



**A IDENTIDADE DOCENTE E AS RELAÇÕES COM O SABER EM SALA DE AULA: UM ESTUDO  
REALIZADO COM ESTUDANTES DE UMA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

*Teacher identity and the relationship with knowledge in classroom: a study carried out with undergraduate students in biological sciences*

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

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Londrina  
Avenida dos Pioneiros, 3.131. CEP: 86036-370. Londrina, Paraná, Brasil.*

*Universidade Estadual de Londrina, Campus Universitário  
Rodovia Celso Garcia Cid (PR 445, Km 380). CEP: 86057-970. Londrina, Paraná, Brasil.*

**Roberta Negrão de Araújo** [robertanegrao@uenp.edu.br]

*Universidade Norte do Paraná, Campus Cornélio Procopio  
Rua Portugal, 340. CEP: 86300-000. Cornélio Procopio, Paraná, Brasil.*

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

*Universidade Estadual de Londrina, Campus Universitário  
Rodovia Celso Garcia Cid (PR 445, Km 380), CEP: 86057-970. Londrina, Paraná, Brasil.*

### Resumo

Este artigo apresenta um instrumento apropriado para o estudo da identidade docente quando ela se encontra em situações de transição. O instrumento foi aplicado em dados provenientes de entrevistas realizadas com quatro estudantes de uma licenciatura em Ciências Biológicas, permitindo a análise das percepções desses estudantes sobre o ensino praticado pelo professor, sobre sua própria aprendizagem, sobre a relação do professor com o conteúdo e sobre a aprendizagem dos alunos do ensino básico. Os resultados confirmam que a identidade docente é construída essencialmente por meio das trocas sociais com outros professores e alunos. Conclui-se que a questão de ser ou não ser professor está profundamente relacionada à maneira como professores e alunos percebem, julgam, valorizam ou se comportam em relação ao lugar que o professor ocupa no triângulo didático-pedagógico.

**Palavras-chave:** Identidade docente; Formação inicial de professores de Biologia; PIBID; Relação com o saber; Matriz 3x4.

### Abstract

In this article we present an appropriate instrument for the study of teacher identity when it is in a transitional situation. The instrument was applied to data obtained from interviews with four undergraduate students in Biological Sciences, allowing us to analyze the perceptions of these students about the teaching practiced by the teacher, about his own learning, about the teacher's relation to the content and about the learning of high school students. The results confirm that the teacher identity is basically built through social exchanges with other teachers and students. We conclude that the question of whether or not to be a teacher is deeply linked to the way teachers and students perceive, judge, value or behave in relation to the place that the teacher occupies in the didactic-pedagogical triangle.

**Keywords:** Teacher identity; Initial formation of Biology teachers; PIBID; Relationship with knowledge; 3x4 Matrix.

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, alguns dos trabalhos de nosso grupo de pesquisa têm focalizado a questão da identidade docente. De um modo geral, adotamos a perspectiva de que a identidade é “um fenômeno que deriva da dialética entre um indivíduo e a sociedade” (Berger & Luckmann, 2012, p.222).

Na literatura encontramos várias teorias que abordam o tema da identidade no campo da educação entre elas destacamos: Gee (2000), Wenger (1998), Connely e Clandinin (1999), Turner e Tajfel (1986). Apesar da diversidade de autores e abordagens, parece haver consenso sobre a natureza e características da identidade docente: ela é construída e constituída socialmente; é dinâmica, fluída e está em constante (re)formação; é complexa, multifacetada, sendo formada por várias “sub-identidades interrelacionadas” (Avraamidou, 2014, p.164). Além disso, os resultados encontrados por esses inúmeros estudos dão apoio à suposição de que a identidade docente “fornece uma poderosa lente para estudar o aprendizado e o desenvolvimento docente” (*ibid*, p.164).

Neste artigo tratamos da identidade do professor de Biologia, analisando as percepções de um grupo de estudantes da licenciatura de um curso de Ciências Biológicas de uma universidade pública do estado do Paraná. Os estudantes eram bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e no momento em que foram entrevistados participavam de experiências didáticas em que atuavam como professores. Trata-se de um momento particularmente interessante, pois os sujeitos se encontravam em uma fase de transição de estudante para professor, precisando, nesse sentido, adquirir um conjunto complexo de conhecimentos e práticas docentes, mas também necessitando “criar e recriar suas imagens como membros de uma comunidade profissional” (Avraamidou, 2014, p.146).

Em função do exposto, os objetivos gerais deste artigo são:

- (i) *Apresentar um instrumento apropriado para a análise da identidade docente em situações de transição, como as enfrentadas por estudantes em formação inicial.*
- (ii) *Utilizar esse instrumento na análise da identidade docente de estagiários de uma licenciatura em Ciências Biológicas.*

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Há algum tempo temos tomado a temática da relação com o saber (Charlot, 2000) como ponto de partida, para analisar a formação de professores, o ensino e a aprendizagem de Ciências, tanto em situações educativas formais como informais. Essencialmente, a relação com o saber é “uma forma da *relação com o mundo*” (Charlot, 2000, p.77, grifo nosso). Se a sala de aula é o foco da investigação – como se dá em nosso caso – podemos entender a relação com o mundo como a relação do sujeito com o *mundo escolar*. Um local com finalidades específicas, o campo em que estão presentes os saberes escolares, definidos pelos currículos; os atores deste ambiente, como os alunos, os professores, os administradores e os orientadores educacionais deste local (diretores, supervisores, pedagogos) etc.; e toda a parte física e virtual deste mundo (o prédio, as salas de aula, as carteiras, os equipamentos, laboratórios, computadores, internet etc.).

Temos observado, por outro lado, que professores e estudantes falam e percebem o mundo escolar de diferentes formas: às vezes analisam e refletem a respeito das atividades desse mundo, às vezes expressam sentimentos e emoções pelas situações vividas, outras vezes revelam os valores com que julgam os eventos desse mundo. Constatamos, portanto, que a relação com o saber – ou, de forma mais específica, a *relação com o mundo escolar* – pode ser separada em três modalidades às quais denominamos: epistêmicas, pessoais e sociais, conforme definidas no Quadro 1<sup>1</sup>. Simbolizamos abreviadamente esses três tipos de relações com o mundo escolar pela sigla R3.

Embora os três registros sejam entendidos como três modos distintos de relação do sujeito com o mundo escolar, acreditamos que os discursos que os sujeitos elaboram a respeito de suas relações com o mundo, em geral, também podem ser analisados por meio dessas três modalidades. Estando, no entanto, particularmente interessados nas relações do sujeito com o mundo escolar e, mais especificamente, com as relações com o saber, o ensinar e o aprender em uma sala de aula, precisamos, antes, definir o que entendemos por uma sala de aula.

---

<sup>1</sup> Essa classificação foi inspirada nas definições de Charlot (2000) a respeito das “relações epistêmicas”, “de identidade” e “social” com o saber (Charlot, 2000, p.68-74).

**Quadro 1** – Relações epistêmicas, pessoais e sociais com o mundo escolar (R3)

- a) *Relação epistêmica*: o sujeito demonstra uma relação epistêmica com o mundo escolar quando utiliza discursos puramente intelectuais ou cognitivos a respeito do ensino, da aprendizagem e dos eventos que ocorrem nesse universo, se expressando, em geral, por meio de oposições do tipo sei/não sei, conheço/não conheço, compreendo/não compreendo etc.
- b) *Relação pessoal*: o sujeito demonstra uma relação pessoal com o mundo escolar quando utiliza discursos que remetem a sentimentos, emoções, sentidos, desejos e interesses, se expressando, em geral, por meio de oposições do tipo gosto/não gosto, quero/não quero, sinto/não sinto etc.
- c) *Relação social*: finalmente, o sujeito demonstra uma relação social com o mundo escolar quando utiliza discursos que envolvem valores, acordos, preceitos, crenças, leis, que têm origem dentro ou fora do mundo escolar, se expressando, em geral, por meio de oposições do tipo valorizo/não valorizo, devo/não devo (fazer), posso/não posso (sou ou não autorizado a fazer) etc.

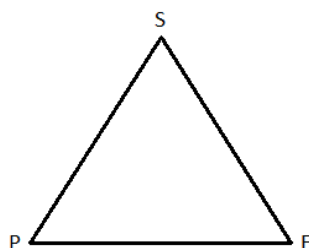
**Fonte:** Arruda e Passos (2017)

O primeiro modelo de uma sala de aula, ou, de um modo mais geral, da relação educativa, também denominado *modelo canônico* (Gauthier e Tardif, 2013, p.41), constituiu-se a partir de Platão, dentro das transformações pelas quais passaram as ideias e as práticas pedagógicas a partir de Sócrates. Na antiguidade grega o que importava na relação educativa era a comunicação entre o mestre e os aprendizes. A ênfase do ensino, antes situada na discussão, no diálogo e na relação verbal entre o educador e o educando, passou, após Sócrates e Platão, para a relação entre o educador, o educando e um saber objetivo e universal, independente do sujeito. Nesse modelo:

*“O mestre não fala em seu próprio nome, mas em nome de um conhecimento independente da sua subjetividade e de um conhecimento do qual ele é o representante competente junto ao aluno”* (Gauthier e Tardif, 2013, p.41).

A estrutura triangular, formada pelo professor, estudantes e o saber, também ficou conhecida como sistema didático, triângulo didático ou triângulo-pedagógico, conforme utilizada por Chevallard (2005), Houssaye (2007) e outros autores (Gauthier *et al.*, 2006, p.172, nota de rodapé), podendo ser representada pelo triângulo da Figura 1, em que P é o professor, E são os estudantes e S o saber a ser ensinado/aprendido, em especial, o conteúdo disciplinar:

**Figura 1** – Triângulo didático-pedagógico



**Fonte:** os autores

Apesar de semelhante, a maneira como entendemos o triângulo da Figura 1 é diferente das concepções de Chevallard e de Houssaye. Lembramos que nosso interesse fundamental nesse triângulo tem a ver com as relações com o saber em sala de aula. Dessa forma, entendemos a Figura 1 como uma estrutura formada pelos vértices P, E e S, mas que pode ser lida de duas maneiras: podemos tomar P como foco da pesquisa e investigar as percepções do professor sobre o funcionamento da sala de aula ou podemos tomar E como foco da pesquisa e investigar as percepções do estudante sobre o funcionamento da sala de aula.

Quando P é tomado como o ator principal, sobre o qual recaem as observações do pesquisador, o que está em análise são as percepções e as ações do professor. P ocupa o que poderíamos denominar de lugar do professor e esse vértice expressa o ângulo de visão que P teria do interior do triângulo<sup>2</sup>. Nesse caso o segmento:

<sup>2</sup> De certa forma o professor pode ser considerado como um “lugar” nessa estrutura, conforme proposto em Arruda e Baccon (2007).

- **P-E** indica as relações que o professor P estabelece diretamente com a turma E, ou com um estudante específico e representa o **ensino** que ele pratica, conforme suas próprias percepções.
- **E-S** indica as relações que a turma E, ou um estudante específico estabelece com o saber S, enquanto uma disciplina, um conteúdo, um conceito etc., e representa a **aprendizagem discente**, conforme percebida pelo professor.
- **P-S** indica as relações que o professor P estabelece com o saber S, enquanto uma disciplina, um conteúdo, um conceito etc., ou seja, representa a **aprendizagem docente**<sup>3</sup>, conforme percebida e/ou praticada pelo próprio professor.

De maneira análoga podemos tomar o ponto E, ou seja o estudante, como objeto de pesquisa. Nesse caso E seria o ator principal, sobre o qual recaem as observações do pesquisador. O que está em análise, portanto, são as percepções e as ações da turma ou de um estudante específico. E ocuparia um lugar especial nessa estrutura que poderíamos denominar de lugar do estudante, a qual expressa o ângulo de visão que E teria do interior do triângulo. Nesse caso o segmento:

- **E-P** indica as relações que a turma E, ou um estudante específico, estabelece diretamente com o professor P e representa o **ensino** praticado pelo professor, conforme as percepções da turma ou de um estudante específico. Às vezes os estudantes se referem também a outros professores de sua história escolar.
- **E-S** indica as relações que a turma ou um estudante específico E estabelece com o saber S, enquanto uma disciplina, um conteúdo, um conceito etc., e representa a **aprendizagem discente**, conforme percebida e/ou praticada pela turma ou por um estudante específico.
- **P-S** indica as relações que o professor P estabelece com o saber S, enquanto uma disciplina, um conteúdo, um conceito etc., ou seja, representa a **aprendizagem docente**, conforme percebida pela turma ou um estudante específico.

Cabe lembrar que, se as arestas dos triângulos forem pensadas isoladamente elas poderiam não ter relação alguma com a sala de aula. O segmento E-P (ou P-E) poderia significar apenas a relação entre duas pessoas E e P, independentemente se elas são estudante e professor ou da existência de um saber escolar S, que as vincula. Da mesma forma, o segmento E-S poderia representar a relação de uma pessoa E com um saber S, independentemente se há um professor ou se esta aprendizagem refere-se à educação escolar. Finalmente, o segmento P-S poderia representar a relação entre um sujeito P e um saber S, independentemente se P é um professor ou se S é um saber a ser ensinado na escola. Estamos tratando P e E, portanto, como dois aprendizes, mas que se encontram em diferentes momentos de suas aprendizagens.

Para tornar as ideias mais claras, vamos considerar então a existência de dois triângulos didático-pedagógicos: o primeiro (2a), em que o professor P assume proeminência; e o segundo (2b), onde a proeminência é do estudante. Os dois triângulos são mostrados na Figura 2:

**Figura 2** – Triângulos didático-pedagógicos para o professor e para o estudante



**Fonte:** adaptado de Arruda e Passos (2017)

Passemos agora a explorar as consequências dessas ideias para a investigação do ensino e da aprendizagem em sala de aula.

O passo seguinte da nossa pesquisa consistiu em aplicar as relações epistêmicas, pessoais e sociais com o saber, conforme definidas no Quadro 1, à sala de aula, representada pelos triângulos didático-pedagógicos da Figura 2. Desse ponto de vista os dois triângulos transformam-se em dois prismas

<sup>3</sup> Cabe lembrar que a aprendizagem docente pode ser bem mais ampla que a aprendizagem de um conteúdo disciplinar, como a Biologia, a Física, a Química ou a Matemática, por exemplo. Ou seja, o S da relação P-S poderia se referir ao que Tardif (2002) e outros educadores denominariam por saberes docentes.

(Figura 3), os quais denominamos de prismas didático-pedagógicos (Arruda & Passos, 2017):

**Figura 3** – Prismas didático-pedagógicos



**Fonte:** adaptado de Arruda e Passos (2017)

Os prismas da Figura 3 correspondem, respectivamente, aos triângulos das Figuras 2, expandidos para três dimensões em função da aplicação das relações R3. Por essa razão, cada segmento dos triângulos fica acrescido de três dimensões. Por exemplo, os segmentos P-E e E-P não indicam apenas as percepções sobre o ensino, conforme compreendido por P (ponto de vista do professor) ou por E (ponto de vista do estudante), porém as percepções epistêmicas, pessoais e sociais de ambos sobre o ensino praticado por P. Da mesma forma, o segmento E-S não representa apenas a aprendizagem dos estudantes, mas envolve as relações epistêmicas, pessoais e sociais que os estudantes estabelecem com o saber, conforme percebida e compreendida por P ou E. Finalmente, o segmento P-S indica as relações epistêmicas, pessoais e sociais que o professor estabelece com o saber escolar e profissional, conforme percebido por ele próprio e/ou pelos estudantes.

Vemos, portanto, que os prismas – instrumentos de interpretação das relações com o saber, com o ensinar e com o aprender que se desenvolvem em sala de aula – constituem um importante avanço nos modelos representativos da sala de aula, do ensino e da aprendizagem. Todavia, suas verdadeiras dimensões ficam mais aparentes, quando desdobrados nas matrizes que a eles estão associadas por uma operação que em Geometria poderia ser chamada de planificação. De fato, se abrirmos os prismas em suas faces verticais, obteremos as duas tabelas mostradas na Tabela 1:

**Tabela 1** – Matrizes obtidas a partir dos prismas

	P-S	P-E	E-S
Epistêmica			
Pessoal			
Social			

1(a)

	E-P	E-S	P-S
Epistêmica			
Pessoal			
Social			

1(b)

**Fonte:** adaptado de Arruda e Passos (2017)

A primeira das matrizes (Tabela 1(a)), denominada Matriz do Professor e indicada por M(P), diz respeito às percepções do professor sobre a sala de aula e expressa as relações epistêmicas, pessoais e sociais que ele estabelece com o aprendizado docente, com o ensino que pratica e com a aprendizagem discente. Para melhor compreensão optamos por apresentá-la em uma versão completa (Tabela 2).

**Tabela 2** – Matriz do Professor M(P)

<b>Percepções do professor</b>	1 Aprendizagem docente (segmento P-S)	2 Ensino (segmento P-E)	3 Aprendizagem discente (segmento E-S)
<b>Relações R3</b>			
A Epistêmica (conhecimento)	1A Diz respeito às relações epistêmicas que o <u>professor</u> estabelece com sua própria aprendizagem	2A Diz respeito às relações epistêmicas que o <u>professor</u> estabelece com o ensino que pratica	3A Diz respeito às relações epistêmicas que o <u>professor</u> estabelece com a aprendizagem discente
B	1B	2B	3B

Pessoal (sentido)	Diz respeito às relações pessoais que o <u>professor</u> estabelece com sua própria aprendizagem	Diz respeito às relações pessoais que o <u>professor</u> estabelece com o ensino que pratica	Diz respeito às relações pessoais que o <u>professor</u> estabelece com a aprendizagem discente
C Social (valor)	1C Diz respeito às relações sociais que o <u>professor</u> estabelece com sua própria aprendizagem	2C Diz respeito às relações sociais que o <u>professor</u> estabelece com o ensino que pratica	3C Diz respeito às relações sociais que o <u>professor</u> estabelece com a aprendizagem discente

Fonte: Arruda e Passos (2017)

Analogamente obtemos da Tabela 1(b), a segunda das matrizes, denominada Matriz do Estudante e indicada por M(E). Sua versão completa está apresentada na Tabela 3.

**Tabela 3** – Matriz do Estudante M(E)

Percepções do estudante	1 Ensino (segmento E-P)	2 Aprendizagem discente (segmento E-S)	3 Aprendizagem docente (segmento P-S)
<b>Relações R3</b>			
a Epistêmica (conhecimento)	1a Diz respeito às relações epistêmicas que o <u>estudante</u> estabelece com o professor e seu ensino	2a Diz respeito às relações epistêmicas que o <u>estudante</u> estabelece com sua própria aprendizagem	3a Diz respeito às relações epistêmicas que o <u>estudante</u> estabelece com a aprendizagem docente
b Pessoal (sentido)	1b Diz respeito às relações pessoais que o <u>estudante</u> estabelece com o professor e seu ensino	2b Diz respeito às relações pessoais que o <u>estudante</u> estabelece com sua própria aprendizagem	3b Diz respeito às relações pessoais que o <u>estudante</u> estabelece com a aprendizagem docente
c Social (valor)	1c Diz respeito às relações sociais que o <u>estudante</u> estabelece com o professor e seu ensino	2c Diz respeito às relações sociais que o <u>estudante</u> estabelece com sua própria aprendizagem	3c Diz respeito às relações sociais que o <u>estudante</u> estabelece com a aprendizagem docente

Fonte: Arruda e Passos (2017)

A Matriz M(E) diz respeito às percepções do estudante sobre a sala de aula e expressa relações epistêmicas, pessoais e sociais que ele estabelece com o ensino praticado pelo professor, com o aprendizado discente e com a aprendizagem docente.

Embora as duas matrizes apresentem muitas semelhanças (ambas são matrizes 3x3, as linhas e colunas têm a mesma denominação, foram obtidas por meio de procedimentos idênticos, tratam da circulação do saber na mesma estrutura), elas apresentam diferenças sutis, porém importantes, que precisam ser comentadas.

Em primeiro lugar, as matrizes são instrumentos que visam analisar as relações com o saber estabelecidas pelos sujeitos em sala de aula. Tais relações podem ser inferidas das percepções relatadas pelos sujeitos pesquisados ou pelas ações que desenvolvem em sala de aula. Nesse sentido, a Matriz M(P) diz respeito às percepções/ações do professor enquanto que a Matriz M(E) diz respeito às percepções/ações dos estudantes. Para tornar isso mais evidente reservamos a coluna central das matrizes para a função estratégica desenvolvida pelo sujeito: no caso da Matriz M(P) é o trabalho docente (o ensino); no caso da Matriz M(E) é o trabalho discente (a aprendizagem). Assumimos, portanto, que a natureza do trabalho (ou a ação) que se desenrola no interior do triângulo didático-pedagógico é diferente para os principais atores envolvidos. Em razão dessa diferença as linhas das matrizes foram designadas por A, B e C (em letras maiúsculas) para a Matriz M(P) e por a, b e c (em letras minúsculas) para a Matriz M(E).

A Matriz do Professor M(P) foi a primeira a ser desenvolvida (Arruda, Lima & Passos, 2011). Ela foi aplicada em vários contextos de pesquisa, tais como: nas análises de aulas de estudantes da licenciatura durante o estágio supervisionado; para a descrição da ação de supervisores e licenciandos em atividades do PIBID; para a caracterização da ação de professores experientes na sala de aula etc. Situações essas que geraram a elaboração de diversos artigos, estabelecendo uma direção de pesquisa para a produção de teses e de dissertações de colaboradores-pesquisadores do nosso grupo de pesquisa. A Matriz do Estudante M(E) é um resultado mais recente, tendo sido utilizada poucas vezes até o presente momento (Arruda, Benício & Passos, 2017).

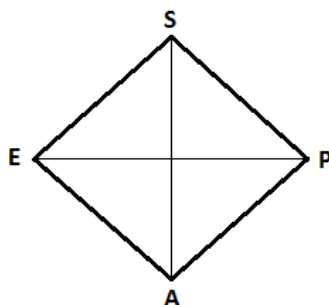
## A MATRIZ 3X4

Para analisar os dados desta pesquisa, foi necessário criar uma nova matriz, que une a Matriz M(E) com a terceira coluna da Matriz M(P). Dessa combinação resultou uma Matriz Mista M(M), que estamos denominando por Matriz 3x4 (Apêndice A). As células dessa nova matriz serão tomadas como categorias *a priori* para a classificação e análise dos dados.

A razão para a criação da Matriz 3x4 está diretamente relacionada com a questão da identidade docente. Como mencionamos na Introdução, a identidade docente de um futuro professor (um estudante de licenciatura), encontra-se em uma fase de transição, bastante visível, principalmente quando ele realiza o estágio supervisionado ou se está envolvido em atividades do PIBID, que é o caso dos sujeitos desta pesquisa. De fato, um estudante no momento de sua formação inicial pode experimentar uma oscilação entre a posição de estudante, representada na Figura 2(b) e pela Matriz M(E), e a posição do professor, representada na Figura 2(a) e pela Matriz M(P). Para dar conta dessa situação, que traz algumas ambiguidades ao estudante, nossa proposta é tratar esse caso como uma mescla entre as duas posições. Pensamos que a incorporação de apenas uma das colunas da Matriz M(P) à Matriz M(E) pode dar conta da análise desta situação no presente caso.

A Matriz 3x4 foi criada a partir da estrutura quadrangular representada na Figura 4:

**Figura 4** – Representação gráfica da estrutura quadrangular associada à Matriz 3x4



**Fonte:** os autores

A Figura 4 mostra uma estrutura quadrangular, tendo como vértices: o estudante da licenciatura e bolsista do PIBID (E); o professor (P), que pode ser um professor do ensino fundamental ou médio, do qual o estudante lembra-se e faz referência, ou o supervisor do PIBID; o saber escolar, conteúdo ou disciplina (S); e o aluno do ensino básico (A)<sup>4</sup>.

É importante ressaltar que o que nos interessa é como o estudante E percebe essa estrutura. As linhas internas indicam que as percepções de E podem referir-se a vários triângulos diferentes. No entanto, dois triângulos chamam a atenção: o triângulo ESP e o triângulo ESA. Podemos perceber que o triângulo ESP é o mesmo triângulo da Figura 2(b) (o estudante percebendo o funcionamento do triângulo didático-pedagógico). Enquanto que o triângulo ESA tem a mesma estrutura da Figura 1, mas com o estudante E ocupando o lugar do professor e o aluno A ocupando o lugar do estudante. O estudante E, quando em estágio supervisionado ou em práticas de ensino envolvendo atividades do PIBID, experimenta, portanto, as duas posições: a do estudante em ESP e a do professor em ESA.

<sup>4</sup> Para evitar ambiguidades, informamos que a palavra *estudante* se refere sempre ao estudante da licenciatura e a palavra *aluno* ao estudante do ensino básico.

Como podemos ver no Apêndice A, as três primeiras colunas da Matriz 3x4 referem-se ao triângulo ESP – associado à Matriz M(E) – e a quarta coluna refere-se ao triângulo ESA – associado à Matriz M(P), da qual aproveitamos apenas a terceira coluna (aprendizagem discente). A necessidade de introduzir essa quarta coluna está diretamente relacionada aos dados. Os estudantes, bolsistas do PIBID, quase sempre fizeram diversas referências aos alunos, principalmente no que diz respeito às suas relações com o conteúdo (aprendizagem), o que consideramos um indicativo de que os estudantes estavam se colocando no lugar do professor no triângulo didático-pedagógico.

## **APRESENTAÇÃO DOS DADOS**

Os sujeitos da pesquisa são quatro acadêmicos de Ciências Biológicas de uma universidade pública do estado do Paraná. Os estudantes encontravam-se no 4º e 5º anos do curso e estavam envolvidos com o PIBID. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas, agendadas por *e-mail*, gravadas, transcritas e transcriadas, segundo a indicação de Bom Meihy (1996), tendo como referência a Análise Textual Discursiva – ATD (Moraes & Galiazzi, 2007).

As entrevistas foram estruturadas em dois momentos: no primeiro momento procurou-se entender como foram as experiências do sujeito, quando ele vivia a partir da posição de aluno no triângulo da Figura 2(b), ou seja, o que importava eram as percepções do estudante, como aluno do ensino médio ou estudante da universidade, a respeito dos seus professores e de sua aprendizagem. No segundo momento da entrevista o objetivo foi o de entender as experiências vividas pelo estudante, quando ele assumia o ponto de vista do professor, ou seja, quando ele vivia, mesmo que momentaneamente, o ponto P da Figura 1, em algumas atividades do PIBID. Em resumo, não havia um roteiro previamente definido para as perguntas durante a entrevista. Elas foram sendo realizadas tendo por base essas orientações gerais, buscando as percepções do sujeito como aluno (ou estudante) e depois como professor. Posteriormente, as falas, já constituídas como unidades de análise (UA), foram alocadas na Matriz 3x4.

Seguindo os procedimentos da ATD, as entrevistas foram fragmentadas e, posteriormente, agrupadas formando uma UA. É importante ressaltar que uma UA agrupa um conjunto de frases proferidas pelo estudante (às vezes em momentos distintos da entrevista) e que apresentam o mesmo significado para os pesquisadores. As UA foram posteriormente distribuídas na Matriz 3x4 para cada um dos estudantes e para o grupo. A numeração de cada UA seguiu as células da Matriz 3x4, iniciando-se pela coluna 1. Não apresentamos a distribuição das UA na Matriz 3x4 para cada um dos estudantes, mas apenas para o grupo. A completude dessas informações pode ser observada em Araújo (2017).

Os dados são apresentados na forma de comentários, seguindo a ordem das colunas da Matriz 3x4 e, para cada coluna, a ordem das linhas (epistêmica, pessoal e social). Optamos por apresentar pequenos trechos das entrevistas entre aspas, para facilitar ao leitor a compreensão de sua inserção na matriz e, ao mesmo tempo, dar uma amostra do conteúdo das falas dos estudantes.

As UA de cada estudante poderão ser identificadas por meio da seguinte numeração:

Estudante CB1 – UA de número 1 a 22. Total = 22 UA.  
Estudante CB2 – UA de número 23 a 43. Total = 21 UA.  
Estudante CB3 – UA de número 44 a 67. Total = 24 UA.  
Estudante CB4 – UA de número 68 a 88. Total = 21 UA.  
Total geral das UA = 88.

A questão da identidade dos estudantes é comentada na seção de Análises, na qual apresentamos integralmente as UA relacionadas a esse tema.

A seguir trazemos os dados (os números entre parêntesis se referem às UA).

### **COLUNA 1 (segmento E-P): percepções dos estudantes sobre os professores e o ensino que praticavam**

Do ponto de vista epistêmico, os estudantes analisavam o ensino praticado por professores da educação básica, estabelecendo diferenças e semelhanças entre eles e os supervisores do PIBID com os quais tiveram contato. CB1 critica professores que “ficam na mesmice: quadro, livro, explicação”, comparando com o supervisor do PIBID que “faz de forma diferente, sabe muito do conteúdo e sabe da parte pedagógica também”, que “dá aula de diversas maneiras” e com o qual ele conseguia aprender (1).



Percebia que os professores novos “já estavam mudando um pouco”, utilizavam “a televisão laranja<sup>5</sup>, música, seminário, de uma forma diferente” (2). O estudante CB2 elogiou especialmente um professor, de Língua Portuguesa, de quem gostava das aulas “Porque ela trazia coisas assim, diferentes, contava as histórias. E relacionava com o conteúdo”. Registrou que essa forma de ensinar tornava suas aulas atrativas “Quando ela começava a falar todo mundo ficava assim, querendo prestar atenção para saber o que ela ia falar” (23). Já CB4 comentou sobre dois professores, de Geografia e de Literatura, que ensinavam “muito bem” (68).

Com relação às percepções pessoais dos estudantes sobre os professores e seu ensino, os comentários focaram principalmente o relacionamento professor-aluno (3, 44, 69). O uso do verbo “gostar” para explicitar essa percepção também ficou bastante evidente (4, 25, 70). Para CB1 e CB4 o relacionamento com os professores era “bom” (3, 69); já CB2 “não conversava muito com eles” (24). Dentre os estudantes, CB3 era quem parecia ter mais clareza sobre esse ponto quando afirmava que com alguns professores o relacionamento era “melhor”, pois “o professor era mais aberto, conversava mais com a turma”, enquanto que com outros, isso não acontecia (44). Ainda sob o ponto de vista pessoal, ficou evidente que a qualidade do relacionamento com o professor afetava o envolvimento do estudante na aula. CB1, por exemplo, afirmou que gostava “da professora de Português”, porque ela “dava aula diferente dos demais”, não era apenas “quadro”, “explicação” e “prova” (4). CB2 também gostava de um professor “que chamava atenção”, “contextualizava” e “todo mundo ficava prestando atenção, achava que isso era diferenciável” (25). Igualmente, CB3 indicou que a “vontade” do professor em dar aula afetava o seu envolvimento (45).

Finalmente, sob o ponto de vista social, os estudantes referiram-se aos seus professores basicamente de duas maneiras: em termos de valores e em termos de espelho para a construção da identidade como futuro professor. No primeiro caso, a tendência foi valorizar professores “mais rígidos” (5) ou que encantavam, prendiam a atenção dos alunos “durante aquela uma hora ou duas de aula” (47). A avaliação positiva do professor levou alguns estudantes a sentirem admiração por eles (27, 46, 71). Mas os estudantes também demonstraram o que poderíamos chamar de desvalores<sup>6</sup>, tais como professores que não impunham “respeito” (28), que “enrolavam” e ficavam contando “histórias da vida” (72) ou que “ficavam só na teoria e não passavam a matéria de forma que ajudasse o aluno aprender” (73). Dessas experiências e observações, alguns estudantes faziam prescrições sobre a ação docente, pois hoje em dia “só giz”, “só explicar o que está no quadro não dá mais”, ou seja, “o modo de dar aula tem que mudar” (6).

Com relação ao segundo ponto – o professor como um espelho, uma inspiração – foi encontrado nas falas de quase todos os estudantes, seja do ponto de vista positivo (26, 27, 47, 48), seja do ponto de vista negativo, do desvalor (6, 28). Contudo, como esses relatos têm a ver com a construção da identidade e aparecem em mais células, deixamos os comentários sobre esse destaque para depois.

#### COLUNA 2 (segmento E-S): percepções do estudante sobre sua própria aprendizagem e sobre sua relação com a profissão

Com relação à célula 2a – primeira da coluna 2 – os estudantes apresentaram a tendência de unir o gostar (ou não) da disciplina ao ensino ou relacionamento com o professor ou a vários aspectos positivos ou negativos, relativos ao seu desempenho como aluno, tais como: ser “bom”, se destacar (7); ser participativo, sempre perguntar (8); ter facilidade (29, 49, 74); nem precisar estudar para “ir bem em algumas disciplinas” (50), ou então ter que se esforçar bastante em outras, mesmo que os professores fossem bons (51); aprender estudando sozinho (75), ou mesmo em grupos (76); ou então não entender, por não gostar do professor (30) ou por ser um conteúdo que não prende a atenção (31). Deixamos, portanto, nessa célula as referências ao gostar diretamente vinculadas ao conhecer, entender e outras perspectivas epistêmicas, alocando na célula seguinte (2b) as falas mais diretamente relacionadas ao gostar das disciplinas ou conteúdos e aos sentidos que elas faziam aos estudantes.

Dessa forma, as manifestações pessoais dos estudantes em relação a seu aprendizado (célula 2b) incluíram: “gostar de ler”, gostar de literatura, de laboratório, de Geografia ambiental, incluindo temas como reciclagem, poluição, extinção e aquecimento global (9); gostar da parte pedagógica do curso de Biologia, por influência de um professor que “usa a área dura de forma pedagógica” (11); gostar do curso de Biologia, das matérias, dos conteúdos biológicos, mas mesmo assim continuar “não estudando” (32); gostar “mais das plantas” (33); gostar de “História, Geografia, Ciências e Artes porque gostava dos professores” (52);

<sup>5</sup> A TV Pen Drive, posteriormente denominada de TV Multimídia, constitui-se em um aparelho de televisão que faz leitura de arquivos do pen drive. Foram elaboradas exclusivamente para as escolas da rede pública estadual do Paraná; de cor alaranjada, estão instaladas em todas as salas de aula.

<sup>6</sup> Ver Lucas, Passos e Arruda (2015, p.16).

gostar “da área da docência” (53); gostar de Ecologia, Genética e Botânica e surpreender-se com a “área de ensino” (54); gostar de “Ciências, de História e Geografia e um pouco de Física e Química” (77). Ou então: não gostar de algumas atividades de Biologia como “pegar bicho” e não gostar de Educação Física, Química (9); não gostar de Botânica e Genética (11); não gostar e não ter atração pela “parte pedagógica, apesar de achar muito interessante e útil” (33); não gostar de algumas disciplinas, mas estudar assim mesmo (53); não gostar de “Sociologia e Filosofia”, porque às vezes “a gente não gosta da matéria por causa do professor”, os quais “ficam só na teoria e não passam a matéria de forma que ajuda o aluno aprender, não mudam o jeito de ensinar” (77). Essa célula também está relacionada com a opção do estudante pelo curso, o que em geral, tem muito a ver com a relação que ele estabeleceu com a disciplina durante o ensino médio. CB4, por exemplo, assim se expressa em relação a essa questão: “Em relação ao curso, eu amo Biologia... gosto de tudo, é o que eu quero fazer, é o que eu quero e gosto de estudar; então não é difícil fazer o que você gosta” (78). Em outros casos, como para CB1, o ingresso no curso de Biologia passou por vários fatores: por influência de um professor, por não ter passado no vestibular de Geografia e pela afinidade da “parte ambiental” com a Biologia (9, 10).

Entretanto, quando, nas falas dos estudantes, a influência de um professor era decisiva para sua opção pelo curso, alocamos a UA na célula 2c, que indica mais claramente as razões sociais e não apenas pessoais da opção pelo curso ou para “ser professor”. É o caso de CB3, por exemplo, que nunca havia pensado em “ser professor” (55), mas que escolheu “cursar Ciências Biológicas por indicação do meu professor de Geografia do ensino médio e da professora D, que se formou aqui na universidade” (56). O mesmo ocorreu com CB4, quando relatou que “Nenhum dos meus professores no ensino básico me estimulou a ser professora. Mas aqui no superior sim” (80). De fato, há várias falas relativas à identidade docente que foram alocadas na célula 2c (55, 57, 79, 80), inclusive do ponto de vista negativo: “Até na faculdade, eu penso assim, eu procuro estudar o máximo para não ser os professores que eu tive” (12). Como já indicado, esse ponto é explorado posteriormente, por conseguinte deixaremos os comentários para depois.

### COLUNA 3 (segmento P-S): percepções do estudante sobre os saberes do professor e sobre a escola

Geralmente os alunos manifestavam alguma percepção sobre a relação que seus professores demonstravam ter com o conteúdo e/ou com a profissão de professor. No caso dos nossos entrevistados não foi diferente. Todos tiveram clara percepção (epistêmica) se os professores “dominavam” o conteúdo (13, 58, 59) ou “aquilo que ensinavam” (81), se “sabiam bastante coisa” (34), se “sabiam o que estavam passando” (36). Ou se, ao contrário, o(a) professor(a) era “fraquinha” e “não sabia explicar direito” (13), não dominava o conteúdo “porque muitas vezes, quando os alunos perguntavam, ela ficava muito insegura para responder” (35). Em resumo, alguns professores preparavam aula, mas outros ficavam “meio perdidos”, e o estudante ficava sem saber “qual era o objetivo daquela aula” (36). Os professores que detinham claro domínio do conteúdo acabaram “inspirando” o estudante (59), despertando o seu interesse (37), enquanto que os que não demonstraram conhecimento provocaram a “dispersão” da atenção do aluno (34), prejudicaram o interesse (37) e, sendo supervisor afastaram os *pidianos*<sup>7</sup>, inclusive (82).

Sobre a relação pessoal dos professores com o conteúdo, apenas CB2 mencionou o caso de um professor de Língua Portuguesa que “gostava da matéria que ensinava” (38).

Por fim, quase sempre as falas dos estudantes (como alunos) sobre a relação de seus professores com o conteúdo e com a profissão vinham entremeadas de valores (relação social com o saber). Na opinião dos estudantes, dominar o conteúdo é “importante”, pois “Se você não sabe o mínimo, como você vai dar aula? Tem que saber o básico” (14). Além disso, “todo professor deve entender bem o conteúdo e ser simpático”, “deve ser mais amigo” (60). O domínio do conteúdo é importante também pela própria natureza da profissão, pois o professor dedica “a vida a ensinar os outros”, podendo ser considerado um “herói” (15). Se o professor, ao contrário, não é muito bom ele pode provocar uma não identificação por parte do aluno (16). Por outro lado, os valores que os estudantes atribuíram aos professores podem ser transferidos para a própria escola e vice-versa. O estudante CB1, por exemplo, afirmou a respeito de uma escola em que ele gostaria de ter estudado que “os professores dominavam os conteúdos, a disciplina, e tinham compromisso; eles não enrolavam a aula”. A escola “é um modelo de gestão dos professores e da própria direção; o colégio possibilita que eu seja o professor que eu quero ser” (17). O estudante CB2 também se manifestou mais ou menos nessa mesma linha de raciocínio, ao afirmar que “na escola que eu faço PIBID, vejo assim: ela tenta ser rígida com os alunos” e embora alguns acabem “fugindo da regra”, ele a vê “como uma escola boa” (39). Da mesma forma CB4 argumentou, afirmando que “todos da escola têm que ter preparação”, a escola “tem que ter regras” (83).

<sup>7</sup> Estudante bolsista atuante no Programa PIBID.

COLUNA 4 (segmento A-S): percepções do estudante sobre a relação dos alunos com o conteúdo e sobre sua aprendizagem

Sobre a relação dos alunos com o saber, do ponto de vista epistêmico (que poderíamos identificar com a aprendizagem propriamente dita), não houve unanimidade entre os estudantes. Para CB1, os alunos eram bons aprendizes, não eram os mesmos da sua época, pois tiveram contato “com as tecnologias mais rápido do que a nossa”; eles dominavam o conteúdo e conheciam o que o professor falava; “eles aprendem com facilidade, mas não os conteúdos da escola” e sim “outras coisas, as vivências, o que está fora da escola” (18). Na visão de CB3, ao mesmo tempo em ele admitia que “hoje em dia o pessoal tem muita dificuldade” (61), também reconhecia que “tem muito aluno que procura aprender... é super esforçado; pelo nível das pergunta que eles fazem você percebe que estão aprendendo” (62). Os dois outros estudantes tiveram percepções muito negativas sobre a aprendizagem dos alunos. CB2 disse que eles não conseguiam responder questões simples, “não sabem, é como se nunca tivessem visto aquilo” (40); às vezes diziam que estavam entendendo durante as aulas, mas “daí chegou na prova e eles não conseguiram” (41). Para CB4, “os alunos de hoje não aprendem, eles decoram” e, por isso ele se preocupava (84).

A divergência entre as opiniões dos estudantes sobre a relação dos alunos com o conteúdo se manteve também no nível pessoal. No caso da turma que CB1 acompanhou no PIBID, que tinha um professor de Biologia que dava “aulas de forma diferente”, usava uma horta para “dar aula prática”, os alunos gostavam, participavam da aula, perguntavam e estudavam (19). Para esse estudante, os alunos gostavam de aprender, mas “não da forma como os professores queriam”; “eles gostavam do computador, do celular, dos aplicativos; eles queriam aprender a mexer nas coisas” (20); além disso, os alunos davam trabalho para o professor, pois havia os indisciplinados que “fazem bagunça” e os que “fazem perguntas, não deixam o professor em paz, fazem ele trabalhar”; e CB1 gostava “deste tipo de aluno, que queria saber mais, que se aproveitava do professor” (21). No entanto, ele reconhecia que tinham alguns alunos “que não queriam nada com nada” e não “aproveitavam a oportunidade” (22), aproximando-se da opinião dos demais licenciandos, para os quais os alunos em geral “não têm interesse” (43, 85, 86). Antigamente os alunos pareciam respeitar os professores (64), mas hoje eles não têm “respeito” (64, 65), são “dispersos” (65), embora CB3 tenha mencionado uma experiência anterior em que foi respeitado (63). Para CB2, como os alunos “são obrigados a ir para a escola, fazem as coisas que agradam; então eles conversam” (42), e por isso o estudante preocupava-se, porque os alunos “vão acabar a escola e não vão saber nada” (43).

Frente a essa realidade, alguns estudantes acabaram novamente demonstrando valores e opiniões sobre como os professores deveriam ser ou se comportar. São percepções que tocaram na dimensão social da aprendizagem. Dessa forma, para CB3, “o professor, hoje, tem que ser meio que mágico, porque na atualidade os alunos são bem mais espertos e exigem mais” (66); os pais trabalham e “poucos cobram dos filhos”, o que os faz ficarem “dispersos”, “não aprendem” e, por isso, “é difícil ser professor” (67). Um professor “não pode se preocupar só com sua aula” (87), “porque não é só dominar o conteúdo: tem que pensar na aprendizagem do aluno” (88), o que o PIBID favoreceu, na opinião desse estudante.

## ANÁLISES

A distribuição das 88 UA na Matriz 3x4 está posta na Tabela 4. Esta tabela sintetiza as percepções dos estudantes a respeito da situação de aprendizagem (estrutura quadrangular da Figura 4) em que se encontravam e também permite que compreendamos como a questão da identidade docente permeou o discurso dos estudantes.

**Tabela 4** – Distribuição das UA na Matriz 3x4

Percepções do estudante	1 Ensino (E-P)	2 Aprendizagem do estudante (E-S)	3 Aprendizagem docente (P-S)	4 Aprendizagem do aluno (E-A)	Totais e percentagem
Relações com o saber					
<b>a</b> <b>Epistêmica</b> <b>(conhecimento)</b>	(1) (2) (23) (68)	(7) (8) (29) (30) (31) (49) (50) (51) (74) (75) (76)	(13) (34) (35) (36) (37) (58) (59) (81) (82)	(18) (40) (41) (61) (62) (84)	30 34%

<b>b</b> <b>Pessoal</b> <b>(sentido)</b>	(3) (4) (24) (25) (44) (45) (69) (70)	(9) (10) (11) (32) (33) (52) (53) (54) (77) (78)	(38)	(19) (20) (21) (22) (42) (43) (63) (64) (65) (85) (86)	30 34%
<b>c</b> <b>Social</b> <b>(valor)</b>	(5) (6) (26) (27) (28) (46) (47) (48) (71) (72) (73)	(12) (55) (56) (57) (79) (80)	(14) (15) (16) (17) (39) (60) (83)	(66) (67) (87) (88)	28 32%
Totais e percentagem	23 26%	27 31%	17 19%	21 24%	88 100%

Fonte: os autores

Podemos ver que as UA se distribuíram de forma equitativa entre as três linhas, ou seja, os estudantes expressaram-se de forma equilibrada entre as relações epistêmicas, pessoais e sociais com o saber. Mas há algumas diferenças que merecem destaque na Tabela 4. Em primeiro lugar, as falas dos estudantes incidiram, pela ordem: na própria aprendizagem (31%); nas percepções sobre o professor e seu ensino (26%); na aprendizagem dos alunos (21%); e, por fim, na aprendizagem docente (17%).

Como podemos perceber, os estudantes falaram principalmente a partir da posição do estudante, pois 76% de suas falas recaíram nas três primeiras colunas que se referem à Matriz M(E), o que seria um resultado esperado.

Sobre a questão da identidade docente (ser professor), dentre 88 UA, foram encontrados 17 excertos (partes das unidades de análise) que tocaram diretamente nesse ponto, os quais estão mostrados na Tabela 5:

**Tabela 5** – Unidades de Análise com excertos sobre “ser professor”

Estudante	UA	Célula	Excerto da fala
CB1	12	2c	Até na faculdade, eu penso assim, <u>eu procuro estudar o máximo para não ser os professores que eu tive.</u>
	16	3c	A minha professora de Biologia não foi a melhor, havia outros melhores. <u>Eu não quero ser como ela, quero ser o melhor professor para meus alunos.</u>
	17	3c	O colégio é rígido, a diretora é rígida. Queria ter estudado lá. Acho que a maioria dos alunos de lá vão passar no vestibular... fácil. Porque os professores dominam os conteúdos, a disciplina e têm compromisso. Eles não enrolam aula. É um modelo, um modelo de gestão dos professores e da própria direção. <u>O colégio possibilita que eu seja o professor que eu quero ser.</u> Os professores dão incentivos para o vestibular, para o ENEM. O colégio incentiva... faz quadro de honra (para quem tira acima de 8,0), parabenizando os bons alunos. Isso faz com que todos se interessem.
CB2	26	1c	<u>Eu gostaria de ser professor para estar nesse lugar, com todos os alunos olhando para mim.</u> Não falando lá na frente e todo mundo fazendo outras coisas.
	27	1c	Igual essa professora de Português, <u>quando a gente tinha aula com ela eu pensava assim “ah, eu quero ser professor”.</u> Os alunos admiravam ela. Então, eu queria ter um pouco dessa admiração.
	31	2a	<u>Hoje eu quero ser professor.</u> Mas aí eu penso: como seria um professor sem didática? Então, é isso que não suporto, me dá um desespero. E o problema não é tanto com os professores. Nessas disciplinas têm muita filosofia essas coisas, não me prende a atenção. Eu não entendo.
	42	4b	<u>Eu não me considero professor, acho que falta, ainda.</u> O problema são os alunos. Eu acho que estão ali querendo não estar, estão ali meio que obrigados. Então, como eles são obrigados a ir para a escola, fazem as coisas que agradam eles. Então conversam.
CB3	47	1c	Mas eu achava interessante a maneira como eles conseguiam encantar, de certa forma, trinta alunos; prender a atenção deles durante aquela uma hora ou duas de aula, eu achava aquilo muito bacana. <u>O professor que eu quero ser é baseado em alguns dos professores que eu tive.</u> Nos que

			estavam ali de bom humor. Professor tem que ser parceiro, fazer uma brincadeira pra descontrair, chamar a atenção, incentivar.
	48	1c	<u>Quanto a me sentir professor, ah! então, é tão complicado. Às vezes eu me sinto professor, mas tenho medo, porque querendo ou não é uma responsabilidade enorme ser professor, você trabalha com pessoas, moldando aquelas pessoas de certa forma.</u>
	53	2b	Quando fiz o estágio no início do curso, acabei gostando da área da docência e <u>hoje, no PIBID, eu me vejo como sendo professor depois de terminar.</u> Em relação ao curso, tem disciplinas que eu adoro de paixão, outras que gosto muito e tem disciplinas que não. Mas também é a mesma coisa, eu tenho que estudar pra elas, então eu acabo convivendo, aceitando, mas não por que eu tenha amores (risos). Por prestar atenção, me esforço mais nessas.
	55	2c	<u>Eu nunca pensei em ser professor.</u> Daí o meu professor de Geografia falou que era bacana e, se eu gostava da área da saúde, deveria cursar Biologia.
	57	2c	Para mim o PIBID é fundamental. <u>Por mais que a gente fala “vou ser professor”, foi só depois de ter tido experiência com o PIBID que eu decidi.</u> Porque eu vi realidades diferentes e aprendi. <u>Se eu vou ser professor, eu não posso chegar na sala só sabendo meu conteúdo;</u> as vezes alguma coisa vai dar errado, então tem que saber mais alguma coisa, tem que se desdobrar, fazer coisas diferentes. O PIBID permite que a gente veja as muitas facetas da sala de aula.
	66	4c	Eu ensinava e sentia que eles aprendiam e que iam levar pra frente, eu acho... <u>ai eu me sentia professor.</u> Eu acho que o professor, hoje, tem que ser meio que mágico, porque na atualidade os alunos são bem mais espertos e exigem mais.
	67	4c	Hoje em dia a maioria dos pais trabalha e poucos cobram dos filhos. E é por isso, como são menos cobrados, acabam ficando mais dispersos, daí não tem muita educação, não se esforçam... <u>vira uma bola de neve. Por isso é difícil ser professor, porque os alunos não aprendem.</u>
CB4	79	2c	<u>Ninguém queria ser professor quando entrou aqui. Cursava licenciatura, mas não queria ser professor.</u> Só queria saber de fazer estágio nos laboratórios. Mas aí tivemos disciplinas da área da educação, entramos no PIBID, <u>tivemos incentivo para querer ser professor... hoje eu quero.</u>
	80	2c	<u>Nenhum dos meus professores no ensino básico me estimulou a ser professora.</u> Mas aqui no superior sim.
	88	4c	<u>Acho que o PIBID ajuda a gente a ser bom professor,</u> porque não é só dominar o conteúdo. Tem que pensar na aprendizagem do aluno. Não adianta saber a aula, precisa mais. <u>Então eu acho que o PIBID foi essencial para começar a pensar a ser professora. Ninguém quer ser professor hoje, mas a gente viu que é legal.</u> No PIBID a gente viu isso, antes não.

Fonte: os autores

Evidenciamos que a questão sobre ser ou sentir-se professor esteve presente em várias UA. O assunto “ser professor” pode surgir quando o estudante fala sobre o ensino praticado pelo professor, sobre sua própria aprendizagem, sobre a aprendizagem docente e sobre a aprendizagem dos alunos.

Ou seja, a questão de ser ou não ser professor está profundamente relacionada a como os outros (professores e alunos) percebem, julgam, valorizam ou se comportam em relação ao lugar do professor. Por exemplo, querer ser professor vincula-se: às percepções do estudante sobre outros professores (12, 16, 27, 47); à participação em experiências didáticas interessantes, como o PIBID (53, 57, 66, 79, 88); e outros fatores, como o funcionamento da escola (17), à posição de destaque ocupada pelo professor (26), à influência ou estímulo de outros professores (55, 80).

Sobre ser ou não ser professor os estudantes também mencionaram inseguranças (31), à responsabilidade da profissão (48) e, principalmente, às dificuldades com os alunos (42, 67). De um modo geral, as percepções dos estudantes sobre ser professor foram positivas.

Vamos comentar a seguir a distribuição das 17 unidades de análise referentes à identidade docente na Matriz 3x4 (Tabela 6):

**Tabela 6** – Distribuição das UA referentes à identidade docente na Matriz 3x4.

Percepções do estudante Relações com o saber	1 Ensino (E-P)	2 Aprendizagem do estudante (E-S)	3 Aprendizagem docente (P-S)	4 Aprendizagem do aluno (E-A)	Totais e percentagem
<b>a</b> Epistêmica (conhecimento)		(31)			1 6%
<b>b</b> Pessoal (sentido)		(53)		(42)	2 12%
<b>c</b> Social (valor)	(26) (27) (47) (48)	(12) (55) (57) (79) (80)	(16) (17)	(66) (67) (88)	14 82%
Totais e percentagem	4 23,5%	7 41%	2 12%	4 23,5%	17 100%

Fonte: os autores

Como podemos perceber 82% dos excertos localizaram-se principalmente na linha social (14), ou seja, nossos resultados confirmam a ideia de que a identidade, “é formada por processos sociais”, sendo “mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais”, como afirmam Berger e Luckmann (2012, p.221).

Por outro lado, a Matriz 3x4, com base no quadrângulo da Figura 4, também permite-nos visualizar como os excertos que mencionavam a questão da identidade docente se distribuíram pelas colunas. Primeiro na coluna 2 (aprendizagem do estudante, 41%), depois as colunas 1 e 4 (ensino e aprendizagem do aluno, com 23,5% cada) e, finalmente, a coluna 3 (aprendizagem docente, 12%). Vemos que o estudante relaciona a identidade docente, primeiramente, à sua própria aprendizagem e depois ao ensino que recebeu e à aprendizagem dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo apresentamos um instrumento apropriado para o estudo de configurações de aprendizagem nas quais a identidade docente encontra-se em uma situação de transição. O instrumento foi aplicado a dados provenientes de entrevistas realizadas com quatro estudantes de uma licenciatura em Ciências Biológicas, permitindo que analisássemos as percepções desses estudantes sobre o ensino praticado pelo professor, sobre sua própria aprendizagem, sobre a relação do professor com o conteúdo e sobre a aprendizagem dos alunos do ensino básico.

Com relação às percepções dos estudantes sobre os professores e o ensino que praticavam, eles estabeleceram diferenças e semelhanças entre os professores e os supervisores do PIBID com os quais tiveram contato, em geral, valorizando as aulas mais atrativas e diferentes. Comentaram sobre o relacionamento professor-aluno, expressando o quanto gostaram de alguns e como a maneira de ser do professor os afetava. Embora alguns professores tenham sido avaliados negativamente, outros foram tomados como espelhos para a construção de uma futura identidade docente.

Sobre a própria aprendizagem os estudantes se manifestaram de forma pessoal utilizando sempre o verbo “gostar” ou “não gostar”, referindo-se a algumas matérias ou de partes dela ou do curso. Na maioria das vezes remetiam o gostar (ou não) da disciplina ao professor e seu ensino ou ao seu desempenho como aluno. Muitas falas mostraram que a opção do estudante pelo curso estava muito relacionada com a relação pessoal que ele estabeleceu com a disciplina durante o ensino médio. No entanto, em outros casos, a relação com o professor foi decisiva para sua opção.

Em alguns momentos os alunos manifestavam alguma percepção sobre a relação que seus professores demonstravam ter com o conteúdo (por exemplo, se “dominavam” ou não), o que aparentemente afetou seu envolvimento e interesse pela disciplina. Usualmente as falas sobre a relação de seus professores com o conteúdo e com a profissão vêm entremeadas por valores sobre a profissão de professor e sobre a própria escola.

Estando na condição de participantes do PIBID os estudantes também se manifestaram sobre a aprendizagem dos alunos do ensino médio. Alguns avaliaram a relação dos alunos com o conteúdo como positiva, outros a avaliaram como negativa. De qualquer forma, pelo relato dos estudantes, podemos perceber que essa relação depende muito do professor e da forma como ele ensinava. Em geral, o contato dos licenciandos com os alunos causou imenso impacto na visão que eles formularam sobre como um professor deve se comportar ou sobre o que deve ou não fazer em sala de aula.

Sobre o tema da identidade docente, ou sobre ser ou sentir-se professor, o assunto esteve presente por várias vezes nas falas dos estudantes, quase sempre relacionado à sua própria aprendizagem, ao ensino praticado pelo professor e à aprendizagem dos alunos. Observamos que a percepção positiva em ser professor vinculou-se à participação em experiências interessantes, como o PIBID, às percepções sobre a ação didática de “bons” professores e às impressões positivas que os estudantes tiveram, trazidas pela breve atuação como professores proporcionada pelo PIBID.

Embora nossos resultados tenham confirmado a ideia de que a identidade, é formada por processos sociais, como afirmam alguns autores, no caso específico da identidade docente, devemos ser mais específicos: não basta falar, de forma ampla, em “relações sociais”, pois trata-se das relações epistêmicas, pessoais e sociais que os atores (professores, alunos) estabelecem com o saber, ou um determinado conteúdo, ao circularem em uma estrutura definida como é o triângulo didático-pedagógico. Em síntese, nossa hipótese é que a questão da identidade docente está profundamente relacionada ao fato de que o professor é o lugar P no triângulo da Figura 1. Esse lugar faz parte de uma estrutura que condiciona as relações que se estabelecem no interior do triângulo.

### **Agradecimentos**

Ao CNPq e à Fundação Araucária, pelo apoio financeiro.

### **REFERÊNCIAS**

- Araújo, R. N. de. (2017). *A formação da identidade docente no contexto do PIBID: um estudo à luz das relações com o saber*. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina.
- Arruda, S. de M., & Baccon, A. L. P. (2007). O professor como um lugar: uma metáfora para a compreensão da atividade docente. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, 9(1), 1-20. Recuperado de <https://seer.ufmg.br/index.php/ensaio/article/view/8178/6133>
- Arruda, S. de M., Benício, M. A., & Passos, M. M. (2017). Um instrumento para a análise das percepções/ações de estudantes em sala de aula. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, 10(2), 1-21. DOI: 10.3895/rbect.v10n2.44572
- Arruda, S. de M., Lima, J. P. C., & Passos, M. M. (2011). Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 11(2), 139-160. Recuperado de <https://seer.ufmg.br/index.php/rbpec/article/download/2404/1804>
- Arruda, S. de M. & Passos, M. M. (2017). Instrumentos para a análise da relação com o saber em sala de aula. *Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino*, 1(2), 95-115. Recuperado de <http://seer.uenp.edu.br/index.php/reppe/article/download/1213/622>
- Avraamidou, L. (2014). Studying science teacher identity: current insights and future research directions. *Studies in Science Education*, 50(2), 145-179. DOI: 10.1080/03057267.2014.937171
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2012). *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes.
- Bom Meihy, J. C. S. (1996). *(Re) introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.
- Chevallard, Y. (2005). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity*. Stories of educational practice. New York: Teachers College Press.
- 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.
- Gauthier, C., & Tardif, M. (2013). *A Pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis: Vozes.
- Gee, J. P. (2000). Chapter 3: Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99-125. DOI: [10.3102/0091732X025001099](https://doi.org/10.3102/0091732X025001099)
- Houssaye, J. (2007). Prazer. *Currículo sem Fronteiras*, 7(2), 71-77. Recuperado de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/houssaye.pdf>
- Lucas, L. B., Passos, M. M., & Arruda, S. de M. (2015). Os focos da aprendizagem docente (FAD) como valores gerais para a formação inicial de professores de biologia. *Investigações em Ensino de Ciências*, 20(1), 15-34. Recuperado de <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/download/57/34>
- Moraes, R., & Galiazzi, M. C. (2007). *Análise textual discursiva*. Ijuí: Unijuí.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Turner, J. C., & Tajfel, H. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. *Psychology of intergroup relations*, 7-24.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

**Recebido em:** 18.04.2017

**Aceito em:** 04.06.2018



**APÊNDICE A**  
Matriz 3x4

<i>Percepções do estudante</i> <i>Relações com o saber</i>	<b>1</b> <i>Ensino</i> (segmento E-P)	<b>2</b> <i>Aprendizagem discente do estudante</i> (segmento E-S)	<b>3</b> <i>Aprendizagem docente</i> (segmento P-S)	<b>4</b> <i>Aprendizagem discente do aluno</i> (segmento E-A)
<b>a</b> <b>Epistêmica</b> <b>(conhecimento)</b>	1a Diz respeito às relações epistêmicas que o <u>estudante</u> estabelece com o professor e seu ensino	2a Diz respeito às relações epistêmicas que o <u>estudante</u> estabelece com sua própria aprendizagem	3a Diz respeito às relações epistêmicas que o <u>estudante</u> estabelece com a aprendizagem docente	Setor 4a Diz respeito às relações epistêmicas que o <u>estudante</u> estabelece com a aprendizagem do aluno
<b>b</b> <b>Pessoal</b> <b>(sentido)</b>	1b Diz respeito às relações pessoais que o <u>estudante</u> estabelece com o professor e seu ensino	2b Diz respeito às relações pessoais que o <u>estudante</u> estabelece com sua própria aprendizagem	3b Diz respeito às relações pessoais que o <u>estudante</u> estabelece com a aprendizagem docente	Setor 4b Diz respeito às relações pessoais que o <u>estudante</u> estabelece com a aprendizagem do aluno
<b>c</b> <b>Social</b> <b>(valor)</b>	1c Diz respeito às relações sociais que o <u>estudante</u> estabelece com o professor e seu ensino	2c Diz respeito às relações sociais que o <u>estudante</u> estabelece com sua própria aprendizagem	3c Diz respeito às relações sociais que o <u>estudante</u> estabelece com a aprendizagem docente	Setor 4c Diz respeito às relações sociais que o <u>estudante</u> estabelece com a aprendizagem do aluno

Fonte: adaptado de Arruda e Passos (2017)