

DIÁLOGOS SOBRE OS CEJAS DO CEARÁ: FORMAÇÃO, NARRATIVAS DOCENTES E AS PERSPECTIVAS PARA O FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ana Carolina Braga de Sousa¹

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objeto de investigação os Centros de Educação de Jovens e Adultos no Ceará. Pretende analisar, a partir de estudos sobre as práticas de formação de professores e das narrativas dos docentes que compõem os CEJAS, a relevância destes centros no estado para a modalidade de educação de jovens e adultos e para a rede básica de educação do estado.

Propõe-se como objetivo da pesquisa analisar perspectivas de melhorias para o lugar dos CEJAS na rede estadual, e desenvolver formas de redesenhar direções para seu crescimento e fortalecimento permanentes, a partir da formação docente e das narrativas, expectativas, anseios e formas de organização dos professores.

A investigação mostra sua importância em meio à temerosa realidade que vivenciamos, de um processo de desconstrução da educação brasileira, evidenciando um grande desafio: propor políticas de fortalecimento para a educação, particularmente a educação de jovens e adultos e seus centros de formação, dada a atual conjuntura política do país.

Propõe-se a necessidade de lutar pela educação. A hipótese é que a defesa de sua essencialidade de forma voraz faz-se essencial para a formação dos cidadãos, em meio ao retrocesso político-social no qual nos achamos. Corrobora-se com o pensamento do autor Apple, quando este analisa as relações entre escola, ideologia e poder, afirmando que:

A decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal vêm a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detêm o poder na sociedade. (APPLE, 1999, p.42 apud MAGALHÃES, 2005)

¹ Professora efetiva da rede estadual de educação do Ceará. Licenciada em História- UFC. Mestre em desenvolvimento e Meio Ambiente. Prodema-UFC. Aluna especial do doutorado em formação de professores. UECE. E-mail: carolbraga30@yahoo.com.br

Esse retrocesso é orquestrado por grupos, instituições e sujeitos que através de uma ação coletiva de disputa de poder, gerou o golpe de estado de 2016, tendo como consequência o esfacelamento de políticas em todas as áreas de seguridade social, saúde, direitos trabalhistas, direitos humanos, saneamento, moradia, educação, etc.

Esse estado de caos está representado pelo escasseamento ou extinção de recursos para a educação básica, universidades, programas educacionais diversos e instituições de fomento a pesquisa como CAPES², CNPQ³, SBPC⁴, FUNCAP⁵ bem como em todos os setores de desenvolvimento humano e social.

Dá lugar ainda a ascensão de movimentos que buscam o fim da reflexão crítica na escola e expõe o conservadorismo da sociedade brasileira, como o “escola sem partido” que vem perseguindo professores e exigindo o fim dos diálogos sobre temas imprescindíveis para a formação cidadã, como orientação sexual, gênero ou exploração do trabalho.

A implicação deste desgoverno se dá de forma mais direta e severa para a educação representada na reforma do ensino médio, através da mudança da Lei de Diretrizes e Bases e imposta por meio de medida provisória (nº 746/2016), aprovada como lei 13.415/2017, a revelia da vontade ou força de luta da população.

Associada a reforma da LDB e a concepção de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que determina quais são os componentes curriculares obrigatórios a serem trabalhados em todas as etapas de educação básica, o que está posto é o fim do diálogo com a sociedade sobre o futuro da educação no Brasil, onde todas as mudanças feitas buscam a perseguição aos profissionais da educação, perseguições estas geradoras de agressões à educadores de todo o país.

Além disso, a precarização e extinção de recursos para a área da educação em todos os seus níveis e modalidades, desde a educação básica ao ensino superior, nas áreas de ensino e pesquisa, e o favorecimento das instituições de ensino privado, instiga educadores e pesquisadores a procurar alternativas de luta e organização de ações combativas no intuito de defender a educação pública do país.

Por fim, a partir da nova composição dos sujeitos responsáveis pelo MEC, modificaram-se drasticamente as concepções curriculares, filosóficas e políticas do fazer educação, estabelecendo uma situação geral de crise, que envolve embates entre projetos de

² Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior

³ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

⁴ Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

⁵ Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico

educação, acirra os movimentos de luta por direitos e nos faz refletir sobre que educação iremos construir, e ainda, que seres humanos iremos formar em nossas escolas.

É nessa perspectiva que se busca a construção dos diálogos sobre os CEJAS do Ceará, através de estudos de campo em escolas de nossa rede, apresentado a partir das narrativas dos docentes e análises sobre sua formação e saberes construídos, e nessa dimensão, como criar estratégias de intervenção e novas práticas pedagógicas, produzindo formas de fortalecer a educação pública cearense, mais especificamente nos centros que ofertam a modalidade de educação de jovens e adultos.

Pretende-se quebrar paradigmas investindo no fortalecimento de uma educação equânime e que nos dê esperança, pois, segundo Freire (1998), *“Esperança que se ancora na prática vira concretude histórica”*.

METODOLOGIA

A pesquisa que fundamenta o artigo tem como *lócus* a escola e como universo de estudos as narrativas de educadores de suas experiências formativas desenvolvidas ou compartilhadas nos e sobre os CEJAS, suas implicações curriculares e sua relevância pedagógica.

A pesquisa foi realizada de forma amostral, sendo desenvolvida em dois CEJAS da cidade de Fortaleza, formando o universo de sujeitos investigados.

Pode-se classificar a pesquisa segundo sua forma de abordagem, objetivos, e procedimentos técnicos utilizados.

Quanto a forma de abordagem, a pesquisa é qualitativa, tendo em vista que, é uma pesquisa descritiva e dirigida à compreensão e descrição dos fenômenos globalmente considerados. Para Almeida & Freire (2007):

Os princípios dos métodos qualitativos (...) são: a primazia da experiência subjetiva como fonte de conhecimento, o estudo dos fenômenos a partir da perspectiva do outro ou respeitando seu marco de referência e o interesse em se conhecer a forma como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social, que também acabam por construir interativamente (ALMEIDA E FREIRE, 2007, apud DINIZ e POLAK, p. 72)

Segundo seus objetivos, a pesquisa é exploratória, na forma de estudo de campo, posto que, como afirmam os autores Polak e Diniz (2011), nesse tipo de pesquisa *“o ponto de partida é geralmente um conjunto de noções ou suposições e tem como objetivo: identificar,*

definir e ilustrar fenômenos relevantes, explicar características específicas, efeitos e inter-relações”.

Quanto aos procedimentos técnicos, define-se enquanto pesquisa-ação. Nessa modalidade de pesquisa é necessário o envolvimento de diversos sujeitos. Na concepção de pesquisa-ação, segundo Thiollent (1998), compreende-se a mesma como sendo:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação, ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores, e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos, de modo cooperativo ou participante. (THIOLLENT, 1998, p.14.)

Quanto às técnicas de investigação e coleta de dados, a pesquisa foi consolidada a partir da realização de entrevistas, com a utilização da história oral, gravadas, transcritas, textualizadas e validadas (FLICK, 2009), em seguida entrecruzadas com outras fontes.

O autor Souza (2007) referencia um método denominado: “escritas de si” para trazer a fala dos educadores no processo de construção cotidiana e coletiva da educação, quando observa que:

A abordagem experiencial, a partir do trabalho com as histórias de vida ou com as biografias educativas, configura-se como um processo de conhecimento. Um conhecimento de si, das relações que se estabelece com o seu processo formativo e com as aprendizagens construídas ao longo da vida. Através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, o qual se revela através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade. A centralidade do sujeito no processo de investigação-formação sublinha a importância entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história. (SOUZA, 2007, p.39).

O uso dessa metodologia, para o desenvolvimento de pesquisas educacionais, torna-se relevante, por possibilitar o trabalho com narrativas de pessoas que testemunham cotidianamente os saberes-fazeres da escola e que são sujeitos dos processos educacionais, podendo perceber a realidade cotidiana e sua atuação num contexto histórico e social.

Para Xavier (2010) a utilização da história oral como fonte de pesquisa no complemento, justificação e como recurso alternativo não só enriquece o trabalho de pesquisa como também valoriza os atores sociais como indivíduos-sujeitos agentes de sua própria história. (XAVIER, 2010, p. 125).

DESENVOLVIMENTO

Os fundamentos que orientam a educação brasileira estão definidos em diversos artigos da Constituição Federal (1988), e tratam dos princípios fundamentais da cidadania e da dignidade da pessoa humana.

Apresenta-se como elemento norteador o artigo constitucional 205 que afirma que: *“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”*.

Esses princípios estão referenciados ainda nos artigos 206, 211 e 214 entre outros, e particularmente, sobre a educação de jovens e adultos, nos embasa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), sobre o direito a educação e o dever do estado de educar.

Em seu título III, artigo IV e inciso IV, determinam *“acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria”*. E ainda, na seção V da LDB, nos artigos 37 e 38.

Estes princípios estão também apresentados nas diretrizes curriculares nacionais da educação básica (2013), em seus parágrafos III, IV, VII, VIII, IX, X, e XI, respectivamente, que asseguram: pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, o respeito a liberdade e aos direitos, a valorização do profissional da educação escolar, a gestão democrática do ensino público, na forma de legislação e normas dos sistemas de ensino, a garantia do padrão de qualidade, a valorização da experiência extraescolar, e a vinculação entre a escola, o trabalho e as práticas sociais.⁶

Compreende-se que a modalidade de educação de jovens e adultos é composta por um conjunto de atores sociais que já tem em sua trajetória de vida o marco do abandono do ensino regular, por inadequação, ou fragilidade de sua condição social.

Nessa perspectiva, reafirma-se o valor e a imprescindibilidade de políticas públicas de inclusão e a garantia de direitos sociais para os cidadãos que compõem a comunidade escolar das escolas que ofertam a modalidade EJA.

⁶ Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica*. Conselho Nacional da Educação. *Câmara Nacional de Educação Básica*. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, p. 17.

As diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica (2013) analisam, sobre a educação de jovens e adultos, que:

A instituição da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido considerada como instância em que o Brasil procura saldar uma dívida social que tem para com o cidadão que não estudou na idade própria. Destina-se, portanto, aos que se situam na faixa etária superior a considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A carência escolar de adultos e jovens que ultrapassaram essa idade tem graus variáveis, desde a total falta de alfabetização, passando pelo analfabetismo funcional, até a incompleta escolarização nas etapas do Ensino Fundamental e do Médio. Essa defasagem educacional mantém e reforça a exclusão social, privando largas parcelas da população ao direito de participar dos bens culturais, de integrar-se na vida produtiva e de exercer sua cidadania. (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, 2013 p.40).

Considerando estes elementos norteadores da EJA, afirma-se a essencialidade da formação continuada de professores como estratégia de ação permanente de fortalecimento da modalidade, bem como para a valorização dos profissionais de educação que trabalham com a mesma.

O olhar sobre o objeto dessa pesquisa surgiu a partir da observação da necessidade urgente de políticas direcionadas aos CEJAS, geradas pelo diferencial em relação ao público atendido, e pelas demandas em relação à criação de novas práticas pedagógicas e estratégias didáticas específicas para os estudantes da modalidade.

No Ceará, existem atualmente 33 CEJAS em funcionamento, e dentre estes, 09 estão localizados em Fortaleza, dirigidos pela superintendência das escolas de Fortaleza (SEFOR I) e pela CODEA/Diversidade (coordenadoria do desenvolvimento e aprendizagem na escola) da secretaria de educação do estado.

Os CEJAS pretendem formar cidadãos qualificados e atuantes em seu processo de transformação cotidiana, tendo como objetivo receber estudantes que estão à margem do processo educativo.

Propõe-se conter os índices crescentes de evasão escolar, compreendendo que no Ceará este se encontra em 10,5% e que a cada dia recebemos no CEJA um público mais jovem, advindo da escola tradicional (estimasse que cerca de 1,3 milhões de jovens entre 15 e 17 anos estão fora da escola)⁷.

Observa-se ainda que a modalidade de educação de jovens e adultos é ofertada também em escolas regulares na rede pública de ensino cearense, geralmente no turno

⁷ <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-02/13-milhao-de-jovens-entre-15-e-17-anos-abandonam-escola-diz-estudo> Acesso em: 10.08.2019.

noturno, e em formato presencial, e conta com outras formas de organização, bem como outros projetos de qualificação⁸.

A educação de jovens e adultos é uma das modalidades de educação que apresenta em sua constituição particularidades em seus métodos e formas de organização, pois precisa se adequar as necessidades do público que atende.

A EJA acolhe indivíduos que geralmente já estão no mercado de trabalho, sendo responsáveis pela sustentabilidade familiar, tem filhos, ou possuem dificuldades de aprendizagem específicas.

Por isso é importante seu formato, que garante a flexibilização do tempo, do currículo e dos percursos de cada educando.

Dialoga-se com Arroyo (2011) quando ele referencia que a educação de jovens e adultos é composta por sujeitos que têm como características de sua formação educacional e humana a negação de direitos, a marginalização e a exclusão social:

A história mostra que o direito à educação somente é reconhecido na medida em que vão acontecendo avanços sociais e políticos de legitimação da totalidade dos direitos humanos. A reconfiguração da EJA está atrelada a essa legitimação (...). Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Tentar reconfigurar a EJA implica assumir essas identidades coletivas. (ARROYO, 2011. p 28-29).

Para garantir um trabalho de qualidade, que valorize e garanta uma aprendizagem significativa para os sujeitos da EJA, acredita-se que a melhor forma de valorização para os CEJAS e seus docentes é a partir da formação de professores.

A formação de professores deve ser vista a partir da troca de experiências, dos olhares, narrativas e debates, sobre as condições estruturais e as demandas dentro da diversidade das unidades escolares, e de possíveis mudanças a serem propostas na rede de ensino a partir “*da consolidação de um coletivo profissional autônomo e construtor de saberes e valores próprios*” (VEIGA, 2009).

As diferentes experiências de formação de professores no Brasil são desenvolvidas de acordo com tempos históricos, objetivos, perspectivas e visões de mundo diversas. Segundo o autor Imbernón (2009):

Durante os anos 80-90-2000, levaram-se a cabo centenas de programas de formação permanente do professorado, cuja análise rigorosa permitiria lançar alguns deles ao cesto do lixo, mas outros apresentam

⁸ O projeto é realizado a partir de aulas presenciais que incorporam a formação profissional a partir de uma matriz curricular diferenciada que envolve os componentes curriculares da base comum (disciplinas regulares) e aulas de preparação para o trabalho em três componentes diferenciados: PTPS (Preparação para o trabalho e práticas sociais), Informática, e Técnica administrativa e de vendas. Fonte: <http://projetojovem.seduc.ce.gov.br/site/eja-mais-qualificacao/> Acesso 10.08.2019.

novas propostas e reflexões sobre o tema que podem ajudar a construir o futuro”. (IMBERNÓN, 2009, p. 12-13)

Corroborar-se com o que observa o autor quando este referencia que com a chegada do século XXI é imprescindível superar a crise da “profissão ensinar”, e que a educação e a formação do professorado devem gerar transformação educativa, saindo de um sistema aplicacionista-transmissivo, para uma proposta de construção coletiva-reflexiva-atuante.

Imbernóm (2009) observa ainda que os estudos sobre a prática oportunizam o desenvolvimento de autonomia profissional e tem como consequência a melhoria das ações pedagógicas dentro escolas. Nesse sentido, alguns dos aspectos fundamentais para as mudanças nas práticas educativas são:

A introdução, embora lenta, da capacidade do professorado de gerar conhecimento pedagógico mediante seu trabalho prático nas instituições educativas, que o dotará de maior dignidade e autonomia profissional, já que lhe permite gerar inovações com os colegas (...) e formação a partir de dentro, na própria instituição ou no contexto próximo a ela onde se produzem as situações problemáticas que afetam o professorado.

(IMBERNÓN, 2009, p. 22)

Acredita-se que só é possível transpor os obstáculos que existem hoje na profissão professor (a), obstáculos esses, que muitas vezes levam a desistência da carreira, ao adoecimento ou a apatia do profissional diante de suas dificuldades cotidianas, se houver alternativas de construção de diálogo e ações coletivas para a valorização docente. E o reconhecimento de que educar é uma tarefa complexa e também política, que contemple luta por organização, salário, carreira e condições de trabalho.

Sobre essa perspectiva, norteia-se o pensamento de autora Ilma Passos Veiga, acerca da perspectiva do professor enquanto agente social. Para Veiga (2009):

A educação é concebida como uma prática social e um processo lógico de emancipação. O referencial para as propostas de formação dos professores visa a construção coletiva de um projeto alternativo capaz de contribuir, cada vez mais para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos. (VEIGA, 2009, p. 19)

Corroborar-se com o pensamento de Freire sobre a compreensão de que a educação deve propor o diálogo e se constituir como prática de liberdade.

Freire (2013) relata que para a construção de uma educação como prática de liberdade, faz-se necessário que esta educação seja dialógica. Em sua obra “Pedagogia da Tolerância”, o autor analisa que o diálogo se estabelece enquanto ação cultural de humanização em busca de uma sociedade democrática, sendo a cidadania uma criação política.

Considera também que os processos de aprender e de ensinar são, antes de tudo, processo de produção de conhecimento, e que “*é nos metendo nos processos em movimento que descobrimos o caminho.*” (FREIRE, 2013, p.176).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As narrativas encontradas nas entrevistas realizadas com os professores dos CEJAS remetem a percepções, questionamentos e ao fomento do debate acerca da importância da educação, e mais especificamente, da educação de jovens e adultos, nos centros que ofertam essa modalidade educacional no Ceará.

Norteados pelas percepções que se delineiam na pesquisa, os questionamentos se apresentam através de várias dimensões, partindo de um problema central: qual o papel da formação docente continuada para a atuação dos profissionais dos CEJAS nas estratégias didáticas por ele utilizadas com o público da educação de jovens e adultos?

E a partir desta: quais são as metodologias de trabalho e as ações de renovação do conhecimento docente nos CEJAS que ocorrem de forma permanente? Como se dá a promoção de práticas pedagógicas diferenciadas e específicas no decorrer das experiências cotidianas nos CEJAS? O professor do CEJA se sente bem preparado em seu arcabouço teórico, baseado em seus saberes acadêmicos e de experiência para lidar com a diversidade de sujeitos e necessidades educacionais diferenciadas do público da EJA? Ele se vê amparado pela gestão escolar e se insere no processo de gerir para exercer a docência nesses centros? Como transformar as formas de organização e formato dos CEJAS na perspectiva de buscar reconhecimento social para os mesmos e ampliar os centros na rede básica do estado?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando compreender a realidade apresentada nas narrativas dos sujeitos e do universo profissional estudado, a percepção é que se faz urgente o investimento material e humano e em políticas públicas e estratégias de intervenção criadas especificamente para os CEJAS, a partir do reconhecimento e da importância dos mesmos para a rede estadual de ensino, e para a formação humana e integral dos educandos e educadores.

A hipótese que nos norteia é a essencialidade da formação docente, sendo este o alicerce fundante para o fortalecimento dos centros de educação de jovens e adultos. A

pesquisa se configurou em, a partir da narrativa dos sujeitos, investigar as realidades cotidianas das escolas.

Analisando as narrativas dos docentes, num processo dialógico, o que se pretendeu foi compreender como esses diálogos sobre os CEJAS podem promover, de forma coletiva, propostas e estratégias de fortalecimento conjunto.

Acredita-se que a formação continuada significativa e permanente crie novas expectativas de aprendizagem e autonomia para os docentes, de modo que estes tenham voz e ações para promover transformações na escola.

Referencia-se em Imbernón (2009, p.53) quando ele afirma: “*dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizando-os por sua própria formação e desenvolvimento na instituição educativa e na realização de projetos de mudança*”. Ressalta-se que existem iniciativas de organização docente nos CEJAS através de um coletivo de educadores, que já construíram junto a secretaria de educação reuniões e propostas documentais no que consiste a divulgação, modelos de funcionamento, dados, metas e propostas pedagógicas. Houve conquistas e melhorias a partir desses diálogos, mas no momento, não há novas negociações ocorrendo.

É a partir desses fundamentos conceituais, políticos, teóricos e filosóficos que se pretendeu analisar a experiência de formação dos professores dos CEJAS, através das suas narrativas, das experiências de formação desses docentes e das suas práticas pedagógicas cotidianas, projetos produzidos, e ações diversificadas considerando ainda sua condição e seu olhar sobre sua prática, e através desse estudo de campo, fomentar o debate sobre o campo conceitual e profissional analisado e construir propostas de ampliação do reconhecimento social dos CEJAS dentro da rede básica de educação do Ceará.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, Nilma Lino Gomes (Org). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autentica 2005.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982, p.42 apud MAGALHÃES, Rita C. B.P. **Controle Social e Currículo Oculto na caixa preta: uma longa jornada noite adentro**. In: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho (org.) **Currículos**

Contemporâneos: Formação, Diversidades e Identidades em Transição – Fortaleza: editora UFC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica*. Conselho Nacional da Educação. *Câmara Nacional de Educação Básica*. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, p. 17.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CONSTITUIÇÃO (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro gráfico. 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia; saberes necessários à prática educativa**. 9. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. P 165.

_____. **Pedagogia da Tolerância**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2013.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. São Paulo: Artmed, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

POLAK, Ymiracy N de Souza. DINIZ, José Alves. SANTANA, José Rogério. **Dialogando sobre Metodologia Científica**. – Fortaleza: edições UFC, 2011.

SOUZA. Elizeu Clementino de. **Entre a ficção e a realidade: histórias de vida, escritas de si e práticas de formação**. In: **Interfaces Metodológicas na história da educação**. José Gerardo Vasconcelos, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior, [et al.], (org.).- Fortaleza: edições UFC, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas-SP: Papirus, 2009.

XAVIER, A.R. **Fonte escrita, fonte oral e memória: a importância desses recursos na construção histórica**. In: SANTANA, J. R; VASCONCELOS, J.G. (orgs). **História da Educação: Nas trilhas da pesquisa**. – Fortaleza: edições UFC, 2010.