



## O MODELO DE QUATRO FASES DO DESENVOLVIMENTO DO INTERESSE APLICADO À APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

*The Four-Phase Model of Interest Development applied to learning to teach*

**George Francisco Santiago Martin** [george@uenp.edu.br]

*Colegiado de Matemática*

*Universidade Estadual do Norte do Paraná*

*Rua Padre Mello, 1200. CEP 86400-000. Jacarezinho, Paraná, Brasil*

**Sergio de Melo Arruda** [sergioarruda@sercomtel.com.br]

**Marinez Meneghello Passos** [marinezmp@sercomtel.com.br]

*Universidade Estadual de Londrina*

*Rodovia Celso Garcia Cid (PR 445, Km 380), Campus Universitário.*

*Museu de Ciência e Tecnologia de Londrina. CEP: 86057-970. Londrina, Paraná, Brasil*

### Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre o desenvolvimento do interesse pela docência. Os sujeitos do estudo eram estudantes de uma universidade pública do Paraná, Brasil, que integravam subprojetos PIBID em Ciências Biológicas, Física e Química. Os procedimentos metodológicos basearam-se na análise textual discursiva, a partir do qual foi possível organizar os dados de acordo com o Modelo de Quatro Fases do Desenvolvimento do Interesse (MDI) de Hidi e Renninger (2006). Após análise, foi possível caracterizar o interesse desses alunos pela docência, sugerindo que este interesse pode ser desenvolvido em estudantes durante a formação inicial. Nossos dados mostram, além disso, que o interesse pela docência tem duas características principais: o desejo de ser um professor e a curiosidade dos alunos para saber como é ser um professor. Além disso, verificou-se que os professores da escola (supervisores) podem influenciar diretamente na manutenção do interesse dos estudantes em seguir uma carreira docente.

**Palavras-chave:** Modelo de quatro fases do Desenvolvimento do Interesse (MDI); Interesse pela docência; Formação inicial de professores; Focos da Aprendizagem Docente (FAD).

### Abstract

This article presents a research about the development of interest in teaching. The subjects of study were students of a public University of Paraná, Brazil, who integrated the a project in initial training called PIBID in scientific areas (Biological Sciences, Physics and Chemistry). The methodological procedures were based on the discursive textual analysis, from which it was possible to organize the data according to the Four-Phases Model of Interest Development (MDI) of Hidi and Renninger (2006). After analysis, it was possible to characterize the interest of these students in teaching, suggesting that this interest can be developed in students during initial training. Our data showed, moreover, that interest in teaching has two main characteristics: the desire to be a teacher and the curiosity of the students to know how is to be a teacher. In addition, it was found that the school teachers can directly influence the maintenance of student interest in following a teaching career.

**Keywords:** The Four-Phase Model of Interest Development (MDI); Interest in teaching; Initial teaching training; Focuses of Teacher's Learning (FAD).

### INTRODUÇÃO

Pode parecer contraditório que acadêmicos dos cursos de licenciatura não queiram ser professores, no entanto, esse é o relato de muitos estudantes que frequentam tais cursos, os quais justificam que a escolha da profissão de professor não tem se mostrado atraente por diversos fatores como: condições de trabalho, desprestígio social e plano de carreira. O desinteresse pela carreira do magistério, evidenciado na pesquisa de Leme (2012), mostra que muitos estudantes dos cursos de licenciatura não

pretendem seguir a profissão docente, considerada, atualmente, uma das menos atrativas no mercado de trabalho..

A temática do interesse pela docência aparece no artigo de Arruda, Passos e Fregolente (2012), intitulado *Focos da Aprendizagem Docente*, em que o interesse pela docência é o primeiro desses focos. De modo geral, não há estudos que tratam especificamente do interesse pela docência. As pesquisas até aqui têm retratado o desinteresse e a desmotivação de professores pela profissão de docente.

Este artigo apresenta uma caracterização do interesse pela docência, ou seja, uma compreensão de como pode ele ser desenvolvido. No que tange à pesquisa, faz-se necessário compreender como pesquisadores têm definido o interesse. 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*”.

O objetivo desta investigação consiste em caracterizar o interesse pela docência e, também, qualificar, teoricamente, as fases do Modelo de Quatro Fases do Desenvolvimento do Interesse (MDI) de Hidi e Renninger (2006), aplicado à aprendizagem da docência, contribuindo com a formação inicial de professores de Ciências para Educação Básica. Para tanto, apresentaremos as bases teóricas que fundamentaram a pesquisa.

## **OS FOCOS DA APRENDIZAGEM DOCENTE (FAD)**

No âmbito das recentes pesquisas que investigam os saberes da aprendizagem docente, Arruda, Passos e Fregolente (2012) elaboraram os Focos da Aprendizagem Docente (FAD), equivalentes aos focos da aprendizagem científica, como proposto em um relatório denominado *Learning Science in Informal Environments: People, Places, and Pursuits* (NRC, 2009). Tal analogia possibilitou a elaboração de um instrumento que tem se mostrado muito útil para avaliar a formação de professores em qualquer área e configuração.

O modelo elaborado por Arruda, Passos e Fregolente (2012) se baseou nos “*strands of informal science learning*”, apresentados em um relatório do *National Research Council* publicado em 2009 (NRC, 2009, p. 43), traduzidos por Arruda e colaboradores como Focos da Aprendizagem Científica (FAC), os quais articulam um conjunto de seis habilidades científicas específicas associadas a ambientes de aprendizagem informal, conforme apresentamos no Quadro 1.

Na opinião de Arruda, Passos e Fregolente (2012), tais focos permitem a caracterização da aprendizagem científica de uma forma mais ampla, e podem ser utilizados como categorias gerais para evidenciar indícios da aprendizagem científica. Embora cada um desses focos represente uma dimensão da aprendizagem, há uma articulação entre eles, uma interligação de tal forma que “o progresso em um deles contribui para o desenvolvimento dos outros” (NRC, 2010, p. 4). Os FAC fundamentaram a construção dos FAD, que foram estruturados como grandes categorias de análise da aprendizagem docente nas mais diversas configurações.

A partir do Quadro 1, Arruda, Passos e Fregolente (2012) elaboraram o Quadro 2 por meio de um aporte teórico que sustentasse, analogamente, cada uma das categorias, de acordo com os pressupostos teóricos da formação docente.

No Quadro 1, observa-se que há seis categorias de análise: o interesse, o conhecimento, a prática, a reflexão sobre a ciência, a comunidade e a identidade. Já no Quadro 2, sob a perspectiva da aprendizagem docente, essas categorias foram reduzidas. O conhecimento e a prática, focos 2 e 3, respectivamente, fundiram-se, originando o conhecimento prático da docência. Os autores justificam que, no caso dos saberes docentes, a separação entre teoria e prática não é muito clara, logo, “[...] *embora os saberes científicos possam ser mais claramente compreendidos como conhecimentos objetivos, no sentido dado por Popper (1975), o mesmo não pode ser dito para o saber docente*” (Arruda, Passos, & Fregolente, 2012, p. 30).

Como o tema central deste artigo é o interesse pela docência no processo de formação inicial de professores, mostramos no Quadro 2 que o desenvolvimento do interesse corresponderia ao Foco 1, assumido como categoria, *a priori* estabelecida, para a análise dos dados constituídos no desenvolvimento desta pesquisa. A escolha pela carreira docente decorre da escolha do estudante por querer tornar-se professor, o que está relacionado ao seu interesse pela docência. Esse primeiro Foco, interesse pela docência, foi elaborado pelos autores apoiados em diversas pesquisas, dentre outras a de Passos (2004),

sobre ser e tornar-se professor, e no artigo de Sacristán (2005), que fala dos motivos e da motivação do professorado pela carreira de professor.

**Quadro 1** – Focos da Aprendizagem Científica (FAC) (extraído de Arruda; Passos & Fregolente, 2012, p. 26).

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.

**Quadro 2** – Focos da Aprendizagem Docente (FAD) (extraído de Arruda, Passos & Fregolente, 2012, p.32-33).

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.

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

Concordamos com Arruda, Passos e Fregolente (2012, p.30), quando 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.”*

Entendemos que o interesse é a participação pessoal em uma situação qualquer e que a aprendizagem pela docência é vazia sem a participação pessoal do sujeito em formação (Abbagnano, 2007).

Cabe ressaltar que o conhecimento científico e a prática científica, correspondendo aos FAC 2 e 3, respectivamente, deram origem a apenas um foco análogo, o do conhecimento prático da docência, FAD 2. De fato, a justificativa para a elaboração de uma categoria para o conhecimento científico e outra para prática científica é pautada no fato de que a ciência pode ser pensada como possuindo duas dimensões independentes: “Um corpo de conhecimentos sobre a natureza e no modo como ele se estabeleceu, sendo

constantemente testado, ampliado e revisado” (Arruda, Passos, & Fregolente, 2012, p. 29).

Diante do exposto e de nosso objetivo investigativo, houve a necessidade de realizar um aprofundamento teórico no foco interesse pela docência. Após diversos estudos, entendemos que o caminho pertinente seria investigar o interesse pela óptica do Modelo de quatro Fases do Desenvolvimento do Interesse (MDI), apresentado por Hidi e Renninger (2006). Deste modo, trazemos algumas contribuições teóricas que consideramos pertinentes ao desenvolvimento desta investigação.

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

O Modelo de quatro Fases do Desenvolvimento do Interesse (MDI) de Hidi e Renninger (2006) compreende um instrumento de análise de grande potencial para apoiar intervenções educacionais. Quando os autores propõem esse modelo, eles se baseiam nas maneiras pelas quais pesquisadores têm medido o interesse e caracterizam seus estudos ao descreverem as fases relacionadas ao interesse.

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

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

No MDI, o interesse é tido como uma variável motivacional que faz referência ao estado psicológico de desenvolvimento ou à predisposição para se envolver com certas classes de objetos (assuntos), eventos ou ideias ao longo do tempo.

Hidi e Renninger (2006) trabalham com dois tipos de interesses: Situacional e Individual. O Interesse Situacional é definido como interesse temporário, que surge espontaneamente devido a fatores ambientais, entre eles, jogos, orientações de tarefas ou textos envolventes. Já o Interesse Individual tem origem em fatores internos do indivíduo, relacionando-se com sua forma de ser, com seus gostos. No Interesse Individual não há necessidade de existir recompensas, considerando que a tarefa em si própria representa uma motivação para o sujeito, algo que ele gosta, ou está relacionado com a sua forma de ser.

Cada um desses interesses se divide em dois outros: Interesse Situacional Acionado e Interesse Situacional Mantido; Interesse Individual Emergente e Interesse Individual Bem Desenvolvido.

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

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

Para caracterizar cada Fase do desenvolvimento do interesse nesse modelo, são considerados os níveis de esforços, a autoeficácia, o estabelecimento de metas e a habilidade de autocontrole de comportamento. A seguir passamos a descrever cada Fase de acordo com o MDI de Hidi e Henninger (2006):

- Fase 1: Interesse Situacional Acionado. Refere-se a 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, sendo comparável com um gatilho motivacional. Essa modalidade de interesse é resultado de um processo de desenvolvimento do interesse que resulta de interações ambientais, sempre externas ao sujeito. Qualquer elemento pode ativar o Interesse Situacional Acionado, desde que relacionado a elementos com relevância pessoal de grande intensidade.

- Fase 2: Interesse Situacional Mantido. Refere-se a um estado psicológico de disposição, interesse ou vontade, que decorre da ou sucede a primeira Fase. Diferente da Fase 1, o interesse aqui é temporalmente persistente e costuma ser mantido por atividades significativas que sustentem o envolvimento pessoal em determinadas atividades; também difere quando destaca que este pode estar relacionado a elementos externos, mas isso não é obrigatório, já que elementos subjetivos podem implicar na manutenção, ou prolongamento temporal, da disposição, interesse ou vontade. É característica, a partir desta Fase, a presença de sentimentos positivos pelo assunto ou evento de interesse. A persistência temporal do interesse está relacionada ao desenvolvimento de atividades significativas ou subjetivamente envolventes.
- Fase 3: 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. Distinta da Fase 2, ela é caracterizada pela articulação de conhecimentos, valores e sentimentos positivos que mantêm o indivíduo vinculado ao objeto de interesse. Vê-se, com isso, que os elementos da motivação são preponderantemente disposições subjetivas, embora o apoio ambiental ou externo ainda não possa ser descartado. Por exemplo, pode ser fundamental o encorajamento para a manutenção do Interesse Individual Emergente em determinada atividade. Lastreado em desenvolvimentos anteriores, o sujeito valoriza o envolvimento em situações, tarefas ou atividades relacionadas ao seu Interesse Individual Emergente, preferindo-as quando lhe for oferecida mais de uma atividade para escolha.
- Fase 4: Interesse Individual Bem Desenvolvido. Refere-se a um estado psicológico de disposição, interesse ou vontade, relacionado a sentimentos positivos e mais conhecimentos, mais valores. Esta Fase não despreza o Interesse Individual Emergente; na verdade, o abarca. O sujeito nesta Fase encontra-se muito envolvido e motivado, de modo que valoriza a oportunidade de se envolver em atividades ou tarefas para as quais tem Interesse Individual Bem Desenvolvido. Ele está predisposto a ser criativo e é capaz de formular perguntas sobre o conteúdo de interesse e de compreender os processos relacionados com aquele conteúdo. Além disso, quando há esse interesse, o sujeito é capaz de se envolver em atividades criativas e empreendimentos construtivos de longo prazo, que demandam maior e mais profundo envolvimento, além de mais capacidade de desenvolver tarefas. O sujeito conquista autonomia para resolver problemas e tarefas complexas, sendo capaz de se autorregular e se beneficiar do apoio externo, quando necessário. Esse tipo de interesse, portanto, trata de um processo de amplificação da autonomia, que está relacionado ao deslocamento do exterior para o interior dos elementos capazes de articular as disposições, o interesse e a vontade, mas não se esgota nisso.

Assim, após um delineamento das bases teórico-metodológicas e apresentação de algumas características gerais dos FAD, de Arruda, Passos e Fregolente (2012) e do MDI de Hidi e Renninger (2006), trazemos os encaminhamentos metodológicos empregados na coleta e tratamento dos dados.

## **PROCEDIMENTO METODOLÓGICOS**

Com o intuito de aprofundar a compreensão das características do interesse pela docência, escolhemos as entrevistas de três estudantes de licenciatura de uma Universidade pública do estado do Paraná, sendo que: o primeiro era do curso de licenciatura em Ciências Biológicas; o segundo, da Química; e, o terceiro, da Física. Os estudantes, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foram convidados a participar voluntariamente das entrevistas, sendo que a eleição ocorreu de acordo com os seguintes critérios: a) um estudante de cada curso; b) concluintes do último ano de cursos de licenciatura; e, c) o nível de *insights* para a caracterização do interesse pela docência, percebidos à luz do MDI de Hidi e Renninger (2006).

Os dados foram coletados por meio de entrevistas narrativas, orais e audiogravadas, para obter uma percepção mais refinada da fala do entrevistado, bem como as atitudes e a forma de responder, permitindo atribuir melhores significados aos registros coletados.

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

entrevistado torna-se protagonista de suas memórias ao reconstruir suas experiências. Nas palavras de Flick (2009, p.165),

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

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

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

Como o objetivo desta pesquisa era investigar o interesse pela docência nos estudantes dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Física e Química, integrantes do PIBID, formulou-se a seguinte questão norteadora: Como o interesse pela docência pode ser caracterizado em estudantes na formação inicial de professores?

Os possíveis indícios que nos levariam a caracterizar o interesse pela docência poderiam surgir do relato das vivências dos estudantes, mostrando se o interesse pela docência pode ser desenvolvido e, em caso afirmativo, como ele evoluiria.

Nesse sentido, para análise dos dados, orientamos nossa reflexão com base nos princípios da Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes & Galiazzi, 2011), levando em consideração que a criação de categorias “é um processo de comparação constante com as unidades definidas no processo inicial de análise”, organizando os excertos por semelhança.

A ATD, em resumo, constitui-se das seguintes etapas: a preparação do material a ser pesquisado; a definição de unidades de análise, que podem evidenciar significados, temáticas, códigos; a categorização, que tem por finalidade agrupar os dados mediante critérios definidos durante o processo de desenvolvimento da pesquisa; a descrição, que assume o papel de apresentar, em primeira mão, na forma de um texto-síntese, os resultados da pesquisa; e, na etapa final, a interpretação, fase em que a pesquisa atinge um grau de compreensão mais profundo do conteúdo dos documentos analisados e o pesquisador produz seu metatexto, no qual comunica os pareceres sobre o objeto de pesquisa.

A análise textual propõe descrever e interpretar alguns dos sentidos que a leitura de um texto pode despertar, ainda que o texto possibilite múltiplos significados e compreensões a partir dos autores e do pesquisador. Dessa forma, ela começa a se formar a partir da seleção do *corpus*, que é um conjunto de textos que podem ser produzidos durante a pesquisa ou com documentos já existentes. Pode-se seguramente afirmar que não se usa todo o *corpus* definido. Faz-se necessária uma delimitação do *corpus* para iniciar a desconstrução dos textos e em seguida a unitarização.

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

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

*tanto no método dedutivo quanto no indutivo e defende que as categorias tenham sentido a partir do fenômeno focalizado como um todo. “*

Entendemos, então, que o método dedutivo-indutivo está de acordo com as necessidades analíticas, visto que apresenta características oriundas dos dois métodos. O método dedutivo compreende, como categorias, as quatro Fases do MDI e, após esse movimento, em cada Fase, emergiram novas categorias por meio de um processo indutivo. Esse processo aconteceu por meio de uma sequência de passos analíticos, o que nos possibilitou um aperfeiçoamento gradativo dos agrupamentos.

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

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

Na última etapa, os excertos sofreram, novamente, outro arranjo, dentro do que é descrito como sendo cada Fase do MDI. Deste modo, 15 categorias emergiram do processo de caracterização do interesse pela docência, distribuídas de acordo com as quatro Fases do MDI. A seguir, apresentamos as Fases e suas categorias de análise efetivadas, juntamente com a reescrita dos excertos que ratificam o significado assumido e intitulado no processo de unitarização dos dados. Na sequência, apresentamos reflexões (comentários) a respeito de cada uma das categorias de análise que serão utilizadas na elaboração de um metatexto.

No Quadro 3, apresentamos essas categorias para que possam ser visualizadas como um todo, organizadas de acordo com cada Fase de MDI de Hidi e Renninger (2006).

**Quadro 3 – As Fases do interesse e suas categorias.**

<b>FASES</b>	<b>CATEGORIAS</b>
<b>1</b> <b>Interesse Situacional</b> <b>Acionado</b>	Despertar
	Elementos relevantes
	Informação de persuasão
<b>2</b> <b>Interesse Situacional</b> <b>Mantido</b>	Atividades significativas
	Aprendizagem em grupo cooperativo
	Tutoria
<b>3</b> <b>Interesse Individual</b> <b>Emergente</b>	Valorização da docência
	Apropriação de saberes: como “ser” professor
	Escolha pela carreira docente
	Encontro com a profissão docente
<b>4</b> <b>Interesse Individual Bem</b> <b>Desenvolvido</b>	Importância das atividades dos estudantes do PIBID
	Vivências em sala de aula
	Percalços da profissão docente
	Percepção do estudante sobre “ser” professor no contexto do PIBID
	Autorregulação

Com base nestas categorias, ao final de cada Fase foram elaborados textos com comentários, visando o entendimento das unidades de sentidos e a compreensão dos fenômenos observados.

Na perspectiva desse referencial e de posse das respostas das entrevistas, iniciamos o percurso das etapas enunciadas com a codificação simbólica: F1, F2 a F33 para a identificação dos excertos apresentados; E1, E2 e E3 para a identificação dos estudantes envolvidos na pesquisa; S1, S2 e S3 os supervisores citados nos relatos. Utilizamos o vocábulo estudante para o discente da licenciatura e aluno para o discente da escola.

## RESULTADOS EMPÍRICOS

A Fase 1 – Interesse Situacional Acionado (Quadro 4) – reúne os excertos que expressam, de acordo com a resposta dos estudantes, os momentos iniciais do desenvolvimento do interesse pela docência.

**Quadro 4** – Fase 1: Interesse Situacional Acionado.

<b>Despertar</b>	<i>Então, houve a curiosidade em saber como era ser professor, eu queria ter uma experiência em sala de aula como professor (F1, E1). Decidi fazer licenciatura, pois na licenciatura há as mesmas disciplinas de Química como no bacharelado e há ainda as específicas da licenciatura. No primeiro ano de bacharelado, eu não me identifiquei muito com as aulas de laboratório, eu não gostava [delas] tanto quanto gostava das aulas de [disciplinas] específicas de licenciatura (F2, E3).</i>
<b>Elementos relevantes</b>	<i>Eu também entrei no PIBID por causa da bolsa, pois os veteranos falavam que a bolsa era boa e o trabalho era legal. Percebi que também iríamos trabalhar com alunos do Ensino Fundamental e, nesse nível, há a disciplina de Ciências, e eu gostava muito de Ciências; aliás, gosto até hoje. Como eu sou muito tímido e tinha medo de me apresentar em público, decidi participar do PIBID para enfrentar esse medo e estar preparado caso tivesse que dar aula (F3, E1). Entre pela bolsa mesmo. Eu queria fazer um estágio e surgiu a oportunidade do PIBID e eu resolvi fazer (F4, E3).</i>
<b>Informação de persuasão</b>	<i>Primeiro eu queria ver como que era. Eu falei assim, porque foi uma das aulas que eu mais gostei foi da professora coordenadora, aí eu vi que tinha inscrição pra entrar no PIBID, eu não sabia direito o que era, aí eu falei vou tentar, se eu não gostar eu tenho total direito de sair e tentar outra coisa né (F5, E2).</i>
<p><b>Comentários:</b> nessa Fase do desenvolvimento do interesse pela docência os estudantes relatam os primeiros contatos com a docência no PIBID. Observamos que o estudante E1, no excerto F1, informa que a sua inserção no programa decorreu de sua “curiosidade” pela docência, ele “queria ter uma experiência como professor”, o que fez surgir a vontade de descobrir como é ser professor. Já o estudante E3 informa que gostava mais dos conteúdos relacionados às disciplinas específicas da licenciatura. Podemos compreender que o despertar do interesse pela docência pode estar vinculado a uma força interior que impulsiona o estudante a querer experimentar, conhecer, ver como é ser professor. A esse respeito, podemos depreender que ele está relacionado: a) ao gosto pelos conteúdos; b) à curiosidade pela docência; e, c) à intenção ou à vontade de ser professor. O estudante E1, em F3, destaca outra particularidade que diz respeito ao recebimento da bolsa de iniciação à docência, evidenciando a importância do apoio externo nessa Fase do interesse. Ele, também, revela-se tímido e queria aprender a se apresentar em público, o que nos leva a pensar que ele estava interessado em aprender os saberes oriundos da profissão docente para atuar em sala de aula. O estudante E3 aponta que seu interesse pela docência também pode ser acionado pelo afeto que o estudante sente pelos seus professores, particularmente pela professora coordenadora de área do PIBID. Deste modo, foi possível inferir que o interesse pela docência na Fase 1 está relacionado à sua vontade de estar em sala de aula atuando como professor. Ao refletir sobre os resultados da análise, evidenciamos que o interesse pela docência na Fase 1 se caracteriza pela curiosidade, gosto e vontade. Outra particularidade observada foi a manifestação do recebimento da bolsa por participar do programa. Nesse momento, não poderíamos inferir que os estudantes seguirão ou não a carreira docente, no entanto, com o PIBID eles têm a possibilidade de experimentar a docência e a partir daí decidir.</p>	

A Fase 2 – Interesse Situacional Mantido (Quadro 5) – agrupa os excertos que evidenciam a importância das atividades do PIBID realizadas em grupo e com supervisão em sala de aula, no que diz respeito aos processos de aprendizagem da docência.

A Fase 3 – Interesse Individual Emergente (Quadro 6) – agrupa os excertos que evidenciam a articulação de conhecimentos, valores e sentimentos positivos que mantêm o estudante vinculado ao aprendizado da docência.

A Fase 4 – Interesse Individual Bem Desenvolvido (Quadro 7) – agrupa os excertos que evidenciam mais sentimentos positivos e mais conhecimentos, mais valores. O estudante encontra-se muito envolvido e motivado, de modo que valoriza a oportunidade de envolver-se em atividades ou tarefas relacionadas à docência.

**Quadro 5** – Fase 2: Interesse Situacional Mantido.

<b>Atividades significativas</b>	<i>Foi aí que eu comecei a entender um pouco de como é a interação do aluno e professor em sala de aula. Sempre tinha o planejamento, era bem legal, sempre com dinâmicas e também no laboratório (F7, E2).</i>
<b>Aprendizagem em grupo cooperativo</b>	<i>Havia gente de todos os anos, os mais velhos ajudavam os mais novos. Nós íamos para a escola e observávamos. Só observávamos (F9, E1). Você lembra que eu tinha escolhido o PIBID pela bolsa? Mas, depois, fiquei no PIBID para conseguir me integrar e aprender mais sobre ser professor (F10, E1).</i>
<b>Tutoria</b>	<i>Pude ver o jeito como a supervisora dava aula, o jeito certo de lecionar: como planejar, se impor na sala, tendo jogo de cintura. Também as reuniões com a coordenadora ajudam muito na parte teórica, na teoria e, até, de situações como reagir conforme a sala apresenta as situações-problemas (F11, E1). Você tem contato com os alunos e o professor passa algumas aulas pra você... Você que dá aula, você assume o lugar, o posto de professor (F13, E3). Com o tempo, fui me animando. Já passei por alguns professores, pelo supervisor S1, pelo S2, e pelo S3 que agora não está mais no PIBID. Então, já tive outra visão da área de docência. Conhecer o trabalho de outros professores abriu outras possibilidades para eu buscar minha identidade (F8, E2).</i>
<b>Comentários:</b> Tais excertos abordam a contribuição das atividades realizadas pelos estudantes no desenvolvimento do interesse pela docência, por permitir, ao estudante, experimentar a rotina de sala de aula. Esse aspecto pode ser observado no excerto F7, em que o estudante E2 relata suas ações nas itinerâncias pelas escolas, trabalhando com conteúdos de educação sexual pelo PIBID. Destacaram-se os excertos que relatam situações nas quais estudantes, em ação pelo programa, interagem com os coordenadores, supervisores e alunos das escolas, sendo que a sistemática do PIBID auxilia os estudantes na preparação de aulas e trabalha a desenvoltura para o estudante aprender a ser professor. Com relação às atividades realizadas pelos estudantes – ajudam na escola – o estudante E1 descreve como ocorre a inserção do estudante na escola, sendo que é lá o lugar para desenvolver as habilidades no que diz respeito à transmissão da matéria e na gestão das interações com os alunos. Nesse sentido os relatos mostram que a aprendizagem da docência está vinculada: a) ao apoio de outros colegas; b) à compreensão dos valores da comunidade escolar; c) à valorização do contato com alunos; e, d) à melhora na postura em sala de aula. Um dos principais elementos desta Fase é a valorização das relações com coordenadores de área e supervisores. O professor supervisor é descrito como um orientador das ações dos estudantes na escola e é ele quem direciona as ações nas salas de aula com os mesmos. Tais direcionamentos se dão por meio de orientações ou pela ação em sala de aula do próprio supervisor. As unidades analisadas mostram a importância do apoio dos supervisores e dos coordenadores no desenvolvimento de ações que irão dar subsídios ao estudante para que ele continue se envolvendo em atividades docentes. Compreendemos que essa articulação entre estudante, supervisor e coordenador é fundamental para o desenvolvimento de uma predisposição, no estudante, para voltar a se envolver com a docência, ao longo do tempo, de modo efetivo, atingindo outros níveis de interesse. O estudante E1, no excerto F11, manifesta a importância de se acompanhar o supervisor nas suas aulas. Segundo ele, foi nessas atividades que ele pôde entender as relações interpessoais entre aluno e professor e, nas suas palavras, “[...] o jeito certo de lecionar” (gestão da classe). Esta situação indica que, na percepção desses estudantes, a prática docente do supervisor representa o “jeito certo de lecionar” e sua metodologia lhes orienta e, na medida do possível, torna-se referência de adequada prática pedagógica. Por isso, podemos intuir que é importante que os estudantes recebam todo apoio possível nas Fases iniciais do desenvolvimento do interesse, para que se sintam pessoalmente envolvidos.	

### O METATEXTO: DESENVOLVENDO INTERESSE PELA DOCÊNCIA

A questão que orientou esta investigação (Como o interesse pela docência pode ser caracterizado em estudantes na formação inicial de professores?) originou-se a partir do artigo de Arruda, Passos e Fregolente (2012), que versa sobre o aprendizado da docência e propõe os Focos da Aprendizagem da Docência (FAD), na qual o interesse pela docência constitui o primeiro desses cinco focos.

Para melhor visualizarmos as características de cada Fase do interesse pela docência, apresentamos o Quadro 8, adaptado para descrever o interesse pela docência.

**Quadro 6** – Fase 3: Interesse Individual Emergente.

<b>Valorização da docência</b>	<i>O PIBID proporciona a realização de um professor que é o modelo que deveria ser seguido nas escolas. [...] acredito que o professor é extremamente importante no processo de ensino, tanto na escola quanto na comunidade como um todo (F14, E1). “Você trabalha ou você dá aula?”. Não é assim: professor é uma profissão, talvez a mais digna de todas (F15, E3).</i>
<b>Apropriação de saberes: como “ser” professor</b>	<i>Eu tinha muita insegurança, mas isso passa. Daí, você acostuma e aprende a controlar a sala, o tempo, a matéria, os alunos. Aprende sobre os melhores exercícios para sala (F16, E1). Ele [o programa] prepara para dar aula. Quando entrei, eu tinha muita vergonha de falar, de olhar para o aluno, então, ficava até de cabeça baixa, mas já não faço mais isso. Hoje, sei que professor é amigo acima de tudo. Acho que a postura muda muito de quem faz PIBID para quem não faz (F17, E3). Eu posso explicar Física e isso eu aprendi no PIBID. Vendo as aulas de outros professores, percebi que podia pegar um pouco de cada um e estruturar o meu próprio estilo de aula (F18, E7).</i>
<b>Escolha pela carreira docente</b>	<i>Eu nunca tinha trabalhado com isso e eu estou achando bem legal a experiência. E, hoje, eu tenho certeza que quero ser professora (F18, E3). Eu comecei em sala de aula e escolhi minha profissão e, por isso, fui fazer licenciatura, para ser professora. Decidi com o PIBID, por meio dos coordenadores, do meu professor supervisor, que é o mesmo desde 2010 e que foi muito importante na minha formação enquanto professora (F20, E2).</i>
<b>Encontro com a profissão docente</b>	<i>Acabei participando depois por gosto. Foi algo prazeroso, não era mais somente pela bolsa. Participaria, hoje, mesmo que não recebesse (F21, E1). Eu fico imensamente feliz porque as crianças e os adolescentes estão entendendo o que eu estou falando; eu gosto quando eles perguntam. É o que eu gosto, sabe? (F22, E3). Eu estou entrando nas mesmas salas em que estudei, identifico-me muito com os alunos que estão lá, então assim: quero ensinar Física, mas eu quero que eles cresçam em todos os sentidos. Eu sinto orgulho; meus professores estão muito orgulhosos de mim (F23, E7).</i>
<b>Importância das atividades dos estudantes no PIBID</b>	<i>E já aconteceu de um aluno que detestava Biologia; quando trocou de colégio, mudou de opinião: “Vou fazer Biologia, nossa! Agora adoro Biologia; antes eu não entendia, por isso eu não gostava”. A minha gratidão está em saber que eu fiz alguma coisa por ele, que eu mudei aquele aluno (F24, E1). No fim do ano passado, quando tinha a disciplina de regência, foi sorteado um tema e tivemos que preparar uma aula, [...] e eu senti muita diferença entre as pessoas que fizeram PIBID e as que não fizeram PIBID (F25, E3).</i>
<b>Comentários:</b> Nessa fase os estudantes já têm um interesse individual pela docência, com mais conhecimentos e valores sobre a docência. No geral, ele é caracterizado por modificar e intensificar os níveis de aprendizagem que o estudante já possui. No entanto, ainda é necessário o apoio de outros no desenvolvimento de atividades. Observamos que os estudantes já detêm conhecimentos sobre a ação docente e manifestam suas opiniões com certo grau de subjetividade, como no caso do estudante E1, quando em F14, relata o que ele pensa sobre o processo de formação de professores, dando indícios de que a formação pedagógica recebida na licenciatura sem o PIBID é insuficiente para formar o futuro professor. No entanto, os estudantes E1 e E3, em F14 e F15, valorizam a profissão docente ao refletir sobre a importância do professor na comunidade. Com relação aos saberes docentes, os estudantes sinalizam aprender por meio das ações do PIBID e são capazes de refletir sobre suas práticas pedagógicas após a ação em sala de aula, buscando a melhor forma de se relacionar com os conteúdos e com os alunos. O estudante E2 fornece indícios da construção de sua identidade profissional quando relata que seu estilo de aula seria estruturado a partir da aula de seus supervisores. Ao escolher a profissão docente, os estudantes demonstram um interesse individual pela carreira docente, sinalizando que a opção por essa profissão é uma decisão pessoal. A partir das análises foi possível inferir que os estudantes que colaboraram com esta pesquisa querem ser professores e que o PIBID auxiliou na decisão de escolha pela docência, considerando que essa decisão ocorreu após sua ação em sala de aula. Uma particularidade que observamos foi que o estudante E2 informou que sua decisão pela carreira docente ocorreu a partir da observação da ação dos professores coordenador e supervisor, em F20. O conjunto de depoimentos analisados revela afetos que os estudantes têm pela docência, como no excerto F21, por meio de algumas expressões: “Acabei participando depois por gosto. Foi algo prazeroso”, que evidenciam as dimensões do afeto que eles possuem pela docência. Considerando que os excertos acomodados nesta categoria relatam as ações dos estudantes nas escolas, os quais se colocam no lugar do professor e valorizam as atividades que desempenharam, interpretamos que os excertos dessa Fase manifestam: a) gosto pela docência; b) prazer de ensinar; c) satisfação por estar no PIBID. São, portanto, evidências do envolvimento com a docência, revelando uma predisposição relativamente duradoura do estudante para envolver-se com a docência.	

**Quadro 7** – Fase 4: Interesse Individual Bem Desenvolvido.

<b>Vivências em sala de aula</b>	<i>É possível perceber como é bom estar em sala de aula e fazer parte da vida de cada aluno, quando eles demonstram o carinho que sentem por você. É cativante e encantador. Aí, você se empolga e começa a querer mudar essa realidade com práticas, dinâmicas e jogos, incentivar os alunos a serem participativos e aprender (F26, E1). Eu gosto disso, eu gosto de sentar, gosto de ler, tentar desenvolver uma aula melhor (F27, E2). [...] se eu for “apenas” professora de Ensino Médio, estarei muito feliz, porque é isso que gosto de fazer, eu gosto de dar aula (F28, E3).</i>
<b>Percalços da profissão docente</b>	<i>Hoje, aprendi que é gratificante ensinar; dá motivação ver os alunos interessados nas aulas querendo saber sobre o que se fala. É muito bom. Antes, eu só tinha contato com o lado ruim da profissão: desgaste, pouco reconhecimento, salário baixo (F29, E1). Mesmo sabendo das dificuldades, da pouca remuneração, eu vou ser professora (F30, E3).</i>
<b>Percepção do estudante sobre “ser” professor no contexto do PIBID</b>	<i>Nunca foi algo que desejei antes de ter contato com os alunos, mas agora tenho certeza de que quero isso para minha vida. Porque eu tenho prazer em dar aula e porque acredito que tenho capacidade de fazer os alunos gostarem de Ciências e de Biologia (F31, E1). Quero ser professora. A vontade de mudar a perspectiva de como os professores dão aula trouxe-me até aqui (F32, E2). O meu TCC é sobre o PIBID e sobre saberes docentes, então, eu já tenho um pensamento sobre o PIBID, o estágio. Foi ele que me fez decidir ser professora (F33, E3).</i>
<b>Autorregulação</b>	<i>Sei que ser professor é muito além de estar em sala de aula expondo o conteúdo. É uma forma de vida, algo que se tem que gostar realmente. E eu aprendi a gostar (F34, E1). Eu sei que sozinha eu não vou mudar, mas eu quero tentar ser a melhor professora que eu puder ser, principalmente para o Ensino Médio. Eu quero dar aula no Ensino Médio mesmo (F35, E2). Na verdade, eu já sou [professora]. Eu sei que eu tenho que melhorar muito ainda, mas eu acho que cumpro bem meu papel, eu me esforço muito (F36, E3).</i>
<b>Comentários:</b> Na Fase 4 do interesse pela docência, os relatos evidenciam as características do Interesse Individual Bem Desenvolvido, que podem ser consideradas como um aprofundamento das Fases anteriores. Os estudantes falam de seus sentimentos, do que apreenderam sobre a docência, da percepção sobre as condições de trabalho do professor, da satisfação de ser professor e da sua vontade de seguir a carreira docente. Percebemos indícios de sentimentos positivos e valores pela docência com mais intensidade do que nas Fases anteriores, como na declaração do estudante E1, no excerto F26 que fala em gratidão e motivação. Já o estudante E3, em F27, relata que gosta de ensinar, ler, desenvolver uma aula melhor, indicando um envolvimento consciente com a docência. A percepção que o estudante tem de que o aluno aprendeu algo que lhe foi ensinado lhe causa satisfação. Notamos que o sentimento do estudante está relacionado à resposta imediata dos alunos diante de suas ações. Com relação às condições de trabalho do professor, os estudantes conhecem as mazelas da profissão docente, caracterizadas pelos baixos salários, pelas dificuldades encontradas nos relacionamentos interpessoais dos professores com os alunos, pela falta de recursos materiais nas escolas, entre outras coisas. O estudante E3, em F30, sinaliza que vai ser professor mesmo sabendo das dificuldades. Compreendemos que o estudante considera a profissão do professor socialmente desvalorizada, no entanto, persiste na ideia de se tornar professor. Podemos perceber que o interesse pela docência destes estudantes está relacionado à vontade de modificar o modo como o ensino é praticado nos ambientes escolares, considerando que, para eles, o importante é a aprendizagem dos alunos. Há indícios de que a sensação de prazer em dar aula e/ou a realização profissional é frequente entre os estudantes e o PIBID é apontado como o responsável pela escolha da docência e eles planejam prosseguir com a docência. Por fim, na categoria autorregulação, compreendemos que ela é capaz de promover a reflexão no estudante diante de suas ações, coordenando suas atividades quando necessário. O estudante E3, em F36, informa que já é professor e que sempre busca melhorar suas aulas. Por meio desse e dos outros depoimentos é possível presumir que esses processos de pensamento que gerenciam os impulsos e as emoções dos estudantes fazem com que eles se envolvam cada vez mais com a docência.	

Neste Quadro, a primeira linha traz o nome da respectiva Fase, traduzido pelos pesquisadores, originalmente apresentado no MDI de Hidi e Renninger (2006). Na segunda linha, está o conceito associado a cada Fase, com adaptações, visando o interesse pela docência. Na terceira linha, partindo da versão original, inserimos elementos que caracterizam e diferenciam, em cada Fase, o interesse dos estudantes pela docência.

A Fase 1, intitulada Interesse Situacional Acionado, objetivou reunir excertos que caracterizassem o interesse pela docência. Encontramos três categorias que foram efetivadas: despertar, elementos relevantes e informação de persuasão.

Algumas características foram percebidas nos excertos na categoria despertar, indicando a

importância de elementos como a curiosidade em saber como é ser professor, que leva o estudante a querer experimentar, conhecer. Compreendemos que estes são indícios de que o interesse situacional está sendo acionado, podendo levar o estudante a querer se envolver com a docência. Outra particularidade observada é a vontade dos estudantes em aprender a dar aula, sendo observado o empenho deles em compreender os procedimentos gerais da aula, como a “transmissão da matéria” e “gestão das interações com alunos”. Em outras palavras, querem ‘aprender sobre como ensinar’ e ‘aprender sobre como ser professor’.

A categoria elementos relevantes abarca os excertos com caráter social. No caso dos estudantes que participaram desta investigação, eles revelaram que a inserção no PIBID estava, em certa medida, relacionada ao recebimento da bolsa de iniciação à docência, que valoriza o estudante da licenciatura na sua própria área de atuação. Nesse contexto, a bolsa pode ser interpretada como apoio externo, componente fundamental no acionamento e no desenvolvimento do interesse pela docência.

Já os excertos da categoria informação de persuasão contêm os relatos nos quais os estudantes manifestam situações em que se mostram “convencidos” a participar do PIBID, seja por meio de recursos ambientais, textuais ou pelo recebimento de informações de qualquer natureza.

A Fase 2, chamada Interesse Situacional Mantido, buscou mostrar que os estudantes valorizavam as interações com os coordenadores de área, supervisores e colegas estudantes na orientação e preparação das suas ações em sala de aula. Compreendemos que esse processo implica em um trabalho coletivo, no qual essa valorização está relacionada ao apoio que o estudante recebe desses tutores no processo de sua formação docente, que se dá na Universidade e na escola. Assim, como na Fase 1, três categorias emergiram: atividades significativas, aprendizado em grupo cooperativo e tutoria.

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

A categoria aprendizagem em grupo cooperativo diz respeito aos excertos nos quais os estudantes comentam momentos favoráveis ao aprendizado da docência, com apoio dos demais colegas do PIBID. Compreendemos que o interesse pode ser mantido por meio de suporte externo, entendido, nesta categoria, como a presença dos demais estudantes no momento de observação e de planejamento das ações por eles desenvolvidas, resultando em interações sociais.

Pensamos que os estudantes já compreendem os valores da comunidade escolar, valorizam o contato com alunos e com pesquisas na área educacional. Nesse sentido, a articulação entre formadores e estudantes é fundamental para que este se envolva, de modo efetivo, com as atividades de docência no decorrer do tempo, o que evidencia a importância das interações sociais no aprendizado, a fim de que o estudante atinja outros níveis de interesse.

A orientação dos coordenadores de área e dos supervisores, elencadas na categoria tutoria, pode ser compreendida como fundamental para que o interesse pela docência seja desenvolvido. Nos excertos, os estudantes descrevem e valorizam as atividades de acompanhamento das ações por eles realizadas. Notamos que esses excertos mostram a relevância do apoio externo na formação do futuro professor, o que favorece o aprendizado dos saberes específicos desta profissão, estruturados pelos condicionantes relacionados à transmissão da matéria e gestão das interações com alunos (Gauthier *et al.*, 2006).

É compreensível que o aprendizado da docência também aconteça a partir da observação da ação do professor supervisor e de sua metodologia de ensino. Os excertos mostram que a dinâmica do PIBID auxiliava os estudantes no planejamento de atividades, na preparação e execução das aulas. A boa desenvoltura dos professores coordenadores frequentemente é apontada pelos estudantes como fator motivacional no desenvolvimento do interesse pela docência.

A Fase 3, nomeada Interesse Individual Emergente, agrupou excertos que evidenciam uma predisposição do estudante relativamente duradoura para se envolver com a docência. Entendemos que esse nível de interesse pela docência pode estar associado a afetos positivos e à compreensão do que é “ser” professor, por meio da sua ação no ambiente escolar. Nela, detectamos cinco categorias: valorização da docência, apropriação de saberes: como “ser” professor, escolha pela profissão docente, o encontro com a profissão docente e a importância das atividades dos estudantes no PIBID.

**Quadro 8** – Fases do desenvolvimento do interesse.

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

A valorização da docência pôde ser observada por meio de excertos da opinião dos estudantes sobre as ações desenvolvidas no PIBID, frequentemente comparadas com outras atividades da formação inicial docente.

A apropriação de saberes: como “ser” professor foi incorporada aos excertos em que os estudantes falam da construção dos seus saberes relacionados à docência, pautando seu trabalho no ambiente escolar e no contexto social, no qual o estudante desenvolve suas ações. Nela, percebemos que os estudantes já possuem saberes do trabalho dos professores, adquiridos por meio da observação dos tutores. Observamos, portanto, indicadores do desenvolvimento do interesse pela docência quando os estudantes manifestam conhecimentos sobre o ofício do professor.

A terceira categoria, escolha pela carreira docente, elencou os excertos em que os estudantes manifestam sua escolha pelo ofício de professor. Percebemos que os excertos tratam da influência do PIBID na escolha profissional ao oportunizar experiências em sala de aula, encontros com coordenadores de área, supervisores e demais estudantes. Nesse sentido, compreendemos que a identidade profissional emerge quando os estudantes revelam a intenção de ser professores, vinculada à decisão de ensinar.

Na categoria encontro com a profissão docente agrupamos os excertos em que os estudantes manifestam afetos positivos pela docência. Neles, percebemos indicadores de sentimentos que se referem às experiências sensíveis vivenciadas em sala de aula pelos estudantes, nas quais relatam situações em que a afetividade é percebida como parte integrante do processo de aprendizagem da docência. Essa percepção estaria vinculada à prática pedagógica, não restringindo o processo de aprendizagem docente apenas à dimensão cognitiva.

Por fim, a categoria importância das atividades dos estudantes no PIBID elenca os relatos em que os estudantes descrevem suas ações em sala de aula pelo PIBID. Elas estão relacionadas ao conteúdo, ao ensino e aprendizado enquanto atividades a serem compreendidas pelos estudantes no exercício da docência. De maneira geral, elencamos excertos descritivos, nos quais os estudantes valorizam suas ações e experiências vivenciadas na escola, evidenciando uma predisposição relativamente duradoura para envolver-se com a docência, revelando que eles estimavam as oportunidades de se envolverem com os alunos. Nesses excertos há o reconhecimento, por parte desses estudantes, do valor social do professor, por compartilhar seus conhecimentos e formar pessoas.

Nos excertos da Fase 4, os estudantes falam de seus sentimentos, do que apreenderam sobre a docência, da sua percepção sobre as condições de trabalho do professor, da satisfação de ser professor e da sua vontade de seguir a carreira docente. Nesses termos, emergiram quatro categorias: vivências em sala de aula, percalços da profissão docente, percepção do estudante sobre “ser” professor no contexto do PIBID e autorregulação.

O processo de imersão na escola revela, de um modo mais íntimo, que as vivências em sala de aula são fundamentais para o aprendizado da docência. Identificamos indícios de que os estudantes já “se sentem professores” ao mostrarem preocupação com o aprendizado dos alunos, com a preparação das aulas, com a contextualização dos conteúdos, entre outras coisas. Nesse contexto, as manifestações dos sentimentos podem ser compreendidas como uma atitude subjetiva, que desperta diferentes emoções em cada um deles.

A categoria percalços da profissão docente elenca os excertos em que o estudante demonstra conhecer as dificuldades da profissão docente. Percebemos que os relatos fazem menção ao desprestígio da profissão do professor na sociedade e dos contratempos em sala de aula. Contudo, observamos que, mesmo assim, esses estudantes dão indícios de que desejam ser professores, podendo essa decisão ser interpretada como perseverança pela persistência na escolha.

Quanto à percepção do estudante sobre “ser” professor no contexto do PIBID, agrupamos trechos em que os estudantes falam da busca por seu aprimoramento, tendo como objetivo principal o aluno e seus interesses. Essas manifestações indicam que o interesse pela docência desperta no estudante a vontade de melhorar sua prática docente. É razoável, portanto, esperar desses estudantes um bom nível de conhecimentos e valores sobre a docência, tendo em vista o percurso que eles percorreram para se tornarem professores na área de Ciências Naturais.

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

Considerando que os estudantes entrevistados para esta investigação estavam inseridos no PIBID, ao refletirmos sobre a formação recebida pelo estudante fora desse programa, nos indagamos se eles, ao concluírem a licenciatura, estariam com o interesse pela docência bem desenvolvido, se estariam certos de que queriam seguir a profissão docente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

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

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

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

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

Podemos inferir que uma das características do interesse pela docência é a vontade de ser professor, a qual é frequentemente relacionada à vocação, podendo ser interpretada como querer muito ser professor e estar disposto a enfrentar os desafios e exigências da profissão. Outro elemento associado ao interesse pela carreira docente é a curiosidade do estudante em saber como é ser professor. Podemos deduzir que, no caso destes estudantes, a curiosidade pode ter relação direta com a vontade de ser professor. Querer ser professor é o início de um envolvimento com a profissão docente, que pode evoluir para um Interesse Individual Bem Desenvolvido.

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

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

Considerando a formação inicial como um espaço dedicado ao aprendizado da docência, as atividades que os estudantes realizam nas escolas consistem no aprendizado de procedimentos relacionados à gestão de conteúdo e à gestão de classe. Essas experiências vivenciadas pelos estudantes na escola impactam positivamente na formação do futuro professor, na medida em que um professor orienta e supervisiona suas ações.

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

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

## **Agradecimentos**

Ao CNPq e à Fundação Araucária, pelo apoio financeiro.

## **REFERÊNCIAS**

Abbagnano, N. (2007). *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.

Arruda, S. de M.; Passos, M. M.; Fregolente, A. (2012). Focos da aprendizagem docente. *Alexandria – Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, 5(3), 25-48.

Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução de Joice Elias Costa. (3a ed.) Porto Alegre: Artmed.

- Gauthier, C., Martineau, S., Desbiens, J. F., Malo, A., & Simard, D. (2006). *Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí.
- Hidi, S., Renninger, K. A., & Krapp, A. (2004). *Interest, a motivational variable that combines affect and cognitive functioning*. In Day, D. Y., & Sternberg, R. J. (Eds.). *Motivation, emotion, and cognition: integrative perspectives on intellectual functioning and development*. (pp. 89-115). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*. Recuperado de [http://moodle2.karelia.fi/file.php/732/Verkkopedagogiikka/renninger\\_4\\_phase\\_model.pdf](http://moodle2.karelia.fi/file.php/732/Verkkopedagogiikka/renninger_4_phase_model.pdf)
- Leme, L. F. (2012). *Atratividade do magistério para o ensino básico: estudo com ingressantes de cursos superiores da Universidade de São Paulo*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo). Recuperado de <http://www.xxx colocar URL>
- Moraes, R.; Galiazzi, M. C. (2011). *Análise textual discursiva*. Ijuí: Unijuí.
- National Research Council. (2009). *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. Recuperado de <http://www.nap.edu/catalog/12190.html>.
- \_\_\_\_\_ (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. The National Academies Press, Washington, DC. Recuperado de [http://www.nap.edu/catalog.php?record\\_id=12614](http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=12614).
- Passos, M. M. (2004). *O 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*. (Dissertação de mestrado, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR). Recuperado de <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000100034>
- Popper, K. R. (1975). *Conhecimento objetivo: uma abordagem evolucionária*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Sacristán, J. G. (2005). Tendências investigativas na formação de professores. In Pimenta, S. G., & Ghedin, E. (Org.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. (pp. 81-87). São Paulo: Cortez.