

# Caracterização da Aprendizagem da Docência no PIBID – Matemática Por Meio dos Relatos dos Participantes

## Characterization of Teachers' Learning in PIBID - Mathematics Through the Participants' Reports

Diego Fogaça Carvalho<sup>a\*</sup>; Osmar Pedrochi Junior<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Unopar, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Metodologias para Ensino de Linguagens e suas Tecnologias. PR, Brasil.

\*E-mail: [diego.fogaca@kroton.com.br](mailto:diego.fogaca@kroton.com.br).

---

### Resumo

Apresenta-se neste artigo um estudo que tange às compreensões referentes à aprendizagem da docência em Matemática no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência por meio de depoimentos de bolsistas que participaram do programa. Os dados analisados foram coletados via entrevistas semiestruturadas, que levaram os participantes a relembrem a trajetória vivida e a associar às práticas desenvolvidas pelos supervisores, professores da Educação Básica com o quem relatam ter aprendido por meio de suas participações. Utilizou-se como metodologia de análise dos dados as análises textuais em um processo de categorização emergente, conclui-se que a aprendizagem relatada pelos bolsistas se pautou na observação da conduta dos supervisores, seguida por um processo de valoração e de apropriação de condutas avaliadas como positivas.

**Palavras-chave:** Educação Matemática. Aprendizagem da docência. PIBID.

### Abstract

*This article presents a study that deals with the understandings regarding the teachers' mathematics learning in the context of the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência through the reports of scholars who participated in the program. The data analyzed were collected through semistructured interviews that led the participants to recall the lived trajectory and to associate the practices developed by supervisors, teachers of Basic Education with those who report having learned through their participation. The data analysis was used as a methodology for analyzing the data in an emerging categorization process. It was concluded that the learning reported by the scholars was based on the observation of the supervisors' behavior, followed by a process of valuation and appropriation of positive conducts.*

**Keywords:** Mathematics Education. Teachers' learning. PIBID.

---

### 1 Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma política pública de formação docente, implementada pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – no ano de 2007, por meio da Portaria normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, sendo este programa restrito às universidades federais e as áreas de química, física e matemática para atuar no Ensino Médio das escolas públicas brasileiras, respaldada na justificativa de que nessas disciplinas há falta de professores. Por apresentar resultados considerados bons, o programa foi ampliado, abordando outras áreas de conhecimento em licenciatura, outras instituições de Ensino Superior, como as instituições estaduais, confessionais e as filantrópicas e, também, o Ensino Fundamental. Em 2018, o PIBID se encontra em uma nova fase de sua institucionalização, englobando mais estudantes da licenciatura e, junto à Residência Pedagógica, tornou-se uma política de Estado que tem por objetivo fomentar a

docência no país.

Segundo Brasil (2013, p.67), o PIBID: “oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira”.

Pode-se observar no trecho supracitado a existência de tentativas de articulação entre duas instâncias institucionais – a escola e a universidade – que por muito tempo prevaleceu a relação de subordinação da primeira para com a segunda. Herdado da Racionalidade Técnica<sup>1</sup> e ainda presente nos meios universitários, o discurso de que a Universidade tem o papel de construir o conhecimento científico e as profissões, como no caso a de professor, o de aplicar esse conhecimento em sua prática, coloca o profissional em uma posição improdutiva e de dependência no que diz respeito às formas de regular sua prática profissional.

Todavia, ao se colocar em relação (em um mesmo patamar)

---

1 A racionalidade técnica é uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista, construída nas próprias fundações da universidade moderna dedicada à pesquisa (SCHÖN, 2000).

escola e universidade e a estas atribuir a tarefa conjunta de formar professores; ação que se interpreta ir à contramão dos moldes da Racionalidade Técnica e a contribuir para diminuir com a dicotomia entre teoria e prática, aproxima os licenciandos do seu futuro campo de trabalho, bem como da cultura, de normas e de valores da comunidade de profissionais que um dia irão (ou não) pertencer.

Este trabalho visa compreender, segundo relato dos participantes do programa, se há aprendizagem da docência e quais características essa aprendizagem apresenta. Cabe salientar que os sujeitos de pesquisa são três licenciandos em matemática de uma universidade pública, situada na região Norte do Estado do Paraná, nomeados pelo termo de BID – Bolsista de Iniciação à Docência.

## 2 Material e Métodos

Apresentam-se os instrumentos utilizados para a coleta de informações, as entrevistas semiestruturadas, bem como o método de análise, a Análise Textual Discursiva (ATD).

Em relação ao instrumento de coleta de informações, optou-se por desenvolver entrevistas semiestruturadas, principalmente, pela mobilidade possibilitada por este método de coleta de dados. Lüdke e André (2001, p.34) definem esse tipo de entrevista como aquela “que se desenvolve a partir de um esquema básico, porém não aplicando rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Moraes e Galiuzzi (2011) afirmam que cada vez mais a pesquisa qualitativa tem se utilizado das análises textuais em suas investigações. Para estes autores, a pesquisa qualitativa visa aprofundar compreensões a respeito dos fenômenos que investiga, por meio de uma análise rigorosa e criteriosa das informações, indo além da aceitação e refutação de hipóteses, “a intenção é a compreensão, reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.11).

A ATD é considerada, neste contexto investigativo, como um método de pesquisa e análise que, de posse de produções textuais, visa aprofundar as compreensões suscitadas indo além de uma leitura convencional. Para atingir este objetivo, o método é organizado em três momentos: fragmentação da produção textual; reorganização e comunicação.

O processo de fragmentação visa desconstruir o texto original em unidades de registro. Constitui-se em um exercício desconstrutivo, em que as informações são gradativamente transformadas em constituintes elementares, componentes de base para a pesquisa. Cabe destacar que as unidades devem possuir o todo da produção textual como referência, ou seja, mesmo que se recortem os textos, a visão do fenômeno, em sua globalidade, precisa estar sempre presente como pano de fundo (MORAES; GALIAZZI 2011). Estes fragmentos também precisam ser válidos e pertinentes à pesquisa, de forma a garantir a qualidade das compreensões comunicadas, vê-se aqui que os objetivos da investigação podem se configurar

como critério para a seleção das unidades, tendo em vista já serem definidos anteriormente. Movimento recorrente que visa um aprofundamento nos dados, a regressão às produções originais e a construção de códigos pode contribuir neste momento, constituindo-se em ponte entre as unidades e o contexto original do qual foram extraídas.

Os códigos são produções do pesquisador que podem ser obtidos por meio de combinações de números e de letras do alfabeto. Após, organizam-se as unidades em grupos, visando construção de categorias. A categorização é um processo de classificação, no qual os elementos de base (as unidades de significado) são organizados e ordenados em conjuntos lógicos abstratos, possibilitando o início de um processo de teorização em relação aos fenômenos investigados (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Finalizando o processo de categorização ocorre o início da produção do *metatexto*, considerado pelos autores, em que as expressões escritas que resultam de descrições e interpretações que têm as categorias como seu ponto de partida (MORAES; GALIAZZI, 2011). A organização em categorias fornece uma síntese, uma sumarização do que se investiga. Por meio da metáfora das faces de Jano, Moraes e Galiuzzi (2011) indicam que o primeiro passo pós-categorização é a descrição de cada uma destas categorias, seguida pela elaboração de argumentações que têm a função de pontes, articulando os grupos categoriais na estruturação de argumentos a respeito do que se investiga.

Nesse instante, a escrita se coloca como um meio de aprendizagem do pesquisador frente ao que é desconhecido, construindo compreensões sobre a realidade que investiga. Por outro lado, a escrita é um meio de comunicação dos achados e das aprendizagens decorrentes do movimento de análise. Escrever é comparado à produção de um mapa acerca de um terreno que ainda não é conhecido em sua completude, ou seja, conforme se conhece este terreno, sendo analisado em seus pormenores, são agregadas ao mapa novas informações e mais próximo ao terreno o mapa referenciará.

## 3 Resultados e Discussão

Partindo do objetivo de caracterizar e compreender se houve, sob perspectiva dos participantes do PIBID, a aprendizagem da docência, vê-se como necessário a apresentação de alguns fragmentos da maneira como os dados foram coletados e apresentar quem são os sujeitos analisados de modo a contribuir na elucidação dos dados analisados e interpretados na sequência.

O programa de iniciação à docência acompanhado iniciou suas atividades no ano de 2011 e se encontrou vinculado ao Edital nº01/2011/CAPES, sendo intitulado por PIBID 2 Matemática. O grupo, inicialmente, foi composto por um supervisor e quatro bolsistas, sendo que um bolsista desistiu ao longo do projeto.

Acompanhou-se durante o ano de 2013 os três bolsistas

participantes do PIBID em um colégio público estadual situado na região central de uma cidade localizada no Norte do Estado do Paraná. O colégio possui tradição no que diz respeito ao atendimento de estagiários da licenciatura, pertencendo a uma universidade pública estadual da mesma região.

Por motivos éticos, visando preservar a imagem dos envolvidos na pesquisa, limita-se a mencioná-los por meio de siglas. Para os bolsistas, utilizou-se a sigla BID – Bolsista de Iniciação à Docência – seguida por um número escolhido aleatoriamente. Para os supervisores, optou-se pela abreviação Sup., também seguida por um número escolhido aleatoriamente.

Os três bolsistas aqui analisados, estudantes de Licenciatura em Matemática se encontravam dispersos pelas quatro séries do curso.

No que tange ao tempo de participação no programa, cabe destacar que os BID's 01, 02 e 03 participaram do programa desde seu início, o ano de 2011, e já haviam passado pela supervisão de três supervisores.

Ao se investigar a aprendizagem da docência em Matemática no contexto do PIBID, teve-se o cuidado de entrar em contato com os supervisores anteriores. Porém, não se obteve sucesso. Considera-se que os fragmentos expostos pelos bolsistas são representativos do que se aprendeu durante este período de tempo de participação no programa. São fragmentos de uma memória reconstituída pelo sujeito de outro momento vivido e que possibilitou obter indícios de como a aprendizagem da docência – formas de saber-fazer e ser professor de Matemática no Ensino Fundamental – aconteceu.

No que diz respeito aos supervisores, durante o tempo de desenvolvimento do PIBID2/Matemática, houve a colaboração de três professores. Segundo os bolsistas entrevistados, Sup01 permaneceu no programa por quase um ano e foi quem organizou boa parte de como o trabalho foi desenvolvido, por exemplo, a maneira pela qual os bolsistas foram distribuídos nos dias da semana; na supervisão centrou seu trabalho na observação do bolsista de sua prática pedagógica e, em alguns momentos, permitiu que o bolsista intervisse em sua prática docente. Sup02 ficou por menos de seis meses e seu trabalho se centrou em colocar o bolsista para dar aula porém pouco interferiu na aula dos bolsistas, não os orientando no que diz respeito a forma de conduzir uma sala de aula de Matemática. Sup03 finalizou o programa no ano de 2013, permanecendo por um período de um ano e quatro meses. Seu trabalho se centrou na observação, apoio pedagógico do bolsista no que diz respeito a sanar dúvidas de Matemática dos alunos e a realização de oficinas em projetos extraclasse ofertados pela escola.

Ao analisar os dados foi possível perceber nos relatos que a prática de cada um dos supervisores foi associada a momentos diferentes vivenciados pelos BID's no projeto. Esse fato possibilitou pensar na existência de uma relação entre a aprendizagem da docência em Matemática estar associada

com a maneira como cada um dos supervisores realizou a gestão de classe e de conteúdo. Na sequência, os dados são analisados separadamente por supervisor.

### 3.1 Supervisor 01

Analisando as entrevistas realizadas com os participantes, foi possível identificar quatro grandes temas diferenciando as informações. Consideraram-se estes temas como guias que subsidiaram todas as informações depostas e, conseqüentemente, organizaram os procedimentos analíticos. A saber, estas são as temáticas encontradas: ações, relação professor-aluno, valoração da conduta e aprendizagem da docência.

Foi recorrente na fala dos participantes encontrar menções para suas ações, bem como as realizadas pelos supervisores. Os bolsistas realizaram quatro ações básicas, quando estiveram sob tutela do supervisor Sup01. A primeira foi a observação da prática do docente, sanar dúvidas dos alunos quando solicitados, corrigir atividades no quadro, planejar aulas e elaborar exercícios tradicionais. Já as ações realizadas pelo supervisor se centraram em controlar a sala, cumprir o conteúdo e mesmo ministrando uma aula considerada tradicional, o docente sempre se manteve preocupado com a aprendizagem dos alunos, apresentando, de acordo com os depoentes, uma forma cativante de dialogar demonstrando afeto.

Porém, de acordo com o BID02, este docente também apresentou vários erros ao lidar com o conteúdo matemático, valendo-se de um vocabulário inadequado ao realizar a sua comunicação em sala de aula.

Quando os BID's foram questionados sobre a comunicação realizada entre eles e o supervisor, foi perceptível que não havia um momento de reflexão, simplesmente, não houve um posicionamento do supervisor para a maneira como os bolsistas conduziram suas aulas.

Sobre a relação estabelecida entre o supervisor e os alunos, nota-se que o afeto era correspondido, pois os bolsistas destacaram que os alunos gostavam muito do docente. Para o BID01, a imagem que o supervisor configurou, em sala de aula, tratou-se de uma autoria: “eu acho que eles não o viam como um professor que tem autoridade na sala de aula, eles não respeitavam ele por ela ser autoritário, mas respeitavam ele por demonstrar autoridade”.

O terceiro tema foi designado por valoração, pois as unidades acomodadas trazem em seu conteúdo um posicionamento pessoal dos bolsistas em relação à prática realizada pelo supervisor, constituído por um juízo de valor. Para BID01, o supervisor é ótimo, pois demonstrou uma vontade em sala de aula. BID02 disse ter gostado do supervisor pela forma como ele interagiu com os alunos, demonstrando uma vontade de ajudar. Para BID03, foi com este supervisor que ele mais aprendeu, pois o considerou um modelo de professor.

Por fim, o quarto tema diz respeito à aprendizagem, ou

seja, os participantes relataram o que aprenderam participando no programa sob a tutela deste supervisor. De um modo geral, sob tutela de Sup01, os participantes relatam ter aprendido sob a maneira como lidar com os alunos, de modo a se configurar uma autoridade, em sala de aula, com o objetivo de tornar a aula de Matemática agradável, tanto para o professor como para os alunos.

Interpreta-se que os indícios de aprendizagem relatados pelos depoentes se apresentam de acordo com os seguintes apontamentos:

“La formación de profesores debe asumir un fuerte componente práctico, centrado en el aprendizaje de los alumnos y en el estudio de casos concretos, tiendo como referencia el trabajo escolar” (NÓVOA, 2009, p.208). O autor complementa que:

[...] la formación de profesores debe pasar a ser realizada desde dentro de la profesión, es decir, debe basarse en la adquisición de una cultura profesional, concibiendo a los profesores más expertos un papel central en la formación de los más jóvenes (NÓVOA, 2009, p.210).

Nesse sentido, tem-se que o ambiente formativo constituído por Sup01 possibilitou uma imersão dos participantes da pesquisa no trabalho do professor, assumindo a prática docente como um referencial, mesmo que suas ações tenham se pautado na observação, houve um processo de valoração, seguido por “um querer se apropriar”, mesmo que em uma perspectiva futura, das condutas que avaliou positivamente.

### 3.2 Supervisor 02

Quanto ao Sup02, o tema “ação” ficou ainda mais recorrente nas entrevistas, pois os BID’s relataram que era responsabilidade deles planejar aulas, ir ao quadro e atender alunos. O BID01 relatou que, pela primeira vez, ele foi sozinho ao quadro e “enfrentou” uma sala com 40 alunos. Esta atitude do Sup02, de dar a responsabilidade aos bolsistas de conduzir todas as ações, mostra uma concepção de aprender fazendo, ou seja, se aprende a ser professor fazendo o que um professor faz.

Para planejar as aulas, os BID’s recebiam a orientação apenas de que conteúdo abordar e o livro didático, e preparavam a aula em casa. BID03 relatou que preparava a aula utilizando, principalmente, a *internet*. Uma convergência nos relatos é a falta de orientação de como abordar o conteúdo, como proceder, principalmente, em relação ao planejamento das aulas.

O planejamento, aplicação e correção das provas, único instrumento de avaliação relatado, também ficava a cargo dos BID’s. As provas foram motivo de duas reclamações a respeito do Sup02. O primeiro motivo foi que no dia de aplicar a prova, o Sup02 constatou problemas de configuração e chamou a atenção dos BID’s. O segundo motivo foi que o supervisor discordou da correção dos exercícios. A reclamação dos três bolsistas foi relacionada com a falta de orientação para elaborar as provas, a falta de um momento de validação

do trabalho que estavam realizando. Segundo os relatos, em nenhum momento o Sup02 intervinha no trabalho dos BID’s para orientar ou dar instruções.

A respeito do segundo tema, relação professor-aluno, a relação do Sup02 com seus alunos era vista como tensa pelos bolsistas. Segundo relato do BID03, o Sup02 faltava com respeito com os alunos em algumas ocasiões e os alunos aparentavam temer o professor.

A valoração da conduta, terceiro tema de análise, mostra o que os bolsistas apreciaram e o que não apreciaram em relação a conduta do Sup02. O BID01 aponta o Sup02 como um professor tradicional e autoritário, mas que impõe respeito e tem didática. BID02 aponta que com o Sup02 ele podia atuar mais como professor da turma e isso lhe agradava. Já o BID03 faz uma análise negativa, afirmando que Sup02 era rígido em demasia, o que o fez se sentir intimidado. BID03 também aponta que um professor deve ser “um pouco amigo dos alunos, senão, não vão querer ser teu amigo também e fazer o que você propõe”. Nesse tema, pode-se notar as diferenças de perspectiva profissional dos bolsistas. Enquanto BID01 e BID02 veem a autoridade como um ponto positivo de um professor, em que é importante se impor, BID03 vê a autoridade como um ponto negativo, em que os alunos podem não querer fazer o que o professor propõe.

Quanto ao tema aprendizagem da docência, BID01 afirma que aprendeu com o Sup02 a como se portar no quadro diante dos alunos. BID02 afirma que aprendeu sozinho, porque teve poucas oportunidades para observar como fazer com o Sup02. BID03 afirmou que fez o que foi pedido, mas não vai seguir o que o Sup02 faz, pois afirma não concordar com algumas coisas. O que mostra a capacidade por parte dos bolsistas de analisar, reconhecer e fazer escolhas coerentes com o perfil profissional que pretende ter.

Com as informações apresentadas, pode-se retomar Nóvoa (2009, p.211):

En el primer caso, la expansión de la comunidad de formadores de profesores tuvo efectos muy positivos, sobre todo en lo que se refiere a la proximidad con la investigación y el rigor científico. Pero acentuó, claro está, la tendencia a valorizar el papel de los científicos de la educación o de los especialistas pedagógicos y de su conocimiento teórico o metodológico en detrimento de los profesores y de su conocimiento práctico. Es innegable que la investigación científica en educación tiene una misión indispensable a cumplir, pero la formación de un profesor encierra una complejidad que sólo se obtiene a partir de la integración en una cultura profesional.

A pesquisa contribuiu para a formação de professores, sistematizando e divulgando saberes. Todavia, não é autossuficiente, pois a formação de docentes se constitui em um processo de integração em uma cultura profissional. Nesse sentido, os indícios de aprendizagem apresentados pelos participantes, em relação à tutela de Sup02, ilustram as proposições do autor, principalmente, por evidenciar a interação, observação e valoração da conduta utilizada por Sup02 em suas aulas.

### 3.3 Supervisor 03

A ação mais recorrente relatada pelos BID's com o Sup03 foi a observação. Segundo o BID03: “noventa por cento das aulas com ele foi só observação”. Esta atitude mostra uma concepção do Sup03 de que os bolsistas deveriam observar para aprenderem a ser professores, o aprender a ser professor passa por um período de observar um professor no exercício da docência. No entanto, BID02 mostra em alguns relatos que não reconhecia a observação como algo importante naquele momento, pode-se destacar trechos em que relatou: “[...] com o Sup03, mesmo a gente assim não fazendo nada [...]” e “[...] é muito difícil ele dar alguma coisa para a gente fazer sabe”.

Os BID's também relataram outras atividades da docência, que realizaram com menos frequência com o Sup03, como tirar dúvidas dos alunos individualmente, quando estavam resolvendo exercícios, ir ao quadro para corrigir exercícios ou fazer a correção da prova em que o Sup03 forneceu o gabarito, realização de chamadas e planejamento de algumas tarefas. O BID02 relatou que em duas ocasiões assumiu a turma, mas justificou que o Sup03 teve que sair.

Na temática “relação professor-aluno”, os BIDs destacaram como um contato direto com os alunos. O Sup03 foi descrito como um professor que conhece a turma, sabe quem são os alunos mais tímidos e tenta fazer com que participem mais da aula.

Quanto à valoração da conduta do Sup03, os BIDs relataram gostar do modo como o Sup03 trabalha em sala de aula. O BID02 destacou que a aula do professor é “muito produtiva para o aluno” e que ele “explica muito bem”.

A aprendizagem da docência também merece destaque analisando os relatos dos bolsistas. BID01 afirmou que observando o Sup03 ele passou a “ter didática” e aprendeu a “controlar os alunos quando eles estão afobados”. BID02 destaca que a observação do Sup03 ajudou a aprender uma maneira de ensinar, mas que o aprender a ser docente ocorre, principalmente, ao ministrar aulas, ter contato com a realidade de ser docente e, assim, “analisando se é isso mesmo que você quer”. BID03 destacou o aprender as regras do colégio, a forma do Sup03 de conduzir a turma e os métodos que ele utiliza para dar aulas, mas acredita que quando ele for o professor algumas coisas serão diferentes, pois ainda faltava algum tempo para ele se formar.

Nóvoa (2009) também aborda o aspecto pessoal do professor, reconhecendo que por detrás da profissão há um ser humano que apresenta uma faceta pessoal e se deve levar esses atributos em consideração no processo de formação, construindo, internamente o conjunto de conhecimentos a respeito da docência, um conhecimento pessoal, de modo que cada futuro professor vai tomando para si a consciência do seu trabalho e da sua identidade docente. Nesse sentido, quando um futuro professor observa a conduta de gestão de classe de um professor experiente, conforme apresentam os dados analisados, tem-se o pessoal de cada professor em evidência,

que são conhecimentos importantes, contribuindo – neste contexto investigativo por meio de um processo de valoração – para a formação inicial.

### 4 Conclusão

Neste estudo se teve por objetivo compreender e caracterizar a aprendizagem da docência no contexto do PIBID, via relato dos participantes. De um modo geral, pode-se interpretar que os relatos de aprendizagem se apresentam correlacionados com a maneira como cada um dos supervisores conduziu a gestão do projeto, ou seja, os papéis atribuídos pelos supervisores aos bolsistas foram de extrema importância, condicionando as informações apresentadas.

Olhando de forma transversal os dados, é perceptível que os relatos apresentados tendem a configurar uma aprendizagem da docência pela observação, ou seja, os sujeitos investigados observaram a maneira como os supervisores conduziram as aulas e, na sequência, atribuíram um juízo de valor, no sentido positivo e também negativo. Observa-se, de acordo com os dados, que em todo o processo de valoração, as ações observadas possibilitaram aos futuros professores pensar nas condutas que adotariam em sua futura prática profissional, bem como as que não realizariam.

A aprendizagem pela observação é de extrema importância na formação de professores, pois se configura como um momento de conhecer a maneira como outros profissionais atuam, inserindo o futuro professor na realidade da comunidade profissional de professores. Todavia, o processo formativo não deve se limitar a somente este tipo de aprendizagem, pois a prática observada deve ser refletida, reelaborada e instrumentalizada, indo além da situação pontual que a gerou. Nesse sentido, observa-se a necessidade de transpor esse contexto, promovendo intervenções que possibilitam o desenvolvimento do pensamento reflexivo e da promoção do desenvolvimento da autonomia docente.

### Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. CAPES. *Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. Relatório de Gestão*. 2013. Disponível em: < <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2018.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2001.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Unijuí, 2011.
- NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Rev Educ.* n.350, p.203-218, 2009.
- SCHÖN, D.A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.