

Ao categorizar os dados apresentados no Quadro 19, mostrou-se as evidências sobre a influência da comunidade docente. O aprendizado docente neste Foco tem como característica essencial a observação dos residentes em um grupo de professores e uma comunidade escolar que desenvolve, eventualmente, reflexões coletivas. Foram apontados nos excertos relatos em diversas situações:

- Referente a questões sociais (R7-E240) daquele alunado.
- A metodologia adotada pelo preceptor (R1-E19, R9-E298, R10-E356), bem como a mudança de seu comportamento ao mudar de turmas (R2-E88, R4-E156).
- Comparação entre o comportamento do professor preceptor e o que faria se estivesse como professor da sala de aula (R4-E157).
- Posição participativa da direção diante dos projetos e aulas ocorridas durante o PRP (R5-E197).

O aprendizado relacionado à participação em uma comunidade aparece nos depoimentos, principalmente, articulado em observações com o professor preceptor, aquela pessoa presente e atuante, e que se encontra em contato direto e constante com os residentes. Na função da admiração construída com relação a este professor preceptor, os estudantes puderam aprender, primeiramente, em situações de observação, todavia, ocorreram momentos em que um diálogo foi estabelecido e o aprendizado mostrou-se presente.

6.6.5 Identificação de excertos acomodados na Fase 3 e no Foco 5

Os excertos apresentados no Quadro 20 foram categorizados na Fase 3 do MDI de Hidi e Renninger (2006) com adaptações, conforme explicadas no Quadro 5, a partir do Foco 5– Identidade Docente (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012).

Quadro 20 - Excertos acomodados na Fase 3 e Foco 5

Residentes	Excertos	Unidades de Sentido
R2	76	Foi a primeira vez, que a gente foi para lousa, para resolver exercícios com os alunos, para ser professor da sala.
R4	137	Eu já tinha passado pelo PIBID, eu vi que a vida em sala de aula era o que eu queria mesmo.
R5	188	Pelos momentos da Residência, eu queria ser Professor. Só tive experiências boas. Teve vários momentos bons, teve mais que um inclusive.

Fonte: o próprio autor.

Para Pimenta e Lima (2004), a identidade é tratada como o momento em que o sujeito admite e assume a condição de profissional. O professor constrói sua identidade ao longo da sua carreira e a mesma inicia-se durante sua a formação acadêmica, momento este em que o futuro professor adquire saberes, a familiaridade com sua atividade profissional e, assim, elabora suas intenções a respeito do seu trabalho. Nesse sentido, para o Foco 5, Fase 3, foram categorizados os excertos em que os residentes fazem a suas primeiras identificações como professores, ainda em na formação inicial, durante as primeiras atividades do PRP.

Observando os excertos (R2-E76, R4-E137, R5-E188) acomodados nessa etapa, seu conteúdo revela falas inerentes a profissão docente. Destacamos (palavras em negrito) no Quadro 20 esses momentos.

Por fim, vale ressaltar, que está Fase é caracterizada pela combinação de conhecimentos, valores e sentimentos positivos que mantêm o indivíduo conectado ao objeto de interesse, que para este caso é dar aula. Os residentes, nessa Fase, permanecem focados nas rotinas do professor e tem uma apropriação de conhecimento e valor sobre o conteúdo.

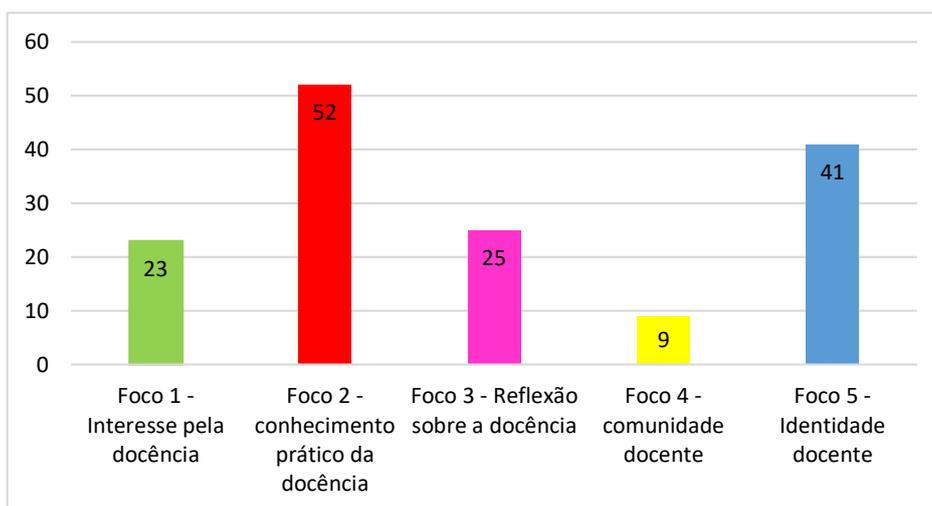
6.7 Fase 4 - Interesse Individual Bem desenvolvido do MDI e os Focos de Aprendizagem Docente

De acordo com nossas percepções, apresentaremos a seguir, detalhadamente, todas as análises das incidências verificadas a partir das dez entrevistas narrativas referente a Fase 4 - Interesse Individual Bem desenvolvido do MDI. Para isso, utilizamo-nos dos critérios gerais, apontados por Hidi e Renninger (2006), com algumas adaptações conforme descritas no Quadro 5, e por Arruda, Passos e Fregolente, (2012), para identificar o que compreendemos pertencer a cada categoria de análise.

Dessa forma, foram acomodados para esse momento todas as unidades de sentido, onde há uma intensificação do interesse pela docência. Os entrevistados demonstram, assim, gostar da experiência de dar aula e demais rotinas de professor, refletem sobre experiências didáticas do ambiente escolar, observam o aprendizado dos alunos da educação básica e começam a se portarem como professores. Fala da posição de professor e em alguns momentos expressa vontade em seguir a profissão docente.

Em proporções gráficas, os excertos acomodados na Fase 4 do MDI foram aplicados aos FAD. Assim, o Gráfico 8 aponta o total de Incidências de excertos acomodados no Fase 4 - Interesse Individual Bem desenvolvido, por meio dos FAD. No eixo vertical, a escala possibilita a verificação da frequência absoluta de excertos em cada categoria. Acima de cada barra, de modo a facilitar o entendimento, foi apontado a quantidade de excertos para cada Foco dos FAD.

Gráfico 8 - Incidências de excertos dos FAD na Fase 4 do MDI adaptado



Fonte: o próprio autor.

Refletindo sobre os dados quantitativos apresentados no Gráfico 8, observamos a partir do Fase 4 - Interesse Individual Bem desenvolvido, a quantidade de excertos acomodados de acordo com os Focos dos FAD. Deste modo, para esta Fase, encontramos para a Foco 1, 23 excertos, 52 excertos no Foco 2, 25 excertos para o Foco 3, 9 excertos para o Foco 4, seguidos de 41 excertos no Foco 5.

Na sequência, apresentaremos, por meio de Quadros, relatos representativos, exemplificando as categorizações realizadas das Fases do MDI, por meio dos Focos do FAD.

6.7.1 Identificação de excertos acomodados na Fase 4 e no Foco 1

Os excertos apresentados no Quadro 21 foram categorizados na Fase 4 do MDI de Hidi e Renninger (2006) com adaptações conforme explicadas no Quadro 5, a partir do Foco 1– Interesse pela Docência (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012).

Quadro 21 - Excertos acomodados na Fase 4 e Foco 1

Residentes	Excertos	Unidades de Sentido
R1	15	Eu gostei bastante principalmente porque a professora deixava a gente fazer as coisas [atividades inerentes a profissão docente], né?
R1	22	Era cansativo, mas era gostoso de ir sim, eu gostava de fazer, de preparar [aulas]. Eu me sentia bem dando aula. Eu gostava!
R2	80	A gente acabou montando várias coisas: Eu lembro que a gente levou um dado na sala que a gente montou. Ficou muito legal! Fazer o tabuleiro no chão como se os alunos fossem os próprios pinos no jogo. Então foi bem legal, essa acho que foi a parte que mais me marcou a gente fez o tabuleiro no chão para os alunos ficarem andando.
R3	108	Nos jogos eu me senti bem, né? Para poder falar [dar aula] com eles [alunos]. Porque eles demonstram mais interesse.
R3	120	Me sentia muito bem, [dando aula]. Eu ficava muito feliz e pensava o que podia fazer para melhorar as aulas.
R5	185	Mas o tempo todo, na sala de aula, eu estava me sentindo muito bem, eu “tava” com bastante confiança na hora de dar aula.
R9	309	Quando elaborava jogo, eu sempre pesquisava alguma coisa, né? Que a internet tinha ou não. Ai até o primeiro mesmo que a gente foi o “Banco Imobiliário”, eu fiquei 4, 5 dias pensando o que eu poderia fazer. Eu ficava pensando em coisas do cotidiano deles, será que ia dar certo? Os preços que eu estava pensando, será que não “tava” muito fora do que eles pensavam e tinham visto? Eu achei assim primeiro foi bem difícil de fazer, por fazer, montar certinho. Porque eu tinha visto um com tabuada, e eu queria fazer para Juros Simples. E eu queria colocar coisas do cotidiano deles! Para escolher as imagens, eu pensei! Televisão que todo mundo tem. Do que colocar um carro ali que é tão difícil alguém tem pai a mãe deles ter.
R10	331	Na Residência pedagógica, eu gostava muito das partes dos jogos porque tinha bastante interação com os alunos sabe?

Fonte: o próprio autor.

Neste momento de categorização, relacionou-se os relatos dos estudantes em que o interesse, a motivação e o estímulo foram destacados como importantes nos momentos vivenciados durante o PRP, de modo que os residentes procurassem aprender sobre a docência. Dessa forma, abordou-se tal tema de maneira mais ampla, conforme descritos abaixo:

- Foi verificada a presença de sentimentos positivos durante as atividades desenvolvidas, principalmente nas regências realizadas (R1-E15, R5-E185).

- Os residentes declaram seu interesse pelas aulas ministradas, comentando a respeito das metodologias utilizadas (R1-E22, R2-E80, R3-E108, R10-E331) e como foi a interação, sendo está de muita participação, com os discentes da Educação Básica.

- Relatam ainda ser cansativo participar do PRP (R1-E22), por conta de outras rotinas. Percebemos nesse momento, a valorização nas atividades desenvolvidas, bem como a presença de sentimentos positivos nas ações executadas.

- Para o relato R9-E309, percebemos um envolvimento, onde ao planejar uma aula utilizando uma nova metodologia, jogo, é mencionada toda a atenção, carinho com os alunos da Educação Básica a quem seria proposta a atividade. Percebe-se também uma mobilização para exercer e aprender cada vez mais sobre a docência.

Convém comentar que, ao categorizar os excertos, percebemos que os residentes participantes dessa pesquisa, apresentaram o interesse de forma intensificada. Houve envolvimento emocional, curiosidade, motivação, além de demonstrar gostar do contexto da sala de aula e mobilizaram-se para exercer e aprender cada vez mais sobre a docência.

6.7.2 Identificação de excertos acomodados na Fase 4 e no Foco 2

Os excertos apresentados no Quadro 22 foram categorizados na Fase 4 do MDI de Hidi e Renninger (2006), com adaptações conforme explicadas no Quadro 5, a partir do Foco 2– Conhecimento Prático da Docência (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012).

Quadro 22 - Excertos acomodados na Fase 4 e Foco 2

Residentes	Excertos	Unidades de Sentido
R1	21	Como residente que eu fui aprendendo [a rotina de professor], daí eu peguei gosto.
R1	43	Na escola tinha laboratório de Matemática. E com os materiais, eles conseguem ver se consegue pegar né? A parte da balança para explicar equação, por exemplo.
R1	46	Então quando tem esse tipo de recurso [novas metodologias] contribui muito para que o aluno goste da matéria e se ele gosta da matéria, ele aprende melhor.
R2	78	Eu acredito que eu vou levar [os jogos] para o resto da minha vida acadêmica e profissional.
R2	79	Porque os jogos ele traz muita participação dos alunos, mesmo aqueles que não tem interesse nenhum na sala, eles acabam interagindo também então essa parte me marcou bastante.
R3	106	Eu me sentia mais insegura no começo [quando comecei a dar aula no PRP]. Eu não tinha nenhuma experiência, mas depois no decorrer do Residência, eu comecei a ter mais confiança para poder transmitir o conteúdo e poder fazer os exercícios com eles, com os alunos. Sempre pensava, procurava coisas para melhorar minha explicação.
R3	112	Nos jogos on-line e no presencial, eles tinham mais interesse em jogos. Do que aquelas aulas normais, metódicas. Sempre nos jogos, eles têm mais ânimo para responder às perguntas [que fazíamos], tentar passar fase do jogo e assim a gente consegue fazer a matéria fluir.

R4	142	Então [na Residência] é a sala de aula de verdade, é a vida do professor de verdade.
R4	148	A gente tentava colocar bastante prática né? Nós dividimos o chiclete e teve também o refrigerante. Aí a gente falando sobre grandezas e medidas. E aí a gente trabalhou, sobre o metro, centímetros, o litro, a ml né? Que a gente é dividindo daí o refrigerante para dividir para a sala inteira. Estava o [outro residente] na sala, ele foi subir na balança e os alunos ficaram impressionados porque ele tinha mais de cem quilos. A gente mediu a altura deles também.
R4	153	Acho que o tempo, é o que mais pega na hora de preparar um plano [de aula, para dar aula]. Nossa, será que vai ser duas aulas para fazer isso e às vezes sai meia hora e as três aulas, então eu acho que o tempo é o que mais pega e sim Eu tive dificuldade!
R5	207	Eu percebia a melhora da minha explicação [dos conteúdos] a medida que ia dando aula com os meus colegas da Residência.
R5	184	Quando “tá” em uma aula, mas tradicional, eles tem um pouco de receio, mais ali não, na hora do jogo é cada um com seu grupinho, e eles não tem vergonha na hora que tem dúvida. E isso é legal.
R5	196	Para os alunos, os projetos [que acontecem no PRP] são importantes. Isso que observei durante as aulas.
R6	224	O professor vai até sentir um certa obrigatoriedade de usar a tecnologia em sala de aula.
R7	242	E as atividades que a gente fazia mesmo, que era a questão da batalha naval que a gente fez para ensinar [dar aulas] funções.
R8	280	O professor da nova geração tem que estar preparado [para usar as novas tecnologias]. Chegar na escola, usar <i>wi-fi</i> porque aí você pode controlar os sites. E vamos colocar para ele, entra em tal lugar e vai resolver tal coisa. Lógico que não é a realidade de uma escola pública, não é? Mas o professor tem que estar preparado.
R9	303	Eu acho que um jogo, qualquer tipo de jogo eu acho que dá um diferencial bem grande. Os alunos se interessam mais na aula. Participa mais! Um jogo qualquer tipo eles se interessam mais.
R9	312	[...] Com as aulas diferentes [uso de novas metodologias] eu acho que eles [alunos] participam mais e vão aprender mais também.
R10	329	Quando você vai explicar um conteúdo para o aluno, você explica o porquê que aconteceu, o passo a passo. Você começa por aqui, vai para o caminho, então quando a gente vê como vai ser trabalhar daquele conteúdo em sala de aula, você passa a pensar na melhor forma de ensinar aquele conteúdo e nisso você aprende aquele conteúdo de forma mais fácil.
R10	337	Usar o GeoGebra então é isso? Eu acho que contribui para o aluno ter uma experiência mais avançada ele conseguir visualizar de forma mais ampla.
R10	345	Eu me sinto mais segura [para dar aula] quando tenho tudo planejado, sabe. Eu gosto de resolver um exercício e deixar até anotado o passo a passo que eu fiz. não só para conferir a resposta mas também para mim poder saber o caminho que eu fui que tem resultado.
R10	355	Na Residência é bom também colocar em prática tudo que a gente tem aprendido na faculdade. Senão a gente vai esquecendo com o passar do tempo.

Fonte: o próprio autor.

Para o Foco 2, na Fase 4, o processo de categorização revelou de forma resumida como temas de relevância: a valorização do uso de novas metodologias de ensino, em especial as Tecnologias de Informação e Comunicação – TICS e a Apropriação do saber docente. Para este momento, diferentemente das outras Fases, onde os residentes se colocavam como “alunos” de licenciatura, os excertos os revelam como futuros docentes e que estão lecionando aulas em ambientes formais de educação. Comentam sobre planejamento de suas aulas (R10-E345), de sentirem mais seguros frente a sala de aula (R3-

E106). Percebemos, nessa fase, como característica descrita por Hidi e Renninger (2006), a existência de sentimentos positivos intensificados, pois gostavam de vivenciar momentos oportunizados pelo ambiente escolar. Uma outra característica observada é que o envolvimento acontece de forma independente, cada residente procurava uma forma de transmitir o conhecimento, ou seja, de se apropriar o que Pimenta (2009, p.24) intitula como “saber da docência – pedagógico”. Assim, o residente empenhava-se para saber ensinar e lidar com situações que ocorriam no contexto da sala de aula.

Vale ressaltar, que os residentes participantes dessa pesquisa foram submetidos, como já mencionado anteriormente, em um projeto de intervenção pedagógica. Foi escolhido, para tanto, a implementação e o uso de novas metodologias em sala de aula, pois entende-se que a exposição de conteúdos e proposição de exercícios é importante, mas também que a sala de aula deve ser um ambiente em que os alunos estejam interessados, sejam ativos e participativos. Nesse sentido, pesquisadores da área da Educação Matemática recomendam que os professores proporcionem aos alunos um ensino metodologicamente diferenciado que desenvolvam o interesse, visando à compreensão e à interação dos conteúdos matemáticos com o mundo em que vivem. Para D’Ambrosio (1986), os professores precisam criar maneiras de aproximar a disciplina do que é espontâneo, deixar a criança à vontade, propor jogos, distribuir balas e objetos, para que o aluno se sinta bem.

Assim, os residentes foram desafiados a desenvolver e utilizar novas metodologias em suas aulas. Nos excertos, identificamos o uso de diversos jogos matemáticos, on-line ou presenciais (R2-E78), uso de utensílios do cotidiano dos alunos da educação básica, como chicletes, balanças (R4-E148) e softwares de Geometria dinâmica (R10-E337). Tais recursos promoveram interação com os alunos da educação básica (R2-E79, R9-E303), causando nos residentes momentos de satisfação.

Para Tardif (2002), o saber dos professores é proveniente de fontes variadas, sendo adquirido ao longo de uma carreira profissional (TARDIF, 2002, p. 18-19). Nesse sentido, Tardif (2002, p.17) acredita ainda que 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. Em outras palavras, para Tardif (2002), o saber docente não pode ser pensado como separado de uma prática.

Nesse sentido, a definição do modelo do MDI de Hidi e Renninger (2006) para a Fase 4 aponta muito envolvimento e motivação, engrandecendo a possibilidade de se envolver em

atividades ou tarefas para as quais tem Interesse. Os residentes estavam se envolvendo com o conteúdo de modo independente para a apropriação do saber da docência.

A partir da prática docente e da reflexão in actu, o “estudante vai gradativamente desenvolvendo, um saber experiencial ou o conhecimento de casos” (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012) e, nesse momento, começam a usufruir desse repertório de experiências didáticas e pedagógicas que poderão orientar sua prática cotidiana como futuro professor.

Concluimos, diante dos depoimentos apresentados, a partir do Foco 2, que os residentes dessa pesquisa puderam aprender sobre a docência na prática ao ministrarem suas aulas, desenvolver suas atividades didáticas e pedagógicas na sala de aula ou no ambiente escolar. O conhecimento prática na docência vai muito além de conhecer os conteúdos disciplinares, mas envolve ainda o modo como estes são conduzidos em sala de aula, da convivência com os alunos, da exposição dos conteúdos de forma simplificada, valendo-se de novas metodologias, e, por fim, estar preparado para as situações que o contexto escolar proporciona.

6.7.3 Identificação de excertos acomodados na Fase 4 e no Foco 3

Os excertos apresentados no Quadro 23 foram categorizados na Fase 4 do MDI de Hidi e Renninger (2006) com adaptações, conforme explicadas no Quadro 5, a partir do Foco 3– Reflexão sobre a Docência (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012).

Quadro 23 - Excertos acomodados na Fase 4 e Foco 3

Residentes	Excertos	Unidades de Sentido
R1	32	E para eles [alunos do Ensino fundamental] quando a gente explica [área do quadrado] pela primeira vez é complicado, difícil. Eu parava para pensar: como que eu vou explicar? Porque para mim é uma coisa natural.
R1	36	O Residência pedagógica foi a maior contribuição que eu tive nos quatro anos, porque a gente aprende na faculdade, por exemplo: como dar aula, a gente dá aula para nossa sala [na aula da disciplina de prática de ensino de Matemática], mais é totalmente diferente de estar ali dentro de uma escola. Você não acha? É isso que eu penso.
R2	84	A Residência me ajudou bastante nessa questão de pensar diferente, tentar levar algo [novas metodologias] que chame atenção deles [alunos da educação básica].
R2	89	Penso que você tem que brincar, mas tem que falar sério também, porque senão vira bagunça, porque senão eles não fazem as atividades.
R3	118	Eu penso que [sem o Residência] não ia entender a realidade do professor. Porque só na escola ou com o estágio obrigatório que a gente não faz tanta prática na gente só mais observa os professores, eu não ia entender completamente isso.

R4	151	Faz parte da vida deles [dos alunos]. Eles adoram comprar nos barzinhos que eles passam, né? É uma bobeira, mas para eles, começa a ter significado porque eles vêm nossa! Eu divido já com meu irmão, né? Com meu amigo? E aí começa a ter a Matemática cria significado para eles. As vezes eles dividem algo em casa e não dão conta que estão fazendo Matemática.
R5	190	É nessas horas [de uma explicação para um aluno] que a gente percebe, né? Que cabe interpretação na dúvida. Eu fico pensando, eu sei no que o aluno “tá” querendo, mas não tem nada a ver, as vezes é alguma coisa totalmente diferente, né? É a experiência né!?
R6	222	Refletindo, percebi que somente com experiência a gente vai vendo que funciona mais, como compartilhar conhecimento de uma maneira que os alunos consigam entender, sempre indagando se eles estão conseguindo assimilar o conteúdo. Isso melhorou muito conforme as aulas que eu fui ministrando no Programa.
R8	281	Eu gostei [de dar aula], mas eu acho que é nesse ponto que entra o meu conflito. Eu sempre penso: eu acho que me falta ainda saber pegar uma ferramenta, para fisgar ele [o aluno]. Você vai ficar 50 minutos olhando encantando! Eu sei isso todo mundo fala que vem com o tempo.
R9	306	Na preparação de aula, eu me perguntava bastante coisa. Será que o que eu “tô” levando “tá” certo? Será que ele [o aluno] vai entender? Será que só esse jeito de explicar dá para entender? Será que eu tenho que aprender outro jeito que eu também não sei? Tem que entender de um jeito, entender do outro. Mas essa questão para me questionar. Será que a aula vai dar certo? Vai entender daquele jeito?
R10	357	Penso que a rotina da sala, pode melhorar colocando projetos, fazer uma aula diferente, fazer uma atividade com jogos , fazer uma atividade tecnológica, porque a gente consegue construir uma relação boa na sala é mais fácil de poder inserir novos conteúdos, novos projetos.

Fonte: o próprio autor.

Os residentes refletiam sobre suas experiências didáticas, sobre o ambiente escolar e, a partir disso, detectaram que somente a exposição de conteúdos e a proposição de exercícios de forma tradicional não despertaria o interesse dos alunos da Educação Básica. Nesse sentido, tinha-se como objetivo que a sala de aula se tornasse um ambiente em que os alunos estivessem mais interessados, ativos e participativos. Assim, após a identificação do problema, os residentes participaram do Projeto de Intervenção Pedagógica (descrito na seção de Procedimentos metodológicos dessa dissertação), se envolveram com a pesquisa e reflexão a posteriori sobre sua prática e o seu conhecimento acumulado sobre ela, de modo a tentar minimizar os problemas inicialmente detectados. Assim, os residentes refletiram nesse momento, as atividades que foram propostas, procurando relembrar momentos em que houve a inserção do uso das novas metodologias de ensino durante a participação no subprojeto e chegaram a conclusões a respeito das aulas, dos alunos e de si mesmos.

Ao nos pautarmos na busca por informações sobre a Fase 4, o Foco 3, foram destacados no Quadro 23, as reflexões sobre a docência de cada residente, elencando a respeito das próprias práticas, comentários sobre as estratégias utilizadas e refletindo suas

aulas ministradas. Nesse sentido, demonstram em seus relatos, sentimentos positivos intensificados em relação as vivências oportunizadas pelo PRP.

Ao refletir sobre os resultados da análise, percebemos um movimento de fácil autorregulação para reenquadrar questões, principalmente para a apropriação do saber docente. Tais situações podem ser exemplificadas em excertos (R2-E89, R4-E151, R9-E309), nos quais os residentes refletem sobre os sentimentos, comportamentos nos discentes da educação básica e meio a isso procuram metodologias para e os mesmos aprendessem. Características como essas, podem ser verificadas na Fase 4 do MDI.

6.7.4 Identificação de excertos acomodados na Fase 4 e no Foco 4

Os excertos apresentados no Quadro 24 foram categorizados na Fase 4 do MDI de Hidi e Renninger (2006) com adaptações, conforme explicadas no Quadro 5, a partir do Foco 4– Comunidade Docente (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012).

Quadro 24 - Excertos acomodados na Fase 4 e Foco 4

Residentes	Excertos	Unidades de Sentido
R1	23	E [a sala que dávamos aula] era uma sala boa [de conteúdo e de disciplina], né?
R1	27	Os alunos interagem bastante [durante minhas aulas]também.
R1	31	É uma coisa que eu conversava com a [minha amiga de Residência]. Para gente é uma coisa tão normal. Explicar sobre a área do quadrado, né? Como você [amiga] explicaria isso?
R4	154	[..] Você fica tentando programar para você escrever e às vezes você escreve de um jeito e na hora que está pronto falando não e aí quando vem alguém mais experiente [professor preceptor], por exemplo na Residência, olha e fala assim nossa aqui você poderia ter feito de tal jeito e você adaptando né? Vai fazendo alterações [para dar a aula].
R5	195	Agora ali na Residência, é no bruto mesmo, você vê tudo! E também tem uma outra percepção que meche um pouco com o psicológico. Tem aluno que vai com camisa rasgada, e você ver a condição financeira dele é muito é muito baixo, e dá dó. Por exemplo lá na sala que eu "tava", no sétimo alguma coisa, tinha uma mocinha que ele raramente ia de uniforme, e quando ela foi com o uniforme uma vez, o uniforme dela era todo rasgado de lado. Ai eu acho que ela ficou com vergonha, alguma coisa assim e ai você vê a situação dos alunos.
R8	266	Mas eu peguei gosto, de "tá" dentro da sala, de analisar e também a situação porque a gente acaba tendo acesso a sala dos professores. E a gente começa a ver, tantos outros de Matemática, quantos de outras disciplinas, como que age atrás da cortina. Como que é atrás da cortina o negócio? Como é que é o roteiro? E assim eu vou ser sincero, eu gostei muito e eu quero ter essa vivência.
R10	367	Nós tivemos contato com a sala dos professores, nós víamos os professores interagindo trocando ideias, discutindo para fazer uma atividade que vai envolver mais de uma matéria, de misturar Matemática com geografia, de fazer algo diferente. Então a gente participa do ambiente do Colégio.

Fonte: o próprio autor.

Ao categorizar os dados apresentados no Quadro 24, estes mostraram muitas evidências sobre a influência da Comunidade Docente. A aprendizagem docente neste Foco tem como característica essencial a participação dos alunos da Educação Básica, o envolvimento em um grupo de professores, de futuros professores e uma comunidade de prática que desenvolve, eventualmente, reflexões coletivas.

Nos relatos foi possível identificar que as trocas de experiências aconteceram de residente com residente, residente com preceptor, residente com alunos da educação básica e de residente com os professores que participam daquela comunidade escolar. Foram apontados nos excertos relatos em diversas situações:

- Referente a sala de aula e dos alunos da educação básica (R1-E23, R1-E27). Nesse momento a reflexão coletiva proporcionada pela participação no PRP ocorre principalmente entre a supervisora e os estudantes de licenciatura.

- Referente a questões sociais (R5-E195) daquele alunado.

- A interação entre os professores, sendo este em muitos casos informais (R8-E266) ou para a proposição de aulas interdisciplinares (R10-E367)

Nesse momento, existe uma relação na qual os residentes traziam novidades relacionadas ao conteúdo e às estratégias de ensino, citados como “elementos novos”, e a supervisora contribui com seus saberes da experiência.

Pimenta e Lima (2004) apontam que “os estudos sobre a identidade docente têm recebido a atenção e o interesse de muitos educadores”, pois “discutir a profissão e profissionalização docentes requer que se trate da construção de sua identidade” (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 61). Além disso, embora seja ao longo da profissão que a identidade é construída, é no processo de sua formação, em especial no estágio supervisionado, “que são consolidadas as opções e intenções da profissão” do futuro professor PIMENTA e LIMA, 2004, p. 62)

Percebe-se que existe uma quantidade notável de unidades acomodadas no Fase 4, da comunidade docente, evidenciando a importância da troca de experiências proporcionada pela participação no PRP.

Para o caso deste grupo analisado, vários momentos podem ser considerados como evidências de aprendizagem relativas a este Foco. A inserção no cotidiano escolar, possibilitou o processo de aprendizagem com professores mais experientes a planejar práticas didático-pedagógicas, vivenciar os conflitos reais e superar as adversidades da profissão. Nesse sentido, fica explícito que a participação no PRP proporcionou o

envolvimento dos residentes com questões relativas ao contexto universitário e à escola pública, o que é importante para a construção da Identidade Docente.

6.7.5 Identificação de excertos acomodados na Fase 4 e no Foco 5

Os excertos apresentados no Quadro 25 foram categorizados na Fase 4 do MDI de Hidi e Renninger (2006) com adaptações, conforme explicadas no Quadro 5, a partir do Foco 5 – Identidade Docente (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012).

Quadro 25 - Excertos acomodados na Fase 4 e Foco 5

Residentes	Excertos	Unidades de Sentido
R1	48	Então, mas eu me vejo sim, dentro de uma sala de aula.
R2	92	Eu pretendo ser professora , estou fazendo uma pós-graduação em educação Matemática, eu quero mesmo seguir nessa área.
R3	113	No momento, eu pretendo ser professora.
R4	158	Quando eu fiz a Residência eu vi que eu gostava mesmo de dar aula. Que era isso que eu queria [dar aula]. Que era aqueles alunos falando, participando que eu queria.
R5	203	Quero ser aquele professor , senão fosse ele, eu não teria conseguido aprender. É esse reconhecimento que eu quero. Gostaria que o aluno falasse assim: não é o melhor do mundo, mas se não fosse aquele Professor, explicando desse jeito eu não conseguiria aprender.
R6	226	Eu pretendo ser professor, eu me vejo sim [como professor]. Acho que desde que eu entrei e já tenho vontade de ser, então. Com o PIBID e agora com o Residência foi mais ainda, né?
R7	249	Eu seria professor se passe em um concurso público.
R8	271	Eu quero essa vida [vida de professor] , porque eu também fico exausto no meu outro trabalho, [...] mas eu não muda a cabeça de ninguém.
R8	284	Eu quero mudar, eu quero mudar a cabeça da pessoa. Eu quero abrir a cabeça dela para entender que ela pode mais, sendo professor
R8	286	Naquela carreira ele vai precisar de Matemática, ele tem que entender isso. A Matemática faz parte da vida dele. É tudo isso que me despertou como ser professor , e eu falei eu quero ser esse cara.
R9	296	Foi na Residência que eu tive certeza que eu queria ser professor(a).
R9	301	Eu gostei da experiência de dar aula. Eu vou dar aula.
R10	353	Eu me vejo como professor(a)! Eu gostaria de passar em um concurso. Está difícil de sair concurso ultimamente, mas se surgiu o concurso vou tentar fazer porque eu realmente quero ficar na área da Educação.

Fonte: o próprio autor.

A última Fase do MDI de Hidi e Renninger (2006), versa que o sujeito no Interesse Individual Bem Desenvolvido, apresenta muito envolvimento e está motivado para se envolver em atividades ou tarefas. Assim, a categorização expressa no Quadro 25, revelou os excertos (R1-E48, R2-E92, R3-E113, R4-E158, R5-E203, R6-E226, R7-E249, R8-E271, R9-E296, R9-E301, R10-E353), os quais os residentes se identificaram como docentes e desenvolveram uma identidade como alguém que se tornará futuramente um professor de

profissão. De modo, a propiciar uma maior visualização, destacamos em cada excerto esses fragmentos.

Percebemos por meio dos relatos que os residentes se envolveram nas atividades, desenvolvendo-as de modo criativo, ao experimentar novas metodologias de ensino, as quais foram desenvolvidas a partir de um Projeto de Intervenção Pedagógica e elaboradas por meio de momentos de estudos coletivos o que despedia um maior envolvimento nas ações do PRP. Como o desenvolvimento de tais ações, os participantes dessa pesquisa conquistaram autonomia para resolver situações problemas durante as aulas, sendo capaz de se autorregular e se beneficiar do apoio externo quando necessário.

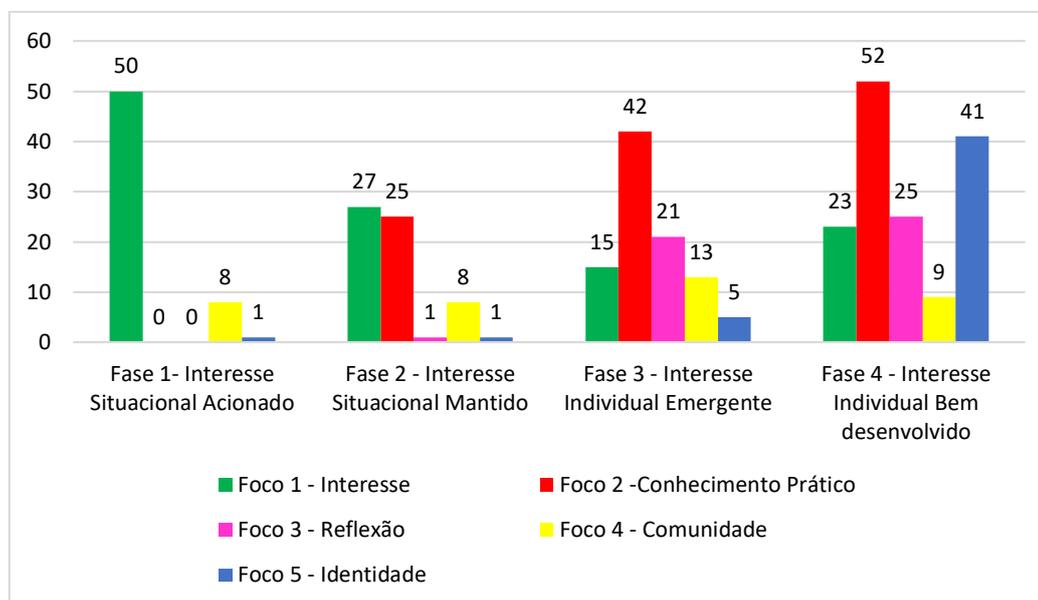
Os depoimentos dos residentes apresentaram indícios de aprendizagem docente e desenvolvimento de uma identidade, indicando também que o PRP desperta o interesse pela profissão docente e proporciona a formação de professores inovadores.

6.8 Caracterização das Fases do Desenvolvimento do Interesse pela Docência por meio dos FAD

Tendo como intuito identificar o aprendizado da docência em cada Fase do Modelo de Desenvolvimento do Interesse por meio dos Focos de Aprendizagem Docente, conforme já exposto nos capítulos anteriores, a investigação teve início a partir de um Projeto de Intervenção Pedagógica, no qual os participantes dessa pesquisa foram orientados quanto a utilização de novas metodologias no contexto da Educação Básica, ou seja, ao vivenciar práticas inerentes a rotina do professor durante o PRP, deveriam ser inseridos, sempre que possível, durante as aulas o uso de novas metodologias. Assim, os residentes foram para a sala de aula para vivenciar como é ser professor, e, durante esse processo, os mesmos foram entrevistados e relataram como foi a escolha do curso de licenciatura e participar do PRP. Após transcrição das entrevistas, os relatos foram fragmentados dando origem às unidades de sentido e as mesmas, foram categorizadas de modo subjetivo, de acordo com as quatro Fases do MDI (HIDI; RENNINGER, 2006) e algumas adaptações conforme observadas no Quadro 5. Posteriormente, as mesmas unidades de sentido foram novamente organizadas de forma subjetiva, de acordo os conceitos dos FAD (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012), a partir da experiência enquanto docente e de estudos realizados.

Para melhor visualizarmos as características do desenvolvimento de cada Fase, por meio dos FAD apresentamos o Gráfico 9, o qual expõe de forma resumida os entendimentos quanto os FAD, bem como os conceitos e associações a cada Fase do MDI.

Gráfico 9 - Resumo das incidências dos excertos nos FAD e no MDI



Fonte: o próprio autor.

Conforme observado no Gráfico 9, na Fase 1- Interesse Situacional Acionado, constam 59 excertos, dos quais 50 foram acomodados no Foco 1, 8 excertos no Foco 4 e um único excerto no Foco 5. Neste encontramos elementos como o interesse e a influência para a escolha em cursar licenciatura em Matemática. Esses elementos são indícios de que o Interesse Situacional foi acionado, ou seja, a presença de sentimentos positivos, sendo estes com o conteúdo matemático, despertam o interesse em cursar licenciatura, o princípio para se tornar futuramente um professor na disciplina de Matemática. As explicações para a escolha da profissão ocorreram por diversas razões, as quais, em sua maioria, são justificadas a partir do Foco 4 – Comunidade Docente, ou seja, houve uma influência de professores, os quais conviveram ou ministraram aula na Educação Básica. O único excerto acomodado no Foco 5 aponta como justificativa por cursar licenciatura a facilidade em ensinar Matemática. Percebe-se nessa Fase, como ponto central a comentários quanto ao conteúdo matemático, e não quanto à docência.

Para a Fase 2 – Interesse Situacional Mantido, foram acomodados 62 excertos, sendo que 27 estão no Foco 1, 25 no Foco 2, 1 no Foco 3, 8 no Foco 4 e 1 no Foco 5. Os relatos

nessa Fase remetem as situações vivenciadas em atividades iniciais da licenciatura, previstas em disciplinas existentes na grade curricular, estágio obrigatório, participação no PIBID e as expectativas ao participar do PRP. Esses elementos são indícios de que o interesse situacional está sendo mantido, podendo resultar no desenvolvimento do Interesse Individual. Verifica-se ainda um esforço para compreender o que ocorre em uma sala de aula, nomeados por Tardif (2012, p. 219) como a “transmissão da matéria” e “gestão das interações com alunos”, ou seja, os residentes querem ‘aprender sobre como ensinar’ e ‘aprender sobre como ser professor’. Como característica da Fase 2, percebemos nos participantes dessa pesquisa um envolvimento com conteúdo que anteriormente lhe acionou atenção, a presença de sentimentos positivos e o desenvolvimento do conhecimento sobre o conteúdo e a ideia do valor do conteúdo.

Ao categorizar os excertos na Fase 3 – Interesse Individual Emergente, foram acomodados 96 excertos, sendo que 15 estão no Foco 1, 42 no Foco 2, 21 no Foco 3, 13 no Foco 4 e 5 no Foco 5. Os relatos nessa Fase apresentam como conteúdo os momentos vivenciados durante ao PRP. Observa-se que os residentes vão se aprofundando em suas experiências práticas, porém verifica-se ainda posição de “estudante de licenciatura”. Os mesmos observam o uso de novas metodologias para o ensino de Matemática pelo preceptor, refletem sobre os discentes da Educação Básica e como podem despertar a atenção e motivá-los a participação. Os residentes contemplam ainda características do alunado da Educação Básica e para aquela comunidade docente. Nesse sentido, o PRP apresenta-se como um instrumento que possibilita a aprendizagem a partir do momento que fornece elementos para o aprimoramento dos conhecimentos, partindo da experimentação e da reflexão da prática que teve a oportunidade de experienciar. Nesse sentido, Tardif (2012, p. 12) esclarece que, “[...] um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber”, ou seja, ele precisa de apoio de outros professores, de colegas de turma para o processo de formação docente, de modo que a construção desses saberes docentes seja construída a partir de um conjunto de conhecimentos por meio da relação professor-estudante. É importante ressaltar que 5 excertos foram acomodados no Foco 5, ou seja, surgem os primeiros indícios para uma Identidade Docente, haja visto que os residentes começam a se imaginar nas salas de aula com professor. Os residentes também apresentam características da Fase 3, pois se envolvem-se com a sala de aula, apresentam curiosidades que levam a buscar respostas. Apresentam sentimentos positivos, estão se apropriando do

conhecimento e valor sobre o conteúdo e principalmente estão focados nas suas próprias questões com a sala de aula.

Para a Fase 4 – Interesse Individual Bem Desenvolvido foram acomodados o maior número de excertos, um total de 150, sendo estes distribuídos da seguinte forma: 23 estão no Foco 1, 52 no Foco 2, 25 no Foco 3, 9 no Foco 4 e 41 no Foco 5. Nessa Fase percebe-se uma intensificação pelo interesse pela docência, onde os residentes demonstram sentimentos positivos em realizar atividades pertinentes a rotina do professor. Se colocam como futuros professores ao rememorar os momentos práticos vivenciados durante o PRP. Refletem em como melhorar a maneira de dar aula e valorizavam as interações com o professor preceptor, colegas residentes na orientação e preparação das suas ações no contexto da sala de aula. Tardif e Raymond (2000, p. 229) afirmam que, 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”. Compreendemos que a identidade docente se manifesta quando existe a intenção de se tornarem professores no futuro, em consequência a essa decisão, adquire-se o desejo pelo ato de ensinar. Nesse sentido, podemos compreender que os residentes com Interesse Individual Bem Desenvolvido pela docência fornecem indícios de que serão professores, pois 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).

Ainda é possível inferir as seguintes ponderações:

- É perceptível o crescimento geral em relação ao número de excertos do interesse pela profissão docente ao longo das fases: Fase 1 (59), Fase 2 (62), Fase 3 (96) e Fase 4 (150).

- O Interesse pela Docência - Foco 1, decresce e se dispersa pelas demais Fases. No entanto, isso não significa que o interesse diminuiu, mas que os relatos sobre o interesse deram lugar a outras falas, sendo que as mesmas se refere ao conhecimento, reflexão, comunidade e identidade.

- O Foco 2 - Conhecimento Prático da Docência cresce continuamente. Podemos considerar esse resultado importante, uma vez que evidencia as contribuições do PRP na formação inicial, em especial sobre o saber experiencial.

- O Foco 3 - Reflexão sobre a Docência, pode ser observado de maneira significativa principalmente nas Fases finais, talvez motivado pela experiência real da docência.

- O Foco 4 - Comunidade Docente pode ser visualizado em todas as Fases, evidenciando que os professores de educação básica, docentes da graduação, preceptores do PRP são importantes nos momentos de escolha da graduação e posteriormente para uma possível identidade docente.

- O Foco 5 – Identidade Docente aparece de maneira significativa principalmente na Fase 4. Isso talvez indique que o Interesse Individual bem desenvolvido esteja estreitamente relacionado à consolidação de uma identidade docente.

De modo a facilitar a visualização, o Quadro 26 apresenta um comparativo do que foi relato pelos dez residentes dessa pesquisa no momento em que decidiram ingressar no Curso de Licenciatura e o que relataram após inferências realizadas durante sua formação, na aquisição do conhecimento científico, na participação em atividades como PIBIB, estágio obrigatório e principalmente no envolvimento durante o PRP e a submissão ao projeto de intervenção pedagógica que contemplava a inserção de uso de novas metodologias nas aulas ministradas para alunos da Educação Básica.

Quadro 26 - Comparação Fase 1 e Fase 4

Residente	Nº Excerto	Fase 1 – Interesse Situacional Acionado	Nº Excerto	Fase 4 – Interesse Individual Bem Desenvolvido
R1	1	Quando eu estava no Ensino Médio, [...] eu queria fazer arquitetura ou engenharia.	48	[..] Eu me vejo sim, dentro de uma sala de aula.
R2	52	A Matemática não [não precisava ficar lendo], [...], para mim Matemática é prática, né? [...]	92	Eu pretendo ser professora, estou fazendo uma pós-graduação [...]quero mesmo seguir nessa área.
R3	93	Eu escolhi Matemática por causa da aptidão que eu tenho para Matemática. [...]	113	No momento, eu pretendo ser professora.
R4	122	Eu estava no Ensino Médio, e eu gostava muito da área de exatas [...]	158	Quando eu fiz a Residência eu vi que eu gostava mesmo de dar aula. Que era isso que eu queria [dar aula] [...].
R5	166	[Escolhi faculdade de Matemática] pra concurso [público][...].	203	Quero ser aquele professor, senão fosse ele, eu não teria conseguido aprender. [...]
R6	210	Eu escolhi, [...]porque eu sempre gostei de Matemática, [...]gostei da matéria.	226	Eu pretendo ser professor, eu me vejo sim [como professor] [...].
R7	227	[...] No ensino médio, eu tive uma professora [...]. E a aula dela era sensacional, tipo naquela hora assim, meu é isso que eu quero fazer! Ser professor de física!	249	Eu seria professor se passe em um concurso público.
R8	253	Então, o que fez eu entrar [...] Foi [...] “tava” desempregado e eu sempre gostei de Matemática.	271	Eu quero essa vida [vida de professor], porque eu também fico exausto no meu outro trabalho, [...] mas eu não muda a cabeça de ninguém.

R9	287	Matemática foi uma escolha de última hora, porque minha irmã fazia. Ela me convenceu a fazer também [...].	296	Foi na Residência que eu tive certeza que eu queria ser professor(a).
R10	319	Eu escolhi cursar Matemática, porque minha família toda é voltado para área de exatas [...].	353	Eu me vejo como professor(a)! Eu gostaria de passar em um concurso. [...]

Fonte: o próprio autor.

Conforme observado no Quadro 26, na Fase 1, somente um participante (R7) menciona querer ser professor, sendo este de Física. Para os outros relatos os motivos variavam quanto a afinidade pela disciplina, influência da família, usufruir do conhecimento matemático para situações que não seriam para dar aula. Observa-se também que, na Fase 4, todos os participantes dessa pesquisa, se identificam como professores e que havendo oportunidades pretende no futuro exercer a profissão.

Assim, com base nas análises das entrevistas e na interpretação realizada a partir de uma visão geral das unidades de sentido, foi corroborada a ideia de que se aprende a ser professor à medida que ocorre o desenvolvimento do interesse, e a partir deste, o indivíduo pode assumir Identidade Docente.

Consideramos, assim, que compreender esse processo evolutivo pode ser importante de modo a contribuir com o processo de formação inicial de professores.

Vale ressaltar um outro aspecto característico do interesse pela docência é a valorização das atividades que os residentes desenvolviam em sala de aula. Tais ações exigem envolvimento intensificado do residente e apoio dos professores preceptores, o que proporciona aos envolvidos o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica, no processo de transmissão do conteúdo matemático e na gestão das interações com os alunos.

Consideramos ainda que existem outras possibilidades interpretativas para os dados. No entanto, o que foi exposto são percepções pessoais acerca da aprendizagem e o desenvolvimento do interesse pela docência, a partir de leituras reflexivas em referencial teórico pertinente com a temática da pesquisa e do grupo estudado.

No próximo capítulo serão apresentadas as considerações finais desta dissertação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação teve como objetivo identificar o aprendizado da docência em cada Fase do Modelo de Desenvolvimento do Interesse por meio dos Focos de Aprendizagem Docente em acadêmicos que cursam licenciatura em Matemática e que participam do Programa Residência Pedagógica. A questão que orientou esta investigação apresentou-se da seguinte forma: De que forma podemos identificar o aprendizado da docência em cada Fase do Modelo de Desenvolvimento do Interesse em acadêmicos que cursam licenciatura em Matemática e que participam do Programa Residência Pedagógica?

A mesma originou-se a partir da leitura da tese de Martin (2016), que discorre sobre o desenvolvimento do interesse e apresenta uma proposta para caracterizá-lo, bem como do artigo de Arruda, Passos e Fregolente (2012), que versa sobre o aprendizado da docência e propõe os Focos da Aprendizagem da Docência (FAD).

Para essa investigação, determinamos como participantes os acadêmicos que atuavam do Programa Residência Pedagógica em Matemática de uma Universidade Pública do Paraná. Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, a mesma passou por um rigoroso processo no Comitê de Ética.

Na busca de resposta para a questão orientadora, utilizamo-nos de dois instrumentos teórico-metodológicos, que versam sobre o desenvolvimento do interesse e identificam as particularidades da Aprendizagem Docente. Dessa forma, recorreremos respectivamente ao MDI de Hidi e Renninger (2006) e aos Focos de Aprendizagem Docente de Arruda, Passos e Fregolente (2012).

Iniciamos essa dissertação apresentando dados resumidamente sobre a formação inicial de professores no Brasil, em especial aos cursos de Matemática e a importância do desenvolvimento do interesse no âmbito educacional. Após, apresentamos os referenciais teórico-metodológicos: MDI e os FAD, os quais contribuíram para as discussões relativas desenvolvimento do interesse e à Aprendizagem Docente.

Essa dissertação, apresenta-se como pesquisa qualitativa, e para a sua validação delineamos os fundamentos e procedimentos metodológicos que validassem essa investigação.

Ao estabelecer as bases teóricas-metodológicas da dissertação, transcrevemos as entrevistas narrativas (FLICK, 2009), os quais foram analisados recorrendo os conceitos de

Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011). Em seguida, as unidades de sentido, foram analisadas e categorizadas conforme os conceitos do MDI com adaptações conforme apresentados no Quadro 5. Posteriormente, os excertos foram novamente acomodados de acordo com os conceitos dos FAD.

Com o auxílio de uma planilha eletrônica, a utilização de filtros e fórmulas Matemáticas, as unidades de sentido foram quantificadas e apresentadas por meio de Quadro e gráfico. Deste modo, foi possível verificar as referências absolutas e porcentagem dos totais de excertos em cada Fase do MDI. De maneira similar, foi realizado o mesmo com os FAD. Na sequência, foram apresentadas em detalhes todas as análises quanto a incidência dentro das Fases do Desenvolvimento do Interesse pela docência (HIDI E RENNINGER, 2006), por meio de cada Foco de Aprendizagem Docente (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012). Nessa etapa, de modo facilitar a visualização, foram apresentados Quadros nos quais constam um número reduzido de excertos de acordo com a categorização realizada, seguidos de esclarecimentos das percepções obtidas. Para a última etapa de análise, foi elaborado um metatexto, onde foi exposto as análises gerais dos dados bem como um gráfico resumo (Gráfico 9) e o Quadro 26 fazendo um comparativo dos relatos de cada residente na Fase 1, na escolha do curso de licenciatura em Matemática e posteriormente ao participar de atividades, em especial ao PRP e o projeto que intervenção pedagógica que foram submetidos.

Desse modo, encontramos subsídios teóricos que nos auxiliaram a identificar o aprendizado da docência em cada Fase do Modelo de Desenvolvimento do Interesse por meio dos Focos de Aprendizagem Docente em acadêmicos que cursam licenciatura em Matemática e que participam do Programa Residência Pedagógica.

Consideramos importante conhecer a realidade presente na formação de professores de Matemática e assim criar condição para que se possa aprender a ser professor. Entendemos que compreender o desenvolvimento do interesse pela docência por meio dos FAD pode contribuir na formação de acadêmicos que futuramente desejem ser professores. Assim, ao refletirmos sobre este processo investigativo, foi possível exprimir nossas inferências.

Percebemos que a aprendizagem docente é resultante da relação entre o acadêmico e os saberes docentes, sendo que as situações vivenciadas no curso de licenciatura, por meio de disciplinas curriculares, estágio obrigatório bem como nas atividades desenvolvidas no

PIBID e em especial no Programa Residência Pedagógica, atuam potencialmente no desenvolvimento do interesse de cada estudante.

O desenvolvimento do interesse, podem ser estimulados em todas as ocasiões da formação inicial. Em seu início, o interesse chamado de Situacional é acionado, sobretudo, por influências pessoais e sociais, podendo ser expandido nos transcorrer do curso de licenciatura, onde por meio do conhecimento, reflexão e com o auxílio da comunidade docente (professores de licenciatura, professores preceptores da educação básica) seja proporcionado aos acadêmicos atividades relevantes sob orientação planejada em ações em sala de aula, auxiliando-os a obter o conhecimento adequado para se reconhecerem com futuros professores. O envolvimento dos acadêmicos de licenciatura em atividades de docência é necessário para compor a aprendizagem docente e para que o Interesse Situacional se transforme em Interesse Individual.

O Programa Residência Pedagógica contribui para a formação profissional destes que, futuramente, serão professores, fato este podendo ser observado pela valorização das ações propostas no Projeto de Intervenção Pedagógica, das relações interpessoais, com os integrantes do programa, tanto na universidade quanto na escola de educação básica. As experiências vivenciadas pelos participantes dessa pesquisa impactaram positivamente na formação do futuro professor. Conceberam aprendizados relacionados ao conteúdo, atuação frente a classe e reflexão sobre a docência. Houve a demonstração de interesse em aprender o conjunto de saberes da ação pedagógica, de conhecimentos e de habilidades que propiciassem sua atuação em sala de aula. Tal fato ocorreu durante a imersão no ambiente escolar e, a partir desta, assumiram a Identidade docente. Ocorreu neste momento também o desenvolvimento individual do interesse pela docência, ou seja, os residentes conseguem se ver ou se reconhecer como professores.

Mediante aos dados obtidos propomos a seguir uma sugestão, a partir dos resultados teóricos, a qual apresenta um Modelo do desenvolvimento do interesse pela docência (MDI-D), sendo este uma generalização do MDI adaptado para todas as licenciaturas.

Quadro 27 - Sugestão de Modelo do desenvolvimento do interesse pela Docência (MDI - D)

Fases do MDI-D	Definição
1 A escolha de uma licenciatura	Essa fase refere-se, principalmente, às experiências do aluno no Ensino Médio e no início do curso de licenciatura escolhido. Na maioria dos casos a escolha inicial recai sobre um conteúdo específico.

<p style="text-align: center;">2 O despertar para a docência.</p>	<p>Algumas experiências vividas no curso começam a deslocar o interesse do aluno do conteúdo específico para o ensino (ou para a docência). Esse contato inicial pode ser teórico ou relacionados às experiências com a docência nos primeiros estágios supervisionados da licenciatura ou projetos de formação inicial.</p>
<p style="text-align: center;">3 As experiências iniciais como professor</p>	<p>A experiência do estudante como docente vai se aprofundando e se desenvolvendo. O estudante começa as práticas de ensino em sala de aula, mas ainda se refere a essas experiências a partir da posição de estudante.</p>
<p style="text-align: center;">4 Consolidação das experiências como professor e opção pela carreira</p>	<p>O interesse do estudante pela docência começa a se intensificar. Ele demonstra gostar de ser professor e da situação de ensino. Reflete sobre isso e já começa a falar da posição de professor e, eventualmente, expressa sua vontade de que futuramente poderá optar pela profissão.</p>

Fonte: o próprio autor.

Vale ressaltar que esse modelo do desenvolvimento do interesse pela docência se trata de uma sugestão a partir de resultados teóricos, o qual deverá ser testado em outros contextos, ou seja, em outros cursos de licenciatura.

Para reflexões futuras deixamos as seguintes questões: Seria possível definir as Fases do MDI por meio dos FAD? Seria possível utilizar os FAD como critérios para reescrever a definição das fases para o caso do desenvolvimento do interesse pela docência?

Durante o processo de intervenção pedagógica, optou-se por fazer uso das TICs, em especial a utilização dos jogos matemáticos, todavia, destacamos que seria interessante a proposições de ações pedagógicas as quais pudessem utilizar-se das demais tendências da Educação Matemática como a modelagem Matemática, Investigação Matemática, resolução de problemas, EtnoMatemática.

Para concluir, devemos ressaltar que esta se trata de uma pesquisa qualitativa com observação e interpretação de dados, tendo, assim, uma análise subjetiva. As reflexões aqui apresentadas são entendimentos da pesquisadora, com seus sentimentos, leituras e saberes da experiência, a respeito dos depoimentos coletados em entrevistas que ocorreram em situações específicas e particulares. Esses mesmos dados interpretados por outros pesquisadores poderiam levar a diferentes considerações e conclusões.

Esperamos que as ponderações que aqui chegamos contribuam com os estudos a respeito da formação de professores no Brasil.

8 PRODUTO EDUCACIONAL

Uma das características dos Mestrados Profissionais é que, além da dissertação, os mestrandos devem desenvolver um produto educativo e utilizá-los em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino. O Produto Educacional é um objeto de aprendizagem desenvolvido a partir do trabalho de pesquisa científica que visa disponibilizar contribuições para a prática profissional, de professores da Educação Básica, futuros professores, professores do Ensino Superior e Formadores de professores.

Atualmente os Produtos Educacionais podem ser categorizados segundo os campos da plataforma Sucupira. O produto educacional desenvolvido pertence a categoria 1, ou seja, Desenvolvimento de material didático e instrucional. Assim, para essa dissertação, foi elaborado um caderno com atividades, a partir de um Projeto de Intervenção Pedagógica, juntamente com os residentes de licenciatura em Matemática.

8.1 Projeto de intervenção Pedagógica.

A interação entre professor preceptor e residentes do PRP tem sido uma estratégia utilizada com o objetivo de troca de experiências, construção de conhecimento, estímulo à pesquisa e socialização de práticas realizadas na sala de aula. Nesse sentido, O PRP visa fomentar projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica (BRASIL, 2018).

Almeida (2006) afirma que muitos pesquisadores e formadores de professores utilizam-se com frequência a reflexão sobre suas práxis para a implementação de ações que possibilite uma melhora em práticas pedagógicas. Deste modo, as intervenções do educador nos contextos de aprendizagem são importantes para reconhecerem falhas e carências que podem estar presentes na sua formação ou dentro da sala de aula, e, a partir das intervenções, o aprendiz possa elaborar conceitos provenientes de ações reflexivas internas, as quais não seriam possíveis sem uma provocação do outrem (SOARES, 2005).

Após contato com as salas de educação básica e conversas com os residentes foi implementado junto aos acadêmicos que integravam o PRP uma proposta de intervenção pedagógica.

Essa inferência decorreu de um dos apontamentos realizados pelos residentes, que foi a problematização da falta de interesse dos discentes da educação básica nas aulas de Matemática e, diante disso, os residentes sugeriram a implementação de metodologias diferenciadas para o ensino da Matemática.

Atualmente, podemos considerar como novas tendências em Educação Matemática: EtnoMatemática, Modelagem Matemática, Resolução de Problemas, História no Ensino da Matemática, Investigação Matemática e uso de TICs (tecnologias da informação e comunicação).

Após estudos oportunizados durante o PRP e as disciplinas ofertadas na licenciatura em Matemática voltadas para o estudo das tendências em educação Matemática, foi escolhido para este Projeto de Intervenção Pedagógica as Tecnologias de Informação e Comunicação.

Piletti (2008) enfatiza que não basta uma sala com carteiras, um quadro e o giz é preciso mais que isso. Entre outras coisas, o professor pode estar trabalhando com “a utilização dos modernos meios tecnológicos no campo da comunicação: rádio, televisão, gravador [...]” (*ibid*, p.159), acrescento ainda, a esses meios tecnológicos o uso de computadores.

A partir da década de 1990, surge uma nova nomenclatura no meio educacional: TICs. As TICs resultam da composição das tecnologias de informação (informática) e as tecnologias de comunicação (denominadas anteriormente como telecomunicações e mídia eletrônica). Elas envolvem a distribuição da informação por meios eletrônicos e digitais, como rádio, computador e televisão (FIORENTINI e LORENZATO, 2006).

Nesse sentido, as TICs permitem que os alunos estudem e explorem novos temas de novas maneiras. Encontrando uma maior motivação e interesse pelos estudos, como nos diz Moran (2003, p.23), “aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos. Aprendemos quando relacionamos, estabelecemos vínculos, laços, entre o que estava solto, caótico, disperso, integrando-o em um novo contexto, dando-lhe significado”.

As tecnologias de informação e comunicação (TICs) apresentam novas possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem, assim o professor pode fazer o uso de celular, *tablet*, calculadora, *websites*, jogos, *podcasts*, vídeos entre outros, como facilitadores no processo de ensino e aprendizagem.

A intervenção contemplava diversas ações com enfoque nas TICs, em especial, o uso de jogos matemáticos. Dentre elas pode-se destacar: 1) Leitura e discussão de artigos

científicos; 2) Elaboração e desenvolvimento de planos de aulas; 3) Levantamento bibliográfico para a escrita de trabalhos científicos; 4) Planejamento de aulas práticas, sendo estas, tradicionais ou usando metodologias diversificadas; 5) Palestras sobre temas atuais; 6) Participação em eventos para a disseminação dos trabalhos realizados, bem como estudo e socialização de experiências; 7) Produção de material didático.

Assim, ao planejar as aulas, seria experienciado por meio as propostas, atividades que contemplassem a inserção do uso de novas Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) nas aulas, em especial a utilização de jogos matemáticos.

Os grupos de residentes, de acordo com o conteúdo previsto no Plano de trabalho docente, elaboraram suas aulas utilizando-se das TICs. As atividades eram validadas primeiramente por outros residentes, e, após isso, eram aplicadas nas aulas do ensino fundamental na educação básica.

Nesse sentido, encontramos ao longo das falas dos residentes 64 excertos, ou seja 17,44%, que contemplam como conteúdo a valorização do uso de novas metodologias. Apresentamos no Quadro 28, excertos representativos desse momento.

Quadro 28 - Excertos valorizando a utilização das TICS

Residente	Excerto	Unidades de Sentido
R1	17	A parte que eu mais gostava era de preparar os jogos, era uma coisa bem diferente, porque eu nunca tive isso, dentro de uma sala de aula, então eu comecei a gostar.
R1	20	Então é diferente, dentro da faculdade o professor falava tenta sair do tradicional. E a gente nunca imagina como que a gente sai do tradicional? Como que a gente vai ensinar Matemática sem exercício?
R1	38	Eu acho que foi a maior contribuição [PRP], principalmente ver como que dá aula, ver que a gente pode fazer diferente em uma sala de aula, diferentes metodologias.
R2	77	A parte dos jogos também foi bem legal, Eu gostei! Porque foi uma forma bem diferente trabalhar [dar aula de Matemática].
R2	78	Eu acredito que eu vou levar [os jogos] para o resto da minha vida acadêmica e profissional.
R3	108	Nos jogos eu me senti bem, né? Para poder falar [dar aula] com eles [alunos]. Porque eles demonstram mais interesse.
R3	109	Então a gente também tem mais ânimo para poder fazer, pesquisar jogos né? Para passar alguma matéria [dar aulas] para eles. Eles têm mais interesse a partir dos jogos.
R4	149	As TICS ajudando muito [dar aula], o aluno ele precisa disso, ele precisa sair do tradicional, isso a gente já vem estudando desde sempre e cada vez que a gente aplica algo diferente ou a gente ver aplicação de algo diferente
R5	175	Eu comecei o programa já sabendo que eu ia ter que fazer o projeto, né? Aí o que veio em mente, que é mais adequado para mim, naquela época, seriam os jogos de Matemática, jogos focados na Matemática.
R5	177	Foi legal o resultado da aplicação com as crianças.
R6	223	Eu acho que as tecnologias estão sendo aí, foram a única forma de aulas nesse período [pandemia Covid-19], eu acho que ser professor daqui para frente vai passar muito por isso [uso das tecnologias].

R6	225	Então eu pretendo usar os jogos nas minhas aulas. Acho que é sim, é muito importante por conhecimento, para ter uma melhor forma de explicar, no nosso caso a Matemática, mais ainda eu diria.
R7	242	E as atividades que a gente fazia mesmo, que era a questão da batalha naval que a gente fez para ensinar [dar aulas] funções
R8	279	Assim, aí que entra o que eu falo que eu senti falta na faculdade: Todo mundo, quase todo mundo tem um celular. E como que a gente vai ser? Nós vamos ser o professor que vai ter que mandar para trancar o celular? Ou nós vamos chegar para o cara e fazer entender que aquele celular dele não é uma ferramenta para ficar mandando bobagem e ficar pesquisando besteira.
R9	297	Eu lembrava muito das aulas assim que são diferenciadas. Por mais que não precisa ser que nem algum jogo que a gente levava.
R9	310	Eu gostava de preparar jogo, porque é diferente! Eu acho que eu gosto mais de coisa diferente! dar aula tradicional é interessante, mas é preciso aula tradicional.
R9	312	[...] Com as aulas diferentes eu acho que eles participam mais e vão aprender mais também.
R10	331	Na Residência pedagógica, eu gostava muito das partes dos jogos porque tinha bastante interação com os alunos sabe?
R10	338	A calculadora, eu acredito que desde que o aluno sabe fazer a operação, ela pode ser ofertada para poder ser resolvido uma operação de forma mais rápida.
R10	339	Nas aulas que a gente deu durante a pandemia a gente colocou algumas situações de montar um joguinho, mostrar alguma ferramenta, exemplo na hora de fazer uma conta mesmo com ele era mais fácil colocar na calculadora na tela para poder mostrar resolução da atividade, por que se eu fosse fazer no papel.
R10	340	Fizemos o uso do Geogebra para poder ensinar geometria, foi possível ver que eles realmente prestaram atenção na construção. Então eu acredito que seja uma ferramenta muito valiosa.
R10	357	Penso que a rotina da sala, pode melhorar colocando projetos, fazer uma aula diferente, fazer uma atividade com jogos, fazer uma atividade tecnológica, porque a gente consegue construir uma relação boa na sala é mais fácil de poder inserir novos conteúdos, novos projetos.

Fonte: o próprio autor.

Conforme observado no Quadro 28, percebeu-se ao longo da pesquisa, diante dos relatos nas entrevistas, que atividades (dentre elas, os jogos matemáticos) desenvolvidas para ministrar as aulas durante o PRP suscitavam nos residentes sentimentos positivos, contribuindo para o Desenvolvimento do Interesse dos mesmos e, a partir da análise dessas unidades de sentido, foi realizada as adaptações de alguns jogos matemáticos e elaborado o Caderno de Atividades, sendo este o Produto Educacional da Dissertação.

Podemos verificar por meio dos dados analisados que os jogos matemáticos, além de desenvolver o Interesse, promoveram uma participação de modo efetivo das ações do programa, articulando diferentes estratégias didáticas, priorizando o domínio do conhecimento, a apropriação dos elementos que constituirão o saber docente e a formação de professores para Educação Básica. As atividades elaboradas durante esse projeto de intervenção foram adaptadas, e validadas entre residentes e após utilizadas em turmas de Educação Básica. Após o processo de validação, foram escolhidos sete jogos matemáticos,

os quais foram apresentadas no Caderno de atividades, intitulado “ O Desenvolvimento do interesse em Matemática por meio jogos” sendo o produto educacional desta dissertação.

A fim de contextualizar a composição do material, bem como organizá-lo, o caderno de atividades apresenta:

- Referencial teórico que versa sobre a formação de professores e o desenvolvimento do interesse.

- Sete jogos matemáticos, com orientações necessárias para melhor utilização dos mesmos.

Por fim, este recurso didático foi elaborado com base em trabalho de pesquisa científica, o qual visa disponibilizar relevantes contribuições para o desenvolvimento do interesse, podendo ser utilizado para a prática profissional de professores da Educação Básica, de modo a desenvolver o Interesse Situacional de seus discentes, professores em processo de formação, em aulas de estágio supervisionados ou programas como o PIBID e o PRP, professores do Ensino Superior e Formadores de professores, em disciplinas didáticas da área de Matemática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Daniela R.; SILVA, Antônio M. B. Intervenção Pedagógica e Formação do Professor. **Cobenge**, Passo Fundo, v. 34, n. 12, p.204-212, set. 2006.

ARRUDA, S. M. et al. O aprendizado científico no cotidiano. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 19, n. 12, p. 481-498, 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.

BRASIL, Ministério da Educação. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL Ministério da Educação e Desporto Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. **Programa Institucional de bolsas de Iniciação à Docência – PIBID**. Projeto Institucional da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. EDITAL Nº 02/2009 – CAPES. Coord. Anadja Marilda Gomes Braz.

CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. **Alfabetizar crianças – um ofício, múltiplos saberes**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

CAPES. Programa de Residência Pedagógica. 2016. Disponível em: <https://capes.gov.br/educacao-basica/programa-Residencia-pedagogica>. Acesso em: 10 nov. 2019.

CARVALHO, M. A. A escola e a produção de saberes. In: RIBAS, M H. (Org.). **Formação de professores: escolas, práticas e saberes**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2005. p. 69-88.

Clegg, S. R., Hardy, C., & Nord, W. R. Nord. (1999) (org.). Caldas, M., Fachin, R., & Fischer, T. (Orgs. da edição brasileira). **Handbook de Estudos Organizacionais – volume 1**. São Paulo: Atlas.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Da realidade à ação: reflexões sobre educação e Matemática**. 1.ed. São Paulo: Summus Editorial, 1986.

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

DORIGON, T. C.; ROMANOWSKI, J. P. A reflexão em Dewey e Schön. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 3, n. 5, p. 8-22, jul. 2008.

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

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v.2, n.3, p. 11- 49, 2010.

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. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. et al. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2009.

GOMES, Romeu. **A análise de dados em pesquisa qualitativa**. 23.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

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, jun. 2006.

HOLYOAK, K. J. Analogy. In: HOLYOAK, K.J. ; MORRISON, R. G. **The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning Cambridge**, UK: Cambridge University Press, 2005. p. 117-142.

HOUAISS. **Dicionário conciso**. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. 1.ed.Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA.

Sinopse Estatística da Educação Superior 2020. Brasília: Inep, 2022.

Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>>. Acesso em: 10 junho. 2022.

JOVCHELOVICH, S; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 90-113.

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, 2002. p. 405-427.

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

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

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, 2003.

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

LEFÈVRE, Fernando. LEFÈVRE, Anaa. Maria. Cavalcanti. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)**. 2. ed. Caxias do Sul: EDUSC, 2005.

LINCOLN, Yvonna; GUBA, Egon. **Naturalistic inquiry**. Beverly Hills: Sage, 1985.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 5. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MARTIN, George Francisco Santiago. **Caracterização do interesse pela docência em estudantes participantes do PIBID em cursos de ciências naturais**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2016.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação, Porto Alegre**, v. 22, p. 7-32, mar.1999.

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

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 1.ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2003. p.23.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa**. 1.ed. Brasília: Editora da UnB, 1999.

MORYAMA, Nayara. **Aprendizagem da docência no PIBID-biologia: uma caracterização por meio dos Focos da aprendizagem docente.**2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

MOTA, Aislandia da Silva. et al. **Residência pedagógica: uma contribuição para a formação inicial de professores.** In: VII ENALIC – Encontro Nacional das Licenciaturas. Fortaleza-CE, p. 01-09. 2018. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/enalic/trabalhos/443-55106-29112018-111245.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2022.

NATIONAL RESEACH COUNCIL. **Taking Science to School: Learning and Teaching Science in grade K-8.** Washington, DC: The National Academies Press, 2006. Disponível em: http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=11625. Acesso em: Acesso em: 20 abr. 2022.

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. 2021.

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: . Acesso em: 24 jun. 2022.

NÓVOA, Antonio. **Professores: Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

PAIVA JR., F. G.; LEÃO, A. L. M. S.; MELLO, S. C. B. **Validade e confiabilidade na pesquisa qualitativa em Administração.** In: Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 2007, Recife – Pernambuco, 2007.

PASSOS, Marinez Meneghello. **Ser professor de Matemática e a reconstrução da subjetividade: estudo realizado com alunos do 1º ano do curso de Matemática da Universidade Estadual de Londrina.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil.** 7ª ed. São Paulo: Ática, 2008.

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

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

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma. GARRIDO; Lima, Maria. Socorro. Lucena. **Estágio e docência**. 3.ed. Campinas: Cortez, 2008.

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**, New York, 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**, New York, v. 21, p. 624-632. 1985.

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.

RISTOFF, D. A Educação em guerra. Conferência Nacional de Educação Básica. Brasília, abril de 2008. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/.../dilvo_ristoff.pdf. Acesso em: 22 dez. 2021.

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.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 87.

SOARES, Claudia Vivien Carvalho de Oliveira. **As intervenções pedagógicas em ambientes informatizados: uma realidade a ser construída**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SOUSA, R. S.; GALIAZZI, M. C.; SCHMIDT, E. B. A Emergência da Compreensão como Fenômeno Situado da Análise Textual Discursiva. In: COSTA, A. P.; CASTRO, P. A. C.; SÁ, S. O.; CARVALHO, J. L.; SOUZA, F. N.; SOUZA, D. N. (Eds.). *Atas do 5º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa: Investigação Qualitativa na Educação*. 2016. Disponível em:

<http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/1072>. Acesso em: 22 dez. 2021.

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

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. 1.ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOUTO, R. M. A., Paiva, P. H. A. A., A pouca atratividade da carreira docente: um estudo sobre o exercício da profissão entre egressos de uma Licenciatura em Matemática, **Proposições**, Minas Gerais, v. 24, n. 1, p. 201-224, abr. 2013

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 1ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M. RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.11, n. 73, dez.2000.

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