

DESAFIOS E ESPECIFICIDADES DE ENSINAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO, NA MODALIDADE EJA: COM A PALAVRA, OS PROFESSORES

How “eja” (youth and adult education) teachers realize the challenges and specificities of teaching the technical education on a high school level

Telma Alves
Maria Cecilia Fantinato

Resumo

Este trabalho apresenta o 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 desafios e especificidades. Pela abordagem qualitativa, na forma de estudo de caso, foram realizadas entrevistas, inspiradas no método compreensivo, como meio de alcançar a percepção que os sujeitos têm do seu trabalho. O referencial teórico se apoia em autores da Pedagogia Histórico-Crítica e dos Saberes Docentes cujas ideias se complementam. Dentre os resultados obtidos, destacamos neste texto percepções dos sujeitos sobre especificidades do curso. Pela análise de conteúdo das entrevistas, identificam-se desafios levando em conta o contexto complexo e real.

Palavras-chave: Trabalho Docente. PROEJA. Educação Profissional. Educação de Jovens e Adultos.

Abstract

This paper presents the excerpt of the empirical material collected in an investigation, conducted from 2014 to 2018, whose subjects are teachers of Science and Mathematics and Informatics areas of the integrated technical course of Maintenance and Support in Informatics, in the modality of Youth and Adult Education. The text analyzes the teachers' own perceptions about the teaching work done in the course, highlighting challenges and specificities. Through the qualitative approach, as a case study, interviews were conducted inspired by the comprehensive method, as a means of achieving the perception

that the subjects have of their work. The theoretical framework is based on authors of the Historical-Critical Pedagogy and Teaching Knowledge. Among the results obtained, we highlight in this text perceptions of the subjects about specificities of the course. Through the content analysis of the interviews, challenges are identified taking into account the complex and real context.

Keywords: Teaching Work. PROEJA. Professional Education. Youth and Adult Education.

Introdução

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica 2016 (INEP, 2017), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentou 3.431.829 matrículas em 2015. Desse total, 2.182.611 (61,87%) estão no ensino fundamental e 1.309.044 (38,14%) no ensino médio (ambos os dados incluem EJA integrada à educação profissional). Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE), de 2016, cerca de 66,3 milhões de pessoas de 25 anos ou mais de idade (ou 51% da população adulta) tinham concluído apenas o ensino fundamental. Além disso, menos de 20 milhões (ou 15,3% dessa população) haviam concluído o ensino superior (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2018).

Os dados nos mostram que mesmo com a iniciativa, em 2005, do Ministério da Educação, através da Secretaria de Ensino Profissional e Tecnológico, de convocar as instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) a implantar o Programa de Integração da Educação Básica à Educação Profissional na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), a demanda pela EJA ainda é elevada, tanto no ensino fundamental como no ensino médio,

tendo em vista a continuidade da formação escolar.

O PROEJA é entendido por nós como uma conquista do intenso processo de mobilização, entre 1996 e 2003, que visou a criação de políticas que superassem a ideia de curso supletivo e que integrassem a modalidade EJA no sistema educacional de nível médio e fundamental (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2011), pois tratamos o fenômeno educativo como totalidade, buscando entender o contexto histórico no qual ocorrem os movimentos, as ações ou as propostas educacionais.

A experiência da rede, associada à qualidade dos cursos que oferece, a faz um local de possibilidades para a implantação do PROEJA. Em contrapartida, sua (quase) nenhuma experiência com a modalidade EJA caracteriza uma limitação para os objetivos do PROEJA. Essa contradição foi uma das motivações para a realização, entre 2014 e 2018, da investigação, em nível de doutorado, cujo objeto de estudo foi o trabalho docente de onze professores, no curso técnico de Manutenção e Suporte em Informática, doravante denominado PROEJA/MSI, que atende à implantação do PROEJA no *Campus* Rio de Janeiro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ).

A pesquisa de abordagem qualitativa, na forma de estudo de caso, visou compreender especificidades do trabalho docente, bem como identificar desafios, a partir da representação dos próprios professores do curso PROEJA/MSI. Dentre os desafios e especificidades enunciados, destacamos neste texto os que estão relacionados aos estudantes e aos próprios professores. 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.

Trabalho Docente: natureza, especificidade, significado

Segundo Saviani, “o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação” (2013, p. 11). Para realizar o trabalho docente, o professor antecipa mentalmente aspectos da sua área de conhecimento para produzir “ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades” (SAVIANI, 2013, p. 12). Por isso, o trabalho docente tem a natureza de um trabalho imaterial.

O trabalho, entendido como a transformação da natureza, realizado pelo professor ocorre na interação com outro ser humano, com o objetivo de produzir hábitos, atitudes, valores e habilidades. Assim, a

especificidade do trabalho docente é produzir “em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 13). Tardif e Lessard (2014) nos dizem, ao encontro da concepção de especificidade de Saviani (2013), que o trabalho docente é:

[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental de interação humana (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 8, grifo dos autores).

As reformas educacionais ocorridas a partir de 1960, no Brasil e no mundo, acarretaram transformações que geraram um movimento preocupado com a profissão docente. A questão da profissionalização é objeto de debate nas produções sociológicas e apresentada nas pesquisas em Educação por um conjunto de demandas que envolvem diversos aspectos. Consideramos que nossa abordagem vem ao encontro de Tardif e Lessard (2014) quando nos dizem que:

[...] uma profissão, no fundo, não é outra coisa senão um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização (p. 27).

De posse de autoridade e de conhecimentos, os professores escolhem um conjunto de operações com o objetivo de alcançar a finalidade de jovens e adultos assimilarem ideias, conceitos, símbolos e habilidades. Essa associação das operações à finalidade, Basso (1998) identifica como o significado do trabalho docente. E para o significado que cada professor confere ao seu trabalho, consideramos, como Tardif (2001), a importância dos saberes específicos que cada professor detém.

O Contexto do PROEJA/MSI

A contradição entre a experiência da rede na educação profissional e sua (quase) nenhuma experiência com a modalidade EJA nos fez lançar um olhar crítico tanto para a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica como para o próprio *Campus* Rio de Janeiro do IFRJ.

A atual Rede Federal de ensino teve sua origem no Sistema Nacional de Educação Tecnológica, instituído em 1994, que pode ser

considerado, pelas lentes de Bourdieu (2014), como controle dos resultados da formação para atender aos interesses daquele contexto. Da mesma forma, a organização dos Institutos Federais, criados pela Lei nº 11892/2008, não ocorreu de forma descolada dos interesses para a formação social.

Bourdieu (1989; 2014) nos ensina a analisar a instituição escolar, no caso deste texto o modelo de IF, como estrutura estruturada para realizar uma atividade, seguindo padrões. Porém, seus agentes não são somente reprodutores das estruturas, mas produtores de uma prática que é estruturante da atividade. Dessa forma, em acordo com Bourdieu, podem ser superados tanto o subjetivismo que caracteriza a liberdade criadora quanto o objetivismo das estruturas.

Em síntese, os professores não são somente agentes do sistema que reproduzem a cultura dominante, são sujeitos que agem, e, por isso, nessa relação dialética entre exterioridades e interioridades, há espaço para que a escola seja, de alguma forma, transformada e transformadora.

Ao longo de seus 13 anos de existência no interior do *Campus* Rio de Janeiro, o curso PROEJA/MSI passou por momentos de crise: em 2007/2008 devido à saída de professores mais experientes que haviam implantado o curso; em 2014, pela saída de professores de Informática para cargos de gestão, acarretando contratação de professores substitutos e em 2015 por parte da equipe¹ questionar a continuidade do curso devido à baixa procura e à complexidade das dificuldades dos estudantes.

O afastamento de alguns docentes ocasiona o que decidimos chamar de *lacuna pedagógica*, numa referência aos conhecimentos relacionados à modalidade EJA e ao conhecimento pedagógico que esses professores detêm. Nesse sentido, podemos sinalizar, como Machado (2011), que um ponto crítico da modalidade de EPT é a “sustentabilidade pedagógica da oferta [...] por quadros docentes formados e valorizados adequadamente” (p. 691). Segundo esta autora, esse ponto crítico se agrava, pois:

No caso do PROEJA, a complexidade do desenho curricular e da prática didático-pedagógica é ainda maior, pois envolve a educação geral do ensino médio [...], conteúdos especiais da EPTNM [...] e abordagens da

educação de jovens e adultos (MACHADO, 2011, p. 694).

O movimento em torno da ideia de extinguir o curso PROEJA/MSI proporcionou a explicitação de alguns aspectos do *Campus* Rio de Janeiro: concepções sobre formação técnica e formação geral e a relação de poder entre ambas, que significa a reprodução do arbitrário cultural (BOURDIEU, 2014) do antigo Sistema Nacional de Educação Tecnológica na formação de técnicos para o mercado de trabalho; a contradição entre o objetivo da verticalização² do ensino e sua materialização; e a necessidade de aprofundar as discussões dentro da instituição IFRJ.

Considerando que são os professores que podem não só transformar a instituição pelas operações estruturantes do seu trabalho docente, mas também promover o aprofundamento das discussões, voltamos nossa lupa para o que eles (professores) nos disseram durante as entrevistas.

Metodologia

Para alcançar o objetivo geral de analisar desafios teórico-práticos do trabalho docente elegemos a abordagem qualitativa, na forma de estudo de caso, no qual o trabalho docente dos onze professores dentro desse curso técnico, especificamente, é tratado como um todo. Neste estudo, as entrevistas, inspiradas no método compreensivo (KAUFMANN, 2013), foram a estratégia dominante, pois o objetivo era a coleta de dados descritivos na linguagem dos professores, de modo a compreender a forma como os professores interpretavam o PROEJA/MSI e o próprio trabalho docente (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Pela análise de conteúdo (BARDIN, 2016) das entrevistas foi possível eleger as unidades de análise e proceder à categorização. Da quarta unidade de análise denominada “trabalho docente no PROEJA” emergiram três categorias, quais sejam: “escolhas no processo de ensino”, “pedagogia de projetos” e “desafios e especificidades”. Neste texto apresentamos os resultados e as análises que dizem respeito à categoria “desafios e especificidades”. Os professores ao enunciarem suas percepções do que vivenciam, inauguram discussões entre teoria e prática tão necessárias 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

¹ O detalhamento das discussões se encontra em AUTOR (XXXX)

² A verticalização do ensino é a oferta de “diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008b, p. 27). Esse é um dos fundamentos desse modelo de instituição e considerado inovador pelo discurso

oficial. Para mais informações ver: BRASIL. Concepções e Diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: MEC/SETEC, 2008b.

Informática que lecionam disciplinas diversas. A discussão trazida neste trabalho foi possível pelos relatos de seis professores (as): de Informática, de Química e de Matemática.

Resultados e Discussões

Para o professor Leandro³, as especificidades do público de jovens e adultos, sendo uma delas a exclusão digital⁴, fizeram com que o desafio de ensinar fosse bem maior. Ele nos disse que:

[...] realmente foi um, um ambiente completamente novo que eu tive que me reinventar e até hoje eu me reinvento, né, porque é para a gente, a cada turma que entra é uma nova realidade, então, é, até hoje a gente fica se reinventando para... porque não dá para formar um padrão para repetir [...] Tudo é diferente, exatamente. Na minha visão, sim. (Prof. Leandro, 21/02/2017).

A história pessoal e social de cada professor, bem como suas formações, familiar, escolar e universitária, são responsáveis pela produção de regras, procedimentos e disposições para crer e agir associados ao *habitus* (BOURDIEU, 1983). Pelo mesmo raciocínio, modos de agir na profissão, incorporados pelo professor, assim como estilos de ensino, truques da profissão ou traços das individualidades profissionais podem ser associados ao desenvolvimento de um *habitus profissional*.

No entanto, o relato do professor Leandro nos impõe a tarefa de problematizar a ideia de *habitus* profissional a partir de Lahire (2012). O autor busca demonstrar que o *habitus*, definido por Bourdieu como um sistema de disposições duráveis e transferíveis, não é mais do 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” (LAHIRE, 2012, p. 203).

Como o trabalho docente é situado nas múltiplas interações que ocorrem no contexto de ação, vemos que o professor, ao trabalhar na EJA, não consegue se apoiar nos mesmos saberes. Nesse sentido o trabalho docente se torna mais complexo na EJA, pois, como nos disse o professor Amon: “[...] cada semestre é uma coisa nova, você, a experiência que você teve em lidar com tudo isso num semestre, no outro não vai adiantar para porcaria nenhuma, porque são outros problemas diferentes [...]” (23/06/2017).

Esses relatos nos mostram que os professores assumem a tarefa de ensinar no PROEJA/MSI sem debates sobre as concepções do EMI e do programa de governo. Foi isso que aconteceu também com o professor Hórus, que nos disse que não tinha conhecimento nenhum acerca da EP na modalidade EJA. Mesmo com sua experiência em ensinar pessoas de diferentes idades, em cursos livres, ele entendeu que ali, no PROEJA/MSI, os estudantes precisam de mais atenção e há mais tempo para trabalhar o ser humano. Ele nos disse que: “a gente precisa estar mais atento, então, eu não sei se sem a Pedagogia eu conseguiria me adaptar tão simples ou fácil a esse modelo *do EJA*” (Prof. Hórus, 01/06/2017). Vargas e Fantinato (2011) alertam sobre a importância da preparação teórico-metodológica prévia para compreensão das especificidades de EJA.

O professor Hórus nos disse ainda que o trabalho docente no PROEJA/MSI é um desafio fascinante dentro da sua trajetória profissional e destaca como principal especificidade, no PROEJA/MSI, lidar com o desafio de que os estudantes têm de retornar para a escola e de não terem o ritmo de um estudante em idade regular. Segundo sua fala, os professores devem fazer com que eles voltem a ter o ritmo de estudante e assim cada um

possa dizer, pela compreensão de Hórus, “voltei, estou dentro de novo e para a sociedade eu tenho um valor, eu preciso retornar, eu preciso mostrar esse meu valor também para o mercado de trabalho”.

Os professores Leandro e André concordam sobre a percepção da heterogeneidade (palavra usada pelos dois professores) como especificidade dos estudantes do PROEJA/MSI. Segundo Leandro, “[...] tem alunos de diversas características, aluno que trabalha, [...] que não trabalha, aluno de mais idade, [...] de menos idade, que já tem um certo conhecimento, que não tem um conhecimento”. André identifica a heterogeneidade pela classe social, pelo tempo que estão sem estudar e pela formação de nível básico.

A percepção desses professores nos permitiu estabelecer um paralelo com Fávero, Rummert e De Vargas (1999) acerca do que nos dizem sobre as características comuns para além da diversidade (que associamos à *heterogeneidade* enunciada) que marca o universo de jovens e adultos. Esses autores destacam como características mais comuns o fato de serem desempregados, terem precários vínculos de trabalho ou estarem na economia informal. Os estudantes mais jovens, a que se referiram Leandro e André, estão na parcela de

³ Esse e os demais nomes da são fictícios.

⁴ Segundo o professor Leandro, há estudantes que nunca usaram um computador.

subempregados ou sem perspectiva de trabalho (FÁVERO; RUMMERT; DE VARGAS, 1999).

O professor André nos disse:

[...] eu percebi que alguns que estavam ali só para tirar o ensino médio. Parte profissional para eles pouco importava [...] às vezes o cara estava trabalhando num emprego de baixa qualificação, tinha um salário ruim, porque se ele tivesse o ensino médio ele vislumbrava uma função melhor com um salário maior. Independente de ser de informática ou não (Prof. André, 22/02/2017).

A percepção do professor André nos chama a atenção, pois ele ensinou no sexto período (último) do curso; caso sua impressão esteja em acordo com o anseio dos estudantes, torna-se ainda mais urgente o diálogo entre as duas vertentes da educação profissional técnica de nível médio – geral e técnica – para que os conteúdos historicamente construídos ganhem significado na formação dos estudantes.

O professor Irineu, durante a entrevista, avaliou seu trabalho docente no PROEJA/MSI, levantando a hipótese de ter assustado os estudantes, e se autocriticou dizendo que “eu que não consegui aproveitar, digamos assim, o momento em que eu fui professor, né, do curso”. Tendo trabalhado em todos níveis de ensino – técnico, PROEJA e graduação – dentro do *Campus* Rio de Janeiro, devido à sua experiência exclusivamente com nível superior, antes de ingressar no IFRJ, ele avaliou que foi no PROEJA que sentiu

muita diferença [...] eu demorei a entender o PROEJA, vou te dizer assim [...] eu entrei encarando o PROEJA como curso técnico [...], mas eu não percebi essa... modalidade. Não percebi, né. Essa foi [...] a minha grande dificuldade no PROEJA. Que eu achava que eu podia, podia ter a mesma didática do ensino, do ensino médio técnico (Prof. Irineu, 01/02/2017).

Quando lhe perguntamos se tentaria trabalhar com os conhecimentos trazidos pelos estudantes, Irineu respondeu que teria que aprender a fazer isso. De Vargas (2009) se refere a esse aprendizado dizendo que os professores de EJA de todas as disciplinas, “são constantemente submetidos ao desafio de compreender *o que, como, por quais estratégias* seus alunos construíram seus saberes nas práticas sociais do trabalho [...]” (DE VARGAS, 2009, p. 193, grifo da autora).

A professora Juno sinalizou que:

O que aconteceu no PROEJA foi que eu peguei alunos próximos do que eu tinha na prefeitura, no Estado, né.

Alunos que chegam com muita deficiência, só que é uma deficiência um pouco mais difícil da gente corrigir porque eles já estão mais avançados, estão no ensino médio (20/02/2017).

Aqui, procede pensar na formação matemática que antecede o PROEJA e refletir junto com Fonseca (1998) sobre o que seria indispensável na Educação Matemática do Ensino Fundamental II, considerando a superação da perspectiva da educação “supletiva” e a redução do tempo de aprendizagem, para que a certificação nesse nível de ensino não fosse “vazia” e tornasse os estudantes aptos para o prosseguimento dos estudos no Ensino Médio. Segundo Fonseca, “isso nos impõe uma reestruturação de enfoques, de critérios de seleção de conteúdos, de dinâmicas de sala de aula, de estratégias de ensino” (FONSECA, 2002, p. 81).

Mas, Juno não valorizava tanto assim os conteúdos, como podemos perceber no registro abaixo:

[...] o que me incomodava, digamos assim, não era nem a questão de: Ah, o nível do conteúdo que eu consigo abordar não é tão avançado. Não era nem isso não. O que me incomodava mais era a falta de vontade muitas vezes, sabe. E com essa questão de: Ah, estou cansado. Vou fazer isso, já estou cansado já. E eu não sei, eu não soube lidar muito bem com isso não (20/02/2017).

Apesar dessa sua declaração, foi possível sentir na entrevista com Juno a importância que ela confere ao papel social do professor, seu entusiasmo em estar com os estudantes, seja em sala de aula ou não. Ela nos disse o quanto aprende com seus alunos da seguinte forma:

[...] é uma coisa que eu vou falar agora pode ser interpretada como uma coisa ruim, mas eu vou falar assim mesmo [...] sempre fui uma aluna muito boa assim, nos conteúdos, né, e nunca tive dificuldade em nada. Então, para mim, no início era muito difícil entender a dificuldade das pessoas, né. [...] ter contato com alunos com dificuldade para mim foi muito importante para o meu trabalho, né. Para eu conseguir direcionar o que eu tinha que fazer (20/02/2017).

O professor Amon nos disse que, atualmente, sua maior dificuldade é trabalhar com poucos estudantes. Ele apresenta a seguinte razão:

[...] porque a aula perde completamente o sentido, vira uma aula particular e aí você perde o grupo, que é a riqueza, né. Então, o meu

trabalho com os últimos períodos que geralmente tem poucos alunos é ruim, isso, eu gostaria que isso não fosse assim, eu não queria trabalhar com 50 alunos, que é horrível (23/06/2017).

Sobre a infraestrutura que a escola disponibiliza para os estudantes, percebemos uma distância entre os cursos técnicos integrados diurnos e o PROEJA/MSI. Os primeiros têm seus respectivos laboratórios abertos em horários diversos com atividades para os estudantes. Os laboratórios do PROEJA/MSI só estão à disposição dos seus estudantes nos horários das aulas. Segundo Leandro, isso dificulta o desenvolvimento do aprendizado dos estudantes, que, em sua maioria, não possuem computador e não têm como praticar fora das aulas. Ele nos explicou que essa situação

[...] atrasa um pouco o andamento da aula [...], então a gente vê, [...] muitos alunos terem um desempenho bom em sala de aula, mas pela falta de prática, de não estar repetindo isso no dia a dia, quando chega na aula seguinte já não lembra mais de nada, então, a gente tem que ficar repetindo e aí, não consegue ter uma evolução boa na disciplina. A mesma coisa se repete com as outras disciplinas do 2º, 3º e 4º período, são disciplinas totalmente com foco prático, onde os alunos, a grande maioria deles pratica somente em sala de aula, né. E as disciplinas do 2º, 3º e 4º períodos são disciplinas onde eu tenho somente um encontro por semana.

O professor Irineu também apontou como dificuldade e fator de desmotivação para realização de seu trabalho o fato de não conseguir acesso aos laboratórios de Informática, a que ele se refere como sala de Informática, no trecho abaixo:

Mas, eu queria também falar uma dificuldade que tem aqui na escola que é o acesso à sala de Informática. Eu tenho muita dificuldade de conseguir uma sala [...] Até mesmo na época quando eu estava dando aula no PROEJA, que [...] eu entrei com uma ideia de, pelo menos de mostrar para eles o Excel. E eu fiquei seis meses e eu não consegui a sala para mostrar o Excel (01/02/2017).

Com a mesma preocupação sinalizada por Leandro quanto aos laboratórios específicos do curso, Irineu nos disse que o curso ganharia em qualidade se professores da formação geral pudessem realizar parte de suas aulas nos laboratórios de Informática.

Durante as entrevistas, foi possível ouvir dos professores que os estudantes saem da escola transformados. Jaiane nos disse que “eles entram aqui no bagaço e saem transformados”

(08/02/2017). André afirmou que “eu tenho certeza absoluta que ele sai daqui muito melhor do que ele entrou. [...] sem dúvida, [...] Aí eu não estou falando só de Informática, estou falando em leitura, estou falando em aprender coisas que ele não sabia (22/02/2017). Leandro nos disse: “É bem mais desgastante, mas no final, assim, você vê o resultado, o aluno absorvendo o conhecimento, você vê ele crescendo, e isso também, assim como o desgaste é maior, a gratificação também é maior (21/02/2017).

Os relatos dos professores que atuam ou atuaram nos diferentes níveis de ensino da EP – médio, superior e pós-graduação – e em diferentes modalidades – *regular* e EJA – nos fazem refletir que o trabalho docente apresenta desafios e especificidades de acordo com o contexto da ação. E esse fato, por si só, considerando a estrutura verticalizada dos Institutos Federais, já é um desafio. Em vários momentos, os relatos dos professores do PROEJA/MSI nos levam a pensar que “o padrão é não ter padrão”.

Conclusão

Ao longo da análise de conteúdo do material produzido pelas entrevistas, identificamos a autoridade sobre a execução de suas tarefas e o reconhecimento de quanto as condições da escola interferem na realização do trabalho docente.

Seus relatos demonstraram a interação humana que cada um evidenciou ao realizar a tarefa de ensinar sua disciplina seja pela percepção da exclusão desses estudantes na sociedade, pela importância que esses estudantes atribuem a estar inseridos no processo de escolarização ou por identificarem que cada ser humano que chega à escola tem problemas e necessidades diferentes. Ao mesmo tempo os professores reconhecem que os estudantes adquirem habilidades, atitudes, valores produzidos pela especificidade do trabalho imaterial de ensinar algo a alguém, pois ao terminarem são muito diferentes do que eram ao iniciarem o curso, ou seja saem transformados pelo trabalho docente.

Nós entendemos que o trabalho coletivo através do diálogo constante pode proporcionar o desenvolvimento de um arcabouço teórico que fundamente as discussões para o ensino na EJA e na EP, uma vez que identificamos que, para alguns professores, a licenciatura não possibilitou o desenvolvimento de atitudes e valores que lhes permitissem enfrentar os desafios que o ensino como prática social lhes apresenta (PIMENTA, 1999). Porém, o sentido que damos às suas falas é que persiste a ausência de discussões que tomem a EJA como um campo de articulação teórico-prático.

Se entendermos o conjunto de entrevistas como uma *reunião interdisciplinar*, podemos afirmar que os relatos dos sujeitos professores promovem discussões que contribuem para o conhecimento pedagógico. O diálogo e as reflexões durante as entrevistas possibilitaram um olhar mais cuidadoso dos professores sobre a complexidade do curso e sobre quem são os sujeitos da EJA, mostrando que, quando há oportunidade, os professores têm vontade de externar suas percepções e seus valores. Os professores sinalizaram as dificuldades enfrentadas por aqueles que retomam a escolarização buscando meios de sobrevivência, seja por trabalho formal ou informal. Essa é uma situação singular, e tal singularidade é uma das razões que faz com que a EJA venha se consolidando como um campo de conhecimento em desenvolvimento.

A tese que defendemos é que o estudo coletivo, pelo compartilhamento do trabalho docente individualizado, é fundamental para as reflexões sobre o ensino.

Referências Bibliográficas

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BASSO, I. Significado e Sentido do Trabalho Docente. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 44, p. 19-32, Campinas, abr. 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003>>. Acesso em: 02 jul. 2018.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Russel, 1989.
- BRASIL. **Concepções e Diretrizes** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: MEC/SETEC, 2008b. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/institucional/normas-e-leis/concepcao-e-diretrizes-dos-institutos.pdf/view>>. Acesso em: 28 dez. 2017.
- DE VARGAS, S. Estratégias não escolares de ensino-aprendizagem e formação de professores de EJA. In: FANTINATO, M. C. C. B. (Org.). **Etnomatemática: novos desafios teóricos e pedagógicos**. Niterói/RJ: EDUFF, 2009. p. 193-201.
- FONSECA, M. C. F. R. **Educação matemática de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Cadernos Cedes**. Campinas. v. 32, n. 116, p. 689-704, jul./set., 2011.
- KAUFMANN, J. C. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Trad. Thiago de Abreu e Lima Florencio. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.
- LAHIRE, B. Entrevista com Bernard Lahire. *Áskesis - Revista dos Discentes do PPGS/UFSCar*, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 200-210, jan /jul. 2012. Entrevista concedida a Aline Yuri Hasegawa
- MACHADO, L. O desafio da formação dos professores para EPT e PROEJA. **Cadernos Cedes**. Campinas. v. 32, n. 116, p. 689-704, jul./set., 2011.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 112-147.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- VARGAS, S.M.; FANTINATO, M.C. de C.B. Formação de professores da Educação de Jovens e Adultos: diversidade, diálogo, autonomia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11. n. 34, p. 915-931, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=5671&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 5 dez. 2017.

Telma Alves: Graduada em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1986). Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pelo Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET/RJ. Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. telma.alves@ifrrj.edu.br

Maria Cecilia Fantinato: Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1980), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1987) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2003), incluindo a realização de Doutorado Sanduíche na Rutgers University (NJ, USA), em 2001. Realizou pós-doutorado na Universidade de São Paulo (2011) e na Universidade de Lisboa (2011-2012).. mcfantinato@gmail.com