

A HISTÓRIA ORAL COMO METODOLOGIA DE PESQUISA: UMA EXPERIÊNCIA RELACIONADA À PRODUÇÃO DE FONTES PARA COMPREENDER O PIBID

José de Aquino Santos
Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC
akinoprofessor@gmail.com

Larissa Pinca Sarro Gomes
Universidade Estadual de Santa Cruz
lpsgomes@uesc.br

Resumo:

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma experiência piloto realizada em uma pesquisa que tem a História Oral como metodologia e que propõe investigar as apropriações realizadas por alunos do curso Licenciatura em Matemática ao participarem das atividades do PIBID. Com esta experiência procuramos avaliar as potencialidades e fragilidades de um roteiro de entrevista elaborado para produção dos dados da pesquisa utilizando como aportes teóricos os trabalhos de Garnica (2005 e 2012). Para tanto, convidamos uma estudante que participou de um subprojeto PIBID de Matemática realizado em uma instituição de ensino superior do sudoeste baiano. Os resultados apontam que o roteiro de entrevista elaborado permitiu identificar aspectos significativos da experiência da aluna entrevistada durante o período que participou das ações do PIBID.

Palavras-chave: Formação de professores; PIBIB; História Oral.

1. Introdução

Este artigo apresenta uma experiência piloto realizada como parte de uma pesquisa de mestrado que está em andamento e tem como proposta investigar as apropriações realizadas por alunos do curso Licenciatura em Matemática ao participarem das atividades do PIBID. Para tanto, temos como objeto de investigação um subprojeto do PIBID desenvolvido no período de 2011 a 2014 em uma Instituição Pública de Ensino Superior localizada no sul da Bahia. Os sujeitos da pesquisa são os ex-bolsistas de iniciação à docência e o professor coordenador do subprojeto em questão.

Para realização da pesquisa recorreremos à História Oral (HO) como metodologia para a produção ou constituição de fontes a partir da oralidade dos depoentes que participarão desta pesquisa. No entanto, ressaltamos que apesar de escolher a HO como metodologia de pesquisa

nosso trabalho não se constitui como uma pesquisa de cunho historiográfico, mas se propõe a produzir fontes históricas a partir da oralidade. A esse respeito, Garnica (2005) defende que a História Oral tem trazido “contribuições significativas para compreender, de modo geral, o campo no qual se negociam os significados entre Matemática, ensino e aprendizagem” (p.6)

Com base nos pressupostos teórico-filosóficos de Garnica (2012) compreendemos que cada fonte de pesquisa tem suas potencialidades e singularidades, e que, embora a HO tenha como principal objetivo constituir fontes a partir da oralidade dos sujeitos/depoentes, ela não descarta a possibilidade de o pesquisador mobilizar distintas fontes ao realizar uma pesquisa.

Assim, com intuito de localizar ou produzir os dados pertinentes para nossa investigação realizamos uma primeira entrevista e fizemos um levantamento de documentos oficiais e não oficiais. Estes últimos estão relacionados às produções dos alunos durante o período que participaram do PIBID mas que não é nosso foco de interesse neste artigo. A seguir apresentaremos alguns aspectos que, de modo geral, retratam e contextualizam nossa pesquisa. Também apresentaremos os procedimentos da realização da entrevista, bem como, os resultados e nossas conclusões a partir desta experiência vivenciada.

2. Formação de Professores de Matemática e Iniciação à Docência

A formação de professores de Matemática tem sido foco de debates constantes em diversos fóruns científicos nacionais e internacionais. De modo geral, tanto no ambiente escolar quanto acadêmico é reconhecido que a melhoria na educação está relacionada com a formação do professor.

Nesse sentido, vale salientar que compreender o processo de formação do professor não é uma tarefa fácil porque esse processo está imbricado de singularidades sociais, históricas, culturais e políticas. A complexidade que permeia a formação de professor está ligada às especificidades do exercício profissional, ou seja, a docência, “uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano” (TARDIF e LESSARD, 2012, p.8).

A docência como uma atividade interativa com o outro, onde esse outro constitui-se objeto do trabalho docente, exige do professor a capacidade e habilidade de articular distintos saberes para contemplar este outro (o aluno). Assim, os desafios do professor na relação com os alunos são configurados pelo processo de aprendizagem e ensino que, conseqüentemente,

demanda dos programas de formação, sobretudo, no curso de licenciatura, uma articulação entre o lugar da formação e o espaço de futura atuação.

Dentre as distintas exigências aos cursos de formação de professores destacamos a responsabilidade de preparar para o exercício docente professores que considerem “a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais” (BRASIL, 2002, p. 2). Certamente, a formação tomada nessa dimensão possibilita que o professor articule múltiplos saberes para no exercício da docência.

Segundo Tardif (2011), os saberes docentes são constituídos por um conjunto de habilidades e competências que constitui a docência como prática profissional. Esses saberes são plurais, temporais e sociais, porque são oriundos de muitas fontes e permeados por muitos aspectos; científicos, políticos, econômicos, culturais e etc. e podem ser partilhados e (re)significados na temporalidade e contextos das interações entre sujeitos. Esse autor salienta que os professores apoiam-se em saberes heterogêneos, que podem ser categorizados em: saberes disciplinares; curriculares; pedagógicos e experienciais. Sendo os dois primeiros constituídos externos ao professor, enquanto os dois últimos constituem-se mais internalizados.

As características desses saberes são elencadas por Tardif (2011) como saberes disciplinares, referindo-se àqueles específicos das áreas do conhecimento ou disciplinas escolares. Os saberes curriculares correspondem aos discursos normativos do ensino e que sistematizam a ação docente, como os programas, conteúdos, objetivos e métodos. Já os saberes pedagógicos são provenientes de reflexões sobre a prática, são modos de saber-fazer e que por meio de pesquisas podem ser legitimados pelas ciências da educação. Por fim, o autor ressalta os saberes experienciais como aqueles constituídos a partir das vivências sociais durante toda vida.

São esses aspectos e dimensões da formação e da docência que caracterizam a temática formação do professor como algo complexo. Para Domingos Fernandes (2011), os programas de formação inicial de professores devem criar oportunidades para que esses possam analisar e refletir acerca das especificidades que permeiam a docência, pois, é no confronto com a prática que os futuros professores aprendem a mobilizar conhecimentos e atribuir reais significados a sua formação.

Mizukami (2013) corrobora as ideias subjacentes a essa concepção de docência e formação do professor, enfatizando que:

A docência é uma atividade complexa e permeada por variáveis de diferentes naturezas. (...) a formação inicial do professor deve ser destacada como um momento formal em que processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor começam a ser constituídos de forma mais sistemática, fundamentada e contextualizada. (MIZUKAMI, 2013 p. 215-216).

Nessa perspectiva, podemos considerar que a forma mais sistemática, fundamentada e contextualizada na formação inicial de professores é oportunizar a esses, em particular, os que vão ensinar Matemática, vivenciar a docência ainda no processo inicial de formação, pois terão condições de problematizar os aspectos que constitui a prática de ensinar.

Com base nessas discussões é que estamos investigando como os alunos se apropriam das atividades que participam quando são bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O programa PIBID surge com a finalidade de estabelecer parceria entre as instituições de formação de professores com as instituições públicas da educação básica. Assim, aproximar essas duas instituições possibilita a inserção de estudantes dos cursos de licenciatura no contexto da sala de aula em escolas públicas de educação básica.

2.1. PIBID: contextos e perspectivas

Com o intuito de evidenciar os contextos históricos, sociais e políticos nos quais o PIBID está inserido realizamos um levantamento documental, em particular, a partir dos editais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES). Aqui apresentaremos os aspectos mais gerais, no sentido de contextualizar o nosso objeto de investigação.

Segundo Gatti *et. al* (2014), o PIBID é considerado uma política pública educacional que surgiu em 2007, e representa uma ação conjunta entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Secretária de Educação Superior (SESu), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), cuja finalidade é incentivar a formação inicial de professores promovendo a iniciação à docência dos alunos de cursos das licenciaturas presenciais.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, foi instituído e regulamentado por meio da Portaria Normativa CAPES nº 122 de 16/09/2009. Os objetivos dessa política pública educacional versam acerca do incentivo à formação de professor para

educação básica, com intuito de valorizar o magistério incentivando estudantes de licenciatura. Para isso propõe parceria entre universidades e escolas, no sentido de articular o processo de formação do professor em contato com as realidades do sistema público de educação básica.

A partir desta publicação, a CAPES promove a divulgação de editais de chamada pública para que seja estabelecida a parceria entre Instituições de Ensino Superior (IES) e Instituição de Educação Básicas (IEBa) no âmbito do PIBID. Em nosso estudo, identificamos seis editais, e constatamos que em cada novo edital os objetivos essencialmente são mantidos os critérios para submissão de projetos passaram a ser mais esclarecidos e a abrangência do PIBID aumentava porque era oportunizada a participação de novas IES, as públicas de um modo geral, as comunitárias, confessionais e filantrópicas sem (e com) fins lucrativos.

Conforme o edital CAPES/DEB 02/2009 os agentes envolvidos diretamente no desenvolvimento do PIBID eram: professores das IES, um professor coordenador do projeto institucional e um coordenar por subprojeto; professores da IEBa em cada escola conveniada ao subprojeto um professor da área de conhecimento contemplada no subprojeto assume a função de supervisor do subprojeto; estudantes da licenciatura, que terá a iniciação à docência como parte de sua formação ao ser inserido nas salas de aula do supervisor.

Nos editais são estabelecidos os critérios e condições para elaboração e submissão de projetos no âmbito do PIBID junto à CAPES, assim como, a seleção de IEBa, os supervisores, os coordenadores e os bolsistas de iniciação à docência, explicitando as incumbências de cada participante. De acordo com a portaria da CAPES (2009) os bolsistas devem “apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho na escola, divulgando-os na instituição onde estuda, em eventos de iniciação à docência promovidos pela instituição, em ambiente virtual do PIBID e em eventos organizados pela CAPES”. (p.7)

Constatamos que o PIBID se articula como política pública educacional atuando em três dimensões: como programa, gerido e normatizado como ação governamental através da CAPES; como projeto institucional, cuja responsabilidade é das IES que apresenta uma proposta de trabalho no âmbito do programa (atendendo as exigências explicitadas no edital); e como subprojeto, que (re)elabora e executa a proposta de parceria entre a IES por meio do respectivo curso de licenciatura e IEBa.

O nosso objeto de investigação é subprojeto parte de um projeto institucional proposto mediante o edital Nº 001/2011/CAPES, denominado “Práticas pedagógicas e tecnologias educacionais na formação de professores da Educação Básica” que contemplou seis cursos de licenciaturas. Esses cursos estão distribuídos em seis campi em cidades distintas da Bahia, ou seja, o projeto institucional agrega seis subprojetos nas seguintes licenciaturas: três em Matemática, dois em Computação e um em Química.

O subprojeto PIBID-Matemática que estamos a investigar, inicialmente contemplava 27 estudantes bolsistas de iniciação à docência; cinco professores supervisores, sendo três de escolas municipais de Ensino Fundamental e dois de escola estaduais de Ensino Médio; um professor coordenador de área/subprojeto; um professor coordenador institucional e um professor coordenador de área e de gestão de processos educacionais. A execução da proposta apresentada seria de 24 meses, entretanto, foi estendida por mais 12 meses.

Para iniciarmos nossa pesquisa realizamos uma busca em vários bancos de teses e dissertações, bem como, em revistas, com o intuito de conhecer trabalhos correlatos ao nosso. A partir desta busca vários trabalhos foram localizados, entretanto, selecionamos aqueles que discorrem sobre a formação inicial. Dentre eles destacamos: Tinti (2011), Paredes (2012), Correia (2012), Gallego (2012), Moura (2013), Benites (2013), Zaquero (2014) e Panké e Frison (2015) que abordam o PIBID na formação de professores, evidenciando as potencialidades e fragilidades desta política pública educacional.

Com base nas leituras e orientações, percebemos que nossa pesquisa necessitava de uma metodologia que contemplasse as singularidades do nosso objeto de investigação, a temática e os sujeitos e nos permitisse compreender as apropriações realizadas pelos estudantes de Licenciatura quando participaram do subprojeto PIBID-Matemática. Assim, optamos pela História Oral (HO) como metodologia na/para produção dos dados da pesquisa.

3. História Oral como metodologia de pesquisa

Consideramos em nosso estudo que “a metodologia de pesquisa é sempre um exercício, um fazer em trajetória e não uma mera e simples aplicação linearizada que nos permite passar por etapas em procedimentos mecanicamente implementados” (MARTINS-SALANDIM, 2012, p.51). A partir deste posicionamento, buscamos por uma metodologia pela qual fosse possível evidenciar os aspectos subjetivos e pertinentes à formação dos

sujeitos de nossa pesquisa, com ênfase nas singularidades contextuais do Subprojeto PIBID-Matemática – Objeto investigado.

Com base nos elementos constitutivos presentes em nossa investigação, a saber: temática, questão de pesquisa, objetivos, sujeitos e objeto, entendemos com Bogdan e Biklen (1994) que trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, pois, “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal, [...] os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”. (p. 47 -49).

Nesta perspectiva, os aspectos contextuais são considerados e, o pesquisador é quem articula métodos e técnicas para perceber ou fazer emergir vestígios que possibilite construir ou caracterizar os dados que vislumbrem evidências ou respostas ao problema motivador da pesquisa. Além disso, o essencial na abordagem qualitativa não são atos ou resultados obtidos, mas o processo pelo qual tornou possível acessar ou produzir resultados.

Assim, reconhecemos como pertinente a História Oral em nossa pesquisa, pois, ela “se apresenta como forma de captação de experiências de pessoas dispostas a falar sobre aspectos de sua vida” (MEIHY, 2002, p. 51), desse modo, por meio da oralidade dessas pessoas é possível constituir fontes de pesquisa ou narrativas. Para Garnica (2012) as narrativas oriundas dos relatos orais “nos permitem (re)traçar um cenário, um entrecruzamento do quem, do onde, do quando e do porquê.” (p. 101).

Além de nos possibilitar acesso a informações de modo a constituir e perceber elementos de um contexto, a HO permite que o pesquisador articule várias fontes para coleta e produção de dados; as fontes decorrentes da oralidade, e aquelas, sedimentadas em documentos escritos ou em outros tipos de registros. Nesse sentido, “Negar os arquivos escritos como recurso de pesquisa seria um equívoco tão alarmante quanto negar a importância da oralidade para entender a temporalidade e, nessa temporalidade, as circunstâncias humanas.” (GARNICA, 2012, p. 90).

Algumas pesquisas realizadas no âmbito da educação Matemática têm evidenciado as possibilidades e potencialidades da HO sob vários aspectos metodológicos; Baraldi (2003) e Gaertner (2004) em seus respectivos estudos de doutoramentos a usaram sob perspectiva de abordagem historiográfica, ou seja, no sentido histórico ao mapear cujos de formação de professores; Zaqueu (2014) e Tizzo (2014) revelam em suas dissertações de mestrado a

potencialidade desta metodologia, tanto para produção de fontes e constituição de dados da pesquisa, quanto para análise dos dados acessados ou produzidos.

Para Gaertner e Baraldi (2008) “Ao adotar a História Oral como metodologia de pesquisa, trabalha-se com o relato oral de indivíduos ligados por traços comuns”. (p.51). Esse aspecto apontado por essas autoras ressalta a pertinência de nossa escolha metodológica, uma vez que, nossos depoentes são sujeitos que em suas respectivas singularidades estão ligados por traços comuns – participarem de um específico subprojeto PIBID-Matemática.

Thompson (1988, *apud* GARNICA 2012, p.97) corrobora as ideias dessa concepção, afirmando que “a oralidade permite ressaltar, tornando mais dinâmicos e vivos, elementos que, de outro modo, por outro instrumento de coleta, seriam inacessíveis”. Nesse sentido, é possível que o acesso a documentos, aplicação de questionários e realização de entrevistas, os depoentes apresentem suas versões acerca das contribuições do subprojeto PIBID-Matemática em sua formação, bem como, os impactos e influências desta política pública no processo formativo.

No sentido de validar o roteiro de entrevista elaborado para nossa pesquisa de mestrado, convidamos uma estudante, ex-bolsista de um subprojeto PIBID-Matemática realizado em uma instituição pública de ensino superior, localizada no sudoeste da Bahia, para uma experiência piloto. Com este roteiro nosso objetivo foi evidenciar sua trajetória estudantil, suas motivações para cursar licenciatura em Matemática e identificar como foi sua participação do PIBID, bem como as atividades que realizou durante o período em que foi bolsista.

4. Metodologia

Para realizar a experiência piloto optamos em utilizar o protocolo, a saber: convidar a aluna e esclarecer sobre os objetivos de tal ação; explicar as etapas das quais ela participaria; entregar o roteiro de entrevista (para facilitar o processo de memorização); agendar a realização da entrevista em dia, horário e local, considerando o bem estar da depoente; realizar a entrevista audiogravada; transcrever a entrevista convertendo-a em registro escrito; textualizar a entrevista (tornar a transcrição em texto/narrativa); validar o texto/narrativa (a depoente deve ler a transcrição e autorizar o uso).

Após aceitar o convite, a depoente solicitou que o roteiro da entrevista fosse enviado por e-mail e assim procedemos. A entrevista foi agendada de acordo com a disponibilidade da depoente. Considerando os preceitos éticos da pesquisa, mas, sobretudo, a liberdade que os depoentes devem ter, especialmente, com relação à sua identidade, a depoente foi tratada com formalidade e ela própria decidiu ser identificada como depoente G. A entrevista foi realizada em seção única e teve duração de 26 minutos e 36 segundos.

5. Alguns resultados: exercício para além da oralidade.

Para apresentarmos os resultados decorrentes da experiência realizada, cujo intuito é validar o roteiro de entrevista voltamos nosso olhar para o objetivo da pesquisa para a qual o roteiro foi elaborado: investigar as apropriações realizadas por alunos do curso Licenciatura em Matemática ao participarem das atividades do PIBID.

Ao analisar a entrevista identificamos que a depoente G tem 27 anos de idade, cursou toda educação básica em escolas públicas, iniciou a graduação em Licenciatura em Matemática após concluir o 2º grau e ingressou no PIBID em 2011, quando cursava o sexto semestre. No período de ingresso ao PIBID tinha cerca de seis meses de experiência docente. Ela permaneceu no PIBID até a conclusão do projeto em 2013. Destacou como significativo à sua formação as abordagens dos conteúdos: Função Quadrática e Geometria Analítica.

Também foi possível compreender de modo mais minucioso a trajetória estudantil de G. Ela relatou que:

[...]eu sempre quis fazer uma graduação na área de exatas, algum curso que tivesse matemática. [...] Sempre ajudei meus colegas nas aulas de Matemática porque eu gostava, sentia essa vontade de ensinar. Então, essas coisas, sabe... me influenciaram optar pela licenciatura em Matemática. (TRECHO DA ENTREVISTA).

O relato de G demonstra que a opção por se tornar professora de Matemática está diretamente ligada à facilidade com a disciplina e gosto em auxiliar colegas com dificuldades durante as aulas de Matemática. O modo entusiasmado como ela falava revelou sua sensibilidade com o aprendizado do outro.

Quando questionada sobre as motivações para ingressar no PIBID, ela parou, quase que como quem não compreendeu a pergunta e entre risos revelou:

Eu nunca tinha participado de nenhum projeto ou programa que influenciasse a minha formação,.. Ai na época em que o professor responsável pelo PIBID passou nas salas avisando, explicando sobre esse projeto, eu nem entendi bem! No primeiro

momento me interessei, por causa da bolsa, porque eu não era da cidade e a bolsa ia me ajudar a permanecer na cidade... (TRECHO DA ENTREVISTA).

Assim como as pesquisas de Tinti (2012) e Zaqueu (2014) apontam as potencialidades do PIBID na formação dos estudantes de licenciatura, G revelou que “ao ingressar no PIBID” começou a gostar e se interessar pelo programa porque percebeu que poderia ajudá-la muito em sua formação. A depoente relatou que a princípio não imaginava como seriam realizadas as atividades, mas com seu ingresso no programa percebeu “que o PIBID estava além da questão financeira.”

O subprojeto do qual G era bolsista tinha reuniões semanais com dois supervisores que eram professores do Ensino Médio, o coordenador que era professor da Licenciatura em Matemática e os demais estudantes bolsistas. Durante esses encontros, “no primeiro momento nós discutíamos textos, coisas que podiam ser abordadas nas aulas e depois planejávamos oficinas com todos dando opiniões. Quando ficava pronto... íamos aplicar nos dois colégios.” Percebemos que os momentos de reuniões revelam ações formativas (planejamentos e reflexões) de construção e mobilização de saberes necessários à prática docente.

O PIBID se constitui um espaço de aprendizagem da docência para G, ela revelou que:

“um fator diferente no PIBID era o tempo que a gente ficava envolvidos na escola [...] era um acompanhamento bem maior com aquela realidade. [...] a gente aprende muito com o professor supervisor, seu modo de dar aula, a maneira que ele usa os recursos, organiza a sala e os alunos.” (TRECHO DA ENTREVISTA).

Nas palavras de G fica claro que a aproximação do futuro professor de Matemática com a realidade escolar propicia uma formação mais coerente, porque possibilita momentos de reflexão e problematizações a partir do que se sabe e do que é demandado na prática. Outro aspecto importante é o papel que o professor supervisor assume em parceria com o professor da universidade.

Ao responder quais as influências o PIBID exerceu na formação inicial, G conta que, antes de participar do PIBID, durante o curto período em que lecionou suas aulas eram organizadas com a apresentação de uma definição seguida de exemplos e exercícios. E ressalta que. “não sabia fazer diferente”. Esses aspectos demonstram que G ao lecionar mobilizava os saberes específicos, ou seja, dos conteúdos matemáticos, com os saberes da experiência considerando o modo como foi escolarizada. Isso revela que a compreensão do conteúdo não é suficiente, assim como imitar também não resolve. Ela afirma que a partir do PIBID o modo como ela entendia ser professor foi sendo modificado, pois:

Os conteúdos que a gente trabalhava eram (re)significados, desde o momento da elaboração das atividades,. Por exemplo, quando a gente trabalhou com função quadrática, começamos com uma abordagem histórica do conteúdo então a gente saía dessa coisa de definição, exemplos e exercícios. Então no PIBID era assim., vamos abordar de uma forma alternativa, porque quando chegar na definição o aluno sabe que aquele conteúdo não caiu do céu., ou surgiu do nada. [...] eu vi que não dava pra ensinar da forma que eu estava aprendendo na graduação. (TRECHO DA ENTREVISTA).

Entendemos com base nos pressupostos de Tardif (2011) e Mizukami (2013) que a formação de G, articulada às ações formativas do PIBID estavam contribuindo para que ela percebesse a necessidade de articular distintos saberes para exercer a docência como profissão. G reconhece que para “ser um bom professor é preciso saber o conteúdo e saber ensinar esse conteúdo, e essas coisas não se aprende só no curso de licenciatura”.

6. Considerações Finais

A realização desta experiência piloto foi muito importante porque reconhecemos como pertinente e validado o roteiro de entrevista elaborado para a pesquisa. Também ressaltamos como foi interessante o exercício realizado com a gravação, transcrição e a textualização da entrevista. Ao final desse processo percebemos aspectos singulares para além da oralidade ao observar as pausas, os momentos mais tensos e outros mais descontraídos.

O uso do celular como tecnologia para gravar a entrevista proporcionou um ambiente menos tenso. Algumas pequenas intervenções puderam esclarecer situações relatadas pela depoente e revelaram aspectos mais sutis e singulares a respeito de sua participação no PIBID.

Assim, podemos destacar que foi possível traçar um perfil da bolsista de iniciação à docência e compreender o movimento formativo desenvolvido nas ações do subprojeto PIBID. As questões que nortearam a entrevista apresentam potencialidades e superam as restrições ou limitações para produção dos dados oriundos da narrativa oral da depoente. Desse modo, a coleta de dados para a pesquisa de mestrado, sobretudo, a partir das entrevistas será desenvolvida com mais confiança por parte do pesquisador.

7. Referências

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. Investigação Qualitativa em Educação. Portugal, Porto Editora, 1994.

BRASIL. Edital Capes/DEB n. 02/2009 – PIBID. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação   Docência. Brasília, 2009.

BRASIL. Edital MEC/CAPES/FND. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, 2007.

BRASIL. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital PIBID 02/2009, de 25 de setembro de 2009. Brasília, DF: CAPES/DEB, 2009.

GAERTNER, R; BARALDI, I. M. Um ensaio sobre História Oral e Educação Matemática: pontuando princípios e procedimentos. Boletim de Educação Matemática (Bolema), nº 30, 2008, p. 47-61

GARNICA, Antônio V. M. A História Oral como recurso para a pesquisa em Educação Matemática: um estudo do caso brasileiro. Comunicação apresentada no V Congresso Ibero Americano de Educação Matemática, Porto, jul. 2005. Disponível em: www.jurandirsantos.com.br

GARNICA, Antônio V. M. História Oral e Educação Matemática. In: BORBA, M. C. e ARAÚJO, J. L. (Org.) Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática. 4ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 87 – 109.

GATTI *et. al* . Um estudo avaliativo do Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). São Paulo: FCC/SEP, 2014. www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos.

MARTINS-SALANDIM, M. E. A interiorização dos cursos de Matemática no Estado de São Paulo: um exame da década de 1960. Rio Claro, 2012. 379f. Tese (Doutorado). UNESP, Rio Claro (SP), 2012.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. In: NACARATO, A. M. e PAIVA, M. A. V. (org.) A formação do professor que ensina Matemática: perspectivas e pesquisas 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p.213-231.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 12. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, M e LESSARD, C. O TRABALHO DOCENTE: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TINTI, Douglas da Silva. PIBID: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de Licenciatura em Matemática da PUC/SP. 2012. Dissertação (mestrado). www.sapientia.pucsp.br.

ZAQUEU, A. C. M. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de professores de matemática: perspectivas de ex-bolsistas / Ana Claudia Molina Zaqueu. - Rio Claro, 2014. Dissertação (mestrado) – UNESP/IGCE. www.ghoem.com.