

VIII Seminário de Pesquisa em  
Educação Matemática  
De 18 a 19 de novembro  
Colégio de Aplicação - UFRJ

Sociedade Brasileira de Educação Matemática - Regional Rio de Janeiro

## A INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O TRABALHO DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO PROEJA

**Telma Alves**  
UFF/IFRJ  
tel.alv@gmail.com

### **Resumo:**

Este trabalho apresenta uma investigação, em andamento, que tem como objeto o trabalho docente de quatro professores de Matemática, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ – Campus Rio de Janeiro. Tais professores atuaram no curso técnico de Manutenção e Suporte em Informática – MSI, que atende ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. O marco cronológico inicial da investigação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – nº 9394, de dezembro de 1996 que em seu título V apresenta a EJA e a EP como modalidades da Educação Básica. O seu artigo 37 garante oportunidades educacionais próprias às características do aluno, suas condições de vida e de trabalho e no parágrafo terceiro afirma que a EJA deverá, preferencialmente se articular à Educação Profissional. A pesquisa busca compreender como os professores enfrentaram o desafio posto, ao trabalho docente de ensinar Matemática, pela complexidade oriunda da articulação destas duas modalidades de ensino. O estudo tem abordagem qualitativa, com características de um estudo de caso, dado o interesse pelo significado que os participantes da pesquisa conferem às suas trajetórias e aos seus fazeres. Ao tratar o objeto como um todo, o objetivo é compreender, pela exposição de ideias e pela expressão de sentimentos, desafios e especificidades do trabalho docente, e refletir sobre a construção/mobilização de saberes por esses professores.

**Palavras-chave:** EJA, EP, PROEJA, Ensino de Matemática, Saberes Docentes.

### **1. Introdução**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – nº 9394, de dezembro de 1996, nos seus artigos 37 e 38 oferecem ao campo da Educação de Jovens e Adultos – EJA – uma reconfiguração pela concepção de modalidade da educação básica e destacam as características específicas que as oportunidades educacionais

devem ter para atender os jovens e adultos que foram excluídos, por razões diversas, da escolarização na idade própria. A mesma LDB, no artigo 36C, determina que a Educação Profissional deva acontecer de forma articulada ao ensino médio. Uma forma de articulação é a integrada, que é oferecida somente aos egressos do ensino fundamental. O curso, então, é planejado para formar o estudante no nível médio com uma habilitação profissional técnica. Os dois cursos ocorrem na mesma instituição de ensino, inclusive com matrícula única para o estudante.

A política pública denominada PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, instituída pelo Decreto nº 5840/06, 13 de julho de 2006, representa o esforço, do governo da época, de aproximação das modalidades Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional (EP). A EJA e a EP que passaram a ser tratadas pela LDB 9394/96 como modalidades de ensino, tiveram trajetórias distintas ao longo da história da política educacional brasileira: a primeira foi, por muito tempo, foco de ações de caráter compensatório, no sentido de ofertar o que foi perdido, e a segunda entendida como “treinamento eficiente da mão de obra necessária ao atendimento do projeto capitalista” (MACHADO, 2009, p. 27).

As observações das dimensões institucionais, político e pedagógicas da oferta do PROEJA dentro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ, seus impactos na tarefa docente e, por conseguinte, suas consequências para o ensino da Matemática me instigaram questões sobre como os professores de Matemática compreendiam as modalidades de ensino de jovens e adultos e de ensino profissional. Conhecer a forma como desenvolviam a tarefa de ensinar Matemática e em quais concepções apoiavam o seu ensino também me despertaram para a importância da realização deste trabalho: a investigação, teórica e empírica, do trabalho docente dos professores de Matemática que atuaram no PROEJA do Campus Rio de Janeiro.

A motivação para investigar o trabalho dos quatro professores de Matemática do IFRJ, no Campus Rio de Janeiro, que atuaram no curso de Manutenção e Suporte em Informática – MSI que atende ao PROEJA repousa sobre o problema de ensinar Matemática num programa que aproxima duas modalidades de ensino: A Educação Profissional (EP) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em torno deste problema é

possível apresentar algumas questões. Qual a concepção de EJA que os professores de Matemática assumem no seu trabalho docente na Educação Profissional técnica de nível médio? Como os professores de Matemática compreendem o PROEJA? Quais saberes devem ser apreendidos pelos professores de Matemática na sua formação inicial para a prática pedagógica na EJA? Os professores de Matemática exercem sua prática docente no PROEJA apoiados em quais saberes? Os professores elaboram e reelaboram fazeres através de sua experiência docente no PROEJA? Essas são apenas algumas das questões que permeiam o trabalho docente no PROEJA. A escolha da questão principal recaiu sobre como os professores utilizaram/construíram saberes e fazeres no seu trabalho docente de ensinar Matemática aos jovens e adultos, na Educação Profissional, de nível técnico, integrada ao Ensino Médio? O estudo para responder à pergunta, tem então, o objetivo de compreender desafios e especificidades do trabalho docente em Matemática no curso técnico integrado de MSI que atende ao Programa da Educação Básica Integrada à Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade EJA – PROEJA<sup>1</sup>.

O desenvolvimento do texto irá relatar algumas das reflexões teóricas realizadas até o presente momento e a escolha da metodologia eleita para atingir os objetivos. Em seguida, o registro sobre a primeira aproximação, realizada na fase exploratória com um dos professores, revela uma pequena amostra da riqueza do material a ser coletado, analisado e interpretado. As considerações, ao final, são provisórias e representam uma breve síntese dos dois anos de estudo empreendidos até aqui.

## 2. Reflexões à luz de alguns referenciais

Maurice Tardif (2012) afirma que a socialização de um indivíduo é um processo de rupturas e continuidades que ocorre por toda a história de vida e que em sociologia não existe consenso sobre a natureza dos saberes adquiridos, através desse processo. A ideia fundamental para Tardif (2012, p.71), “é que esses “saberes” (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc.) não são inatos, mas produzidos pela socialização”, isso significa que é “*através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc.)*,”

---

<sup>1</sup> O PROEJA abrange a integração entre o ensino fundamental e a formação inicial e continuada, assim como entre o ensino médio e os cursos técnicos de nível médio. Esta pesquisa investiga a segunda possibilidade.

*nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social”* (grifo do autor).

Pierre Bourdieu, segundo Tardif, associa os saberes adquiridos “a esquemas interiorizados (habitus) que organizam as experiências sociais e permitem gerá-las” (TARDIF, 2012, p.71). Bernard Lahire (2012) se define como um crítico do trabalho sociológico de Pierre Bourdieu, e afirma que retoma as questões de onde Bourdieu as deixou e prossegue no intuito de avançar no conhecimento. Lahire (2012) busca demonstrar que o habitus definido, por Bourdieu, como um sistema de disposições duráveis e transferíveis,

não é mais que um caso particular do possível, pois existem patrimônios de disposições compostos de disposições mais ou menos fortes ou frágeis, nem sempre coerentes e que são ativados ou inibidos segundo o contexto da ação (p.203).

Os professores de Matemática do IFRJ atuam em diferentes níveis de ensino – médio e superior – e em diferentes modalidades – regular e EJA – por isso passei a considerar cauteloso pensar que o trabalho docente se apoia em saberes diversos, nesses diferentes contextos de ação, de acordo com as disposições que podem ser ativadas ou inibidas. Para Lahire (2005) falar de disposição pressupõe a realização de um trabalho interpretativo para dar conta de comportamentos, práticas e opiniões. Dessa forma é possível compreender que atitudes interiorizadas (habitus), pelos professores de Matemática, podem ser compreendidas através da afirmação do autor de que “somos todos produtos de experiências sociais que, em grande parte, escapam à nossa vontade e mesmo, às vezes, à nossa consciência” (LAHIRE, 2012, p.204). Nesse sentido, Lahire (2005) propõe que o conteúdo de disposição seja posto à prova em investigações empíricas, o que conduz a uma sociologia em escala individual.

Sobre o tema dos saberes docentes, Gauthier (2013) nos chama à reflexão a respeito da formação dos professores e da profissão docente, que deve considerar o problema da possível caracterização da natureza dos saberes que permeiam o ato de ensinar. Tardif (2012, p.255) nos apresenta a proposta de uma epistemologia da prática profissional como sendo o estudo do “conjunto de saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas” (grifos do autor), e cuja finalidade é compreender como esses saberes se integram no trabalho dos profissionais e como os mesmos os agregam, os produzem, os mobilizam e os modificam. Ao dialogar com essas ideias, a investigação toma foco na

pluralidade e heterogeneidade dos saberes e nas suas diversas origens. A intenção da pesquisa é a de compreender desafios e especificidades do trabalho docente, dos quatro professores de Matemática, focando na produção e mobilização de saberes oriundos de diversas fontes.

De acordo com Cyrino (2006) e Paiva (2002; 2006) a formação da maioria dos professores de matemática ainda está centrada no paradigma da racionalidade técnica<sup>2</sup>. Também identificamos em ambas as autoras reflexões que problematizam essa perspectiva, bem como visam superá-la. Cyrino (2006), por sua vez, propõe o debate sobre as concepções acerca do conhecimento matemático e do seu ensino, afirmando que compreender a dinâmica dessas concepções, sua origem e como suas transformações ocorrem podem indicar os fatores que levam os alunos a decidir se tornarem professores. O que vem ao encontro de Tardif (2012) quando afirma que conhecer a razão pela qual o professor escolhe a profissão pode nos dizer muito sobre a forma como desenvolve seu trabalho. Já Paiva (2006) busca a superação desse paradigma, ao discutir a identidade profissional do professor, recorrendo à ideia de que ele detém a tarefa de “tornar a obra matemática apta a ser trabalhada no contexto escolar” (p. 91). Nesse sentido, o professor não é um mero executor do que é prescrito pelas universidades, mas um profissional que constrói em seu trabalho docente, saberes que irão conduzir suas ações em sala de aula. Essas ideias são algumas das que embasam a investigação sobre o trabalho dos professores no contexto da EP integrada à EJA.

Em relação à Educação Matemática de Jovens e Adultos, Fonseca (2002) nos chama atenção para a relevância social do conhecimento matemático, para a responsabilidade das escolhas pedagógicas que evidenciem essa relevância no ensino de matemática e a “flexibilização nas exigências de padronização na expressão dos procedimentos matemáticos” (p.79). A autora destaca, ainda, que o público da EJA pertence a um grupo sociocultural para o qual a escola não foi, por tradição, direcionada e dessa forma devemos procurar olhar para esse público como “sujeitos culturais: nos quais se reconhecem as marcas da cultura permeando [...] intenções e modos do seu fazer e do seu estar no mundo, e, portanto, de suas motivações e recursos de

---

<sup>2</sup> O paradigma da racionalidade técnica é uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, na qual a atividade profissional é instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas (PÉREZ GÓMEZ, 1995, apud CYRINO, 2006).

*matematizar*” (grifo da autora, p. 80). Nesse sentido, as pesquisas em Etnomatemática têm se mostrado bastante férteis no campo da educação de jovens e adultos tanto por expressarem esse reconhecimento do sujeito cultural, quanto por apontarem possibilidades para a formação inicial de professores de Matemática.

### **3. Metodologia**

Para realizar as análises das questões e atender os objetivos propostos, entendo que a abordagem qualitativa é a que está em adequação com o foco da pesquisa, por este ser mais amplo e partir de uma perspectiva diferenciada. Pretendo entender a complexidade da tarefa de ensinar Matemática no PROEJA a partir da perspectiva dos próprios sujeitos que realizam a tarefa. Percebo o professor de Matemática como um indivíduo que tem suas experiências pessoais, profissionais, sua formação pré-profissional, que são elementos que compõem o profissional que exerce sua tarefa. Sob esse olhar, a investigação, que visa compreender as percepções dos professores de Matemática sobre seu trabalho, terá como fonte principal a narrativa dos profissionais que trazem, para seu contexto profissional, suas disposições, sua maneira de ser professor e de fazer suas tarefas profissionais.

Bogdan & Biklen (1994) sinalizam como um elemento central que caracteriza a pesquisa qualitativa o fato de o pesquisador se interessar pela importância do significado que os participantes da pesquisa conferem às suas trajetórias e aos seus fazeres. Pretendo que a investigação exponha o dinamismo interno – que ainda parece imperceptível ao observador externo – do trabalho docente no ensino de Matemática pela narrativa das crenças, valores, interesses, concepções diversas e dificuldades dos professores de matemática. Não esquecendo de que Lüdke e André (2013) nos alertam para o cuidado que o pesquisador deve ter ao interpretar o que lhes dizem os participantes.

Ao buscar apresentar as múltiplas dimensões que envolvem o trabalho docente dos professores de Matemática no PROEJA, tratando-o com um todo e ressaltando os detalhes e as circunstâncias específicas que ajudam a compreender esse todo, atendo a um dos aspectos que Lüdke e André (2013) sinalizam evidenciar um estudo de caso.

Lüdke e André (2013) apresentam outros aspectos que caracterizam um estudo de caso. Um deles diz respeito aos pontos críticos que vão se evidenciando na fase exploratória da pesquisa. Nesse sentido o conhecimento sobre a forma como, ao longo desses dez anos de existência do PROEJA, os professores de Matemática são indicados para ensinar no curso; a opção pela pedagogia de projetos para materializar o currículo integrado – da qual, percebo muitas vezes, os professores das disciplinas estarem distantes – e as especificidades das duas modalidades – EP e EJA – são pontos críticos que foram sendo explicitados à medida que a fase exploratória se desenvolveu.

Tardif (2012), Nóvoa (2007) e Goodson (2007) tratam de como o professor constrói a sua identidade como profissional e colocam ênfase na pessoa do professor, na sua carreira e no seu percurso profissional. Nóvoa (2007) nos diz que “a identidade é um lugar de lutas e conflitos” (p.16). Já Tardif (2001) afirma que “um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros [...] é um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá” (p. 115) e Goodson (2007) registra que “as experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu” (p. 71). Ao aproximar tais ideias, posso afirmar que investigar os saberes e fazeres dos professores de Matemática significa investigar suas subjetividades. De acordo com Bueno (2002), quando se trata da subjetividade dos professores, os estudos com histórias de vida ganham destaque.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as histórias de vida são entrevistas exaustivas com os atores do contexto com o objetivo de obter uma narrativa pela voz do ator. Ainda, de acordo com Vieira (1998) as histórias de vida são utilizadas para encontrar o entendimento da cultura dos professores, formados nas circunstâncias da vida, com modelos que não aceitaram ou que incorporaram na, e para além da própria escola.

Como método de entrevistas aprofundadas, Kaufmann (2013) nos apresenta uma proposta metodológica que é particular e envolve técnicas de pesquisa qualitativa e empírica, com destaque para técnicas etnológicas de trabalho com informantes. Em DaMatta (1978) a Etnologia apresenta uma fase<sup>3</sup> denominada teórico-intelectual determinada pela separação entre o futuro pesquisador e o grupo que se busca ver,

---

<sup>3</sup> Segundo DaMatta são três as fases da Etnologia: a inicial denominada teórico-intelectual, a segunda que é o período prático e a fase final que ele chama de existencial.

encarar, perceber, estudar, interpretar, explicar. Segundo esse autor, essa separação se dá pelo excesso de conhecimento teórico, universal e mediado pelo abstrato e não vivenciado (DA MATA, 1978). E esse é um desafio que devo enfrentar durante a investigação empírica, na medida em que posso encontrar/ter muitas elaborações sobre os professores de Matemática em contextos de educação de jovens e adultos e educação profissional, mas apenas os próprios professores que atuaram no PROEJA do Campus Rio de Janeiro podem informar como vivenciaram essa experiência. É nesse aspecto que a “entrevista compreensiva” (KAUFMANN, 2013) se adequa ao objeto da pesquisa, já que os dados qualitativos coletados, no seu lugar natural, estão na palavra recolhida que se torna o elemento central. Por esse método, espero captar dos professores de Matemática do PROEJA os significados que oferecem ao objeto da pesquisa – o próprio trabalho docente – inserido num contexto dinâmico (escola pública) com atores (professores de Matemática) que não são feitos de um só pedaço (profissional), mas de complexos matizados de disposições para agir e para crer.

#### **4. A Primeira aproximação – na fase exploratória**

Na fase exploratória, em janeiro de 2014, o professor de Matemática, agora aposentado, que atuou no segundo semestre de 2006, época da implantação do curso técnico integrado MSI – PROEJA, no Campus Rio de Janeiro, narrou suas experiências de vida, na escola e na graduação, como também a sua opção pelo ensino da Matemática.

Foi possível, nessa primeira aproximação, perceber características particulares desse professor, como sua desistência do curso de engenharia por não ter gostado de trabalhar em usinas e para ganhar sustento recorreu a ministrar aulas particulares. Nessa atividade experimentou a alegria de ver “os olhos, de uma moça, brilharem” (Entrevista concedida em 23 de janeiro de 2014) ao entender um determinado conteúdo. O professor deu destaque não só à emoção da estudante, mas também à sua própria emoção. E foi nesse momento que se decidiu pela profissão de ensinar. Tardif (2012) considera que a razão da escolha pelo magistério é um componente que influencia o fazer pedagógico do professor.

Esse mesmo professor, ao relatar uma prática pedagógica, no PROEJA, de relacionar os números e as operações matemáticas com as contas de luz residenciais,

demonstra sua preocupação de não excluir da atividade, aqueles estudantes que, por ventura, moravam em comunidades desprovidas deste tipo de serviço. Ele, na adolescência, conviveu com amigos (na vizinhança) e colegas (na escola) que experimentavam situações de precariedade social como as que seus alunos relatavam. Sua trajetória social foi fonte para a construção de um fazer na prática pedagógica. Esse é um exemplo das muitas situações, em sala de aula, que desafiam o modelo da racionalidade técnica. A diversidade presente numa sala de aula da modalidade EJA exige do professor um saber-fazer durante o desenvolvimento da aula que, muitas vezes, pode ter relação com a socialização pré-profissional do professor.

Esse professor não olha para os alunos pelo o que lhes falta, mas admite que exista a necessidade de compensar o atraso educacional de que foram vítimas os jovens e adultos trabalhadores, principalmente se o Brasil quiser avançar nas suas conquistas sociais. Afirma que o ensino médio integrado à educação profissional ainda é um estudo de caso e que considera o PROEJA um projeto voluntarista, na medida em que é feito da vontade política de abraçar uma causa. Compreendo sua postura como dialética, uma vez que aponta para a contradição entre a complexidade do projeto e a ausência de aporte teórico para sua implantação. Os estudos de Ventura & Rummert (2015), Ciavatta & Rummert (2010) apontam para a falta de enfrentamento às questões teóricas no processo de formação docente e no processo de construção do currículo integrado, respectivamente.

## **5. Considerações Finais**

Uma conclusão provisória se refere à possibilidade de que a EJA tenha se tornado um problema para o ensino da Matemática a partir do momento que passa a ser considerada como um direito garantido pela Constituição Federal de 1988 e uma modalidade da Educação Básica, mas com os professores ainda sendo formados na perspectiva da racionalidade técnica.

Nos últimos vinte anos, podemos perceber uma dinâmica intensa na superação de preconceitos e estigmas históricos que marcam a EJA e na construção do conceito de uma educação para toda a vida, mas parece que esse movimento chega, ainda, de forma muito lenta aos espaços de formação e ao interior das instituições.

O programa PROEJA é conceitualmente difícil porque envolve as questões da integração da educação básica à educação profissional e da especificidade da modalidade da educação de jovens e adultos. A primeira envolve o conceito de currículo integrado e a segunda envolve o modo próprio de ensino com características próprias. Outra conclusão provisória, é que essa política pública foi instituída dez anos após a promulgação da LDB ° 9394 e os cursos de formação inicial se mantêm fundamentados no modelo da solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas, o qual pode não atender aos objetivos dessa política. As modalidades de educação de jovens e adultos e educação profissional exigem daqueles que formulam as políticas públicas para essas modalidades e por parte das instituições que executam tais políticas a preocupação com a formação inicial e continuada.

A definição oficial dos princípios que vão orientar as ações curriculares é importante, mas é o trabalho do professor que pode fazer a mediação entre o currículo oficial e as condições objetivas dadas pelo contexto escolar. Nesse sentido, este estudo tem foco na narrativa que cada professor irá realizar sobre suas ações, explicitando a própria compreensão dos conhecimentos que detém e a importância que atribuem a transmiti-los a jovens e adultos. A expectativa é trazer à tona os desafios derivados do processo pedagógico que desenvolveram no PROEJA e poder contribuir para tornar claros os objetivos do ensino de Matemática na educação de jovens e adultos matriculados no curso de Manutenção e Suporte em Informática do IFRJ, Campus Rio de Janeiro.

Nos últimos dez anos muitos trabalhos acadêmicos foram produzidos tendo como campo empírico o PROEJA, no entanto há poucas referências aos saberes docentes que os professores de Matemática utilizam/constroem quando atuam nessa política pública brasileira. A importância desse trabalho encontra-se na proposta de explicitar os desafios e as especificidades do trabalho dos professores de Matemática, tornando-os visíveis e passíveis de socialização com o objetivo de aprofundar a problematização da profissão docente.

## 5. Referências

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

BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação. *Educação & Sociedade*, São Paulo, Ano 22, n. 74, abr. 2001.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, n. 9.394: promulgada em 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[www.mec.gov.br/legis/default.shtm](http://www.mec.gov.br/legis/default.shtm)>. Acesso em 05 mar. 2015.

BRASIL. MEC/SETEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Documento Base. PROEJA*. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília, agosto de 2007.

BUENO, B.O. *O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade*. Em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf>>. Acesso em 03 set. 2016.

CYRINO, M.C. de C. T. Preparação e emancipação profissional na formação inicial do professor de Matemática. In: NACARATO, A.D.; PAIVA, M; A. V. (Orgs) *A Formação do professor que ensina Matemática: perspectivas e pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DA MATTA, R. O Ofício do Etnólogo, ou como Ter “Anthropological Blues” In: NUNES, E. de O. (Org.) *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1978.

FONSECA, M. C. F. R. *Educação matemática de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente*. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. (Coleção Fronteiras da Educação)

GOODSON, I. F. Dar Voz ao Professor: As Histórias de Vida dos Professores e o seu Desenvolvimento Profissional. In: António Nóvoa (Org.). *Vida de Professores*. Porto, Portugal: Editora Porto, 2007, p. 63-78. (Coleção Ciências da Educação).

KAUFMANN, J. C. *A Entrevista Compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Tradução de Thiago de Abreu e Lima Florencio; revisão técnica de Bruno César Cavalcanti. – Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

LAHIRE, B. *Entrevista com Bernard Lahire*. Áskesis – Revista dos Discentes do PPGS/UFSCar, São Carlos, v. 1, n. 1. jan./jul., 2012, p. 200 – 210 Acesso em 04 jan. 2015.

LAHIRE, B. *Patrimônios individuais de disposições – Para uma sociologia à escala individual*. Sociologia, Problemas e Práticas, n.49, 2005, p. 11- 42.

LAHIRE, B. *Trajectoria acadêmica e pensamento sociológico*. Entrevista à Educ. Pesqui, São Paulo, v. 30, n.2, agosto, 2004, p. 315-321 Acesso em 03 jan. 2015.

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). *Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: INEP, 2009.

NÓVOA, A. Apresentação. In: António Nóvoa (Org.). *Vida de Professores*. Coleção Ciências da Educação. Porto, Portugal. Editora Porto, 2007.

\_\_\_\_\_. Os professores: Um “novo” objeto da investigação educacional? In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Vida de Professores*. Coleção Ciências da Educação. Porto, Portugal. Editora Porto, 2007, p. 14-30.

PAIVA, M.A.V. O Professor de Matemática e sua formação: a busca da identidade profissional. In: NACARATO, A.D.; PAIVA, M; A. V. (Orgs) *A Formação do professor que ensina Matemática: perspectivas e pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. Saberes do Professor de Matemática: uma reflexão sobre Licenciatura. In: *Educação Matemática em Revista – Licenciatura em Matemática um curso em discussão*. São Paulo: SBEM, abril de 2002, ANO 9 – nº 11, p. 95-104.

POUBEL, C.M.S.; PINHO, L.G. Política Educacional e Proeja: Um Balanço Das Produções Acadêmicas Entre Os Anos De 2009 Até 2013. *Entrelaçando olhares por uma educação planetária: anais completos: 2*. Seminário de Jovens e Adultos da PUC – Rio/ organização Renato Pontes Costa e Valéria Mendonça Vianna. -1. ed. – Rio de Janeiro: Caetés, 2015.

TARDIF, M. *Saberes docentes e Formação Profissional*. 14ª Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VIEIRA, R. Etnografia e histórias de vida na compreensão do pensamento dos professores. *Metodologias Qualitativas Para as Ciências* 1998 - repositorio-aberto.up.pt acesso em 03 set. 2016.

