

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Arnaldo Leôncio Dutra da Silva

**AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO
PROEJA NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO EM COMÉRCIO NO IFPI
CAMPUS TERESINA CENTRAL ENTRE 2009 E 2012.**

São Leopoldo, (RS)

2013

S586r Silva, Arnaldo Leôncio Dutra da

As representações dos professores sobre a implementação do PROEJA no curso técnico integrado ao médio em Comércio no IFPI – Campus Teresina Central entre (2009-2012) / Arnaldo Leôncio Dutra da Silva. – São Leopoldo: UNSINOS, 2013.

172 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Orientadora: Prof^a. Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin.

1. PROEJA – Implementação. 2. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA). 3. Educação de Jovens e Adultos. I. Grazziotin, Luciane Sgarbi Santos. II. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. III. Título.

CDD 374

Arnaldo Leôncio Dutra da Silva

**AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO
PROEJA NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO EM COMÉRCIO NO IFPI
CAMPUS TERESINA CENTRAL ENTRE 2009 E 2012.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luciane Sgarbi S. Grazziotin.

São Leopoldo, RS.

2013

Arnaldo Leôncio Dutra da Silva

**AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO
PROEJA NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO EM COMÉRCIO NO IFPI
CAMPUS TERESINA CENTRAL ENTRE 2009 E 2012.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Natalia Pietra Mendez – UFRGS

Prof^o. Dr. Telmo Adams – UNISINOS

Prof^a. Dr^a Luciane Sgarbi S. Grazziotin – UNISINOS

AGRADECIMENTOS

Aos meus irmãos Ana, Osvaldo e Airton; as minhas cunhadas e meus cunhados Tenório e Francisco Henrique, especialmente, a Antonio Henrique (*in memoriam*); à minha sogra Aldenir; em especial aos meus pais, Osvaldo Leôncio e Maria de Lourdes, meus sobrinhos, enfim, a todos os familiares por serem a causa e consequência da minha existência repleta de felicidades, carinho, paciência, apoio e confiança que sempre dedicaram a mim.

Ao meu filho Arnaldo Filho, companheiro de todas as horas, e à sua esposa Lusiane, que me proporcionaram a incomensurável felicidade de ser avó de Nina. A minha filha Edilane pela oportunidade de ensinar-me a ser cada vez mais um bom pai e à minha amada esposa e companheira Socorro, grande incentivadora das transformações sucedidas no que eu era, contribuindo para ser o que sou e responsável eterna pelo que serei compartilhando sempre o que fiz o que faço e o que farei para melhorar o mundo em que vivemos.

A todos os colegas que participaram do Minter, pelos momentos de troca de conhecimentos, pelas palavras de apoio e compreensão quando da sofrida ausência de casa. Além de companheiros de pesquisa, tornaram-se amigos que estarão sempre comigo.

Meus agradecimentos aos professores Telmo, Eli, Flávia, Mari, Maura, Rosane Molina e a todos aqueles que apoiaram a minha formação e contribuíram com ela durante os dois anos de mestrado.

Em especial, gostaria de agradecer à querida professora e orientadora Luciane Sgarbi Grazziotin. Quero proferir mais que um “muito obrigado por tudo”, quero registrar que o sonho se tornou realidade porque ela acreditou na minha capacidade, no meu trabalho, estendeu-me a mão nos momentos difíceis em que mais precisei. Foi mais que professora e orientadora, pois deixou marcas significativas com relação aos conhecimentos adquiridos no processo de realização do mestrado que perdurarão para sempre.

Meus sinceros agradecimentos, também, a Loi, Cristina, Syonara que sempre estavam dispostas a contribuir na organização e realização do mestrado.

Sou o que quero ser, porque possuo apenas uma vida e nela só tenho uma chance de fazer o que eu quero.

Tenho felicidade o bastante para fazê-la doce, dificuldade para fazê-la humana e esperança suficiente para fazê-la feliz.

As pessoas mais felizes não têm as melhores coisas, elas sabem fazer o melhor das oportunidades que aparecem em seus caminhos.

Clarice Lispector

RESUMO

Esta pesquisa teve como lócus o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI Campus Teresina Central e visa analisar que significados os professores da instituição atribuem à implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Assim, a partir das representações coletivas dos docentes sobre o referido Programa, pretende-se compreender a dimensão que o mesmo tem alcançado como política pública na visão dos docentes, pois, a forma como os professores se envolveram e perceberam a proposta do PROEJA está intimamente ligado ao sucesso ou não dos cursos ofertados pelo IFPI. Neste estudo, as representações foram entendidas a partir de Roger Chartier “como classificações e divisões que organizam a apreensão do mundo social enquanto categorias de percepção do real, do poder e da dominação que se encontram emaranhados”. Desse modo, as representações do mundo social são determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam. A metodologia empregada neste estudo qualitativo foi a entrevista compreensiva que postula não somente a realização de perguntas necessárias a pesquisa, mas proporciona liberdade a novos questionamentos não previstos pelo pesquisador no intuito de entender e estabelecer uma relação entre os relatos dos professores e a implementação do PROEJA como política pública educacional. A análise dos dados foi inspirada em Michel Foucault no sentido de compreender as formas pelas quais os poderes se ligam a determinados discursos, a fim de produzir efeitos de verdade. A pesquisa possibilitou o entendimento de que os docentes são enredados e criados pelo seu próprio discurso os quais ressignificam e vinculam em um processo recursivo. Nesse sentido, verificou-se através da pesquisa que as representações coletivas dos professores sobre as dificuldades e complexidades vividas por eles estão ancoradas, principalmente, na forma em que o Programa foi implantado. De fato, em meio a muitas resistências e dificuldades reais em incluir alunos há muito tempo afastado da escola e com experiências escolares tão negativas, a implementação do PROEJA no Campus Teresina Central, apesar da adesão de alguns, ainda não se concretizou efetivamente.

Palavras Chave: PROEJA. Narrativa docente. Ensino técnico.

ABSTRACT

This research was done at the Central Campus of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Piauí in Teresina and aims to analyze the meanings that teachers attach to the institution's implementation of the National Program for the Integration of Vocational Education in Basic Education in the form of Education to youth and Adults - PROEJA. Thus, from the collective representations of teachers on this Program, it aims to understand the extent that it has achieved as a public policy in the view of teachers, therefore, how the teachers got involved and realized the proposed PROEJA is closely linked to the success or not of the courses offered by the IFPI. In this study, the representations were understood from Roger Chartier "as classifications and divisions that organize the seizure of the social world as categories of perception of the reality, power and domination that are entangled." Thus, the representations of the social world are determined by the interests of groups that forge them. The methodology of this qualitative study was the comprehensive interview that posits not only the conduct of the research questions required, but gives freedom to new questions unanticipated by the researcher in order to understand and establish a relationship between the accounts of teachers and the implementation of PROEJA as public education policy. Data analysis was inspired by Michel Foucault in order to understand the ways in which the powers bind to certain discourses in order to produce real effects. The research enabled the understanding that teachers are caught and raised by his own speech which reframe and binding in a recursive process. In this sense, it has been found through research that the collective representations of teachers about the difficulties and complexities experienced by them are anchored primarily in the way the program was implemented. Indeed, among many resistances and real difficulties in including students much time away from school and as negative school experiences, the implementation of PROEJA at the Central Campus in Teresina, despite adherence of some teachers, has not materialized effectively.

Keywords: PROEJA. Teachers' narratives. Technical education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Localização geográfica do Estado do Piauí.....	13
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Total do universo de professores que ministraram as disciplinas do curso de Comércio no período de 2009 a 2012.....	36
Tabela 2 - Disciplinas e cargas horárias da Matriz Curricular do curso Técnico Integrado ao Médio em Comércio - PROEJA.....	37
Tabela 3 - Professores que ministraram as disciplinas de maior carga horária e maior número de séries repetidas no período de 2009 a 2012.....	39
Tabela 4 - Síntese histórica da Educação Profissional.....	56
Tabela 5 - Caracterização dos sujeitos envolvidos na pesquisa.....	95
Tabela 6 - Eixo de análises, questionamentos e seus aspectos relevantes.....	101

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 CONSTRUINDO A PESQUISA: UMA QUESTÃO DE METODOLOGIA.....	25
2 CONEXÕES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO POLÍTICA PÚBLICA NO BRASIL.....	53
2.1 O Contexto Histórico da Educação Profissional no Brasil	53
2.2 PROEJA como Política Pública de Transformação Social: a trajetória do trabalhador que se faz aluno e o aluno que se faz trabalhador.....	64
2.3 A origem do IFPI: campo fértil de possibilidades na Sociedade Piauiense	76
2.3.1 O contexto da Economia Piauiense e o surgimento do PROEJA no IFPI - Campus Teresina Central	82
2.3.2 Possibilidades e desafios no processo de Implantação do PROEJA no IFPI - Campus Teresina Central	89
3 A PESQUISA COM OS PROFESSORES DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO EM COMÉRCIO NO CAMPUS TERESINA CENTRAL: A DIFERENÇA ENTRE O PRONUNCIADO E O CONSTITUÍDO.....	93
3.1 Os Sujeitos da pesquisa: Quem são eles e porque aderem a Pesquisa	94
3.2 Análises das Entrevistas: Como ver além das aparências.....	96
3.2.1 Trajetória de vida dos docentes que ministraram aulas no curso de comércio período de 2009 a 2012	102
3.2.2 Conhecimento dos professores que ministraram aulas no Curso de Comércio sobre as Políticas Públicas Educacionais	108
3.2.3 Conhecimento adquirido a partir da convivência com o Curso de Comércio .	117
3.2.4 Conhecimento que possuem os professores que lecionaram no curso de Comércio em relação ao seu processo de Implantação.....	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR.....	168
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	170

INTRODUÇÃO

A discussão em torno das políticas públicas vem ampliando seu espaço de interlocução nos últimos anos, tornando-se, assim, de extrema relevância aos grupos de pesquisadores. No Brasil, ganhou impulso no fim dos anos 80, época em que estudos sobre a redemocratização do país e as novas formas de gestão do orçamento público estavam presentes na reforma constitucional de 1988.

As políticas públicas são ações governamentais que visam resolver determinadas necessidades públicas. De acordo com Gelinski (2008), elas podem ser sociais, de saúde, assistência, habitação, educação, emprego, renda, previdência, dentre outras.

Assim, para se avaliar as políticas públicas, é preciso considerar os objetivos e os meios de implementação determinados pelos seus criadores, pois segundo Arretche (2001, p. 45),

avaliar segundo critérios alheios aos estabelecidos pelos formuladores implica necessariamente uma avaliação negativa, pois não é plausível esperar que um programa realize o que não estava em seu próprio horizonte de implementação.

Dessa forma, acreditar que um programa público será implantado totalmente de acordo com o desenho e os meios desejados por seus formuladores também acarretará conclusões negativas sobre o seu desempenho. Conforme Arretche,

[...] na gestão de programas públicos, é grande a distância entre os objetivos e o desenho dos programas, tal como conhecidos por seus formuladores originais, e a tradução dessas concepções em intervenções públicas, tal como elas atingirem a gama diversa de seus beneficiários e provedores. (2001, p. 45).

“Destarte, um programa é o resultado de uma combinação de diversas ações e diferentes agentes e a implementação efetiva é realizada com base nas referências que os implantadores adotam para desempenhar suas funções”. (COSTA, 2009, p. 15).

Costa (2009a) afirma ainda que, se a ação e reação dos implementadores podem ser um elemento decisivo na definição de conteúdos das políticas públicas, também as estratégias concebidas pelos formuladores são imperfeitas, pois não há completa informação sobre a realidade na qual se pretende interferir. Logo, o

desenho final do programa não é, necessariamente, o formulado e o mais adequado, mas aquele que é possível ser obtido.

Percebe-se que a implementação do PROEJA¹ é um processo que acontece, essencialmente, pela forma como os sujeitos o abrangem, decifram e procuram soluções para a superação de situações que foram organizadas oficialmente por meio de uma passagem unidimensional que, na realidade, encontra suas trilhas permeadas de contrassensos, desafios, embates e desencontros.

O PROEJA foi criado por meio do Decreto nº 5.478/2005, alterado pelo Decreto 5.840/2006, em uma totalidade marcada por profundas mudanças políticas, econômicas e sociais iniciadas na década de 1990.

De acordo com o Documento Base do Programa (BRASIL, 2007, p. 4), trata-se de um desafio pedagógico e político para todos aqueles que desejam transformar este país dentro de uma perspectiva de desenvolvimento e justiça social.

Não podemos compreender o PROEJA como uma política isolada das demais ações e ideias operadas no marco histórico do final do século XX. Ademais, consideramos um avanço a edição de um decreto voltado a fomentar a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no âmbito das escolas técnicas federais (atual Instituto Federal) e, especialmente, uma formação desenvolvida sob a perspectiva da integração da formação acadêmica e a formação para o trabalho, não obstante o instrumento jurídico utilizado ser um decreto. (FERREIRA et al., 2010, p. 88).

Não se pode deixar de concordar que o programa é resultado de várias reivindicações de variados segmentos da sociedade, o que constitui um marco histórico na oferta da Educação de Jovens e Adultos.

Assim, o PROEJA carrega, desde o seu decreto até a sua execução nos Institutos Federais, uma série de desafios que vão desde a obrigatoriedade da oferta de um percentual de vagas para os estudantes a questões relacionadas com evasão escolar, com o currículo integrado, entre outras implicações no contexto dessa política de educação.

¹ PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional de Nível Médio com a Educação de Jovens e Adultos.

Deve-se salientar que não é o fato da existência de um decreto² que obrigue os Institutos Federais a oferecer uma porcentagem de suas vagas para os jovens e adultos que faz com que essas instituições estejam preparadas para a empreitada.

Dessa forma, visando atender ao Decreto 5.840\2006, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI, Campus Teresina Central passou a implantar cursos na modalidade PROEJA. Uma das experiências dessa nova modalidade de ensino se iniciou em 2009 no Departamento de Gestão e Comércio através do Curso Técnico Integrado ao Médio em Comércio.

Diante desse contexto de desafios, conclui-se que a implantação do PROEJA no IFPI - Campus Teresina Central é um estimulante campo de investigação de política pública educacional, por isso foi realizada a pesquisa de sua implantação.

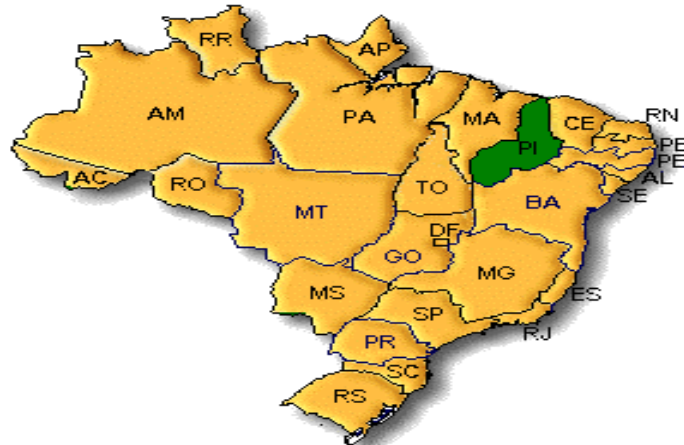
Para alcançar esses fins, foi estabelecida uma estrutura lógica, optando-se, inicialmente, por apresentar um resumo da conjuntura econômica e social, bem como as complexidades da localidade onde a pesquisa foi realizada visando perceber se existe a necessidade de ações educativas significativas que embasem a implantação do curso de Comércio no Campus Teresina Central na perspectiva de uma política pública educacional.

O Estado do Piauí, como mostra a figura 1, está localizado na parte oeste do Nordeste brasileiro, com uma área de 252.358 km², sendo considerado o terceiro maior estado da região Nordeste em extensão territorial e conta com uma população de mais de três milhões de habitantes (IBGE³ 2010), destes, cerca de 800 mil moram na sua capital, Teresina. Possui características distintas e é dotado de diferentes paisagens, dentre as quais se destacam a Serra da Capivara, Parque Nacional de Sete Cidades e o Delta do Parnaíba.

² Refere-se ao Decreto 5.840/2006, que o instituiu o PROEJA, obrigou todas as instituições da rede federal profissional e tecnológica a destinarem o mínimo de 10% das vagas existentes para o atendimento do público jovem e adulto.

³ IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Figura 1 - Localização geográfica do Estado do Piauí



Fonte: PIAUÍ [2012?]

Analisando o setor econômico do estado do Piauí, percebe-se uma grande variedade de atividades tais como comércio, indústria, agricultura, pecuária, turismo e extrativismo, o que nos remete à observação do setor de prestação de serviços e comércio varejista que possui grande importância para a economia local, atuando em diversos segmentos como vestuários, instituições financeiras, calçados e muitos outros.

Dessa forma, o estado do Piauí apresenta características econômicas com tendências ao crescimento de sua economia, o que proporciona ao IFPI – Campus Teresina Central, cada vez mais, desenvolver ações educativas imprescindíveis para colaborar com esse crescimento do Estado através da oferta de cursos profissionalizantes, visando suprir a necessidade de mão de obra qualificada para esses segmentos.

É a partir dessa conjuntura favorável existente no estado do Piauí que pesquisamos os significados atribuídos pelos professores, com relação ao processo de implantação do PROEJA, professores que vêm, no cotidiano da Instituição, (in)viabilizando a inserção de dezenas de estudantes, vinculados ao PROEJA, a (im)possibilidade de acesso ao mercado de trabalho.

Dessa maneira, esta pesquisa investiga os discursos dos professores sobre a implantação do curso Técnico Integrado ao Médio em Comércio na modalidade PROEJA, na tentativa de perceber a dimensão que o Programa tem adquirido no IFPI - Campus Teresina Central, no sentido de entender essa política pública educacional como facilitadora da inclusão social, pois não é possível fazer políticas

públicas somente por meio de documentos ou decretos. Fazer política é constituir ou (des)construir práticas a serem implantadas com efeito desejado.

O conceito de discurso nesta investigação é apresentado, a partir de Michel Foucault, como ferramenta conceitual, no sentido de compreender as formas pelas quais os poderes se ligam a determinados discursos a fim de produzir efeitos de verdade. Dessa forma, para o filósofo, o discurso é

um bem – finito, limitado, desejável, útil – que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização: um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas “aplicações práticas”), a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política. (FOUCAULT, 2007a, p.136-137).

Esta investigação recorreu também ao historiador e sociólogo francês Roger Chartier para fundamentar o conceito de representações coletivas. Roger Chartier é um dos representantes da nova história cultural francesa, que “tem por objeto identificar o modo como, em diferentes lugares e momentos, um determinado contexto social é construído, pensado, dado a ler” (CHARTIER, 1998, p. 17). A história cultural pode ser compreendida a partir dos conceitos de práticas, representações e apropriações, pois, “na medida em que estes esquemas são incorporados, criam-se figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar inteligível e o espaço a ser decifrado” (Idem, 1998, p.16). Chartier nos alerta que tarefa dessa natureza supõe vários caminhos. De um lado, porque as representações são entendidas como classificações e divisões que organizam a apreensão do mundo social, como categorias de percepção do real, nas quais o poder e a dominação encontram-se emaranhados. É por isso que as representações do mundo social são determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam. Daí a necessidade individual de relacionar os discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. De outro lado, porque as representações não se constituem de discursos neutros, ao contrário, eles produzem estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade à custa dos outros.

A referida proposta de investigação proveio das atividades desenvolvidas enquanto gestor do Departamento de Gestão e Negócios, quando da implantação do PROEJA no Campus Teresina Central. Dessa forma, durante minha gestão nesse departamento, convivi com circunstâncias que acenderam reflexões, uma vez que,

constantemente, recebia reclamações dos participantes desse processo pertinente às complexidades advindas dessa política pública educacional, tais como: baixo aproveitamento de conteúdos por parte dos alunos, o baixo nível de escolaridade, a formação profissional dos egressos, dentre outros. Percebi descontentamentos, principalmente dos professores do curso de Comércio, que afirmam não compreender o PROEJA como política pública educacional afetando, dessa forma, os objetivos propostos pelo referido programa.

Na incerteza da origem do que provoca tais descontentamentos, enquanto profissional atuante nessa área percebi a necessidade de pesquisar sobre o tema, dispondo-me a realizar um estudo sobre tal conjuntura para entendimento e análise desses acontecimentos e propor alternativas visando à superação dessas insatisfações. Para reforçar, recorro à ideia apontada por Arroyo (2008, p.19) de que a “[...] escola gira em torno dos professores [...]. São eles e elas que a fazem e a reinventam”. Assim sendo, a forma como os professores se envolvem e percebem a proposta do PROEJA no Campus Teresina Central está intimamente ligada ao sucesso dos cursos ofertados no âmbito do referido programa.

Fica claro que o contexto comum ao PROEJA possui singularidades, o que nos remete à necessidade de problematizar as falas dos professores pesquisados sobre como foi e está sendo apropriada por eles a implantação do curso Técnico Integrado ao Médio em Comércio na modalidade PROEJA no IFPI - Campus Teresina Central, levantando as seguintes interrogações: Que significados os professores atribuem à implantação do PROEJA no curso Técnico Integrado ao Médio em Comércio como política pública educacional de inclusão no IFPI Campus Teresina Central no período de 2009 a 2012? Qual a credibilidade atribuída pelos professores ao Programa e sua viabilidade como política pública educacional instituída?

A partir dessas interrogações foi construída a pesquisa com o objetivo geral de identificar e analisar as representações presentes nas narrativas dos docentes, com relação à implantação do PROEJA como política pública educacional viável no período compreendido entre os anos de 2009 a 2012.

O objetivo geral nos remete à elaboração dos objetivos específicos com a finalidade de delinear a referida pesquisa, estabelecidos da seguinte forma:

- a) Identificar os aspectos positivos e/ou as dificuldades oriundas do processo de sua implantação a partir das representações por parte dos professores, distinguindo seus discursos proferidos no período de 2009 a 2012.
- b) Comparar o que pretende o governo federal por meio da política educacional do PROEJA no IFPI - Campus Teresina Central com os discursos dos docentes sobre a referida política.

Assim, a partir desses questionamentos, o estudo procura pensar criticamente as complexas relações existentes entre as políticas públicas e o discurso dos professores que circundam o Curso de Comércio modalidade PROEJA.

Para melhor compreensão da pesquisa sobre a implementação do PROEJA como política pública educacional, é necessário conhecer os caminhos andados, a experiência acumulada e a competência adquirida no decorrer de minha trajetória pessoal e profissional, sem a qual minha aspiração em trabalhar o PROEJA como política pública educacional, que prioriza alunos excluídos do processo educacional, ficaria comprometida.

Considero minha trajetória inusitada. Foi principiada no final de 1960, com o início dos meus estudos de primeiro e segundo grau no período da ditadura militar e finalizada com a conclusão do curso superior na década de 80, quando o país voltou a ter um presidente civil. Era uma época em que predominava o regime militar com valores éticos e morais conservadores, com uma educação ajustada e, de certa forma, tradicional, com predominância patriarcal.

Estudei em escolas públicas de Teresina e minha formação educacional foi de cunho profissionalizante. Nesse momento, a educação brasileira refletia uma cultura autoritária, em que o professor era o possuidor do conhecimento e poder; ao aluno, cabia só a obediência, pois sua leitura de mundo era anulada e não lhe era permitido fazer questionamentos.

Após a conclusão do segundo grau, submeti-me ao vestibular e fui aprovado para Universidade Federal do Piauí – UFPI no curso de Administração Rural, no ano de 1981, concluindo em 1986. Nessa trajetória, pude perceber que o ensino do terceiro grau, no período do regime militar, também fora marcante, pois, ao contrário do ensino médio, assumi uma postura revolucionária, convivendo com os movimentos contrários ao regime que se opunha à democratização do país.

Com esse apanhado, pretendo explicitar as relações entre a minha trajetória de formação profissional e as opções adotadas nesse processo, relacionadas com a

minha vivência. Naquele contexto de repressão política, a educação característica do regime totalitário era o conservadorismo. Vivi, como aluno, num sistema educacional que doutrinava crianças, jovens e adultos, castigando severamente qualquer um que se propusesse a intervir nos seus comandos e interesses. No início da minha trajetória como professor, transpus para minha prática os valores adquiridos enquanto aluno de educação básica.

Como consequência, os ideais que construí, inicialmente forjados nessa conjuntura em que estava inserido, na época, foram valorizados. Reproduzi dos professores com os quais convivi o modo de ser e fazer, iniciando assim, minha carreira profissional no ensino público estadual na Unidade Escolar Professor Edgar Tito, em junho de 1985, antes de concluir minha formação superior. Esse período tem um significado importante na minha trajetória como docente e educador, pois foi nessa escola que iniciei minha profissão de docente, inserido num contexto de incertezas e inseguranças.

A inexperiência mesclada com as condições impostas pela Universidade, durante minha formação, contrapondo-se com o comportamento revolucionário adquirido nesse período, confundiu-me; prevaleceu o conservadorismo. Posteriormente, assumi uma postura mais crítica: tornei-me um professor preocupado com sua prática pedagógica, mas também procurando assumir compromisso com o social. Percebi o quanto podia evoluir para ocupar melhor minha função como educador. Isso foi de encontro ao contexto de abandono existente no que diz respeito ao ensino, bem como à carência dos alunos, em todos os sentidos, que frequentavam essa escola, ou seja, iniciava-se, nesse momento, a compreensão das desigualdades e a batalha para encontrar soluções que pudessem contemplar um contexto social e econômico para as pessoas através da educação.

Em 1998, fui aprovado para a Escola Agrotécnica Federal de Codó, situada no estado do Maranhão, distante 192 quilômetros de Teresina, onde iniciei minha prática em gestão escolar. Foi, por diferentes motivos, um início difícil. Sem experiência gerencial, descobri logo cedo a necessidade e o gosto pelo desafio gerencial de alcançar objetivos e metas estipulados em planejamentos originados de avaliações e índices estabelecidos pelas políticas que orientavam as ações nessa Instituição, fazendo com que brotasse a busca de soluções concretas diante das complexidades dos cargos assumidos.

Nessa escola, vivenciei outros contextos; os alunos eram oriundos de um grupo social cuja economia estava concentrada na agricultura familiar de subsistência, ocupando-se do extrativismo vegetal, principalmente do babaçu, em situação de vulnerabilidade social e financeira.

A convivência foi importante com esse grupo social, pois atuar como gestor em vários cargos oportunizou-me ouvir e partilhar as desigualdades que culminavam com a exclusão social e educacional, característica predominante nessa comunidade. Esses fatos me fizeram ter outro olhar sobre a importância de uma educação solidificada, que oportunizasse condições de vida mais digna para essa comunidade.

No ano de 2005, consegui transferência para o Instituto Federal do Piauí em Teresina. Outra realidade, novos problemas e novos desafios se configuraram. Nesse contexto, assumi a Coordenação de Cursos Tecnológicos na área de Gestão, composta por cinco cursos. O desafio nesse momento era de gerenciar e assegurar a tão almejada “qualidade do ensino”, conciliando a sala de aula com as responsabilidades impostas pelo cargo assumido.

No segundo semestre de 2009, passei a coordenar o Departamento de Gestão e Negócios do Campus Teresina Central, responsável pelo gerenciamento dos cursos Técnico Integrado ao Médio em Administração e em Contabilidade, Técnico Subsequente/Concomitante em Administração e em Contabilidade, cursos Tecnológicos em Gestão de Recursos Humanos e em Secretariado, e o mais recente, o curso Médio Integrado em Comércio na Modalidade PROEJA, todos na área de Gestão e Negócios.

Fui colaborador na construção coletiva da proposta do projeto do PROEJA no IFPI e percebi a ansiedade, receios dos professores com relação à presença desse novo programa na referida instituição. Ficou claro que a implantação do referido Programa causava muitas dúvidas. Como se sabe, a integração entre Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional não tem sido tarefa fácil e já demonstrou que não pode ser alcançada em curto espaço de tempo, uma vez que constituem duas modalidades distintas de educação, com contextos e campos bem delimitados que se integralizam, como destacaram Machado e Oliveira (2010).

Embora o programa fosse pouco aceito, o Decreto Federal nº 5.840/2006⁴ obrigava a Instituição a oferecê-lo e, aos gestores, cabia à execução do programa.

Os comentários sobre o Programa eram os mais diferentes possíveis. Muitos não acreditavam no PROEJA, enquanto política educacional que pudesse, de fato, proporcionar uma escolaridade e qualificar profissionalmente jovens e adultos excluídos.

Esses comentários causaram-me uma inquietação e, desde então, tento encontrar meios para auxiliar os sujeitos envolvidos no processo, crendo ser essa uma das funções do gestor na área de educação.

Dessa forma, os 27 anos de experiência acumulados e as diferentes atividades exercidas ao longo de minha carreira profissional me trouxeram à memória as alegrias e as decepções de ser educador e gestor na rede pública de ensino. Conheci, durante esse percurso, a desigualdade social, crise de emprego, evasão escolar, fome e miséria, problemas com os quais convivem esses alunos e seus familiares diariamente. Resultado desse processo complexo de elaboração das políticas públicas educacionais brasileiras que, infelizmente, ainda são frágeis para combater a dura realidade social excludente no Brasil.

Percebe-se, portanto, que, apesar dos esforços realizados, a sociedade brasileira não conseguiu reduzir as desigualdades socioeconômicas e as famílias são obrigadas a buscar no trabalho das crianças uma alternativa para a composição de renda mínima, roubando o tempo da infância e o tempo da escola. Assim, mais tarde, esses jovens retornam à escola, via EJA, convictos da falta que faz a escolaridade em suas vidas, acreditando que a negativa em postos de trabalho e lugares de emprego se associa exclusivamente à baixa escolaridade, desobrigando o sistema capitalista da responsabilidade que lhe cabe pelo desemprego estrutural. (BRASIL, 2007).

Finalizando, com relação à complexidade das políticas públicas, Silva e Cordeiro (2011), asseveram que, ao longo das últimas décadas, temos assistido cada vez mais ao fracasso das políticas educacionais, na medida em que as pesquisas comprovam os baixos níveis de escolaridade do alunado brasileiro. Questão esta que tem influenciado diretamente na vida das pessoas, uma vez que

⁴ Decreto 5.840/2006, que o instituiu o PROEJA, obrigou todas as instituições da rede federal profissional e tecnológica a destinarem o mínimo de 10% das vagas existentes para o atendimento do público jovem e adulto. Posteriormente, a Lei 11.892/08 apenas determinou a obrigatoriedade, ficando o percentual a cargo de cada instituição.

é, principalmente, através de uma educação de qualidade, que se chega a uma formação humana e profissional e se combatem as injustiças culturais, econômicas, sociais.

Dessa forma, a oportunidade tão esperada de pesquisar a problematização da implantação do PROEJA surgiu com a seleção para o mestrado em 2011/2 do Programa de Pós-Graduação em Educação na Unisinos em parceria com o IFPI. Nesse momento, percebi a necessidade de aprofundar meus conhecimentos, conciliando-os com minha experiência e de propor soluções para a consolidação dessa política pública. Nesse sentido, o PROEJA é o objeto de estudo de minha pesquisa, pois considero fundamental analisar essa política pública educacional e suas implicações quanto a sua implementação e as complexidades manifestadas pelos docentes que executam o PROEJA através do curso Técnico Integrado ao Médio em Comércio no IFPI - Campus Teresina Central no período de 2009 a 2012, em virtude de acreditar que a experiência que está sendo oportunizada irá marcar de forma significativa minha formação como educador.

No que se refere à produção científica resultante desta análise, Alves (2009) afirma que ela é algo tangível, que pode ser avaliado e contado, pois a atividade científica que, após sua criação, não é escrita e comunicada perde o sentido, já que as instituições de pesquisa e os pesquisadores são julgados pelo que conseguem publicar. Desse modo, avaliar o número de publicações de determinada área, instituição ou pesquisador é medir a produção científica.

Assim, o conjunto das publicações geradas durante a realização, após o término das pesquisas, é chamado literatura científica. Essas publicações vêm no formato de relatórios, trabalhos apresentados em congressos, palestras, artigos de periódicos, livros, no suporte papel, no meio eletrônico e outros. (MULLER, 2000).

Reforça ainda Ferreira (2002) que, nos últimos quinze anos, tem-se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas

por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar à luz de eixos de análises e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e, no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

Assim, para a realização do estado da arte nesta pesquisa foram mapeados teses, dissertações e artigos publicados no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), bem como na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) no Grupo de Trabalho 18 (GT18) – Educação de Pessoas Jovens e Adultas. É necessário ressaltar que as pesquisas foram realizadas levando-se em consideração o período de 2008 a 2012, com exceção para o portal CAPES, que possui trabalhos somente até o ano de 2011.

Em relação às publicações científicas encontradas, consideramos relevantes a dissertação intitulada “O Proeja na visão dos Professores da Educação Profissional do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso/Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – CEFET- MT/IFMT”, defendida em 31 de julho de 2009 por Rita Francisca Gomes Bezerra Casseb.

Esse estudo foi desenvolvido no Mestrado do PPGE/UFMT, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT, tendo como objetivo analisar o PROEJA sob a visão dos professores da Educação Profissional. A escolha investigativa dessa pesquisa se justifica pela escassa informação existente e por ser o PROEJA um Programa de recente aplicação. A autora tomou como questão central de pesquisa o que os professores sabem e pensam do e sobre o Programa PROEJA. Para isso, utilizou a pesquisa qualitativa como instrumentos de coleta de dados e as narrativas escritas e orais dos professores dos cursos de Edificações, Eletrotécnica e Refrigeração e Ar Condicionado do PROEJA do IFMT. Os fundamentos teórico-metodológicos que permitiram a interlocução com os dados tiveram como referências autores como SCHÖN (1992), GARCIA (1992; 1999), NÓVOA (1991), TARDIF (2002), TARDIF e LESSARD (1999) e FREIRE (1997), ANDRÉ (2000) e OLIVEIRA (2000) e outros.

As análises dessa pesquisa revelaram que o PROEJA executado no IFMT precisava de uma metodologia específica para ministrar aulas e avaliar os alunos, devendo-se fazer uma reflexão de como se deve ensinar um adulto e, também, (re)avaliar e/ou, talvez, (re)fazer o Projeto Pedagógico com a participação coletiva dos envolvidos/interessados: alunos, professores e gestores e, também, a comunidade empresarial.

Outra pesquisa que está muito próxima da realizado no IFPI - Campus Teresina Central é a dissertação intitulada “O significado do PROEJA no olhar e na voz de professores e alunos do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres”, defendida em junho de 2010 por Geísa D’Ávila Ribeiro Boaventura, a qual tem como objetivo analisar os significados que os professores e alunos do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres atribuem ao PROEJA, a partir das representações sociais e opiniões levantadas. Nesse trabalho, a autora utilizou a Teoria das Representações Sociais como eixo teórico principal na compreensão dos aspectos simbólicos que regem as concepções e as ações dos indivíduos de um grupo social em torno de um objeto.

É relevante destacar também que o estado da arte supramencionado revela a fragilidade da produção acadêmica no tocante aos estudos sobre as representações dos professores com relação à implementação do PROEJA, o que indica a necessidade da investigação realizada direcionada à temática visando, assim, ampliar a reflexão sobre o objeto de estudo da pesquisa em questão.

Da análise empreendida nos três lócus citados no Estado da Arte, consideramos a dissertação intitulada “O significado do PROEJA no olhar e na voz de professores e alunos do Instituto Federal Goiano”. Isso porque esse estudo analisa os significados atribuídos por professores e alunos do PROEJA utilizando para tal as representações sociais e as opiniões levantadas dirigidas para a compreensão dos aspectos simbólicos que regem as concepções e as ações dos indivíduos de um grupo social em torno do PROEJA. A autora analisa, também, a partir das entrevistas, os significados, as definições e opinião dos sujeitos envolvidos a cerca do PROEJA, bem como suas experiências nele vividas. Finalmente, a autora destaca o PROEJA como desafio e lugar de aprendizagem como alternativa através de reflexões de suas práticas.

Como se percebe, o referido estudo é o que mais se aproxima dos objetivos da minha pesquisa; a diferença é que, na minha pesquisa, procurei identificar os

aspectos positivos e negativos oriundas do processo de implantação levando em consideração as representações dos professores no período de 2009 a 2012. Também procurei confrontar o que pretende o governo federal por meio da política educacional do PROEJA no IFPI - Campus Teresina Central com os discursos dos docentes sobre a referida política.

No sentido de atender aos objetivos desta pesquisa, estruturamos esta dissertação em três capítulos. Na Introdução, contextualiza-se o estudo, onde se busca problematizar o objeto de estudo e justificar o porquê da escolha, explicitar as questões norteadoras, os objetivos da pesquisa, sua relevância social, científica e acadêmica e a sua relação com as políticas públicas para a Educação. Apresento também os contextos que propiciaram o surgimento desta pesquisa, bem como os fatos que marcaram meu processo de formação escolar e profissional que me constituíram na pessoa que sou e com as experiências que possuo hoje.

No capítulo 1, Construindo a pesquisa: uma questão de metodologia apresenta-se a metodologia de trabalho e os caminhos trilhados no campo empírico, bem como os sujeitos participantes da pesquisa. Par tanto realizou-se um estudo bibliográfico, justificado pela diversidade de concepções teóricas sobre o tema das representações e ainda da preocupação de entender como o conceito de discurso na perspectiva de Michel Foucault poderia ser tratado no estudo do objeto em questão. Portanto, apresenta-se, no início desse capítulo, um diálogo estabelecido com diferentes autores sobre o tema em questão, justificando, então, a partir da apresentação e caracterização das principais teorias das representações, a opção teórica e metodológica pela teoria das representações coletivas de Roger Chartier.

No capítulo 2, Conexões históricas da Educação Profissional como Política Pública no Brasil, apresenta-se uma exposição de conceitos sobre a Educação, Política e o problema da pesquisa estabelecendo-se conexões com a história da Educação Profissional, do EJA e PROEJA como uma política de transformação social, bem como a origem do IFPI e o início do PROEJA no Campus Teresina Central, contextualiza-se, além da sua origem, a economia piauiense como campo fértil para o surgimento do IFPI como Instituição de Ensino que possui condições para modificar esse quadro, ao mesmo tempo em que se apresenta uma conjuntura das possibilidades e os desafios sugeridos para realizar a referida pesquisa.

No Capítulo 3, A Pesquisa com os Professores do Curso Técnico Integrado ao Médio em Comércio no Campus Teresina Central: a diferença entre o dito e o

constituído, fazem-se análises das entrevistas realizadas através dos eixos de análises, utilizando-se, para isso, questionamentos, levando-se em consideração os aspectos relevantes que foram apreciados à luz do referencial teórico.

Por último, nas Considerações Finais, apresentam-se as conclusões do estudo, as constatações, contribuições e sugestões em torno da problemática levantada a partir da análise das entrevistas realizadas com os professores sobre a implantação do curso Técnico Integrado em Comércio na modalidade PROEJA, buscando-se abstrair delas os discursos proferidos por esses professores com relação à política pública educacional de inclusão no IFPI - Campus Teresina Central no período de 2009 a 2012.

A realização dessa pesquisa foi fundamental por se tratar de uma política de inclusão considerada nova e, por isso, a necessidade de se dar ênfase aos sujeitos envolvidos nesse processo. Acredita-se que a relação de empatia que se estabelece entre professores e alunos e demais componentes deste contexto é fundamental para que se proponham caminhos no sentido de consolidação do PROEJA na direção de um processo educativo que atenda os interesses da classe trabalhadora e que encontre espaço no IFPI - Campus Teresina Central reconhecido pela comunidade interna e externa, bem como pela sua relevância educacional, social e política.

1 CONSTRUINDO A PESQUISA: UMA QUESTÃO DE METODOLOGIA

De acordo com Lakatos (2007), todas as ciências caracterizam-se pela utilização de métodos científicos; em contrapartida, nem todos os ramos de estudo que empregam esses métodos são científicos, porém não há ciência sem o emprego de métodos científicos. Prosseguindo, Lakatos (2007, p. 83) conceitua método como: “[...] o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”.

Com o tempo, houve modificação na forma de aplicar os métodos e surgiram outros. Na concepção atual, segundo Marconi e Lakatos (2000), método científico é a teoria da investigação que requer a execução de etapas para atingir seus objetivos.

De acordo com Lopes (1994), a escolha desse método ou metodologia está relacionada com a visão que o pesquisador tem da realidade a ser estudada, e que lhe permite localizar-se em um determinado paradigma de pesquisa. Assim, o pesquisador que entende a realidade como um produto independente dos sujeitos envolvidos optará por um tipo de paradigma específico cuja metodologia refletirá esse posicionamento. Se, ao contrário, ele entender essa realidade como um processo dinâmico, que não pode prescindir dos participantes, outro paradigma será adotado e uma metodologia a ele adequada também será contemplada.

Dessa forma, é imperativo para o pesquisador, antes de ingressar no campo empírico, que ele tenha uma noção sobre os fenômenos que cercam o objeto de investigação construído por ele, bem como a teoria que o orientará na tentativa de interpretação da realidade.

Para Minayo, uma teoria:

é uma espécie de grade, a partir da qual olhamos e “enquadramos” a interpretação da realidade. Ela é um conhecimento, mas não deve ser uma camisa de força. Ela é feita de um conjunto de proposições. Quer dizer ela é um discurso sistemático que orienta o olhar sobre o problema em pauta, a obtenção de dados e a análise dos mesmos (MINAYO, 2009, p. 18).

Assim, a tentativa de interpretar o contexto e o processo de implantação do PROEJA no Campus Teresina Central induziu-me a optar pela pesquisa qualitativa. A referida opção se justifica por suas características, pois, de acordo com Minayo

(1999), a abordagem qualitativa é representada por esboços que buscam compreender questões do contexto que não podem ser quantificadas, ou seja, aquelas que trabalham com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para Neves (2007), normalmente, utiliza-se abordagem qualitativa quando se consideram relevantes os fatores sociais, políticos, ideológicos, além dos técnicos, que cercam os sujeitos estudados. Nesse tipo, procura-se apreender dimensões tais como a subjetividade e a individualidade, características nem sempre presentes em estudos quantitativos.

Nas abordagens qualitativas, de acordo com Minayo (2007), há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa, não requerem o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave; assim, os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente e o processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Afirma Neves (2007) que a pesquisa qualitativa possui foco de interesse amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos, pois dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação do objeto de estudo, procurando o pesquisador entender os fenômenos segundo perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situar a interpretação dos fenômenos estudados.

A utilidade e pertinência da pesquisa qualitativa são reforçadas pela visão de Oliveira sobre o assunto, que se manifesta dizendo que:

[...] a pesquisa qualitativa tem um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. (OLIVEIRA, 2007, p. 37).

Assim, para responder ao problema proposto nesta pesquisa, foi valiosa a utilização da abordagem qualitativa, visto que o contato direto entre o pesquisador e

os professores que ministraram aulas no curso Técnico Integrado ao Médio em Comércio do Campus Teresina Central no período de 2009 a 2012 foi fundamental para se entenderem os fenômenos oriundos dos professores sobre o PROEJA como política pública educacional, visando coletar dados e interpretá-los, objetivando estudar as representações coletivas dos sujeitos envolvidos.

Após determinada a opção metodológica utilizada, aproximou-se o momento de refletir em como dispor do instrumento de coleta de dados da pesquisa. De acordo com Neves (2007), a escolha do instrumento de coleta de dados depende dos objetivos que se pretende alcançar com a pesquisa e do universo a ser investigado.

Para Santos (2012, p.257), a escolha do instrumento é de competência do pesquisador e deve ser levado em conta o tipo de estudo e os objetivos pretendidos. Qualquer que seja o instrumento a ser utilizado deve ser bem elaborado e bem dimensionado para que o resultado esperado seja alcançado.

Segundo o autor, urge que sejam selecionados os instrumentos mais apropriados para o objetivo desejado e que se definam as regras para a medição do fenômeno revertida de validez, o que dá ao pesquisador a certeza de que o instrumento consegue medir o que se deseja, dá também a confiabilidade, que indica se o instrumento tem consistência técnica, e a precisão, que denota exatidão plena fornecida pelos instrumentos quanto ao fenômeno estudado ou investigado.

Santos (2012, p.258) conclui que é pelos dados colhidos que se mede qualquer informação em ciência, ou seja, busca-se mensurar um fenômeno. Portanto, toda medição se traduz em um tipo de observação sistemática, racional ou controlada.

Com base no exposto, utilizou-se como instrumento para a obtenção das informações a entrevista a qual Neves (2007, p.62) assegura que é a obtenção de informações de um entrevistado sobre determinado assunto ou problema. Trata-se de uma prática discursiva em que se constroem versões do contexto envolvido. A entrevista permite a interação do pesquisador com o entrevistado, o que possibilita captar atitudes e reações, principalmente sinais não verbais, como gestos, risos e silêncios, que podem possuir significados importantes para a pesquisa.

Para Neves (2007), a entrevista pode ser padronizada ou estruturada, que é aquela que, embora as perguntas sejam previamente formuladas, possibilita ao pesquisador dar o sentido desejado à questão proposta ao entrevistado, e as

entrevistas semiestruturadas, nas quais existe um roteiro simples, permitindo ao entrevistador fazer indagações de acordo com o desenrolar da entrevista.

De acordo com Minayo (2004), a entrevista semiestruturada é um instrumento que possibilita a coleta de informações objetivas e, mais do que isso, permite captar a subjetividade embutida em valores, atitudes e opiniões. A entrevista semiestruturada oferece ao pesquisador maior flexibilidade, já que permite intervenções, de acordo com o seu desenvolvimento.

Para Triviños (1987), a entrevista semiestruturada parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, junto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante. Dessa maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Avalio importante expor, também, as reflexões de Nadir Zago voltadas para os procedimentos teórico-metodológicos adotados na prática concreta da pesquisa, com um enfoque maior sobre a produção de dados com base na entrevista compreensiva.

Zago (2003, p.292) chama atenção para o que constitui o principal instrumento de coleta de dados de suas pesquisas: a entrevista. Afirma a autora que não é inoportuno lembrar que a construção de um trabalho de campo é sempre uma experiência singular e escapa frequentemente à racionalidade descrita nos manuais de metodologia.

Zago, apoiando-se em Becker (1997, p.12), assegura que

os princípios gerais encontrados em livros e artigos sobre metodologia são uma ajuda, mas, sendo genéricos, não levam em consideração as variações locais e peculiaridades que tornam este ambiente e este problema aquilo que são de modo único.

Deduz Zago (2003, p. 292) assegurando que, sendo únicas, muitas respostas às questões que se apresentam na fase de coleta de dados vão sendo encontradas na prática concreta e na dinâmica que o pesquisador vai dando ao seu próprio trabalho. Nesse sentido, há uma relação dialética permanente entre a realidade social identificada no trabalho e o referencial adotado para interrogar.

Para Zago, ao entrar no campo da pesquisa empírica,

o pesquisador experienta, em cada novo estudo, o que acredito ocorrer mesmo com aqueles mais experientes e habilidosos, uma certa tensão. Esse estado é vivenciado especialmente na fase inicial da coleta de dados, a qual é geralmente acompanhada de muitas dúvidas: as decisões tomadas foram as mais acertadas? O roteiro de questões dá conta do que se quer estudar? Quem são as pessoas-chaves para fazer parte do trabalho? Elas aceitarão participar do estudo? Esses questionamentos têm suas razões, pois nem todos os que pretendemos incluir no trabalho aderem aos objetivos da pesquisa. (ZAGO 2003, p. 293).

Com relação à entrevista como instrumento principal da pesquisa, Zago (2003, p.294) nos mostra que ela é amplamente utilizada nas Ciências Humanas e Sociais, sendo empregada conforme diferentes perspectivas teóricas, razão pela qual também se diferencia quanto aos objetivos e modalidades de condução. Assim, a escolha pelo tipo de entrevista não é neutra, justificando-se pela necessidade decorrente da problemática do estudo, pois, segundo a autora, é esta a responsável por fazer determinadas interrogações sobre o social e buscar as estratégias apropriadas para respondê-las.

A pesquisadora Nadir Zago deixa claro que as simples denominações de entrevista semidiretiva, semiestruturada, entre outras, não são suficientes para qualificá-la quando essas se referem aos aspectos práticos ou técnicos de condução. (ZAGO 2003, p.295).

Zago corrobora, ainda, garantindo que uma das características da pesquisa qualitativa e, dentro dessa, da entrevista compreensiva, é permitir a construção da problemática de estudo durante o seu desenvolvimento e nas suas diferentes etapas. Em razão disso, a entrevista compreensiva não tem uma estrutura rígida, isto é, as questões previamente definidas podem sofrer alterações conforme o direcionamento que se quer dar à investigação.

Na entrevista compreensiva, complementa Zago (2003, p. 296), o pesquisador se engaja formalmente. O objeto da investigação é a compreensão do social e, de acordo com este, o que interessa ao pesquisador é a riqueza do material que descobre. Por todas essas diferenças, a entrevista compreensiva inverte as fases da construção do objeto: a pesquisa de campo não é mais uma instância de verificação de uma problemática pré-estabelecida, mas o ponto de partida dessa problematização.

Nadir Zago observa que há um consenso entre vários autores, do qual ela participa, de que as boas entrevistas estariam menos relacionadas às questões das técnicas de condução e mais à capacidade de obter confiança dos pesquisados (ZAGO, 2003, p.302). “É esta relação de confiança que o entrevistador consegue estabelecer o que conduzirá a coleta de um material suficientemente rico para ser interpretado” (BREAUD; WEBER, 1998 apud ZAGO, 2003, p. 302).

A classificação de Neves (2007), levando-se em conta as considerações de Minayo (2004), os contextos apresentados por Triviños (1987) e as reflexões de Zago (2003) dá subsídios para investigar as falas dos professores que ministraram aulas no Curso de Comércio – PROEJA no período de 2009 a 2012 na forma de entrevista semiestruturada utilizando também alguns elementos da proposta metodológica da entrevista compreensiva. Da entrevista semiestruturada, percebeu-se que ela aceita não somente a realização de perguntas que são necessárias à pesquisa e que não podem ser deixadas de lado, mas também a relativização dessas perguntas, dando liberdade aos entrevistados, permitindo o aparecimento de novos questionamentos não previstos pelo pesquisador, o que poderá ocasionar uma melhor compreensão do objeto em questão.

Da entrevista compreensiva, buscou-se a base metodológica do processo de construção/(des)construção/(re)construção do objeto de estudo. Fundamentada na análise compreensiva do discurso, constitui-se em abordagem metodológica, cuja significância está, por um lado, em propor um processo inverso no modo de construir o objeto de estudo. A entrevista compreensiva define uma ruptura progressiva e relativa com o senso-comum dentro de um processo circular entre a compreensão, a escuta atenta, o recuo do pesquisador e a análise crítica. (SANTOS 2010, p. 78).

Dessa forma, afirma Santos (2010) que é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante.

Portanto, de acordo com Lakatos (2007), a finalidade das entrevistas realizadas junto aos professores do curso de Técnico Integrado ao Médio em Comércio no Campus Teresina Central consistiu, inicialmente, em analisar a existência de elementos que possibilitem a compreensão dos processos de construção de representações dos professores e de como eles se apropriam dessa

política e se manifestam nos seus desempenhos docentes sobre o que é o PROEJA, compreendendo seus comportamentos, receios e pretensões.

Através dessas entrevistas foram analisados, também, os fatores que podem influenciar nas opiniões, sentimentos e expressões dos professores do curso em relação ao PROEJA e, a partir daí, elaborar sugestões de ação visando à adequação da referida política educacional no IFPI – Campus Teresina Central, conforme os objetivos propostos.

De acordo com o contexto acima, a proposta para realização das entrevistas foi elaborar, inicialmente, um roteiro prévio partindo de algumas situações envolvendo a temática em questão.

De acordo com Manzini (2004, p.11), dentre as questões que se referem ao planejamento da coleta de informações, estão presentes a necessidade do referido planejamento no que diz respeito às questões que atinjam os objetivos pretendidos, a adequação da sequência de perguntas, a elaboração de roteiros, a adequação de roteiros, adequação da linguagem, dentre outros aspectos.

Dessa forma, afirma o autor que é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos.

Manzini, quanto à função do roteiro, afirma que:

O roteiro terá com função principal auxiliar o pesquisador a conduzir a entrevista para o objetivo pretendido. Segundo nossa concepção, o roteiro poderá ter outras funções:

1. Ser um elemento que auxilia o pesquisador a se organizar antes do momento da entrevista.
2. Ser o elemento que auxilia, indiretamente, o entrevistado a fornecer a informação mais precisa e com maior facilidade. (MANZINI, 2004, p.13).

Finalizando, Manzini (2004, p.13) conclui que um bom roteiro deve garantir ao pesquisador, pelos menos parcialmente e intencionalmente, coletar todas as informações desejadas. Para ele, numa pesquisa, certos conceitos serão investigados e que as perguntas corresponderão a itens que integram esses conceitos, ou seja, os conceitos poderão ser investigados por uma questão única ou por um conjunto de questões que se relacionam. Dessa forma, o roteiro deveria garantir, por meio das perguntas a serem feitas na entrevista, a abrangência total dos conceitos a serem estudados.

Com relação à pesquisa realizada com os professores do Curso Técnico Integrado ao Médio – PROEJA, o roteiro da entrevista semiestruturada, levando em consideração os ensinamentos de Manzini, foi dividido em 04 (quatro) eixos de análises.

O primeiro eixo de análise, Trajetória de vida do Docente que ministraram aulas no IFPI Campus Teresina Central, teve como objetivo a construção de um perfil visando conhecer como conciliam suas trajetórias docentes relacionadas ao ensino privado e o ensino público e suas convivências com os enredamentos das políticas públicas educacionais de inserção social estabelecida pelo Governo Federal.

O segundo eixo de análise trata sobre o conhecimento dos docentes que ministraram aulas no IFPI - Campus Teresina Central sobre as Políticas Públicas Educacionais Brasileiras. No referido eixo, almeja-se ponderar sobre o conhecimento que o professor possui sobre a complexidade das políticas públicas educacionais e se esse conhecimento interfere ou não na sua coexistência com o curso de Comércio modalidade PROEJA.

O terceiro eixo de análise aborda sobre o conhecimento adquirido dos docentes sobre o curso de Comércio na modalidade PROEJA no IFPI - Campus Teresina Central cujo objetivo é saber como os professores se sentiram ao se depararem com a complexidade características de atuarem no curso de Comércio.

O quarto eixo de análise versa sobre o conhecimento e comportamento dos professores diante do processo de implantação do Curso no Campus Teresina Central, pois, tanto na área de formação quanto na arena da prática, as disputas de interesses e de poder estão sempre presentes.

Uma vez definidos a opção metodológica e o instrumento de coleta de dados da pesquisa, fez-se necessário definir a delimitação do universo da pesquisa bem como o processo de amostragem desta pesquisa.

De acordo com Gil (2002), as definições básicas para universo e amostra são as seguintes: universo ou população é o conjunto definido de elementos que possuem determinadas características. Amostra é o subconjunto do universo ou população, em que se estabelecem as características desse universo ou população.

Com relação à definição dessa amostra, Santos (2012, p.139) afirma que a seleção da amostra será obrigatória em praticamente todas as pesquisas, por ser impossível analisar toda a população de um universo empírico.

Afirma ainda o autor que a amostragem se torna indispensável quando se tem uma população consideravelmente grande a ponto de ser impossível a medição total de suas características. Assegura o autor que se torna obrigatória a utilização de técnicas e procedimentos para tirar de tal universo (população) amostras que permitam construir um estudo, sem incorrer em distorções que ferem a legitimidade, cientificidade e credibilidade do trabalho de investigação.

É importante salientar que a delimitação desse universo de pesquisa partiu do acompanhamento sistematizado do processo de implantação do referido Curso no IFPI - Campus Teresina Central enquanto gestor do Departamento de Gestão e Negócios no período de 2009 a 2012. Observou-se inicialmente que a referida implantação do curso Técnico Integrado ao Médio em Comércio na modalidade PROEJA ocasionara muitas inquietações no tocante à dimensão que o Programa adquirira no Campus Teresina Central como política pública por meio dos discursos dos docentes sobre a referida política pública educacional de inserção social.

Diante do enfoque dado às representações dos professores do PROEJA, fez-se necessário, considerando as definições citadas acima, a delimitação do universo e da amostragem da pesquisa. Nesse sentido, o curso Técnico Integrado ao Médio em Comércio do IFPI - Campus Teresina Central foi o cenário para a coleta dos dados do problema, sendo considerado como o universo ou população de pesquisa. Foram fixados como sujeitos da amostra os professores que ministraram aulas no curso Técnico Integrado ao Médio em Comércio na modalidade PROEJA no período de 2009 a 2012. Esses sujeitos constituem um dos segmentos mais representativos do universo escolar para o objetivo definido, convivendo no seu dia-a-dia as consequências das complexidades do processo de implantação de uma política pública educacional.

Vale ressaltar que outros segmentos da realidade escolar, como alunos, coordenadores, funcionários, diretores e comunidade externa, dentre outros, não foram incluídos na pesquisa, pois não representam os aspectos centrais de análise do estudo.

Dessa forma, para que a amostragem fosse representativa em relação ao universo do curso de Técnico Integrado ao Médio em Comércio, definiu-se como referência a Matriz Curricular do curso para a escolha dos professores que seriam entrevistados. Percebeu-se, após análises da referida matriz, a complexidade em selecionar os professores para a entrevista através de uma amostra significativa,

visto que, de acordo com Costa (2011, p.11), o pressuposto básico para que se utilize uma determinada regra de amostragem é que ela gere amostras representativas, isto é, com todas as características básicas e importantes do universo: que seja uma verdadeira miniatura da população.

Levando em consideração os preceitos de Costa, procurou-se estabelecer, através de análises e discussões, critérios, ordenados de forma lógica, para a seleção dos professores que participariam da entrevista, ficando assim estabelecido:

a) O total do universo de professores a serem selecionados deveria levar em consideração que sejam efetivos, em plena atividade profissional e que ministraram disciplinas no Curso de Comércio no período de 2009 a 2012 tanto na Formação Básica quanto na Formação Profissional. Esse critério é essencial, uma vez que os professores substitutos têm a vigência de seus contratos por um ano com possibilidades de renovação ou não, enquanto que os aposentados ou falecidos, por força de tal situação, não convivem mais na instituição tornando difícil a localização e o contato. Deve-se observar que o pesquisador em questão ministrou disciplinas no curso estudado, portanto, para efeitos de estruturação racional e lógica do processo de amostragem, fica excluída a sua participação do processo de seleção.

b) Depois de identificado o total do universo dos professores conforme estabelecido no critério acima, observaram-se as disciplinas que apresentaram maior carga horária estabelecida na matriz curricular do curso de Comércio, bem como o maior número de séries a serem cursadas por essa disciplina, tanto nas cargas horárias das disciplinas da Formação Básica como da Formação Profissional. Considerou-se importante esse critério, pois se partiu do princípio de que as disciplinas que possuem maior carga horária fizeram com que esses professores tivessem maior conhecimento dessa política pública educacional.

Portanto, conclui-se, para efeito de realização da amostragem, que a convivência com as complexidades do processo de implantação vivenciadas por esses professores no Curso de Comércio, ocasionadas pela carga-horária específica de suas referidas disciplinas e o fato de, repetidamente, estarem em contato com o programa, tende a induzir esse professor a uma maior compreensão da política pública educacional como processo de inclusão social e qualificação para o mundo do trabalho, suficiente, para que consigam fazer uma análise das dinâmicas da cultura institucional que compuseram a implantação do programa no Campus

Teresina Central contribuindo assim, através de seus discursos, para o estudo em questão.

c) Visando-se a uma amostra representativa, ressalta-se que não seria suficiente apenas determinar as disciplinas com maior carga-horária. Fez-se necessário identificar os professores que ministraram essas disciplinas. Para tanto, levou-se em consideração a disciplina ministrada por esse professor em um maior número de séries, que estão distribuídas em 06, estipuladas conforme matriz do curso. Desse modo, observou-se o maior índice de repetência e/ou frequência dessa disciplina ministrada pelo professor ofertada por semestre de 2009 a 2012.

Vale ressaltar que os professores da disciplina Educação Física foram excluídos da amostra pelo fato da disciplina não ter sido ministrada no curso. Tal fato se deve à oferta do curso acontecer à noite e os alunos participantes do curso trabalharem durante o dia, não sendo possível, disponibilizar um horário de consenso geral para ministrar a referida disciplina.

d) Estabeleceu-se que, caso existam disciplinas com a mesma carga horária na matriz do curso e também a existência de casos de coincidências ou empates, seriam realizados tantos sorteios quantos necessários para a referida seleção dos professores que ministraram aulas no curso de Comércio no período de 2009 a 2012. É oportuno esclarecer, com relação à seleção desses professores, que, após levantamentos das disciplinas ministradas, se for constatado que o professor não se encontre desenvolvendo suas atividades no Campus Teresina Central, seria considerado o professor seguinte ao afastado a ser escolhido no referido processo de amostragem.

Dessa forma, observando os critérios especificados acima, verificou-se, através de um levantamento realizado nos horários das disciplinas e diários de classe da Secretaria do Departamento de Gestão e Negócios, uma amostra de 34 professores que ministraram aulas na Formação Básica. Desse total, detectamos 04 professores que eram substitutos e o falecimento de um professor da disciplina de Português. Não houve nenhum afastamento ou processo de aposentadoria.

Com relação à Formação Profissional, considerou-se uma amostra de 44 professores que ministraram disciplina nesta área de formação. Desse total, constatou-se que 05 professores eram substitutos e não foi registrado nenhum falecimento ou processo de aposentadoria desses professores.

Na tabela 1, apresentam-se dados com relação ao Total do Universo dos Professores que ministraram as disciplinas no Curso de Comércio no período de 2009 a 2012 por área de formação.

Tabela 1 - Total do universo de professores que ministraram as disciplinas do curso de Comércio no período de 2009 a 2012 por área de formação.

	TOTAL PROF.	PROF. SUBST.	FALECIMENTOS	AFASTAMENTOS	TOTAL DE PROFº. APTOS
Formação Básica	34	04	01	----	29
Formação Profissional	44	05	----	----	39
TOTAL	78	09	01	00	68

Portanto, constata-se um total de 78 professores onde 09 são substitutos, 01 professor falecido e nenhum professor afastado ou aposentado, perfazendo 68 professores. Desse total, 29 professores estão de acordo com o critério estabelecido quanto à população da área de Formação Básica e 39 professores contemplam os critérios com relação à área de Formação Profissional.

Posteriormente, identificaram-se, a partir da matriz do curso de Comércio, as disciplinas que possuem maior carga horária. Nesse contexto, ficaram estabelecidas as disciplinas e suas respectivas cargas horárias do Curso Técnico Integrado ao Médio – PROEJA conforme a Tabela 2.

Tabela 2 – Disciplinas e Cargas Horárias da Matriz do Curso Técnico Integrado ao Médio em Comércio – PROEJA.

COMPONENTES / MÓDULO		Série ou Módulos/Semestre						
		I	II	III	IV	V	VI	H/r
FORMAÇÃO BÁSICA	Português	4	2	2	2	2	2	280
	Sociologia			2			2	80
	Educação Física					2		40
	Filosofia	2		2				80
	Inglês				2	2		80
	Espanhol				2	2		80
	Artes				2	2		80
	Matemática	2	2	2	2	2		200
	Geografia		2	2				80
	História				2	2		80
	Biologia	2	2	2				120
	Física	2	2	2				120
	Química	2	2	2				120
TOTAL BASE COMUM	14	12	16	12	14	4	1440	
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Informática Aplicada I	2						40
	Informática Aplicada II		2					40
	Fundamentos de Administração	2						40
	Gestão Ambiental nas Empresas						2	40
	Marketing e Comunicação						2	40
	Gestão de Pessoas		2					40
	Legislação Trabalhista e Tributária			2				40
	Matemática Comercial e Financeira		2					40
	Gestão de Material e Patrimônio						2	40
	Empreendedorismo	2						40
	Economia Solidária						2	40
	Liderança				2			40
	Comportamento do Consumidor				2			40
	Elementos da Economia		2					40
	Controle de Qualidade					2		40
	Estratégia Empresarial			2				40
	Rotinas Financeiras e Contábeis				2			40
	Logística				2			40
	Documentação Comercial						2	40
	Técnicas de Vendas e Negociação I					2		40
	Técnicas de Vendas e Negociação II						2	40
	Projeto de Gestão de Loja						2	40
	Sistemas Informatizados em Operações Comerciais					2	2	80
TOTAL FORMAÇÃO PROFISSIONAL	6	8	4	8	6	16	960	
TOTAL POR SÉRIE OU MÓDULO	20	20	20	20	20	20	2400	

Dessa forma, percebe-se que o curso é constituído de 36 disciplinas a serem cursadas em seis séries, totalizando três anos, sendo dividida em duas formações, a Básica com um total de 13 disciplinas perfazendo 1.440 horas. Suas disciplinas estão distribuídas de acordo com o seguinte formato: Português com 280 horas, disciplina ministrada em todas as séries, da 1ª a 6ª; Matemática com 200 horas, sendo ministrada na 1ª a 5ª série; em seguida, as disciplinas de Biologia, Física e Químicas com 120 horas, ministradas na 1ª, 2ª e 3ª séries. Finalizando, as

disciplinas que possuem carga horária de 80 horas como, Sociologia ministrada na 3ª e 6ª série; Filosofia ministrada na 1ª e 3ª série; Inglês ministrado na 4ª e 5ª séries; Espanhol ministrado na 4ª e 5ª série; Arte ministrada na 4ª e 5ª série; Geografia ministrada na 2ª e 3ª séries e História ministrada na 4ª e 5ª séries. Destaca-se que a disciplina de Educação Física não foi incluída porque, até o ano de 2012.2, não possuía aula registrada.

Com relação à formação Profissional, observou-se um universo de 23 disciplinas perfazendo um total de 960 horas distribuídas de acordo com a seguinte estruturação: Sistemas Informatizados em Operações Comerciais: carga horária de 80 horas ministrada na 5ª e 6ª série. As demais disciplinas, todas com 40 horas, são: Informática Aplicada I, Fundamentos de Administração e Empreendedorismo ministrados na 1ª série. Informática Aplicada II, Gestão de Pessoas, Matemática Comercial e Financeira e Elementos de Economia são ministradas na 2ª série. Legislação Trabalhista e Tributária, Estratégia Empresarial são ministradas na 3ª série. Liderança, Comportamento do Consumidor, Rotinas Financeiras e Contábeis, e Logística são ministradas na 4ª série. Controle de Qualidade e Técnicas de Vendas e Negociação I ministrados na 5ª série. Finalizando, temos Gestão Ambiental nas Empresas, Marketing e Comunicação, Gestão de Material e Patrimônio, Economia Solidária, Documentação Comercial, Técnicas de Vendas e Negociação II e Projeto de Gestão de Loja ministradas na 6ª série.

Por fim, para uma melhor visualização e entendimento, apresenta-se a tabela 03.

Tabela 3 – Professores que ministraram as disciplinas de maior carga horária e maior número de séries repetidas no período de 2009 a 2012.

DISCIPLINAS	PROFESSOR (A)	EFETIVAÇÃO DAS DISCIPLINAS						ASSIDUIDADE
		SÉRIES/MÓDULOS						
		M I	M II	M III	M IV	M V	M VI	
PORTUGUÊS	Professor Português 1 FALECIDO	2009.2 T-132	-	-	-	-	-	02
		2009.2 T-138	-	-	-	-	-	
	Professor Português 2	-	2010.1 T-232	-	-	-	-	05
		-	2010.1 T-238	-	-	2011.1 T-532	-	
		-	2011.1 T-232	-	-	2011.2 T-538	-	
	Professor Português 3	2011.2 T-132	2012.1 T-232	2010.2 T-332	-	-	-	10
		2012.1 T-132	2012.2 T-232	2010.2 T-338	-	-	-	
		-	-	2012.1 T-332	-	-	-	
		-	-	2012.2 T-332	2012.2 T-432	-	2012.1 T-632	
	Professor Português 4	2011.2 T-132	-	-	2011.1 T-432	-	-	03
		-	-	-	2011.1 T-438	-	-	

Continuação

DISCIPLINAS	PROFESSOR (A)	EFETIVAÇÃO DAS DISCIPLINAS						ASSIDUIDADE
		SÉRIES/MÓDULOS						
		M I	M II	M III	M IV	M V	M VI	
MATEMÁTICA	Professor Matemática 1	2009.2 T-132	-	-	-	-	-	04
		2009.2 T-138	-	-	2011.1 T-432	2011.2 T-532	-	
	Professor Matemática 2 SUBSTITUTO	-	2010.1 T-232	-	-	-	-	01
	Professor Matemática 3 SUBSTITUTO	-	-	2010.2 T-332	-	-	-	03
		-	2010.1 T-238	2010.2 T-338	-	-	-	
	Professor Matemática 4	2011.1 T-132	-	-	2011.1 T-432	2011.2 T-538	-	07
		2011.2 T-132	2011.2 T-232	-	2011.1 T-438	2011.2 T-532	-	
	Professor Matemática 5	2012.1 T-132	2012.1 T-232	2012.1 T-332	-	-	-	05
		-	2012.2 T-232	2012.2 T-332	-	-	-	
	FÍSICA	Professor Física 1	2009.2 T-132	-	-	-	-	-
2009.2 T-138			-	-	-	-	-	
2011.1 T-132			-	-	-	-	-	
2011.2 T-132			-	-	-	-	-	
2012.1 T-132			-	-	-	-	-	
Professor Física 2		-	2010.1 T-232	-	-	-	-	04
		-	2011.2 T-232	-	-	-	-	
		-	2012.1 T-232	2010.2 T-332	-	-	-	
Professor Física 3		-	2010.1 T-238	-	-	-	-	03
		-	2012.2 T-232	2012.1 T-332	-	-	-	
Professor Física 4		-	-	2012.2 T-332	-	-	-	01

Conclusão

DISCIPLINAS	PROFESSOR(A)	EFETIVAÇÃO DAS DISCIPLINAS						ASSIDUIDADE
		SÉRIES/MÓDULOS						
		M I	M II	M III	M IV	M V	M VI	
ESPAÑHOL	Professor Espanhol 1	-	-	-	2011.1 T-432	-	-	05
		-	-	-	2011.1 T-438	2011.2 T-532	-	
		-	-	-	2011.1 T-432	2011.2 T-538	-	
MATEMÁTICA COMERCIAL E FINANCEIRA	Professor Matemática Comercial e Financeira 1	-	2010.1 T-232	-	-	-	-	03
		-	2010.1 T-238	-	-	-	-	
		-	2011.2 T-232	-	-	-	-	
	Professor Matemática Comercial e Financeira 2	-	2012.1 T-232	-	-	-	-	01
	Professor Matemática Comercial e Financeira 3	-	2012.2 T-232	-	-	-	-	01
SISTEMAS INFORMATIZADOS EM OPERAÇÕES COMERCIAIS	Professor Sistemas Informatizados em Operações Comerciais 1	-	-	-	-	2011.2 T-532	-	01
	Professor Sistemas Informatizados em Operações Comerciais 2	-	-	-	-	2011.2 T-538	-	01
	Professor Sistemas Informatizados em Operações Comerciais 3	-	-	-	-	-	2012.1 T-632	01

Desse modo, de acordo com a tabela 3 em combinação com os critérios estabelecidos, definiram-se os seguintes professores que participariam da entrevista:

a) Português: Professor 3. Percebe-se que o referido professor realizou convívio com o PROEJA do segundo semestre de 2010 até o segundo semestre de 2012, ministrando a disciplina de Português em 10 turmas, respectivamente, na 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 6ª séries. Esse tempo pode ser considerado suficiente para

conhecimento e formação de uma representação sobre o PROEJA como política pública educacional. Portanto, o referido professor estaria apto para realização do processo de coleta de dados.

b) Matemática: Professor 4. O mencionado professor iniciou no primeiro semestre do ano de 2011 e foi até o segundo semestre de 2012, totalizando sete turmas, ministrando a disciplina na 1ª, 2ª, 4ª e 5ª séries, satisfazendo plenamente os critérios estabelecidos no estudo em questão.

c) Física: Professor 1. De acordo com a tabela, o Professor 1 iniciou no segundo semestre de 2009 ministrando a disciplina até o primeiro semestre de 2012. Apesar de o professor 1 ministrar a disciplina somente na 1ª série, levamos em consideração a quantidade de disciplinas ministradas pelo referido professor em detrimento aos demais.

d) Espanhol: Professor 1. O referido professor iniciou no primeiro semestre de 2011 ministrando a disciplina até o segundo semestre de 2012 na 4ª e na 5ª série. É necessário ressaltar que, de acordo com a Matriz do curso, a disciplina de Espanhol é ministrada somente na 4ª e 5ª séries do respectivo curso.

e) Matemática Financeira e Comercial: Professor 1. Esta disciplina é ministrada somente na 2ª série e, conforme Tabela 3, o referido Professor 1 possui o maior número de turmas ministradas.

f) Sistema Informatizado em Operações Comerciais: Professor 2. A referida disciplina está elencada na 5ª e 6ª séries, no segundo semestre de 2011 e o primeiro semestre de 2012. Conforme se observa na tabela 3, houve um empate, sendo necessária realização de um sorteio, conforme se estabeleceu neste estudo, sendo contemplado o professor 2.

Visando-se a um melhor entendimento das análises realizadas em função dos dados coletados nas entrevistas, reconheceu-se a necessidade de esclarecimentos acerca dos conceitos de Representações Coletivas por crer que seu objetivo consiste em perceber como essas representações traduzem a maneira como um grupo de professores reflete sua relação com o PROEJA como política pública. Para isso, pretende-se mostrar, através do diálogo com vários autores que contribuíram para o potencial explicativo, o conceito de Representações Coletivas.

De acordo com Aguiar (2011, p.71), em 1990, foi publicada, no Brasil, a obra mais expressiva e debatida do historiador francês Roger Chartier – *A história cultural – entre práticas e representações*. No ano seguinte, em 1991, os leitores brasileiros

foram presenteados com a publicação do texto *O mundo como representação*. Certamente, a leitura de ambos veio proporcionar, entre nós, um debate sistemático a respeito da obra de Roger Chartier. De fato, sua discussão acerca das práticas e representações amparou uma vasta gama de outras pesquisas referentes à história das representações.

Nesse sentido, de acordo com Aguiar (2011, p.71), pode-se considerar que a contribuição crucial desse historiador para a chamada história cultural esteve voltada para a preparação das noções de “práticas” e de “representações”. A partir dessas duas noções complementares, Chartier edificou um novo projeto para a história cultural, uma perspectiva teórica que possibilitou a análise dos “modos de fazer” e dos “modos de ver”.

Notadamente, segundo Aguiar (2011, p.71), a representação se desenvolve com a finalidade de justificar um determinado lugar social, assim como o discurso em voga, enfim, pretende legitimar a si mesma. Aspirando à supremacia, toda representação social procura impor-se de maneira absoluta àqueles que compõem o grupo social, com a finalidade de sujeitá-lo a uma dominação simbólica.

Destaca ainda Chartier (2002, p.72), que a construção das identidades sociais seria o resultado de uma relação de força entre as representações impostas por aqueles que têm poder de classificar e de nomear e a definição submetida ou resistente que cada comunidade produz de si mesma. É desse ponto que a discussão da sociedade tendo foco na representação se revela relevante, possibilitando uma análise da forma por que os indivíduos e a sociedade concebem ou representam a realidade e de como essa concepção orienta suas práticas sociais.

Nas definições antigas, segundo Chartier (1991), os conceitos correspondentes à palavra “representação” mostram duas famílias de sentido aparentemente contraditórias: tem-se, de um lado, a representação que faz ver uma ausência, o que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado; de outro, é a apresentação de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa.

Conclui Chartier (1991) que a representação é o instrumento de um conhecimento imediato que faz ver um objeto ausente, substituindo-lhe uma “imagem” capaz de repô-lo em memória e de “pintá-lo” tal como é. Dessas imagens, algumas são totalmente materiais, substituindo ao corpo ausente um objeto que lhe

seja semelhante ou não: tais os manequins de cera, de madeira ou couro que eram postos sobre uma sepulcral monárquica durante os funerais dos soberanos franceses e ingleses ou, mais geralmente e outrora, o leito fúnebre vazio e recoberto por um lençol mortuário que "representa" o defunto.

Mas, afinal, o que é a representação? Para entender as ideias que Chartier propôs sobre o conceito de representações coletivas, Carvalho observa que

as representações são variáveis segundo as disposições dos grupos ou classes sociais; aspiram à universalidade, mas são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam. O poder e a dominação estão sempre presentes. As representações não são discursos neutros: produzem estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, uma deferência, e mesmo a legitimar escolhas. (CARVALHO, 2005. p.149).

Carvalho (2005) procura demonstrar, também, os diálogos travados por Chartier com outros autores tendo em vista uma formulação de um conceito de representações coletivas. Garante que, para a elaboração de caminhos conceituais que orientem a pesquisa na perspectiva da história cultural no livro *Entre Práticas e Representações*, Roger Chartier recorre à contribuição de vários autores que, de modo cumulativo, tornaram conceitos como os de “representações coletivas” e “apropriação” operacionalizáveis.

Para Carvalho (2005, p. 149), inicialmente, os trabalhos de Bourdieu⁵ aparecem como base na qual Chartier se apoia, provocando o entendimento das representações como classificações e divisões que organizam a apreensão do mundo social como categorias de percepção do real.

É certo que elas se colocam no campo da concorrência e da luta. Nas lutas de representações, tenta-se impor a outro ou ao mesmo grupo sua concepção de mundo social: conflitos que são tão importantes quanto às lutas econômicas, são tão decisivos quanto menos imediatamente materiais.

Completa o autor que, desse modo, Chartier incorpora de Bourdieu várias problemáticas relacionadas às representações. As lutas de representações nas quais existem imposições pelo monopólio da visão legítima do mundo social, a

⁵ Pierre Félix Bourdieu foi um importante sociólogo francês. Desenvolveu, ao longo de sua vida, diversos trabalhos abordando a questão da dominação e é, sem dúvida, um dos autores mais lidos, em todo o mundo, nos campos da Antropologia e Sociologia, cuja contribuição alcança as mais variadas áreas do conhecimento humano, discutindo em sua obra temas como educação, cultura, literatura, arte, mídia, lingüística e política.

Fonte: <http://ucbweb2.castelobranco.br/webcaf/qrquivo/pedagogia>. Acessado em 23 de setembro de 2013.

violência simbólica que depende do consentimento (arbitrário) de quem a sofre; o ser-percebido dos indivíduos e grupos sociais, firmemente arraigados nas determinações sociais de produção e de classe. Todas essas problemáticas indicam que o conceito de representações coletivas proposto tem muito pouco a ver com as noções pós-modernas de que o real não existe, a não ser na linguagem. As representações não se opõem ao real, elas se constituem através de várias determinações sociais para, em seguida, tornarem-se matrizes de classificação e ordenação do próprio mundo social, do próprio real.

O entendimento das representações como forças reguladoras da vida coletiva e exercício do poder permite o diálogo com vários autores – Marx, Durkheim, Mauss, Weber, Elias, Marin, de Certeau, Bourdieu.

Afiança ainda Carvalho (2005, p.152) que a iniciativa de Roger Chartier em dialogar com Durkheim⁶ e Mauss⁷ aponta para o entendimento das representações coletivas como verdadeiras instituições sociais. Daí a possibilidade de analisar as representações, por um lado, como incorporação sob forma de eixo de análise mentais das classificações da própria organização social, e, por outro, como matrizes que constituem o próprio mundo social, na medida em que comandam atos, definem identidades. Depreende desse retorno a Durkheim e Mauss, proposto por Chartier, uma preocupação do autor em equilibrar a balança entre estruturalismo e filosofia do sujeito.

Desse modo, as citações de Durkheim e Mauss enfatizam a função lógica e reguladora de significados das representações, isto é, a promoção da integração coletiva permitindo maior atuação ativa dos indivíduos e grupos sociais⁸.

⁶ Émile Durkheim foi um dos pensadores que mais contribuiu para a consolidação da Sociologia como ciência empírica e para sua instauração no meio acadêmico. Pesquisador metódico e criativo deixou um considerável número de herdeiros intelectuais. O sociólogo francês viveu numa Europa conturbada por guerras e em vias de modernização, e sua produção reflete a tensão entre valores e instituições que estavam sendo corroídos e formas emergentes cujo perfil ainda não se encontrava totalmente configurado. QUINTANEIRO, Tânia; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia de. Um toque dos clássicos: Marx, Durkheim e Weber. 2. ed. rev.amp. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

⁷ Marcel Mauss sociólogo e antropólogo francês nascido em Épinal, França, cuja obra foi marcante na sociologia e na antropologia social contemporâneo e considerado como o pai da antropologia francesa. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wikipedia:> Página principal. Acessado em 23 de setembro de 2013.

⁸ Nos seus escritos sobre as diversas apropriações das representações, Chartier afasta-se de uma triunfalização do indivíduo, porque entende, como Durkheim, que as representações são coletivas, isto é, tem seu conteúdo fundado no social, nas experiências coletivas da comunidade para além das sensações e imagens individuais. Segundo Durkheim, somente porque as representações são coletivas é que elas suscitam diferentes apropriações; elas não se individualizam sem retoques. O indivíduo, diz Durkheim, *“se esforça por assimilá-las [as representações], pois tem necessidade*

Afirma, ainda, Carvalho (2005, p. 153) que a contribuição de Luis Marin para a teoria da representação é expressa nos seus livros sobre os lógicos de Port-Royal⁹, sobre os usos e abusos das imagens pictóricas no início da modernidade, sobre as representações dos monarcas absolutistas. Daí um duplo entendimento das representações: tornar presente o ausente, e modos de exibição da própria presença. As representações tornam presentes um objeto, conceito ou pessoa ausente mediante sua substituição por uma imagem capaz de representá-los adequadamente. Há uma distinção radical entre o representado ausente e a imagem que o representa.

Dessa maneira, Carvalho (2005) afirma que essas constatações de particularidades históricas do conceito de representação apontadas por Luis Marin permitem a Chartier mediar um diálogo entre Marin e Norbert Elias e entre Marin e Michel de Certeau. O processo de longa duração de monopolização da violência física pelo Estado, examinado por Elias, potencializou a eficácia da dominação simbólica. As lutas antes baseadas na violência bruta transformaram-se em lutas simbólicas, tendo as representações por armas. Para o autor, a força, como demonstra Marin, não desaparece, pois está sempre à disposição do soberano: ela fica em reserva pela multiplicação dos dispositivos que a potencializam (marchas militares, medalhas, louvores, narrativas, etc.) no sentido de produzir a obediência e a submissão sem apelo à violência física direta – é a dominação simbólica.

Assim, o interesse de Chartier pelo trabalho de Elias torna-se evidente com a publicação das obras do sociólogo alemão na França, sendo, inclusive, o responsável pelos prefácios das edições de algumas dessas obras.

delas para comerciar com seus semelhantes; mas a assimilação é sempre imperfeita. Cada um de nós as vê à sua maneira. Existem algumas que nos escapam completamente, que permanecem fora de nosso círculo de visão; outras, das quais não percebemos senão certos aspectos. Existem mesmo muitas que desnaturamos ao pensa-las; pois como elas são coletivas por natureza, não podem se individualizar sem ser retocadas, modificadas e, por conseguinte, falsificadas. Daí decorre que tenhamos tanta dificuldade em nos entender e que até, frequentemente, nós mintamos, sem o querer, uns aos outros: é que todos empregaram as mesmas palavras sem lhes dar o mesmo sentido” (DURKHEIM, 1983 [1912]: 237).

⁹ Lógica de Port-Royal é o nome popular da *La logique, ou l'art de penser*, um importante manual sobre lógica inicialmente publicada anonimamente em 1662 por Antoine Arnauld e Pierre Nicole, dois proeminentes membros do movimento Jansenista, centralizado em Port-Royal. Sua contraparte linguística é a Gramática de Port-Royal (1660) escrita na língua vernácula, ela tornou-se muito popular por introduzir o leitor à lógica e exibir fortes elementos cartesianos em sua metafísica e epistemologia. A Lógica de Port-Royal é algumas vezes citada como um exemplo paradigmático da lógica tradicional. O filósofo Louis Marin a estudou no século XX, enquanto que Michel Foucault a considerou, em *Les Mots et les choses*, uma das bases da episteme moderna. Fonte: <http://pt.cyclopaedia.net/wiki/Logica-de-Port-Royal>. Acessado em: 12 de outubro de 2013.

O diálogo de Marin com de Certeau, mediado por Chartier, permite também, delinear uma tensão fundamental que permeia as representações coletivas: entre as modalidades do fazer crer e as formas de crença. É do crédito concedido à representação que depende a autoridade do grupo ou do poder que a propõe. Assim, existem modalidades do fazer crer, procedimentos e dispositivos, discursivos ou formais, que objetivam coagir o leitor, sujeitá-lo, convencê-lo; por outro lado, existem formas de crença, variações possíveis diante dos mecanismos persuasivos, contrassensos, rebeldias.

O autor alega ainda que Marin segue as constatações dos lógicos de Port-Royal, para quem existem duas condições para a inteligibilidade da representação: primeiro, o conhecimento do signo como signo, diverso da coisa significada; depois, a existência de convenções partilhadas entre as comunidades que regulam a relação signo e coisa. Essas convenções abrem espaço para a incompreensão da representação. Nesse sentido, existem potencialidades no diálogo com de Certeau, para quem a crença não é o dogma, o conteúdo, mas o investimento dos sujeitos. Entre a representação proposta e o sentido construído, discordâncias são possíveis. A força da representação pode tentar persuadir de um poder, mas pode também dar a perceber a distância entre os signos exibidos e a realidade que eles não podem dissimular. A pesquisa deve situar-se, segundo Carvalho (2005), na tensão entre a onipotência da representação e seus possíveis desmentidos.

Será, portanto, através dos conhecimentos propostos por Chartier (2002, p.71), o qual assegura que é a partir do modo pelo qual em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade é construída, pensada e dada a ler por diferentes grupos sociais, que estaremos retrocedendo nossas lentes para amparar essa pesquisa, pois é oportuno analisar as representações coletivas dos professores que ministraram aulas no curso Técnico Integrado ao Médio em Comércio no IFPI na modalidade PROEJA no período de 2009 a 2012, tendo como alicerce o entendimento de que a representação não pode ser dissociada da prática – sendo essas duas concepções complementares – está-se refletindo como, ao programar a política do PROEJA, o Governo Federal se propõe a desenvolver uma série de ações na área da educação a partir de determinadas representações coletivas ou individuais que ele possui. Desse modo, todas as pessoas envolvidas no contexto da implantação dessa política educacional, em nível nacional, poderão se tornar criadores de novas representações coletivas, à medida que encontrar, no devido

tempo, uma ressonância maior ou menor no seu processo de expansão. Dessa forma, essas representações irão gerar as práticas sociais, assim como discursos que visam a perpetuar a organização dos grupos sociais, sendo, por conseguinte, as representações coletivas como as geradoras de práticas que constroem o próprio mundo social.

O resultado dessa política é um objeto cultural, educacional e social de valor reconhecido em nossa sociedade, pois a referida política é um conjunto de ações e decisões do Governo Federal, voltadas para as questões da inclusão/exclusão, através da universalização da educação básica, da ampliação das oportunidades de qualificação e das perspectivas de continuidade de estudos em nível superior a um público de escolaridade interrompida.

É oportuno enfatizar que as ações e decisões do Governo Federal para a ampliação da qualificação e continuidade de estudos para um público com escolaridade interrompida nos leva a estabelecer, como consequência, um entendimento sobre a concepção de aluno. Dessa forma, recorreremos a Sacristán (2005), o qual defende a ideia do conceito de aluno geralmente interiorizado no entendimento dos professores como de um sujeito que possui nada a contribuir; isso acontece porque, ao acreditar-se que são menores, sua voz não importa e não são sondados para preparar ou reconstruir a ideia que se tem sobre quem eles são. (SACRISTÁN, 2005, p. 12).

A respeito do aluno, Sacristán (2005, p.14) afirma que, enquanto o menor está para o lar, o aluno está para a escola, porém, dá-se como certo que, em uma etapa de suas vidas, o papel das pessoas vistas é ir às instituições escolares todos os dias. A naturalidade da infância se enquadrou numa ordem social, e essa ordem propicia e obriga os sujeitos nela envolvidos a ser de uma determinada maneira, pois, para as sociedades modernas, ser escolarizado é a forma natural de conceber aqueles que têm a condição infantil. Assim, Sacristán (2005) nos explica que a escolarização é um fato tão natural na paisagem social de quaisquer formas de vida que é estranho imaginar um mundo que não seja dessa forma.

Para ele, a escola que surgiu da justificativa de ser um meio para alfabetizar, cumpre outros papéis, ou seja, pressupõe a ideia de que a escola é um instrumento de controle social, ao invés de um espaço genuinamente e unicamente de aprendizagem, o alunado permanece constantemente com os mesmos acompanhantes, sob a mesma autoridade e seguindo o programa determinado para tal fim.

Sacristán (2005, p. 145) alega que a ordem escolar segue uma lógica econômica, de interesses nacionais e não tem como referência prioritária as crianças e os jovens; é também por isso que as experiências vividas nesse território demarcado não são exatamente um motivo para se querer estar nele. Apesar de ser na escola que se engendra o futuro do indivíduo; a sua conduta, é a criança quem constrói, ou seja, não se começa mais a fazer parte do mundo somente através da escola, há outros meios e ambientes para se inserir no sistema que rege as relações do mundo, meios e ambientes até mais visitados que o ambiente educacional. Porém, é preciso enxergar os meios e os ambientes como terrenos de possibilidades.

Sacristán (2005) deixa claro que, ao tratar das crianças, não se deve concebê-las como uma classe inferior. A criança não é uma tábua rasa a ser preenchida pelos adultos, mas ela é o “agente ativo” em seu desenvolvimento. Essa passagem nos concede a oportunidade de pensar uma sensibilidade para enxergar as crianças-alunos como sujeitos-atores autônomos, ativos de toda e qualquer reação de aprendizado, pois a posição dominante ao longo da história foi a de que a criança é influenciável e que as marcas que nela se imprimem perdurarão, assim, a humanidade esteve de acordo que os menores podem ser orientados, conduzidos e corrigidos através da educação.

Sacristán (2005) completa propondo um olhar sobre como é construída a figura do aprendiz nas instituições escolares para compreender melhor os desafios dessa educação repensada. A institucionalização da educação escolar poderia, com toda certeza, ter sido de outra maneira e hoje se disporia de outra figura – diferente do menor modelado como aluno pela ordem escolar. Pode-se conceber outro tipo de morador das escolas, se for projetada essa moradia escolar como um ambiente de aprendizagem que proporcione, dentre suas novas experiências, algumas relacionadas com o mundo adulto e com a sociedade em geral e a cultura.

Levando-se em consideração os conceitos de Gimeno Sacristán, pode-se afirmar que a ideia de aluno do PROEJA não é um conceito universal, porém esse conceito pode ser sempre ressignificado, a partir de uma cultura escolar que se constrói ao longo da história, associando-se a uma ideia de aluno menor, aquele que está em fase de escolarização, a ideia de aprendiz. Isso fica claro quando se trabalha com jovens e adultos inseridos no contexto do PROEJA, onde surge sempre a ideia de que se está trabalhando com alguém que não deveria estar ali,

que não deveria ser aluno, porque ele não é menor, ou seja, ele se encontra em uma fase da vida em que já deveria ter aprendido, portanto, ele é um não aluno.

Nesse sentido, o esclarecimento do conceito de aluno proposto por Sacristán é essencial para o entendimento de como as representações dos professores sobre os alunos do curso de Comércio se inserem no contexto de uma cultura escolar que valoriza determinadas ideias sobre o que é ser um bom aluno.

Procurando fundamentar a análise do discurso¹⁰ no que diz respeito à compreensão da construção do discurso dos professores sobre a implantação do curso de Comércio modalidade PROEJA no IFPI - Campus Teresina Central, julga-se necessário, para um melhor entendimento da proposta da pesquisa, a necessidade de contextualizar noções gerais sobre análise foucaultiana do discurso como ferramenta conceitual da pesquisa.

Para uma melhor compreensão, é importante ressaltar a aula inaugural no Collège de France proferida por Michel Foucault, no dia 02 de dezembro de 1970, intitulada A Ordem do Discurso, na qual ele propõe o seguinte questionamento: “Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?” (FOUCAULT 2007b, p. 8).

As suas indagações proferidas nessa aula inaugural são dirigidas no sentido de compreender as formas pelas quais os poderes se ligam a determinados discursos, a fim de produzir efeitos de verdade. É nessa primeira aula que é explicitada as potencialidades do discurso como ferramenta conceitual. (FERREIRA, 2013, p.209).

Ferreira (2013, p.210) afirma que os discursos disseminam-se pelo tecido social, infiltram-se nas fábricas, nas escolas, nos lares, nos programas televisivos, nas conversas cotidianas, nas universidades, nas academias de ginástica, nos hospícios, nas prisões, nos jogos de videogame, nas marcas e nas campanhas publicitárias, nas páginas dos jornais, etc, sem se limitar a qualquer dessas maquinarias. Com suas regras internas e externas, os discursos organizam e ordenam os sentidos por onde passam.

¹⁰ Nesta pesquisa, aborda-se o conceito de Discurso, partindo-se de uma concepção inspirada em Foucault. Para o autor, discurso nada mais é do que um jogo, de escritura, no primeiro caso, de leitura, no segundo, de troca, no terceiro, e essa troca, essa leitura e essa escritura jamais põem em jogo senão os signos. O discurso se anula assim, em sua realidade, inscrevendo-se na ordem do significante. FOUCAULT, Michel. 2005. A ordem do discurso. São Paulo: Ed: Loyola, 2010.

Assim, aprende-se com Foucault (2007a), que as sínteses discursivas que as pessoas chegam e são aceitas como naturais do mundo social, precisam ficar em suspenso. Não é negá-las ou ignorá-las, é trazê-las para o centro da discussão e mostrar que resultam de uma complexa trama que as permite aparecer dessa forma nesse momento.

Ferreira (2013, p.211) afirma, também, que, ao analisar os discursos, levam-se em conta suas especificidades. Com isso, deseja-se proferir que o funcionamento dos discursos não está pré-definido à espera de leituras, como se bastasse ir com um arsenal de ferramentas metodológicas e um “modelo” de dinâmica discursiva para decifrá-lo. Cada discurso tem suas peculiaridades que as teorias que o analisam amplamente não dão conta de todas as suas idiossincrasias, até porque, no seu exterior, povoam inúmeros discursos distintos que lhe alteram a constituição e ordenação interna. Foi através da análise do próprio material, pela sua materialidade, que se aprendem, parcialmente, os discursos ao “[...] mostrar em que sentido o jogo das regras que utilizam é irreduzível a qualquer outro; segui-los ao longo de suas arestas exteriores para melhor salientá-los” (FOUCAULT, 2007a, p. 157).

Em vez de tentar responder ou discutir as questões filosóficas tradicionais, Foucault desenvolveu critérios de questionamento e crítica ao modo como elas são encaradas. A primeira consequência desse procedimento é mostrar que categorias como razão, método científico e até mesmo a noção de homem não são eternas, mas vinculadas a sistemas circunscritos historicamente. Para ele, não há universalidade nem unidade nessas categorias e também não existe uma evolução histórica linear. (FERRARI, 2011).

Complementa Fischer (2001) que uma discussão teórica e metodológica sobre o conceito de discurso em Michel Foucault e respectiva contribuição para as investigações no campo educacional é justificada na medida em que proliferam, nessa área, pesquisas que se propõem a “analisar discursos” de professores, de alunos de diferentes níveis, de instituições ligadas à educação, de textos oficiais sobre políticas educacionais, entre outros.

De acordo com Fischer (2001), para analisar os discursos, segundo a perspectiva de Foucault, precisa-se, antes de tudo, recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e, igualmente, a busca insistente do sentido último ou do

sentido oculto das coisas – práticas bastante comuns quando se fala em fazer o estudo em um “discurso”.

Afirma ainda Fischer (2001) que a primeira tarefa para chegar a isso é tentar desprender-se de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas com um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de “reais” intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos, não imediatamente visíveis. É como se no interior de cada discurso, ou num tempo anterior a ele, se pudesse encontrar, acuada, a verdade desperta então pelo estudioso.

Analisar o discurso pedagógico em uma perspectiva foucaultiana significa fugir das análises fundantes, que buscam explicações causais nos significados dos discursos, de seus sentidos ocultos, bem como não aderir a interpretações daquilo que o discurso poderia significar. Não se trata de analisar um fora e um dentro do discurso, o que não foi dito ou o que quis se dizer, mas tentar analisar o discurso em sua superfície, em sua aparição, enquanto um acontecimento. (GONÇALVES, 2003).

Finalizando, deve-se valorizar, antes da análise das entrevistas, essa relação dos professores com o seu meio, seu cotidiano, suas atividades e experiência prática, onde são construídas as significações dos discursos dos entrevistados.

Com a utilização do discurso como ferramenta conceitual empregada nesta pesquisa, pretende-se compreender e estabelecer a relação entre a produção de discursos dos professores do curso Técnico Integrado ao Médio em Comércio na modalidade PROEJA, como política pública educacional nos processos de produção de subjetividade neles contidos, por entender que os referidos docentes são também enredados e produzidos pelo próprio discurso que criam e veiculam.

2 CONEXÕES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO POLÍTICA PÚBLICA NO BRASIL.

Segundo Quevedo (2011), não é possível desenvolver qualquer estudo em torno da Educação Profissional sem logo constatar que sua trajetória vem de longos anos e que seus objetivos, suas práticas, têm sido motivo de muitos méritos e de igual número de críticas por estudiosos da área ou até mesmo de outros sujeitos prejudicados por práticas mais voltadas a interesses pessoais e político-partidários do que com a formação de sujeitos.

A autora afirma que a primeira constatação que se faz então é que a Educação Profissional marcou as práticas humanas desde as sociedades mais primitivas, quando os conhecimentos profissionais eram transmitidos através da observação, da prática e da repetição.

Para Quevedo (2011), com a apropriação privada da terra e a estratificação social acontece uma conseqüente divisão na educação. Essa, até então identificada com o próprio processo de trabalho, passa a ser vista na dualidade: uma educação para os homens livres, tendo as atividades intelectuais como centro, e outra, para os escravos e serviçais voltada especificamente para a prática do trabalho.

2.1 O Contexto Histórico da Educação Profissional no Brasil.

Com o surgimento do Capitalismo, a relação trabalho-educação toma uma nova configuração e a escola passa a ser um instrumento de viabilização do saber necessário à burguesia em rápido crescimento.

A atual configuração da Educação Profissional consolidou-se a partir da Revolução Industrial que aconteceu no final do século XVIII e início do século XIX. As funções intelectuais, com a Revolução Industrial, foram incorporadas ao processo produtivo e a escola apresentou-se como o meio para objetivar-se a generalização dessas funções na sociedade. (QUEVEDO, 2011).

Para os trabalhadores das áreas de manutenção, ajustes ou reparos das máquinas, fazia-se necessária uma qualificação própria, uma preparação específica. Para atender a essa necessidade, surgem os cursos profissionais organizados no âmbito do sistema de ensino ou das próprias empresas. Configurou-se, então, uma

proposta dualista de escola, ou seja, aos futuros dirigentes, uma escola de ciências; e, aos trabalhadores, a escola profissional.

De acordo com Quevedo (2011), a Educação Profissional no Brasil foi profundamente marcada por esse contexto. O resumo que segue é uma tentativa de sistematizar em breves tópicos como se deu, ao longo dos anos, essa modalidade de educação no País como base em algumas leis que a normatizaram no decorrer da história do Brasil, bem como sistematizar os fatos históricos que aconteceram para esclarecer a relação de causa e consequência para o seu surgimento.

É importante iniciar as conexões históricas da Educação Profissional no Brasil ressaltando a sua origem que, segundo o parecer CEB/CNE nº 16/99, é em 1809 quando o Príncipe Regente promulga um decreto, criando o Colégio de Fábricas. Em 1861, é criado o Instituto Comercial no Rio de Janeiro para capacitar pessoas para os cargos públicos, foram criados ainda o Liceu de Artes e Ofícios no Rio de Janeiro em 1858, em Salvador (1872), em Recife (1880) e em Ouro Preto (1886). Todos tinham a intenção de dar amparo a crianças órfãs e abandonadas, preparando-as para o trabalho.

O marco da criação das escolas Técnicas foi a promulgação do Decreto nº 7.566/1909 pelo Presidente Nilo Peçanha, criando, inicialmente em diferentes unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas a pobres e humildes.

Isso posto, para um melhor entendimento, apresenta-se um resumo da trajetória histórica da EJA¹¹ na qual se mostra como se deu esse resgate educacional até transformar-se em política educacional.

O referido programa se inicia em 1824 quando a Constituição Imperial institui como direito de todos os cidadãos a instrução primária e, à época, eram cidadãos apenas os homens livres e libertos.

Em 1879, com a reforma do ensino, por Leôncio de Carvalho, foram criados cursos para homens adultos e analfabetos, desde que livres e libertos. A participação do governo se dava no compromisso de auxiliar as entidades civis que os criassem.

A primeira Constituição Republicana, proclamada em 1891, condiciona o exercício do voto ao alfabetizado, mas retira a gratuidade da escolarização. Porém,

¹¹ EJA – Educação de Jovens e Adultos.

o ano de 1890 traz a promulgação do Decreto nº 981, que regulava a instrução primária, secundária e as escolas itinerantes. Os “exames preparatórios” passam a se chamar “exame de madureza”. (COSTA, 2009).

A década de 1920 chega e, com ela, o início da indústria nacional e da urbanização do país, provocando mudanças que exigem ações para manter a ordem social das cidades e para suprir a necessidade de mão de obra nacional, fazendo com que surgisse uma luta contra o analfabetismo, realizada pelos sindicatos de ideais libertários ou comunistas, civis e oficiais, levando o governo federal a financiar escolas primárias e normais no sul do país.

A alavancagem da educação nacional veio através da revolução de 1930, implantando o regime de séries para o ensino secundário e a avaliação por meio de provas e exames para o avanço de série. Na legislação brasileira, a EJA foi reconhecida em caráter nacional e teve tratamento especial pela primeira vez na Constituição de 1934, especificamente, no seu artigo 149.

Assim, será apenas na década de 1940 que as ações públicas de oferta a toda a população e os beneficiários da escolarização começam a se efetivar através da criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (1942), do Serviço de Educação de Adultos (1947), da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958).

Iniciada em 1947, a Campanha de Educação de Adultos marcou início de reflexões pedagógicas a respeito de educação de adultos, porém foi apenas em 1958, no Segundo Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, que novas metodologias para o ensino de adultos surgiram, entre elas, as contribuições de Paulo Freire. A Primeira Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada na Dinamarca em 1949, inaugura uma nova concepção: educação moral.

No início dos anos 60, no Brasil, Paulo Freire assume uma grande campanha nacional de adultos que duraria até 1964, quando o governo brasileiro organiza o último programa. É importante fazer menção a Paulo Freire, pois foi ele quem pensou em educação de adultos como conquista política, social e cultural onde o seu “método” de alfabetização possibilitava à camada popular brasileira uma reflexão geral de vida, propiciando, assim, mudanças no quadro situacional da população.

Paulo Freire propôs uma educação não só para aprender a ler e escrever, mas uma educação para aprender a ler o mundo, formar cidadãos conhecedores de seus direitos e deveres, capazes de reivindicar aquilo que lhes é de direito.

O contexto apresentado exerceu influência sobre a Educação Profissional no Brasil, que teve, como se pôde ver, o seu início oficial em 1909 e cuja trajetória encontra-se sintetizado na tabela 04:

Tabela 4 - Síntese da História da Educação Profissional.

ANO	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL
1909	O Decreto-Lei nº 7.5662, de 23 de setembro de 1909, instituiu oficialmente a educação profissional brasileira. Ocorreu a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, difundidas com o intuito de preparar gerações vindouras para a continuidade dos ofícios, suprimindo, assim, o mercado produtivo, formando profissionais advindos das camadas pobres da população. O ensino profissional foi delegado ao Ministério de Indústria e Comércio.
1910	Foram ofertados cursos de tornearia, mecânica e eletricidade, além das oficinas de carpintaria e artes decorativas ministradas nas 19 Escolas de Aprendizes Artífices.
1930	Ocorreu a instalação de escolas superiores para formação de recursos humanos necessários ao processo produtivo (início da Industrialização do Brasil). A partir da década de 1930 ¹² , o ensino profissional se expandiu no Brasil, incluindo, em seu público-alvo, ricos e pobres.
1931	O Decreto Federal nº 19.890/31 e 21.241/32, na Reforma Francisco Campos, regulamentaram a organização do ensino secundário. Já o Decreto Federal nº 20.158/31 organizou o ensino profissional comercial.
1937	A Constituição de 1937 fez menção às escolas vocacionais e pré-vocacionais como dever do Estado, a quem competia, com a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos, criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários e associados.
1940	Amplitude de atendimento: criação das instituições responsáveis pela formação de mão de obra para os dois principais pilares da economia: a Indústria e o Comércio. Surgimento do chamado Sistema S13.
1942	A Reforma de Gustavo Capanema institui as Leis Orgânicas da Educação Nacional: Decreto-lei nº 4.048, de 22/01/1942 – Cria o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial); Decreto-lei nº 4.073, de 30/01/1942 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto-lei nº 4.244, de 09/04/1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário. Vale ressaltar a importância de Capanema, que, durante o período de 11 anos que esteve à frente do Ministério da Educação e Saúde Pública, através de uma série de medidas legais, reestruturou a educação no país, regulamentando níveis e modalidades de ensino. A Reforma Capanema transformou as escolas de aprendizes artífices de nível pós-primário, em escolas industriais. No entanto, essa reforma limitava o acesso ao ensino superior o estabelecer que ele se daria, obrigatoriamente, em cursos relacionados com a formação técnica. Dessa forma fica formal e legalmente patenteadada a dualidade entre o ensino destinado às elites e o ensino para as classes populares, ou seja, para o primeiro existia a oportunidade de continuarem seus estudos em cursos superiores, para o segundo o curso técnico tinha caráter de terminalidade e a direção a ser tomada era o mercado de trabalho.
1943	Criação da Lei Orgânica da Educação Nacional do Ensino Comercial.
1946	Decreto-lei nº 8.529, de 02/01/1946 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto-lei nº 8.530/46, de 02/01/1946 – Lei Orgânica do Ensino Normal; Decretos-lei nº 8.621 e 8.622, de 10/01/1946 – Criam o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e Decreto-lei nº 9.613, de 20/08/1946 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

¹² A década de 1930 é considerada referencial histórico para a Educação Profissional do Brasil, por conta do início da industrialização no país.

¹³ Na década de 1940, com o surgimento do Sistema S, a formação profissional tomou impulso em amplitude de atendimento. As escolas do Sistema S são financiadas e geridas pelos empresários por via de recolhimento de 1% sobre a folha de salários e fiscalizadas pelo Poder Público. Representantes dos governos federais e estaduais fazem parte de todos os conselhos deliberativos, e o Tribunal de Contas da União examina a aplicação dos recursos de todo o Sistema S.

ANO	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL
1961	A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961) garantiu maior flexibilidade na passagem entre o ensino profissionalizante e o secundário, mas a dualidade estrutural ainda persistia. Em 1964, após o golpe de estado, os militares assumem o poder.
1971	A Lei Federal nº 5.692/71, que reformula Lei Federal nº 4.024/61, generaliza a profissionalização no ensino médio, na época denominada segundo grau. Institui a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário, estabelecendo, formalmente, a equiparação entre o curso secundário e os cursos técnicos.
1978	A Lei nº 6.545 transforma a Escola Técnica Federal de Minas Gerais, Paraná e do Rio de Janeiro nos três primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET).
1980	A Educação Profissional sofre novas mudanças. Com a criação da Lei nº 7.044/82, que estabelece que a preparação para o trabalho deveria ser apresentada como uma alternativa, embora devesse ser mantida a qualificação profissional, ficaria a cargo a escolha por uma ou por outra.
1994	Os anos 90 chagaram trazendo mudanças econômicas e políticas e o papel do Estado é redesenhado. Inicia-se com a criação da Lei Federal nº 8.948/94, que cria o Sistema Nacional de Educação Tecnológica.
1996	Surge a Lei Federal nº 9394/96, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); ela estabelece que a Educação Profissional deva integrar-se às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia. Sua finalidade é conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para ávida produtiva, devendo ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.
1997	O período do governo Fernando Henrique, iniciado nessa época, realizou reformas políticas que se efetivaram em regressões profundas no Estado. Uma dessas foi a criação do Decreto nº 2.208/97, que reforça o dualismo e assume o ideário pedagógico do capital ou do mercado com base nas Diretrizes e Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs)
2003	A antiga Semtec/MEC, hoje intitulada Secretaria de Educação Tecnológica – SETEC, propõe um processo de debates com a sociedade visando ao aperfeiçoamento da legislação da Educação Profissional e tecnológica: certificação profissional, fontes de financiamento, a institucionalização de um subsistema nacional da Educação Profissional e Tecnológica e implementação do ensino técnico articulado ao ensino médio.
2004	Eleito em 2003, o Presidente Luís Inácio Lula da Silva registrou em seu programa político para a educação nacional que revogação imediata do Decreto nº 2.208/97 era necessária, pois ele representava o caráter autoritário e mercantilista das reformas anteriores. Essa revogação ocorreu somente no ano de 2004 com o Decreto Federal nº 5.154 de 23 de julho.
2008	A Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Fonte: Elaborado pelo autor

De toda a trajetória apresentada, julga-se necessário enfatizar a Lei Federal nº 11.892, por se tratar da criação dos Institutos Federais, objeto de estudo desta pesquisa; isso porque as reformas e a implantação de políticas para a Educação Profissional e Tecnológica ocorridas nas últimas décadas partiram da perspectiva de que a qualificação e a formação profissionais são dimensões estratégicas para a consolidação de modelo de desenvolvimento socioeconômico que se pretendia implantar no contexto em que elas se deram no país.

Pode-se perceber, no quadro acima, que a reorientação das políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, a partir de 2004, fomentou a

necessidade de se ampliarem as discussões sobre essas organizações e o papel social que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica assumiria no processo de desenvolvimento do país. Assim, o resultado desse debate travado nesse processo de expansão culminou com a publicação da Lei 11.892/2008, a qual instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - EPCT composta por 38 Institutos Federais, estruturados a partir da integração entre os 31 CEFET's e as 39 Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Vinculadas às Universidades Federais.

Os Institutos Federais nascem fundados em princípios de promoção de justiça social, de equidade, do desenvolvimento nacional, com vistas à inclusão social. Além do compromisso com práticas e processos educativos em todos os níveis da educação que fomentem e gerem soluções técnicas e tecnológicas, com vistas ao atendimento das demandas sociais. (PEREIRA, 2008).

Na sua constituição, essas organizações assumem como finalidade e características a oferta de Educação Profissional e Tecnológica em todos os níveis e modalidades, formando e qualificando profissionais, com vistas ao desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. Dessa forma, prioriza-se uma concepção de Educação Profissional e Tecnológica como um processo educativo investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas, no seu âmbito de atuação, com vistas ao atendimento das peculiaridades sociais locais e regionais, promovendo-se a integração entre a educação básica e a educação profissional e ofertando-se também a educação superior, de maneira que promova a verticalização dessas ofertas educativas em um mesmo ambiente institucional, utilizando-se para isso a infraestrutura e dos recursos institucionais existentes.

Nesse sentido, essas instituições buscaram otimizar os seus recursos de forma a contemplar a qualidade e as especificidades dessa pluralidade de ofertas curriculares. Legalmente, os Institutos Federais (IF's) se constituem em organizações com natureza jurídica de autarquias federais, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica, disciplinar e com status de Instituições de Educação Superior, Básica e Profissional (Lei 11.892). Portanto, os IF's se constituem com o propósito de se consolidarem como Instituições de Educação Profissional de caráter Pluricurricular e Multicampi.

Atualmente, segundo Quevedo (2011), a Educação Profissional não consiste em simples instrumento de política assistencialista, nem se resume a simples

preparação do indivíduo para execução de determinado conjunto de tarefas. Ao contrário, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Profissional passou-se a ter significado muito maior objetivando o domínio operacional de determinado fazer, acompanhado da compreensão global do processo produtivo com apreensão do saber tecnológico, buscando-se, desse modo, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões.

A partir da Lei de Diretrizes Básica da Educação, LDB/1996, a Educação Profissional no Brasil passou a ser considerada complementar à Educação Básica, podendo ser desenvolvida em escolas, em instituições especializadas ou no próprio ambiente de trabalho.

A autora indaga acerca do papel social da educação, que parece tomar uma dimensão ainda maior quando trata da questão da Educação Profissional. Estaria ela, em nossos dias, repetindo os mesmos equívocos de outras épocas, servindo unicamente como forma de preparar mão de obra barata para o mercado de trabalho? Ou são constatados, como também já foram em tempos passados, sinais de uma educação preocupada com a formação integral de sujeitos? (QUEVEDO, 2011).

Conclui a autora que a Educação Profissional continua buscando conquistar seu espaço de atuação e a confiança da sociedade, apresentando-se, na voz de muitos testemunhos, como esperança de formação de pessoas que, mais do que se preparar para uma profissão, por meio dela, conheceram-se sujeitos de sua própria história e da história da humanidade.

Quanto à educação de adulto, Haddad e Pierro (2000, p.113) afirmam que essa educação passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política. Finalmente, foi-lhe atribuída uma forte missão de resgate e valorização do saber popular, tornando-se a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular.

Os programas de alfabetização que seguiram o pensamento de Paulo Freire e que serviram de pressupostos para a organização hoje existente na educação de jovens e adultos foram: Movimento de Educação de Base (MEB), Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP), Centros Populares de Cultura (CPC), Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, e o Programa Nacional de Alfabetização

(PNA), também conhecido como Plano Nacional de Alfabetização. (HADDAD; PIERRO, 2000, p.113).

Desses programas, o PNA foi o que se deu em âmbito nacional, utilizando-se, como metodologia pedagógica de alfabetização, o Método Paulo Freire. Esse método foi “consagrado” na história da educação brasileira pela formação que propunha e por ser um dos mais eficazes métodos de alfabetização de adultos. Percebe-se aqui um ensino valorizador e respeitador aos jovens e adultos da camada popular, que antes eram vistos e concebidos como marginais, figuras desprezíveis da imagem nacional. Esses agora são vistos como portadores de cultura e saber, ainda que somente pela ótica dos educadores.

Em 1963, em Montreal, ocorreu a Segunda Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, da qual surgiram dois enfoques distintos: a educação de adultos concebida como uma continuação da educação formal, como educação permanente, e, de outro lado, a educação de base ou comunitária. (GADOTTI, 2007).

Com o golpe militar, experiências fundamentadas nas ideias de Paulo Freire esvaecem e surge uma nova fase no cenário nacional. No final da década de 60, o governo lança o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que tinha a finalidade de ofertar a alfabetização para adultos nas diversas regiões do país.

Na década de 1970, o MOBRAL diversificou suas ações devido às críticas que recebia, mas não surtiram efeitos e, através da redemocratização do país em 1985, o MOBRAL foi extinto e substituído pela Fundação EDUCAR. Sua meta era fortalecer os estados e municípios para que assumissem os supletivos do ensino fundamental e médio.

A Constituição Federal de 1988 amplia, em seu texto, o direito à educação básica para os jovens e adultos e, pela primeira vez, dedica-se à obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, transformando-o em direito público subjetivo. Integra também ao sistema regular de ensino a Educação de Jovens e Adultos.

Na década de 1990, através da emenda Constitucional nº 14/96, reescreve-se o artigo 208, mantendo a garantia da oferta gratuita, mas suprimindo a obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens e adultos. Em 1996, é publicada a nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9304/96, que incorporou uma mudança de conceito, substituindo a denominação Ensino Supletivo por Educação de Jovens e Adultos.

Somente no ano de 2001 foi colocado em prática pelo governo brasileiro o Plano Nacional de Educação – PNE, que teve como objetivo a elevação global do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e regionais (no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais), obedecendo-se aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

É oportuno destacar que o primeiro mandato (2003 a 2006) do governo Luis Inácio Lula da Silva foi marcado por um número significativo de iniciativas, dando-se à EJA um maior destaque. Entretanto, elas permanecem centradas em políticas focais e fragmentadas que se concentram na ampliação de mecanismos de certificação, relativos à conclusão do Ensino Fundamental, à formação profissional, particularmente, à de caráter inicial e ao término do médio.

Em 2005, através do Decreto nº 5.478, é instituído no âmbito das instituições Federais e Tecnológicas o Programa de Integração Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). No ano seguinte, um novo decreto (nº 5480) é exarado e amplia-se o programa para Programa Nacional, que é expandido para todas as Instituições Federais, para que os estados e municípios pudessem criar cursos de PROEJA em seus sistemas de ensino.

Diante do revelado, fica clara a existência de uma tentativa de organização das políticas para EJA, pautada pela discussão de princípios, meios e fins dessa educação, liderada por profissionais que atuam e pesquisam nessa área, acompanhados de alguns setores oficiais de ensino, principalmente secretarias municipais, e ainda de grupos e movimentos que assumem na EJA uma opção de militância. Assim, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se apresenta ao longo dos anos, diretamente ligada às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizam os diferentes momentos históricos em nosso país.

Nesse sentido, a visão que ainda é muito corrente é a de que a EJA se faz para recuperar o tempo perdido daqueles que não aprenderam a ler e escrever. No entanto, as práticas realizadas nos espaços que educam nas sociedades, em movimentos sociais, no trabalho, nas vivências cotidianas, evidenciam que a EJA

ocorre além da educação formal e os sujeitos vêm carregados de saberes que devem ser valorizados no contexto da sala de aula.

Portanto, essa modalidade de Ensino deve ser baseada no educar para os valores humanos. É plenamente possível promoverem-se mudanças significativas que respeitem a identidade do estudante da EJA, sobretudo quando se pensa em uma perspectiva humanista inclusiva. Mas, para que isso ocorra, algumas atitudes precisam ser repensadas e novas posturas devem ser assumidas.

O PROEJA surge, então, com a dupla finalidade de enfrentar as descontinuidades e o voluntarismo que marcam a modalidade EJA no Brasil, no âmbito do Ensino Médio e, além disso, integrar a educação básica uma formação profissional que contribua para a integração socioeconômica de qualidade desses coletivos.

Um dos grandes desafios do Programa é, portanto, integrar três campos da educação que historicamente não estão muito próximos: o Ensino Médio, a formação profissional técnica de nível médio e a Educação de Jovens e Adultos. Igualmente desafiante é conseguir fazer com que as ofertas resultantes do Programa efetivamente contribuam para a melhoria das condições de participação social, política, cultural e no mundo do trabalho desses coletivos, ao invés de produzir mais uma ação de contenção social.

Coloca-se, ainda, outro desafio em um plano mais elevado: a transformação desse Programa em uma verdadeira política educacional do Estado brasileiro para o público da EJA.

Assim, o PROEJA é originário da Portaria no 2.080, de 13 de junho de 2005 a qual estabelecia que, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnica Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, fossem elaboradas as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de jovens e adultos (EJA).

A partir de uma ampla discussão com diversos atores envolvidos na oferta de educação profissional, educação de jovens e adultos e educação básica, verificou-se a necessidade de alteração em suas diretrizes. Dessa forma, o PROEJA se tornou um Programa pela promulgação do Decreto no 5.478, de 24 de junho de 2005.

Assim, em 13 de julho de 2006, é promulgado o Decreto no 5.840, que revoga o anterior e passa a denominar o PROEJA como Programa Nacional de Integração

da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, estabelecendo-se a ampliação da possibilidade de adoção de cursos PROEJA em instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e entidades nacionais de serviço social e a aprendizagem e formação profissional vinculada ao sistema sindical e a ampliação de sua abrangência, possibilitando também a articulação dos cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores com ensino fundamental na modalidade EJA.

De tal modo que, inicialmente, o referido programa foi implementado, desde 2006, na rede federal de educação profissional, que destinou 10% de suas vagas para o PROEJA, todas elas de ensino médio, as quais estão sendo ampliadas desde o ano de 2007.

A possibilidade de ofertar-se o ensino médio articulado à educação profissional na forma concomitante foi considerada no decreto, pois se sabe que alguma instituição não dispõe de recursos humanos e nem infraestrutura para ofertar o curso na modalidade currículo integrado, visto que o Ensino Médio era ofertado separadamente da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, devido ao Decreto nº 2.208/97.

No entanto, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, foi regulamentado o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que revogou o decreto nº 2.208/97, apresentando o ensino técnico de nível médio organizado de três formas. Uma delas é a forma integrada com o Ensino Médio, (inc. 1, § 1º, Art.4º), a qual estava contemplada na Resolução CNE/CEB nº 04/99 e proibida na Resolução CNE/CEB nº 03/98. (BRASIL, 2004).

Dessa forma, o PROEJA aparece no cenário brasileiro como um desafio “Político e Pedagógico”. Político para os governantes e gestores, no sentido de envolver “diferentes esferas e níveis de governo em um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social [...]” (BRASIL, 2007); e Pedagógico, para as escolas e profissionais da educação no sentido de adequar-se, em tempo e espaços adequados, à especificidade do estudante da EJA.

Portanto, conclui-se que a implantação do referido programa foi seguida por inúmeros desafios políticos e pedagógicos, tais como: construção do currículo integrado considerando-se a heterogeneidade desse público, os instrumentos para

reconhecimento dos saberes adquiridos em espaços não formais de aprendizagem, articulação das diferentes políticas sociais e o papel da escola pública.

Como forma de sensibilização para diminuir os impactos causados por esses desafios, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (MEC/SETEC), realizou oficinas pedagógicas para implementação do Programa nas instituições federais. Nesse momento, instituiu-se um grupo de trabalho formado por representantes da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica (RFEPT), do Fórum nacional de EJA e de pesquisadores de universidades brasileiras para a elaboração do primeiro Documento-Base Proeja.

2.2 O PROEJA como Política de Transformação Social: a trajetória do trabalhador que se faz aluno e o aluno que se faz trabalhador.

Vive-se, hoje em dia, em uma sociedade cuja característica principal é as diferenças sociais e, por conta disso, constitui-se uma sociedade conflituosa. Administrar esses conflitos é necessário para a sobrevivência da sociedade, e a política pública é um dos meios para fazê-lo. (COSTA, 2009a).

Ao se analisarem as relações sociais, políticas e econômicas existentes nessa sociedade, é necessário que estas sejam associadas à educação e às suas repercussões no contexto educacional, pois as instituições de ensino e os modos sob os quais estão organizadas, como alerta Apple (2006), relacionam-se integralmente às maneiras pelas quais determinadas pessoas têm acesso a recursos de ordem econômica, cultural e de poder.

Considerando-se que a educação faz parte da esfera pública, estando regulada pelo Estado, que, por meio de políticas públicas, visa a não somente a adequar o sistema educacional às exigências do mercado.

Os estudos sobre política pública são ainda muito recentes, especialmente no Brasil, e existem ainda muitas divergências conceituais e é necessário discutir, pensar e repensar sobre o tema. Qualquer definição de política pública é arbitrária, pois não há consenso na literatura especializada sobre questionamentos básicos. LIMA (2012, p. 50).

Na visão de Teixeira (2002, p.2), Políticas Públicas são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público, regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado.

São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos), orientando ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Nem sempre, porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as ações desenvolvidas. Devem ser consideradas também as “não ações”, as omissões, como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam cargos.

Para Silveira (2007, p. 21), Políticas Públicas podem ser entendidas como um conjunto de normas que orientam práticas e respaldam os direitos dos indivíduos em todos os níveis e setores da sociedade. Elas devem ter como base os princípios da igualdade e da equidade, disseminando o sentido de justiça social. Por meio delas, os bens e serviços sociais são distribuídos, redistribuídos, de maneira a garantir o direito coletivo e atender às demandas da sociedade.

De acordo com Oliveira (2010), política pública, do ponto de vista etimológico, refere-se à participação do povo nas decisões da cidade, do território. Porém, historicamente, essa participação assumiu feições distintas no tempo e no lugar, podendo ter acontecido de forma direta ou indireta (por representação). De todo modo, um agente sempre foi fundamental no acontecimento da política pública: o Estado.

Para Souza (2003), Políticas Públicas é o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e/ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real.

Para uma melhor compreensão, Silveira (2007) afiança que existem três aspectos importantes para entendermos as Políticas Públicas: qual o seu conteúdo concreto, como ocorre o processo político que pauta sua formulação, e em que sistema e estrutura política, administrativa e institucional elas são elaboradas.

Dessa forma, as Políticas Públicas surgem como necessidades em resposta aos problemas sociais e devem refletir, portanto, soluções às necessidades

identificadas na vida coletiva, nas suas diversas áreas: educação, saúde, trabalho, social, entre outras tantas.

Para Teixeira (2002, p.2), as políticas públicas traduzem, no seu processo de elaboração e implantação, e, sobretudo, em seus resultados, formas de exercício do poder político, envolvendo a distribuição e redistribuição de poder, o papel do conflito social nos processos de decisão, a repartição de custos e benefícios sociais. Como o poder é uma relação social que envolve vários atores com projetos e interesses diferenciados e até contraditórios, há necessidade de mediações sociais e institucionais, para que se possa obter um mínimo de consenso e, assim, as políticas públicas possam ser legitimadas e obter eficácia.

Silveira (2007, p.21- 22) garante ainda que a elaboração de uma Política Pública segue algumas etapas de trabalho e que se deve reconhecê-las como um processo e não como fases que estabelecem entre si uma relação de linearidade. São elas:

a) Identificação do problema. É necessário ter em mente a área de investimento que será o foco da atenção, suas necessidades e demandas, além das prioridades requeridas dentro desse contexto. O problema pode ser delineado a partir de indicadores específicos, crises, eventos e pesquisas científicas. A delimitação de um problema deve pautar-se em evidências.

b) Inclusão na agenda. É a fase em que a agenda política é definida, tendo aqui uma diversidade de fatores ideopolíticos, econômicos e sociais que podem contribuir favorável ou negativamente para a inclusão e/ou exclusão dos fenômenos em trânsito social.

c) Deliberação das estratégias. É o momento em que se discutem as possíveis ações, seus custos e benefícios à luz do conhecimento sobre as necessidades já identificadas.

d) Desenvolvimento da intervenção. É a fase em que se formulam as políticas propriamente ditas, incluindo-se, nesse momento, uma análise bastante complexa sobre as condições micro e macroestruturais para a sua implementação.

e) Implantação das políticas. Nessa fase, é novamente fundamental mapear o contexto político, econômico e social, da mesma forma que é imprescindível caracterizar-se, em todas as suas dimensões, as agências implementadoras e seus respectivos papéis no processo.

f) Avaliação continuada. Avalia-se o processo e o impacto gerado, esperando-se identificar tanto os fatores negativos quanto os positivos da ação, que permitam corrigir o fluxo e medir os resultados.

Complementa ainda Silveira (2010, p.22) que, paralelamente à identificação dos problemas e à formulação de políticas para solucioná-los, cabem ainda, nesse processo, sua regulamentação e controle. A regulamentação das Políticas Públicas é papel dos governos, mas o seu controle pode ser exercido também por grupos sociais. Trata-se do estabelecimento de leis e normas com o intuito de controlar o comportamento dos membros do sistema ou, em outras palavras, de exercer o poder sobre as pessoas a fim de nortear seu comportamento.

Observando-se a conjuntura das Políticas Públicas, detalhadas anteriormente, e o Neoliberalismo¹⁴, julga-se necessário estabelecer conexões com autores para facilitar o entendimento da referida conjuntura política e o contexto de controle do poder através de ideias políticas e econômicas capitalistas. Inicia-se como Giron (2008, p.1) o qual assevera que o ser humano tem a capacidade de organizar-se socialmente, assumindo a partir de suas atitudes, do seu modo de pensar e decidir, posições políticas. A política nasce, portanto, quando os homens começam a se organizar em sociedade, fazendo escolhas para viabilizar a convivência em grupo. É nesse momento que aparecem as diferentes posições políticas, diferentes concepções que refletem uma ideia de homem, mundo e sociedade, que nunca são neutras, mas reveladoras de como as pessoas são, pensam ou entendem o mundo.

Reitera a citada autora que, quando se fala em políticas públicas, deve-se ter em mente as estruturas de poder e de dominação presentes no tecido social; destas derivam as políticas. As políticas públicas foram e são implementadas, reformuladas ou desativadas de acordo com as diferentes formas, funções e opções ideológicas assumidas pelos dirigentes do Estado, nos diferentes tempos históricos. Com relação à proposição de políticas educacionais, isso não é diferente.

Giron (2008, p. 2) deixa claro que, a cada modelo de Estado, também corresponde uma proposta de educação, uma vez que, todo projeto educativo, todo

¹⁴ Neoliberalismo é uma redefinição do liberalismo clássico, influenciado pelas teorias econômicas neoclássicas, e é entendido como um produto do liberalismo econômico clássico. Na política, neoliberalismo é um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do estado na economia, onde deve haver total liberdade de comércio, para garantir o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país. Fonte: www.significados.com.br/neoliberalismo, Acessado em 17 de outubro de 2013.

discurso educativo veicula uma imagem de homem, uma visão de homem que se deseja formar, ou seja, a política educacional defendida por um determinado governo reflete como ele entende o mundo e as relações que se estabelecem na sociedade.

Para Ozga (2000), governos usam a educação com fins específicos como: melhoramento da produtividade econômica, treino de mão de obra, mecanismo de escolha e seleção para as oportunidades existentes, um meio de transmissão cultural, através da qual as identidades nacionais podem ser promovidas ou alteradas, e, por fim, como lugar de preservação e valorização de ideias e heranças relativas à identidade nacional.

Dessa forma, segundo Azevedo (2004), falar em política educacional implica considerar que se articula ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura, projeto este que corresponde ao referencial normativo global de uma política.

Assim, de acordo com Giron (2008, p.2), no que se refere às ideias e concepções sobre a constituição do Estado, da política e do ato de governar, ao longo do processo de formação histórica, alguns pensadores políticos defenderam diferentes modelos de Estado. O Estado liberal, proposto por Adam Smith, baseou-se na livre iniciativa e na isenção ou não intervenção do Estado nos processos sociais. Porém, no fim do século XX, o liberalismo político e o liberalismo econômico juntam-se em um projeto hegemônico denominado neoliberalismo, em que o Estado mínimo e a ampliação das relações mercantis são a tônica do processo. Os principais mentores dessa proposta foram: Ronald Reagan (1980/1988) e George Bush (1988/1992) nos EUA, e Margareth Thatcher (1979/1990) e John Major (1990/1997) na Inglaterra.

Assevera ainda Giron (2008) que o neoliberalismo expressou uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a solução dos problemas cíclicos da economia do mundo capitalista. Provocou uma modificação organizacional, estrutural e funcional do Estado, minimizando o seu papel (no que diz respeito à garantia dos direitos sociais), tendo como principal preocupação limitar a esfera de influência do público no privado, isto é, a globalização do capitalismo e de seu comparsa político, o neoliberalismo, funciona, de forma conjunta, para naturalizar o sofrimento, para destruir a esperança e para aniquilar a justiça.

A autora afirma ainda que a visão neoliberal propõe a precarização do Estado, revelando o fortalecimento da concepção de Estado mínimo, segundo a qual ele deixa de promover políticas sociais básicas, transferindo a responsabilidade para a própria sociedade, dada à suposta incapacidade deste Estado de responder a todas as demandas sociais. Com a restrição e/ou diminuição das funções do Estado, ocorre o repasse de demandas para a iniciativa privada, ou seja, para a esfera do mercado, o que reforça a segmentação social da população, uma vez que somente terão acesso ao serviço privado aqueles que dispõem de uma boa condição financeira, ou seja, os direitos sociais se tornam mercadorias e o movimento econômico restringe a esfera social da cidadania em favor da projeção do mercado.

Quanto à educação Giron (2008, p.4) afirma que a retórica neoliberal atribui um papel estratégico à educação ao preparar o indivíduo para adaptar-se ao mercado de trabalho, justificando que o mundo empresarial necessita de uma força de trabalho qualificada para competir no mercado nacional e internacional, fazer da escola um meio de transmissão da ideologia dominante e dos princípios doutrinários do neoliberalismo, a fim de garantir a reprodução desses valores e, finalmente, incentivar que a escola funcione de forma semelhante ao mercado, adotando técnicas de gerenciamento empresarial, pois essas são mais eficientes para garantir a consolidação da ideologia neoliberal na sociedade.

Sendo assim, no enfoque neoliberal, cabe à educação o papel de legitimar novos e velhos processos de exclusão verificados também no contexto social. Para isso, devem difundir-se no interior do sistema educacional as relações mercantis de concorrência, isto é, no discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança, ou seja, trata-se da crescente subordinação ao econômico e da transformação da própria educação em mercadoria, quando pais e alunos passam a ser vistos como consumidores e o conteúdo político da educação é substituído pelos direitos do consumidor.

Para Giron (2008), os neoliberais acreditam que o poder público pode e deve dividir ou transferir para o setor privado as suas responsabilidades na área da educação, favorecendo-se, com isso, o aquecimento do mercado e a melhoria na qualidade dos serviços educacionais. É o que se chama privatização do ensino; isso quer dizer que os pais, como consumidores, têm direito de matricular seus filhos em uma escola que melhor contemple seus interesses. Esse movimento gera uma

disputa entre as escolas (competição), no sentido de oferecer um melhor “produto” (educação) aos seus “consumidores” (pais e alunos), o que acaba qualificando o processo educativo.

A consequência disso é a fragilização e desagregação da escola pública, que diminui a garantia de acesso à educação como direito de todos e modifica o padrão do ensino público (uma educação que contemple a diversidade), pois existe a necessidade de adequar o currículo às exigências do mercado (mais treinamento e menos formação escolar *stricto sensu*). Ou seja, quando o Estado privatiza a escola pública, nega, de certa forma, o direito à educação à maioria da população, aprofundando os mecanismos de exclusão social aos quais estão submetidos os setores populares.

Partindo do pressuposto que a educação possibilita aos alunos as mesmas oportunidades, a educação prova que a desigualdade é eticamente justa, por ser uma opção individual. O maior problema é que esse discurso desmonta toda e qualquer possibilidade de construção de um espírito solidário e cooperativo entre as pessoas, acirrando cada vez mais a disputa e a competição, o que contribui para o reforço da ideologia excludente pregada por esse modelo econômico.

Assim, de acordo com Giron (2008), no contexto dos anos 80 e 90, atribui-se à educação a responsabilidade de dar sustentação à competitividade do país, pois enquanto consenso mundial se disseminou a ideia de que para sobreviver à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser um cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade.

Documentos provenientes de organismos internacionais, como Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização Mundial do Comércio (OMC), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), Associação Latino-Americana para o Desenvolvimento Industrial e Social (ALADIS), propalaram soluções consideradas cabíveis aos países em desenvolvimento, no que tange tanto à educação quanto à economia.

Foi a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), realizada em Jontiem (Tailândia) que houve o acordo com representantes de diversos governos e entidades não governamentais, associações profissionais e educadores do mundo inteiro, que todos se comprometeriam em garantir uma

educação básica de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos do seu país. Essa educação básica deveria dar conta de atender às necessidades básicas da aprendizagem, visando à redução da pobreza, o aumento da produtividade dos trabalhadores, a redução da fecundidade, a melhoria da saúde, além de dotar as pessoas de atitudes necessárias para participar plenamente da economia e da sociedade, ou seja, investir nesse tipo de educação contribuiria para formar trabalhadores mais adaptáveis, capazes de adquirir novos conhecimentos sem grandes dificuldades, atendendo, assim, à nova demanda do mercado globalizado.

Para Giron (2008, p.7), essas reformas consistem na retomada dos pressupostos liberais, impondo aos países em desenvolvimento, diretrizes políticas de ajuste estrutural conveniente aos interesses do capital estrangeiro, como: redução dos gastos públicos com os setores sociais, uniformização e a integração dos países às políticas econômicas globais, restrição da criação científica e tecnológica para os países pobres, e um investimento na educação, principalmente, com o objetivo de proporcionar à população a aquisição de competências, habilidades e valores mínimos necessários ao mercado.

No caso do Brasil, segundo a citada autora, a implementação dessas políticas internacionais teve início no governo Itamar Franco, a partir da elaboração do *Plano Decenal de Educação para Todos*¹⁵. Porém, foi no governo de Fernando Henrique Cardoso que a reforma anunciada se concretizou e se realizou como elemento do projeto neoliberal de sociedade, num processo histórico de mundialização do capital. Para tanto, em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394), uma lei de educação que objetivou a aquisição de novas competências e habilidades pelos indivíduos, no intuito de promover a uniformização da integração global do mercado.

Essa nova lei possibilitou alguns avanços, tais como a integração da educação infantil como parte do sistema educacional, a obrigatoriedade da escolarização no Ensino Fundamental ligada a padrões de qualidade (embora não sejam claramente explicitados), ênfase na gestão democrática (pedagógica e administrativa), avanço na concepção de educação básica (vista como sistema de

¹⁵ A partir desse plano, o Brasil delineou as metas locais (contemplando perspectivas referendadas no acordo firmado em Jontiem), acenando aos organismos internacionais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado.

educação e não de ensino), institucionalização da *Década da Educação*¹⁶. Porém, também trouxe retrocessos, como uma visão tradicional, a qual impede que se perceba o quanto as oportunidades de desenvolvimento dependem da qualidade educativa da população; referenda também a aquisição e não a construção do conhecimento, contrariando as modernas teorias de educação; deixa claro que nem sempre a aprendizagem é o fim maior, ocorrendo a ideia de que o aluno tem de progredir a qualquer custo; quanto à valorização do magistério não acontece no sentido de melhoria tanto do salário quanto da formação continuada dos professores; a formação docente não é pautada no ensino, pesquisa e extensão, mas na aplicação prática do conhecimento.

Segundo Viamonte (2011, p. 41), as políticas educacionais dos anos de 1990 foram responsáveis pelo retorno da dualidade entre ensino médio e educação profissional e pela deterioração dos outros níveis de ensino. Isso porque o ensino médio, que tinha como objetivo o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do educando, perde sua identidade, pois, de um lado, grande parte das escolas privadas concentra seus esforços em preparar os estudantes para os exames vestibulares e, de outro, as escolas públicas não foram capazes de organizar uma formação voltada para a superação da dualidade estrutural entre cultura geral/cultura técnica e formação instrumental.

Surge como consequência, no contexto educacional brasileiro, uma profunda crise do ensino médio, fruto do processo de internacionalização da economia capitalista, em que o novo perfil do trabalhador leva a que se pense numa formação básica mais geral, valorizando conhecimentos “atitudinais”, em outras palavras, que desenvolvam novas habilidades, competências e conhecimentos técnicos indispensáveis à composição desse novo trabalhador. (DIÓGENES, 2007).

Dessa forma, afirma Viamonte (2011) que o contexto político, econômico e cultural da sociedade, mediado pelo avanço da ciência e da tecnologia, interfere nas

¹⁶ A *Década da Educação* consiste num documento que apresenta uma série de propostas para a educação brasileira, para serem cumpridas a partir da publicação da LDB e num prazo de dez anos, como: matrícula de todos os educandos no Ensino Fundamental a partir dos 7 anos; oferta de cursos presenciais e a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados; realização de programas de capacitação para todos os docentes em exercício; integração de todos os estabelecimentos de educação fundamental no sistema nacional de avaliação do rendimento escolar; esforço no sentido de transformar as escolas da rede urbana em escolas de tempo integral; admissão somente de professores habilitados em nível superior ou pela escola normal.

relações de educação e trabalho, gerando novas formas de organização do trabalho escolar nos vários níveis e modalidades de ensino.

É exatamente nesse contexto que aumenta a necessidade de integração do Ensino Médio ao Ensino Profissional como possibilidade de formação técnica, assim como a continuidade dos estudos na Educação Superior.

Desse modo, segundo Viamonte (2011, p. 29), as políticas de educação profissional estão inseridas no conjunto das políticas educacionais nacionais, em consonância com o campo educacional, ideológico e financeiro, e que promovem um ajustamento da educação às relações sociais, políticas e econômicas dessa nova fase de reestruturação produtiva do capital. Assim, entende-se que o governo atua enquanto mediador das relações sociais no sentido de reproduzir/preservar as relações capitalistas de produção.

Afiança ainda Viamonte (2011) que, desse modo, como consequência do processo de globalização econômica e de reestruturação produtiva, percebem-se as mudanças nos requisitos de qualificação dos trabalhadores e é premente que essas transformações exigem profundas alterações nos sistemas de formação profissional. Nesse sentido, percebem-se visivelmente os motivos pelos quais se idealiza a formação profissional como um componente essencial devido à importância de uma força de trabalho qualificada na definição dos diferentes caminhos que pode seguir uma política social.

Assim, de acordo com Holtz (2010, p.42), devido ao PROEJA ser direcionado para o atendimento de grupos socialmente excluídos, é que o compreendemos como um programa integrante das políticas sociais. A exclusão à qual o público-alvo do programa está submetido não se constitui por sua vez apenas em termos educacionais, mas também sociais, econômicos e culturais conforme demonstra o Documento Base do PROEJA:

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequências de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais, são emblemáticos representantes das múltiplas que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. (BRASIL, 2007, P. 15)

Pretendendo o atendimento da população historicamente excluída do sistema educacional e da sociedade, estando esses sujeitos fora da idade própria para o nível de ensino cursado, coloca-se que o programa estaria reparando as falhas cometidas pelo Estado em momentos anteriores, nos quais não propiciou as condições para a escolarização dessa população.

Nessa direção, Holtz (2010, p.45) deixa claro que se faz necessário conhecer e refletir sobre as pretensões do PROEJA, verificando em que medida ele pode beneficiar a classe trabalhadora, bem como em que aspectos pode continuar pressionando o Estado para que essa política social se efetive até o seu limite, com ganhos para essa classe.

Conclui a autora que – considerando então que as elites dirigentes do país consentem com a intervenção dos organismos internacionais nas políticas sociais e educacionais devido ao interesse que possuem pela manutenção do atual modo de produção e pelo aumento da acumulação de capital – essas políticas, assim como o PROEJA, estão sendo elaboradas a partir das demandas sociais, conhecidas internamente e externamente e necessárias de serem amenizadas para a perpetuação da ordem vigente.

Nessa conjuntura, os Institutos Federais trazem em seu contexto elementos singulares para sua definição identitária, assumindo um papel representativo de uma verdadeira incubadora de políticas sociais, uma vez que constroem uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade.

Para Pacheco (2011), os Institutos Federais ressaltam a valorização da educação e das instituições públicas, aspectos das atuais políticas assumidas como fundamentais para a construção de uma nação, o que pressupõe o combate às desigualdades estruturais de toda ordem. Assim, os Institutos Federais devem ser considerados bens públicos e, como tal, pensados em função da sociedade como um todo na perspectiva de sua transformação.

Pacheco (2011) destaca ainda que, enquanto política pública, os Institutos Federais assumem o papel de agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo-se uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais. Nesse sentido, cada Instituto Federal deverá dispor de um observatório de políticas públicas como espaço fundamental para o desenvolvimento do seu trabalho.

Pensar os Institutos Federais do ponto de vista político representa a superação desses contrapontos e a instituição de uma política pública que concorra para a concretização de um projeto viável de nação para este século. Significa, portanto, definir um lugar nas disputas travadas no âmbito do Estado e da sociedade civil e esse “lugar” é o território. Contudo, falar em território significa estar sempre transpondo as fronteiras geopolíticas.

Para Pacheco (2011), mais que tudo, a decisão de estabelecer os Institutos Federais como política pública representa trabalhar na superação da representação existente (de subordinação quase absoluta ao poder econômico) e estabelecer sintonia com outras esferas do poder público e da sociedade na construção de um projeto mais amplo para a educação pública, com singularidades que lhe são bastante próprias, passando a atuar como uma rede social de educação profissional e tecnológica. Na compreensão de seu trabalho coletivo, os Institutos Federais reúnem da diversidade sociocultural princípios e valores que convergem para fazer valer uma concepção de educação profissional e tecnológica em sintonia com os valores universais do homem, daí a importância de assegurar, nos Institutos Federais, o lugar da arte e da cultura.

Com relação a essa concepção de educação profissional, Filho (2011) deixa claro que existem diferenças. Para ele, os indivíduos envolvidos com a educação, tanto da rede pública como aqueles que estão inseridos na rede privada estão polarizados em duas visões opostas dos fins da educação e de como atingi-los: de um lado, a posição de civil democrática e, de outro lado, a posição produtivista. As duas visões, segundo o autor, valorizam a educação como meio de melhorar a sociedade, mas as concepções de como a sociedade e a economia funcionam, que identificam cada visão, são muito diversas e em legados ideológicos opostos. Ela alerta que há outras visões de educação além das duas enunciadas, mas que, são atualmente ofuscadas.

Ilustra o autor que a posição civil democrática é aquela que concebe a educação como a condição necessária ao processo de formação do cidadão, na perspectiva dos exercícios dos direitos e dos deveres em um Estado democrático. O educando das classes desprivilegiadas é o alvo desse tipo de formação e tem como intenção, além de instrumentos intelectuais, profissionais e culturais, a construção de uma consciência e motivação, que lhe permita o engajamento em movimentos coletivos com o objetivo de tornar a sociedade mais democrática e igualitária.

A visão democrática da educação não separa a formação do cidadão da formação profissional, pois pretende formar o indivíduo para os diferentes campos da vida adulta: profissional, familiar, esportiva, etc. No processo educativo é valorizada a autonomia do educando, a sua capacidade de autoeducar-se e o respeito pelo desejo de aprender ao longo de sua vida.

Esclarece a autor que a visão Produtivista compreende a educação com o intuito de preparar o indivíduo para o mercado de trabalho. Não descarta os demais propósitos da educação, mas enfatiza os benefícios competitivos que os indivíduos, ao adquirirem conhecimentos, possam lograr no mercado de trabalho. Para essa concepção de educação, o bem-estar de todos representa a soma dos ganhos de cada indivíduo: chamada pelos economistas de acumulação de capital humano.

Para o autor, cada indivíduo é visto como uma capacidade produtiva potencial, que, para ser educado, exige esforço próprio, familiar e de seus instrutores; esse esforço tem um custo, que pode ser contabilizado em termos de dinheiro ou capital. Esse dinheiro representa o valor do capital humano de que cada indivíduo dispõe para desenvolver sua capacidade produtiva.

Filho conclui que as duas visões valorizam e concordam que a educação pode melhorar a sociedade, mas discordam como a sociedade e a economia funcionam e possuem legados ideológicos distintos.

Pacheco (2011) complementa que esse novo desenho constituído traz, como principal função, a intervenção no contexto, na perspectiva de um país soberano e inclusivo, tendo, como núcleo para irradiação das ações, o desenvolvimento local e regional. Esclarece que o papel previsto para os Institutos Federais é garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram aliados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social.

2.3 A Origem do IFPI: possibilidades e desafios na sociedade piauiense.

As análises sobre implantação de políticas educacionais vêm mostrando que, nem sempre, o texto legal é um fator primordial na implantação de programas educacionais locais e em práticas de sala de aula. Na maioria das vezes, as

indicações normativas e mesmo a legislação são recontextualizadas ou até mesmo desconsideradas quando da construção local de políticas e programas educacionais, as quais se materializam nas construções curriculares, orientadoras das práticas educacionais. (LOPES, 2005).

Assim, a implantação de uma política é um terreno onde as vontades, interesses e as concepções ideológicas dos formuladores e mentores não são necessariamente coincidentes. (COSTA, 2009a).

Na visão de Mainardes, os professores exercem um papel ativo no processo de implementação, o que eles pensam e acreditam tem implicações; dessa forma,

[...] o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodação, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas. (MAINARDES, 2007, p. 50).

Mainardes (2007) afirma ainda que as políticas são configurações de poder e conhecimento e que, ao analisar as políticas educacionais, é preciso ouvir, também, as vozes deixadas de lado, as ausentes e as silenciadas.

Para Pacheco (2011), a implantação dos Institutos Federais está relacionada ao conjunto de políticas em curso para a educação profissional e tecnológica. Para trilhar o caminho que leva a essas instituições, passamos, necessariamente, pela expansão da rede federal; pelas medidas que, em cooperação com estados e municípios, visam à ampliação da oferta de cursos técnicos, sobretudo, na forma de ensino médio integrado, inclusive utilizando a forma de educação a distância; pela política de apoio à elevação da titulação dos profissionais das instituições da rede federal, com a formação de mais mestres e doutores; pela defesa de que os processos de formação para o trabalho estejam visceralmente ligados à elevação de escolaridade, item em que se inclui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.

Reafirma o autor que a formação humana, cidadã, precede a qualificação para a laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se em desenvolvimento. Assim, a concepção de educação profissional e tecnológica que deve orientar as ações de ensino, pesquisa

e extensão nos Institutos Federais baseia-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual.

Afiança o autor que, nesse projeto educacional, é fundamental a contribuição com o progresso socioeconômico local e regional, sendo, para isso, necessário o efetivo diálogo com outras políticas setoriais. Afirma-se, pois, a educação profissional e tecnológica como política pública, não somente pela fonte de financiamento de sua manutenção, mas, principalmente, por seu compromisso com o todo social.

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia dá visibilidade a uma convergência de fatores que traduzem a compreensão do atual governo quanto ao papel da educação profissional e tecnológica no contexto social, devendo ser reconhecida como ação concreta das atuais políticas para a educação brasileira. Essa compreensão considera estratégica a educação profissional e tecnológica, não apenas como elemento contribuinte para o desenvolvimento econômico e tecnológico nacional, mas também como fator para fortalecimento do processo de inserção cidadã de milhões de brasileiros. (PACHECO, 2011).

Nesse contexto, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia apontam para um novo tipo de instituição, identificada e pactuada com o projeto de sociedade em curso no país. Representa, portanto, um salto qualitativo em uma caminhada singular, pois se trata de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social.

Os Institutos Federais surgem como autarquias de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica, encontrando na territorialidade e no modelo pedagógico elementos singulares para sua definição identitária. Pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, é, porém, ao eleger como princípio de sua prática educacional a prevalência do bem social sobre os demais interesses que essas instituições consolidam seu papel junto à sociedade. E na

construção de uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade, identificam-se como verdadeiras incubadoras de políticas sociais.

Para conhecimento dos fatos históricos que culminaram com o surgimento do IFPI - Campus Teresina Central, optou-se, como fonte bibliográfica, pela análise do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI do IFPI. Esse documento apresenta uma versão reformulada e atualizada do PDI/IFPI, para tanto, foi constituída uma comissão, conforme Portaria nº 1105, de 27 de setembro de 2010, responsável pela revisão e atualização do referido Plano de Desenvolvimento institucional – PDI cuja constituição foi a partir de numa visão gerencial de qualidade voltada para a implantação, consolidação e expansão de uma Instituição de Ensino contemporânea. É importante ressaltar que esta contextualização do passado é fundamental para o entendimento da contextualização e surgimento da referida pesquisa.

Tais fatos iniciaram em 1910, a partir da primeira reunião de instalação da Escola de Aprendizes Artífices, tendo sido a Escola do Piauí uma das três primeiras a serem instaladas e suas atividades foram iniciadas num velho casarão situado em uma antiga praça denominada Aquidabã, hoje Praça Pedro II.

Em março de 1910, deu-se início o 1º ano letivo da Escola de Aprendizes e Artífices do Piauí. Foram ofertados os cursos de Alfabetização e de Desenho. Os cursos profissionalizantes oferecidos àquela época foram: Arte Mecânica, Marcenaria e Sapataria.

No período de 1937 a 1942, a Escola de Aprendizes e Artífices do Piauí, na vigência do Estado Novo, recebe uma nova denominação: Liceu Industrial do Piauí, devido à meta do governo federal de industrializar o país e de formar os operários para servir ao Parque Industrial Brasileiro. Naquele período, foi construída e inaugurada a sua sede própria, em terreno doado pela Prefeitura Municipal de Teresina, na Praça Monsenhor Lopes, hoje, Praça da Liberdade.

Em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Industrial dividiu as escolas da Rede Federal em Industriais e Técnicas. A escola do Piauí passou a ser Escola Industrial de Teresina, continuando a formar profissionais na área da indústria, com ênfase em mecânica. Permaneceu com essa denominação até 1965.

De 1965 a 1967, a Escola do Piauí passa por mais uma denominação, Escola Industrial Federal do Piauí, com autonomia para implantar cursos técnicos

industriais. Os primeiros cursos técnicos de nível médio foram os cursos de Edificações e Agrimensura.

Em 1967, a Escola passa por mais uma mudança em sua denominação, recebendo o nome de Escola Técnica Federal do Piauí (ETFPI). Ofertava, além dos cursos da área industrial, os da área de serviços: Contabilidade, Administração, Secretariado e Estatística. Nesse período, também foi oportunizado o ingresso às mulheres. (RODRIGUES, 2002).

De 1970 a 1994, houve uma preocupação com a qualificação do corpo docente. Oportunizou-se aos docentes a participação em curso de especialização, fora do Estado, em Minas Gerais. Além disso, outros docentes conseguiram aprovação em Programas de Mestrado/Doutorado.

Em 1994, dois fatos marcaram a história da ETFPI: a implantação da primeira Unidade de Ensino Descentralizada, em Floriano-PI, e a autorização legal para a transformação da ETFPI em Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (CEFET-PI), através da Lei número 8.948/94.

A Escola Técnica Federal do Piauí obteve parecer favorável para transformar-se em CEFET em 1997, entretanto a portaria que autoriza tal transformação só foi expedida no mês de março de 1999 com a finalidade de atender às novas demandas sociais de formação de técnicos de nível superior, motivada pela expansão dos conhecimentos tecnológicos e pelas alterações/ inovações nos sistemas produtivos. (RODRIGUES, 2002).

Assim, ancorou-se em suas experiências nos diversos serviços prestados à comunidade enfrentando dificuldades e avançou-se no terreno do Ensino Profissional Tecnológico, ofertando um curso de Tecnologia em Informática, a partir de 1999. Foi nesse momento histórico que se realizou o primeiro vestibular do CEFET-PI, para o curso superior de Tecnologia em Informática ocorrendo em julho, com oferta de vagas distribuídas igualmente entres os turnos tarde e noite.

Atualmente, o curso da área de Informática foi aperfeiçoado e recebeu outra denominação: Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Esse curso tem mantido um padrão de elevada qualidade, validada por uma procura intensa nos vestibulares realizados na Instituição. Os índices dessa procura sugerem a plena aceitação e valorização do curso, além do crescimento da credibilidade da Instituição.

No ano de 2001, o CEFET-PI implantou outros cursos, totalizando dez: Gestão de Recursos Humanos, Alimentos, Radiologia, Geoprocessamento, Gestão

Ambiental, Secretariado Executivo, Redes de Comunicação, Ciências Imobiliárias, Comércio Exterior e Análise e Desenvolvimento de Sistemas. A demanda tem aumentado por não ter, no Piauí, outras instituições públicas que ofereçam cursos voltados para a área tecnológica.

Outro ponto a ser destacado na oferta de Educação Superior no CEFET-PI é o da implantação de cursos de formação de professores, tendo por base o Decreto 3.462/00, de 17 de maio de 2000. O primeiro vestibular realizado nessa área ofertou trinta vagas em cada uma das Licenciaturas.

Em 2004, o CEFET-PI teve o seu primeiro diretor-geral, eleito pelo voto popular, com um público votante constituído de docentes, discentes e servidores administrativos.

Em 2006, foi implantado o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio e a modalidade concomitante e subsequente. Não mais foi ofertado só o Ensino Médio, porque essa modalidade de ensino se tornaria exclusivamente de responsabilidade dos Estados.

O ano de 2007 foi marcado pelas inaugurações das UNEDs de Parnaíba e Picos. As duas unidades descentralizadas foram inauguradas pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, em solenidade com a comunidade e presença de autoridades municipais e estaduais. Nas duas unidades estão sendo ofertados cursos técnicos e também serão implantados os primeiros cursos superiores, especialmente, os de Licenciatura na área de Ciências da Natureza, devido à grande carência de profissionais da Educação Básica nas regiões em que estão funcionando. Outro marco em 2007 foi à implantação do Programa Nacional de Educação Profissional para Jovens e Adultos (PROEJA) e a implantação das especializações em diversas áreas.

Diversos são destaques no ano de 2008 para o CEFET-PI, entre eles, os seus 99 anos de existência no Estado do Piauí, oferecendo cursos técnicos profissionalizantes e cursos superiores nas modalidades de bacharelado, tecnológica e licenciatura; reformas e ampliação da Unidade Sede e UNED¹⁷ Floriano, Picos, Parnaíba e Teresina; repasse pela Prefeitura Municipal de Teresina (PMT) do Centro Tecnológico de Teresina (CTT), que passou a se chamar Unidade de Ensino Descentralizada “Prof. Marcílio Rangel” (UNED) - Teresina; construção de

¹⁷ UNED - Unidade de Ensino Descentralizada

outras UNEDs em municípios piauienses: Angical, Piripiri, Paulistana, São Raimundo Nonato, Corrente, Uruçuí; implantação da Educação a Distância (EAD); o Projeto de Lei aprovado recentemente no Congresso Nacional e no Senado, que transforma os CEFETs em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IF, tendo ocorrido a sanção presidencial no dia 29 de dezembro do mesmo ano.

2.3.1 O Contexto da Economia Piauiense: campo fértil para o surgimento do PROEJA no IFPI - Campus Teresina Central.

O IFPI tem sede administrativa em seu Campus Central situado em Teresina e, em dezembro de 2009, a instituição já possuía cinco Campi em pleno funcionamento, assim localizados: dois campi em Teresina; um Campus em Floriano; um Campus em Parnaíba; um Campus em Picos. Em 2011, foram implantados seis novos campi nas seguintes cidades: Angical, Corrente, Paulistana, Piripiri, São Raimundo Nonato e Uruçuí.

Para uma melhor compreensão da relevância da presença do IFPI no Piauí são descritas com base no Programa de Desenvolvimento Institucional – PDI de 2010 algumas características socioeconômicas desse Estado.

De acordo com esse Plano de Desenvolvimento Institucional, a economia do Piauí se assenta na Indústria (química, têxtil, de bebidas), na Agricultura (algodão, arroz, cana-de-açúcar, mandioca) e também na Pecuária. Caracteriza-se por sua fragilidade, evidenciada pelo comportamento de alguns de seus indicadores, a exemplo da renda *per capita*, que é a mais baixa do país e, conseqüentemente, uma das menores do mundo.

O Setor Terciário no Estado é responsável por quase 70% da formação de renda do Estado, ainda que pese a atuação desfavorável de um de seus segmentos mais importantes. Os setores Primário e Secundário, embora minoritários na formação da renda total, absorvem parcelas significativas da mão de obra distribuída no Extrativismo Vegetal das matas de babaçu, carnaúba e buriti, no extrativismo mineral (mármore, amianto, gemas, ardósias, níquel, talco e vermiculita), na Pecuária (caprinocultura) e também na Agricultura. Posteriormente, adquiriu maior caráter comercial, embora de forma lenta e insuficiente para abastecer o crescente mercado interno do Estado.

Nesse contexto, o IFPI assume responsabilidades sociais diante da extrema necessidade de desenvolverem-se conhecimentos e tecnologias de aproveitamento e agregação de valores de nível tecnológico de produtos e subprodutos oriundos das vocações do Estado, a exemplo da carnaúba, do caju, castanha do caju, mel, dentre outros.

De acordo com Forte (2010, p.19) por situar-se muito distante do litoral do estado do Piauí e estando num grande entroncamento rodoviário, com saídas para Belém, São Luís, Fortaleza, Recife, Salvador e Brasília, Teresina ocupa posição estratégica para seu desenvolvimento, o que contribui para exercer certa influência econômica regional – particularmente nos setores de serviços e comércio –, abrangendo grande parte dos estados do Maranhão, Pará, Tocantins e o oeste do Ceará e de Pernambuco.

Para o autor, um dos aspectos estruturais mais importantes da economia de Teresina e que se destaca pela relevância social que representa é o grau de participação das pessoas nas unidades produtivas do seu setor formal, que, em termos relativos, apresenta-se elevado. O que se quer afirmar é que há uma inserção expressiva de pessoas na economia de Teresina em relação ao seu produto interno bruto. Com isso, pode-se dizer que, para a produção de uma mesma quantidade de bens e serviços, há mais trabalhadores ocupados no processo produtivo de Teresina do que na grande maioria das capitais do nordeste.

Assegura ainda Fortes (2010, p.19) que a presença significativa das pessoas na atividade econômica em Teresina deve-se à predominância de atividades que, por natureza, utilizam menos o fator capital no seu processo produtivo, quando comparada com as atividades da maioria das capitais nordestinas, ou seja, é mais presente atividade menos dotada de tecnologia, destacando-se as seguintes: serviço público, educação, comércio, indústria alimentícia, confecção, avicultura, bebidas, construção, cerâmica, metalurgia, movelaria, dentre outras.

Conclui o autor que, embora a estrutura produtiva instalada em Teresina seja compatível com o objetivo de gerar ocupações, constata-se que nela poucas atividades exercem um efeito multiplicador na sua economia, no sentido de suscitar novas unidades produtivas que lhe sejam complementares de modo a consolidar uma cadeia produtiva.

Com relação aos dados da indústria, Fortes (2010, p. 26) afirma que, mesmo não sendo considerado um setor tradicional da economia de Teresina, nos últimos

anos, a indústria vem tendo um surpreendente crescimento, que se expressa na elevação do seu PIB e de sua população ocupada. Atualmente esse setor já detém aproximadamente 17% do PIB e 16% da população ocupada. Esse desempenho se deve de modo considerável à indústria da construção civil, que é a que tem mais crescido ultimamente. Em Teresina, também, tem sido relevante o desempenho da Indústria de transformação, especialmente, nos segmentos de confecção, polo cerâmico, indústria de alimentos e bebidas, setor gráfico, indústria de madeira e mobiliário, setor químico e metalúrgico.

Outro dado significativo que contribuiu para a relevância da presença do IFPI no Piauí e criação do Curso Técnico Integrado está relacionado aos dados do setor de serviços e comércio. De acordo com Fortes (2010, p.31), predomina na economia de Teresina a intensa presença do setor terciário (comércio e serviços), tanto na composição do seu produto interno bruto, como na participação de sua população ocupada e da massa salarial. Mais particularmente, essa maior presença do setor terciário de Teresina, em grande parte, é consequência da dependência de sua economia do setor público, que contribui significativamente para a presença intensiva da força de trabalho no processo produtivo e na composição da massa salarial.

Para tanto, de acordo com Fortes (2010, p. 31), basta observar a população ocupada do subsetor de comércio¹⁸ em Teresina que, em 2004, era de 27.358 e, em 2008, passou para 35.917 representando um crescimento médio de 7,045% ao ano. Com relação ao subsetor de serviços¹⁹ em 2004 era de 127.913 e, em 2008, passou para 151.415, representando um crescimento médio de 4,31%.

No que diz respeito aos dados na agropecuária, Fortes (2010, p.38) afirma que, embora o setor agropecuário seja aquele que tem um menor impacto na economia de Teresina, uma vez que seu PIB tem uma irrisória participação no PIB da capital – menos de 1% - e uma participação insignificante de sua população ocupada, vale mencionar que este, talvez, seja o setor que apresenta maiores

¹⁸ Fortes (2010) refere-se ao subsetor de comércio especificando comércio, reparação de veículos automotores objetos pessoais e domésticos.

¹⁹ Fortes (2010) faz referência ao subsetor de serviços nomeando como sendo Administração Pública, defesa e seguridade social; alojamento e alimentação; transporte, armazenagem e comunicações; intermediação financeira, seguros, previdência complementar e serviços relacionados; atividades imobiliárias alugueis e serviços prestados as empresas; educação; saúde e serviços sociais e serviços domésticos.

oportunidades de investimento, pois há uma disponibilidade de terra na zona rural que corresponde, praticamente, a 85% do total de sua área territorial.

O referido autor lembra que a área territorial de Teresina (1.756 km²), somente é menor do que as áreas das capitais da região norte e centro-oeste e que sua localização está entre dois grandes rios perenes, cuja extensão de suas margens na zona rural corresponde a 58,3 km em seu território. Contudo, ainda assim, constata-se uma grande dependência de Teresina em produtos hortifrutigranjeiro, que são importados de outros estados.

Muito embora haja uma quantidade significativa de hortas na área urbana – totalizando 50 unidades, assim como uma área plantada considerável (156,1ha), que produzem praticamente 03 produtos (alface, coentro e cebolinha), há uma dependência de Teresina em relação à importação de hortaliças (cenoura, beterraba, cebola, pimentão, etc.) e de frutas de outros estados.

Para o autor, essa situação de dependência dos produtos hortifrutigranjeiros está relacionada com a forte concentração fundiária da terra, particularmente, nas margens dos dois rios (Parnaíba e Poti), que atravessam a zona rural de Teresina. Apesar de o solo ser somente parcialmente favorável ao cultivo agrícola, sobretudo de hortaliças, há um manancial de água de superfície e subterrânea considerável, tanto em quantidade, como em qualidade, que possibilita a irrigação na produção dessas culturas.

No que se refere ao turismo de eventos e negócios, Fortes (2010, p.45) afiança que Teresina não apresenta características que são típicas de uma cidade turística, posto que não se localize no litoral, ou seja, não tem praia e nem é dotada de um patrimônio histórico relevante. Também não se identifica na capital do Piauí algo que é fundamental para o desenvolvimento do turismo, que é uma forte identidade cultural na qual o folclore, a dança e a música regional são elementos importantes que atraem turistas, como acontece, por exemplo, em São Luís, Salvador e Recife.

Afirma o autor que, por não ter características próprias de uma cidade turística, Teresina tem sido considerada uma capital apropriada para a realização de eventos regionais, nacionais e, até mesmo, internacionais, por entidades de classe, instituições de saúde, governamentais, educacionais, filantrópicas e culturais, que promovem congressos, simpósios, dentre outros eventos.

Às vezes, muitos desses eventos deixam de ser realizados em Teresina em razão da ausência de um auditório com capacidade para 2.500 lugares. Não obstante essa limitação verifica-se nesta capital uma capacidade para realização de uma quantidade considerável de eventos, dada a sua boa estrutura de hospedagem e de locais para realização desses eventos.

Destacando-se o comércio interestadual, regional e externo, Fortes (2010, p.53) afirma que, por exercer influência regional de modo intensivo em alguns segmentos de sua economia, abrangendo uma população de aproximadamente cinco milhões de habitantes, que vivem em média de, no mínimo 300 km, em 06 (seis) estados da Federação (Piauí, Maranhão, Pará, Tocantins, Ceará e Pernambuco), e ainda pela sua localização estratégica do ponto de vista da logística de distribuição, Teresina se constitui numa oportunidade ou alternativa para a produção de muitos produtos importados, que vêm de outros estados e regiões, cujos custos de transportes são muito elevados.

Para o autor, em razão de muitos produtos importados das regiões sul e sudeste pelo estado do Piauí serem significativos em termos de valores e quantidades, justifica-se em princípio a possibilidade deles serem produzidos em Teresina, especialmente aqueles cujas matérias-primas se encontram em toda sua área metropolitana (A Grande Teresina). Além disso, deve-se considerar que a posição geográfica de Teresina diminui em muito a distância do transporte desses produtos para as regiões norte e nordeste e, conseqüentemente, reduz seus custos.

Segundo Fortes (2010, p. 71), algo que desperta atenção, com relação ao desenvolvimento humano e infraestrutura social é que, embora a economia de Teresina não tenha se desenvolvido tanto como em outras capitais do nordeste – pois detém o menor PIB per capita dentre elas –, a cidade relativamente àquelas, apresenta índices de desenvolvimento humano surpreendentes, ocupando as quatro primeiras posições em alguns índices de desenvolvimento humano, como o índice geral de educação e saúde, e, ainda, se posiciona com o melhor indicador em mortalidade infantil.

Acredita o autor que a incipiente incidência da economia nas condições de vida da população em Teresina seja compensada pela opção que o poder público municipal tem feito, desde 1986, em alocar prioritariamente recursos na periferia da cidade, dotando-a de uma infraestrutura social – semelhante à dos bairros – especialmente em pavimentação, habitação, escola, creches, postos de saúde,

hospitais, dentre outros, através de programas sociais financiados pelo Banco Mundial, como o Programa Vila-Bairro.

Fortes (2010, p.88) destaca que a saúde em Teresina vem, desde o início da década de oitenta, se destacando regionalmente, não somente pelo que representa em termos de benefício social, mas também por se constituir num dos segmentos de grande importância econômica, especialmente pela quantidade de pessoas que emprega e o alto nível tecnológico nos tipos de exames que se realizam, assim como na realização de procedimentos de alta complexidade em seus hospitais, clínicas e laboratórios. Isso tem possibilitado a Teresina constituir-se em um relevante polo regional de prestação de serviços, pois, de cada 100 pacientes que recebem atendimento médico em seus hospitais, aproximadamente, 40 são oriundos de outras cidades do Piauí, do Maranhão, Tocantins, Pará e do oeste do Ceará e de Pernambuco.

Enfatiza também o autor que um fator que tem contribuído para uma consolidação do polo de saúde em Teresina é o desenvolvimento dos recursos humanos em todos os níveis: superior, técnico, auxiliar e administrativo. Existem na capital do Piauí, no nível superior, cursos de medicina, odontologia, enfermagem, nutrição, serviço social, fisioterapia, farmácia, psicologia, fonoaudiologia, tecnologia de radiologia e tecnologia de alimentos. Ao todo, são 03 instituições públicas de ensino superior e mais de 25 faculdades particulares que atendem também a outros segmentos do setor de serviços. No nível médio técnico, há cursos de auxiliar e técnico de enfermagem, técnico de radiologia, técnico de higiene dental e atendente de consultório odontológico.

Há, porém, uma necessidade de melhorar, no polo de saúde de Teresina, a sua infraestrutura, de modo que seja compatível com sua importância, particularmente relativa à rede de hospedagem e às condições das vias urbanas em seu entorno.

Diante do que foi exposto, pode-se idealizar a situação econômica nas cidades do interior do estado e questionar qual o papel do IFPI visando reverter essa situação. De acordo com o Programa de Desenvolvimento Institucional do IFPI, em 1994, deu-se início a inserção regional do IFPI através do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico, possibilitando-se a implantação de Unidades de Ensino Descentralizadas, assim denominadas à época, porque seriam instaladas em cidades do interior e estariam vinculados às Escolas Técnicas Federais ou Centros

Federais de Educação Tecnológica estabelecidos nas capitais. Os principais objetivos do Programa compreendiam: preparar os recursos humanos necessários com vistas ao acompanhamento da evolução tecnológica dos grandes centros, induzir o desenvolvimento de sua região e possibilitar a fixação dos jovens nos seus locais de origem, levando até eles uma formação profissional adequada.

Conforme Programa de Desenvolvimento Institucional, o processo de interiorização do IFPI, promovido ainda pelo antigo CEFET-PI, começou em Floriano, procurando-se pontos estratégicos do Estado ao implantar suas unidades em Picos e Parnaíba, até chegar a Angical, Piripiri, Paulistana, São Raimundo Nonato, Corrente, Uruçuí.

Os objetivos almejados por esse processo de interiorização são: oportunizar o acesso aos cursos de Ensino Médio, prioritariamente integrado ao Ensino Profissionalizante e Superior; difundir a tecnologia no interior do Estado, permitindo-se a adoção e o desenvolvimento de novos processos de produção e de transformação; oportunizar desenvolvimento, com sustentabilidade, às regiões em que os campi foram instalados, em razão da possibilidade de implantação de parques tecnológicos, facilitada pela existência de recursos humanos habilitados para operá-los; estimular o não deslocamento da população estudantil para outras regiões, em decorrência da falta de instituições adequadas ao prosseguimento nos estudos; estimular o crescimento e o progresso das cidades onde foram instalados os campi; possibilitar a satisfação e melhoria do nível de qualidade de vida da população daquelas regiões abrangidas pelos campi.

Embora a estrutura produtiva instalada em Teresina seja favorável à geração de emprego, já que na cidade predominam atividades mais intensivas em pessoal do que em capital, constata-se que nela, praticamente, não se destaca nenhuma atividade que exerça um efeito multiplicador na sua economia, no sentido de suscitar unidades produtivas diversas que lhe sejam complementares.

De acordo com o Programa de Desenvolvimento Institucional, em Teresina, não existe um conjunto de atividades econômicas que se constituam uma cadeia produtiva consolidada, atividades essas localizadas num mesmo espaço, inter-relacionadas e com um maior poder de competitividade de seus produtos, em relação às outras capitais.

Mesmo havendo alguns setores ou subsetores de atividade que vêm se destacando nos últimos 15 anos e que contribuem de modo significativo na geração

de emprego – saúde, educação, comércio, alimentos, confecção, avicultura, bebidas, construção civil, cerâmica, setor gráfico, dentre outros – não se pode ainda afirmar que em alguns deles haja uma cadeia produtiva consolidada.

Diante desse contexto, percebe-se um campo fértil para implementação de programas do governo federal, dentre eles, o PROEJA, e a possibilidade de mudança do quadro exposto acima, através dessa pesquisa sobre implementação de políticas e ações de educação continuada pelo IFPI, como é o caso do curso Técnico Integrado ao Médio em Comércio modalidade PROEJA.

2.3.2 Possibilidades e Desafios no Processo de Implementação do PROEJA no IFPI - Campus Teresina Central.

No contexto atual da educação pública brasileira é difícil determinar, com clareza, quais setores ou modalidades de ensino se encontram mais problemáticos, visto que, de fato, da educação infantil à universidade, os problemas são, equivalentemente, graves: condições estruturais, operacionais e funcionais precárias tanto nos prédios escolares quanto nos universitários, recursos públicos insuficientes, profissionais mal remunerados, evasão, repetência, falta de vagas, apenas para citar alguns comuns em todos os níveis de ensino. (PIERRO, 2005).

Não se pode desconsiderar, entretanto, as possibilidades e desafios que se apresentam no processo complexo de implementação dessas políticas, uma vez que tal processo é orientado por razões de diferentes naturezas e marcado por relação de forças presentes em nossa sociedade. Isso evidencia a necessidade de aprofundar estudos sobre as políticas públicas voltadas para o PROEJA, bem como de não negar esforços e se empenhar juntamente com diferentes atores desse processo ao desafio de lutar pelo acesso à educação de qualidade e para todos os cidadãos, no intuito de soltar as amarras dos processos de exclusão educacional aos quais se encontram subentendidos milhões de brasileiros.

Dessa maneira, pesquisar o processo da política do PROEJA no IFPI é fundamental para entender se a Educação como política pública e sua função de construção de alternativas para as transformações educacionais e sociais ocorrem utilizando para isso os Institutos Federais como estabelecimentos que consolidam o seu papel social vinculado à oferta da educação como princípio a primazia do bem social, levando em consideração a sua trajetória de longos anos marcados pelas

práticas humanas desde as sociedades mais primitivas. É fundamental, também, comprovar o contexto econômico do estado do Piauí como campo fértil para o surgimento do PROEJA no Campus Teresina Central, bem como pesquisar o complexo processo de implementação desse programa, através de entrevistas semiestruturadas, as representações dos professores que ministram aulas no curso Técnico Integrado ao Médio em Comércio no período de 2009 a 2012.

A propósito da complexidade em relação ao processo de implementação, a literatura sobre esse tema foi desenvolvida a partir de 1973, com a publicação do trabalho de Pressman e Wildavsky (1973) intitulado *Implementação*. Como consequência, vários trabalhos foram elaborados a partir de debates que vão desde técnicas para estudar e administrar até a sua diferença entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento. (OLIVEIRA, 2006).

Carvalho (2010) a define como um estado de ter alcançado os objetivos da política e implementar (como verbo) é um processo onde tudo acontece na tentativa de alcançar o propósito da política. Ela é uma etapa dinâmica. É em si um processo de significado próprio, que não está restrito à tradução de uma dada política em ação, mas que pode transformar a política em si.

Para a autora, a implementação pode ser considerada como um processo de interação entre a determinação de objetivos e as ações empreendidas para atingi-los. Consistem no planejamento e na organização do aparelho administrativo e dos recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos necessários para realizar uma política. Afirma ainda que o fracasso dessa implementação de políticas públicas pode ser atribuído a duas abordagens antagônicas: *top-down* – perspectiva em que a decisão política é autoritária, em um nível central e a *botton-up* - abordagem que leva em consideração a complexidade do processo de implementação.

Segundo Dagnino (2002), diz-se que a implementação foi mal sucedida quando a política foi colocada em prática de forma apropriada sem que obstáculos sérios tenham-se verificado, mas ela falhou em produzir os resultados esperados. Neste caso, é provável que o problema (falha) da política não esteja na implementação propriamente dita, mas na formulação.

Afirma ainda o autor que há um hiato de implementação quando a política não pode ser colocada em prática de forma apropriada porque aqueles envolvidos com sua execução não foram suficientemente cooperativos ou eficazes, ou porque, apesar de seus esforços, não foi possível contornar obstáculos externos.

Para verificar de que tipo é a situação que se está tratando, a questão chave consiste em escolher quais dos dois enfoques (top down e bottom up) é a ela mais adequado, isto é, a qual destes dois extremos a política em análise se encontra mais próxima. Essa escolha deve dar-se em função de uma avaliação de conjunto que deve ser realizada tendo em conta as características que apresenta a política.

Diante do exposto, fica clara a dificuldade para realização da pesquisa, isso porque ela foi e continua sendo um processo complexo, contínuo, multi nível, influenciado tanto pelo conteúdo quanto pelo contexto da política a ser implementada. Isso porque a prática de uma política pública é um terreno onde as vantagens, interesses e as concepções ideológicas dos formuladores e mentores não são necessariamente coincidentes.

Assim, concorda-se com Mainardes (2006), quando afirma que os professores exercem um papel ativo no referido processo de implementação, pois o que eles pensam tem implicações. Dessa forma,

[...] o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistências, acomodações, subterfúgios e conformismos dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas. (MAINARDES, 2006, p.50).

Para Mainardes (2007), as políticas são configuradas de poder e conhecimento e que, ao analisar as políticas educacionais, é preciso ouvir, também, as vozes deixadas de lado, as ausentes e as silenciadas. Manifesta ainda o autor, que, se os silêncios fossem vozes, a política tomaria um novo curso e formato.

De tal modo que, tentando-se superar as complexidades para a construção desta pesquisa, foram realizadas entrevistas com seis professores que ministraram aula no curso de Comércio, levando-se em conta quatro eixos de análise conforme será especificado no capítulo quatro.

Portanto, a possibilidade e desafios percebidos decorrem do contexto expostos pelos autores acima, no sentido de ter compreendido que a implementação de uma política pública educacional no IFPI - Campus Teresina Central foi um processo onde tudo aconteceu na tentativa de alcançar o seu propósito através da interação entre a determinação de seus objetivos e as ações. O que fica claro com relação aos desafios no referido processo, parafraseando Dagnino, é quando a

política não pode ser colocada em prática de forma apropriada é porque aqueles envolvidos com sua execução não foram suficientemente cooperativos ou eficazes, ou porque apesar de seus esforços não foi possível contornar obstáculos.

Finalizando, acredita-se que a relevância da pesquisa realizada tentará trazer para o nível da consciência os significados que anteriormente encontravam-se inscientes e por isso não podiam descortinar elementos que contribuíssem para as transformações das práticas e vivências no âmbito da implementação do Curso Técnico Integrado ao Médio em Comércio modalidade PROEJA.

3 A PESQUISA COM OS PROFESSORES DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO EM COMÉRCIO NO CAMPUS TERESINA CENTRAL: A DIFERENÇA ENTRE O PRONUNCIADO E O CONSTITUÍDO.

A iniciar a escrita deste capítulo, em que realizo a apresentação e análise do material empírico dos resultados, sou conduzido a pensar as várias possibilidades de respostas para os questionamentos, contrapondo com a existência de novas possibilidades visualizadas.

Tais compreensões visualizadas só existiram a partir do lócus do material de pesquisa com o início do Mestrado na Universidade do Vale dos Sinos – UNISINOS em São Leopoldo - RS onde tive a possibilidade de, por meio de novos conhecimentos adquiridos, dar continuidade à prática da pesquisa e intensificar meus estudos, visando-se investigar os discursos dos professores sobre a implantação do Curso Técnico Integrado em Comércio na modalidade PROEJA no Campus Teresina Central como política pública educacional responsável pelos processos formativos de natureza diversa, cuja efetivação se dá a partir da interação de vários setores da sociedade, envolvendo, de um lado, o Estado, as organizações da sociedade civil e o setor privado, entre outros, e, de outro, uma clientela tão diversificada e extensa, os representantes das camadas mais empobrecidas e excluídas da população, ou seja, negros, jovens, idosos, trabalhadores, populações rurais, portadores de necessidades especiais, entre outros. Assim, a referida proposta de investigação nasceu da convivência no IFPI - Campus Teresina Central com as insatisfações dos participantes desse processo pertinente às complexidades advindas dessa política pública educacional com relação aos objetivos propostos pelo referido programa governamental.

Dessa forma, na dúvida da origem do que provoca tais insatisfações, pretende-se mostrar, a partir das análises dos relatos dos professores que ministraram aulas no Curso de Comercio modalidade PROEJA no período de 2009 a 2012, a dimensão que esse programa tem adquirido no Campus Teresina Central no sentido de identificar as dificuldades e complexidades oriundas do processo de implantação do referido curso.

3.1 Os Sujeitos da Pesquisa: Quem são eles e porque aderem à Pesquisa.

Estabelecendo-se conexões com o trabalho de Micarello (2006, p.65), pode-se perceber que se aproxima bastante dessa dissertação quanto à produção de um novo conhecimento. Para a autora, a perspectiva epistemológica que fundamenta sua tese tem nas relações de alteridade construídas na linguagem o essencial dos processos de produção de conhecimentos. A autora declara que tais relações se estabelecem tendo como referência diferentes lugares que os indivíduos ocupam na sociedade, em momentos diversos de sua história pessoal e profissional e de onde proferem seus enunciados. Esses lugares definem um ângulo de visão possível a cada sujeito, num momento específico de sua caminhada pessoal e profissional, sendo que é desse ângulo que seu excedente de visão complementa e dá acabamento ao outro.

Discutindo a concepção de dialogismo, Micarello (2006) destaca que concebeu o ato dialógico como um evento que acontece na unidade espaço-tempo da comunicação social interativa, sendo por ela determinado. O que se diz é determinado pelo lugar de onde se diz. Entretanto esse lugar não pode ser compreendido apenas em referência ao lugar ou momento em que se dá a enunciação, mas, numa perspectiva mais ampla, como o lugar que cada indivíduo ocupa na sociedade, pois o conceito de enunciação não se confunde com o diálogo face-a-face, mas compreende uma relação entre discursos, em diferentes tempos e espaços.

Parafraseando Micarello (2006), na introdução desta dissertação de mestrado, ao tratar como construí o objeto de pesquisa a partir de minha trajetória pessoal e profissional, procurei mencionar meu horizonte social e o que dele trago para o processo de construção de conhecimentos que é a pesquisa.

Entretanto, apoiado em Micarello (2006, p.65) pesquisar com o outro, tomando-o como sujeito desse processo, implicou assumir que os sujeitos da pesquisa se expressassem sobre o mundo a partir de seus horizontes sociais, de onde advêm experiências, expectativas, desejos. Compreender o que levou os professores a se sentirem implicados pela pesquisa e nela permanecerem, investindo seu tempo e seu desejo num momento específico de suas trajetórias pessoais e profissionais foi uma questão relevante para explicitar o lugar onde esses professores ofereceram sua contrapalavra no processo da pesquisa.

Destaca ainda Micarello, apoiada em Bakhtin (2006, p.66), que a palavra se dirige e que para compreendê-la é necessário compreender, também, a quem ela se dirige. Se por um lado o pesquisador, ao definir o perfil dos sujeitos, escolhe a quem sua palavra se dirigirá no decorrer do processo da pesquisa, por outro, os sujeitos, ao aderirem à pesquisa, também escolhem o pesquisador como outro a quem dirigirão sua palavra.

No caso desta pesquisa, foram selecionados seis professores²⁰ como sujeitos participantes a partir de um Universo de 68 professores sendo 29 da Formação Básica e 39 da Formação Profissional que ministraram as disciplinas no Curso de Comércio no período de 2009 a 2012.

Dessa forma, julga-se importante mencionar inicialmente, a caracterização desses seis professores, pois se espera que o cruzamento dessas informações com as demais possa contribuir para uma análise e compreensão mais elaborada dos dados expostos. A tabela a seguir tem o objetivo de visualizar os sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

Tabela 5 – Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa.

Professor	Idade (anos)	Pós-Graduação	Tempo de Magistério	Experiência Docente EP	Experiência Docente PROEJA
01	27	Especialista	07	05	03
02	48	Mestre	18	06	02
03	36	Mestre	12	08	04
04	45	Mestre	22	18	03
05	47	Mestre	19	19	03
06	39	Especialista	14	09	06 meses

Fonte: Entrevista individual com os professores que participaram da pesquisa.

Após análises, observou-se que todos são professores efetivos e desenvolvem suas atividades no Campus Teresina Central formando dois grupos distintos. Um primeiro grupo formado pelos professores que tem em torno de 40 anos, e o segundo grupo formado por professores têm em torno dos 30 anos. Ressalta-se que os entrevistados foram compostos por uma mulher e cinco homens.

Os dados relativos à pós-graduação revelaram que dois professores são especialistas e quatro são mestres. É importante ressaltar que nenhum possui formação específica para trabalhar com a modalidade PROEJA.

²⁰ Verificar os procedimentos realizados para a seleção dos professores descritos da página 34 a página 44 dessa dissertação.

Quanto ao tempo de atuação em magistério, constata-se um professor com atuação inferior a dez anos, quatro professores com atuação superior a dez anos e um professor com atuação no magistério superior a vinte anos.

Observando-se a experiência docente em Educação Profissional, constatam-se quatro professores com atuação inferior a dez anos e dois professores com atuação nesta modalidade superior a dez anos.

Com relação à experiência docente no PROEJA, verifica-se um professor com menos de um ano de docência, um professor com dois anos, três professores com três anos e um professor com quatro anos.

No caso dos professores que aderiram à pesquisa, os dados revelaram que os docentes apresentam qualificação e experiência no magistério entre cinco e vinte anos, demonstrando assim uma forte predominância do saber necessários ao ensino, os quais são construídos pelos professores “em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 2002, p. 29) e, nesse confronto, há um processo coletivo de troca de experiências entre seus pares, o que permite que os professores, a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática, possam constituir seus saberes.

Dessa forma, foi importante conhecer tais saberes, pois eles nos fornecerão pistas para entender como os professores produziram o contexto do seu trabalho levando em consideração sua convivência com o processo de implantação do curso de Comércio no Campus Teresina Central.

3.2 Análises das Entrevistas: Como ver além das aparências.

Antes de fazer as análises das entrevistas, foi importante lembrar, através dos conhecimentos de Duarte (2004, p. 215), que a concretização das entrevistas na forma adequada e rigorosa não é mais simples do que lançar mão de qualquer outro recurso destinado a coletar informações no campo. Talvez elas tomem menos tempo na fase preparatória do que a elaboração de questionários ou check lists, por exemplo. Mas para serem realizadas de modo a que forneçam material empírico rico e denso o suficiente para ser tomado como fonte de investigação, demanda preparo teórico e competência técnica por parte do pesquisador.

Assegura ainda a autora que realizar entrevistas, sobretudo se forem semiestruturadas e abertas, não é tarefa banal; propiciar situações de contato, ao

mesmo tempo formais e informais, de forma a “provocar” um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado e academicamente relevante é uma tarefa bem mais complexa do que parece à primeira vista.

Quanto a sua análise, Duarte (2004, p. 216) deixa claro que avaliar entrevistas também é tarefa complicada e exige muito cuidado com a interpretação, a construção de categorias e, principalmente, com uma tendência bastante comum entre pesquisadores de debruçarem-se sobre o material empírico procurando “extrair” dali elementos que confirmem suas hipóteses de trabalho e/ou os pressupostos de suas teorias de referência. Precisa-se estar muito atento à interferência de nossa subjetividade, ter consciência dela e assumi-la como parte do processo de investigação.

Para a autora, subjetividade, amparada por Romanelli (1998), é um elemento constitutivo da alteridade presente na relação entre sujeitos, não pode ser expulsa, nem evitada, mas deve ser admitida e explicitada e, assim, controlada pelos recursos teóricos e metodológicos do pesquisador, vale dizer, da experiência que ele, lentamente, vai adquirindo no trabalho de campo.

Assim, Duarte (2004, p. 219) conclui afirmando que tomar depoimentos como fonte de investigação implica extrair daquilo que é subjetivo e pessoal neles o que nos permite pensar a dimensão coletiva, isto é, que nos permite compreender a lógica das relações que se estabelecem (estabeleceram) no interior dos grupos sociais dos quais o entrevistado participa (participou), em um determinado tempo e lugar; desse modo, a garantia de confiabilidade das pesquisas passa, necessariamente, pela explicitação das relações existentes entre os procedimentos adotados na coleta de material empírico, a literatura científica, o objeto de pesquisa e os resultados obtidos a partir dessas relações.

Faz-se, portanto, a guisa de uma melhor compreensão, reafirmar o exposto na metodologia quanto à finalidade das entrevistas concretizadas, que consistiram em avaliar a existência de elementos que possibilitem a compreensão dos processos de construção de representações dos professores sobre os significados atribuídos à implantação do PROEJA através da sua convivência com o curso de Comércio no período de 2009 a 2012.

Para isso, a coleta de dados foi efetivada nos meses de junho a setembro de 2013 no Campus Teresina Central, durante o turno de trabalho de cada um dos

sujeitos. As entrevistas ocorreram de forma tranquila onde cada professor respondeu os questionamentos, discorreu sobre suas experiências em lecionar no curso de Comércio na modalidade PROEJA, contribuindo decisivamente para o alcance dos objetivos.

Assim, com o intuito de manter o sigilo das identidades dos professores que ilustram os eixos de análises advindas das entrevistas, codificamos por letras e números, ou seja, P1 que significa entrevista com o professor 1, P2 entrevista com o professor 2 e assim sucessivamente. Essa sequência foi assim estabelecida de acordo com a ordem de realização das referidas entrevistas.

Visando-se uma organização da coleta de informações foi necessária a utilização de um aparelho para gravação e um planejamento para elaboração de um roteiro com perguntas que atingissem os objetivos pretendidos. Esse roteiro, como esclarecido na página 33 desta dissertação, serviu como um meio de interação com o informante, além de colher as informações.

Dessa forma, agruparam-se os questionamentos em cada eixo onde foi descrito um conjunto de perguntas elaboradas a partir dos objetivos descritos nesta pesquisa, as quais indicarão, através de suas respostas, os significados sobre cada um dos itens questionados.

Para tanto, utilizaram-se quatro eixos de análises, com um total de 15 perguntas que abordaram, especificamente, sobre: a trajetória de vida profissional dos professores; o conhecimento dos professores sobre as Políticas Públicas Educacionais Brasileiras, especialmente o PROEJA (curso de Comércio); Conhecimento adquirido pelo professor sobre o curso de Comércio e o conhecimento adquirido sobre o processo de implantação do Curso de Comércio no IFPI - Campus Teresina Central.

Após a efetivação das entrevistas, partiu-se para a realização das transcrições. Nessa etapa, percebi as dificuldades inerentes ao processo, pois a condição de pesquisador entrevistador para o de interpretador das falas é bastante visível. Compreendi, no momento da transcrição, um distanciamento do fato vivido e em relação a reviver esse fato novamente, em outro momento e com outro enfoque intencional. Apesar de ser a mesma pessoa que entrevistou e que está transcrevendo, a abordagem agora é diferente, ou seja, na coleta, o enfoque era o presente, portanto, na ação de entrevistar, as respostas, explicações, argumentações e explanações dos entrevistados eram o que mantinham a atenção,

baseado no foco dado ao roteiro. Porém, na transcrição, o enfoque será naquilo que foi e o que não foi falado, ou seja, transcreve-se o que foi falado, mas pode-se analisar o que foi ou não perguntado, o que foi ou não respondido e o que está inaudível ou incompreensível.

Levando-se em consideração as dificuldades exposta, é necessário relembrar as afirmações estabelecidas no contexto da introdução, que foram fundamentais para contextualizar as análises das transcrições das entrevistas, tais como, as considerações de Neves (2007) sobre a utilização de entrevistas como instrumento de obtenção de informações, as considerações de Minayo (2004) sobre a entrevista semiestruturada, os contextos apresentados por Triviños (1987) complementando o entendimento sobre as entrevistas semiestruturadas, as reflexões de Nadir Zago (2003) destacando a importância da utilização da entrevista compreensiva, a utilização do conceito de discurso na perspectiva de Foucault norteando esta pesquisa. De tal modo, para melhor compreensão, será apresentado um panorama, que emergiu a partir das falas dos sujeitos.

É importante ressaltar que, desde a elaboração do projeto da pesquisa, tinha-se receio de como seriam realizadas as entrevistas com os professores, uma vez que o referido curso é realizado no Departamento de Gestão e Negócios onde trabalhei como responsável pelo seu funcionamento. Comecei a ponderar se tal condição poderia interferir no processo de coleta de dados com os respectivos professores que ministraram aulas no curso de Comércio.

Sabe-se que gerenciar a implantação do PROEJA em uma escola pública, como o IFPI, é viver um dia-a-dia repleto de situações conflituosas. Conflitos esses que nascem de meras diferenças de opinião, mas que geram perspectivas por vezes contraditórias causadoras de diferenças problemáticas e de interpretação das ocorrências. Assim, gerenciar esses conflitos é ponderar os seus diferentes tipos, tanto da parte dos alunos como dos professores, para sermos capazes de produzir uma resposta adequada.

Dessa forma, entrevistar colegas, onde existiu uma relação de chefia é sempre uma relação complexa, isso levando em consideração que, normalmente, não temos relações prévias com os nossos entrevistados. A preocupação seria como fazer para que essas entrevistas não se transformassem em um balcão de queixas ou em uma espécie de conversa entre colegas de trabalho, reproduzindo,

por vezes, um discurso que eles acreditam ou aqueles discursos que o entrevistador gostaria de ouvir.

Um fato que ajudou bastante foi a minha solicitação de afastamento do Departamento de Gestão e Negócios em julho de 2012 para cursar disciplinas obrigatórias na Universidade do Vale dos Sinos - UNISINOS em São Leopoldo - RS. Quando retornei, em dezembro de 2012, para Teresina, procurei uma aproximação com os professores do curso de Comércio deixando claro que pretendia realizar as entrevistas como pesquisador, esclarecendo-se a importância desta pesquisa para o curso. Para minha surpresa, quando da realização das entrevistas, percebi os professores selecionados, mais receptivos, dispostos e preocupados com a situação atual do referido curso.

Um episódio interessante e ao mesmo tempo engraçado foi à realização da primeira entrevista como pesquisador. Refiro-me a esse fato devido tanto o entrevistador quanto o entrevistado estarem nervosos apresentando diferentes nuances no comportamento, principalmente, por parte do entrevistado, quando se solicitou sua permissão para gravar a entrevista.

Lembrei-me nesse momento dos achados do livro do professor e linguista Hudinilson Urbano (1990) que afirma que “nós falamos com os órgãos, mas é com o corpo que conversamos”. Ficou evidente, no início, um comportamento tímido e até um pouco desconfortável com a situação, sorriu-se diversas vezes observando o entorno do local da entrevista. Desse modo, essas manifestações denunciam um estado de tensão inicial das partes envolvidas, onde os braços se apresentaram próximos ao corpo e as mãos pouco gesticulam e, posteriormente, um maior relaxamento após os primeiros minutos da entrevista, quando seus braços foram apoiados sobre o encosto da cadeira e suas mãos gesticulam com maior frequência, demonstrando uma menor inibição no desenrolar da entrevista procurando, tanto entrevistado como entrevistador, um tom de conversa informal visando superar a situação inicial a partir dos esclarecimentos sobre os objetivos, a relevância e de como seria realizada a entrevista.

O importante é que, por força da experiência, esse comportamento foi trabalhado e adequado à realização das outras entrevistas. Deve-se, portanto, registrar os nossos mais sinceros agradecimentos aos professores, que entenderam a complexidade do momento e contribuíram de forma imprescindível para a realização das entrevistas, subsídio importante para a construção desta pesquisa.

Para um melhor entendimento de como realizo esta análise, detalho a seguir todos os eixos de análises utilizadas, os questionamentos realizados e os aspectos relevantes que foram considerados e, à luz do referencial teórico, os significados serão explanados de acordo com a sequência exposta na tabela abaixo.

Tabela 6 - Eixos de análises, questionamentos e seus aspectos relevantes.

EIXO DE ANÁLISES	QUESTIONAMENTOS	ASPECTOS RELEVANTES
I – Trajetórias de vida dos Professores que ministraram aulas no Curso de Comércio no período de 2009 a 2012.	1) Como você se tornou professor?	Opção da profissão de professor e suas experiências em escolas públicas.
	2) Como foi a experiência em lecionar em escolas públicas, no caso, o IFPI - Campus Teresina Central?	Dificuldades e complexidades inerentes ao ensino público.
II – Conhecimento sobre as Políticas Públicas Educacionais Brasileiras.	3) Qual a sua compreensão sobre o PROEJA ?	O que o professor entende que seja o PROEJA como política pública educacional.
	4) Lecionar no Curso de Comércio permitiu você visualizar o PROEJA como uma política que garante o acesso, permanência e efetivação do seu caráter social?	PROEJA e o curso de Comércio como garantia e efetivação do seu caráter social.
	5) O curso contribuiu como política pública para a elevação da escolaridade e inserção no mercado de trabalho?	PROEJA como meio de acesso e inserção desse aluno no mercado de trabalho.
III – Conhecimento adquirido sobre o Curso de Comércio no IFPI - Campus Teresina Central.	6) Como se deu a sua inserção docente no Curso de Comércio?	Contextualizar o processo de inserção e suas consequências.
	7) Você sabe quando e por que surgiu o Curso de Comércio na modalidade PROEJA?	Conhecimento da origem e a participação dos professores no processo de implantação do curso.
	8) De alguma forma, você foi pressionado a lecionar no Curso de Comércio modalidade PROEJA ?	Processo de distribuição das disciplinas para os professores realizados pelo Departamento.
	9) Você gostou de lecionar no Curso de Comércio?	Convivência do professor com o entorno estrutural (coordenação, departamento e alunos) do curso.
	10) Como você conviveu com as complexidades e dificuldades inerente ao Curso de Comércio?	Dificuldades e complexidades em ministrar as aulas e a necessidade de utilização de metodologia.

EIXO DE ANÁLISES	QUESTIONAMENTOS	ASPECTOS RELEVANTES
IV – Conhecimento que possuem os professores que lecionaram no curso de Comércio em relação ao processo de implantação do curso no IFPI Campus Teresina Central.	11)Porque você acha que foi implantado do curso de Comércio?	Identificar o que sabem os professores sobre a legislação de implantação que institui no âmbito federal dos Institutos Federais o PROEJA.
	12)Você participou do processo de implantação do Curso?	Analisar como os professores foram incluídos no processo de implantação do curso.
	13)Você percebeu alguma vantagens ou desvantagens oriundas do processo de implantação do curso.	Identificar através das falas dos professores as vantagens e ou desvantagens do PROEJA como política pública educacional a partir de sua convivência com o processo de implantação do curso.
	14)A forma como ocorreu o processo de implantação do curso afetou a interpretação das políticas educacionais de inclusão social proposta pelo governo federal?	Identificar a percepção dos professores quanto ao processo de implantação em relação aos objetivos delineados pelo PROEJA como política pública educacional.
	15)O que poderia ser realizado no Campus Teresina Central para solidificar o PROEJA como política pública de inclusão social?	Identificar, através das falas dos professores, os pontos negativos oriundos do processo de implantação do curso com o objetivo de estabelecer uma relação entre a forma como foi implantado e as consequências desse processo no ambiente interno do Campus Teresina Central para que se possa realizar uma avaliação e apontar sugestões visando à solidificação do programa.

Fonte: O autor (2013).

3.2.1 Eixo de Análise I: Trajetória de vida dos docentes que ministraram aulas no curso de comércio período de 2009 a 2012.

O primeiro questionamento realizado neste eixo teve como objetivo investigar como os entrevistados se tornaram professores, analisando-se, para isso, seus cursos de vida no magistério tanto em escolas privadas com em escolas públicas, a fim de compreender a variabilidade dos fatores que levaram a lecionar, principalmente, nas escolas públicas.

Considerando-se os discursos dos professores, percebe-se que este se dá de diferentes formas, principalmente, se levarmos em consideração o processo que envolve a decisão da futura carreira profissional, que é permeada por tensões e

dilemas. Assim, os entrevistados explicitaram o contexto que foi vivido nessa procura da identificação profissional. De tal modo que, dentre os seis professores entrevistados três não tinham, inicialmente, pretensão para o magistério.

“Bom, eu comecei a minha primeira formação foi Engenharia Civil, quando eu entrei na Universidade o curso que eu iniciei foi Engenharia Civil, no decorrer das disciplinas eu comecei a me familiarizar com cálculo e a partir daí eu pensei, por que não fazer matemática também?! Terminou que eu pulei pra matemática, gostei mais da matemática e fiquei por lá mesmo. Então assim, não foi uma coisa planejada, mas que eu fui me familiarizando e ficando, terminou que a minha formação final ficou sendo Licenciatura em Matemática [...]” P3

“[...] Aí eu procurei a UESPI, que na época só tinha seis cursos e todos eram pra magistério, se não me falha a memória, era curso de Letras, Biologia, Pedagogia. Aí o que, pra falar a verdade, eu botei qualquer um; coloquei letras, qualquer um, aí eu fui gostando do curso, um curso muito bom, professores muito bons, foi assim que me tornei professor, por acaso. Eu nem tinha pretensão de ser professor, por sinal, era uma pessoa muito tímida, ainda hoje sou, mas eu não tinha perfil de professor, mas tava gostando do curso e sou professor até hoje, 22 (vinte e dois) anos depois.” P5

“Eu me interessei para um concurso para professor substituto na Universidade Federal em 1999, passei, comecei a dar aula e gostei, foram aparecendo outros concursos para professor substituto, ate que em 1994 eu passei no concurso do Instituto Federal e estou aqui desde esse ano.” P6

Constatou-se também que dois professores alegaram possuir afinidade para o magistério.

“Eu me tornei professor porque, na verdade, desde que saí do ensino fundamental, eu já sabia que eu queria ser professor, entendeu?! Eu só não sabia de que área [...]” P1

“[...] eu tenho uma família de professores, minha mãe era professora, meus irmãos todos são, as mulheres todas são professoras e eu fui, de certa forma, influenciado [...]” P2

O P4 durante o seu relato não informou sobre a sua afinidade, porém é formado em Licenciatura.

Portanto é possível afirmar que as áreas de atuação dos docentes não foram escolhidas exclusivamente por vontade própria, mas dependeu também de

contingências relacionadas às suas influências de vida. Apropriando-se dos estudos de Pimenta (2002), pode-se afirmar que a identidade não pode ser considerada um dado imutável, nem externo que possa ser adquirido, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge num dado momento e contexto histórico como resposta às necessidades que foram postas pelas sociedades, adquirindo estatuto próprio e legalidade.

Assegura ainda o autor que uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão e da revisão das tradições. Ela se constrói também através do significado que cada professor enquanto ator ou autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Portanto, a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão. Assim, a identidade vai sendo construída com as experiências e história pessoal, no coletivo e na sociedade (PIMENTA e LIMA, 2004).

É importante acrescentar que na fala do P2 surge o contexto salarial como referência para a sua vocação bem como a busca através da profissão de professor de uma estabilidade profissional.

“mas o principal motivo foi dinheiro mesmo, grana, porque eu percebia que dando aula ia ganhar mais e de fato eu acertei, eu estou bem dando aula.”

De tal modo que, o processo de escolha profissional e a inserção no mundo do trabalho são cada vez mais intrincados, geram dilemas, o que significa que as possibilidades de escolha profissional não estão relacionadas somente às características pessoais, principalmente, ao contexto histórico e ao ambiente sociocultural. No Brasil, por exemplo, observa-se a procura crescente pelas carreiras do serviço público, nas quais uma vez o candidato admitido por concurso tem a estabilidade nesse serviço garantida por lei.

É preciso, de acordo com Popkewitz (1995), ponderar que os aspectos que envolvem uma profissão e sua valorização não são universais no seu significado. Profissão é uma palavra de construção social que remete às questões socioeconômicas e culturais de um país em um dado momento, o que afeta as opções profissionais e torna relevante analisar a representação social das profissões. Mudanças no mercado de trabalho e a sua relação com a formação profissional exigida e representações sociais das profissões, associadas a status e salário, são fatores que certamente influenciam a atratividade para a escolha entre as diferentes áreas de trabalho.

Dessa forma, o aspecto salarial, embora seja fator forte quando há possibilidade de escolha, não cerca todas as questões que envolvem a atratividade de uma profissão. Outros elementos, tanto de ordem individual como contextual, também compõem a motivação, interesses e expectativas, interferindo nas escolhas de trabalho. Muitas vezes até não há escolha na ordem do conhecimento, mas inserção por oportunidades pontuais.

Em relação à conclusão do questionamento 01, Trajetória de vida dos professores que ministraram aulas no curso de Comércio no período de 2009 a 2012 fica claro que o percurso profissional é resultado de fatores extrínsecos e intrínsecos, que se combinam e interagem de diferentes formas, ou seja, o profissional recém-formado, tendo em vista suas circunstâncias de vida, é envolvido por aspectos situacionais e de sua formação, e, outros, como as perspectivas de empregabilidade, renda, status associado à carreira ou vocação, bem como identificação, autoconceito, interesses, habilidades, maturidade, valores, traços de personalidade e expectativas com relação ao futuro.

Assim, podemos afirmar, a partir dos estudos desenvolvidos por Silva (2003), que o professor ensina na sala de aula de acordo com as representações interiorizadas ao longo de sua trajetória pessoal, as quais se entrelaçam com as representações do trabalho docente, constituindo o modo de ser professor, o que foi denominado de 'habitus professoral', o qual é constituído ao longo da vida profissional e pessoal, por meio de escolhas pessoais e das percepções de mundo.

Nesse sentido, diferentes momentos pessoais permearão a construção da identidade profissional dos professores e a consolidação de seu saber-fazer uma vez que, "[...] o ajuste dos professores à sua nova profissão depende, pois, em grande medida, das experiências biográficas, dos seus modelos de imitação

anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente.” (MARCELO, 1999, p.118).

O segundo questionamento trata de investigar como foi a experiência dos entrevistados em lecionar em escolas públicas. O objetivo é averiguar a origem dos conhecimentos sobre as políticas públicas educacionais oriundas de suas convivências, principalmente, com as dificuldades e complexidades inerentes ao ensino público da educação profissionalizante realizada no IFPI - Campus Teresina Central.

De acordo com a perspectiva subjetiva, deve-se analisar como as políticas públicas educacionais estão de fato no cotidiano escolar e o real entendimento desse professor sobre essas políticas a partir de suas experiências em sala de aula. Dessa forma, pode-se observar nos seus discursos que todos possuem experiências em escolas públicas, como também experiências no ensino privado.

“[...] desde 2008, eu dei aula no estado do Piauí. É totalmente diferente, porque eu comecei primeiro na escola particular, depois que eu fui pra publica. Aí que a gente vê mesmo a discrepância que tem em relação a uma e outra.” P1

“[...] passei muito tempo lecionando na prefeitura, no município de Teresina à noite, no EJA seis anos dando aula pra aquela turma lá.” P2

“[...] Se bem que assim, no meu caso, eu até tive a possibilidade de trabalhar na escola privada, só que, assim, no meu caso, eu optei pela escola publica pela questão da minha qualidade de vida em si[...].Eu lecionei no Estado, antes deu vir para o IFPI, que estou há oito anos; antes disso, eu trabalhei no Estado e na Prefeitura. Eu peguei os três – município, estadual e federal.” P3

“[...] Trabalhei em escola pública, do Estado, na Universidade e Particular no sistema Anglo de Ensino. Dá pra diferenciar os dois públicos (escola pública e particular) [...]. Eu já tinha experiência, já tinha lecionado quatro/cinco anos no Estado, pela manhã e noite e também na Universidade Federal que é um pouco diferente [...]” P4

“Experiência bastante em escola pública, eu trabalhei muito tempo no Estado, no colégio Liceu Piauiense, trabalhei também numa escola do estado, lá em Altos. Quando eu comecei a ser professor em 1991, eu já comecei com escola pública, prestei concurso pro Estado, na época, fui aprovado e aí, posso dizer que minha vida como professor foi toda em escola pública. Estive em escola particular durante 10 anos da minha

vida, era concomitante, escola pública e escola particular, porque a escola pública na época que eu trabalhava era o Estado e o Estado não dava condição pra se ter uma vida profissional digna, aí eu tive que cair numa escola particular também.” P5

“Olha, a minha experiência quase toda é em escola pública, devo ter lecionado dois semestres em escola/faculdade particular [...]” P6

Numa primeira análise, pode-se dizer que todos os entrevistados possuem experiências em escolas públicas, o que propicia de forma mais exasperada ou não o conhecimento desses professores sobre as políticas públicas educacionais uma vez que, de acordo com Schneckenberg (2000, p.114), o interior das unidades escolares se constitui importante segmento político na implementação de políticas educacionais. De suas ações e entendimentos dependerá o êxito da implantação das propostas.

Assegura ainda Schneckenberg (2000, p.114) que os indivíduos, ao mesmo tempo em que fazem parte mais intimamente de um segmento dado à sua atividade profissional específica, participam de muitos outros setores, principalmente na condição de usuários dos mesmos. Entretanto, um setor ou uma política pública para um setor, constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematiza, ou seja, as políticas são fruto da ação humana, do enfrentamento de desafios no dia-a-dia e das necessidades cotidianas.

Conclui a autora que, nesse sentido, pode-se assegurar que se trata de um caminho de mão dupla, ou seja, a iniciativa de elaboração de política de reforma educacional influencia intencionalmente o cotidiano escolar, assim como este não apenas influencia, como determina a sua formulação.

Partindo desse pressuposto, conclui-se que os professores, possuidores de experiência prática adquiridos pela vivência com as dificuldades e complexidades inerentes do Curso de Comércio, precisariam ter conhecimentos sobre as políticas públicas. Esse aspecto será fundamental para o desenvolvimento do eixo de análise 2, como veremos a seguir.

3.2.2 Eixo de Análise II: Conhecimento dos professores que ministraram aulas no curso de Comércio sobre as Políticas Públicas Educacionais Brasileiras.

Neste eixo, analisou-se através do item três quais as compreensões que os professores entrevistados possuem sobre o PROEJA.

Na visão do P1, o programa é interessante por dar oportunidade aos alunos que estão fora das escolas e profissionalizá-los.

“[...] Uma vez que esse pessoal, esses alunos do PROEJA, já estão há um bom tempo sem ter contato com a escola, então é uma política bem interessante porque tem as duas questões, tanto traz o aluno pra escola como profissionaliza ele tipo uma política de inclusão, então eu sou a favor desse projeto ai e acho que interessante, uma política bem pertinente na verdade [...]” P1

Já o P2 considera uma iniciativa importante para o retorno das pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar, ressaltando as dificuldades inerentes ao contexto de vida de cada um.

“É um retorno ao respeito pro cidadão; muitas pessoas não têm ou tiveram a oportunidade de cursar a sua escolaridade num período regular, motivado pro problema de família, necessidade de trabalhar, é uma iniciativa muito boa.” P2

O P3 considera o programa como uma tentativa do governo de incluir as pessoas que estão fora do mercado de trabalho e profissionalizá-las. Tem dúvidas quanto à ideia que possui, ou seja, se sua ideia corresponde a “ideia original do programa” e se os objetivos do programa estão sendo repassados para os alunos que estão ingressando no curso.

“[...] uma tentativa do governo de inclusão de pessoas, a mistura de gente que está fora do mercado de trabalho e ao mesmo tempo não tem uma formação para entrar nesse mercado de trabalho, então eu vejo o programa como isto: pessoas que estão fora, e essa questão de estar fora do mercado de trabalho voltada para o fato de não ter vinculado, na verdade, não ter nenhuma qualificação pra se inserir; eu vejo dessa maneira [...], fico meio confusa porque eu não consegui visualizar, se essa ideia que eu tenho é realmente a ideia original do programa e se a ideia do programa foi passada pra quem tá entrando, pra os alunos que estão entrando.” P3

No relato do P4, ele afirma que, a partir do contato com os alunos, percebeu o programa como uma iniciativa válida a partir da constatação, em sala de aula, da existência de interesse dos alunos pelo programa, apesar de ouvir, constantemente, colegas afirmando que o programa é uma enganação e que serve somente para gerar números.

“Isso aí é uma enganação, pra gerar números, é o que a gente mais ouve aqui, que é pra gerar números para o Governo, essa historia toda. Pode ser também, mas que há um interesse dos estudantes, não podemos tirar isso não. [...] Eu sinceramente acho valido, eu acho valido sim, pelo contato que nos temos; [...] eu acho que o Governo criou isso pra gastar dinheiro, que é um gasto muito excessivo, sala de aula, professores, a bolsa, energia e etc., pra ser um engodo, uma enganação. Eu acho que é demais falar isso, mas muitos consideram isso, eu não, eu acho que foi válida a iniciativa sim...” P4

Já o P5 não sabe informar uma definição específica e entende que o programa é uma “preocupação” do governo em dar oportunidade para as pessoas mais idosas que estão sem estudar para possuírem uma profissão.

“[...] ao “pé da letra” não sei te fazer uma definição específica, mas o que eu entendo é que a preocupação do governo é dar oportunidade para as pessoas que não tiveram oportunidade em idade, vamos dizer assim, adequada, a também se profissionalizar. Oportunidade que as pessoas mais idosas, que passaram algum tempo sem estudar, que tenham uma profissão e atuem no mercado de trabalho. Mas é uma maneira que o governo achou, ao meu ver, de profissionalizar essas pessoas para serem úteis, a ter uma profissão, um trabalho.” P5

O P6 afirma ter conhecimento sobre o programa de Educação de Jovens e Adultos, porém nunca teve contato e só descobriu quando ministrou aula no referido programa.

“[...] Eu sabia que era um programa de educação de Jovens e Adultos, mas nunca tinha tido contato nem interesse de saber o que era, só vim descobrir dando aula para as pessoas [...]” P6

No que diz respeito aos questionamentos realizados nos itens quatro e cinco, verifica-se a existência de uma polêmica quanto a garantir o acesso, permanência e

efetivação do seu caráter social como também em relação a uma possibilidade de inserção no mercado de trabalho desses alunos.

O P1 acredita que existe mais oportunidade para o aluno, afirmando que isso ocorre devido ser esse o objetivo da política o PROEJA.

“Eu acredito que sim, até pelo relato que a gente tem de alguns alunos quando a gente tá em sala, alguns deles falam que, desde que eles começaram o curso, eles perceberam que tinham mais oportunidades e tudo, e isso é bem o objetivo dessa política do PROEJA, fazer realmente com que o aluno se profissionalize e que ele tem alguma forma de entrar nesse mercado de trabalho.” P1

Quanto à inserção desse aluno no mercado de trabalho, o P2 afirma que existe uma divergência relacionada à forma como foi elaborada a estruturação do curso, referindo-se à forma como foi idealizado pelo governo federal.

“Se fosse tudo colocado no papel, talvez, mas da forma como foi visto, da forma que foi feito, não. [...] Precisaria ter sido um pouco mais formato, melhor, mais estudado, foi de ‘supetão’, foi uma obrigação do Governo Federal, com pressa de querer ajudar o povo, mas apressou demais, tinha que ter feito um projeto um pouco melhor, mais desenvolvido, o preparo dos professores. [...] O problema foi só a estrutura, o curso foi bom, curso interessantíssimo, que tem uma demanda, uma procura grande, pode ser inserido no próprio trabalho deles, eles podiam ser melhor aproveitados tinham a formação. O comércio puxa muito emprego, dá muito emprego por povo.[...] Eu tenho total certeza disso, se fosse um curso bem feito, bem planejado, não tenho dúvida nenhuma que isso ia acontecer. No papel é perfeito, se aquilo for implementado daquela forma acolá, o sucesso é certo, é matemático, não tem fugida não. Mesmo com a deficiência que tem aqui no IFPI, os alunos ganharam muito, mesmo com os probleminhas. Agora imagina se tivesse tido uma avaliação um pouco mais forte, um preparo com os professores um pouco mais forte.” P2

O P3 afirma que o programa não promove a inserção desse aluno no mercado de trabalho, referindo-se à consequência da falta de conscientização em relação a serem aprovados de qualquer maneira.

“Não, porque, assim, o que eu vejo, a consequência dessa não conscientização termina com que eles levem o curso de qualquer maneira, muito preocupados com essa questão de passar e a gente sabe que o mercado seleciona, não adianta eu ter ‘n’ cursos, fazer ‘n’ coisas, se quando chegar na hora de um processo seletivo, se eu não tiver feito

aquilo realmente objetivando aprender e saber direitinho qual é meu papel como profissional, eu não vou ter chance no mercado[...].” P3.

Quanto ao caráter social, P4 demonstra dúvidas, faz comparação do programa com o ENEM quanto à expectativa dos alunos ingressarem na universidade afirmando que estão tendo uma oportunidade que não tinham, promovendo neles uma autoconfiança. Cita como exemplos de ascensão as dificuldades quanto da realização do seu mestrado confrontando também com os esforços depreendidos por esses alunos em conquistar a sua ascensão profissional. Destaca que os professores envolvidos devem incentivar destacando “se a gente pode porque eles não podem?”. Finaliza “achando” que o programa tem efetivado o seu caráter social, ressaltando a contrariedade no que diz respeito à desistência de muitos alunos.

“Muitos sim e muitos não. É o seguinte: a gente vê que quando você fala com os alunos sobre ENEM, fala que “isso aqui é cobrado no ENEM e tal, é desse maneira que é cobrado no ENEM”, levo questões pra sala e tal, e a gente vê vários alunos que dizem “Professor, eu quero fazer o ENEM, quero entrar na Universidade, quero entrar na Faculdade”, então eles tão tendo uma oportunidade ímpar, que há 10 anos eles não tinham isso, então eu vejo como autoestima. Eu mesmo quando fiz mestrado há quatro anos, que não tá com muito tempo, depois de 40 anos de idade, eu me senti tão empolgado em voltar a estudar, produzir, e por que eles também não podem sentir? Eu já velho, com vida familiar, vida financeira estável, coisa que a maioria deles não tem, porque são trabalhadores, na grande maioria das vezes, braçais, donas de casa, não têm salário muito bom, mas tão aqui pelejando, eu acho isso muito válido. E a gente vê vários deles que falam em ascensão, fazer vestibular, em continuar... E nós como profissionais temos que incentivar isso, se a gente pode, porque eles não podem? É aquela conversa mesmo com os alunos... Eu acho que sim, dá pra perceber essa política, pena que muitos desistem [...]” P4

O P5 não acha que proporciona a inclusão dos alunos no mercado de trabalho. Deixa claro, referindo-se às consequências da sua convivência com os alunos, que não existem informações por parte dos alunos como também do IFPI sobre os egressos do curso de Comércio.

“Eu acho que não, eu acho que poucos alunos aqui, pelo menos os que eu trabalhei, eu acho que eles não ingressaram no mercado de trabalho, acho que eles não tiveram essa oportunidade prática não. Eu acho, não

sei dizer, mas acho que não, os alunos não relatam isso, pelo menos eles não passam isso e o IFPI não repassa pra gente essa informação, esse retorno.” P5

O P6 acha que sim, ressaltando que todo conhecimento na área de informática é bom para qualquer profissão. Ressalta que a falta de integração com as outras disciplinas prejudica a sua em relação à interdisciplinaridade.

“Eu acho que assim, especificamente, na situação que eles estavam na área que eles estavam trabalhando, não sei se ajudava... Ajudar, ajuda porque todo conhecimento na área de informática é bom, ajuda em qualquer profissão [...] Falta uma integração com as outras disciplinas, foi muito assim, informática por informática e não informática por Comércio.” P6

Observando-se os discursos dos professores quanto ao item três do eixo dois, conclui-se que todos têm a noção de que se trata de um programa de inclusão, basta observar o uso dos termos resgate, retorno, contato, oportunidade, inclusão proferida nos discursos dos entrevistados P1, P2, P3 e P5 cuja visão está alicerçada basicamente ao perfil de aluno excluído. Porém, para o P4, a iniciativa do governo em criar o programa é válida apesar de ouvir colegas afirmarem que o programa é uma enganação um engodo.

De maneira geral, compreende-se que os entrevistados têm uma visão limitada do que trata o PROEJA como política pública educacional, apesar de terem experiências em escolas públicas, tendo a grande maioria dificuldades de percebê-las, isto é, a compreensão a partir do desempenho do seu trabalho docente. Assim, não se percebe nenhuma referência ao discurso oficial ou aos princípios do programa para defini-lo; nenhum dos entrevistados citou, por exemplo, o decreto que deu origem ao referido programa ou algo que esteja prescrito oficialmente apesar de entender que o espaço da escola é palco de interpretações dessas políticas públicas educacionais.

Para melhor compreensão desse contexto, faz-se necessário destacar os conhecimentos proporcionados por Borborema (2008, p.32), o qual afirma que existe o entendimento de que a política educacional é formulada e implementada para as pessoas. Nesse sentido, prevalece o binarismo de que uns programam a política e outros são afetados positiva ou negativamente por ela; uns pensam e outros executam; uns mandam e outros obedecem.

No entanto, Ball (2006, p. 26) desmonta esse binarismo quando afirma que

as políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos. [...] Tanto as pessoas que 'fazem' as políticas quanto àquelas confrontadas com elas são deslocadas.

Finaliza a autora destacando que as políticas educacionais lançadas pelos implementadores são interpretadas e reinterpretadas. Esse movimento vai moldando-as com novos contornos que nos permite compreender que aqueles que estão no espaço da escola também são autores, tanto quanto os que as idealizaram.

Assim, os professores que conviveram no seu contexto de sala de aula tiveram a oportunidade de captar os efeitos das políticas sobre os grupos de sujeitos envolvidos nos processos de formulação e implementação das mesmas, ou seja, para os professores, o conceito de PROEJA como política pública é moldado a partir da vivência que eles têm na sala de aula, onde os alunos são caracterizados como "excluídos". Porém, nem todos conseguiram ir mais fundo a ponto de apreender a complexidade das relações existentes em torno do movimento desenvolvido por uma política educacional, pois, como a firma Borborema (2008, p.32), conseguir identificar os sentidos atribuídos, as relações, os interesses, os conflitos e as angústias são mais um dos desafios da pesquisa sobre políticas educacionais.

Quanto aos itens quatro e cinco, também no eixo dois, percebe-se que existe uma divergência de opiniões entre os entrevistados com relação as suas compreensões sobre o PROEJA e, principalmente, ao caráter social do programa e a inserção desses alunos no mercado de trabalho.

No discurso do P1, em um dos momentos, ele foi enfático afirmado que existe tal inserção devido ao fato de conhecer os objetivos dessa política. Nesse momento, ele demonstra entusiasmo quando relata os comentários dos alunos em sala de aula, destacando que, a partir do conhecimento de uma nova língua estrangeira, existiu a oportunidade de sua inserção no mercado de trabalho, isso porque, uma de suas alunas que trabalha em um banco, teve a ocasião de conviver na prática, uma conversação em espanhol com um cliente estrangeiro. Quanto ao caráter social do programa, o professor não foi questionado pelo entrevistador.

Com relação ao P2, percebe-se um misto de revolta no momento em que é questionado sobre a efetivação do programa em relação ao seu caráter social.

Enfatiza que, na forma (teórica) em que foi planejado, sim, porém, quando da sua implantação (prática), acredita que não. No seu entendimento, esse fato é decorrência da falta de uma estruturação do Curso, principalmente, como foi implantado, conforme afirma, de “supetão”, como sendo uma “obrigação do Governo Federal”. Em sua opinião, houve uma precipitação do governo em implantar o programa não observando, na sua elaboração, as etapas necessárias que garantissem o seu sucesso. Com relação ao curso de Comércio, considera “interessantíssimo”, possuidor de uma demanda e de uma procura consideráveis e que “dá muito emprego para o povo”.

P2 completa ressaltando que, apesar das “deficiências que tem aqui no IFPI” (não informou quais deficiências), os alunos do curso “ganharam muito” em contrapartida, finaliza supondo que, se houvesse um preparo dos professores, o resultado seria mais satisfatório.

A P3 revela, enfática, que, quanto à inserção desses alunos no mercado de trabalho, não. Justifica se referindo ao problema da conscientização desses alunos quanto a se preocuparem somente em serem aprovados, ignorando a necessidade da aprendizagem. Cita, como exemplo, o mercado de trabalho, que é altamente seletivo, e que a inserção desses alunos no mercado de trabalho só ocorrerá se tiverem compromisso e dedicação durante a realização do curso; compromisso e dedicação que serão recompensados quando da conclusão do curso. Afirma que o programa é uma ideia “bonita”, porém responsabiliza a forma de sua implantação pelo descrédito do programa, citando, como exemplo, o alto índice de evasão. Quando ao caráter social do programa, a professora não foi questionada pelo entrevistador.

Quanto ao curso proporcionar a inserção desses alunos no mercado de trabalho, P4 acredita ter uma grande possibilidade para a inserção desses alunos. Não sabe, não conhece nenhum estudo, não tem relatos de alunos e nem tampouco sabe de algum trabalho que mostre que os mesmos foram inseridos no mercado de trabalho. Porém, argumenta que, mesmo sem ter noção desse estudo, esses alunos “quer queira, quer não” possuirão o ensino médio e técnico e isso é uma grande vantagem, pois “hoje até pra ser gari tem que ter ensino médio”.

“Isso aí eu não sei, eu não conheço nenhum estudo, nunca mais encontrei com eles (alunos), eu pelo menos não tô sabendo se tem algum

trabalho que mostra que eles estão inseridos ou não no mercado de trabalho. [...] Quer queira, quer não, já é um ensino médio que eles não tinham, já vão sair com ensino médio, com o curso de Comercio ou não, mas já tá com o ensino médio e hoje até pra ser gari tem que ter ensino médio [...] Há uma possibilidade maior, com certeza, possibilidade grande de uma inserção desse pessoal no mercado de trabalho. Como eu disse, já tem o inicio, que é o ensino médio, mais o curso técnico, então o curso profissional com certeza fica mais fácil, e eu espero que isso aconteça.”
P4

Quanto ao caráter social do programa P5, afirma que o IFPI não tem controle.

“[...] o IFPI não tem nem controle disso, quantos realmente estão atuando, se o curso serviu pra vida social deles.” P5

O P6 deixa claro que esse curso permitiu perceber o PROEJA como uma política de caráter social, principalmente a partir de sua observação quanto ao interesse desses alunos em aprender, em adquirir mais conhecimentos. Afirma que era muito importante para os alunos “aprender a mexer no computador”, uma ocasião para aprender mais. Finaliza sua fala afirmando que deu para perceber o caráter social dessa política pública.

“Permitiu no sentido de que, assim, aquelas pessoas tinham essa chance e estavam querendo aproveitar o máximo daquela chance ali, certo?! Você viu em poucos a falta de interesse de aprender, e de sair da sala de sala com conhecimento a mais... Parecia que pra eles é muito você saber, no caso especifico da disciplina de Computação, aprender a mexer no computador era uma coisa nova. Sim, pra eles, era uma oportunidade de aprender mais, deu sim pra perceber, deu bastante.” P6

Perguntado se o referido programa contribuía para a inserção desses alunos no mercado de trabalho, o P6 acredita que sim, porém faz ressalvas, referindo-se à situação precária com relação aos conhecimentos dos alunos no que diz respeito à área de Informática. Após uma reflexão, afirma que o curso, mais especificamente a disciplina de informática, ajuda porque todo o conhecimento nessa área é importante para qualquer profissão, refere-se à interação das outras disciplinas visando complementá-la para um melhor aproveitamento.

Como vimos, um dos desafios enfrentados pela educação no Brasil, nos dias atuais, refere-se à inserção do jovem no mercado de trabalho. Essa inserção deve

ser realizada de maneira que promova o seu desenvolvimento frente aos conhecimentos que lhes são necessários para a sua formação.

Assim, com relação a inserção no mercado de trabalho, entende-se que a sua criação do PROEJA propicia a oportunidade desses alunos buscarem, através da motivação realizada pelos profissionais que atuam no programa, a ampliação dos seus conhecimentos e desenvolvimento através de suas capacidades, a sua inserção ativa na sociedade na qual deveriam estar naturalmente incluídos. Dessa forma, a importância do PROEJA como política pública de inserção no mercado de trabalho é apresentada pelos professores entrevistados em decorrência do conhecimento que eles possuem da convivência com esses alunos. Esse conhecimento, como ficou demonstrado, não possui suporte teórico suficiente, o que prejudica os objetivos propostos pelo referido programa, sendo, portanto, necessária uma reorganização no processo de implantação no sentido de permitir que o PROEJA cumpra de fato as suas finalidades propostas pelo governo federal.

Quanto ao seu caráter social, percebe-se, no contexto das falas dos entrevistados, que o programa se caracteriza como um conjunto de medidas que priorizam o atendimento às populações pobres, com o objetivo de diminuir as desigualdades sociais provocadas pelo mercado capitalista e sua política econômica. Segundo Palmeira (1996), visam resolver as necessidades vitais enquanto direitos básicos de cidadania. Em sua vertente assistencialista, tem caráter mais paliativo do que corretivo.

Nesse sentido, a política educacional, enquanto vertente da política social, é um direito básico e vital de qualquer pessoa. Seu conjunto de planos e programas deve ser capaz de fomentar o saber pensar como instrumento necessário à participação dos cidadãos no jogo de interesses e de poder, presentes nas relações sociais. Portanto, a educação é, em linhas gerais, um processo de reconstrução dinâmico e contínuo de saberes, experiências e valores que se traduzem como um ato de intervenção no mundo.

3.2.3 Eixo de Análise III: Conhecimento adquirido sobre o curso de Comércio no IFPI – Campus Teresina Central.

Os questionamentos seis, sete, oito, nove e dez, integrantes desse eixo, têm a finalidade de analisar como ocorreu à inserção desses professores, se o referido processo interfere no entendimento dessa política pública, quando e por que surgiu o curso e como se sentiram ao se depararem com a complexidade características de atuarem no curso de Comércio.

Dessa forma, avaliando-se as falas dos professores quanto ao item seis, percebe-se que dois professores ingressaram devido ao processo de transferência realizado para o Campus Teresina Central.

“Aqui na verdade foi porque quando eu cheguei aqui no Campus, esses alunos estavam sem professor de Espanhol, e aí, na época, o Diretor do Campus na hora que soube que estava sem turmas lá em Piripiri, porque eu passei no concurso pra lá, ele me trouxe pra cá e me ofereceu essas turmas do PROEJA [...]”. P1

“Foi apenas repassado mesmo, inclusive eu vim de outro Campus, eu sou aqui de Teresina e, na época, eu fiz o concurso pra Floriano, depois fui pra Parnaíba, de Parnaíba foi que eu consegui minha remoção pra cá. E quando eu cheguei aqui no Campus Central, já estava com mais ou menos um mês que o período havia começado as aulas e estavam às turmas de PROEJA sem professor, então, conseqüentemente, passaram pra mim.” P3

Dois afirmaram que foi por determinação da Coordenação do Curso.

“Olhe, simplesmente, a coordenadora me chamou e me disse que eu teria que lecionar para os alunos de comércio; eu não tive nenhum preparo específico pra isso não, só a experiência mesmo. Me deram a turma de comercio e eu tive a curiosidade de saber, de perguntar como é o curso, como funcionava, por sinal, não achei muita coisa, os cursos não têm nem ementa.” P5

“Na verdade, na distribuição das disciplinas, na época de distribuir as disciplinas, eu não estava podendo pegar as disciplinas do curso de Comércio, eu fui começar no semestre com um mês de aula, e assim, estava essa disciplina sem professor. Me colocaram nela e eu não fiz nenhuma restrição e, eu confesso, foi uma experiência boa, a principio eu achei que ia ser ruim, porque os alunos não sabiam nada de Informática,

talvez não tivessem interesse, mas depois eu gostei. Eu fui descobrir o que é PROEJA dando aula pra lá.” P6

Um professor afirma que foi a aprovação em concurso público que fez alterar o seu horário de aula.

“Não, foi porque eu passei num concurso da prefeitura e só podia trabalhar à noite, e à noite só tem o EJA. No IFPI é porque o meu horário de trabalho era, nessa época, pela manhã e a noite, e aí eu recebi a demanda, teve até a preferência em cima disso; na divisão das disciplinas, ninguém queria pegar o EJA e eu pedi pra mim.” P2.

Por último, um professor alega que foi ministrar aulas no curso devido a sua relação de coleguismo entre ele e a Coordenação do curso.

“Eu acho que foi o M... que era coordenador do PROEJA, nós fizemos mestrado juntos e, quando eu fui pegar meu horário, tinham duas disciplinas do EJA [...] foi o M... que me colocou lá e eu até agradeço, nem sei se foi ele mesmo, porque nunca perguntei, mas agradeço porque eu gosto de trabalhar com meus ‘velhinhos’, porque eles são gente boa.” P4

Foi fundamental investigar como os sujeitos pesquisados tornaram-se professores do Curso de Comércio, pois se constatou que não ocorreu uma seleção dos professores sendo a distribuição deles de forma aleatória, sem definição de critério, levando em consideração aspectos circunstanciais, tais com o fato de não haver professor para ministrar aulas nas turmas, adequações de processo de transferências, relações de coleguismos; não houve uma capacitação dos professores para trabalharem com um público específico. Os professores relataram nas entrevistas que começaram a ministrar as aulas para as turmas do PROEJA sem terem sido informados das especificidades e da diversidade do público a ser atendido, conforme evidenciam as suas falas.

O item sete tratou de investigar se os entrevistados sabem quando e por que surgiu o curso de Comércio na modalidade PROEJA. Esse questionamento teve como objetivo avaliar se houve a participação desse professor no processo de implantação do curso no Campus Teresina Central.

Os entrevistados afirmaram que não têm conhecimento do surgimento do Curso de Comércio no Campus Teresina Central.

“Não, na verdade eu não tenho nenhuma informação sobre quando foi criado. [...] Eu nunca tive nenhuma informação de coordenação [...]” P1.

“Não, não sei do projeto pedagógico, eu nunca vi.” P4.

“Não, não sei por que, não sei explicar isso não.” P5

“Não, não sei não, não tenho nenhum conhecimento.” P6

Com relação ao entrevistado P2, fica transparente o pouco conhecimento sobre o programa. Afirmou que foi uma imposição do Governo Federal bem como também uma determinação da Diretoria Geral de Ensino.

“Me passaram que foi uma imposição do Governo Federal, eu sei que aqui chegou a ordem da diretoria de ensino que tinha que ter, embora o professor faça aversão, inicial o curso, não foi feita nenhuma discussão porque foi uma imposição do Governo Federal.” P2

Com relação a P3, o que ela percebe sobre o programa é fundamentado no conhecimento que possui ocasionado da sua atuação no Campus de Parnaíba. Segundo ela, é uma legislação imposta, que todos os Campi teriam que adotar e, quando da sua transferência para o Campus Teresina Central, o curso já estava em andamento, não sendo procurada para ser informada sobre o referido curso.

“Não, a impressão que eu tenho que eu acho que é a que todo mundo tem, é que realmente foi uma questão da legislação que chegou e impôs que todos os Campi tinham que colocar, pelo menos foi isso que foi passado pra gente quando chegou em Parnaíba, eu não sei se essa informação é verídica, mas o que chegou lá pra gente, que foi feito até uma reunião pra conversar com os professores, pra avisar que ia ser implantado esse novo curso e que era um lei, que a gente tinha que seguir. Quando eu vim, o ‘barco’ já estava andando e ninguém nunca me procurou.” P3

Observando-se os discursos dos entrevistados, fica claro que os docentes tinham conhecimento muito superficial em relação às propostas apresentadas pelo Governo Federal com relação ao PROEJA. A alegação seria de que não foram informados pelo Campus (aqui os entrevistados não apontam os responsáveis pelo

fato de não terem repassado as informações sobre o programa), o que nos remete ao entendimento da existência de falhas no processo de implantação.

No item oito, pretendeu-se identificar como foi concretizada a escolha e distribuição das disciplinas, tanto na Formação Básica quanto na Formação Profissionalizante para os professores com o intuito de analisar o trato diário efetivado pelo departamento, coordenação e pelos alunos, visando perceber se houve elaboração de critérios que priorize os professores que têm conhecimento e experiência em lecionar no Curso de Comércio modalidade PROEJA.

Analisando-se as falas dos seis entrevistados, percebe-se que quatro não foram pressionados: os professores P1, P2, P5 e P6.

“[...] E eu, como sempre tive essa facilidade por conta de já ter trabalhado no EJA do Estado, eu tinha essa facilidade de me dar bem com esses alunos desse perfil do PROEJA, então eles me ofereceram e eu não questionei em nenhum momento, ao contrario, eu fiz foi gostar porque é a turma é um pessoal que, quando eles gostam, então eles estão ali com você.” P1

“Não, não é isso, há uma divisão de disciplina no começo do ano, onde se reúnem os professores de matemática com todas as disciplinas, tira as do EJA à noite e eu disse que poderia ficar com o EJA, não foi uma imposição não, foi uma preferência minha”. [...] Dar aula no EJA é uma tranquilidade, desde que o professor vá preparado pra circunstância, tenha um pouco de experiência, estude um pouco mais [...].” P2

“Determinação, eu não questiono. Não foi opção minha. Eu não fui pressionado. Na escola tem essa filosofia de dar os horários e as turmas e eu não questiono, às vezes, sim, mas, na maioria das vezes, não. Eu sou, vamos dizer assim, eu sou um cumpridor, servidor. A escola me deu um horário e eu fui, e iria pra qualquer outro curso; se for dentro da minha área de formação (Letras), qualquer sistema de ensino eu tinha dado.” P5

“Na verdade, na época de distribuir as disciplinas [...] Me colocaram nela e eu não fiz nenhuma restrição e eu confesso, foi uma experiência boa; a princípio, eu achei que ia ser ruim, porque os alunos não sabiam nada de Informática, talvez não tivessem interesse, mas depois eu gostei”. [...] P6.

Porém, para dois professores, P3, e P4 devido às determinadas circunstâncias, acabou por se configurar a imposição.

“Terminou sendo imposição. Não tinha opção, o que estava sobrando de disciplina era esse e estão sobrando essas disciplinas que ficaram sem professores. [...] Tanto é que, por exemplo, aqui não tem uma grade curricular, pelo menos que eu saiba, uma grade curricular para o PROEJA, com uma ementa de disciplina e tudo, não tem projeto. Termina que as disciplinas que eu trabalhei no PROEJA, eu decidi qual era o conteúdo que eu dava, quem decidiu foi eu, eu já conhecia [...]” P3.

Imposição houve claro. Quando eu fui pegar meu horário, eu não sei nem o que eu vou dar no semestre seguinte, eu nem me pergunto. Tem uma disciplina que é certa, que é F... N... aplicada ao curso de R..., aí jogam só pro W... Quando começou o primeiro curso de R... em 2000/2001, eu dou essa disciplina, então eu já sei, as outras eu não sei não. Me colocaram de novo agora, eu já trabalhado com esse pessoal no primeiro módulo, voltei pro terceiro.” P4

Nesse sentido, a forma como foi realizada a distribuição das disciplinas realizada pelo Departamento ocorreu em meio às diferentes formas do que podemos chamar de “adesão” e “resistência” à determinação dos Departamentos envolvidos. Isso porque, o PROEJA é um programa considerado em fase de implantação e traz consigo uma nova modalidade de ensino, desconhecida da maioria dos professores do Campus Teresina Central, sendo portando, necessários debates e discussões pertinentes do processo de sua implantação.

Em relação à adesão e resistência, os estudos de Ivo (2010) comprovam serem interessantes, pois nos mostra que:

A implantação do PROEJA ocorreu em meio a diferentes formas de adesão e resistência ao programa, essas manifestações se expressam em distintos posicionamentos com relação ao curso e a sua organização pedagógica, na prática pedagógica dos professores, no projeto político pedagógico do Curso, no projeto curricular, no dia-a-dia das aulas, no comportamento dos funcionários e demais agentes que compõe o contexto educacional da Instituição. (IVO, 2010, p.63)

Ao trabalhar “as teorias da resistência” no espaço escolar, Enguita (1989) também cria categorias analíticas que classificadas de acordo com os tipos de atitudes que podem ocorrer nesse âmbito, as quais podem ser utilizadas para um melhor entendimento desse questionamento. São elas: adesão é a atitude que se identifica com a instituição escolar e com a cultura que ela veicula e resistência, é a negação coletiva em aceitar as exigências e promessas da escola, contrapondo-as com valores alternativos. De acordo com o autor, a adesão e a resistência são práticas

coletivas, que contribuem respectivamente para reforçar ou para questionar determinado projeto (ENGUIITA, 1989, p. 7).

De modo empírico, e levando-se em consideração o conceito de adesão e resistência proposto por Enguita, observa-se a aceitação das disciplinas sem questionamento do P1, a preferência do P2 em lecionar no curso a aceitação do P5 que ao expor a sua opinião refere-se ao cumprimento da determinação do Departamento sem questionamentos alegando ser um cumpridor de suas obrigações como servidor público e não a restrição do P6 as quais configuram a adesão ao programa. Em contrapartida percebeu-se também a resistência materializada através da imposição em ministrar aulas no curso como se observa na fala da P3 que por falta de opção das disciplinas que estavam sem professores as mesmas foram repassadas para ela. O P4 demonstra em seu depoimento que houve imposição, pois não participou da distribuição das disciplinas recebendo-as quando tomou conhecimento do seu respectivo horário das aulas.

Conclui-se a partir dos relatos dos entrevistados que a resistência ao programa existe e manifesta-se de diferentes maneiras e por diversas razões. Entretanto a resistência e seus desdobramentos não é uma condição permanente e inalterada; constata-se que a adesão dos professores está sendo acrescida. Isso ocorre, segundo Ivo (2010), porque a adesão é um processo contínuo e permanente, e, para isso, é importante romper paradigmas por parte dos professores que apresentaram maior aversão, fazendo com que eles se adaptem a essa nova modalidade de ensino, cujo epicentro do problema encontra-se no processo de implantação do curso de Comércio no Campus Teresina Central. Essa predisposição não envolve somente uma mudança prática que mais cedo ou mais tarde vai ocorrer, envolve também uma visão política e de mundo que, muitas vezes, está cristalizada como conservadora.

Assim, foi importante, também, através do item nove, investigar se os referidos professores gostaram de lecionar no curso de Comércio, uma vez que, tal questionamento proporcionou analisar como eles perceberam a convivência com os alunos, principalmente, se esta convivência interferiu na avaliação e entendimento dessa política pública educacional.

Dessa forma, percebe-se que os professores P1, P2, P4, P5 e P6 entrevistados gostaram da experiência de ministrar aulas no curso de Comércio.

“Eu gostei e eu vejo assim que tem um resultado [...] A gente não pode esperar do aluno do PROEJA o mesmo que a gente espera do aluno do ensino técnico, ou superior, porque esse pessoal já tem um perfil diferente; então o que eu tento colocar pra eles é o básico dentro da minha disciplina, então eu pretendo, o objetivo é fazer com que eles aprendam o básico do básico daquela disciplina, entendeu?! Uma vez que o contato com a Língua Estrangeira, pra eles, já é mais complicado, então eu traço a disciplina no perfil deles, não faço o contrário, porque nas outras turmas não, tá ali é a disciplina e o aluno tem que seguir como tá ali, já no PROEJA, eu coloco assim: eu vou traçando na medida que eles vão avançando.” P1

“Com certeza. [...] o que você ministra por aluno num curso regular não é a mesma coisa, do mesmo nível, porque primeiramente eles são adultos, então a transposição didática é diferente, o processo de transposição didática é diferente, pra mim é mais curto, não tem que ficar com ‘noves fora não’, já chega direito pro encontro porque eles querem praticidade, não têm muito tempo pra ficar com brincadeira.” P2

“Não é no curso de comércio em si, porque no curso de Física a gente não tem como fazer muita ligação, matemática tem, português também, mas Física a gente tem que trabalhar mais com a conceituação do dia-a-dia deles.[...] Então eu tenho que falar da Física da vida deles, então eu estou trabalhando com a Lei de Newton e falo das coisas do dia, então tenho que aplicar o conteúdo na prática do dia-a-dia deles, não só como profissional, mas como pessoa, ser humano, como pai, como família. Eu gosto demais, não vou mentir.” P4

“Bastante, gostei muito de lecionar no PROEJA, os alunos são muito compreensíveis, são muito respeitadores, é um pouco mais adulto. A minha única dificuldade são as faltas, que alguns faltam demais, muitos são pais de família, são casados, muitas são mães e mães solteiras, têm que cuidar dos filhos, às vezes, elas trazem até os filhos pra sala de aula, mas eu gosto muito, a gente ensina pra quem quer aprender, eles querem aprender, são muito carentes. Fiquei até desgostoso porque esse ano não me deram nenhuma turma de PROEJA, também não disseram nada, do jeito que deram, tiraram, não disseram porque.” P5

“Gostei porque [...] a maioria queria era aprender, achava interessante, estavam dispostos a aprender, achei um ponto bem interessante.” P6

Porém, na entrevista da P3 entende-se que existe uma dualidade no seu discurso quanto a gostar de lecionar no curso de Comércio devido à escolaridade dos alunos.

“[...] se for assim com relação à empatia com os alunos, eu gostei, é publico bem compreensivo, são alunos que respeitam muito o professor; uma característica desse publico é a gente ter isso, eles valorizam o professor. Agora, com relação à aprendizagem, eu confesso que eu tenho muita dificuldade em dar aula no EJA e eu até evito, se eu puder evitar, eu evito, porque eu tenho muita dificuldade, muita dificuldade mesmo, porque eles têm uma dificuldade de aprendizagem muito grande, e essa dificuldade de aprendizagem deles reflete na minha dificuldade em ministrar outros conteúdos; eu sinto muita dificuldade, você tem que estar o tempo todo se policiando pra não avançar de maneira que eles não compreendam, aí fica assim num dilema, você avança no conteúdo ou estaciona pra tentar melhorar o entendimento deles?! É um dilema, muito difícil.” P3

O que se percebe é que todos os entrevistados fazem referência à condição de escolaridade desse aluno, que é consequência dos desafios impostos por uma sociedade pautada pela desigualdade social, porém gostam de lecionar no curso, com exceção da P3.

É importante salientar que o docente que atua no PROEJA se depara com as peculiaridades da Educação de Jovens e Adultos e esse movimento pode produzir algumas mudanças em sua prática. O docente acostumado a lecionar para o público tecnológico, técnico, se vê diante de um público que, afastado da escola por muitos motivos, trabalha todo o dia para sustentar a si e a sua família, são obrigados, ainda muito cedo, a abandonar a escola em função do trabalho, dado que, segundo Andrade (2008), a renda adquirida por esse segmento é de fundamental importância para a manutenção do grupo familiar.

Assim, diante do que foi exposto, percebe-se que a falta de estruturação, advinda do processo de implantação do curso, interfere sensivelmente na maneira de gostar percebida pelos professores, provocando dilemas importantes na realização de seu trabalho como o caráter pejorativo que se tem atribuído a essa modalidade de ensino e, conseqüentemente, aos docentes que nela atuam.

Tem-se notado, a partir das falas desses professores, que o Curso de Comércio tem enfrentado a precarização da conjuntura disponibilizada para dar condições para o seu funcionamento. A invisibilidade dos alunos desse curso incomoda-os e expõe os professores a um sucateamento dos recursos didáticos e ao permanente “improvisar” dentro do Campus Teresina Central. Além disso, os docentes alocados para o Curso de Comércio, quase sempre, são os que “sobram”,

ou seja, os que não cumpriram toda sua carga horária em outras modalidades de ensino.

Portanto, detecta-se uma fragmentação de opiniões referente a esse dado, o que demonstra, por parte desses professores, certa insegurança acerca do conhecimento relativo ao contexto intrínseco ao público do PROEJA. Dessa forma, o docente que atua nos cursos oferecidos nesse programa deveria ter sido submetido à capacitação, com vista a apropriar-se de dois campos teóricos distintos: a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos, com a finalidade de refletir e posicionar-se. Nesses movimentos, é preciso trabalhar o querer do sujeito professor, a mobilização que é capaz de fazer para construir um novo modo de estar docente: não o da educação profissional, não o da educação de jovens e adultos, mas, sim, o docente do PROEJA.

Completando esse eixo de análise, foi avaliado através do item 10 como os professores entrevistados conviveram com as complexidades e dificuldades inerentes ao curso e se esse professor é possuidor de características que julga necessárias para o convívio e superação dessas dificuldades, utilizando-se para isso uma metodologia específica.

Com relação ao P1, pode-se observar mais uma vez um relato contundente sobre a falta de estrutura para o atendimento das condições mínimas de funcionamento do curso de Comercio. A complexidade e as dificuldades foram superadas pela disposição do próprio professor em enfrentar essas dificuldades sem a participação do Departamento responsável.

P1 reforça o seu argumento afirmando que “a falta de uma coordenação pra esse curso, foi o que mais deixou a desejar, porque a gente não tem a quem pedir ajuda”. Ele afirma que a disposição em tentar superar esses desafios existe porque tem consideração aos alunos, com as aulas do curso, e finaliza, referindo-se ao abandono em que se encontra o curso.

“Na verdade eu acho que foi mais tendo esse contato com o aluno em si, entendeu?! Hoje em dia eu percebo assim, que a falta de uma coordenação pra esse curso foi o que mais deixou a desejar, porque a gente não tem a quem pedir ajuda, a gente fica ali, o curso do Proeja é assim aí a gente fica assim, o PROEJA é o curso e o aluno, é como se a Instituição não ‘entra’ pra ajudar, pra dar um apoio, então essa dificuldade que a gente vai superando é só tendo mesmo, assim como eu posso dizer, é consideração com os alunos, com as aulas [...]”. P1

Quanto a possuir características para superar essas dificuldades, P1 afirma que sua metodologia utilizada é fazer com que suas aulas sejam divertidas, colocando fatos que acontecem no cotidiano. Procura contextualizar os assuntos visando motivá-los, utilizando a teoria e prática, enfatizando que, para a aprendizagem, é necessário o estudo da língua estrangeira no “dia-a-dia” onde “você tá todo tempo falando, se comunicando”.

“O que eu faço é com que as aulas sejam bem divertidas, [...] porque o que eu tento fazer é colocar, a gente que trabalha com línguas e tem essa facilidade de estar colocando casos que acontecem no cotidiano. [...] eu acho que a minha característica dentro desse perfil de turma é essa, da aula ser divertida, aqui ninguém dorme. É a facilidade de contextualizar os assuntos com eles pra motivá-los, pra fazer com que a disciplina seja uma coisa bem pragmática, não seja uma coisa que a pessoa tá estudando só a teoria, mas a prática, porque língua é o dia-a-dia, você tá todo tempo falando, se comunicando” [...]P1.

Com relação à fala do P2, pode-se observar que ele faz uma comparação das dificuldades existentes tanto no ensino do município (onde tem mais experiência) quanto no ensino do Proeja do IFPI - Campus Teresina Central. Afirma que “tinha o costume de trabalhar com dificuldades” na escola do município, porém, quanto ao ensino no Campus Teresina Central, classifica de “terrível”.

Em sua opinião, o fato do IFPI possuir uma estrutura federal e os professores serem bem remunerados, em detrimento aos professores do município, “não justifica esse professor sonegar uma informação para aquelas criaturinhas”.

“Eu trabalho no incentivo da Prefeitura de Teresina, porque, à noite, quase não tem estrutura, também porque tinham vários fatores, mas também já estava habituado, conseguia passar o assunto direitinho, porque eu tinha o costume de trabalhar com dificuldades. Mas, aqui no IFPI, é terrível, primeiro porque é uma estrutura federal de ensino, os professores são bem remunerados, e no município é o contrario, são pessimamente remunerados, então não justifica o professor sonegar uma informação para aquelas ‘criaturinhas’ não.” P2

Com relação a possuir uma característica específica para superar tal dificuldade, P2 refere-se à realização de planejamento, observação das habilidades dos professores para lecionar levando em consideração as especificidades do curso

de Comércio, porque, caso contrário, colocaria em risco o aprendizado desses alunos do curso de Comércio.

“Tem que ter planejamento, mais planejamento, mas agora o seguinte também tem que ter a habilidade do professor, a especificidade, por exemplo, se me colocar pra dar aula numa turma de fundamental menor, eu não vou porque eu não tenho habilidade para aquilo, eu teria que fazer um esforço muito grande, e poderia colocar em risco o aprendizado dos alunos por conta da minha falta de perícia, não é de habilidade, é de perícia. No caso do EJA, são pessoas adultas, a pessoa tem que ter costume, e, muitas vezes, as pessoas se escondem, deficientes, colocando culpa nos alunos que não aprendem. É muito fácil dizer que os alunos não aprendem.” P2.

Na fala da P3, percebe-se que sua maior dificuldade é repassar os conteúdos e fazer com que os alunos os entendam. De acordo com a sua postura metodológica, considerada por ela de tradicional, expõe os conteúdos, faz exemplos e exercícios para ver se eles entendem. Observa que, às vezes, ficava mais de um mês no mesmo conteúdo, comprometendo o a sequência estabelecida para o planejamento da disciplina.

“[...] tinha horas em que, independente de você fazer prova, você percebe quando seus alunos estão ou não entendendo determinado conteúdo; professor que já está com bastante tempo em sala de aula, você percebe até pelas expressões, você começa a perceber até pelos estilos de ‘to entendendo ou não estou entendendo’. E assim, eu costumava fazer minha metodologia, porque assim eu realmente me considero uma professora tradicional, eu exponho o conteúdo, faço exemplos e depois começo a colocar exercícios pra eles irem repetindo e vê se eles vão se apropriando daquele conteúdo. [...] Às vezes, eu ficava mais de um mês no mesmo conteúdo e atrapalhava o andar das coisas; às vezes, o que eu planejava para um semestre eu não conseguia, por conta dessa dificuldade, porque aí também os conteúdos seguem uma sequência lógica, não adianta eu pular para o próximo conteúdo se eles não conseguiram o pré-requisito, então termina que, às vezes, você precisa ficar mais vezes naquele conteúdo, trabalhar mais, trazer mais situações pra poder ir mais adiante, e aí, às vezes, você terminava o semestre e não tinha dado muita coisa não, se for olhar minha caderneta tem muito exercício, exercício, atividade; de conteúdo mesmo tem pouca coisa.” P3

Quanto a possuir uma característica para enfrentar essas dificuldades, a P3 alega que têm que ter paciência, inclusive os próprios alunos reconhecem isso. Outra forma de tentar amenizar as dificuldades é utilizar também o que ela chama

de “hora do professor psicólogo”, o momento em que o professor conversa com os alunos. Embora seja uma professora muito técnica, de ir direto ao assunto, afirma que aprendeu a escutar, “ser mais lento, com mais atenção, paciência” diferente de ministrar aulas no curso superior.

“Trabalhar com o PROEJA, é um exercício de paciência, inclusive até eles mesmos, [...] embora eu não goste de ministrar aula no PROEJA, mas eu senti que eles gostavam, porque eu conversava muito com eles, eu explicava, tem que ter a hora do ‘professor-psicólogo’, tem que ter, porque tem hora que eles têm uma autoestima muito baixa; eles têm isso e isso certamente influencia, você conversa com as senhoras e aí elas vão contar da vida delas, dos filhos, das dificuldades, vão contar... Eles são alunos que estão muito tempo fora da sala de aula, eles vão contar os motivos, para você no corredor e eu noto que eles gostam muito daquele professor que escuta, [...] eu sou uma professora muito técnica e sou uma professora de ir muito direto ao assunto e tudo e resolver, e isso foi uma coisa que eu aprendi com eles, ser um professor que escuta, dar essa ideia. Não é como, por exemplo, você dar aula no curso superior [...]; com eles não, você tem que ser mais lento, com mais atenção, paciência.” P3

Com relação a conviver com as complexidades e dificuldades inerentes ao curso de Comércio, o P4 deixa claro que o maior problema é o conhecimento (conteúdo formal) que esses alunos não possuem devido a suas condições de excluídos do processo de ensino. Argumenta que o fator idade e suas consequências são preponderantes, principalmente, com relação à absorção de conhecimentos e que utiliza um procedimento para construir esse ensino a partir de metodologia que desenvolve em sala de aula. Procura fazer muitos exercícios e provas com conteúdo básico e garante que eles absorvem e, ao contrário do que muita gente fala, “não são tapados, ou burros”; tudo tem que ter o seu tempo.

“O problema maior é o conteúdo anterior, porque eles não têm praticamente nada formal, quero deixar bem claro, o conhecimento formal, não tem escolaridade nenhuma, porque você pegar uma pessoa que 30 anos que entrou numa sala de aula, e já entrar no ensino médio, é complicado. O fator idade que pesa também, porque eles não tem mais o costume, nem físico algum de ficar sentado com o livro aberto, muito tempo sentado numa cadeira, mas o que mais pesa mesmo é a falta do conteúdo formal, aí você vai ter que construir. [...] Não tem é a coisa formal, mas assim a gente vai, tentando e deixando mais à vontade pra brincar, conversar e discutir o assunto e vai entrando um pouquinho de Física na cabeça deles [...]; depois faz muito exercício, eles são um pouco

mais lentos, então tem que fazer muito exercício com eles e fazendo uma provinha de conteúdo básico – eles absorvem – não são tapados, ou ‘burros’ como muita gente fala. Tem que ter seu tempo.” P4

Quanto a possuir alguma característica para conviver com essas dificuldades do curso de Comércio, P4 enfatiza que têm que ter paciência e repetir o conteúdo, quantas vezes forem necessárias, conversar, evitando-se o formalismo. Finaliza explicando como precede em sala de aula para alcançar o seu objetivo.

“Tem que ter paciência, repetir quantas vezes for necessária, conversar, tentar, não chegar aquela coisa formal como a maioria dos professores estão acostumados, coloca o título no quadro e enchem de coisa e os alunos ficam copiando, eu já tento o máximo possível fazer com que eles não copiem muito, porque eu já sei que tem a parte de português, história, geografia, que faz com que isso aconteça. Na Física, eu já entrego resumo feito, pouco formalizado matematicamente, bem formalizado no conceito, conceito de maneira bem simples, o linguajar que eles falam, tem que diminuir sim, tem que fazer um linguajar acessível, fugindo de palavras chulas, é claro, você não pode fazer isso, mas você tem que facilitar se for escrever alguma coisa no quadro, escrever da forma que fala do jeito que se fala, que eles entenderam e perceberam, pergunta se entenderam, se perceberam e aí continua, vai para o exercício, então eu faço muito exercício para poder aplicar uma primeira avaliação e é em geral, evito que eles escrevam muito, geralmente é marcar V ou F, o que já facilita pra eles a leitura, eles têm dificuldade de interpretação natural, mas sem fugir do assunto.” P4

No discurso do P5, percebe-se que ele incentiva, orienta, conversa, principalmente procura respeitar esse aluno. De certa forma, procura ministrar uma aula mais dinâmica, buscando ter compromisso, não enrolar e não faltar às aulas, pois somente assim, em sua opinião, existe uma aprovação por parte dos alunos, com relação a sua maneira de ministrar as aulas. Afirma que as dificuldades são inerentes ao curso, mas que podem ser sanadas e controladas; dentre delas, cita como exemplo a diferença de idade e o tempo sem estudar, o que gera problemas quanto ao repasse de conteúdo. Outra dificuldade apontada pelo entrevistado diz respeito à carência desses alunos, causadora de estresse, cansaço tanto para o aluno quanto para o professor.

“Dentro da minha experiência, do meu jeito de ser, eu costumo resolver, eu incentivo, eu oriento, eu atendo o aluno, eu respeito o aluno, converso e tento fazer uma aula mais dinâmica e, principalmente, tenho

compromisso, porque o aluno quando percebe que o professor tem compromisso, não falta, professor não enrola, professor tá ali, que ele pode vir pra aula porque o professor vem, os alunos gostam, eu acho que eles gostaram muito de mim. As dificuldades existem, mas a gente vai resolvendo, contornando; todo lugar existe, mas a gente vai contornando. Por exemplo, um problema que eu tive nas turmas de PROEJA, têm pessoas de 50 (cinquenta) anos, 60 (sessenta) anos, pessoas de 19 (dezenove) anos, alunos que estão a 10 anos sem estudar, outros que estão estudando constantemente, é difícil pra saber qual o conteúdo, como eu vou explicar.[...] A questão maior é a carência dos alunos, um aluno do PROEJA é muito carente de tudo, até de conversa, de ouvir, a gente precisa saber ouvir; eles têm muitos problemas, vem aluno pra cá que é pedreiro, mototaxistas, babá, acompanhante de idoso, empregada doméstica, ele já vem muito estressado, cansado, aí chega o professor e não dá atenção, o professor vem também estressado, aí complica tudo.” P5.

Quanto à característica que o P5 considera necessária, é bastante enfático e objetivo ressaltando a paciência, carinho e dedicação. Em sua opinião “não é uma turma normal” não podendo ser tratada como turma do ensino médio por ter contextos diferentes.

“Tem sim, a compreensão, a paciência, carinho com eles; eles precisam porque são muito carentes. Paciência, dedicação, não é uma turma “normal”, é uma turma que merece atenção especial, não pode tratar do mesmo jeito que trata um aluno de ensino médio. São contextos diferentes e tem que ouvir saber ouvir.” P5

Para o entrevistado P6, a dificuldade foi com relação aos conhecimentos que os alunos do curso não tinham sobre a disciplina. Como solução, o entrevistado utilizou-se dos alunos que possuíam um conhecimento prévio para atuarem como “monitor”, aproveitando para isso uma maior quantidade de aulas práticas.

“A dificuldade que eu achei é que as pessoas não sabiam, chegaram aqui sem nenhuma noção do que era planilha Excel ou Word, entendeu?! Então minha maior dificuldade foi ter que fazer alguns aprenderem realmente, porque ali, praticamente, eles não tinham uma base, a palavra é essa, não tinham uma base para aprender aquilo que estava proposto na ementa da disciplina. Eu selecionei alguns, dois ou três, que tinham conhecimento e fiz esses alunos me ajudarem a distribuir o conhecimento com muitos exemplos práticos e esses alunos me ajudaram a ensinar e pouquíssima aula teórica, só aulas práticas que era pra prender a atenção deles.” P6

Quanto possuir características necessárias para conviver com essas dificuldades, não houve questionamento por parte do entrevistador.

A partir das falas dos entrevistados conclui-se que há manifestações relacionadas às questões substanciais suficientes para demonstrar que as convivências com as citadas dificuldades fazem com que esses professores desenvolvam características específicas no intuito de tentar amenizar e garantir o alcance dos objetivos propostos no planejamento de suas disciplinas.

Desse modo, o que se percebe é que existe uma coerência comum com relação à superação dessas dificuldades em todos os discursos, destacando-se a falta de estrutura, o preparo dos professores, problemas em repassar os conteúdos em sala de aula, a não existência de uma metodologia que favoreça o entendimento dos alunos com relação aos conteúdos ministrados, deficiência na educação básica desses alunos, dificuldades dos professores quanto ao processo de ensino aprendizagem, heterogeneidade nas idades dos alunos e, por fim, as consequências das condições econômica e social desses educandos em sala de aula.

Analisando-se, ainda, os discursos dos entrevistados observa-se, também, uma coerência comum nos discursos relacionada à paciência, compreensão, atenção, necessidade de capacitação para os professores, disposição para ouvir mais do que falar, bem como aprender a conviver com as particularidades e dificuldades individuais desses alunos.

É importante observar que as falas dos professores evidenciam que tais dificuldades, vividas no curso de Comércio, apontam para a conjuntura do processo de implantação dessa política no Campus Teresina Central, que, por força de uma decisão governamental, tem gerado dificuldades de complexidades para toda a comunidade do IFPI.

Não devemos esquecer que tal decisão governamental, amparada pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, tem causado impacto em todos os Institutos Federais do Brasil, devido trazer no seu bojo uma inovação, que era o trabalho com a EJA, com todas as suas dificuldades e complexidades próprias de uma política de inclusão de pessoas excluídas, e também prazos para sua execução.

Não podemos deixar de reafirmar, entretanto, que o modo como foi implantado a referida política educacional no Campus Teresina Central ocasionou deficiências que somente agora são percebidas através das falas dos docentes,

dentre as quais, a fundamental é mais urgente seria a necessidade de uma capacitação para os professores pautada nas complexidades do PROEJA como política pública educacional instituída.

De certa forma, o processo elaborado para implantação de tais cursos no IFPI - Campus Teresina Central não poderia ser perfeito em todos os seus aspectos, e, como consequência, em uma primeira análise, podemos responsabilizá-lo como gerador de tais desarranjos.

Concluindo, os professores necessitam entender o universo que compõe o contexto desse público e, a partir desse entendimento, oferecer ensinamentos de maneira a respeitar e, ao mesmo tempo, reconhecer as diferenças e pautar a aprendizagem às expectativas desses alunos considerados como excluídos do processo educacional por serem trabalhadores ou trabalhadoras que representam a maioria da população brasileira, de tal forma que compõem um grupo heterogêneo em relação à idade, sexo, experiências, cultura, problemas e possuem histórias de vida diferentes.

Por tudo isso é que a EJA é considerada, como:

[...] espaço de tensão e aprendizado em diferentes ambientes de vivências, que contribuem para a formação de jovens e de adultos como sujeitos da história. Negros, brancos, indígenas, amarelos, mestiços; mulheres, homens; jovens, adultos, idosos; quilombolas, pantaneiros, ribeirinhos, pescadores, agricultores; trabalhadores ou desempregados – de diferentes classes sociais; origem urbana ou rural; vivendo em metrópole, cidades pequenas ou campo; livre ou privado de liberdade por estar em conflito com a lei; pessoas com necessidades educacionais especiais – todas elas instituem distintas formas de ser brasileiro, que precisam incidir no planejamento e execução de diferentes propostas e encaminhamentos para a EJA (BRASIL, 2008, p. 1).

O fato é que, independente de qualquer situação, esses sujeitos são seres humanos com capacidade de produção, tanto é que são os maiores responsáveis pela geração de riquezas do nosso país e que, por vários motivos, inclusive o fato de terem que trabalhar para o sustento da família e de outras pessoas, não tiveram oportunidade de acesso à escola e permanência nela na idade própria.

Como compensação, o PROEJA surge com o uma política pública do governo federal com objetivo de reinserir no sistema escolar brasileiro esses sujeitos, jovens e adultos, no sentido de oferecer uma formação profissional e o resgate à cidadania negada a esses brasileiros, possibilitando-lhes acesso e permanência a uma escola

de educação profissional, tendo como intermediário direto, como propulsor do alcance dos objetivos propostos por essa política, o professor.

Diante do exposto, é necessário que o docente que atua nos cursos oferecidos no âmbito do PROEJA, como é o caso de Comércio, aproprie-se de dois campos teóricos distintos: a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos, refletir e posicionar-se. Nesses movimentos, é preciso levar em consideração o querer do sujeito professor, a mobilização que é capaz de fazer para construir um novo modo de estar docente não o da educação profissional, não o da educação de jovens e adultos, mas, sim, o docente do PROEJA.

Assim, por mais bem intencionadas que sejam as políticas públicas, os sujeitos que as implementam e as posturas que assumem ou deixam de assumir influenciam no resultado que se obtém. Nesse sentido, Charlot (2006, p. 97) assinala que nenhuma estrutura, por si mesma, pode produzir um efeito educacional; nenhuma política educacional pode por si mesma, atingir um resultado dado. Temos que estudar os efeitos das mudanças políticas, das estruturas, a partir das consequências que estas estão produzindo nas práticas dos alunos e nas práticas dos professores.

É preciso, portanto, conhecer os saberes que foram construídos/mobilizados pelos docentes que atuaram nos curso de Comércio. Os estudos de Maurice Tardif sobre a epistemologia da prática profissional podem colaborar com essas reflexões, uma vez que se constituem no estudo do conjunto de saberes utilizado pelos profissionais no dia a dia de seu trabalho para desempenhar suas tarefas. A noção de saber utilizada engloba os conhecimentos, as competências, habilidades e as atitudes (TARDIF, 2000, p. 10-11).

De tal modo que, para conhecer esses saberes, segundo o autor, é preciso conhecer o contexto de seu trabalho uma vez que “[...] o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas ‘co-pertencem’ a uma situação de trabalho na qual ‘co-evoluem’ e se transformam” (Ibid., p. 11).

Logo, conhecer os docentes que atuam no PROEJA, conhecer os saberes que construíram e mobilizaram é, também, uma tentativa de demonstrar que a docência não se perde em práticas sem sentido, que, por detrás da ação dos docentes, existem intencionalidades e diferentes formas de intervenção no mundo. De acordo com Costa (2009b, p.7), o PROEJA exige dos educadores uma postura

decidida frente ao que Paulo Freire chama de inédito viável, que é algo não vivido ou conhecido, mas sonhado e que pode ser realizado.

3.2.4 Eixo de Análise IV: Conhecimento que possuem os professores que lecionaram no Curso de Comércio em relação ao processo de Implantação do Curso no IFPI Campus Teresina Central.

Nesta categoria, procura-se identificar o conhecimento dos professores sobre a legislação que instituiu o PROEJA nos Institutos Federais, como também, conhecer como ocorreu a participação desses professores no processo de implantação do curso de Comércio, utilizando-se para isso os itens 11, 12, 13, 14 e 15, relacionados na página 104, tabela 06 dessa dissertação.

Constatou-se inicialmente, a partir do item 11 e 12, que os docentes apresentavam um conhecimento muito superficial em relação ao por que da implantação do curso de Comércio, como também não participaram do processo de implantação do referido curso.

Dessa maneira, observa-se na fala do P1 que o mesmo compreende como sendo uma questão de necessidade de serem empreendedores.

“Eu acredito que deva ter sido pela questão da necessidade, por ser assim um curso que mais tem haver com o perfil dos alunos de centro, essa questão que a maioria deles quer ser empreendedor, são autônomos, entendeu?! Eu acredito que é porque eles iam atrair um publico bem maior.” P1.

Acredita o P2 que foi motivação do Governo Federal e que sua implantação no Campus Teresina Central foi de maneira transtornada e não foi realizada nenhuma reunião entre os órgãos que compõem o Campus Teresina Central, gerando uma “briga infeliz”. Crê que o programa poderia ter sido implantado de forma diferente, pois “o PROEJA nacional tinha muitas verbas, muitas bolsas, rola dinheiro e tudo que rola dinheiro dá problema”.

“Eu não tive acesso à motivação do Governo Federal, chegou um belo dia aqui na divisão de disciplina, vai ter um curso de PROEJA bem aqui e inclusive foi até complicado pra saber onde era que ia ficar esse PROEJA, qual era o posto que ia ficar. Tinha um órgão que ficava, depois foi pro departamento e foi uma briga infeliz, foi um problema sério, faltou uma

articulação a nível de colégio com certeza, muito forte. Aí ficou assim 'não quer, não quer, não quer', era um curso que tinha muito dinheiro, não sei como é que tá hoje, o PROEJA nacional tinha muitas verbas, muitas bolsas, rola dinheiro e tudo que rola dinheiro dá problema. E esse bem aqui foi o problema sério, faltou articulação tanto da coordenação geral do EJA, já falei pro coordenador geral, na época. Faltou articulação a nível de diretoria geral, a nível de diretoria de ensino, reitoria, especificadamente sobre isso, faltou articulação, ficou muito assim 'devia. Não, tem que ter', não teve uma conversa, não foi uma coisa participativa, por isso que teve esses problemas bem aí." P2

Quanto a P3, não sabe, porém, acredita que foi pela imposição da legislação.

"Pela questão da imposição da legislação, especificamente o curso de Comércio, eu não sei qual foi o motivo [...] Aqui, como eu não participei do início, eu realmente não sei dizer qual foi à motivação pra que se colocasse esse curso de Comercio." P3

Com relação a este questionamento, o P4 não sabe informar, contudo, em sua opinião, não deveria ser implantado o curso de Comércio, pois acredita ser "um pouco discriminatório" onde quem está cursando é um público de escolaridade diferente da estabelecida, afirma que o curso deveria ser mais "técnico", cita como exemplo curso na área de Eletrônica.

"Não sei qual foi o motivo, eu por mim teria outro... Porque Comércio é um pouco discriminatório, você vê mais gente jovens que já tem ou faz curso superior, para inserção desse pessoal é um pouco complicado, eu acharia que deveria ser um curso mais técnico mesmo, da área mesmo, uma Eletrotécnica, por exemplo, técnico mesmo, de Manutenção em ar-condicionado... Trabalhar o PROEJA mais nessa área técnica, porque foi implantado eu não sei, não conheço o projeto político-pedagógico." P4.

O P5 respondeu que não sabe, nem tem ideia e nem tampouco foi informado, porém acredita ser um programa do governo que dá chance para as pessoas terem uma profissão.

"Não tenho ideia. Não fui informado. Só sei que é um programa do governo, que dá oportunidade pra essas pessoas de terem uma profissão." P5

Quanto ao P6, não sabe e afirma que não participou da sua elaboração no Campus Teresina Central. Acredita ter sido determinação do Governo Federal.

“Não sei, sinceramente, não participei de como foi feito não. Porque deve ter sido, na verdade, deve ter sido não, foi determinação do Governo Federal que se colocasse os EJAS, número X de alunos.” P6.

Quanto ao item 12, que questiona à participação dos entrevistados no processo de implantação do curso de Comércio no Campus Teresina Central, todos foram unânimes em afirmar que não participaram do referido processo.

“Não, na verdade, a gente não sabe de nada do PROEJA.” P1

“Não. Só soube no dia da disciplina, vai ter bem aqui.” P2

“Não, eu estava trabalhando em outro Campus, então eu não tive nenhum contato e eu realmente não sei sobre essa parte, dizer o que foi que aconteceu, por que se decidiu colocar especificadamente esse curso de comercio.” P3.

“Não, não participei. [...]. Não me lembro de ter sido convocado no PROEJA não.” P4.

“Nunca me chamaram pra nada. [...] não me convidaram pra participar, não me chamaram, só soube notícia do treinamento. E não participei, não fui incentivado e nem convidado pra isso.” P5.

“Não, não participei não.” P6.

Analisando-se os discursos dos entrevistados acima, concluímos que todos os professores não sabem por que foi implantado o curso e não participaram do seu processo de implantação. Acreditam que foi uma questão de necessidade, imposição da legislação, compreendem que é um programa do governo que dá oportunidade para as pessoas terem uma profissão.

Em síntese, os princípios centrais do Programa, descritos no Documento Base, não eram conhecidos pelos sujeitos pesquisados. Essas reflexões ratificam a ideia de que o aligeiramento do processo de concepção do curso de Comércio e, principalmente, o seu processo de implantação são fatores significativos da

constituição do quadro de dificuldades enfrentadas pelos professores do referido curso no Campus Teresina Central.

Procura-se, também, identificar através do item 13, as falas dos professores quanto às vantagens e às desvantagens percebidas por eles oriundas do processo de implantação do Curso de Comércio com a finalidade de estabelecer conexão com o PROEJA como política pública educacional a partir da vivência desse professor em relação ao processo de implantação do curso no Campus Teresina Central.

Conclui-se que existe uma complexidade quanto ao ponto de vista de cada professor em decorrência de suas experiências em ministrar aula no referido curso e a falta de conhecimento sobre a política do PROEJA. Se não, vejamos:

No caso do P1, devido a sua convivência com muitos problemas, não percebe vantagens do processo de implantação do curso para o Campus Teresina Central. Argumenta que a falta de estrutura, dentre outras, gerou denúncias por parte dos alunos para o MEC, relatando a situação em que se encontra o curso de Comércio. Completa afirmando que a não existência de uma estrutura proporcionada por parte do Campus que beneficie tanto alunos quanto professor é a que provoca maior desvantagem.

“[...] vendo a realidade de hoje, eu vejo que não foi vantagem por Instituto porque ele trouxe muitos problemas pra Instituição. [...] A gente tem agora um caso aqui que, inclusive, os alunos fizeram denúncias ao MEC e que eles estão sem número de matrícula, não têm prova, tá faltando professor e tudo, então, a partir do momento que ele implantou um curso e não cuidou desse curso, a Instituição não cuidou aí pra ela não foi vantagem nenhuma. [...] A desvantagem é essa estrutura entre professor e aluno. Porque, às vezes, o professor nem sabe que perfil vai encontrar de aluno na frente, então a gente chega como se fosse jogado de paraquedas no meio de uma turma daquelas ali; que querendo ou não, é uma turma que é um perfil diferenciado e a gente tem que estar preparado pra isso.” P1

Porém, quanto ao processo de implantação do curso, afirma que também trouxe vantagem fazendo referência ao aumento dos conhecimentos proporcionado aos alunos, lembrando a existência de comentários dos alunos sobre o curso de Comércio, destacando que, mesmo “bagunçado desse jeito”, conseguem adquirir conhecimentos, entretanto, “se ele fosse organizado, a gente tinha muito mais a oferecer como profissional”.

“Para os alunos, eu percebo que eles têm uma evolução nessa questão de conhecimento, entendeu?! O pouco que fica na cabeça deles já adianta de alguma forma, porque eu tenho o relato de alguns alunos que falam assim que eles têm um perfil antes e depois de terem entrado aqui, que inclusive eles comentam assim, que o curso já é bagunçado desse jeito, mas deixa alguma coisa boa na cabeça da gente. Se ele fosse organizado, a gente tinha muito mais a oferecer como profissional.” P1.

Quanto ao P2, ele acredita que a vantagem do processo de implantação é somente para os alunos do curso, pois eles têm uma oportunidade de estudar, lembrando que “é melhor do que ficar em casa sem estudar”.

“A vantagem, toda vez que uma pessoa vai pro colégio, tem que ter vantagem, porque é melhor do que ficar em casa sem estudar, sempre positivo.” P2.

Argumenta ainda P2 que a desvantagem dessa implantação é a falta de estruturação do curso de Comércio, resultado de uma não participação da comunidade, a não elaboração de um projeto a nível institucional, que não levou em consideração as condições em que vivem esses alunos.

“A queixa que a gente fala é que poderia ser melhor, poderia ser melhor estruturado; os alunos passam tanta vergonha, tanta coisa, já estão com seus direitos negados, porque fizeram perder suas qualidades normais sabe-se lá porque cargas d’água, por causa de família, etc., já está fazendo o esforço violento de passar o dia trabalhando e a noite estudando, então essas pessoas têm que ser bem acolhidas. A consequência é que não houve participação, não foi feito um projeto pra isso a nível institucional pra explicar a situação é essa, e tem necessidades pedagógicas e diferentes, não são necessidades especiais não, são necessidades pedagógicas diferentes. Dizer que uma sala do EJA é igual a uma do ensino médio normal, é uma idiotice, um equívoco enorme, com certeza, uma fala crucial.” P2.

Corroborar a P3 que não consegue visualizar vantagens no processo de implantação para o Campus Teresina Central. Contudo, como professora, após reflexão sobre a sua prática docente, a vantagem seria o desenvolvimento de um processo de adequação que proporcionou o seu “amadurecimento profissional” em decorrência da oportunidade de trabalhar com “pessoas diferentes”, para quem não estava acostumada a ministrar aulas.

“Não, realmente eu não consegui essa questão, não consegui visualizar não. Por exemplo, para a Instituição, eu não saberia dizer, mas no caso do professor, no meu caso específico, a questão da implantação do PROEJA e ter ido parar nesse curso também me trouxe, pra mim como profissional, que seria onde eu poderia falar me trouxe um amadurecimento profissional porque eu tive a oportunidade de trabalhar com pessoas diferentes com relação ao aprendizado ou maneira de aprender, eu tive que me adaptar a eles, a trabalhar de um modo que eu não estava muito acostumada, então a vantagem é que eu comecei a fazer uma reflexão sobre a minha prática, isso eu fiz, sobre como eu estava trabalhando, se a forma como eu trabalhava serviria para aqueles meninos, mas, fora isso, eu realmente não vejo. E isso termina que tudo o que a gente faz de reflexão do trabalho da gente, sempre no sentido de melhorar, mas fora isso.” P3

O P4 afirma que não percebeu essa desvantagem no dia-a-dia do seu trabalho, entretanto se queixa da não divulgação do processo de implantação, mais especificamente sobre os seus objetivos, intenções, o perfil do egresso com a finalidade de uma melhor adequação de sua metodologia em sala de aula. Complementa citando as dificuldades convidadas por ele na sua área de atuação.

“Assim, para o meu trabalho no dia-a-dia, não. Mas é interessante que a gente soubesse o objetivo, o porquê desse processo, qual era intenção do processo, qual é o egresso que eles querem lançar no mercado, para poder se adaptar mais. Mas, como eu disse, minha área é pouco afastada do Comércio, mas, mesmo assim, acho interessante que a gente conheça. Hoje em dia, eu conheço porque eu estava presente, agora de Física teve reunião eu participei, mas ficaria mais fácil se você soubesse o objetivo a ser atingido por nós. Quando eu entrei, eu não recebi nada, nenhum trabalho. Só perguntava o que sabiam, quando é primeiro ano é mais fácil, mas quando peguei terceiro período, ‘o que vocês viram’, eles nem sabiam direito falar, se expressar, mostravam o caderno, e íamos pra uma parte mais interessante da Física pra ser trabalhada.” P4

Para o P5, só houve desvantagens. Afiança que não participou, não foi chamado para nenhuma reunião e tampouco questionado sobre o processo de implantação do curso de Comércio. Conclui, de forma enfática, que, no período de três anos que ministrou aulas, nunca lhe falaram nada sobre tal processo de implantação.

“Só teve desvantagem, não participei, não fui chamado pra nada, não me perguntaram nada, eu não posso nem falar a respeito de uma coisa que eu não sei, só soube depois e só entrei no quarto ano pra dar aula. No

período de três anos em que estive 2010, 2011 e 2012, nunca me disseram nada, mas não foi só comércio teve edificações também.” P5.

Para P6, a vantagem ou desvantagem do processo de implantação é indiferente, pois, no início, o que lhe chamou a atenção foi a vontade que os alunos demonstraram em aprender e, a partir desse fato, procurou desenvolver sua metodologia, embora nunca tenha anteriormente ministrado aulas para os alunos desse curso. Ressalta que não teve problema para realização de aulas práticas em laboratórios e nem tampouco com a bibliografia, pois já possuía livros que utilizava em outras modalidades.

“Pra mim foi indiferente, porque eu me deparei ali, eu e os alunos, um tipo de aluno que eu nunca tinha dado aula. E o que eu vi foi que eles queriam aprender e eu usei essa metodologia, mas assim do processo de implantação, não. Aqui nessa disciplina não tive problemas quanto aos laboratórios, pelos menos nessas disciplinas, e a bibliografia eu já tinha um conjunto de bibliografia que eu já ministrei em outras disciplinas. Nas poucas vezes que eu procurei a Coordenação, foi pra liberar chave de laboratório ou pra recurso pequeno, e nunca tive problema não.” P6

Assim, nessa perspectiva, observando-se as falas recorrentes, aponta-se para a necessidade de falhas na concepção do curso de Comércio, uma vez que todos os discursos assinalaram somente desvantagens em consequência do seu processo de implantação. Isso se torna claro, a partir da conclusão anterior, quando os professores entrevistados asseguram que não têm conhecimento da justificativa para a implantação do referido curso no Campus Teresina Central. Dessa forma, como o processo de implantação é uma sequência lógica de etapas, seria impossível o entendimento desses professores entrevistados, sobre as vantagens e desvantagem do referido processo de implantação.

É importante ressaltar que o curso de Comércio, como parte integrante do PROEJA e sendo uma das primeiras experiências do Campus Teresina Central, mais especificamente no Departamento de Gestão e Negócios, necessita que sejam lançados olhares apurados, com vistas a assegurar uma reorganização do citado programa.

Assim, a forma como foi implantado o curso de Comércio no Campus Teresina Central nos remete a concepção de uma política pública educacional que transforma educadores e alunos em meros consumidores.

Pretende-se ainda, neste eixo de análise, através do item 14, considerar se as percepções dos professores quanto ao processo de implantação do curso de Comércio comprometeu os objetivos delineados pelo PROEJA como política pública educacional de inclusão social proposta pelo Governo Federal, bem como, o que poderia ser realizado para solidificar o PROEJA como política pública de inclusão social.

Dessa forma, na opinião do P1, a configuração como se deu o processo de implantação compromete a interpretação das políticas educacionais de inclusão social. O aludido professor justifica alegando que o processo de implantação, por ser de inclusão social, deveria ser realizado “com bem mais cuidado”. Em sua opinião, quando implementado e “deixado de lado”, deixa claro que o objetivo de inclusão da política também foi “deixado de lado”. Conclui afirmando a possibilidade da existência de interesses financeiros.

“Compromete porque eu acho assim, se tem uma inclusão social dentro desse projeto, então ele teria que ser um projeto que deveria ter sido implantado com bem mais cuidado. A partir do momento que ele é implantado, e é deixado de lado, então a gente já vê que o objetivo da política de incluir o aluno já foi deixado de lado, talvez tenha aí algum interesse financeiro, não sei, ou algum outro, não sei, que esse da política de inclusão a gente não vê.” P1

Na visão de P2, apesar da maneira de como foi implantado, o curso de Comércio no Campus Teresina Central não compromete “de forma alguma”. Justifica sua afirmação advertindo que o programa é importante, pois promove as pessoas e gera conhecimento, e, para que isso ocorra, é necessário que sua execução obedeça às etapas fundamentais para o sucesso dessa implantação. Finaliza alegando que se o projeto de implantação não dá certo “o problema não é o projeto, é a execução do projeto”.

“Não, não, não, de forma alguma, o projeto é bom, a ideia de promover essas pessoas bem aí, de gerar conhecimento é interessante, só que tem a execução passa primeiramente pela conversação dos atores envolvidos, um curso não pode cair de paraquedas num lugar não. Olha tá aqui, abre tantas vagas, faz a seleção, tem que ser assim. Dessa forma, com certeza, pode interferir no objetivo central, sem a participação dos professores que vão trabalhar lá, sem as coordenações, sem o tratamento, todo mundo interagindo nesse processo, selecionar os professores adequadamente, é selecionar os professores, não é qualquer

um que tem habilidade pra dar aula no EJA não, não é todo mundo que consegue fazer a transposição não, infelizmente a verdade é essa. O projeto tá lá, se executa-se errado, o problema não é o projeto, é a execução do projeto.” P2

Na fala da P3, ela avalia que não sabe responder ao questionamento.

“Olha, sinceramente, eu não sei te responder essa pergunta.” P3

Para o P4, a forma como se deu o processo de implantação compromete a interpretação das políticas educacionais de inclusão social. Justifica sua resposta destacando que isso acontece porque os professores não têm conhecimento do “projeto político-pedagógico do PROEJA”, do curso de Comércio no Campus Teresina Central.

“Eu acho que sim, é um bom questionamento, porque a maioria dos professores nem sabem, nem conhecem o projeto político-pedagógico do PROEJA, e não conhecendo como é que faz? Não conhecendo, fica complicado, aí o pessoal só sabe criticar, dizer que não presta. Muitos colegas nem sabem que existe, quando fico falando lá fora, eles falam ‘Ahh esse Lula e tal’, aí falo varias coisas incluindo o PROEJA, aí eles respondem que não sabiam disso.” P4.

Na fala do P5, “só compromete”. Explica ressaltando que os professores, quando vão ministrar aulas, se não tiverem as informações sobre o processo de implantação, não terão conhecimento sobre o curso de Comércio, consequentemente, ficará comprometida a finalidade do programa estabelecido pelo governo federal.

“Só compromete, porque quem vai atuar não conhece, não sabe como vai atuar, não sabe por que, como foi implantado, não sabe os objetivos, não sabe, então compromete porque a gente não sabe que rumo tomar, que estilo vai usar, onde vai chegar, não sabe por que estamos formando esses alunos, pra quê, só pensa que é pra atuar no mercado de trabalho, então compromete sim, é só ensinar língua portuguesa para aluno atuar no mercado de trabalho, pra falar bem, atender bem, mas não conheço os objetivos específicos do curso não.” P5.

Finaliza o P6 afirmando que compromete a interpretação das políticas educacionais de inclusão social, principalmente, no que se refere à preparação

desses professores do curso de Comércio para trabalhar com o perfil dos alunos. Arremata destacando o comentário dos professores com relação a ministrar aulas no referido curso.

“Sim, acho que compromete sim, acho que nem todos os professores são preparados pra dar aula para aquele tipo de aluno, não vão não. Já vi professores dizerem assim ‘Vixe, dar aula no EJA, vixe...’ Eu por exemplo, teria problema não, mas eu já vi gente que não queria.” P6

O que se compreende, através dos discursos dos entrevistados, utilizando os ensinamentos de Carvalho (2010, p.10), é que a interpretação de uma política pública pode ser percebida de várias formas: meio de solucionar problema; embate em torno de ideias e interesses; resultado da dinâmica do jogo do poder, dentre outras.

Afirma ainda Carvalho (2010) que, partindo do princípio de que o dever do poder público é de antecipar necessidades ao planejar e implementar ações de maneira que permita criar condições estruturais de desenvolvimento socioeconômico, a política pública está voltada para a garantia dos direitos sociais.

Ainda no entendimento de Carvalho (2010), a implementação de políticas públicas pode, também, ser entendida como um processo através do qual os objetivos podem ser alterados, recursos mobilizados para atender e realizar esses objetivos. Pode até ser vista como um processo de alteração da política que se quer programar, se não planejada, ela pode levar ao fracasso de uma política.

Conclui Carvalho (2010) afirmando que vários fatores podem interferir na implementação alterando os rumos previstos, ou seja, são circunstâncias externas ao agente implementador relativas à adequação, suficiência e disponibilidade de tempo e recursos, à característica da política em termos de causa e efeito, aos vínculos e dependências externas, à compreensão e especificação dos objetivos e tarefas; à comunicação, coordenação e obediência.

Levando-se também em consideração os estudos de Shneckenberg (2000, p.114) pesquisar as questões referentes à gestão escolar, no processo de implementação de políticas educacionais, requer a observância da interpretação que os atores sociais - diretor, supervisor escolar, orientador educacional, professor, pais, alunos, membros da comunidade - fazem sobre os fatos ou propostas expostas.

Adverte ainda a autora que uma boa proposta faz-se necessária, porém não garante por si o sucesso de sua implementação, já que enfrenta o impacto das resistências e das diferentes percepções por parte dos atores envolvidos dependendo, por isso, da habilidade dialógica do gestor escolar. Para ela, propostas inovadoras, que gerem mudanças, só são implementadas mediante interseção das dimensões técnica, política e humana de seus atores, as quais passam ainda pelo convencimento da comunidade sobre a sua importância.

Assim, levando-se em consideração a não observância da interpretação dos atores sociais no processo de implantação do programa, no caso os professores entrevistados, bem como o fato de não ter sido dado à devida importância para a referida proposta de implantação no Campus Teresina Central quanto à existência de mudanças e o contexto das falas dos seis professores entrevistados, conclui-se a partir dos discursos do P1, P4, P5 e P6, que o referido processo de implantação comprometeu sensivelmente a interpretação das políticas educacionais de inclusão social.

Com relação ao item 15 deste eixo de análise, que questiona o que poderia ser realizado no Campus Teresina Central para solidificar o PROEJA como política pública de inclusão social, os entrevistados apresentaram opiniões e todas convergiram para as consequências de como foi realizado o processo de implantação do curso de Comércio.

“Primeiro, o próprio projeto de implantação do PROEJA aqui na Instituição, deveria ser socializado com os professores, e, a partir daí, de uma base, de um apoio psico-pedagógico, até com os professores também, eles poderiam ajudar [...] mostrar, dar um treinamento nos professores [...]. A maioria dos professores não sabe como lidar com isso, um treinamento explicando, mostrando direitinho, treinar o professor para o PROEJA, pra ter, pelo menos, resultado.” P1.

“Não só o Comércio do EJA, mas todos os cursos do PROEJA deveriam ter uma estrutura, uma coordenação de PROEJA, específica do PROEJA [...]; a ideia de inserir, de motivar é perfeita, é uma necessidade, uma forma de diminuir os direitos negados desses alunos, mas, pra que isso aconteça, precisa de uma articulação forte e sem coordenação específica não dá certo. Outros cursos não, mas o comércio [...] precisa ser reavaliado porque as pessoas passam o dia trabalhando com aquilo ali; quem tem um aperfeiçoamento melhor pode crescer dentro da empresa [...].” P2

“Olha, pra mim, um dos grandes problemas do PROEJA é essa questão da implantação ter sido feita de qualquer jeito e não ter sido feito um planejamento pra se colocar. [...] O processo de seleção eu não sei como é feito [...] foi um curso totalmente sem planejamento [...]. Se houve um planejamento, foi só no papel [...].” P3

“Eu acho que é dar mais atenção a eles [...]. Deveria ter uma pessoa que tomasse de conta, que fizesse palestras no auditório, eles têm que se sentir importantes no meio social em que eles vivem [...] Tem que dá atenção, chamar, perguntar, ir nas salas para saber como são as coisas e tudo, fazer com que eles se sintam parte, fazer um seminário do próprio curso deles [...] Fazer eles se sentirem bem [...].” P4.

“Primeiro é um seminário, simpósio, congresso sobre o PROEJA, que não fosse um convite, fosse uma convocação para todos os professores participarem. E os professores participarem das pesquisas pra melhorar e um setor, ou departamento específico com coordenador ou uma pessoa que só trabalhe com isso, que tenha preparação e conheça o curso [...]. Tá faltando a reavaliação, tá faltando o compromisso, um departamento que trabalhe só com isso, um preparo dos professores e também até o preparo com os alunos [...], tem que explicar o que é, qual o objetivo, explicar porque ele está aqui [...].” P5

“Acho que os professores seriam selecionados, deveriam ser preparados, uma qualificação para aquele tipo de aluno, aquele tipo de público, certo?! E também a questão da interdisciplinaridade dentro do curso [...].” P6

Observa-se que os discursos dos docentes materializam os tensionamentos incorporados ao ambiente educacional a partir da implantação do curso de Comércio modalidade PROEJA no Campus Teresina Central como política pública inclusiva em relação aos jovens e adultos trabalhadores. Apresentam críticas e sugestões, porém se percebe que o PROEJA trouxe também alguns acertos e oportunidades para os alunos inseridos no seu contexto, proporcionando ao seu modo, o direito a educação de trabalhadores, como previsto no texto da LDB de 1996, pensado como ampliar o sentido de direito à educação, que tem sido negado a uma grande parcela da população brasileira, apontando como solução a integração do saber e o fazer.

Assim, é importante levar em consideração os conhecimentos de Perez (2010, p.1180), afirmando que é importante dedicar-se a examinar a implementação das políticas bem como reexaminar o que foi implementado e deu certo e o que, de fato, funciona. Também é importante investigar sob que condições as diversas políticas educacionais são praticadas e como elas funcionam e se são exitosas.

Para tanto, têm sido desenvolvidos modelos teoricamente consistentes, visando enfrentar e compreender essa complexidade.

Complementa Perez (2010, p.1181), ressaltando que a implementação refere-se a todo o processo iniciado com o estabelecimento da política até o seu impacto; para outros, a implementação não se confunde com o produto, sendo basicamente um processo com uma série de decisões e de ações postas pela autoridade legislativa central.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que se concretizou e que se configurou nesta dissertação versa sobre um estudo que teve como finalidade identificar e analisar as representações presentes nas narrativas dos docentes, com relação à implantação do PROEJA como política pública educacional, viável, no período compreendido entre os anos de 2009 a 2012.

Assim, procurou-se analisar os discursos dos professores sobre a implantação do curso Técnico Integrado ao Médio em Comércio na modalidade PROEJA, na tentativa de entender a dimensão que o Programa tem adquirido no IFPI - Campus Teresina Central, percebendo essa política pública educacional como facilitadora da inserção social, sob a visão dos professores pesquisados por meio de relatos sobre como foi e está sendo assimilada a implantação do referido curso.

Para tanto, levou-se em consideração as seguintes questões: Que significados os professores atribuem à implantação do PROEJA no curso Técnico Integrado ao Médio em Comércio como política pública educacional de inclusão no IFPI - Campus Teresina Central no período de 2009 a 2012? Qual a credibilidade atribuída pelos professores ao Programa e sua viabilidade como política pública educacional instituída?

Dessa forma, o material empírico produzido é o resultado de entrevistas semiestruturadas realizadas com seis professores selecionados, sendo 04 na formação básica e 02 na formação profissional, os quais atendem aos critérios convencionados neste estudo. É importante mencionar que as respostas das entrevistas foram fundamentais para a compreensão sobre as representações dos professores quanto ao processo de implantação do PROEJA no Campus Teresina Central, bem como compreender as complexas relações existentes entre as políticas públicas educacionais e o discurso dos professores que circundam o Curso de Comércio na modalidade em questão.

Com relação aos discursos dos professores entrevistados, considera-se que sua análise inicia na compreensão deles como regido por uma regularidade de que as pessoas não têm consciência. Assim, Foucault entende que:

[...] todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito e que este já-dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um "já-mais-dito", um discurso sem corpo, uma voz tão

silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio do seu próprio rastro. Supõe-se, assim, que tudo que o discurso formula já se encontra articulado nesse meio silêncio que lhe é prévio, que continua a correr obstinadamente sob ele, mas que ele recobre e faz calar. O discurso manifesto não passaria, afinal de contas, da presença repressiva do que ele diz; e esse não dito seria um vazio minando, do interior, tudo o que ele diz. (FOUCAULT, 2005, p. 27-28).

Nesse sentido, foi possível identificar implicações dos efeitos desses discursos sobre o processo de implantação do PROEJA no Campus Teresina Central. Deu-se ênfase, também, sobre o que percebem os professores envolvidos nesse processo de implantação do PROEJA na certeza que os significados alçados contribuam para uma reflexão ampliada do programa a partir de uma ponte entre o ideal e o real. Dessa forma, recorreu-se à Teoria das Representações Coletivas no sentido de delinear os significados que esses professores fazem do objeto em questão.

Para tanto, utilizaram-se os conhecimentos de Roger Chartier, que é admirável ao descrever “o mundo como representação” em sua obra “A Beira da Falésia: a história entre certezas e inquietudes”, Chartier (2002) onde salienta que a palavra “representação” atesta para duas definições de sentidos aparentemente contraditórios. Por um lado, representação faz ver a ausência, distinguindo o que representa e o que é representado. De outro, é a apresentação de uma presença, apresentação pública de uma coisa ou pessoa. Em suas palavras:

Representar é, pois, fazer conhecer as coisas mediante ‘pela pintura de um objeto’, ‘pelas palavras e gestos’, ‘por algumas figuras, por marcas’ – como os enigmas, os emblemas, as fábulas, as alegorias. Representar no sentido jurídico e político é também ‘manter o lugar de alguém, ter em mãos sua autoridade’ (CHARTIER, 2002, p. 165).

Assim, é possível dizer que “representações” são construções sociais da realidade em que os sujeitos fundamentam suas visões de mundo a partir de seus interesses e de seu grupo. Dessa forma, os sujeitos e o grupo ao qual pertence criam representações de si mesmos e de outros grupos, fundamentando suas visões de mundo sobre a realidade. As representações visam construir o mundo social, sendo elas matrizes dos discursos e das práticas dos grupos. Assim, compreender as representações dos grupos é compreender como o mundo deles é construído socialmente.

Para a compreensão de como se utilizaram as representações coletivas dos professores sobre a implantação do PROEJA na instituição pesquisada, foi necessário enfatizar quatro eixos de análise fundamentais para sua formação. Tais eixos se referem ao posicionamento dos docentes sobre: a trajetória de vida dos professores que ministraram aulas no curso de Comércio no período de 2009 a 2012; o conhecimento sobre as Políticas Públicas Educacionais Brasileiras e os adquiridos sobre o Curso de Comércio no IFPI - Campus Teresina Central; o saber dos professores que lecionaram no curso de Comércio em relação ao processo de implantação do curso no IFPI - Campus Teresina Central.

Quanto ao primeiro eixo de análise, levando em conta os discursos dos professores quanto a sua trajetória de vida, percebe-se que este se dá de diferentes formas, principalmente, se considerarmos o processo que envolve a decisão da futura carreira profissional, que é permeada por tensões e dilemas. Assim, os entrevistados explicitaram o contexto que foi vivido nessa procura da identificação profissional.

Logo, é possível afirmar que as áreas de atuação dos docentes não foram escolhidas exclusivamente por vontade própria, mas dependeu também de contingências relacionadas às suas influências de vida. De tal modo que, o processo de escolha profissional e a inserção no mundo do trabalho são cada vez mais intrincados, geram dilemas, o que significa que as possibilidades de escolha profissional não estão relacionadas somente às características pessoais, principalmente, ao contexto histórico e ao ambiente sociocultural.

No Brasil, por exemplo, observa-se a procura crescente pelas carreiras do serviço público, nas quais uma vez o candidato admitido por concurso tem a estabilidade nesse serviço garantida por lei.

Portanto, fica claro que o percurso profissional é resultado de fatores extrínsecos e intrínsecos, que se combinam e interagem de diferentes formas, ou seja, o profissional recém-formado, tendo em vista suas circunstâncias de vida, é envolvido por aspectos situacionais e de sua formação, e, outros, como as perspectivas de empregabilidade, renda, status associado à carreira ou vocação, bem como identificação, autoconceito, interesses, habilidades, maturidade, valores, traços de personalidade e expectativas com relação ao futuro.

Com relação à prática em lecionar em escolas públicas, pode-se dizer que todos os entrevistados possuem experiências nessa esfera administrativa, o que

propicia de forma mais exasperada ou não, o conhecimento desses professores sobre as políticas públicas educacionais. Isso porque sua convivência no ensino público, permeada de dificuldades e complexidades faz com que brotem questionamentos e reivindicações, dentro do contexto de trabalho, em busca de melhorias que facilitem o desempenho do docente em sala de aula visando contemplar os objetivos propostos nos programas das disciplinas, onde para isso se torna necessário um entendimento legal de como foi criado o PROEJA.

Com relação ao segundo eixo de análise, conclui-se que a compreensão dos professores entrevistados sobre o programa é limitada quando se trata do PROEJA como política pública educacional, isso se diverge ao fato dos entrevistados terem experiências em escolas públicas, onde a grande maioria apresenta dificuldades de percebê-las, isto é, a compreensão a partir do desempenho do seu trabalho docente. Assim, não se percebe nenhuma referência ao discurso oficial ou aos princípios do programa para defini-lo; nenhum dos entrevistados citou, por exemplo, o decreto que deu origem ao referido programa ou algo que esteja prescrito oficialmente apesar de entender que o espaço da escola é palco de interpretações das políticas públicas educacionais.

Deste modo, percebeu-se que a convivência dos entrevistados com o seu contexto de sala de aula oportunizou a compreensão dos efeitos das políticas sobre os sujeitos envolvidos, ou seja, para os professores o conceito do PROEJA como política pública é formado a partir de sua vivência em sala de aula não compreendendo, portanto, a complexidade das relações existentes em torno do movimento desenvolvido por uma política educacional.

Ficou claro que um dos desafios enfrentados pela educação no Brasil, nos dias atuais, refere-se à inserção do jovem no mercado de trabalho. Essa inserção deve ser realizada de maneira que promova o seu desenvolvimento frente aos conhecimentos que lhes são necessários para a sua formação.

Quanto ao seu caráter social o PROEJA é caracterizado pelos entrevistados como um programa que prioriza o atendimento às populações pobres dispondo-se diminuir as desigualdades sociais ficando claro que visam resolver as necessidades vitais enquanto direitos básicos de cidadania.

Desse modo a importância do PROEJA como política pública de inserção no mercado de trabalho é apresentada pelos professores entrevistados em decorrência do conhecimento de convivência com os alunos. Esse conhecimento dos quais os

professores são possuidores, não tem suporte teórico necessário, o que prejudica os objetivos propostos pelo PROEJA. É necessário, portanto, uma reorganização no processo de implantação desse programa visando uma capacitação para suprir essa deficiência teórica.

Com relação ao terceiro eixo de análise os questionamentos sobre como determinou a inserção do docente no curso de Comércio, se constatou que não ocorreu seleção dos professores, sendo a distribuição deles de forma eventual, sem definição de critério, levando em consideração aspectos circunstanciais, tais como o fato de não haver professor para ministrar aulas nas turmas, adequações de processos de transferências, relações de coleguismos, dentre outros. Isto demonstra que os entrevistados não tinham preparação/capacitação para lecionar no PROEJA, devido às especificidades do público. É interessante perceber que, mesmo após o início das aulas, os docentes não sabiam sobre as particularidades do PROEJA, tomando conhecimento diante das dificuldades encontradas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, demonstrando assim, falhas no processo de implantação do programa.

A pesquisa apontou também que todos os entrevistados não tem conhecimento relacionado à quando e porque surgiu o curso de Comércio na modalidade PROEJA no IFPI – Campus Teresina Central, com isso fica evidente o distanciamento entre as concepções e princípios norteadores do documento base do Programa e o conhecimento dos professores sobre o surgimento do curso de Comércio, reforçando ainda mais a importância da compreensão no processo de implementação das políticas públicas. Portanto, a falta de conhecimento dos entrevistados deixa claro, as falhas na implantação do programa no Campus Teresina Central.

Quanto à pressão por parte do Departamento, para os entrevistados as disciplinas se caracterizam pela existência de diferentes formas de adesão e resistência ao programa, manifestações que se expressam em distintos posicionamentos com relação ao Curso e sua organização pedagógica à prática e dia a dia em sala de aula.

As resistências ao programa deixam lacunas na formação dos alunos, porém, percebe-se que a resistência ao Programa, por parte de alguns, foi diminuindo à medida que se envolveram com o curso, contudo trata-se de um processo lento, contínuo e vulnerável a ações externas. Creio que a adesão ao programa poderá

intensificar-se na medida em que ocorram ajustes no processo de sua construção, em prol de garantir uma ação mais cotejada no Campus Teresina Central, como também, com os atores que efetivamente pratiquem essa política no Campus.

A falta de estruturação no Curso de Comércio, consequência do processo de implantação do curso, causa confusão na maneira de gostar de lecionar percebida pelos professores, gerando dilemas importantes na realização de seu trabalho como o caráter pejorativo que se tem atribuído a essa modalidade de ensino e, conseqüentemente, aos docentes que nela atuam.

Tem-se notado, a partir dos relatos que o Curso de Comércio tem enfrentado a precarização da conjuntura disponibilizada para dar condições para o seu funcionamento. A invisibilidade dos alunos desse curso incomoda-os e expõe os professores a um sucateamento dos recursos didáticos e ao permanente “improvisar” dentro da sala de aula. Além disso, os docentes alocados para o Curso de Comércio, quase sempre, são os que “sobram”, ou seja, os que não cumpriram toda sua carga horária em outras modalidades de ensino.

Portanto, detecta-se uma fragmentação de opiniões referente a esse dado, o que demonstra, por parte desses professores, certa insegurança acerca do conhecimento relativo ao contexto intrínseco ao público do PROEJA. Dessa forma, o docente que atua nos cursos oferecidos nesse programa deveria ter sido submetido à capacitação, com vista a apropriar-se de dois campos teóricos distintos: a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos, com a finalidade de refletir e posicionar-se. Nesses movimentos, é preciso trabalhar o querer do sujeito, o professor, a mobilização que é capaz de fazer para construir um novo modo de estar docente: não o da educação profissional, não o da educação de jovens e adultos, mas, sim, o docente do PROEJA.

Vale ressaltar a importância de investigar como os professores entrevistados conviveram com as complexidades e dificuldades inerentes ao curso e se o professor é possuidor de características que julga necessária para o convívio e superação das dificuldades.

Conclui-se que existe uma coerência comum com relação sobrepujar esses problemas em todos os discursos dos professores entrevistados, destacando a falta de estrutura, o preparo dos professores, problemas em repassar os conteúdos em sala de aula, a não existência de uma metodologia que favoreça o entendimento dos alunos com relação aos conteúdos ministrados, deficiência na educação básica

desses alunos, dificuldades dos professores quanto ao processo de ensino aprendizagem, heterogeneidade nas idades dos alunos e, por fim, as consequências das condições econômica e social desses educandos em sala de aula.

Nos discursos dos entrevistados há uma referência à paciência, compreensão, atenção, necessidade de capacitação para os professores, disposição para ouvir mais do que falar, bem como o aprender a conviver com as particularidades e dificuldades individuais desses alunos. É importante observar que tais referências evidenciam os empecilhos convividos no curso de Comércio e apontam como consequência a conjuntura do processo de implantação dessa política no Campus Teresina Central, que, por força de uma decisão governamental, tem gerado dificuldades de complexidades para toda a comunidade do IFPI.

Não podemos deixar de reafirmar, entretanto, que o modo como foi implantado a referida política educacional no Campus Teresina Central ocasionou deficiências que somente agora são percebidas através das falas dos docentes, dentre as quais, a fundamental e mais urgente, é a necessidade de uma capacitação para os professores pautada nas complexidades do PROEJA como política pública educacional instituída.

De certa forma, o processo elaborado para implantação de tais cursos no IFPI - Campus Teresina Central não poderia ser perfeito em todos os seus aspectos, e, como consequência, em uma primeira análise, podemos responsabilizá-lo como gerador de tais desarranjos.

O quarto eixo, fundamental para a pesquisa, revela que não houve a participação dos professores entrevistados no processo de implantação do curso de Comércio e que todos não sabem o porquê de sua implantação, onde nos discursos apresentados deixa clara a questão de necessidade, imposição da legislação, compreendendo como um “programa do governo” que dá oportunidade para as pessoas terem uma profissão.

Quanto à participação dos professores no processo de implantação do curso de Comércio faz-se necessário recorrer-se aos conhecimentos de Held (2006) o qual afirma que o princípio da autonomia e da participação são pontos de partida para a construção do discurso democrático mais sólido e eles estão no centro do projeto democrático moderno, concebido como um mecanismo que confere legitimidade as decisões políticas quando se aderem princípios, regras e mecanismos adequados de participação, representação e responsabilidade, a gestão democrática e

participativa da escola vem sendo incorporada nos documentos legais que conformam a política nacional de educação no Brasil.

Em estudos realizados por Salm e Menegasso (2010) os pesquisadores, chegaram à conclusão de que a participação pode ser entendida como participação “em” ou participação “sobre”. A participação “em” significa ser ou ter parte na comunidade para decidir sobre algo que é do interesse de todos. Já a participação “sobre” está relacionada à ideia de controle, tipificado pelo caso da participação na comunidade para exercer o controle social sobre as atividades do poder público.

É importante ressaltar que os princípios centrais do Programa existentes no Documento Base, não eram conhecidos pelos sujeitos pesquisados. Essa reflexão admite a afirmação de que o aligeiramento do processo de concepção do curso de Comércio e, principalmente, o seu processo de implantação são fatores significativos da constituição do quadro de dificuldades enfrentadas pelos professores do referido curso no Campus Teresina Central.

Dessa forma levando-se em consideração os estudos de Salm e Menegasso conclui-se que a participação dos professores no processo de implantação do curso de Comércio deveria ser ou ter parte na comunidade para decidir sobre algo que é do interesse de todos, como também, estar relacionada a uma ideia de controle pela comunidade escolar, e por não haver nenhum processo de decisão e controle relacionados com a este processo, nos leva a crer que houve falhas na implantação do referido programa no Campus Teresina Central.

Reportando-se as questões que diz respeito às vantagens ou desvantagens do processo de implantação do curso, os entrevistados apontam falhas na concepção do curso de Comércio, uma vez que, em todas as alocações apontam somente desvantagens em consequência do seu processo de implantação. Isso se torna claro, a partir da conclusão anterior, quando os professores asseguram que não sabem e não têm conhecimento da justificativa desta implantação. Como o processo de implantação é uma sequência lógica de etapas, seria impossível o entendimento desses professores sobre as vantagens e desvantagens uma vez que, não participaram do processo de implantação do referido curso.

Analisando as falas dos professores entrevistados e levando em consideração os estudos de Carvalho e Shneckenberg houve várias formas de interpretação do PROEJA como política pública, como também, a existência de vários fatores que interferiram nesse processo alterando os rumos previstos, tais como: A falta de

cuidado na implantação do programa (P1), a falta de conhecimento do projeto pedagógico do PROEJA gerando críticas por parte dos professores (P4), o desconhecimento de como atuar no curso, a ausência de conhecimento sobre o processo de sua implantação e a falta de conhecimento dos objetivos do referido programa (P5), e por fim, o despreparo dos professores em trabalhar com o perfil dos alunos do curso (P6).

É importante destacar neste contexto, o impacto das resistências, as diferentes percepções por parte dos professores e a falta da habilidade dialógica dos gestores envolvidos no processo de implantação do programa. Portanto, compromete na maneira de interpretação das políticas educacionais de inclusão social.

Destarte, para solidificar o PROEJA como política pública de inclusão social, os discursos dos professores entrevistados apontam várias sugestões tais como: a socialização do processo de implantação para todos os professores, a necessidade de um apoio psico-pedagógico, a realização de treinamento/capacitação para os professores que atuem no programa (P1), a implantação de uma Coordenação específica para o PROEJA que motivasse tanto os docentes quanto os discentes (P2), a reestruturação da implantação do curso uma vez que foi realizada sem planejamento (P3), e nortear a atenção ao professor e alunos para que se sintam importantes no contexto escolar de forma integrada (P4).

Verificou-se também, algumas outras sugestões voltadas para a realização de seminários, simpósios e congressos sobre o PROEJA, convocando todos os professores envolvidos, a realização de pesquisas direcionadas ao tema, a criação de um setor ou departamento específico para trabalhar com as complexidades desse público (P5), e a efetivação de um processo de seletivo interno e/ou externo para professores que queiram trabalhar com o PROEJA.

Não seria apropriado afirmar que o PROEJA é um problema do IPFI – Campus Teresina Central, mas, sem dúvida, o estudo aqui apresentado confirma a teoria de um melhor aprofundamento de pesquisas em torno do processo de implantação do programa a partir de outro paradigma que permite um levantamento de novas conjecturas a serem investigadas.

Desse modo, as colocações apresentadas nos leva a seguinte consideração: As representações coletivas dos professores sobre as dificuldades e complexidades vivenciadas por eles no curso estão ancoradas nas falhas do processo de

implantação do curso de Comércio, uma vez que todos os discursos apontam somente para as desvantagens. Tal reflexão nos faz retomar as discussões sobre os objetivos do programa, com o intuito de propor soluções para os desafios que vêm sendo enfrentados dentro do curso de Comércio.

Os objetivos do PROEJA, de acordo com o Documento Base, é buscar, resgatar e reinserir, no sistema escolar regular brasileiro, jovens e adultos que se encontram afastados dele, devido a problemas internos e externos à escola, através do acesso à educação geral e, mais especificamente, ao ensino profissional, na perspectiva de uma formação integral. (BRASIL, 2007).

Analisando os princípios e concepções expressos no Documento Base – PROEJA (BRASIL, 2006) constata-se que os mesmos visam uma educação permanente capaz de lidar com as necessidades dos educandos (jovens e adultos), incentivam suas potencialidades e contribuem para a sua autonomia. O objetivo é que eles sejam sujeitos da aprendizagem, capazes de vincular de forma orgânica a educação e as práticas sociais ao mundo do trabalho.

Assim, com a compreensão do trabalho em sua particularidade histórica, nas mediações específicas que lhe dão forma e sentido, pode-se apreendê-lo ou apreender o mundo do trabalho na sua historicidade, sendo esta a base da compreensão do trabalho como princípio educativo.

Nessa perspectiva, a relação entre a educação e o mundo da produção é vista com maior amplitude do que uma preparação específica para o mercado de trabalho, que passa a ser considerado um elemento de intervenção/realização do ser humano, embora não seja exclusivamente o único.

A reflexão sobre a mediação entre escola e trabalho, este último entendido como fundante da condição humana, perpassa a compreensão dos sujeitos da EJA como alunos-trabalhadores ou trabalhadores-alunos. No entanto, deve se ter a clareza de que essa formação profissional não pode ser confundida como preparação estreita para o trabalho.

Nesse sentido, cabe à educação escolar, primeiramente, priorizar o crescimento humano e só então levar em consideração o atendimento do mercado de trabalho, no qual o ensino deve assumir uma atitude epistemológica e estabelecer um diálogo entre conhecimento produzido/adquirido/acumulado no mundo do trabalho e saber escolar.

Por isso, Frigotto (2007) adverte que uma educação básica de baixa qualidade redundaria em uma educação profissional ordinária, desprezível. Por conseguinte, se a educação estiver refém da formação para o mercado, ela será cada vez mais reafirmada como condição para negociação no setor econômico, deixando mais distante a perspectiva de formação unilateral. O autor ainda reitera que a universalização da educação básica com a formação profissional implica o resgate da educação básica pública, gratuita, laica e universal com uma visão unitária e politécnica, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia.

Por isso, é importante refletir sobre a possibilidade de inclusão, proclamada pelo PROEJA, considerando a busca da concretização do direito de todos à educação e ao trabalho, por meio de políticas educacionais e sociais capazes de abranger os vários aspectos envolvidos, tornando-se imprescindível o repensar na luta pela educação e pelo trabalho, como direito do indivíduo e dever do Estado, pautada na justiça social e na possibilidade de satisfação das necessidades mínimas do ser humano.

A efetivação e consolidação do PROEJA no IFPI Campus Teresina Central exige que, de fato, ele seja considerado política pública, estratégica e integrada a um sistema nacional de educação, que pense na complexidade do conhecimento do mundo do trabalho, marcado por contradições, e na qual a educação possa se inserir como prática formadora e comprometida com a democracia social.

Os resultados apontam a diferença entre o que era esperado a partir de um conhecimento teórico do programa e o conhecimento construído a partir de suas vivências no curso de Comércio. Assim, apesar de configurar falhas no processo de implantação do PROEJA, os professores, ao seu modo, tentam concretizar as expectativas estabelecidas no Documento Base antes de terem contato com o programa.

É interessante destacar que a forma como foi implantado o Programa no Campus Teresina Central, através de Decreto Presidencial, em que denota no seu Art. 2º, a obrigatoriedade das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica de implantarem cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007, é o ponto de partida para o desencadeamento de uma série de problemas.

Problemas estes, decorrentes do processo de implantação do PROEJA, que não é uma situação específica no Piauí, isso porque toda a política que não é

sustentada em uma discussão ampla e por um esforço solidário tende a não ser concretizada.

O que percebemos, resumidamente, com base na pesquisa, é que existem muitas críticas sobre o PROEJA, principalmente, na forma em que foi implantado. De fato, em meio a muitas resistências e dificuldades reais em incluir um público há muito afastado da escola e com experiências escolares tão negativas, a implementação do PROEJA no Campus Teresina Central, apesar da adesão de alguns, ainda não se concretizou.

Uma preocupação a mais para a consolidação da aludida política pública no Campus Teresina Central diz respeito à oferta de cursos pelo PRONATEC, os quais estimularam, de certa forma, o “esquecimento” do PROEJA diante desse novo programa. Assim, o PRONATEC pode eliminar os frutos que esse programa originou ao público da EJA, tanto em qualidade quanto em acesso às escolas federais que antes não tinham vez nem espaço.

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC foi criado pelo Governo Federal, em 2011, com a intenção de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. Especificamente, tem como objetivo: expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional presencial e a distância; construir, reformar e ampliar as escolas que ofertam educação profissional e tecnológica nas redes estaduais; aumentar as oportunidades educacionais aos trabalhadores por meio de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; aumentar a quantidade de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de educação profissional e tecnológica; melhorar a qualidade do ensino médio²¹.

De acordo com Franzoi (2013, p.10), a compreensão que regula o PRONATEC é a urgência de preparação para o mercado de trabalho, amparado nas mesmas suposições do PLANFOR: a linearidade entre formação e emprego no mercado de trabalho; a difícil articulação entre público e privado, com evidência no Sistema S; cursos de formação abreviado, voltados para a preparação restrita visando à ocupação imediata de postos de trabalho.

²¹ Disponível em <http://www.mec.gov.br>

Enfatiza ainda Franzoi (2013, p.11) que o PRONATEC propõe cursos rápidos que aperfeiçoem para o mercado de trabalho, indo de encontro a uma educação profissional integral para o mundo do trabalho e não sujeita às demandas alocadas dos postos de trabalho que são criados e fechados de acordo com os interesses do capital. Além disso, o PRONATEC ignora a formação dos professores para atuar com esse público que, muitas vezes, não têm escolaridade suficiente para os cursos propostos.

O mesmo autor ainda destaca que o “esquecimento” do PROEJA diante do PRONATEC pode pôr a perder os ganhos que esse programa trouxe ao público da EJA, tanto em qualidade quanto em acesso às escolas federais onde antes não tinham vez nem lugar. A intencionalidade de oferecer o PROEJA dentro do PRONATEC é outra perspectiva que preocupa, com o agravante de que essa possibilidade pode condená-lo ao seu fim, tendo em vista que o PRONATEC possui caráter emergencial e pode ser substituído a qualquer tempo por um novo programa de governo para formação aligeirada de trabalhadores. A expressividade numérica do PRONATEC tem feito sombra ao PROEJA e pode conduzir o programa ao completo descaso diante, também, da necessidade de ocupar os espaços e os docentes das escolas federais no oferecimento dos elevados números de matrícula.

Diante de suas necessidades, o PRONATEC passa a constituir quase que uma escola paralela, que tem suas próprias regras, seus próprios professores, seus próprios sistemas de matrícula e processo seletivo. Uma escola com vida própria que orbita os institutos federais, mas não se submete completamente aos seus regimentos e projetos políticos.

Pressupõe-se que esse aspecto de melhor aceitação para se trabalhar com a EJA com os cursos do PRONATEC reveste-se, além da concepção pedagógica, o incentivo financeiro dispensado pelo Governo Federal através das bolsas, com carga horária que ultrapasse a jornada de trabalho regular dos servidores dos Institutos Federais.

Cabe, portanto, outras pesquisas que promovam uma investigação sobre o PRONATEC no que se refere à qualidade dos cursos oferecidos e se sua estrutura está adequada ao público que pretende atingir, levando em consideração dados sobre a evasão e a representação do mesmo na visão do alunado.

No entanto, Franzoi (2013) em seu estudo, obteve dados sobre o PROEJA que não deixam dúvidas de seu abandono tão precoce, ou sua absorção por outro

programa que vem com marcas tão avessas ao interesse desses trabalhadores, quando há em torno dele um grande movimento de setores ligados à formação dos trabalhadores e adesão de seus protagonistas, parece representar um retrocesso na luta que se tem travado por uma educação mais integral do ser humano.

O que queremos deixar claro é que, no processo de implantação do curso de Comércio modalidade PROEJA, desde o estabelecimento dessa política até o seu impacto no Campus Teresina Central, mais especificamente no Departamento de Gestão e Negócios, desafios foram revelados, barreiras surgiram no seu percurso transformando-se em lições aprendidas somadas a outras experiências.

Não cabe a nós, enquanto pesquisadores julgar gestores e procedimentos administrativos, porém, através dessa oportunidade de investigação, alertar de maneira concisa a real necessidade de um estudo do referido programa, que contemple a superação desses problemas. Assim, teremos a possibilidade para a correção das distorções enumeradas, em prol de alcançar a sobrevivência e o êxito do programa no Campus Teresina Central. Todavia, reconhecemos que ainda há muito a ser pesquisado para este tema, aspirando novos estudos e intervenções significativas no âmbito de propostas inovadoras para construção de uma educação pública de qualidade ofertada aos jovens e adultos no IFPI – Campus Teresina Central, na qual nossa contribuição possa se somar a outras e, desse modo, provocar aberturas que se traduzam em práticas efetivas e concretas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, P. F. Uma sedição no sertão: O I30 de maio de 1834 em Cuiabá. **Revista Eletrônica 5 Documento Monumento**, Universidade Federal de Mato Grosso, Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional – NDIHR, v. 5, n.1, dez. 2011.

ALVES, B. H. Abordagens métricas: análise da produção científica de artigos e rede de colaboração científica dos docentes do programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, na linha de pesquisa e organização da informação da UNESP/Marília. **Revista Iniciação Científica da FFC**, v.9, n. 2. p.104-115, 2009.

ANDRADE, C. C. **Juventude e trabalho**: alguns aspectos do cenário brasileiro contemporâneo. Brasília: Nota técnica 37, Ipea, 2008.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARRETCHE, M.T. S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília Nobre e Carvalho; BRANT Maria do Carmo de (Org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

ARROYO, M. **Ofício de mestre**. Imagens e auto imagens. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

AZEVEDO, J. M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul/dez 2006.

BORBOREMA, C. D. L. de. **Política de ciclos na perspectiva do ciclo de políticas**: interpretações e recontextualizações curriculares na rede municipal de educação de Niterói/RJ. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jul. 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)**. Brasília, 2007.

CARVALHO, F. A. L. de. O Conceito de Representações Coletivas segundo Roger Chartier. **Revista Diálogos, DHI/PPH/UEM**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, v. 9, n. 1, p. 143-165, 2005.

CARVALHO, M L; BARBOSA, T R; SOARES, J B. Implantação de políticas públicas: uma abordagem teórica e crítica. In: X COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTIÓN UNIVERSITÁRIA EN AMÉRICA DEL SUR, 10., Mar Del Plata – Argentina, 2010. **Anais...** Mar Del Plata, 2010.

CHARTIER, R. O mundo como representação. In: **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, jan/abr.1991.

_____, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1998.

_____, R. A história entre a narrativa e o conhecimento. In: CHARTIER, Roger. **A beira da falésia**: a história entre certezas e inquietudes. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: EdUFRGS, 2002.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, R. C. D. **O PROEJA para além da retórica**: um estudo de caso sobre a sua trajetória da implantação do programa no Campus Charqueados. Porto Alegre, 2009. Dissertação (Mestrado) -- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009a.

_____, R. C. D. **O PROEJA como política de ousadia**: um inédito-viável. [s.l.], 2009b. 10 f. (Texto inédito)

COSTA, G. G. de O. **Curso de Estatística básica**: teoria e prática. São Paulo: Atlas, 2011.

DAGNINO, R. et al. **Gestão estratégica da inovação**: metodologias para análise e implementação. Taubaté: Cabral Universitária, 2002.

DELUIZ, N. A Globalização Econômica e os Desafios à Formação Profissional. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 15-21, maio/ago. 1996.

DIÓGENES, E. M. N. A Política do Ensino Médio sob o Imperativo da Crise do Capital In: **Anais...** III JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2007. São Luís, MA, 28 a 30 de agosto 2007.

DI PIERRO, M. C. Di. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005. Especial.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 24, p. 213 – 225, 2004.

ENGUITA, M. F. Educação e teorias da resistência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 3-16, jan./jun. 1989.

FERRARÍ, M. Michel Foucault, um crítico da instituição escolar. **Revista Nova Escola**. São Paulo, jul. 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/história/prática-pedagogica/critica-instituição-escolar-423110.shtml>>. Acesso em: 13 dez.2012.

FERREIRA, E. B., OLIVEIRA, E. C. Entre a inclusão social e a integração curricular: os dilemas políticos e epistemológicos do PROEJA. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 35, jan./abr. 2010.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da arte”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257- 272, ago. 2002.

FERREIRA, M. dos S.; TRAVERSINI, C. S. A análise foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n.1, p. 207-226, jan./mar. 2013.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, Porto Alegre, n. 114, p.197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. 7 ed. Ed. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2007a.

_____, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007b.

_____, M. **A Arqueologia do Saber**. 5 ed. Tradução Luiz F.B. Neves. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2005.

FORTES, R. L. F. **Perfil de Teresina**: econômico, social, físico e demográfico. Teresina: Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e Turismo/SEMDEC, 2010. 112 p.

FRANZOI, N. L.; SILVA, C. O. B; COSTA, R. de C. D. Proeja e Pronatec: a dança dos atores entre a formulação e a implementação de políticas governamentais. In: XVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 27.,2013, Recife Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/NairaLisboaFranzoi-ComunicacaoOral-int.pdf>> Acessado em: 28 de outubro de 2013.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: **Revista Educação e Sociedade**. nº 28. São Paulo: Cortez, 2007. - Especial, p. 1129-1152.

FILHO, I. L. da C. **A implementação da educação profissional integrada ao ensino médio no IF SUDESTE MG-Campus Juiz de Fora**. Rio de Janeiro, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estácio de Sá.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2007.

GELINSKI, C. R. O. G.; SEIRBEL, E. J. Formulação de políticas públicas: questões metodológicas relevantes. **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis, v. 42, n. 1-2, p. 227-240, abr./out. 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIRON, G. R. Desafios Políticos Para Educação. **Revista Travessias**, Cascavel – PR, v. 2, n.3. 2008.

GONÇALVES, J. F. G. As práticas discursivas e produção de subjetividades: uma análise do discurso pedagógico de professores/as disciplinas didáticas e formação dos docentes do curso de Pedagogia da UFPA. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: POLÍTICAS E TEORIAS, 11., 2003, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2003.

HADDAD, S. & DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. In: Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 14, p. 113; Mai/Jun/Jul/Ago 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe/números.rbe/revbraed14.htm>>. Acesso em: 19 de jul. 2013.

HELD, David. **Modelos de Democracia**. Madrid: Alianza Editorial, 2006.

HOLTZ, K. G. A Política Educacional do PROEJA e o atendimentos das demandas econômicas e sociais. **Trabalho & Educação** – Belo Horizonte, v.19, n.1, p. 41-52, jan./abr.2010.

IVO, A. A. **Ensino Profissional e Educação Básica**: estudo de caso da implantação de um curso técnico na modalidade de jovens e adultos (PROEJA). Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2010. 114f.

LAKATOS, E. M. **Fundamento de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LIMA, W. G. Políticas Públicas: discussão e conceito. **Núcleo de Educação, Meio Ambiente e Desenvolvimento – NEMAD**. Interface. Porto Nacional, n. 5, out. 2012. ISSN: 1806-6062

LOPES, L. P. de M. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, v.5, n.2, p.50-64, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 20 set. 2012.

MACHADO, M. M.; OLIVEIRA, J. F. de. A educação de jovens e adultos integrada à educação profissional: embates, experiências e perspectivas de um campo em construção. In: MACHADO, M. M.; OLIVEIRA, J. F. de (Org.). **A formação integrada do trabalhador**: desafios de um campo em construção. São Paulo: Xamã, 2010. p. 7-19.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____, J. A abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, jan/abr, 2006.

MANZINI, E.J. Entrevista semiestruturada: análise e objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais...** Bauru, 2004.

_____. Considerações sobre a elaboração de roteiros para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, Sadao (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

MICARELLO, H. A. L. da S. **Professores da pré - escola: trabalho, saberes e processos de construção de identidade**. Tese de Doutorado em Educação. PUC - Rio, 2006.

MINAYO, M. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria. Et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 9-29.

_____, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo, Hucitec; Rio de Janeiro, Abrasco, 1999, 6ªed.

_____, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8ª Ed. São Paulo, Hucitec, 2004.

_____, M. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: Abrasco, 2007.

MARCELO G. C. **Formação de professores** – para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação – século XXI).

NEVES, E. B. (Org.); DOMINGUES, C. A. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: EB/CEP, 2007. 204p.

OLIVEIRA, J. A. P. Desafios do planejamento em políticas públicas: diferentes visões e práticas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, n. 40, p. 273-88, mar./abr. 2006.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, A. F. de; PIZZIO, A. FRANÇA, G. **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: Editora da PUC, 2010.

OZGA, J. **Investigação em políticas educacionais**: terreno de contestação. Porto: Porto, 2000.

PACHECO, E. **Institutos Federais uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Moderna; 2011.

PALMEIRA, M. J. de O. Natureza e conteúdo das políticas públicas na atualidade: notas introdutórias. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 5, n. 6, 1996.

PEREIRA, L. A. C. **Concepções e Diretrizes**: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, MEC/ Brasília. 2008.

PEREZ, J. R. R. Por que pesquisar implementação de políticas públicas educacionais atualmente? **Educação e Sociedade**. Campinas, v.31, n.113, p.1179-1193, out.-dez. 2010.

PIAUI. Capital Teresina [2012?]. Disponível em: <<http://www.ladycbarra.com.br/nordeste/piaui.htm>>. Acesso em: 22 out. 2012.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.15-34.

_____, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004. p.61-79.

POPKEWITZ, T. S. **Profissionalização e formação de professores**: algumas notas sobre a história, ideologia e potencial. NÓVOA, Antonio. Os professores e a sua formação. 2 ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

QUEVEDO, M. de. Educação profissional no Brasil: formação de cidadãos ou mão de obra para o mercado de trabalho? **Revista de Humanidades Tecnologia e Cultura – REHUTEC**, Bauru, v. 1, n. 1, dez. 2011.

SACRISTÁN, J.G. **O aluno como invenção**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artes médicas, 2005.

SALM, J. F., ME NEGASSO, M. E. Proposta de Modelos para a Coprodução do Bem Público a partir de Tipologias de Participação. **EnANPAD**, 2010. XXXIV Encontro da Anpad. Rio de Janeiro, RJ. Set. 2010.

SANTOS, I. E. dos. **Manual de métodos e técnicas de pesquisa**. Niterói, RJ: Impetus, 2012.

SANTOS, V. dos. A interface Saúde/Cultura/Ciência: a tessitura de discussões sobre o uso de plantas, animais e simpatias como terapia curativa. **Revista Metáfora Educacional**. Versão on-line, n. 8, jun./2010. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3741904>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

SCHNECKENBERG, M. A relação entre política pública de reforma educacional e a gestão do cotidiano escolar. In: Em Aberto, Brasília: MEC/INEP, v. 17, n.72, p.113-124, jun. 2000. SILVA, Jair Militão da. (Org.). Os educadores e o cotidiano escolar. Campinas: Papirus, 2000.

SILVEIRA, A. F. **Caderno de Psicologia e Políticas Públicas**. 21. ed. Curitiba: Editora Unificado, 2007. 50p.

SILVA, M. **Como se ensina e como se aprende a ser professor**: a evidência do habitus professoral e da natureza prática da Didática. Bauru: Edusc, 2003.

SOUZA, C. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, 11-34, jul./dez. 2003.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. n. 13, jan./abr. 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987. 174p.

TEIXEIRA, E. C. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. **Revista AATR**, Bahia, 2002. Disponível em: <<http://www.aatr.org.br/site/revista/index.asp>>. Acessado em 26 de agosto de 2013.

URBANO, H. e PRETI, D (org). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. São Paulo: T. A. Queiroz Editor Ltda. 1990.

VIAMONTE, P. F. V. S. Ensino profissionalizante a partir da LDB 9394/96. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n.1, p. 28-59, jan./jun 2011.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N; CARVALHO, M.P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.) **Itinerários de Pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA (SEMIESTRUTURADA) – PROFESSOR

Entrevista Semiestruturada a ser aplicada aos Professores do IFPI Teresina Campus Central Curso Comércio - Modalidade PROEJA

I – IDENTIFICAÇÃO

- 1) Nome _____ Idade _____
- 2) Graduação _____ Instituição _____
- 3) Pós-Graduação _____ Instituição _____
- 4) Tempo de magistério _____
- 5) Instituição em que trabalha _____
- 6) Você tem experiência de docência na Educação Profissionalizante? _____ Quanto tempo? _____ Em que modalidade? _____
- 7) Você tem experiência de docência no PROEJA? _____ Quanto tempo? _____
- 8) Você ministrou aula no Curso de Comércio na Modalidade Proeja? _____ Qual o período? _____

CATEGORIA I – TRAJETÓRIA DE VIDA DO DOCENTE QUE MINISTRA AULAS NO IFPI - CAMPUS TERESINA CENTRAL

PERGUNTAS:

- 1) De forma objetiva, como você se tornou professor?
- 2) Com está sendo (ou foi) a experiência de lecionar em escola pública, no caso IFPI?

CATEGORIA II – ENTENDIMENTO DO DOCENTE QUE MINISTRA AULAS NO IFPI - CAMPUS TERESINA CENTRAL SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS.

PERGUNTAS:

- 3) De forma objetiva, o que você compreende sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA?
- 4) A experiência em lecionar no curso de Comércio PROEJA permite visualizar essa política pública educacional como garantia, acesso, permanência e efetivação do seu caráter social.

5)Na sua opinião, o curso de Comércio modalidade PROEJA contempla como política pública educacional, a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração no mercado de trabalho.

CATEGORIA III – ENTENDIMENTO DO DOCENTE SOBRE O CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO EM COMÉRCIO MODALIDADE PROEJA NO IFPI - CAMPUS TERESINA CENTRAL.

PERGUNTAS:

- 6)Como se deu sua inserção docente no Curso de Comércio modalidade PROEJA?
- 7)Você sabe quando e porque surgiu o Curso de Comércio modalidade PROEJA?
- 8)Porque você resolveu ministrar aulas nesse curso de Comércio modalidade PROEJA. Foi sua opção? Você foi pressionado?
- 9)Você gosta de lecionar no curso de Comércio?
- 10)Como você convive com as complexidades e dificuldades do curso? Você possui alguma característica que julga necessária para conviver com essas complexidades e dificuldades?

CATEGORIA IV - CONHECIMENTO SOBRE O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE COMÉRCIO MODALIDADE PROEJA NO IFPI - CAMPUS TERESINA CENTRAL.

PERGUNTAS:

- 11)Por que você acha que foi implantado o Curso de Comércio modalidade Proeja no IFPI Teresina Campus Central?
- 12)Você participou do processo de implantação do Curso de Comércio modalidade Proeja no IFPI - Campus Teresina Central?
- 13)A partir de sua experiência no Curso de Comércio, descreva vantagens e desvantagens observadas no processo de implantação desse Curso no IFPI Teresina Campus Central.
- 14) A forma como o processo de implantação do Curso de Comércio foi realizado no IFPI – Campus Teresina Central comprometeu a interpretação das políticas educacionais de inclusão social por parte dos professores?
- 15)Na sua opinião, o que poderia ser realizado no IFPI - Campus Teresina Central para solidificar o PROEJA como política pública de inclusão social?
- 16)O senhor tem alguma questão relevante que queira registrar sobre a entrevista?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) participante:

Estamos convidando o(a) Sr(a) para participar da entrevista relacionada ao Projeto de Pesquisa intitulado “As representações dos professores sobre a implementação do PROEJA no curso Técnico Integrado ao Médio em Comércio no IFPI - Campus Teresina Central entre 2009 e 2012”. A referida pesquisa é realizada por mim, Arnaldo Leôncio Dutra da Silva, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Vale do Rio do Sino – São Leopoldo/RS, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin.

As entrevistas terão o objetivo de analisar a existência de elementos que possibilitem a compreensão dos processos de construção de representações dos professores por meio dos significados individuais observados, através de seus discursos, na implantação do PROEJA como política pública educacional no IFPI - Campus Teresina Central.

Sua forma de participação consiste em entrevista gravada. Para tanto, solicito a permissão do uso dessa entrevista para fins de pesquisa. Seu nome não será mencionado em qualquer parte da pesquisa, o que garante o seu anonimato.

Contamos com a sua colaboração voluntária e isenta de despesas para ambos envolvidos, assegurando para a clareza das relações que se iniciam que todas as informações contidas nas entrevistas serão tratadas com o máximo sigilo.

Eu, _____, estou de acordo em participar da entrevista e concordo com o termo de consentimento. A minha participação nesta pesquisa como entrevistado não oferece riscos ou prejuízos às pessoas. Se no decorrer desta entrevista não quiser mais continuar, tenho toda a liberdade de fazê-lo.

Comprometo-me a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que eventualmente venha a ter no momento da entrevista ou posteriormente através do telefone.....ou também por e-mail

Eu, Arnaldo Leôncio Dutra da Silva, mestrando e pesquisador, responsabilizo-me em resguardar os dados fornecidos para a pesquisa no total respeito a/ao

entrevistado/a quanto ao sigilo de sua identidade, respeitando todos os preceitos da ética.

Telefone e contato com a/ao entrevistado/a: _____

Endereço e eletrônico: _____

Teresina (PI), _____ de _____ de 2013.