

Identidade Profissional Docente: interagindo com um grupo de professores de matemática da EJA

Patrícia Ferreira dos Santos¹

GD n.º.07 – Formação de professores que ensinam Matemática

Resumo: Este projeto de pesquisa está sendo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo em Uberaba/MG e tem como objetivo compreender o processo de constituição da identidade profissional do professor de Matemática atuante na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para o desenvolvimento deste estudo, propomos uma investigação qualitativa de natureza explicativa. Serão selecionados 10 professores que ensinam Matemática e atuam no ensino médio na modalidade EJA para participarem do estudo. Nossa principal técnica de levantamento de dados acontecerá por meio do grupo focal com a realização de entrevista semiestruturada e entrevista projetiva, outro instrumento utilizado será o diário de campo. A análise das entrevistas será realizada por meio da “Análise de Prosa”, e ao fim faremos a triangulação dos dados (entrevista no grupo focal, entrevista projetiva e diário de campo) que serão observados a luz do referencial teórico. Nossas principais referências teóricas serão Bolívar (2006), Dubar (2005), Berger e Luckmann (2003) e Larrosa (2002). Por meio das estratégias metodológicas nos propomos a realizar um estudo que resulte em dados consistentes passíveis a uma análise exhaustiva e rigorosa. Pretendemos ainda expressar nossos resultados de forma coerente, discutindo achados, lacunas e possíveis avanços.

Palavras-chave: Identidade profissional; professor de matemática; EJA.

1. Introdução e justificativa

O ensino direcionado aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), historicamente, foi marcado pela exclusão, marginalização e opressão (FREIRE, 1987). Não é difícil fugir da conclusão de que essa modalidade de ensino foi e está relegada ao segundo plano na agenda dos governantes e da própria sociedade.

Faltam iniciativas governamentais e políticas públicas educacionais para que de fato, seja garantida a regularidade da EJA, e essa possa oferecer uma base sólida de ensino, que reconheça o lugar social onde seus educandos estão inseridos e com isso atenda as necessidades, que por vezes, rompem os muros da escola. Segundo Haddad (2011, p.9)

Movem-se os governantes pensando apenas em construir o futuro, esquecendo-se do passado. Ao pensar o presente, apostam apenas no ensino regular, esquecendo-se de suas dívidas sociais para com aqueles que são deixados para trás por não terem conseguido acessar seus direitos.

¹ Universidade Federal do Triângulo Mineiro, e-mail: patricia_26_santos@hotmail.com, orientadora: Prof.ª Dr.ª Váldina Gonçalves da Costa.

Ainda que a legislação brasileira, nas últimas décadas, reconheça a especificidade da EJA, estabelecendo padrões mais flexíveis para o seu funcionamento, organização curricular, formas de avaliação e permitindo modalidades de educação à distância, a EJA esteve durante a maior parte de sua história relacionada de modo restrito à alfabetização (ELSAS, 2012).

Questões referentes ao Ensino Médio (EM) da EJA, por exemplo, ainda são pouco abordadas por pesquisadores e estudiosos, fato que pode ser observado pela falta de pesquisas sobre o assunto. Nesta fase de escolarização, além das preocupações relacionadas à baixa qualidade do ensino e a evasão escolar, há também inquietações sobre juvenalização da EJA.

O número de jovens e adolescentes que passam a fazer parte dessa modalidade de ensino cresce a cada ano, trazendo mudanças no âmbito escolar. Essas mudanças se referem ao cotidiano da escola e às relações que se desenvolvem entre os sujeitos que ocupam este espaço. Há uma diversidade de interesses, de motivações e atitudes por parte desses sujeitos que dividem o mesmo ambiente escolar. (BARBETO, 2010, p.74).

A autora ainda adverte que essas novas configurações, do perfil dos educandos, carece por parte do corpo docente, um trabalho atento às especificidades e diversidades, tanto da faixa etária quanto das questões socioculturais. Trata-se de um campo complexo que envolve uma pluralidade de fatores (trabalho, política, economia, ideologias, relações sociais, exclusão, dentre outros) que interferem no ensino aprendizagem dos estudantes. Ademais, sabemos que a maioria destes educandos já são trabalhadores ou estão se preparando para o mundo trabalho, além disso, esses sujeitos trazem consigo histórias de vidas carregadas de experiências positivas e negativas que emanam na sua personalidade.

Esse cenário requer do professor uma base sólida de conhecimentos que vão além dos conteúdos escolares, a compreensão de outros fatores se tornam indispensáveis, como por exemplo: a subjetividade, as experiências, a cultura, o mundo do trabalho e a diversidade. Nesta perspectiva Gatti, Barretto e André (2011, p.25) parafraseando TEDESCO, 1995; TEDESCO, 2006; TEDESCO; FANFANI, 2006; GATTI, 2007, ressaltam que se trata de

uma prática que depende não apenas de conhecimentos e de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam.

No entanto, ao apontar estes aspectos não podemos deixar de considerar a formação profissional destes docentes. Será que os professores atuantes na EJA tiveram em seu

processo formativo a oportunidade de discutir sobre tais elementos? Em algum momento no seu processo de formação profissional eles foram convidados a discutir as singularidades da EJA?

Em relação à formação profissional docente Cruz (2006) citando Shulman (1998) ressalta que o exercício da docência requer a compreensão de um corpo de teorias e conhecimentos construídos academicamente. Demanda a capacidade de atualização e a busca constante por novas ações práticas e estratégias que assegurem o ensino às diferentes exigências e aos diversos indivíduos e contextos. Destaca a importância de uma comunidade de professores que trabalhe em equipe discutindo as práticas individuais e coletivas em prol de uma educação de qualidade e com responsabilidade social.

Para além, Cruz (2006) apresenta cinco critérios que caracterizam a qualidade do trabalho docente e que consideramos indispensáveis à prática educativa na EJA, são estes: o compromisso educativo; o domínio da matéria (conteúdo, transposição didática e saber pedagógico); reflexão para ação e na ação com responsabilidade social, formação política e ideológica; capacidade de trabalho em equipe e por último a flexibilidade.

Acreditamos que se estes critérios forem considerados durante o processo de profissionalização docente os professores terão subsídios para construir e (re)construir, significar e (re)significar os conhecimentos e práticas educativas necessários na EJA. Contudo o que observamos é que a formação de professores no Brasil, ainda é uma questão que suscita reflexões, sabemos que muitas políticas educacionais foram elaboradas a fim de auxiliar o desenvolvimento profissional dos docentes. No entanto, estas ainda “não estabelecem um padrão consistente de preparação docente para resolver os problemas enfrentados pela educação escolar” (BORGES, AQUINO, PUENTES, 2011, p.94).

Segundo Ribeiro (2013) os professores que atuam na EJA, em grande parte, exercem a docência sem a devida formação profissional, uma vez que, a maioria dos cursos de formação não abordam em sua matriz curricular, questões voltadas a EJA. Ademais adverte para a necessidade de se pensar sobre a falta de diretrizes e políticas para a formação de professores para atuar na EJA.

A esse respeito, diz Ventura (2012, p.73):

[...] a EJA está configurada hoje como direito à modalidade de educação básica e deve haver o desenvolvimento de uma formação que capacite os profissionais para atuarem nesta escolarização com o reconhecimento de sua especificidade, ou seja, para um ensino fundamental e médio com uma “forma própria de ser”. Em síntese, por um lado, sob o aspecto legal, há o reconhecimento da área e da necessidade de uma formação docente para atuar nela na perspectiva da

elaboração de projetos pedagógicos próprios; por outro lado, na prática, a questão permanece, como será visto, ainda muito tímida, principalmente, na formação do docente que irá atuar tanto na segunda etapa do ensino fundamental quanto no ensino médio na modalidade de EJA.

Na área de formação em Licenciatura em Matemática, questões voltadas a EJA, na maioria das vezes, não são abordadas. Raros são os trabalhos de investigação que contemplam a formação profissional de professores de Matemática e a EJA.

Mediante as especificidades da EJA acreditamos que o professor precise priorizar e planejar situações de aprendizagem que envolvam os conteúdos matemáticos em conexão aos conhecimentos prévios dos alunos, uma vez que, o conhecimento da matemática e as estratégias didático-pedagógicas a serem mobilizadas devem ser capazes de motivar os estudantes de tal maneira, que estes sintam a necessidade de incorporar em seus conhecimentos, saberes matemáticos que possam auxiliá-los, com mais facilidade o acesso aos benefícios sociais, econômicos e do mundo do trabalho (SILVA, 2014).

Em face de tantos desafios e dificuldades presentes no EM da EJA e a carência de formação profissional específica de professores para atuarem neste segmento de ensino, nos questionamos: Como o professor se prepara para o exercício da docência na EJA? O que é preciso para se tornar professor de matemática na EJA? Existe a necessidade de uma identidade profissional específica para EJA? O que contribui para a formação profissional deste professor: o processo de formação, as experiências ou os processos de socialização? Estas questões influenciam no aprendizado dos estudantes da EJA?

Essas inquietações foram fundamentais para a elaboração do nosso problema de pesquisa: Como professores de Matemática da EJA, atuantes no Ensino Médio, constituem sua identidade profissional?

3. Objetivos:

Frente ao panorama caracterizado anteriormente, elencamos o seguinte objetivo geral: Compreender o processo de constituição da identidade profissional do professor de matemática atuante na EJA, especificamente do ensino médio.

A partir desse objetivo geral, emergem como objetivos específicos:

- Descrever a EJA no contexto do ensino médio na contemporaneidade;
- Caracterizar a profissionalização docente e a constituição da identidade docente numa perspectiva sociológica;

- Identificar na trajetória de vida e nos processos de formação profissional elementos que contribuíram para constituição da identidade dos professores de matemática da EJA.

Cumprindo com esses objetivos específicos, buscamos levantar dados suficientes que nos possibilitem chegar ao objetivo geral. Também procuramos produzir um trabalho de cunho científico que venha discutir a constituição da identidade docente de professores de matemática que lecionam no ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Referencial Teórico

Segundo Bolívar (2006, p.27) ao falar de identidade, em termos conceituais, não podemos esquecer de que tal terminologia não está ligada a uma única definição, sua interpretação perpassa por múltiplas concepções, trata-se de um termo difuso, ambíguo e complexo. Ressalta que a noção de identidade é transversal a todas as ciências, ficando a cargo de cada uma a sua problematização. Bolívar (2006) citando Erikson (1980) observa que quanto mais se escreve sobre o tema mais se verifica a sua complexidade. Desse modo, nos atentaremos em discutir tal termo na direção que nos é interessante – na perspectiva sociológica.

Nosso primeiro passo será compreender o que chamamos de identidade e posteriormente o que vem a ser identidade profissional docente. Partimos da ideia de que a identidade não se define por si só, mas como produto das relações sociais vivenciadas pelos sujeitos, ou seja, na somatória de suas experiências pessoais e profissionais.

Diante disso, foi necessário buscar referências que abordem o tema identidade e identidade profissional. Assim sendo, selecionamos o trabalho de Bolívar (2006) que apresenta uma visão interessante sobre o conceito de identidade na pós-modernidade, levantando também as crises de identidades ocasionadas pelas mudanças na pós-modernidade. Isto posto, o autor discute a identidade profissional como sendo o resultando de um processo contínuo e dinâmico de construção e reconstrução, que abarca a trajetória de vida, a história profissional e a formação recebida.

Estes fatores são observados na interação do sujeito com o mundo ao seu redor, nas relações sociais que estabelecem com os outros, na visão que interioriza de si e na imagem que cria em relação ao olhar do outro. Assim, torna-se indispensável refletir sobre os

processos de socialização. Para estas discussões nos fundamentaremos em Dubar (2005). Este autor traz importantes apontamentos sobre a socialização e a construção das identidades sociais e profissionais, classificando estes processos em socialização primária (saberes de base – primeiros aprendizados durante a infância, como a linguagem, a escrita e as condutas sociais) e socialização secundária (saberes profissionais).

Além disso, Dubar (2005, p.21-22) discorre sobre as formas identitárias – “construções partilhadas com todos os que têm trajetórias subjetivas e definições de atores homólogas, principalmente no campo profissional”. Nesta perspectiva o autor discute a identidade profissional do professor, dizendo que o processo de formação e a constituição da identidade profissional é dual, ou seja, consiste na identidade para si e na identidade para o outro.

Nesta lógica, Berger e Luckmann (2003) complementam nossos estudos, contribuindo com discussões importantes sobre a dimensão individual e social do ser. De acordo com estes autores o processo de constituição do sujeito ao longo do tempo, requer não só a socialização primária, mas a socialização secundária que forma o sujeito que está constituído na sociedade.

Diante deste contexto, não podemos deixar de considerar o campo da experiência. Larrosa (2002, p. 21) enfatiza que a experiência é algo que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. O autor salienta que a experiência é particular, não é pré-definida, não segue procedimentos, não é genérica. Nessa vivência o sujeito, sofre, padece, aceita, submete, luta, reflete e está em constante transformação. Assim sendo, o saber emergido da experiência reflete o modo como os sujeitos respondem e estabelecem sentido às situações que vivenciam tanto individualmente quanto coletivamente, e estas podem, ou não, contribuir para a constituição da identidade profissional docente.

4. Estratégias Metodológicas

Para o desenvolvimento de nosso estudo, propomos uma investigação qualitativa. As metodologias de pesquisa qualitativas são

[...] entendidas como aquelas capazes de incorporar a questão dos SIGNIFICADOS e da INTENCIONALIDADE como inerentes aos atos, as relações, e as estruturas sociais, sendo essas últimas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como nas construções humanas significativas (MINAYO, 2014, p. 24, grifos da autora).

Este tipo de estudo nos permite adentrar e compreender o universo dos símbolos e significados de grupos sociais numa realidade mais ampla e subjetiva. Podemos observar aspectos culturais, sociais, históricos e políticos presentes nas representações que os sujeitos constituem ao longo de suas trajetórias de vida em meio aos processos de socialização que vivenciamos.

A natureza de nossa pesquisa é explicativa (GIL, 2002), uma vez que pretendemos conhecer fatores que determinam ou que contribuem para a constituição da identidade profissional docente, procurando aprofundar o conhecimento da realidade.

Para selecionar os sujeitos da pesquisa faremos inicialmente uma sondagem dos professores de Matemática que atuam na rede pública estadual de Uberaba junto à Superintendência Regional de Ensino de Uberaba. Posteriormente por meio de um questionário on-line iremos identificar os professores que atuam ou já atuaram no ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Após a identificação iremos convidar os 10 primeiros professores para participarem de uma conversa em grupo, escolhidos entre os que possuem maior tempo de atuação na EJA. Caso algum professor não aceite participar, iremos convidar os demais, mas mantendo o número de participantes.

A princípio realizaremos uma revisão bibliográfica, a fim de conhecer o que está sendo produzido e discutido sobre nosso tema de pesquisa (MARCONI e LAKATOS, 2010). Levantado esse material, realizaremos uma leitura, a qual resultará em informes de leitura.

Nossa principal técnica de levantamentos de dados acontecerá por meio de entrevistas com o grupo focal.

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços comuns, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2005, p.11).

Trata-se de um procedimento aderente ao projeto de pesquisa aqui apresentado, uma vez que os elementos citados podem contribuir para a investigação de como os professores da EJA constituem sua identidade profissional docente. Acreditamos que a entrevista realizada neste grupo possibilitará o levantamento de informações de forma mais espontânea e subjetiva, visto que, os participantes serão convidados para um diálogo, no

qual poderão expor suas concepções, ideologias e experiências (pessoais e profissionais), as quais abarcam a sua personalidade, valores, crenças, angústias e/ou outros.

No grupo focal também realizaremos questionário e entrevista projetiva. No questionário haverá perguntas abertas e fechadas, pelas quais pretendemos conhecer os participantes (nome, idade, formação profissional, tempo de atuação, como iniciou seu trabalho na EJA). Cabe ressaltar que os nomes dos professores não serão revelados na pesquisa, a não ser por solicitação própria do participante.

A entrevista projetiva é aquela “que usa dispositivos visuais, como filmes, vídeos, pinturas, gravuras, fotos, poesias, contos e redações de outras pessoas” (MINAYO, 2014, p. 262). Todo processo será gravado em áudio e posteriormente transcrito de forma literal. Para esse tipo de entrevista utilizaremos imagens, acróstico e palavras-chave relacionadas ao tema de pesquisa.

Todo processo de pesquisa será registrado por meio de diário de campo que para Fiorentini e Lorenzato (2009, p.118) “é um dos instrumentos mais ricos de coleta de informações”. Pretendemos por meio deste, registrar de forma sistêmica e detalhada, acontecimentos, observações e reflexões decorrentes dos diversos caminhos percorridos para a realização da pesquisa.

Para a análise das entrevistas utilizaremos a “análise de prosa”, uma forma de investigar os significados dos dados qualitativamente. Esse tipo de análise permite o levantamento de questionamentos sobre o conteúdo de um determinado material: “O que diz? O que significa? Quais as mensagens? Isso inclui naturalmente mensagens intencionadas e não-intencionadas, explícitas e implícitas, verbais ou gestuais, alternativas ou contraditórias” (ANDRÉ, 1983, p.67).

Dessa forma será realizada a leitura e releitura dos dados a fim de identificarmos temas (“ideia”), tópicos (“assunto”) e categorias (“aspectos regulares e concorrentes”) tendo em vista os princípios teóricos do estudo. A seleção destes acontecerá na medida em que fomos realizando o exame do material considerando a sua contextualização com a pesquisa (ANDRÉ, 1983). Todavia, devemos considerar que

[...] a subjetividade e a intenção têm papel fundamental no processo de localização desse tipo de dado, além evidentemente do quadro teórico em que o estudo situa. Cada pesquisador tem perspectivas, propósitos, experiências anteriores, valores e maneiras de ver a realidade e o mundo que, ao interagirem com o objeto pesquisa, orientam o seu foco de atenção para problemas específicos, mensagens determinadas, aspectos particulares (ANDRÉ, 1983, p.68).

Contudo, a autora adverte que são necessárias outras técnicas de análise para validar a consistência da interpretação dos dados. Assim, fechando nossa análise realizaremos a triangulação dos dados (entrevista no grupo focal, entrevista projetiva e diário de campo) que serão observados a luz do referencial teórico. Segundo Marcondes e Brisola (2014, p.206) essa opção nos permite “um comportamento reflexivo-conceitual e prático do objeto de estudo da pesquisa sob diferentes perspectivas”. Esta estratégia possibilita a complementação, com riqueza de interpretações, do nosso estudo. Além disso, aumenta o rigor e a coerência das conclusões atingidas.

Considerações Finais

Nosso projeto de pesquisa tem como tema a constituição da identidade docente, com foco no professor de matemática da Educação de Jovens e Adultos. Pretendemos desenvolver uma pesquisa com rigor científico para que seja legitimada tanto pelos leitores quanto pela comunidade científica.

Por meio das estratégias metodológicas nos propomos a realizar um estudo que resulte em dados consistentes passíveis a uma análise exaustiva e rigorosa. Pretendemos ainda expressar nossos resultados de forma coerente, discutindo achados, lacunas e possíveis avanços.

Outro critério que não podemos deixar de citar é nossa preocupação com os sujeitos envolvidos nesse processo. Desejamos trazer as vozes destes professores, a fim de compreender como, diante de tantos problemas (formação profissional, reconhecimento, especificidades da EJA e outros) ele foi se constituindo professor neste segmento de ensino. Uma de nossas intenções é que a pesquisa contribua e faça parte da formação destes professores. Com este propósito vamos convidá-los para um diálogo em grupo, onde possam compartilhar suas experiências e práticas docentes, possam relatar suas dificuldades e estratégias, angústias e desejos, dentre outros. Acreditamos que este espaço de interação se constitui num espaço formativo que poderá provocar reflexões que contribuam para a constituição de sua identidade docente que, conseqüentemente, influencia a sua prática docente e o ensino direcionado aos estudantes da EJA.

Para além, acreditamos que discussões a esse respeito podem contribuir para reforçar a necessidade de se investir na formação destes docentes, para o (re)pensar dos currículos acadêmicos, para a valorização desse profissional e para a qualidade do ensino direcionado aos sujeitos da EJA, uma vez que, sem a devida formação, os docentes acabam

por aprender junto com os alunos, vivenciando grande dificuldade para colocar em prática os princípios político-pedagógicos defendidos para a EJA (MACHADO, 2001).

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio. 1983. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-5741983000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 jun. 2016.
- BARBETO, M. C. D. **Educação de Jovens e Adultos no Município de Valinhos**: uma análise das políticas de formação de professores no período de 2007 e 2008. 215 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de São Paulo, Campinas (SP). 2010.
- BERGER, P.L; LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade**. Tradução Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOLÍVAR, A. **La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción**. Málaga, España: Ediciones Aljibe, 2006.
- BORGES, M. C.; AQUINO, O. F; PUENTES, R. V. Formação de Professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.42, p.94-112, jun 2011. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3301> Acesso em: 25 jun.2013.
- CRUZ, F. M. Conceptualización del desarrollo profesional docente. In: **Desarrollo profesional docente**. España: Grupo Editorial Universitario, 2006, p. 9-30.
- DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ELSAS, V. P. F. EJA: entre a reprodução e a educação popular. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., São Paulo, 2012. **Proceedings online...** São Paulo. 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/37.pdf>. Acesso em: 02 junho 2016.
- FIORENTINI, D; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 3. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2009. (Coleção Formação de Professores).
- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GATTI, B. A. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livros, 2005.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S; ANDRÉ, M. E. D. Contexto contemporâneo, cultura, educação e políticas voltadas aos docentes. In: _____. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011, p. 23-30. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>

- GIL, A.C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HADDAD, S. Prefácio. In: SOARES, L. (Org). **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.7-13.
- LARROSA, B. J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.
- MACHADO, M. M. Especificidades da formação de professores para ensino jovens e adultos. In: LISITA, V. M. S.; PEIXOTO, A. J. (Orgs). **Formação de Professores: políticas, concepções e perspectivas**. Goiânia: Alternativa, 2001. p. 43-58.
- MARCONDES, N. A. V; BRISOLA, E. M. A. Análise por Triangulação de Métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univasp**, São José dos Campos (SP), v.20, n.35, p. 201-209, jul. 2014.
- MARCONI, M. A. LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MINAYO, M. C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14.ed. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 2014.
- RIBEIRO, L. L. **Formação Inicial do Professor de Educação de Jovens e Adultos: projeto para o futuro?** 2013. 209 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal Santa Catarina, Florianópolis. 2013.
- SILVA, T. V. **Formação Docente e Conhecimento Profissional: desafios para o ensino da matemática na EJA**. 2014. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2014.
- VENTURA, J. A EJA e os Desafios da Formação Docente nas Licenciaturas. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.21, n.37, p.71-82, jan./jun. 2012.