

Aspectos da identidade docente em licenciandos de Matemática no contexto do PIBID

Roberta Negrão de Araújo
Angela Meneghello Passos
Marinez Meneghello Passos
Sergio de Mello Arruda

RESUMO

Nesta pesquisa de cunho qualitativo a intenção foi a de evidenciar aspectos que influenciam a formação da identidade do futuro professor de Matemática no contexto do PIBID. Os dados foram coletados, por meio de entrevistas, com estudantes do curso de Licenciatura em Matemática de uma universidade pública do Estado do Paraná que também eram bolsistas do PIBID. A Análise Textual Discursiva foi utilizada como método de coleta e análise dos dados. Entre os resultados encontrados pode-se evidenciar a forte relação pessoal dos depoentes com a Matemática, o que é perceptível na fala dos envolvidos, sobretudo pelo papel de referência que professores dessa disciplina tiveram em sua trajetória escolar (educação básica). Os envolvidos registraram a relevância do PIBID em sua formação e atribuem ao programa a oportunidade de definir os critérios para a caracterização de um bom professor. Pelos dados também se identificou que, apesar das experiências vividas, a posição do estudante (licenciando) ainda é a de um aprendiz da docência. Acredita-se que isso se deve à não finalização do curso e de ainda não terem atuado como docentes profissionalmente.

Palavras-chave: Identidade Docente. PIBID. Formação Inicial de Professores de Matemática. Análise Textual Discursiva.

Aspects of teacher identity in future Mathematics teachers in the context of PIBID

ABSTRACT

In this qualitative research our intention was to highlight aspects that influence the formation of the future teacher of Mathematics in the context of PIBID. The data were collected, through interviews, with undergraduate students in Mathematics from a public university in the State of

Roberta Negrão de Araújo é Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina. Docente da Universidade Norte do Paraná – Campus Cornélio Procopio/PR. Rua Portugal, 340. 86300-000. Cornélio Procopio/PR. E-mail: robertanegrao@uenp.edu.br

Angela Meneghello Passos é Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina. Docente do Instituto Federal do Paraná – Campus Londrina/PR. Rua João XXIII, 600. Jardim Dom Bosco. 86060-370. Londrina/PR. E-mail: angelamp@sercomtel.com.br

Marinez Meneghello Passos é Doutora em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Docente Sênior da Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR. Rua Professor Samuel Moura, 328, apto. 1502. Vila Judith. 86061-060. Londrina/PR. E-mail: marinezmp@sercomtel.com.br

Sergio de Mello Arruda é Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Docente Sênior da Universidade Estadual de Londrina/PR. Rua Professor Samuel Moura, 328, apto. 1502. Vila Judith. 86061-060. Londrina/PR. E-mail: sergioarruda@sercomtel.com.br

Recebido para publicação em 12 abr. 2017. Aceito, após revisão, em 24 ago. 2017.

Acta Scientiae	Canoas	v.19	n.4	p.601-618	jul./ago. 2017
----------------	--------	------	-----	-----------	----------------

Paraná, Brasil, who were also PIBID grantees. Discursive Textual Analysis was used as a method of data collection and analysis. Among the results we have been able to show the strong personal relation of the deponents with Mathematics, which is perceptible in the speech of those involved, especially in the reference role that teachers of this discipline had in their school trajectory. Those involved recorded the relevance of PIBID in their training and assign to the program the opportunity to define the criteria for the characterization of a good teacher. From the data we also show that, despite the lived experiences, the position of the student is still that of an apprentice of teaching. We believe that this is due to non-completion of the course and that they do not have yet acted as teachers professionally.

Keywords: Teacher Identity. PIBID. Initial Formation of Mathematics Teachers. Discursive Textual Analysis.

INTRODUÇÃO

Desde os anos noventa, a temática formação de professores ganhou maior visibilidade na comunidade acadêmica brasileira. Assim, pensar a formação do professor a partir da análise de suas práticas emergiu como relevante demanda.

Dessa forma, a importância social desta pesquisa justifica-se pela discussão em torno da formação inicial do professor de Matemática, bem como a constituição de sua identidade com a docência. Diante desse contexto, tivemos como norte o problema: Quais aspectos influenciam a formação da identidade do futuro professor de Matemática? Considerando o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como um recorte no âmbito das licenciaturas, evidenciar aspectos que influenciam a formação da identidade do futuro professor de Matemática constituiu-se, assim, nosso objetivo geral. Esta pesquisa possui parecer consubstanciado do CEP com CAAE 57663716.9.0000.5231 e número do parecer 1.666.360.

O PIBID é uma iniciativa do governo federal para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. Juntamente com outros programas do Ministério da Educação (MEC), objetiva impulsionar a formação de professores no País. Tem como principais metas: (1) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, o que visa proporcionar a oportunidade de criar e participar de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; (2) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, de modo a elevar a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

O PIBID acontece a partir de uma parceria entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas da rede pública de ensino que ofertam a educação básica. Assim, contribui na aproximação dos dois níveis de educação – básica e superior – em prol da valorização da docência e da melhoria da qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas do País.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Segundo Bauman (2005), vivemos uma era tecnológica, na qual celulares e computadores substituem o contato físico, pois são meios muito mais rápidos de comunicação. Diante deste contexto, as identidades, bem como a forma acelerada da sociedade se transformar, estão em constante movimento. São as escolhas, as situações-problemas, os momentos de prazer, os dilemas, as experiências, as circunstâncias, os valores e os princípios que determinam o rumo de construção da identidade pessoal. Dessa maneira é equivocado afirmar que a identidade é algo nato no indivíduo, pois mesmo assumindo-a, esta não é solidificada, já que corre o risco de sofrer alterações que o próprio indivíduo desconheça, e talvez nem perceba. No entanto, a maneira como o indivíduo age para se manter firme em determinada decisão é essencial para a constituição de sua identidade.

Assim, o indivíduo constrói sua identidade na interação com o outro. Essa construção está relacionada ao contexto em que o sujeito está inserido, que possibilita (ou não) suas experiências, atingindo os atributos necessários. A identidade é nosso modo de ver, sentir, pensar e agir sobre o mundo a partir das relações estabelecidas com nossos pares no meio em que vivemos.

Para esta pesquisa assumimos o pressuposto que a identidade docente resulta do efeito das relações com os professores, com as instituições de educação básica e sua equipe, com os alunos, com seu próprio saber (o do estudante de licenciatura) e com o saber dos alunos do ensino básico.

Para Pimenta (2005), as licenciaturas – ao desenvolverem um currículo com atividades distanciadas da realidade escolar – pouco têm contribuído para a formação da identidade docente. Diante disso, a presente pesquisa intenciona evidenciar que o PIBID, pelas ações propostas e, sobretudo pela rede de relações que oportuniza, contribui para a construção desta, na medida em que o graduando envolvido atribui significado social ao ser professor.

Com o objetivo de coletar dados junto a acadêmicos da Licenciatura em Matemática participantes do PIBID, foi elaborado um roteiro de entrevista. Para Valles (1997), a entrevista diferencia-se das conversações da vida cotidiana, pois há expectativas explícitas: do entrevistado de falar e do entrevistador de escutar. O entrevistador, por sua vez, anima o depoente, sem contradizê-lo; logo, as resistências da conversação espontânea são superadas.

Lüdke e André (1986) afirmam que a entrevista permite compreender, de forma clara, a informação coletada, praticamente com qualquer depoente e sobre os mais variados aspectos.

Ao selecionar a entrevista como instrumento de coleta de dados, surge a possibilidade de destacar a fala dos participantes para apreender o sentido que estes atribuem ao tema norteador. Desta forma, é um recurso por meio do qual a visão acerca dos objetos investigados pode emergir.

Como especificação da entrevista, a organização semiestruturada apresenta destaque no processo de coleta de dados.

[...] a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. [...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade (TRIVIÑOS, 1987, p.146)

Nesta pesquisa, o roteiro das questões focou no que leva à formação da identidade docente, por isso explorou as experiências escolares que o envolvido teve em todas as etapas/níveis de escolaridade pelas quais passou: os efeitos dessas relações com os professores, com o saber e com os alunos; como elas variaram ao longo da escolarização desde o ensino fundamental, médio até o ensino superior. Tais questões tiveram a finalidade de orientar os pesquisadores que investigavam as relações com o ensinar, o saber e o aprender na configuração de aprendizagem constituída pelo PIBID. Assim puderam ajudar no processo de categorização das falas das entrevistas.

Em seguida, todas as entrevistas realizadas foram transcritas. Bom Meihy (1996) indica que a transcrição “palavra por palavra” é um mito, já que há entonações, emoções, palavras polissêmicas, hiatos, gestos, como também o contexto do ambiente, que a gravação não é capaz de captar. Logo, a transcrição literal é apenas a primeira etapa, seguida de textualização e transcrição. No segundo estágio, da transcrição, a fala foi reorganizada, suprimindo as questões; assim, o texto passou a ser somente do depoente. As gírias, repetições de termos e equívocos linguísticos também foram ajustados. As palavras-chave foram grifadas, dando uma lógica ao texto. Na última etapa de transcrição houve certa interferência dos autores, já que foi realizada a complementação de palavras que foram insinuadas durante a entrevista. No entanto, a legitimidade das entrevistas foi totalmente preservada.

Posteriormente a esse movimento, recorreremos à Análise Textual Discursiva (ATD). Seguindo seus procedimentos, as entrevistas foram fragmentadas e, posteriormente, agrupadas formando uma Unidade de Análise (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 os pesquisadores. AATD, de acordo com Moraes e Galliazi (2007), prevê quatro momentos:

1. Examina-se a modalidade de análise e descreve um processo para concretizá-la. Mostra como a análise pode ser encaminhada a partir da unitarização dos textos do *corpus*¹, seguida da categorização das unidades construídas.

¹ Segundo Moraes e Galliazi (2007), o *corpus* é constituído pelo conjunto de documentos e produções textuais objeto de pesquisa. Tal *corpus* pode ser tanto documentos já existentes, como os produzidos para a pesquisa.

2. Estudam-se os modos como os resultados da análise podem ser comunicados. Defende a ideia de que a comunicação é composta de descrição e interpretação, constituindo o processo de teorização em relação aos fenômenos investigados. O processo de categorização encaminha para a teorização sobre o objeto de pesquisa.

3. Aprofunda-se a questão da produção de textos como processo de reconstrução com base na crítica. Afirma que o processo de construção e reconstrução recursivo oportuniza que o pesquisador compreenda, de forma mais complexa, os fenômenos que investiga, conseguindo comunicar os resultados da análise com maior precisão e qualidade.

4. Argumenta-se que a ATD conduz a compreensões mais elaboradas dos fenômenos investigados, o que possibilita reconstrução dos discursos em que o pesquisador e os sujeitos da pesquisa se inserem.

A ATD é um processo que associa a preocupação com a qualidade formal a um investimento na qualidade política da pesquisa. Esta depende dos pressupostos assumidos pelo pesquisador em seu trabalho, especialmente o assumir-se como sujeito histórico, capaz de intervir nos discursos no sentido de sua reconstrução.

O CONTEXTO DA PESQUISA

Os dados para esta pesquisa foram coletados no ano de 2014 junto a quatro acadêmicos do quarto ano do curso de Licenciatura em Matemática de uma universidade pública do Estado do Paraná, que atuavam no PIBID desde o seu início. Esses estudantes estão apresentados com as siglas DM (Depoentes de Matemática), seguidos do numeral 1, 2, 3 e 4. Todos os envolvidos neste grupo são do gênero feminino². A média de idade é de 24 anos, sendo 21 e 27 as extremidades. O ano de ingresso no curso foi 2011, e no PIBID em 2012 (início do PIBID em Matemática naquela instituição).

Quanto à formação, três cursavam a primeira graduação. O quarto depoente já havia cursado Bacharelado em Jornalismo, em uma faculdade privada do município. Ao término do curso de Jornalismo iniciou a Licenciatura em Língua Portuguesa, que finalizou em 2013, paralelamente, à Licenciatura em Matemática, cujo ingresso foi por ser portador de diploma de curso superior e haverem vagas remanescentes naquela IES.

No que se refere à atuação profissional, um dos depoentes não havia atuado como docente até aquela data da entrevista, sua experiência com o magistério tinha sido somente no estágio obrigatório e no PIBID. Dois, por terem cursado Normal em Nível Médio, tiveram estágio não obrigatório na educação infantil. O depoente com curso superior [bacharelado] atuava em sua área de formação e, como docente, já havia participado de um estágio remunerado em uma instituição privada do município e como professor com contrato temporário na rede básica pública.

² Mesmo os depoentes sendo do gênero feminino, procuramos padronizar segundo o gênero masculino (assumindo as regras gerais da língua portuguesa), todavia não alteramos essa condição nas falas dos depoentes.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A seguir apresentamos a análise dos dados coletados junto a quatro depoentes DM1, DM2, DM3 e DM4, selecionando diversas frases ou fragmentos de frases representativas de cada categoria emergente. Em função desse recorte indicamos que as entrevistas em sua completude podem ser observadas em Araújo (2017), assim como outros detalhes e dados a respeito de todo o desenvolvimento desta investigação. Seguindo os procedimentos da ATD, as UA foram constituídas por um conjunto de frases que têm o mesmo significado.

Nesse contexto investigativo o estudante (também pibidiano – denominação que utilizamos para indicar os participantes do Programa PIBID), nosso sujeito de pesquisa, licenciando em Matemática: observa o professor do ensino básico e se recorda de professores que já teve; revisa ou estuda o conteúdo de Matemática ministrado em sala e também relembra alguns conteúdos vistos por ele em sua trajetória acadêmica na educação básica e superior, ou seja, avalia sua própria aprendizagem; examina os alunos³ da turma e, também, lembra-se do aluno que já foi no ensino básico e de seus colegas. Com base nessas ações de considerar com atenção professores, sua própria aprendizagem e a aprendizagem dos alunos, isto é, ações que colaboram com a construção da identidade docente – emergiram dos dados coletados, três categorias:

1. Categoria professor: essa categoria inclui as observações do estudante em relação aos professores, seus ensinamentos, seus saberes escolares e profissionais;

2. Categoria estudante: nessa categoria encontramos os comentários do estudante em relação aos conteúdos e sua própria aprendizagem como estudante (licenciando);

3. Categoria aluno: essa categoria traz as ponderações do estudante em relação aos alunos e suas aprendizagens enquanto aluno.

Na sequência, tecemos alguns comentários de acordo com os relatos dos estudantes DM1, DM2, DM3 e DM4 em relação às categorias: professor, estudante e aluno.

DM1 e a categoria professor

Em relação aos professores, este estudante recorda de suas professoras afirmando que eram tradicionais e seguiam “o mesmo padrãozinho”. Comentou que não teve bons docentes de Geografia e que os de Educação Física eram displicentes, “davam uma bola e você que se virasse”. Destacou a professora de História do ensino médio entoando que: “[...] ela era uma professora muito diferente das demais... fazia maquetes... alguma coisa com argila... Vamos construir a Revolução Industrial? Disse um dia”. Sublinha que sua supervisora do PIBID era uma professora ruim: “[...] ruim no sentido de que não dinamizava, que não mudava”, trabalhava sempre a “mesma coisa”, que era “das antigas”, insistia na mesma estratégia, usava o mesmo livro há pelo menos 12 anos [desde quando

³ Destacamos que o termo ‘aluno’ foi padronizado quando nos referimos ao educando da escola básica e o termo ‘estudante’ assume-se quando nos reportamos ao licenciando.

ele estudou o 1º ano de ensino médio]. “Como eu tenho o livro, eu vejo, eu fico olhando o que ela vai passar. Ela pula os exercícios mais difíceis.” Ainda sobre as relações que teve com seus professores, recorda-se da professora do pré: “[...] essa foi a única que eu achei especial. Depois ela deu aula de Língua Portuguesa no ensino médio. Ela dominava as duas idades e sabia controlar as turmas, acho que isso é um treino”.

Sobre o conhecimento dos professores em relação às matérias que ensinavam, o estudante relatou sobre seus professores de Matemática, da percepção que tinha: “[...] eu achava que sabiam muito a matéria”; e da percepção que tem hoje: “[...] eu vejo que eles não sabiam”. Disse que a desconfiança virou uma certeza e arriscou dizendo que a causa pode ser a formação em Licenciatura em Ciências. O estudante destacou que sua professora de Matemática do ensino médio era muito boa apesar de ser “preguiçosa”, afirmou que ela ainda ministrava aulas e elogiou: “[...] mas ela sabia muito, só que cansou de dar aula. Mas ela sabe o conteúdo sim, porque se fosse perguntar alguma coisa, ela arrasava”.

DM1 comentou que não fez magistério porque o curso deixou de ser ofertado em sua cidade, na época em que poderia cursá-lo. Declarou também que o ensino na sua cidade era “muito fraco” e que por ser um município muito pequeno e da área rural os melhores professores “que faziam diferença” eram de outras cidades. Fato que fez com que ele não admirasse qualquer professor de sua cidade. Registrou a falta de professores na escola onde participou do PIBID: “Todo dia que a gente vai, a supervisora tem que substituir aula, aí ela pede nossa ajuda para atender duas turmas ao mesmo tempo”. Comentou que nestas ocasiões, em que ficavam sozinhos com os alunos, eles (alunos) faziam muitas perguntas. Para DM1 os alunos se encorajavam a fazer perguntas quando ele ocupava a condição de professor: “Quando só acompanhávamos eles achavam que estávamos lá só pra observar, mesmo falando que poderiam perguntar. Mas só chamavam a professora”. O estudante comentou que nos encontros do PIBID a atenção maior era dada para as atividades realizadas naquele momento, preferindo aquelas que eram feitas na escola e acrescentou que: “[...] focavam muito em fazer artigo, não discutíamos os problemas da escola. Então eu acho que os encontros daqui tinham que ajudar mais a gente lá na escola”.

Por fim registra o que pensava sobre o PIBID: “[...] ele (referindo-se ao PIBID) existe pra gente aprender a ensinar. Mais do que focar em escrever, publicar”. Disse achar importante o Programa, pela possibilidade de alterar “o jeito de olhar a escola” e que os encontros deveriam ser para “conversar, para intervir mais na sala de aula”. E acrescentou: “Nunca pensei em ser professora. Isso foi acontecendo... nos caminhos da vida. Nunca, ninguém me inspirou”.

DM1 e a categoria estudante

Sobre sua aprendizagem, DM1 relata que se saía muito bem na escola e com os conteúdos, exceto em Inglês, que não gostava. Como tinha boas relações com os professores, “tinha aquela coisa de pegar a flor pra levar pras professoras”, era convidado

a “participar de tudo”. Disse que desde criança adorava ir para a escola, mesmo quando havia tempestade e “[...] minha mãe contava isso pra todo mundo”. Já sobre o Curso de Matemática, comentou ser um estudante “razoável”, que suas notas até “são boas”, mas que temia os conteúdos do 3º e 4º ano. Disse ainda não ter facilidade para aprender alguns conteúdos, exemplificando-os: “Demonstração Algébrica, Integral, Derivada”. Comparou-se com outros licenciandos, citando a matéria de Cálculo como mais fácil e, por fim, diz gostar da “[...] área de Educação Matemática, eu gosto também da História da Matemática e de Didática”.

DM1 relata, ainda em relação ao curso, que o começo não foi fácil, pois “já não era aquelas coisas no ensino médio”. Disse que desanimou no começo pelas notas baixas, que nunca tinha tido; mas que não pensou em parar, excluindo a hipótese de “[...] atuar como professora. Pensei: entro no banco, mas não serei professora”. Disse, enfaticamente, ser “[...] muito mais fácil dar aula de Matemática do que de Português”.

Complementa que pela experiência no PIBID passou a não gostar de trabalhar com o ensino médio, “[...] fiquei com trauma”. Comenta que sua insegurança com os conteúdos de Matemática do ensino médio não a deixaram pegar aulas no PSS (Processo Seletivo Simplificado), pois são mais difíceis, “[...] eu tenho insegurança de passar. No fundamental não, eu domino”.

Sobre o valor que o estudante atribui aos saberes escolares e sua própria aprendizagem, relatou um episódio que considerou diferenciado e conta: “[...] cada dupla pegou um conteúdo básico de Matemática... deu três rodadas de aula com os supervisores junto e agora vamos gravar um vídeo e pôr na internet”. Registrou também o medo que teve em atuar em uma escola particular, pois sabia que “na sociedade é considerado o melhor colégio” e por achar que os alunos sabiam mais do que ele, complementando que tinha medo dos questionamentos, “[...] medo de eu escutar uma coisa e eu não saber e eles irem lá falar para os outros ‘Ah, aquela professora não sabe nada’”.

DM1 e a categoria aluno

Sobre o aprendizado dos alunos de hoje e suas relações com o conhecimento, DM1 afirmou ver maior interesse nos estudos por parte dos alunos do ensino médio integrado, e justificou: “Como é educação profissional, já vão sair de lá com alguma coisa. Então eles se interessam mais, estudam mais”. Criticou a quantidade de alunos na sala, dizendo que em uma turma de 45 alunos, poucos são bons e se interessam, “[...] dá pra contar os que se interessam, acho que tem uns dez. Eles não têm noção de que a não aprendizagem vai fazer falta. Eles não caíram na real que isso vai fazer muita falta”. Comentou, ainda, que a professora [supervisora] não chamava a atenção deles e ao permitir o uso de “foninhos” colaborava para que não tivessem o devido respeito.

No que diz respeito ao sentido atribuído à relação dos alunos com os saberes escolares, destacou a questão das notas: “[...] quando a professora dá prova, as notas são bens ruins”; e disse que é bem complicada a relação com esses alunos, pois dão bastante

trabalho. Relatou que no 1º ano do ensino médio da escola em que faz o PIBID, “[...] havia o menino que enrolava o negócio de maconha do meu lado. Sete e quarenta da manhã”. Questionou, ainda, o fato de os piores alunos estarem em uma mesma turma e desabafou: “Acho que não misturam esses para não estragar todo mundo”.

Por fim, DM1 comentou sobre as dificuldades dos alunos de hoje, do ensino básico em relação à Matemática, realçando que essas dificuldades impedem a introdução de conteúdos mais complexos e questionou: “Como é que você vai introduzir o conteúdo de Matrizes, por exemplo? Um menino veio perguntar sobre a multiplicação de matrizes. Mas ele não sabia nem tabuada... um absurdo!”.

DM2 e a categoria professor

Em relação aos professores este estudante apontou para a ação daqueles com os quais teve contato na educação básica, comentando sobre sua boa relação com eles e destacou sua admiração pelo trabalho que realizavam; registrou seu fascínio, inclusive quando cursou Magistério: “No ensino fundamental, principalmente, eu ficava fascinada. No médio também foi muito bom, porque eu fiz Magistério”. Relatou a respeito do que observou em três supervisores em um colégio e comentou que, apesar de ser uma sala “mais fácil de lidar”, a supervisora não levava nada diferente para as aulas. “Diferente eu digo no sentido de material pedagógico, *slides*.” Afirmou que usavam o método tradicional e recorriam à repetição: “[...] explicação no quadro e passavam dever, usavam livro e passavam dever”. Comentou que nesta turma tiveram a oportunidade de experimentar algo diferente, quando utilizaram material pedagógico “[...] deu pra perceber que eles se sentiram mais incentivados, que eles foram desafiados. Queriam participar!”.

Manifestou apreço e admiração pelos professores de Matemática, especialmente por uma delas, do ensino fundamental; apesar de gostar também das aulas de uma que ministrava a disciplina de Português: “[...] elas eram professoras que não colocavam medo na gente, que tinham o respeito da sala/comportamento sem ter que ficar fazendo chantagem”. O estudante, retomando suas lembranças, destacou ainda sua admiração por uma professora de Matemática do curso de Magistério, recordando ter sido fundamental para ele: “[...] ela tinha o respeito da sala sem ser grossa, sem colocar medo. Então, foi uma das que eu mais admirei”.

O estudante relatou que desde criança sempre quis ser professor, pois sua mãe também era: “Eu via os professores como um espelho, porque desde criança eu queria ser professora”. Afirmou que sempre observava como agiam, balizando “o que queria ser” e que essas observações e “gostos” influenciaram sua decisão em cursar o Magistério.

A escolha pelo curso de Licenciatura em Matemática deu-se pelo fato de que essa era a matéria que mais gostava, além de seus professores serem os que mais lhe chamavam a atenção, como podemos perceber neste depoimento: “[...] só as de Matemática me inspiravam, foram as que mais me incentivaram, as que eu me espelhei assim, que eu tinha vontade de ser”. Destaca a atuação de um supervisor que para ele foi “um espelho

ao contrário”: “[...] assim, ele é o que você não vai fazer! Um as atitudes que você não vai ter. Até o jeito dele falar com os alunos é um absurdo”. E comenta que a maneira de o professor explicar o conteúdo, mais dificultava do que esclarecia: “[...] você percebe que ele mesmo não consegue. O método dele de ensinar eu achei que não era fácil dos alunos pegarem. Parece que ele sabe, mas não sabe passar”.

Sobre a relação dos professores com o saber, lembrando rapidamente todos que tivera, percebia que a maioria, notadamente os mais experientes, sabia o conteúdo que estavam ensinando, mas utilizavam sempre os mesmos métodos “[...] não levavam uma coisa diferente para incentivar, nada” e eu percebia também “[...] pelo jeito que ensinavam, que sabiam muito, que gostavam do que estavam fazendo”.

Para o estudante, o fato de fazerem rodízio com os supervisores permitiu que acompanhasse, em um determinado colégio, uma supervisora “esforçada”, que tentava ajudar os alunos e solicitava que os PIBIDIANOS ajudassem também. Todavia, critica: “[...] ela não tinha muito domínio da sala”. Mesmo diante dessa dificuldade, o esforço da professora era visível: “[...] por mais que ela não estivesse conseguindo, ia lá e explicava um monte de vezes. E ela tentava ser mais clara”.

No que diz respeito ao valor que o estudante atribui aos saberes escolares/profissionais do professor, exemplificamos por meio de falas, entre elas quando cita o supervisor que confessou ter dificuldades de “passar” o conteúdo, dizendo: “[...] o PIBID está ajudando esse professor... porque ele desiste fácil das coisas”; comentando que percebia seus erros, sua dificuldade em relação a isso: “[...] perguntei para os alunos, eles falaram que ele tentou explicar duas vezes, mas desistiu... não conseguiram entender o que ele estava falando”; por fim finaliza que: “Isso chega a ser até engraçado”.

DM2 e a categoria estudante

A respeito de sua própria aprendizagem o estudante afirmou, no que tange aos saberes escolares, sempre ter tido sorte: “[...] eu estudava, mas na maior parte das vezes era sorte. Fazia prova e tirava nota, porque eu não ficava me matando de estudar”, disse sorrindo que até hoje é assim e que sempre foi bom aluno. Contudo, retoma suas afirmações indicando: “Matemática era a única matéria que eu fazia os deveres de casa”, tinha facilidade no aprendizado dessa disciplina, ao contrário de Português, alegando que: “Quem gosta de Matemática não gosta de Português”.

Com relação ao curso, declarou adorá-lo e sempre obteve as melhores notas, juntamente com um colega de sala. E, ainda, que costumava competir com ele: “Fazemos tudo juntos, estágio, PIBID”. Sobre suas preferências de estudo disse gostar de Cálculo, pelo desafio, e comentou que a maioria dos alunos não sabia Matemática: “Tem gente que nem sabe resolver a questão mais básica. Como pode?”.

O estudante destacou não estudar com frequência, mas que no último ano tinha estudado mais, tendo adotado novos “métodos” de estudo, que o obrigavam a dedicar-se: “É o jeito que eu fiz pra estudar. Porque nos primeiros anos eu até estudava, mas não

sentava e ficava lá estudando, pra tentar fazer”. Por fim disse ter escolhido o curso porque “Eu amo Matemática!” e que desde criança tinha vontade de ser professor “[...] e daí, como eu queria ser professora e gostava dessa disciplina... não tive dúvida”.

DM2 e a categoria aluno

Com relação aos saberes escolares dos alunos, o estudante comentou que os de hoje comportam-se mal, não respeitam e “são muito difíceis de lidar”. Disse ter dúvidas a quem atribuir a culpa dessa situação: se ao professor ou ao comportamento dos alunos; e acrescenta: “São indisciplinados, conversam muito”. Afirmou que apesar de as salas de aulas não terem muitos alunos, não há cooperação por parte deles, fato que dificulta a aprendizagem. E complementou: “[...] percebo que eles não sabem nada da matéria e também não ‘tão’ nem aí ‘pra’ aprender”; “[...] eu acho que é mais falta de vontade de querer aprender”. Em sua opinião a maioria dos alunos “não quer aprender” embora possam ocorrer casos em que tenham “[...] alguma defasagem pra aprender”.

Por fim disse ser perceptível o desinteresse dos alunos em aprender, até mesmo em dia de avaliações, por mais fácil e permissiva que seja a atividade os alunos simplesmente não fazem “[...] e o pior, eles nem tentam. Perguntam se podem sair mais cedo. Se podem entregar sem fazer... não estão nem aí”. Chamou a atenção também para as diferenças que percebeu entre os colégios e destacou a figura do diretor como elemento disciplinador “Tanto no ensino e aprendizagem deles, quanto no comportamento dos alunos dentro de sala de aula”, concluindo que é evidente a diferença de comportamento dos alunos diante dos diretores “mais firmes”: “Isto porque sabem que, se aprontarem, o negócio vai pegar”.

DM3 e a categoria professor

O estudante DM3 dedicou sua inspiração para ser professor e cursar Licenciatura em Matemática à sua professora desta mesma matéria do Magistério. “Eu gostava dela como pessoa e pela disciplina... na minha família não tem professor, então foi ela que me inspirou mesmo.”

Em relação ao sentido que o estudante atribuiu ao ensino praticado pelo professor, o depoente citou seus supervisores do PIBID, elogiou os dois e os comparou: a anterior, ele julgava ser mais tradicional e disse que “sempre teve domínio de sala e domínio de conteúdo”; já o de agora disse pensar mais no futuro dos alunos, preparando-os para provas importantes como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e que não se restringe ao “currículo”. Conclui afirmando: “[...] os dois foram bons, mas eu gosto mais desse, por ele buscar outras formas de ensino, por dar mais abertura pros alunos”.

DM3 chamou a atenção para uma ação do supervisor que fez os alunos assinarem um papel justificando por que não realizaram determinadas atividades. Avaliou que tal conduta diz respeito à falta de compromisso dos alunos de hoje e acrescentou: “[...] isso

vem de casa, pai e mãe não cobram”. Essas ações fizeram-no aprender muito com esse supervisor: “[...] ele se preocupa com os alunos, conversa com eles”.

Destacou sempre ter enxergado seus professores “como pessoas sérias... que você não pode ter muita liberdade... que você deve ter muito respeito”, afirmando que sempre quis ser professor, desde criança, reafirmando sua admiração por uma professora do 1º e 2º anos do “primário”, que foi sua influência. “As outras professoras trouxeram coisas boas pra mim, mas nunca me influenciaram.”

Os comentários feitos sobre a relação que os professores demonstravam ter com os conteúdos são de que, na época, acreditava que seus professores da educação básica conheciam muito, todavia hoje levanta dúvidas sobre essas suas certezas. Disse que percebia quando um professor não dominava o conteúdo, pois ele “[...] entrava na sala e passava, passava, sentava e ia embora”. Por outro lado o professor que interagira mais com os alunos “[...] questionava mais, trabalhava com outras metodologias... aparentemente dominava mais o conteúdo”, pois para esse estudante os alunos conseguiam perceber o professor que não sabe: “Uns conseguem enganar um pouco. Mas pela postura, dá pra perceber”.

Para DM3 o PIBID ajudou no seu amadurecimento como professor e isso foi determinante para se considerar como tal. Valorizou o convívio em um ambiente escolar com os professores, inclusive na sala restrita a eles (na escola), destacando: “Você não está mais no ambiente de aluno, você está no ambiente de professor, então isso muda muito. Amadurece, sabe”. Além do amadurecimento, afirma que a experiência do PIBID o ajudou em outras questões importantes para ser professor: “[...] meus supervisores falam que eu tenho didática, que eu tenho controle da turma, e isso é importante para ser professor. É porque eu fiz Magistério”.

O estudante destaca o “saber ensinar”, pois para ele bom professor é “aquele que tem domínio de conteúdo... mas não só, tem que saber ensinar também”. Por fim fez uma crítica à Licenciatura em Matemática no sentido de não proporcionar melhores formas de “como você vai ensinar aquele conteúdo”. Para ele faltava didática no próprio curso, e comentou sorrindo: “Como eu fiz Magistério, eu já tive uma base boa”.

DM3 e a categoria estudante

No que diz respeito aos saberes escolares, o estudante indicou que seu relacionamento com os conteúdos poderia ser registrado por meio de fazer tudo o que os professores solicitavam. afirmou que jamais “deixou para depois” ou “entregou de qualquer jeito” o que havia sido pedido, por isso suas notas sempre foram boas: “Eu nunca fui uma pessoa muito inteligente, mas eu sempre fui estudiosa”.

Comentou que, além de gostar de estudar Matemática, esta era a disciplina que mais gostava e, por gostar, se dedicava muito, “[...] chegava em casa e passava a matéria a limpo, fazia todos os exercícios de novo, era estudiosa”.

Com relação à Licenciatura em Matemática, o estudante diz ter escolhido essa universidade “pelo bom conceito que possuía na sociedade local” e que foi uma surpresa ter conseguido entrar no primeiro vestibular. “Eu escolhi aqui por ser bem conceituada, e o curso porque eu gosto mesmo da disciplina.” Registrou que o gosto e a facilidade em aprender Geometria facilitaram sua decisão: “Eu gosto da área de ensino também, mas só quando se refere ao conteúdo da Geometria”.

O estudante valorizou o PIBID, compara-o ao estágio, enaltecendo seus pontos positivos. Cita os encontros como grande contribuinte de sua aprendizagem e formação: “[...] é importante ouvir as experiências dos outros, aí você vê o que eles falam que pode ser feito, o que não pode ser feito, você vê situações diferentes”. Disse que a experiência de estar junto com o supervisor foi mais importante do que no estágio: “[...] você já acompanha o professor desde a hora que ele chega até a hora que ele vai embora, então você vive a rotina do professor, aprende como é. Isso amadurece muito”. E por fim comentou que seu relacionamento com os outros pibidianos não era estreito, mas conversava sobre o PIBID com os outros alunos do curso: “Então é legal que a gente fala das nossas experiências e começa a pensar sobre elas”.

DM3 e a categoria aluno

Sobre a aprendizagem dos alunos, disse que para ele “falta interesse... são indisciplinados” e continua: “[...] a educação de casa está em falta”. Comentou ainda que na escola em que estudava havia mais “rigidez”: “O professor ou diretor falava e todo mundo tinha que obedecer. Hoje não é assim”. Concluiu que hoje o professor tem de “ficar em cima (realizando cobranças)” para que haja algum aprendizado dos conteúdos, diferentemente do “seu tempo de escola” em que: “[...] tinha a questão de respeito, toda minha turma tinha respeito em relação ao professor, em fazer e cumprir o que ele falava”.

DM4 e a categoria professor

O estudante tece elogios a uma professora de Matemática que teve, e atribuiu a ela “o gosto” tanto pela disciplina como pela docência: “[...] estou aqui por causa dela... gostava da maneira como ensinava... achava diferente... ela fazia a Matemática não ser esse bicho papão que todo mundo vê”. Avaliou também uma supervisora que estava acompanhando no PIBID: “A gente se dá bem. Não tenho problema. Mas na questão de conteúdo e de estratégias de ensino, ela é regular”.

Em sua percepção, o ensino da Matemática não pode ser monótono, pois cansa e não chama a atenção do aluno. Comentou sobre uma professora que acompanhou no estágio [realizado no ensino fundamental] e observou que ela “só seguia o livro didático... passava aquele conteúdo, dava exercício e corrigia”. Repetia isso: “[...] não era uma coisa que chamava a atenção do aluno. Eu até ficava cansada de assistir as aulas dela”. Por outro lado, ao falar da professora do 9º ano do ensino fundamental, DM4 registra: “[...] a forma

como ela ensinava não era esse monstro, era fácil de entender, era fácil de compreender”; e reafirma: “[...] a aula dela era diferente, dava jogos. Trabalhou com modelagem”. Foi assim que pôde perceber que a Matemática era uma disciplina “legal para se ensinar” de uma “maneira diferente... não daquela maneira monótona”.

Sobre o conhecimento dos professores em relação às matérias que ensinavam, o estudante disse: “[...] em algumas disciplinas a gente percebia que os professores tinham domínio, em outras não” e comentou achar que a maioria não tinha domínio, “essa é a verdade”.

Comparou sua “aplicada” professora de Matemática com uma de História, “[...] que passava as aulas contando histórias nada a ver com o conteúdo que a gente precisava” e disse brincando que “era história de terror” [risos]; elogiou a professora de Português e colocou o professor de Educação Física no mesmo patamar que o da professora de História, pois para ele “[...] não estavam muito dentro dos padrões de um professor que queria ensinar um aluno”.

DM4 relatou que o PIBID havia ajudado-o a “reconhecer” um bom professor, sendo que era o que possuía “domínio de conteúdo, estratégia de ensino desse conteúdo para fazer com que o aluno se interesse e saber prender a atenção do aluno”. Por fim, critica o colégio em que estava atuando no Programa, pois lá “ninguém se incomoda com o pessoal do PIBID”, disse que embora fiquem juntos na sala de professores, estes nem sequer perguntam seu nome, todavia, “Mesmo assim, quando estou lá eu me sinto professora, por causa dos alunos”.

DM4 e a categoria estudante

A respeito de sua aprendizagem no ensino fundamental, disse ter sido “sempre uma boa aluna” e, que tirava boas notas, inclusive em Biologia, mesmo que “[...] não tinha muito a ver com o que eu gosto, que é Matemática... nunca tirei nota vermelha no ensino fundamental... nunca fiquei pra recuperação”. Com relação ao curso de Matemática disse ter tido “[...] alguns problemas na disciplina de Geometria, que no começo era um pouco difícil de aprender”, mas que “estava indo bem e iria se formar”.

O estudante comentou que sua relação com os professores sempre foi boa; afirmou, sorrindo, que gostava de agradá-los [com frutas] e que gostava de estudar, tinha boas notas, sentava na frente e que nunca teve problemas de comportamento ou com algum professor. Disse também que, apesar da inibição, era participativo. “Fazia o que os professores pediam, mas eu nunca fui de levantar a mão e perguntar, eu era um pouco tímida nesse aspecto.” Sobre a timidez, comenta que resolvia suas dúvidas dirigindo-se aos professores na mesa deles ou pedindo que fossem até a sua carteira, “nunca fui de perguntar no coletivo”. No que diz respeito ao curso de Licenciatura em Matemática e suas afinidades com as áreas disciplinares, destacou gostar de História da Matemática e também “[...] algumas metodologias tipo a utilização de jogos, acho que isso assim me motiva um pouco mais”.

DM4 valorizou o domínio dos conteúdos e comentou que no PIBID estavam elaborando vídeos para disponibilizar *online* e que todos os supervisores “entraram em consenso” sobre os conteúdos básicos que os alunos tinham mais dificuldades: “Então eles passaram esses conteúdos e cada dupla pegou um para estudar. Por isso é muito importante a gente dominar os conteúdos”.

DM4 e a categoria aluno

Sobre o aprendizado dos alunos, comentou um caso específico a respeito de um aluno que observou na sala que acompanhava no PIBID e que ele considerava uma exceção “Ele só brinca... é muito bom de cálculo mental... é incrível... acho muito legal isso porque mesmo não prestando atenção, mesmo não fazendo tarefas, ele tira nota, porque ele aprende”. Sobre os demais disse que existem “[...] aqueles que ficam quietinhos... que sentam mais na frente, querem aprender, você percebe que até a nota deles é melhor”. Foi possível perceber que os alunos não sabem os conteúdos, afirmando que: “[...] quando a professora termina de explicar levantam a mão e ‘falam não entendi’”, não entenderam porque não estavam prestando atenção, complementa.

Para o estudante, a falta de regras e o uso permissivo de aparelhos de música, por exemplo, rouba a atenção e impedem o aprendizado. “A maioria dos alunos senta no fundo, de duplinha... as notas deles são péssimas... não prestam atenção mesmo, ficam trocando músicas, usam fone. Nunca vão aprender desse jeito.” DM4 comparou os alunos atuais com os de sua época: “Celular na minha sala não tinha... Hoje eu vejo aluno de fone, não ouve o professor, não está nem aí. O aluno tira nota vermelha e está dando risada, não se preocupa”.

DM4 continuou sua comparação citando que não sabia se apenas na sua cidade era assim, mas na sua época “o pessoal até chorava por causa da nota” e que hoje “tanto faz como tanto fez”. E finalizou dizendo que para ele “Tanto os alunos como os professores mudaram”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados coletados podemos inferir sobre alguns relatos de cada depoente, em que é possível evidenciar aspectos que influenciam na formação da identidade do futuro professor.

DM1 e a identidade docente: Observando as UA, DM1 destacou sobre os saberes escolares e sua aprendizagem em grande parte de suas falas. DM1 cursou, inicialmente, uma graduação de Bacharelado e na sequência iniciou duas licenciaturas, mas sua intenção ao cursá-las era oportunizar mais possibilidades de emprego. O depoente nunca quis ser professor, mas, segundo ele, acabou tornando-se, pelas condições objetivas de sua vida.

Registra que é mais fácil ser professor de Matemática do que de Língua Portuguesa, como também de ensino fundamental do que de médio. Tais afirmativas referem-se ao domínio do conteúdo por parte do professor, bem como à sua forma de ensinar. Nesse sentido, um relato chamou-nos a atenção: como aluno evidenciava que os professores eram bons; todavia, registra que hoje chegou à conclusão de que não eram. Acreditamos que essa percepção deve-se ao domínio do conteúdo que hoje ele possui, bem como o contato com outros professores, o que alargou suas compreensões em relação à docência.

Destaca o PIBID, afirmando que o programa existe para que os estudantes da licenciatura aprendam a ensinar. Nesse excerto acabou tecendo uma crítica ao projeto do PIBID em Matemática, abordando a ênfase dada em escrever e publicar. E complementa que o importante do programa era a oportunidade de olhar a escola de um jeito diferente. Acreditamos que esse “jeito diferente” refere-se ao papel que ele ocupava: antes aluno, hoje professor.

DM2 e a identidade docente: Pela influência da mãe, que atuava como professora e de outros professores, DM2 indica que desde criança queria ser professor, tendo-os como exemplo: “[...] eu via os professores como um espelho, porque desde criança eu queria ser professora”. Afirma que sempre observava como faziam e como queria ser e que essa vontade influenciou sua decisão em cursar o Magistério. Todavia, dentre seus professores, somente os de Matemática o inspiravam, registrou que: “[...] foram as que mais me incentivaram, as que eu me espelhei assim, que eu tinha vontade de ser”.

Dizia gostar muito de Matemática, e retomou tal afirmação em muitos momentos da entrevista. “Eu escolhi o curso porque eu amo Matemática! Desde pequena é o que eu tenho vontade de fazer. Ser professora; e daí, como eu queria ser professora e gostava dessa disciplina... não tive dúvida”. Indica, ainda, sua indignação com os estudantes que não dominam a Matemática básica e afirma sua afinidade com a disciplina de Cálculo.

Aponta, diante do contato com supervisores, ter percebido que esses não utilizavam materiais pedagógicos e que, dentre eles, um se diferenciava no sentido negativo, o que o fez não querer ser como ele. Para esse caso, destacou pontos negativos em sua maneira de ensinar e em seu relacionamento com os alunos, classificando-o como um contraexemplo. Reconhece que o PIBID contribuiu para sua formação, assim como de seus pares, e também para a formação dos supervisores, inclusive para seu contraexemplo. Outro aspecto relevante destacado foi o papel da gestão escolar, indicando que o diretor deve ser mais “firme”.

DM3 e a identidade docente: Na fala do depoente DM3 evidenciamos o quão marcante é o gosto pela Matemática, sobretudo a área da Geometria e do ensino. Registra que hoje tem dúvidas se os docentes que teve em sua trajetória na educação básica dominavam o conteúdo.

Crítica a licenciatura quando comenta sobre o processo de ensino e destaca a importância do PIBID neste aspecto. Afirma que o programa ajudou-o no “amadurecimento como professor” permitindo se considerar assim. Diferencia o PIBID do estágio, já que as relações no estágio são “mais superficiais”.

Além do já citado amadurecimento, o estudante afirma que a experiência no PIBID o ajudou em outras questões importantes para ser professor: “Meus supervisores falam que eu tenho didática, que eu tenho controle da turma, e isso é importante para ser professor. É porque eu fiz Magistério”.

No sentido atribuído à relação do professor com os saberes profissionais, DM3 dá indícios do papel que hoje assume por conta do PIBID: “Depois de tudo que já passei, quase três anos de PIBID, eu me considero uma professora. [...] Você começa a se ver mais como professora, porque você tem aquele contato de sala de aula, da semana, de sala dos professores, conversa de professores. Você não está mais no ambiente de aluno, você está no ambiente de professor, então isso muda muito”. Comentários que nos levam a afirmar que o PIBID foi imprescindível para DM3 definir-se e assumir-se como professor.

DM4 e a identidade docente: A maior parte das falas de DM4 concentrou-se nas questões de sua própria aprendizagem e na aprendizagem dos alunos. Ele destaca a relevância de uma professora de Matemática que teve no ensino fundamental, que o inspirou a seguir a docência na área, pois ela “desmistificou” a Matemática, pela forma diferente com que ensinava.

Em relação ao PIBID, cita-o em três momentos: no destaque do Programa no reconhecimento de um bom professor; na indiferença da instituição em que atuou em relação aos pibidianos e no caso de um aluno, uma exceção, que embora brincando o tempo todo, era excelente em cálculo mental. No que tange ao bom professor, registra: “[...] tem que dominar bem o conteúdo, tem que ter estratégia pra poder ensinar esse conteúdo para o aluno, fazer com que ele se interesse. Ao mesmo tempo dele saber o conteúdo, ele tem que prender a atenção do aluno, pra ele aprender”. Assim, indica que o professor tem que se preocupar com a aprendizagem do aluno, contudo isso só ocorre se ele dominar o conteúdo que ministra.

No que se refere aos alunos, mostra indignação com a permissividade em relação a aparelhos sonoros usados hoje em sala de aula e o resultado disso na não aprendizagem. Compara os alunos atuais com os de sua época e afirma que no passado havia preocupação com as notas. Evidenciamos que DM4 não se colocou no papel de professor em momento algum de sua fala, posicionando-se sempre no lugar de aprendiz da docência.

Os quatro depoentes e a identidade docente: Para finalizar, os dados nos levam a evidenciar a forte relação pessoal dos depoentes com a Matemática, o que é perceptível na fala dos envolvidos, sobretudo pelo papel de referência que professores dessa disciplina tiveram em sua trajetória escolar (educação básica), projetando-os ao curso selecionado.

Os quatro envolvidos registraram a relevância do PIBID em sua formação, destacando a necessidade de dominar o conteúdo associada à forma como esse deve ser disseminado. Atribuem ao programa a oportunidade de definir os critérios para a caracterização de um bom professor.

Pelos dados evidenciamos que a posição do estudante (desses licenciandos) ainda é de aprendiz da docência, mesmo pelas experiências vivenciadas. No entanto, dois dos

envolvidos em alguns momentos colocaram-se na posição de professor. Acreditamos que essa oscilação diz respeito à não finalização do curso, embora próxima, e de não terem ainda atuado como docente profissionalmente.

AGRADECIMENTOS

À Fundação Araucária e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio financeiro.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Roberta Negrão de. *A formação da identidade docente no contexto do PIBID: um estudo à luz das relações com o saber*. 2017. 160f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática do Centro de Ciências Exatas) – Universidade Estadual de Londrina, 2017.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Entrevista a Benedetton Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BOM MEIHY, José Carlos Sebe. *(Re)introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.
- PIMENTA, Selma Garrido. *Docência no ensino superior*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- VALLES, Miguel S. *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Ed. Síntesis Sociología, 1997.