

AS ESCOLHAS DOS PROFESSORES COMO EXPRESSÃO DE SEUS SABERES E FAZERES

TELMA ALVES*

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
telma.alves@ifrj.edu.br*

RESUMO

Este trabalho apresenta um recorte do material empírico coletado numa investigação, realizada de 2014 a 2018, cujos sujeitos são professores das áreas de Ciência e Matemática e de Informática do curso técnico integrado de Manutenção e Suporte em Informática, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O texto analisa as percepções dos próprios professores a respeito do trabalho docente realizado no curso, destacando saberes e fazeres desenvolvidos pelos professores. Pela abordagem qualitativa, na forma de estudo de caso, foram realizadas entrevistas, inspiradas no método compreensivo, como meio de alcançar a especificidade que os sujeitos conferem ao seu trabalho. O referencial teórico se apoia em autores dos Saberes Docentes. Dentre os resultados obtidos, destacamos neste texto as razões que os sujeitos apresentam para suas escolhas do que e do como ensinar. Pela análise de conteúdo das entrevistas, identificam-se os saberes levando em conta o contexto complexo e real.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes docentes, Formação docente, PROEJA, IFRJ.

THE CHOICES OF TEACHERS AS EXPRESSION OF YOUR KNOWLEDGE AND DO ABSTRACT

This paper presents a review of the section of the empirical material collected in an investigation carried out from 2014 to 2018, the subjects of which are teachers in the areas of Science and Mathematics and Informatics of the integrated technical course of Maintenance and Support in Informatics in the modality of Youth and Adult Education. The text analyzes the perceptions of the teachers themselves regarding the teaching work carried out in the course, highlighting the knowledge and actions developed by the teachers. Through the qualitative approach, in the form of a case study, interviews were conducted, inspired by the comprehensive method, as a means of achieving the specificity that the subjects confer on their work. The theoretical reference is based on authors of the Teaching Knowledge. Among the results obtained, we highlight in this text the reasons that the subjects present for their choices of what and how to teach. By analyzing the content of the interviews, the knowledge is identified taking into account the complex and real context.

KEYWORDS: Teaching Knowledge, Teacher Training, PROEJA, IFRJ.

1 INTRODUÇÃO

Em 2006, as instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) foram convocadas a implantar o Programa de Integração da Educação Básica à Educação Profissional, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). O PROEJA é um programa de governo que se propõe a integrar três campos da educação que, historicamente, têm trajetórias distintas e distantes: o ensino médio, a formação profissional e a EJA (MOURA; HENRIQUE, 2012). Segundo estes autores, o PROEJA tem dupla finalidade: enfrentar o voluntarismo que marca a modalidade EJA em nosso país e promover a integração socioeconômica de qualidade de jovens e adultos pela integração da educação básica à formação profissional.

A (quase) nenhuma experiência da Rede Federal com a modalidade EJA caracteriza uma limitação para os objetivos do PROEJA. Nesse sentido, autores como Lima e Maron (2012) sinalizam que o “caráter inovador da proposta educacional do PROEJA” (p. 162) torna a questão da formação docente mais urgente.

Prado (2012), analisando a oferta de cursos de especialização *lato sensu* em EJA, sinalizou que esses cursos não atingiram o público de docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), já que os mesmos possuem titulações como mestrado e doutorado. Esses e outros trabalhos mostram que o PROEJA foi implantado na Rede Federal sem a prévia tentativa de resolver a questão da formação docente.

Ao mesmo tempo, Porcaro (2011) nos diz que a EJA vem se expandindo e sendo assumida por professores sem formação específica para a modalidade, o que lhes traz dificuldades para o trabalho docente pela falta de um conjunto de conhecimentos que trate das especificidades da EJA. Essa autora acrescenta que a profissionalidade docente se molda à medida que experimentam especificidades da EJA e definem suas ações de acordo com os recursos que estão disponíveis.

Esses autores me respaldaram quanto à ideia de que as discussões sobre a formação docente poderiam ser ampliadas. Tal ideia me instigou a realizar a investigação, em nível de

doutorado, entre 2014 e 2018, cujo objeto de estudo foi o trabalho docente, de onze professores, no PROEJA do Campus Rio de Janeiro do IFRJ.

A pesquisa qualitativa, na forma de estudo de caso, visou compreender especificidades do trabalho docente, bem como identificar saberes e fazeres, a partir da representação dos próprios professores do curso de Manutenção e Suporte em Informática que atende ao PROEJA e que doravante passo a denominar PROEJA/MSI. Dentre os saberes e fazeres identificados, destacamos neste texto os que estão relacionados às escolhas dos professores sobre o que ensinar e como ensinar. Ao longo deste texto vamos apresentar as principais ideias que ancoraram nosso estudo, bem como um recorte do material empírico com as análises e, finalmente, proceder às conclusões.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1. Por que Saberes Docentes?

Porque de acordo com Nunes (2001), os estudos sobre a profissão docente sinalizam uma revisão da prática pedagógica do professor. Assim, considera-se que o professor mobilize¹ saberes profissionais, ou seja, “em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais” (NUNES, 2001, p.27). Dito de outra forma, os saberes são oriundos dos conhecimentos postos em movimento no exercício da ação de ensinar. As reflexões apresentadas neste trabalho vêm ao encontro da ideia de que uma das condições para a profissionalização docente é a formalização de saberes necessários ao trabalho docente.

Gauthier (2013) nos diz que “mesmo que o ensino já venha sendo realizado há séculos, é muito difícil definir os saberes envolvidos no exercício desse ofício, tamanha a sua ignorância em relação a si próprio” (p. 20). Segundo o autor, essa ignorância produz dois obstáculos: o de um ofício sem saberes e o de saberes sem ofício. O primeiro abrange, o que o autor denomina, ideias

¹ Segundo Charlot (2000), “Mobilizar é pôr em movimento. [...] Mobilizar é pôr recursos em movimento” (p. 54-55).

preconcebidas presentes na tarefa de ensinar, tais como: conhecer o conteúdo, ter talento, ter bom senso, seguir a intuição, ter experiência. O segundo obstáculo se refere às ciências da educação que produziram saberes formalizados a partir de pesquisas inspiradas em experiências behavioristas ou na Psicologia humanista que remetiam a um professor idealizado, que trabalha num contexto em que as variáveis estão plenamente controladas. Aparentemente, tem-se um conjunto de saberes sem um ofício, já que a produção científica foi apartada do seu objeto real: professor com a tarefa de ensinar, guiado por concepções e objetivos, para alunos numa sala de aula.

Gauthier (2013) alerta para o fato de que “não podemos identificar, no vazio, os saberes próprios ao ensino; devemos levar em conta o contexto complexo e real no qual o ensino evolui” (p. 28). Assim, os saberes docentes são aqueles produzidos para o/no trabalho e mobilizados tendo como objetivo uma tarefa relacionada ao ensino e ao universo de trabalho docente, exigindo uma reflexão prática. Dessa forma, o professor passa a ter *status* de um profissional, ou seja,

Aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico” (GAUTHIER, 2013, p. 331).

Tardif (2012) considera o saber do professor como um saber social. Uma das suas justificativas está no fato de o saber ser partilhado pelos professores que são atores numa organização educacional do sistema de ensino, condicionados a programas de ensino e regras do estabelecimento em que atuam, além de que os conteúdos, formas e modalidades do ensino são construções sociais, pois estão em função da história da sociedade, de “suas culturas (técnicas, humanistas, científicas, populares, etc.), [...], das hierarquias que predominam na educação formal e informal, etc.” (TARDIF, 2012, p. 13).

Ao tratar dos saberes como uma construção social, Tardif (2012) se baseia num fio condutor de análise denominado como a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber. Isso quer dizer que o trabalho é o lugar onde o professor utiliza saberes, e dessa experiência de usar saberes no trabalho se validam saberes que servem de alicerce ao trabalho docente.

A experiência de trabalho enquanto fundamento do saber se aproxima aos saberes experienciais e aos saberes da ação pedagógica da tipologia de Gauthier (2013). Os experienciais são os saberes da “jurisprudência particular” (p. 29) do professor e os da ação pedagógica são os saberes experienciais (privados ao professor) tornados públicos e validados, pois

Os julgamentos dos professores e os motivos que lhes servem de apoio podem ser comparados, avaliados, pesados, a fim de estabelecer regras de ação que serão conhecidas e aprendidas por outros professores (GAUTHIER, 2013, p. 33).

Com a intenção de tornar públicos os julgamentos e motivos dos professores do PROEJA/MSI, para que sejam comparados e avaliados, no sentido de contribuir com as discussões, buscamos identificar nos relatos dos professores as escolhas pelos conteúdos (elementos culturais necessários de serem apropriados pelos sujeitos) e quais ações realizam para atingir a especificidade de produzir em cada sujeito a humanidade produzida coletiva e historicamente.

2.2. O contexto pedagógico do curso PROEJA/MSI

Como nos diz Alves (2018), a elaboração do Projeto Político Pedagógico, em 2006, para implantação do curso PROEJA/MSI ocorre no contexto de transição entre concepções diferentes de ensino médio, educação profissional e com a retomada do debate sobre a dualidade entre os cursos propedêuticos e técnicos, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012). O texto do Projeto Político Pedagógico do PROEJA/MSI do IFRJ orienta a organizar as interações e as atividades com situações didáticas mais fecundas para o aluno.

Em acordo com os fundamentos enunciados pela Resolução nº 03/98², o Projeto Político Pedagógico (PPP) do PROEJA/MSI do IFRJ é assentado na Pedagogia de Projetos e afirma que:

A Pedagogia de Projetos é uma mudança de postura pedagógica fundamentada na concepção de que a aprendizagem ocorre a partir da resolução de situações didáticas significativas para o aluno, aproximando-o o máximo possível do seu contexto social,

²A estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade são, segundo Ramos (2011), “uma releitura das quatro grandes necessidades de aprendizagem relatadas na Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (RAMOS, M., 2011, p. 774).

através do desenvolvimento do senso crítico, da pesquisa e da resolução de problemas (BRASIL, 2007, p. 7).

No trecho acima se percebe a ideia de que os conteúdos são selecionados não a partir das ciências, e sim da prática ou das condutas esperadas. Dessa forma, é possível interpretar as referidas *situações didáticas significativas* para os estudantes como situações em que o significado se relaciona à necessidade de apreensão de uma técnica ou da superação de uma dificuldade imediata.

A análise crítica do PPP, de 2006, apontou para que a investigação sobre o trabalho docente considerasse uma amostra de professores que contemplasse a interdisciplinaridade, na perspectiva de compreender em que medida as ementas das disciplinas da formação geral são materializadas de forma a aproximar os conhecimentos sistematizados de sua área à base científica e tecnológica da formação profissional.

3 METODOLOGIA

Para realizar o estudo qualitativo do trabalho docente, escolhemos como método de coleta de dados a entrevista inspirada no método compreensivo (KAUFMANN, 2013), pois ela se insere na abordagem qualitativa que não objetiva confirmar hipóteses e cujas ideias vão sendo “construídas [...] passo a passo, pelos dados recolhidos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

Do tema trabalho docente no PROEJA/MSI emergiram as seguintes categorias: “as escolhas do que e como ensinar”, “os projetos integradores” e “desafios e especificidades”. Neste texto apresentamos os resultados e as análises que dizem respeito à categoria “as escolhas do que e como ensinar”. A análise do conteúdo do material coletado foi baseada em Bardin (2016). Os professores ao realizar as referidas escolhas, desenvolvem saberes que podem ser validados como alicerces ao trabalho docente. A amostra é composta de onze professores, sendo dois de Física, dois de Química, três de Matemática e quatro da área de Informática que lecionam disciplinas diversas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em cinco entrevistas, a saber: com uma professora de Matemática, com um professor de Informática, com um professor de Física e com os dois professores de Química, foram identificadas escolhas sobre o ensino.

A professora Jaiane elaborou apostilas que resolvia com os estudantes porque entendeu, segundo ela, que os estudantes querem emprego e por isso pretendem fazer concursos. Jaiane disse que “aqueles exercícios preenchidos, mesmo que copiados do quadro, [...] lhes davam conforto: [...] estou aprendendo alguma coisa”.

Ela nos disse que as ementas da disciplina, reelaboradas em 2013, consideraram “[...] o que era realmente útil para eles? Então, aí, cada um (professor) foi dando uma sugestão e foi se montando, enxugando e montando a ementa” (Prof. ^a Jaiane).

A expressão “enxugando” remete à prática de partir das ementas elaboradas para os cursos integrados do diurno e, de acordo com a opinião de cada professor (a) presente à elaboração da ementa, os conteúdos eram selecionados. Segundo ela, não partiram de nenhum critério preestabelecido, porém a razão para o ensino de alguns conteúdos foi que o estudante “não dependesse mais do conhecimento dos outros para determinadas decisões”. Ela nos dá como exemplo o ensino do cálculo de áreas:

Às vezes, o indivíduo vai fazer uma obra na casa e não sabe nem fazer a área do chão, do piso que ele tem que colocar, né. Então a gente trabalhou isso. [...] não fique refém de que o que disseram para ele está certo. Aí junto com aquilo, aí conforme... aí a gente passava para um seno, cosseno, tangente, entendeu? A gente já trabalhava as relações do triângulo retângulo. [...] foi essa a matemática.

Esse relato remete ao que Fonseca (1998) denomina de um trabalho com tendência ao caráter “sistematizador, de reelaboração e/ou *alargamento* de alguns conceitos, de aquisição e treinamento de algumas habilidades heurísticas e algorítmicas” (p. 81, grifo da autora). No entanto, tomo a mesma autora para sinalizar a ausência, na fala da professora Jaiane, de referência à experiência de vida dos estudantes, uma vez que, mais velhos ou mais jovens, eles

trazem “a vivência profissional, social e pessoal (aí incluída a vivência escolar anterior) [...] e estratégias construídas e/ou adquiridas nas leituras que vêm fazendo de mundo e de sua intervenção nele” (FONSECA, 1998, p. 81-82).

O professor Leandro justifica sua forma de transmitir os conteúdos pela preocupação com a motivação dos estudantes. Pela heterogeneidade dos estudantes em relação aos conhecimentos que trazem, os conceitos básicos que devem ser ensinados no primeiro período, podem tornar as aulas “bem motivadoras” ou “desmotivantes”. Para “equilibrar” esses dois extremos, Leandro disse que vai dosando o nível da aula e busca envolver, como monitores da disciplina, aqueles estudantes com mais conhecimento. O fazer de Leandro ocorre em acordo com o que nos dizem Tapia e Fita (1999) sobre “definir objetivos de aprendizagem, apresentar a matéria, propor tarefas, responder às demandas dos alunos” (p. 38), cria um ambiente que favorece a motivação e a aprendizagem.

O professor Eugênio nos disse que à época da antiga Escola Técnica Federal de Química ele se sentia com mais autonomia para escolher o conteúdo que, dentro da sua perspectiva, se relacionava com as disciplinas da formação técnica. Porque, segundo ele “[...] a aula de Física não era para fazer ninguém passar no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a Física na teoria é para eles irem melhores nas cadeiras técnicas” (Prof. Eugênio).

Sua concepção de ensino é distante do formalismo e sua compreensão das atividades experimentais, ao contrário de outros professores, não está voltada para um futuro físico e sim centrada no desconhecimento do estudante. Suas ações (fazer) têm como objetivo a apreensão do conceito e gosto pela disciplina. Esse professor tem uma concepção de ensino centrada no estudante, e por isso sua aula é construída a partir do que ouve, do que percebe do raciocínio e do pensamento dos estudantes. Ele nos explicou a forma como realiza sua aula:

O professor descobre qual o problema que o aluno tem. ‘Eletricidade, e aí, como é que é a eletricidade na casa de vocês?’ [...] ‘Ah, lá eu instalo o chuveiro elétrico que esquenta o fio, então, vamos embora e vocês?, claro que não é numa aula, num grupo não vai ter o mesmo problema para todo mundo. Então, [...] você vai ter que privilegiar aquele que não trouxe problema nenhum, vou ver [...]. Para mim esse é o caminho, aí, sim depois, vem a situação-problema do Paulo Freire, as palavras geradoras. [...] de vez em quando eu

começo com as palavras aqui com os meus alunos ‘Eletricidade, que palavra está ligada à eletricidade?’, então vamos, eu acho que é por aí que vai a coisa.

Eugênio não deixa de refletir sobre a seguinte questão: o que os estudantes esperam? E compartilhou suas dúvidas conosco, dizendo que “[...] alguns poderiam querer ter nível médio para passar numa prova de Enem, então, eu não sei se deveria dar uma Física preparatória [...] eles adoram quando eu escrevo, eles copiam tudo”.

Na entrevista com o professor André, ele nos explicou que os estudantes dos cursos técnicos integrados diurnos aprendem Química Orgânica de acordo com o curso que estão matriculados. Ou seja, voltada para a formação técnica de Alimentos, Farmácia, Biotecnologia ou Química.

Diante da minha curiosidade sobre poder ensinar conteúdos de sua disciplina voltados para a Informática, André responde:

Até poderia, se fosse um curso técnico de Informática desacoplado, não integrado ao ensino médio e a coordenação do curso desejasse uma química para Informática, isso poderia ser dado. Porque nós iríamos abordar a química de componentes elétricos. Do quê que eles são feitos? Informática vai passar fio. O quê é que é o isolamento desse fio? São os apolímeros orgânicos, borracha. Por quê? Porque borracha não conduz eletricidade e tal, mas isso não é a proposta do curso, poderia ser feito. Como ele é **um curso técnico em Informática acoplado ao ensino médio**, quem montou o curso optou pela parte de Química ser apenas a parte do ensino médio regular. [grifo nosso]

O conhecimento do professor André, que poderia mobilizar saberes, não foi posto em movimento porque para o curso técnico integrado, na modalidade EJA, a ementa não foi elaborada considerando a área técnica de Informática. Segundo André, “poderia se fosse interesse do curso. Só que aí, claro, você deveria ter um diálogo com as outras equipes de Química”. Essa última afirmação reforça a ideia de que a formação de nossos estudantes é uma tarefa coletiva e vem ao encontro do que nos dizem Araújo e Frigotto (2015), no trecho a seguir:

[...] não reduzimos a possibilidade do ensino integrado a um ato de vontade dos docentes e dos gestores educacionais; compreendemos que este depende, também, das condições concretas de sua realização, argumentamos que a promoção de práticas pedagógicas integradoras requer a constituição de um ambiente material que a favoreça e da busca permanente pelo elemento integrador, considerando as realidades específicas, a totalidade social e os sujeitos envolvidos (p. 65).

A professora Sinésia entendia que tinha que fazer a sua disciplina ser interessante para os estudantes do PROEJA/MSI. Para isso ela teve que se “reinventar [...] pois estava afastada a algum tempo de uma coisa que foi da minha formação em Licenciatura”. Sinésia se questionava sobre quais “ferramentas” usaria para que sua disciplina não fosse “um monte de códigos e sinais que não diriam nada para aqueles alunos”. Ela trabalhou propondo aos estudantes que buscassem na vida doméstica, no dia a dia, interesses sobre o que ocorre (reação) quando se misturam dois produtos X e Y. Ou propunha analisar, quimicamente, um determinado produto.

A professora Sinésia representou da seguinte forma o fazer dos professores na EP e na EJA:

A Faculdade de Educação para formação profissional deixa a desejar, ela vai te dar a formação genérica de um professor, mas não vai explorar as técnicas específicas ou as **ferramentas específicas para formação profissional**. E na verdade, assim, **you acaba aprendendo, fazendo esse trabalho**, quando você chega aqui, e aí, **pela própria convivência com outras pessoas de experiência você vai adquirindo experiência**. Que não é muito diferente do que aconteceu no EJA, né, quando houve a, a obrigatoriedade, na verdade a inclusão dos professores no curso do EJA foi mais ou menos parecido. Eram pessoas que davam aula na formação profissional e que, na implantação dos cursos de EJA **se dedicaram a começar a aprender a fazer um trabalho no EJA**, nós não tínhamos ninguém que fosse especialista em Jovens e Adultos, então, as pessoas que começaram o curso, elas foram aprendendo com o próprio curso... (grifos meus)

Este relato da professora Sinésia vem ao encontro de que na Rede Federal não existia “um corpo de professores formados para atuar no campo específico da Educação de Jovens e Adultos nem no ensino médio propedêutico e, muito menos, no ensino médio integrado à educação profissional” (MOURA; HENRIQUE, 2012, p. 118).

A organização pedagógica da instituição é complexa, seja pelas áreas de conhecimento, seja pelos objetivos de cada curso. Tal complexidade coloca o “desafio de conviver (falar e ouvir) com linguagens e saberes diferentes” (PIMENTA, 1999, p. 16) dos diversos campos específicos.

5 CONCLUSÃO

O recorte do material empírico apresentado possibilita compreender que há, entre os professores, concepções de ensino distantes. Enquanto Jaiane justifica seu modo de fazer pela concepção de treinamento de algumas habilidades, Eugênio justifica seu fazer pela concepção de

ensino centrado na vivência do estudante. Porém, Eugênio reconhece que alguns estudantes queiram um ensino com viés utilitarista, pragmático.

Tanto na Matemática, quanto na Química ficou explícito que não há a aproximação do conhecimento acumulado e sistematizado nessas áreas com a base científica e tecnológica da formação profissional. O diálogo que, segundo André, seria preciso para decidir os conteúdos de Química a serem integrados à formação em Informática é também, no nosso entendimento, necessário para todas as outras disciplinas da formação geral. O desafio de falar e ouvir parece ser especialmente importante para o trabalho interdisciplinar e coletivo no curso.

Os dois professores de Química nos disseram que a ementa dessa disciplina, para o PROEJA/MSI, tem conteúdos e objetivos da formação propedêutica, o que remete à ideia de que a escolha dos conteúdos dessa disciplina para a EJA se baseou no ensino compensatório, ou seja, ensinar o que lhes faltou e não o que se integra à formação técnica. Nesse sentido, há uma contradição com o Projeto Político Pedagógico que é embasado na Pedagogia de Projetos e propõe a aprendizagem significativa.

Em 2013, quando houve a revisão das matrizes curriculares e a reelaboração das ementas com a escolha de conteúdos de disciplinas, o PPP de 2006 não foi retomado de forma a repensar o papel da escola para a EJA e não foi considerada a produção de conhecimento, à época, com sete anos de PROEJA, no sentido da integração da formação geral à profissional. Nesse contexto de contradições entre o escrito no PPP e o praticado na materialização do curso, os professores vão, de acordo com suas percepções sobre os estudantes e suas concepções e objetivos de ensino, reconstruindo seus conhecimentos e assim mobilizando saberes.

Ao compartilhar o trabalho docente individualizado, o estudo coletivo se torna caminho para as reflexões sobre o ensino. Assim, é possível superar a ideia de um ofício sem saberes e, pelas contribuições teórico-práticas, constituir um conjunto de saberes e fazeres que caracterizem a profissão docente na educação profissional técnica de nível médio.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, T. "Currículo e Interdisciplinaridade no Projeto Político-Pedagógico do PROEJA". **Revista Exitus**, volume 8, nº 1, p. 224-249, jan. /abr. 2018.
- ARAÚJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas Pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. CEFETEQ/RJ. Diretoria de Ensino Médio Técnico. **Projeto Político-Pedagógico do Curso PROEJA/MSI**. Nilópolis, jul. 2007.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- FONSECA, M. C. F. R. **Educação matemática de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. _____. _____. _____. (Orgs.) – 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. [Coleção Fronteiras da Educação].
- KAUFMANN, J. C. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Trad. Thiago de Abreu e Lima Florencio. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.
- LIMA FILHO, D.L; MARON, N.M.W. Desafios para a formação inicial e continuada de docentes da EPT e do PROEJA. In: ZANARDINI, I. M. S.; LIMA FILHO, D.L; SILVA, M. R. (Org.). **Produção do conhecimento no PROEJA: cinco anos de pesquisa**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.
- MOURA, D. H.; HENRIQUE, A. L. S. PROEJA: entre desafios e possibilidades. **Holos**, Natal, v. 2, p. 114-129, 2012.
- NUNES, C. M. F. Saberes Docentes e Formação de Professores: Um Breve Panorama da Pesquisa Brasileira. Dossiê: Os Saberes dos Docentes e as Formação, **Educ. Soc.** vol.22 no.74 Campinas Abr. 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733020010001&lng=en&nrm=iso Acesso em 10 jul. 2019.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.
- PORCARO, R. **Caminhos e desafios da formação de educadores jovens e adultos**. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- PRADO, H. W. **PROEJA no IFRJ: Desafios e tensões na construção de uma prática de inclusão social de jovens e adultos**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Pernambuco. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/posteres/GT18/GT18-2444_int.pdf >. Acesso em: 05 nov. 2016.

RAMOS, M. O Currículo para o Ensino Médio em suas Diferentes Modalidades: Concepções, Propostas e Problemas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo, v.32, n.116, p. 771-788, jul./set. 2011.

TAPIA, J. A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula**: o que é, como se faz. Trad. Sandra Garcia. 6. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.