

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA**

ROSANGELA GONÇALVES DE OLIVEIRA

**PESCADORAS TRADICIONAIS, TÉCNICAS EM PESCA,
“ENTENDEM-SE INCLUÍDAS” PELA POLÍTICA PÚBLICA DO
ProEJA?**

TESE

CURITIBA

2016

ROSANGELA GONÇALVES DE OLIVEIRA

**PESCADORAS TRADICIONAIS, TÉCNICAS EM PESCA,
“ENTENDEM-SE INCLUÍDAS” PELA POLÍTICA PÚBLICA DO
ProEJA?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia da Universidade Federal Tecnológica do Paraná como requisito parcial para obtenção de “Doutora em Tecnologia”. – Área de concentração Tecnologia e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho.

CURITIBA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

O48p
2016

Oliveira, Rosangela Gonçalves de
Pescadoras tradicionais, técnicas em pesca, "entendem-se
incluídas" pela política pública do PROEJA? / Rosangela Gonçal-
ves de Oliveira.-- 2016.
213 f. : il. ; 30 cm

Texto em português, com resumo em inglês
Tese (Doutorado) - Universidade Tecnológica Federal do Pa-
raná. Programa de Pós-graduação em Tecnologia, Curitiba, 2016
Disponível também via World Wide Web
Bibliografia: f. 184-199

1. Educação de adultos e Estado. 2. Educação e Estado. 3.
Pescadores - Formação profissional. 4. Educação de jovens. 5.
Educação de adultos. 6. Tecnologia – Teses. I. Lima Filho, Do-
mingos Leite. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
Programa de Pós-Graduação em Tecnologia. III. Título.

CDD: Ed. 22 – 600

Biblioteca Central da UTFPR, Câmpus Curitiba

TERMO DE APROVAÇÃO

Título da Tese Nº 44

Pescadoras tradicionais, técnicas em pesca, entendem-se incluídas pela política pública do ProEJA?

por

Rosângela Gonçalves de Oliveira

Esta tese foi apresentada às _____ 14:00h _____ do dia **23 de junho de 2016** como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Tecnologia, Área de Concentração – Tecnologia e Sociedade, Linha de Pesquisa – Tecnologia e Trabalho, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho APROVADO _____ (aprovado, aprovado com restrições, ou reprovado).

Prof. Dr. Mário Lopes Amorim
(UTFPR)

Prof. Dr. Roberto Antonio Deitos
(UNIOESTE)

Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral
(UEL)

Prof^a. Dr^a. Sandra Terezinha Urbanetz
(UFPR)

Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho
(UTFPR)
Orientador



Visto da coordenação:

Prof^a. Dr^a. Nanci Stancki da Luz
Coordenadora do PPGTE

O documento original encontra-se arquivado na Secretaria do PPGTE.



Para minha querida mãe Norma e minha família Léo e Pedro; Valdete, Beto e Sica.

A todas as pescadoras e pescadores que participaram desta tese.

AGRADECIMENTOS

Nesse espaço quero agradecer primeiro a meu orientador que escolheu caminhar esse percurso comigo e o fez de forma freireana e gramsciana, não poderia ser melhor.

Professor Domingos obrigada pelos ensinamentos, paciência, e dedicação. Provocou-me para a buscar mais, incentivou a voar, mas me ajudou a projetar os planos de vôo com liberdade respeito e partilha.

A minha família meus filhos Pedro Okan e Léo Orum; a minha irmã Valdete, meu cunhado Roberto e minha sobrinha Simone que sempre me deram amor incondicional, e lugar para morar, sem vocês não conseguiria.

Um especial agradecimento a professora Faimara Strauhs e ao professor Nilson Garcia que nunca desistiram e sempre me ajudaram nesse percurso.

Minhas amigas incansáveis e presentes, em especial Claudia, Cristina e Rosana.

Outro agradecimento necessário são todos os sujeitos que participaram da pesquisa de campo, em especial a família de Marcos que me acolheu em sua casa, as tutoras Ceiça, Edinalda, ao tutor José e a estudante do curso Patrícia. Agradeço também a Sandro Luis amigo para todas as horas.

Depois que cansei de procurar
Aprendi a encontrar.
Depois que um vento me opôs resistência
Velejo com todos os ventos.

Friedrich Nietzsche

RESUMO

Esta pesquisa se propôs estudar a Política Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que se autodenomina inclusiva, sob a perspectiva das alunas egressas em 2013 do Curso Técnico em Pesca ProEJA a Distância. Este foi um dos programas dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010) e Dilma Rousseff (2010 – 2014). Estabelecemos como parâmetro as perspectivas percebidas por elas tanto em suas vidas pessoais, como nas comunidades em que vivem após a conclusão do curso. A análise pondera os conceitos de inclusão a partir da percepção dos sujeitos em diálogo com a proposta da própria política e com a teoria. O problema de pesquisa encontra-se dentro da complexidade do real com as possíveis contradições, a partir da oferta de formação com perspectiva de inclusão para a demanda de sujeitos adultos e trabalhadores tradicionais e artesanais. Temos como hipótese que mesmo com a questão específica da crise estrutural do trabalho é possível perceber que estamos diante de uma situação histórica e que as políticas afirmativas de inclusão, podem possibilitar, na percepção das egressas, mecanismos de empoderamento social, mesmo nas formas precárias de trabalho alavancando suas participações políticas na e para a sua comunidade. A pesquisa é desenvolvida na perspectiva do materialismo histórico e usa como metodologia o paradigma interpretativo com o olhar na contradição. Produziu-se como material empírico: entrevistas com egressas das cinco regiões do país; registros fotográficos das comunidades; levantamento e análise de documentos referentes ao curso. Os principais teóricos que acompanham nossa pesquisa são MARX, ENGELS, CHEPTULIN, GRAMSCI e FREIRE. A tese está estruturada em quatro seções. O Capítulo 1, “Carta de navegação: nossos métodos” traz a forma pela qual se desenvolveu a pesquisa, apresenta os sujeitos pesquisados, bem como uma perspectiva estrutural de suas comunidades e regiões, dialogando com as falas das entrevistas, e/ou com os registros imagéticos feitos pela pesquisadora. No Capítulo 2, “Embarcações: o curso” apresenta-se o curso Técnico em Pesca: sua estrutura, dimensão e proposta curricular, associada também a uma análise crítica. No terceiro capítulo, “Coordenadas: caminhos traçados” apresentam-se o escopo teórico de categorias importantes, que perpassam esta tese, sendo elas: o entendimento de Sujeito, Trabalho, Cultura e Ciência/Tecnologia. No quarto Capítulo dialogamos com alguns autores que versam sobre o conceito de inclusão e educação no recorte do ProEJA, em diálogo com as entrevistas e os documentos analisados. No último capítulo apresentamos nossas perspectivas e a tese que defendemos a guisa de conclusão. Nossa hipótese se confirma parcialmente, uma vez que as entrevistadas se entendem incluídas com base nos parâmetros da categoria inclusão prescrita no Documento Base. Porém, apresentamos o contraditório, pois o mesmo documento e os demais analisados tem como meta a formação humana integral e nessa dimensão a “inclusão” é parcial.

Palavras-chave: Inclusão. Pescadoras Artesanais. ProEJA. Educação de Jovens e Adultos. Formação Técnica

ABSTRACT

This research is a study of National Integration of Professional Education Policy with the Basic Education in the young and adults learners field, which calls itself an inclusive group of female students who studied in 2013 the blended learning Fishing Technician Course of ProEJA High school. This program was one of Luis Inácio Lula da Silva (2003 – 2010) and Dilma Rousseff's (2010 – 2014) government programs. It was established a parameter within their own lives perceptions as well as their communities after they have finished their course. The analyses ponder the concepts of inclusiveness from the subject perceptions discussing with the policy proposal and its theory. The research's problem is inside of the real complexity with the possible contradictions, which occurs along with the course with the perspective of inclusiveness for traditional, crafter and worker adults. The hypothesis is that besides of the work structural crises, it is possible to notice that there is an affirmative inclusiveness policy in a historic situation. According to the female students' perceptions there are social power mechanisms, such as, their participation policy in their community. The research is developed in a real historic context and it uses the interpretation paradigm as its methodology with an eye in the contradiction. The research contains: interviews with fisherwomen from the five regions of the country; the community photographs; data and analyses of the Fishing Technician Course documents. The following authors are cited: MARX, ENGELS, CHEPTULIN, GRAMSCI and FREIRE. The thesis is structured in four sections. Chapter 1, "Navegational Chart: Our Methods" it is about the way which the research was developed, showing who were interviewed, as well as a structure perspective of their communities and regions, discussing with their talks in their interviews, and/or with the photographs taken by the researcher. Chapter 2, "Embarcation: The Course" it is about the Fishing Technician Course: its structure, dimension and curricular proposal, which includes a critical analysis. Chapter 3, "Coordinates: Paths Taken" it is about the theory which describes this thesis which are: the Subject, Work, Culture and Science/Technology's understanding. Chapter 4, it is about a discussion of some authors who say about the concept of inclusiveness and education in the ProEJA program among the interviews taken and the analyzed documents. The last chapter is about the perspectives and the thesis itself, which is showed in the conclusion. To sum up, the hypothesis is partial confirmed because of the fisherwomen's understanding of the inclusiveness concept by their conclusion of their Fishing Technician Course according to the Documento Base. Therefore, it is showed the opposite, because the same Documento Base and the other documents analyzed have as a goal the integral human formation and according to fisherwomen's "inclusiveness" conception it is partial.

Keywords: Inclusiveness. Crafter Fisherwomen. ProEJA. Education Young and Adults. Fishing Technician Course

IMAGEM

Imagem 01 – Taxa de analfabetismo PNAD – Características Gerais da População Residente – Síntese dos indicadores 2014

Imagem 02 – Número médio de estudos PNAD – Características Gerais da População Residente – Síntese dos indicadores 2014

Imagem 03 - Distribuição regional dos pescadores profissionais registrados no Brasil em 2010, de acordo com o gênero.

Imagem 04 - Comércio de pescado no município pesquisado

Imagem 05 – Fotos do município pesquisado

Imagem 06 – Cozinha escola sem uso na Colônia de pescadores

Imagem 07 – Trabalho de tecer redes, Márcia está produzindo uma tarrafa

Imagem 08 – Açude do Morcego e Barragem de Upanema

Imagem 09 – Espaço de propaganda nas casas para venda de iscas

Imagem 10 – Pesca de caniço e embarcações

Imagem 11 – *Flayer* demonstrativo dos Estados e seus respectivos Polos

Imagem 12 – Mapa do Brasil com as os Estados participantes na oferta do curso

Imagem 13 – Organograma da Educação a Distância do IFPR em 2013

Imagem 14 – Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Diretrizes 2014-2018 para os Institutos Federais

Imagem 15 – Eixos Estratégicos do Governo Federal

Imagem 16 – Distribuição do Orçamento

Imagem 17 – Organograma síntese

TABELAS

Tabela 01 – Dados de concluintes por gênero e Grandes Regiões do Brasil

Tabela 02 – Matriz disciplinar por grandes áreas PCNs

Tabela 03 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Pesca/ ProEJA

Tabela 04 – Média de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais de idade Brasil

GRÁFICOS

Gráfico 01 – Distribuição de pessoas de 25 anos ou mais de idade, por nível de instrução, segundo o sexo – Brasil - 2010

Gráfico 02 – Distribuição de pessoas de 25 anos ou mais de idade, por sexo, segundo os grupos de anos de estudos – Brasil 2013.

Gráfico 03 – População analfabeta, por grupo de idade, segundo as Grandes Regiões, Censo 1991 - 2010.

Gráfico 04 – Comparativo das previsões e concretizações dos Polos

QUADROS

Quadro 01 - Compilação dos programas oferecidos dentro da política Brasil sem Miséria

Quadro 02 – Síntese dos dados de campo

Quadro 03 – Síntese da categoria Sujeito

Quadro 04 – Síntese da categoria Trabalho

Quadro 05 – Síntese da categoria Cultura

Quadro 06 – Síntese das categorias Ciência e Tecnologia

Quadro 07 – Síntese da categoria Inclusão

SIGLAS

APSEMIN – Associação de Pescadores Artesanais da Vila São Miguel
CF – Constituição Federal
CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação e Adultos
DB – Documento Base
EaD – Educação a Distância
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FIC – Formação Inicial Continuada
FURG – Universidade Federal do Rio Grande
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPR/EaD – Instituto Federal do Paraná na Diretoria de Educação à Distância
MEC – Ministério da Educação
MPA – Ministério da Pesca e Aquicultura
OIT – Organização Internacional do Trabalho
PAC – Plano de Aceleração do Crescimento
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGTE – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia
ProEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SEED/DEJA – Secretaria de Estado da Educação do Paraná / Departamento de Educação de Adultos
SISTEC – Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 CARTA DE NAVEGAÇÃO: Nossos Métodos	35
1.1 PROCEDIMENTOS DE SELEÇÃO	40
1.1.1 Turmas pesquisadas	40
1.1.2 Estudantes	41
1.1.3 Escolaridade	45
1.1.4 Idade	46
1.1.5 Tradição na pesca artesanal	47
1.1.6 Dificuldades encontradas	47
1.2 REGIÃO NORTE: Amazonas, Cidade Aruanã	48
1.2.1. História da comunidade; dados socioeconômicos (o que produz e como é o trabalho, sistema de contratação); dados educacionais do Polo e seu entorno	48
1.2.2 Perfil da estudante entrevistada - Maria	52
1.3 REGIÃO SUL: Rio Grande do Sul, Cidade Tainha	54
1.3.1. História da comunidade; dados socioeconômicos (o que produz e como é o trabalho, sistema de contratação); dados educacionais do Polo e seu entorno	54
1.3.2 Perfil das estudantes entrevistadas - Joana e Joaquina	55
1.4 – REGIÃO NORDESTE: Rio Grande do Norte, Cidade Curimatã	57
1.4.1. História da comunidade; dados socioeconômicos (o que produz e como é o trabalho, sistema de contratação); dados educacionais do Polo e seu entorno	57
1.4.2 Perfil da estudante entrevistada – Márcia	61
1.5 REGIÃO SUDESTE: Rio de Janeiro, Cidade Bubalina	63
1.6 REGIÃO CENTRO-OESTE: Mato Grosso do Sul, Cidade Surubim	65
1.6.1. História da comunidade; dados socioeconômicos (o que produz e como é o trabalho, sistema de contratação); dados educacionais do Polo e seu entorno	65
1.6.2 Perfil da estudante entrevistada – Antônia	69
2 EMBARCAÇÕES: O Curso	72
2.1 – Bases da Parceria e divulgações dos cursos	77
2.2 – Constituição da EaD e dos Polos	81
2.3 – Estrutura do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Pesca ProEJA	84
2.3.1 – O Curso: escolhas, limites e contradições	85
2.3.2 – Apoio didático para o estudante – livro didático, preparação dos docentes em EaD; espaços disponibilizados de comunicação	90
3 COORDENADAS: Caminhos Traçados	95

3.1 – SUJEITO.....	96
3.2 – TRABALHO	106
3.3 – CULTURA.....	118
3.4 – CIÊNCIA & TECNOLOGIA.....	125
4 AS CONCEPÇÕES, ESTUDOS E O ProEJA. INCLUSÃO.....	135
4.1 – Fios de uma rede que definem quem são os sujeitos da EJA: os que estão dentro e os que estão fora.....	136
4.2 – O currículo integrado na educação de jovens e adultos: navegando sob águas nunca dantes navegadas.....	140
4.3 – Entre as fases da lua e o movimento das marés: quais são os sentidos da categoria inclusão. 144	
4.4 – Pertence, Não Pertence, ou é diferente, “ninguém entra duas vezes na mesma água” (Heráclito)	161
4.4.1 – Formação humana/libertadora	164
4.4.2 – Educação de Jovens e Adultos.....	167
4.4.3 – ProEJA.....	171
4.4.4 – Formação Técnica.....	175
CONCLUSÃO	181
BIBLIOGRAFIA.....	184
ANEXO 1 – PERGUNTAS SEMIESTRUTURADAS.....	200
ANEXO 2 – ACORDO DE COOPERAÇÃO EAD CORRIGIDO EM 13 05 2010.....	201
ANEXO 3 – TERMO DE COOPERAÇÃO (PLANO DE TRABALHO).....	204

INTRODUÇÃO

A temática que envolve a Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem sendo objeto de meus estudos de pesquisa, de trabalho e militância há mais de duas décadas, tanto nos anos iniciais quanto finais dessa modalidade. No entanto, já me sensibilizava, quando jovem, com o fato de que só uma pequena parte da população podia concluir seus estudos. Esse envolvimento tem origem já nas relações familiares, uma vez que sou oriunda da classe trabalhadora e descendente de pais não escolarizados migrantes camponeses.

Entristecia-me pelas condições que impediram meus pais de concluir os estudos, já que moravam no interior. No caso da minha mãe e suas três irmãs a escola era longe da propriedade e oferecia apenas a primeira etapa do ensino fundamental (1^a a 4^a), assim a possibilidade de continuar seus estudos era apenas na cidade ou no seminário, no modelo de internato, onde seus dois irmãos cursaram. Para o meu pai a dificuldade foi maior, visto que a situação financeira não lhe permitiu a conclusão do Ensino Fundamental, pois teve que trabalhar desde muito cedo.

No entanto, minha querida mãe, Dona Norma, que sempre valorizou a educação e priorizava nossos estudos, teve seu sonho de tornar-se enfermeira abortado. Eram muitas as dificuldades de acesso à escola, quando ainda era jovem, no interior do Rio Grande do Sul, e mais tarde já casada, quando trabalhava com meu pai à frente da mercearia da família. Mesmo assim, sempre comprava pra mim gibis (Histórias em Quadrinhos), nossa base de leitura na infância. Outra leitura presente na minha infância foram os 180 fascículos da Enciclopédia Conhecer, da Abril Cultural, que ela colecionou livro por livro com a qual me deleitava olhando e lendo.

Minha trajetória escolar não foi a mais tranquila, como sou disléxica (deficiência não detectada pela escola básica e só descoberta bem mais tarde) tinha muitas dificuldades de “enquadrar-me” nas relações padronizadas instituídas e clássicas. Foi no Rio Grande do Sul que concluí minha educação técnica em Análises Clínicas, mas sempre quis ser professora e fiz outra formação técnica, o Magistério. Também cursei Licenciatura em Educação Artística, outra atividade incentivada pela Dona Norma, que sempre me dava tintas e papéis e achava lindo tudo o que eu fazia.

Desde cedo me envolvia com movimentos sociais, pois sentia que poderia contribuir com os grupos mais pobres do meu município, e nessa época essas ações estavam associadas

a algum clube de serviço, ou projetos da escola, ou ações religiosas.

Trinta anos mais tarde, em 1992, já no estado do Paraná, me aproximei da Educação de Jovens e Adultos (EJA) profissionalmente, primeiro como docente da disciplina de Arte em uma escola de EJA, onde trabalhei mais de um ano. Depois fui convidada para compor a equipe de ensino do Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/DEJA), onde tive mais possibilidades de desenvolver minhas pesquisas e atuar na formação continuada para o trabalho docente em EJA.

Porém, meu envolvimento não se limitava apenas aos campos da teoria e docência. Em 2006, no dia 21 de fevereiro, se ampliou para a militância nos movimentos sociais de cunho político, como o Fórum de EJA¹. Mais tarde, em 2010, com a Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e EJA², da qual ainda sou delegada, representando minha instituição, primeiro a SEED/DEJA, depois o Instituto Federal do Paraná de Educação - Campus Curitiba, como docente.

Os anos de atuação militante no Fórum, construindo e defendendo coletivamente propostas e princípios para uma política pública de qualidade que vá ao encontro das necessidades dos jovens e adultos, significaram um aprendizado sem precedentes no meu crescimento como sujeito histórico concreto, cognoscente e cognitivo.

Foi exatamente nesses espaços, dialéticos, pedagógicos, de contradições e trocas, na participação política nos Fóruns de EJA, que surgiram os problemas e as questões que me impulsionaram para o aprofundamento teórico, tanto no mestrado como no doutorado. Minha pesquisa de Mestrado ancorou-se nas práticas pedagógicas docentes de alfabetização de adultos com as alfabetizadoras. Ao ministrar os cursos de formação para alfabetizadoras e alfabetizadores, do Programa Paraná Alfabetizado, algumas das reivindicações das (os) cursistas dizia respeito aos materiais pedagógicos de apoio para a alfabetização e à dificuldade do tema gerador. Este problema deu origem à pesquisa, em que realizei um estudo de caso propondo o uso do texto televisivo como material de suporte didático em uma dimensão teórico-crítica.

Mais tarde, foi nas Políticas que se intitulam de Inclusão, pautadas nos governos de 2003 a 2013 (campo de tese), com recorte no Ensino Médio profissionalizante integrado para

¹ O Fórum Paranaense de Educação de Jovens e Adultos se constituiu a partir de uma comissão pró-fórum constituída por instituições governamentais, não governamentais e movimentos interessadas em compor um espaço de articulação de forma ampla dos diferentes segmentos de representação da EJA no Paraná. Em: <http://forumeja.org.br/pr/node/97>

² A agenda tem o objetivo de firmar um pacto social, para melhorar e fortalecer a educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil com representantes de diversos segmentos da sociedade, de cada estado brasileiro, para trabalhar em conjunto, seguindo a filosofia do compromisso pela educação, impetrada pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Em: <http://portal.mec.gov.br/agenda-territorial-de-eja>

adultos e jovens (ProEJA), o que se constituía em uma das metas dessas gestões, que minhas questões se estabeleceram. Este caminho proveniente de meu envolvimento ativo no ProEJA iniciou-se com a participação no grupo de pesquisa interinstitucional “Demandas e potencialidades do ProEJA no Paraná”, do qual participam pesquisadores dos programas de pós-graduação em Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, em Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR e da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, nos anos de 2006 a 2012. No decorrer desse período, em 2010, atuei como docente analista de material didático do núcleo comum e produtora de material didático de Artes para o curso Técnico ProEJA em Pesca, na modalidade a distância, objeto desta tese, que descreverei adiante. Esse envolvimento exige desta pesquisadora um esforço ético e científico de afastamento do objeto, mas também é facilitador pela familiaridade com o campo. Reconheço que meu olhar para a EJA vai além do didático ou do metodológico, é também um olhar histórico, político, econômico, geográfico, sociológico e cultural.

E, com a perspectiva de verificar a eficácia de inclusão, a partir do entendimento do sujeito - foco dessa política, no que diz respeito ao seu direito de escolarização, que debruço meu olhar e análise de tese. Justifica-se esse recorte uma vez que, dentro do paradigma metodológico interpretativo, procurei entender e avaliar as ações de governo. Nesse sentido,

[...] o pesquisador interpretativo sabe que o processo de pesquisa, desde o momento de sua concepção até sua completção, é uma interação dialética contínua, análise crítica, reiteração, reanálise e assim por diante, levando a uma construção articulada do caso. (MOREIRA e CALEFFE, 2008, p. 64).

Nesse sentido, ouvir e escutar, bem como considerar as perspectivas e entendimentos dos sujeitos atendidos por uma política pública, é parte fundamental dessa pesquisa, que pretende avaliar a sua eficácia dentro desse paradigma.

Sendo assim, nossa pesquisa tem como foco o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (ProEJA), no espaço/tempo da gestão governamental dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) e Dilma Rousseff (Dilma), especificamente na ação educativa para jovens e adultos assumida por esses governantes como uma política pública de inclusão.

Nas gestões acima citadas, as políticas sociais de governo tiveram como um dos seus focos a inclusão de parte significativa da população brasileira. Os sentidos gerais ao conceito de inclusão atribuído por essas gestões referem-se aos sujeitos expropriados de seus direitos básicos constitucionais, previstos no artigo 6º., ou seja: educação, saúde, trabalho, lazer, segurança, previdência social, proteção a maternidade e à infância e assistência aos

desamparados foram pauta das agendas e ações governamental. Além disso, no primeiro mandato do presidente Lula, houveram ações políticas direcionadas ao preceito básico de subsistência, qual seja, o de alimentar-se, e para esse propósito lançou como carro-chefe o Programa “Fome Zero”³. Os grupos, definidos pela gestão, são os de extrema pobreza⁴ dentre estes se encontram as comunidades tradicionais de pescadores. Essa ação governamental foi ampliada após o 1º ano de mandato do presidente Lula e incorporada como Política Pública. Ela tem início no Plano Brasil sem Miséria que se pauta em três eixos:

[...] um de garantia de renda, para alívio imediato da situação de extrema pobreza; outro de acesso a serviços públicos, para melhorar as condições de educação, saúde e cidadania das famílias; e um terceiro de inclusão produtiva, para aumentar as capacidades e as oportunidades de trabalho e geração de renda entre as famílias mais pobres do campo e das cidades. Fonte: Brasil; Presidência de República - Brasil sem Miséria. (grifo nosso)

Nosso foco está circunscrito na educação, especificamente no ProEJA, no entanto, queremos ressaltar que, dentro de uma iniciativa, inédita no Brasil, de interinstitucionalidade Ministerial, instituída no Decreto nº 7.492⁵, foram oficializadas várias ações de políticas públicas para o mesmo fim. Esse fato importa, pois esses sujeitos são assistidos por diferentes programas, alocados em diferentes Ministérios e articulados pelo princípio de inclusão de direitos básicos. E sobre esse conceito de inclusão, na perspectiva das alunas, agora técnicas em pesca, consiste a temática de investigação abordada nesta tese.

Elaboramos uma síntese, com base nas informações governamentais disponíveis na *Internet*, dos três eixos do Plano Brasil Sem Miséria⁶ que tem como princípio a inclusão. No Quadro 1 é possível visualizar que o Ministério da Educação está presente nos três eixos onde o curso de Técnico em Pesca encontra-se alocado. Destacamos a ausência, neste primeiro momento, de alguns Ministérios e Secretarias, como por exemplo, o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação e o Ministério do Meio Ambiente.

³ É importante lembrar que o Fome Zero não é uma política específica. Ela reúne todas as ações, políticas públicas, ações governamentais e não-governamentais que visam erradicar a fome e a desnutrição no Brasil. (Brasil. Presidência da República. Secretaria de Assuntos Estratégicos, 2010, p.19).

⁴ DECRETO Nº 8.232, DE 30 DE ABRIL DE 2014, Efeitos financeiros; Altera o Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004, que regulamenta o Programa Bolsa Família, e o Decreto nº 7.492, de 2 de junho de 2011, que institui o Plano Brasil Sem Miséria.

Parágrafo único. Para efeito deste Decreto considera-se em extrema pobreza aquela população com renda familiar per capita mensal de até R\$ 77,00 (setenta e sete reais).” (NR) (BRASIL. Casa Civil - Decreto Nº 8.232, de 30 de abril de 2014. Grifo nosso)

⁵ BRASIL.Casa Civil - Decreto Nº 7.492, DE 2 DE JUNHO DE 2011. Institui o Plano Brasil Sem Miséria.

⁶ Segundo o governo: “Em 2 de junho de 2011, o Governo Federal lançava o Plano Brasil Sem Miséria (BSM) com o objetivo ambicioso de superar a extrema pobreza até o final de 2014. O Plano se organiza em três eixos: um de garantia de renda, para alívio imediato da situação de extrema pobreza; outro de acesso a serviços públicos, para melhorar as condições de educação, saúde e cidadania das famílias; e um terceiro de inclusão produtiva, para aumentar as capacidades e as oportunidades de trabalho e geração de renda entre as famílias mais pobres.” (BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome 2013, p. 2)

1º eixo	2º eixo	3º eixo
Inclusão Produtiva Rural <ul style="list-style-type: none"> • Assistência Técnica • Fomento e Sementes • Programa Água para Todos 	Cadastro Único Programa Bolsa Família Condicionalidades Brasil Carinhoso BPC na Escola	Assistência Social <ul style="list-style-type: none"> • Centro de Referência da Assistência Social • Centro de Referência Especializado da Assistência Social
Inclusão Produtiva Urbana <ul style="list-style-type: none"> • Mulheres Mil • Intermediação de Mão de Obra • Economia Solidária • Microempreendedor Individual • Programa Crescer • Acessas Trabalho 		Segurança Alimentar <ul style="list-style-type: none"> • Banco de Alimentos • Cozinhas Comunitárias
		Saúde <ul style="list-style-type: none"> • Saúde de família • Rede cegonha • Medicamentos para hipertensão e diabetes • Brasil sorridente • Olhar Brasil • Combate ao crack e outras drogas • Doenças perpetuadoras da pobreza
		Educação <ul style="list-style-type: none"> • Mais Educação • Brasil Alfabetizado e Pescando Letras
Habituação <ul style="list-style-type: none"> • Moradia transitória • Minha casa, minha vida. 		
Ministérios envolvidos		
<ul style="list-style-type: none"> • Ministério do Desenvolvimento Agrário • Ministério da Integração Nacional • <u>Ministério da Educação</u> • Ministério do Trabalho e Emprego 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Ministério da Educação</u>, • Ministério da Saúde, • Ministério de Minas e Energia • Ministério da Previdência Social • Secretaria de Direitos Humanos 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Ministério da Educação</u>, • Ministério da Saúde • Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

Quadro 01 – Compilação dos programas oferecidos dentro da política Brasil sem Miséria.

Fonte: Síntese construída pela autora a partir de dados do Programa Brasil sem Miséria. (BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2013.)

Das políticas básicas destacamos algumas. As primeiras três são a “Bolsa Família”⁷ de redistribuição de renda, o programa de moradia com o “Minha casa minha vida”⁸, e as condições de acesso à tecnologia básica no “Luz para Todos”⁹. Dentre as que atendem à ampliação dos conhecimentos científicos (ou educacionais) da população destacamos mais três: a criação e expansão dos Institutos Federais e ampliação das Universidades públicas

⁷ O Programa Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. Fonte: BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

⁸ Programa habitacional para a contratação de unidades habitacionais com prioridade às famílias de baixa renda. Fonte: BRASIL, Ministério do Planejamento.

⁹ O governo definiu como objetivo que a energia seja um vetor de desenvolvimento social e econômico dessas comunidades, contribuindo para a redução da pobreza e aumento da renda familiar. Fonte: BRASIL. Ministério de Minas e Energia.

Federais¹⁰, que levam condições de acesso à escolarização básica e formação superior, incluídas no Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), as possibilidades de suporte estrutural à cultura no “Centro de Artes e Esportes Unificados” (CEU)¹¹ e a “Inclusão Digital”¹², um trabalho de aproximação às tecnologias digitais de comunicação. E notemos que as ações do programa de Alfabetização de Adultos e Jovens – Brasil Alfabetizado e Pescando Letras – são importantes no acesso ao direito à educação. As escolhas no destaque desses programas se dão em decorrência do objeto que estudamos, pois analisamos o curso Técnico de Pesca oferecido a pescadores tradicionais por um Instituto Federal, na modalidade a distância.

Considerando-se a possibilidade concreta dos sujeitos alunos concluírem o curso pode-se inferir que, em tese, teriam condições mínimas para um sucesso nos planos de inclusão estimados pelas políticas, ou entendidos por elas. No entanto, algumas questões aparecem: o que os referidos governos denominam inclusão? Qual a perspectiva inclusiva? De direitos constitucionais? De acesso a bens básicos? A tecnologia digital? Na perspectiva emancipatória do sujeito? As estudantes entrevistadas entendem que isso aconteceu? Os sujeitos escolarizados, concluintes do curso, agora com Educação Básica completa sentem-se e veem-se incluídos? Eles ou elas percebem diferenças entre seus pares e comunidade no que diz respeito a sua nova qualificação técnica?

Entendemos que a análise de políticas que se autodenominam constitutivas de inclusão social demanda uma pesquisa interdisciplinar, uma vez que envolve diferentes áreas do conhecimento. Sendo assim consideramos que o Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, em sua Linha Tecnologia e Trabalho é o espaço articulador das pesquisas, envolvendo a complexidade do objeto que nos propomos estudar. A escolha do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia - PPGTE, da UTFPR, dá-se em razão de sua característica interdisciplinar, pois reconhecemos que essa perspectiva epistemológica e metodológica é a

¹⁰ Objetivos Gerais: Expandir, ampliar, interiorizar e consolidar a rede de Institutos e Universidades Federais; Promover a formação de profissionais qualificados, fomentando o desenvolvimento regional e estimulando a permanência de profissionais qualificados no interior do Brasil; Potencializar a função social e o engajamento dos Institutos e Universidades como expressão das políticas do Governo Federal na superação da miséria e na redução das iniquidades sociais e territoriais. BRASIL, Ministério da Educação, Apresentação Expansão Educação Superior.

¹¹ Prevê a construção de até 800 Centros de Artes e Esportes Unificados pelo país, para integrar num mesmo espaço físico programas e ações culturais, esportivas e de lazer, além de formação e qualificação para o mercado de trabalho, serviços sócio assistenciais, políticas de prevenção à violência e inclusão digital. Fonte BRASIL. Ministério do Planejamento. Centro de Artes e Esportes Unificados.

¹² As iniciativas nessa área visam garantir a disseminação e o uso das tecnologias da informação e comunicação orientada ao desenvolvimento social, econômico, político, cultural, ambiental e tecnológico, centrados nas pessoas, em especial nas comunidades e segmentos excluídos. Fonte: BRASIL, Ministério do Planejamento. Governo Eletrônico.

mais adequada para a apreensão da complexidade do real. Nesse sentido, o Programa apresenta um espaço adequado para essa pesquisa, uma vez que analisa as transformações sociais e as mudanças que provoca na sociedade tanto no âmbito material, como no cultural, pois se propõe verificar “como as inovações interferem na vida das pessoas, na sua maneira de trabalhar, aprender, pensar, simbolizar e atuar no mundo”¹³. É interessante, na perspectiva do programa, “As visões, representações e impactos da tecnologia na vida do homem e do meio natural a partir de uma perspectiva interdisciplinar, haja vista a complexidade do estudo” (PPGTE, área de concentração: Tecnologia e Sociedade), pois se propõem estudar e avaliar as políticas públicas no âmbito da educação no contexto sócio, histórico, cultural e econômico contemporâneo, como por exemplo, as demandas das políticas de inclusão. Para isso, consideramos necessário destacar que a compreensão da formação integral desses sujeitos, na apropriação da tecnologia como uma realização humana, ocorre em situações sociais concretas e específicas, observando suas culturas, seus saberes e perspectivas na comunidade ou fora dela. Explicando de outra forma a formação, não necessariamente a integral, possui valor social de qualificação e só existe ligada ao capital. É uma palavra polissêmica, mas como em nossas entrevistas fizemos uma relação da formação e a comunidade, ou fora dela, inferimos valor ao significado dessa formação, para as estudantes, em diferentes situações. Por exemplo, uma das entrevistadas relata orgulhosa, sua participação como representante da sua colônia em um seminário e, em outro momento, o reconhecimento como possuidora de conhecimentos em um ambiente distinto da comunidade, nas ações que desempenhava na defesa civil.

Nesse campo, destacamos e estudamos um dos segmentos atendidos por essas políticas, os pescadores artesanais, mais especificamente os que frequentaram o “Curso Técnico em Pesca, modalidade ProEJA Integrado ao Ensino Médio”¹⁴, oferecido a distância pelo Instituto Federal do Paraná. Nossa reflexão parte da constatação de que a maioria desses trabalhadores artesanais não possui escolarização básica, sua profissão se constitui na formação ancestral¹⁵ e foi ofertada, para algumas colônias, a possibilidade de conclusão da educação básica integrada e dentro da área profissional da pesca.

¹³ UTFPR, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, PPGTE - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Linha de Tecnologia e Trabalho.

¹⁴ IFPR, Conselho Superior do Instituto Federal do Paraná. Nomenclatura presente na Resolução 164/11.

¹⁵ Estamos definindo por formação ancestral a aquisição dos processos e métodos necessários para o fazer da pesca, uma vez que a pesca artesanal é ensinada e passada de geração para geração portanto, uma profissão herdada e que se refere aos antepassados. Destacamos a reflexão de RAMALHO que descreve o trabalho do pescador artesanal e que está “[...] livre daqueles (as) que pescam artesanalmente de modo ancestral, para transformar seu trabalho em um ente subordinado aos ditames do capital” (2004, p. 31)

O Brasil é um país constituído por uma costa litorânea de 8,4 mil quilômetros e aproximadamente com 5,5 milhões de hectares de lâmina de águas continentais (rios, lagos, lagoas, açudes, etc.), exploradas economicamente por pescadores que, segundo o Ministério da Pesca e Aquicultura (MPA), mais de 600 mil são trabalhadores só da pesca artesanal¹⁶.

De acordo com Clauzet, Ramires e Barella (2005):

Pescadores artesanais podem ser definidos como aqueles que, na captura e desembarque de toda classe de espécies aquáticas, trabalham sozinhos e/ou utilizam mão de obra familiar ou não assalariada, explorando ambientes ecológicos localizados próximos à costa, pois a embarcação e aparelhagem utilizada para tal possui pouca autonomia. (p.1).

Usamos também como referência, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre povos indígenas e tribais, em seu Artigo 23, uma vez que o Brasil é país signatário da organização. Outrossim, o Decreto 5051, de 19 de abril de 2004, define em seu Artigo 13.º que:

1. O **artesanato**, as indústrias rurais e comunitárias e as **atividades tradicionais** e relacionadas com a **economia de subsistência** dos povos interessados, tais como a caça, a pesca com armadilhas e a colheita, deverão ser reconhecidos como fatores importantes da manutenção de sua cultura e da sua autossuficiência e desenvolvimento econômico. Com a participação desses povos, e **sempre que forem adequados**, os governos deverão zelar para que sejam fortalecidas e fomentadas essas atividades.
2. A pedido dos povos interessados deverá facilitar-se aos mesmos, quando for possível, assistência técnica e financeira apropriada **que leve em conta as técnicas tradicionais e as características culturais desses povos e a importância do desenvolvimento sustentado e equitativo**. (Grifo nosso) (BRASIL, Presidência da República, 2004).

É importante conceituar, além disso, o que se entende por comunidades tradicionais, e para isso assume-se novamente o que rege a legislação, especificamente o Decreto N° 6.040, de 7 de fevereiro de 2007.

Art. 3º

Para os fins deste Decreto e do seu Anexo compreende-se por:

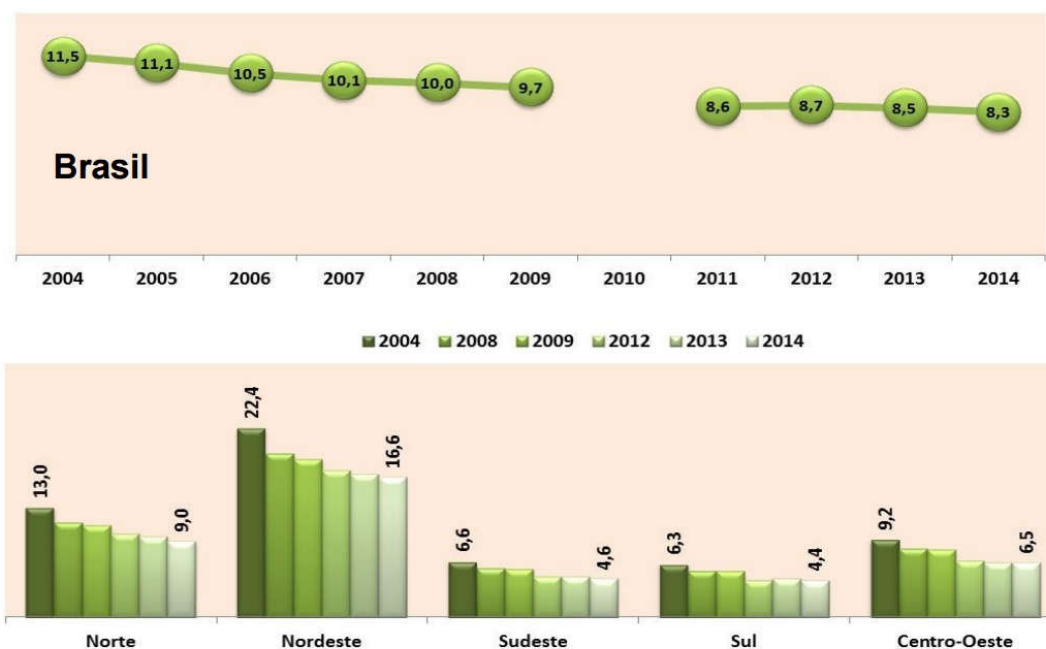
I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição;

¹⁶ Fonte: As comunidades tradicionais de pescadores, tanto marinhas quanto ribeirinhas, são responsáveis por uma grande diversidade de expressões culturais. Essas tradições têm sido prejudicadas por conflitos socioambientais e econômicos que envolvem a atividade pesqueira, principalmente a artesanal. Esse cenário motivou a criação de ações específicas de promoção e proteção da diversidade cultural desse segmento. (BRASIL, Ministério da Pesca e Aquicultura. Pesca Artesanal.)

Aparece esse reconhecimento também na LEI Nº 10.779, DE 25 DE NOVEMBRO DE 2003 em que o governo brasileiro “dispõe sobre a concessão do benefício de seguro desemprego, durante o período de defeso¹⁷, ao pescador profissional que exerce a atividade pesqueira de forma artesanal”¹⁸, reforçando seu entendimento de direitos trabalhistas a esses sujeitos históricos e sociais.

Esses profissionais que definiremos aqui como sujeitos históricos e sociais, pertencentes à classe trabalhadora e que, ainda segundo o MPA, apresentam baixo nível de escolaridade – 80% dos pescadores brasileiros são semianalfabetos, 78% têm apenas a 4ª série, 47% dos pescadores do Nordeste e 3% dos pescadores do Sul são analfabetos, como mostra a Imagem 1.

Taxa de analfabetismo (%) - 2004/2014 15 anos ou mais de idade



A Região Nordeste representava, em 2014, 26,9% da população residente de 15 anos ou mais de idade e 54,1% da população analfabeta, da mesma faixa etária.



Imagem 01 – Taxa de analfabetismo PNAD – Características Gerais da População Residente – Síntese dos indicadores 2014

Fonte: IBGE imprensa. A janela para olhar o país. 2014.

¹⁷ Período do ano em que, para proteger os peixes ou crustáceos que estão em fase de reprodução, a pesca é restringida, total ou parcialmente. Esse intervalo de interrupção à pesca, conhecido como defeso, época em que as espécies realizam seus ciclos naturais de reprodução, é definido pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis - (IBAMA), variando de acordo com as regiões do País.

¹⁸ Fonte: BRASIL. LEI Nº 10.779, DE 25 DE NOVEMBRO DE 2003.

Os dados das pesquisas por amostragem ou censitárias, feitas nos últimos 11 anos no Brasil, mostram que estamos ainda longe de quitar uma dívida histórica de acesso, permanência e sucesso escolar. O Relatório Educação para Todos no BRASIL 2000-2015, produzido pelo MEC, diz que “a taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais vem sendo reduzida no Brasil, passando de 12,4% no ano 2001 para 8,7% em 2012 (PNAD 2012)” (Brasil, MEC, 2014, p. 43). Porém, destacamos que as diferenças são maiores se olhadas pelos indicadores econômicos, no que tange, por exemplo, anos de estudo, neste caso para a população mais rica “o crescimento dos anos de estudo é de 7,0%. Enquanto as populações mais pobres têm uma média de 5,8 anos de estudo”. Outro extrato possível, ainda nos dados de analfabetismo de pessoas jovens e adultas, é o de gênero, em que os 8,3% (13,0 milhões de pessoas), mais da metade, são mulheres (50,6%).¹⁹

A categoria de trabalhadores da pesca, segundo a mesma fonte, de um modo geral, também apresenta grande fragilidade organizacional, ou seja, as Colônias de Pescadores encontram-se, segundo o Ministério, em processo inicial nos princípios do trabalho cooperado.

Não se trata de constatar o fato da necessidade premente de escolarização e formação técnica dessas comunidades, no entanto são imprescindíveis algumas análises sobre a forma de atendimento aos sujeitos espoliados do direito de concluírem a educação básica, de gestão pública e de qualidade.

Quando ampliamos para verificar quantos brasileiros e brasileiras não concluíram o ensino fundamental, em números absolutos, esses dados ganham uma dimensão mais ampla mostrando que:

68 milhões de jovens e adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos ou mais não concluíram o ensino fundamental e, apenas, 6 milhões (8,8%) estavam matriculados em cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA)” (Brasil, MEC, 2014, p.101)

Ou seja, mesmo com o aumento do número de anos de estudo das brasileiras e brasileiros há muito o que fazer, ainda como mostra a Imagem 1 podemos perceber que mesmo com as diferenças entre as regiões do Brasil, a região Centro-Oeste obteve maior aumento (1.8) do que a média nacional (1.2), em relação aos anos de estudo. A menor taxa está na região Sul (1.0), mas na região Nordeste ainda temos a concentração da população brasileira com menores anos de estudo.

¹⁹ Dados extraídos do IBGE. PNAD 2013 retrata mercado de trabalho e condições de vida no país.

Número médio de anos de estudo

10 anos ou mais de idade

No Brasil, o número médio de anos de estudo para as mulheres era de 8,0 e para homens 7,5.

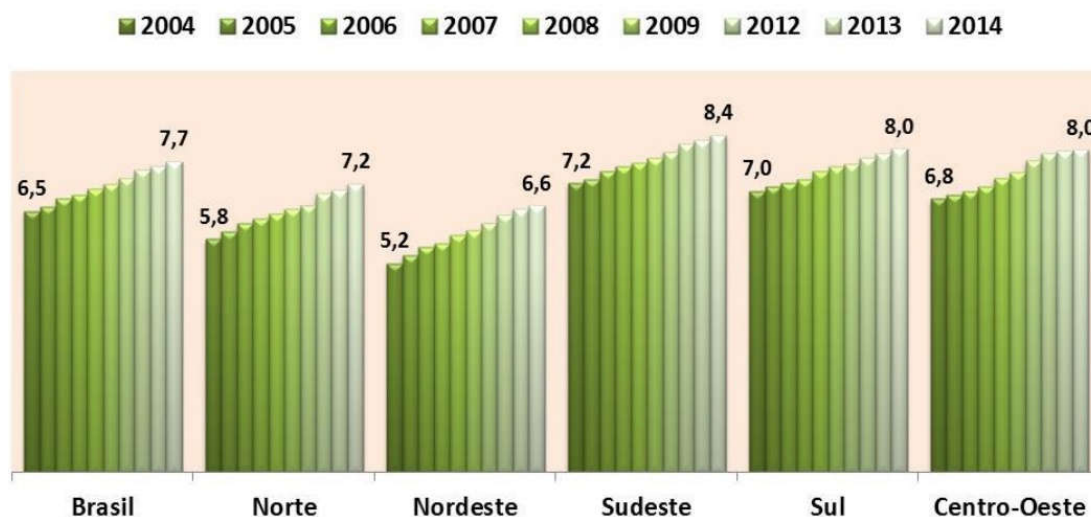


Imagem 02 – Número médio de estudos PNAD – Características Gerais da População Residente – Síntese dos indicadores 2014

Fonte: IBGE imprensa. A janela para olhar o país. 2014.

Ou seja, a grande parcela da população brasileira não concluiu a Educação Básica. Além do mais, é muito baixa a oferta e a conclusão da Educação Básica integrada à Educação Profissional²⁰. Esses índices alteraram um pouco na PNAD 2011 que prevê que – “o brasileiro com mais de 15 anos estudou em média durante 7,7 anos”, porém ainda longe da expectativa almejada no Plano Nacional de Educação (PNE). Para a Educação de Jovens e Adultos, em suas metas: 9 (a Meta projeta perspectivas que dizem respeito à elevação da taxa de alfabetização), 10 (a projeção desta mete refere-se a maior oferta de formação integrada à

²⁰ No Relatório da PNAD de 2007 em Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional “Foi estimado em 123 milhões o total de pessoas que nunca frequentaram cursos de educação profissional, sendo 60 milhões homens (48,6%) e 63,7 milhões mulheres (51,4%). A proporção de pessoas que nunca frequentaram a educação profissional cresce até a classe de rendimento mensal domiciliar *per capita* de mais de ½ a 1 salário mínimo, passando a declinar nas seguintes.” Fonte: IBGE – Perfil da Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos e da Educação Profissional no país.

educação profissional para EJA) e a 11²¹ (que tem como objetivo a duplicação das matrículas educação técnica).

As comunidades de pescadores artesanais, em específico, são compostas por pescadores situados ao longo da costa brasileira, rios, lagos e malhas d'água, e têm como definição identitária sua profissão. A pescaria é um trabalho de extração tão antigo e constituidor, historicamente, de algumas sociedades, como também definidor de identidades.

Dito de outra forma, os trabalhadores da pesca reconhecem seu ofício como parte constitutiva de sua identidade, e mesmo desenvolvendo outras atividades de labor se identificam como pescador, ou pescadora. É possível também constatar essa marca de pertencimento²² em FANON (1995), como também, por exemplo, nas pesquisas de CAPELLESSO e CAZZELLA (2011), ou de BARBOSA (2004).

Essa profissão não refere-se apenas à pesca marítima, pois no país a pesca acontece também em águas lacustres e fluviais, e como dito antes, temos pescadores artesanais em todo o território Nacional. Segundo o Ministério da Pesca e Aquicultura (MPA) são mais de oitocentos mil pescadores registrados²³ como pescadores e pescadoras artesanais. Ainda, segundo o próprio MPA, a maioria destes sujeitos não possui o Ensino Fundamental segundo segmento²⁴ e muitos são analfabetos como é possível constatar na nota que segue:

Do total de cerca de 970 mil pescadores registrados, 957 mil são pescadores e pescadoras artesanais (setembro 2011). Estão organizados atualmente em cerca de 760 associações, 137 sindicatos e 47 cooperativas. São produzidos no Brasil 1 milhão e 240 mil de pescado por ano, sendo que cerca de 45% dessa produção é da pesca artesanal. Os maiores desafios da pesca artesanal estão relacionados à participação dos pescadores nas organizações sociais, ao alto grau de analfabetismo e baixa escolaridade, ao desconhecimento da legislação na base, aos mecanismos de gestão compartilhada e participativa da pesca. (Fonte: BRASIL, Portal Eletrônico do MPA. Pesca artesanal)

²¹ **Meta 9:** Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Meta 11: Duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta. Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, Plano Nacional de Educação 2011- 2020.

²² Desdobramos o conceito que entendemos definir os pescadores e pescadoras de pertencimento e identidade no subcapítulo 3.3 - Trabalho.

²³ Segundo dados do Registro Geral da Atividade Pesqueira (RGP) do MPA, até 31/12/2010 estavam registrados e ativos 853.231 pescadores profissionais, distribuídos nas 27 Unidades da Federação. (BRASIL. MPA. Boletim Estatístico da Pesca e Aquicultura Brasil 2010, p, 35).

²⁴ A nomenclatura corresponde ao período correspondente à etapa de 5ª a 9ª série do Ensino Fundamental. Essa denominação aparece em diversos documentos oficiais, citamos dois, a Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos – EJA. (MEC - SECAD / COEJA, 2002, p.6) e a RESOLUÇÃO Nº 3, DE 15 DE JUNHO DE 2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE) em seu Art. 9º.

Ainda é carente de uma escola de gestão pública²⁵ apropriada para jovens e adultos. Diante da uma demanda real, quantitativamente significativa de brasileiros e brasileiras da pesca artesanal que não concluíram a Educação Básica, os estados da confederação investem pouco em estabelecimento de ensino específico para o quantitativo da demanda. Este também é o caso de outras comunidades em que, ainda hoje, são carentes de atendimento educacional próprio. O ofertado atualmente é precário, ou inexistente, como por exemplo, nas comunidades indígenas, camponesas, ribeirinhas, ilhéus, quilombolas. A urgência de formação e escolarização impõe formas de atendimento, como é o caso da educação a distância que, por vezes, não significa a mais apropriada na perspectiva do diálogo com a cultura desses sujeitos. Porém, o que se constata ainda é que a necessidade de escolarização dessas comunidades, principalmente na formação técnica, tem como parte significativa a premissa desenvolvimentista, associada à concepção clássica das relações entre a ciência e a tecnologia em um “modelo linear de desenvolvimento = ciência + tecnologia + riqueza = a bem estar social” (BAZZO 2003, p.120). Nesse cenário é possível vislumbrar alguns problemas que impactam na cultura dessas comunidades e que dizem respeito, por exemplo, às percepções de ritmo temporal, uma vez que os pescadores e pescadoras artesanais orientam boa parte de seu cotidiano pelo ciclo da natureza. O frenesi, dos tempos compartimentados fordistas/taylorista, presente no ritmo compartimentado da escola (presencial ou a distância) de conhecimentos parcelados, ou com “*Just in time*” toyotista, que orienta para um modelo de administração da produção de pescado em escala reduzida não dialoga com os sujeitos foco. Isso acontece porque a oferta de escolarização pauta-se em bases industriais e urbanas capitalistas, estas na contradição da tradição e do artesanal usando, neste caso, o formato da educação à distância compartimentada. A oferta escolar estrutura-se em uma lógica que não reconhece o desenvolvido em outro sentido de relacionar-se na sociedade e que se orienta em outro ritmo e estruturado de organização.

Registramos aqui um problema estrutural: também a carência de escolarização dessa população é parte de um complexo de situações estruturais e econômicas condicionantes de exclusão desses sujeitos dos espaços de formação formal, constituído pela historicidade colonialista (OLIVEIRA, 2007) e por uma sociedade capitalista. O Capital tem por natureza seletiva essa premissa excludente. Mas qual forma de escolarização dialogaria com o trabalhador artesanal que possui uma cultura diferente? Não desqualificamos as modalidades – entendemos que é perfeitamente possível as diferentes ofertas, mas reconhecemos que é

²⁵ Diretoras e diretores servidores públicos administrando as escolas

fulcro o diálogo nas construções curriculares (entendendo curriculares em sua dimensão ampla na concepção de sujeito e formação humana libertadora) trabalhando dialogicamente com os conhecimentos, saberes e culturas para esses sujeitos históricos.

No caso desta tese o atendimento na formação técnica de parte dessa demanda potencial se deu a partir de uma parceria interinstitucional entre o Ministério da Educação e o Ministério da Pesca e Aquicultura com execução do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Essa oferta se deu no desenho educacional de curso profissionalizante integrado ao Ensino Médio – ProEJA – na modalidade a distância (EaD).

Com a perspectiva de atender parte desses trabalhadores é que foi implementado o curso piloto (uma proposta “teste”, pois existia a perspectiva para novas ofertas, porém essa ação não foi repetida até o fechamento desta tese) de ProEJA com duas formações profissionais: o Técnico em Pesca e o Técnico em Aquicultura, no formato a distância. Apresentaremos detalhadamente a estrutura operacional do curso Técnico em Pesca (foco dessa tese) em um capítulo específico. Mas, em síntese, cada curso tinha 2.400 horas, realizadas no período de 2010 a 2013, reconhecidos e autorizados pela Resolução 164/11 de 2011 do Conselho Superior do Instituto Federal do Paraná e os dois cursos tinham como objetivo geral no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) a formação geral e técnica para que desta forma:

[...] ampliando a qualificação de jovens e adultos, através da habilitação técnica e escolarização integrada de nível médio trabalhando os conhecimentos do EJA/PROEJA e da área profissional numa relação interdisciplinar. (PPC, 2010, p. 2 Grifo nosso)

A dimensão de atendimento era uma oferta projetada para atender mil alunos no país, em cada curso, ou seja, dois mil pescadores e pescadora nos dois cursos. A oferta contou com espaços presenciais denominados Polos que, preferencialmente, estavam localizados nas Colônias de Pescadores. Essas turmas de Pesca e Aquicultura estavam localizadas nas cinco regiões do país e funcionaram nos polos de apoio presencial,²⁶ localizados nos Telecentros Maré²⁷.

Os Telecentros Maré²⁸ são salas multimídia distribuídas pelo Ministério da Pesca e

²⁶ Aproximadamente 50 (cinquenta) distribuídos em 24 estados do país. Fonte: IFPR/EaD, 2010.

²⁷ Segundo Erika Picinin, técnica do Ministério da Pesca e Aquicultura, o mesmo está desenvolvendo outras políticas de educação como o projeto Pescando Letras de alfabetização de adultos e investimento de minibibliotecas também cursos para inclusão digital por meio dos telecentros Maré – 331 espalhados pelo Brasil. Os cursos têm o seguinte perfil Pesca é a extração; Aquicultura é a produção.

²⁸ Segundo o Catálogo de Programas Federais para os Municípios, fortalecimento da gestão municipal o Programa Telecentro da Pesca-Maré tem como objetivo e finalidade: “É a aproximação dos pescadores ao mundo da informática e dos computadores, com acesso às novas tecnologias e à internet, num processo de

Aquicultura, instaladas nas Colônias de Pescadores. O objetivo dos Telecentros Maré é auxiliar no processo de inclusão digital de pescadores e comunidades ribeirinhas, e têm como prioridade de governo a “inclusão e o desenvolvimento social” segundo a “Prestação de contas ordinárias anual relatório de gestão do exercício de 2010 da Secretaria Executiva Ministério da Pesca e Aquicultura”:

A implantação de Telecentros nas comunidades pesqueiras artesanais traz a inclusão digital a este segmento, possibilitando acesso às novas tecnologias, ampliação das relações, acesso à internet, democratização da comunicação, utilização de novas tecnologias em ações educativas, maior acesso ao conhecimento e incentivo à pesquisa, possibilidade de troca de experiências e resultados com outras comunidades conectadas à rede Internet, possibilitando ambiente para fortalecimento da organização do setor. (p. 14-15)

Esses espaços foram transformados em salas de aula, pois atendiam aos requisitos mínimos de um polo EaD, uma vez que possuíam equipamentos digitais como: computadores conectados à *Internet*, projetor e tela, ou televisores de 29 polegadas, utilizados para transmissão das aulas, que tinham dias e horários fixos, um aparelho de DVD, antena parabólica, linha telefônica e impressora. As aulas contavam também com o apoio de um tutor presencial por curso e um coordenador de polo local, para cada duas ou mais turmas.

Em síntese existia um esforço governamental para a oferta de educação técnica para uma comunidade que não concluiu a Educação Básica, no caso específico da pesca artesanal, em ações conjuntas e articuladas intersetoriais e interministeriais e que são parte integrante de uma Política que se autodenomina de Inclusão. No entanto, pretende-se sustentar, nessas reflexões, questões de contradição e muitas vezes conflitantes na política dessa oferta, que se intenciona inclusiva. Procuramos, a partir da perspectiva das formandas Técnicas em Pesca entrevistadas, quais suas compreensões a respeito.

Constatamos, com o cruzamento dos dados em diálogo com a teoria, que as contradições abissais presentes na oferta com relação à cultura dos estudantes, e destacamos, principalmente, as de tempo, ritmo e temporalidade. Essas contradições se apresentam em descompasso entre a forma estabelecida para a oferta com ritmo diferenciado não só da cultura desses sujeitos de comunidades tradicionais. Consideramos a análise curricular, uma vez que seus impactos repercutem nas perspectivas de compreensão das estudantes entrevistadas. Por essa razão, o olhar para a oferta na modalidade a distância considerará as

democratização da comunicação. São salas cedidas pelas comunidades atendidas, conectadas por satélite, via Programa GESAC – do Ministério das Comunicações. Os microcomputadores são doados pelo Banco do Brasil em parceria com o MPA. Os Servidores e impressoras são cedidos pela SEAP/PR.” Em: www.portalfederativo.gov.br

diferenças de cultura dentro da perspectiva da uniformização da formação técnica, e a concepção de inclusão na perspectiva do sujeito histórico atendido, e os diferentes conceitos de inclusão da teoria, da denominação da política do ProEJA e da compreensão das estudantes. Percebemos também o conflito entre a escolarização com perspectiva de modernização e com premissa desenvolvimentista na contradição com a tradição das comunidades pesqueiras e suas culturas, e que entendemos que este pode ser foco para outras pesquisas, no entanto trazemos essa questão para a tese que consideramos relevante, pois entendemos que esta contida na constituição da opinião das entrevistadas.

Portanto, o problema de pesquisa que direciona a tese encontra-se dentro da complexidade do real, onde há a oferta de formação, com perspectiva de inclusão e a demanda composta por sujeitos adultos trabalhadores, tradicionais, artesanais e possíveis contradições. Nessa perspectiva pretende-se investigar, com foco na especificidade dos sujeitos egressos do curso “Técnico em Pesca, modalidade ProEJA Integrado ao Ensino Médio”, a sua concepção de inclusão. Temos como hipótese que mesmo com a questão específica da crise estrutural do trabalho é possível perceber que estamos diante de uma situação histórica e que as políticas afirmativas de inclusão podem possibilitar, na percepção das egressas, mecanismos de empoderamento²⁹ social, mesmo nas formas precárias de trabalho, alavancando suas participações políticas na e para a sua comunidade.

Nosso objetivo foi verificar as perspectivas das alunas entrevistadas sobre as mudanças sociais percebidas por elas, tanto em suas vidas pessoais, como nas comunidades em que vivem, sobre a política que se denomina inclusiva do ProEJA, a partir da conclusão do curso Técnico em Pesca. A análise pondera os conceitos de inclusão a partir da percepção dos sujeitos³⁰, da própria política e da teoria.

Para atender ao problema de pesquisa nosso recorte de análise pesquisou apenas o curso de Técnico em Pesca. Justifica-se essa escolha pela natureza diferenciada entre os dois cursos ofertados pelo IFPR/EaD, tanto das características de origem dos estudantes, quanto da perspectiva diferenciada dos profissionais, projetadas para os formandos de cada curso. No que se refere aos estudantes, o curso de Aquicultura foi ofertado com maior amplitude de atendimento, ou seja, poderiam cursá-lo pessoas que não tinham, necessariamente, relação de

²⁹ A concepção de empoderamento será especificada no Capítulo 4, quando tratarmos da categoria inclusão. Entendemos necessária essa especificação devido aos seus significados polissêmicos de definições e concepções.

³⁰ Abordaremos a inclusão dos sujeitos a partir das perspectivas apontadas no Documento Base, Proeja (BRASIL, MEC/SETEC, 2007, p. 24). Trata-se, portanto, de uma qualificação social e profissional que permita ao jovem ou adulto o enfrentamento permanente com situações novas, as quais para serem resolvidas exigem não mais apenas o bom senso e a experiência, mas também conhecimentos, que só podem ser construídos por meio da escolaridade.

trabalho com a pesca artesanal, diferentemente da Pesca que concentra estudantes oriundos de famílias tradicionais da pesca artesanal. No que tange à formação dos técnicos e características da profissão, prevalece o entendimento de que a pesca é uma atividade de subsistência extrassionista que vende seu excedente, e a aquicultura é uma atividade de produção. Ou seja, os pescadores artesanais capturam seu pescado nos diferentes meios aquáticos já existentes, diferente dos produtores aquícolas que constroem tanques para cultivar seu pescado com objetivo exclusivo de comercializá-lo.

Nessa perspectiva é fulcro investigar as implicações e os desdobramentos de transformação do Curso Técnico em Pesca, com a perspectiva de uma Política Pública de Inclusão, a partir da compreensão dos sujeitos atendidos e suas expectativas, sentidos e significados atribuídos por eles à experiência escolar profissionalizante, na educação a distância. Depositamos também nossas análises sobre os diferentes tempos, incluindo nessa perspectiva os processos de aprendizagem e as temporalidades culturais das comunidades tradicionais e das estruturas constitutivas da modalidade EaD.

Para os levantamentos dos dados primários amparamo-nos em entrevistas, dentro do paradigma metodológico interpretativo, com pescadoras tradicionais egressas do curso Técnico em Pesca. Para as entrevistas a pesquisadora viajou para as cinco regiões do Brasil acomodando-se, sempre que possível, nas colônias, ou nas proximidades, e lá permanecendo por períodos que variaram entre 7 e 10 dias. O convívio com as comunidades foi registrado em fotografias pré-categorizadas, que compõem esta tese, objetivando um panorama mais próximo do real do cotidiano, e contribuindo para uma análise mais concreta dos sujeitos. Os recortes de seleção das entrevistadas – as pescadoras tradicionais – que são profissionais da pesca artesanal e moram nas comunidades, bem como todos os procedimentos metodológicos estão descritos em capítulo próprio nesta tese.

Nesse sentido, pretende-se contribuir e reforçar o debate sobre as relações entre sociedade, educação e sentidos de inclusão, uma vez que, na perspectiva pedagógica do ProEJA, a educação integral é a base fundante e que tem como eixos orientadores do currículo o trabalho como princípio educativo, a Cultura, a Ciência e a Tecnologia, projetados de forma integrada, conforme Documento Base deste programa (BRASIL/MEC, 2007). Visamos, também, refletir sobre o Ensino Médio e sobre as relações sociais entre educação, trabalho e sociedade, na especificidade da Educação de Jovens e Adultos.

Pretende-se contribuir para a superação do desafio de analisar políticas de governo fazendo um diagnóstico inverso, ou seja, a partir dos sujeitos atendidos de forma dialógica com a teoria e os conceitos de inclusão desses sujeitos e o entendimento na perspectiva da

própria política. No caso desta tese nosso recorte é o ProEJA e mesmo reconhecendo as pesquisas feitas desde sua implementação, entendemos a necessidade de refletir sobre as possíveis consolidações e para isso é fundamental levar em consideração a diversidade dos sujeitos da EJA. Para isso vamos exercitar uma:

Concepção ampliada de educação de jovens e adultos, que entende educação pública e gratuita como direito universal de aprender, de ampliar e partilhar conhecimentos e saberes acumulados ao longo da vida, e não apenas de se escolarizar (Documento Nacional preparatório para a VI Conferência Internacional de Educação e Adultos – CONFINTEA, p. 27).

Como destaca o texto extraído da CONFINTEA, o diálogo com os saberes dos sujeitos da EJA é fundamental e inalienável.

Cabe destacar, como reforço, que as políticas de inclusão à elevação da escolaridade integrada à qualificação profissional visam o resgate social e a autonomia do sujeito, como apontam as orientações do Documento Base:

[...] a promoção de atividades político pedagógicas, baseada em metodologias inovadoras dentro de um pensamento emancipatório de inclusão, tendo o trabalho como princípio educativo; o direito ao trabalho como um valor estruturante da cidadania; a qualificação como **uma política de inclusão** social e um suporte indispensável do desenvolvimento sustentável, a associação entre a participação social e a pesquisa como elementos articulados na construção desta política e na melhoria da base de informação sobre a relação *trabalho-educação-desenvolvimento*. Isso possibilita a melhoria das condições de trabalho e da qualidade social de vida da população (BRASIL/MEC, 2007, p. 2021).

Reforçamos que, no caso da Educação de Jovens e Adultos, o entendimento da ação de escolarização não é mais compensatória, visto que é um direito constitucional (CF de 1988 e LDB 9394/96, 1996) subjetivo, de todos os sujeitos brasileiros. É também parte da dívida social do país e resposta ao cumprimento dos acordos sociais com grupos organizados da sociedade civil, tais como: os Fóruns de EJA do Brasil, os Fóruns Brasileiros de Economia Solidária e também de acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário. Destacamos o compromisso assumido para políticas de educação de adultos: “[...] desenvolver e implementar políticas que contem com pleno financiamento, planos bem focados e legislação para garantir a alfabetização de adultos, a educação de jovens e adultos e aprendizagem ao longo da vida;” (CONFINTEA VI, 2010, p. 9).

Esta tese apresenta a seguinte estrutura: no Capítulo 1, “Carta de navegação: nossos métodos” onde trazemos a forma pela qual desenvolvemos a pesquisa apresentamos os sujeitos pesquisados, bem como uma perspectiva estrutural de suas comunidades e regiões, dialogando com as falas das entrevistas, e/ou com os registros imagéticos feitos pela

pesquisadora. No Capítulo 2, “Embarcações: o curso” apresentamos o curso Técnico em Pesca: sua estrutura, dimensão e proposta curricular, associada também a uma análise crítica e parte dos documentos analisadas referentes ao curso para dialogar com esta estrutura. Neste capítulo como não tínhamos informações documentais de alguns processos do curso, principalmente as que dizem respeito ao início das propostas, tecemos um diálogo com um dos idealizadores deste projeto que estava na época responsável por essas articulações no Ministério da Pesca e Aquicultura. No terceiro capítulo, “Coordenadas: caminhos traçados” expomos o escopo teórico de categorias importantes, que perpassam esta tese as categorias: Sujeito, Trabalho, Cultura e Ciência/Tecnologia. Para isso partimos da perspectiva metodológica dialógica entre documentos oficiais, percepção das entrevistadas e teoria para ponderar sobre as categorias. No 4^a Capítulo apresentamos alguns autores teóricos brasileiros que versam sobre o conceito de inclusão, educação técnica e EJA, programa dos governos Lula da Silva (2003 – 2010) e Dilma Rousseff (2010 – 2014), em diálogo com as entrevistas e os documentos analisados. No último capítulo apresentamos nossas perspectivas e a tese que defendemos a guisa de conclusão.

1 CARTA DE NAVEGAÇÃO: Nossos Métodos

Rema faz o remo leve sente o vento da nascente silêncio absoluto no rio viajar ao universo na estrada pelas águas há uma nave do interior Pescador, um horizonte sob o sol não teme nada, corre o rio na solidão Noite ao sol um oceano o seduz águas douradas que são paz na escuridão E quando chega o fim da tarde ao sol que se põe eu vejo o devorar da noite por sobre o labor e quando chega a piracema os peixes se vão e no cardume da ovada se vê pescador.

Raizes Caboclas

Este capítulo apresenta as concepções metodológicas usadas na pesquisa, seus filtros e sujeitos, bem como o perfil do campo. Trazemos já o diálogo com os sujeitos e suas opiniões, compondo com algumas imagens retratadas e tratadas pela pesquisadora. As imagens são, também, categorizadas, com o olhar da lente direcionado pela pesquisa, considerando o contexto das comunidades. Portanto, reconhecemos que é necessária uma metodologia dentro dos princípios epistemológicos da pesquisa, por essa razão nós estamos trabalhando dentro do Paradigma Interpretativo. Esse caminho é delimitado por MOREIRA e CALEFFI, ao definirem que o conceito desse paradigma entende os processos metodológicos interpretativos, portanto só possíveis na dialogicidade, e que “[...] o pesquisador apreende do seu encontro com os sujeitos em questão.” (2008, p. 63). Ainda segundo os autores:

Existe uma interação no processo de pesquisa entre o investigador e o investigado por meio do qual o entendimento é procurado. [...]. Finalmente, o pesquisador interpretativo sabe que o processo de pesquisa, desde o momento de sua concepção até a sua completção, é uma interação dialética contínua, análise, crítica, reiteração, reanálise e assim por diante, levando a uma construção articulada do caso. (MOREIRA e CALEFFI 2008, p. 63-64)

Destacamos que trabalhamos para o desenho da pesquisa tanto de forma qualitativa quanto quantitativa, com procedimentos metodológicos da pesquisa participativa e entrevista. Entendemos que tanto as pesquisas quantitativas como as qualitativas podem dialogar, uma vez que a complexidade do objeto exige, pois segundo MOREIRA e CALEFFI:

[...] não há problema com as técnicas quantitativas como fontes de dados. O problema com os dados quantitativos é a maneira como eles são utilizados e para que fins são usados. Os pesquisadores interpretativos estão preocupados em qualificar através dos olhos dos participantes ao invés de quantificar através dos olhos do observador. O argumento fundamental é que os dados quantitativos

necessitam ser suplementados por detalhes contextuais fornecidos pelas técnicas qualitativas. (2008, p. 67)

Optou-se por essa linha de investigação, porque não estabelece valores absolutos no conhecimento científico e entende-se que estes variam conforme os interesses e objetivos dos sujeitos envolvidos na construção e acumulação do conhecimento. Entendemos, também, que essa é a mais adequada forma metodológica, tendo em vista a proximidade da pesquisadora com os estudantes pesquisados, uma vez que atuou como docente e autora de livro didático, para as turmas desse programa. A importância de tal linha decorre do fato de que o problema desta pesquisa é entender o conceito da política de inclusão do ProEJA, a partir das definições dos estudantes. Segundo Moreira e Caleffi, “[...] uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental” (2002, p. 52). Nessa perspectiva, para a presente pesquisa, nossa entrevista foi estruturada com grandes temáticas que envolvem o conceito de inclusão de forma indireta (Anexo 1).

Nossa pesquisa conta com outros procedimentos e instrumentos de coleta de dados, obtidos com a convivência da pesquisadora no cotidiano de algumas colônias de pescadores, onde foi possível perceber algumas dinâmicas políticas nessas relações entre pescadores e pescadoras. Em um dos campos a pesquisadora ficou hospedada na casa do diretor da colônia, em outro, na casa da tutora presencial do curso. A observação direta das comunidades possibilitou a percepção de algumas dinâmicas culturais entre os sujeitos. Além da convivência, registrou-se, em imagens, três momentos relacionados à pesca tradicional, a saber: as embarcações; instrumentos de pesca como, por exemplo, as redes ou malhas; e os procedimentos de comercialização. Essas imagens compõem o campo para uma melhor compreensão do complexo concreto. Esses momentos foram fulcrais uma vez que, em se tratando de comunidades tradicionais, poderíamos encontrar maior dificuldade no acesso.

A pesquisadora teve outros momentos de aproximação com os estudantes, uma vez que é professora do Instituto Federal do Paraná e lecionou a disciplina de Artes para todas as turmas. Nesse período o contato com os estudantes não tinha o foco pesquisado e era intermediado por ferramentas digitais de comunicação. Outras experiências diretas com o curso foram como autora do livro didático da disciplina de Artes e a coordenação pedagógica dos materiais didáticos do núcleo comum³¹ do curso.

³¹ O núcleo comum foi composto das disciplinas: Artes Visuais, Arte Música, Biologia, Espanhol, Filosofia, Geografia, História, Matemática, Português, Química, Sociologia e Física.

Marcamos nossa posição epistêmica, pois estamos trabalhando com categorias do método dialético do materialismo histórico que orienta nosso olhar para a natureza reconhecendo nela um conjunto de elementos interligados condicionados reciprocamente, pois o problema não pode ser considerado, ou entendido isoladamente, nem temporal nem espacialmente, nesse sentido o contexto e o histórico são fundamentais para entendimento do fenômeno. Essa natureza da pesquisa é dinâmica, ou seja, está em estado de movimento constante, portanto considera-se no método dialético o processo de mudanças. Também reconhecemos que os objetos, os sujeitos e os fenômenos encerram contradições. Em síntese, analisar as formas do reflexo da realidade; as leis de funcionamento e desenvolvimento do conhecimento, ampliando possibilidades; e a interpretação filosófica (CHEPTULIN, 1982). Partindo do concreto e do que o compõe em suas dimensões materiais para análise do abstrato, como exemplifica Cheptulin:

Ora, tanto é fácil, escreveram Marx e Engels, partindo de frutos reais, engendramos a representação abstrata do “fruto”, como é difícil, partindo da ideia abstrata de “fruto”, engendrar frutos reais [...]. Pode-se ver por isso, concluem Marx e Engels, que enquanto a religião cristã conhece apenas uma encarnação de Deus, a filosofia especulativa tem tantas encarnações quantas são as coisas; é assim que ela possui, neste caso, em cada “fruto”, uma encarnação da substância do “fruto absoluto” (1982, p. 12-13).

Na explicação científica de CHEPTULIN (1982), entram em cena categorias fundamentais como a realidade, a possibilidade e seus limites compondo um par dialético - realidade e possibilidade.

Como perseguimos o conceito de concretude das Políticas de Inclusão para os estudantes, a partir do recorte do curso técnico de pesca, estamos reconhecendo o seu contrário, ou seja, o sentimento de exclusão ou não pertencimento a determinada sociedade ou grupo social de pertencimento dos estudantes egressos. Para orientar nosso caminho estamos considerando a luta dos contrários, segundo o teórico:

A contradição representa a interação dos aspectos e das tendências contrárias. Essa interação condiciona sempre, e ainda mais fortemente, quando ela se realiza entre os contrários, as mudanças constantes nos aspectos ou entre os corpos em interação [...]. Por exemplo, a interação da produção e do consumo, que são aspectos contrários da sociedade, condiciona uma mudança incessante neles mesmos e nos domínios correspondentes da vida social. Com efeito, pela produção de bens, os homens aperfeiçoam-se e suas necessidades modificam-se [...]. Para satisfazer essas necessidades, a produção desenvolve-se necessariamente e os homens aperfeiçoam-se no decorrer de seu desenvolvimento (CHEPTULIN, 1982, p. 302)

Quem determina a inclusão marca a exclusão. É possível que, nesse percurso, o sujeito concreto não se reconheça excluído, mas em uma nova situação de pertencimento ao grupo de

referência, e sua percepção de inclusão, isso seja, uma realidade, ou seja, se estabeleça, percebendo-se incluído ou excluído. Por exemplo, temos grupos de pescadores artesanais que são “incentivados” econômica e tecnologicamente a mudar sua condição de produção artesanal³², que impacta, também, a mudança do perfil de seu trabalho, pois o conceito de trabalho artesanal refere-se ao “trabalhador que de forma individual exerce um ofício manual, transformando a matéria-prima bruta ou manufaturada em produto acabado” (BRASIL/MDIC, 2012, p. 11) e domina todo o processo de produção, principalmente identifica-se com seu ofício. Dito de outra forma, um dos princípios, inclusive legais, para a condição de artesanal é a produção: cultural, integral e identitária, que não usa tecnologia de ponta. As contradições tecnológicas dessa característica conceitual de artesanal são, em muitas medidas, contraditórias aos incentivos desenvolvidos dentro do curso técnico.

Ou, como ressalta Cheptulin, tratando da negação da negação, por exemplo, em um trabalho tradicional e artesanal o incentivo à produção em larga escala e a competitividade industrial são apontadas como inclusivas, mas são, por sua vez, excludentes. “O particular é a unidade do singular e do geral. A correlação do particular e do geral representa uma correlação do todo e da parte, em que o particular é o todo e o geral é a parte”. (CHEPTULIN, p. 196 - 197)

Os recortes metodológicos da pesquisa consideraram todos os processos que envolvem o campo e o objeto de pesquisa, uma vez que estamos analisando o objeto com o materialismo histórico e em um princípio interdisciplinar. Nesse sentido, uma das questões que destacamos no processo de pesquisa de campo é a dimensão espacial, tendo em vista que estamos trabalhando com um curso técnico que abrange todas as regiões do Brasil. Isso acontece em decorrência da modalidade de ensino ser a distância. Por essa razão o espaço/território é significativo por suas igualdades e diferenças. Priorizamos os sujeitos nos seus distintos espaços territoriais. Destacamos que existem diversidades culturais e naturais, para além da espacial, ou também como consequência destas diferenças para as comunidades pesqueiras. Entendemos também que essa dimensão é substrato dentro dessa pesquisa. O que consideramos é que, nesse contexto, temos pescadores fluviais, marítimos, de lagos, de represas, entre outros. Então, é também relevante entender o conceito de inclusão sob a perspectiva desses diferentes sujeitos.

³² Artesanal: “Compreende toda a produção resultante da transformação de matérias-primas, com predominância manual, por indivíduo que detenha o domínio integral de uma ou mais técnicas, aliando criatividade, habilidade e valor cultural (possui valor simbólico e identidade cultural), podendo no processo de sua atividade ocorrer o auxílio limitado de máquinas, ferramentas, artefatos e utensílios.” (BRASIL/MDIC, 2012, p.12)

A segunda prioridade foi focada nos alunos egressos do curso de pesca. São esses estudantes que já passaram pelo processo de conclusão de sua escolaridade, integrada à formação técnica, e lograram êxito, pois a nosso ver possuem uma melhor dimensão do processo.

Entendendo que a política que se denomina de inclusão, nos princípios do ProEJA, com a realização da conclusão da Educação Básica em nível técnico, é um momento exitoso para jovens e adultos de uma dívida nacional histórica. Entender a concepção, a efetivação e o desdobramento de uma política que se denomina inclusiva é a possibilidade de avaliar essa política na medida em que, na perspectiva dos estudantes, a conclusão do curso pode apresentar mudanças positivas, ou não. Consideramos relevante o sucesso escolar desses estudantes concluintes e sua percepção sobre estarem ou não mais incluídos. Portanto, selecionamos de cada Região as turmas com maior número de concluintes, porque nos interessava, naquele momento, a opinião dos egressos.

Queremos destacar uma questão importante. Reconhecemos, também, que os cursos a distância têm o estigma de poucos concluintes, pois possuem um alto índice de abandono, somadas as mesmas predisposições dos cursos do ProEJA em número de estudantes que finalizam. Esse fato, principalmente para o ProEJA, tem sido uma das justificativas para fechamento de turmas em todo o país (SILVA, 2014; VITORETTE, 2014; MOREIRA 2012; ALMEIDA, 2008). Já na modalidade a distância, segundo a Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED no Censo EAD Brasil³³, os índices tiveram uma média de 25% no ano de 2014. O estímulo de unir duas formas que têm esse espectro de abandono é por si só um dificultador, associá-lo a comunidades específicas pode ser uma saída para o desafio de formar um maior número de estudantes, ou não. Segundo relatório produzido pela equipe de coordenação do Curso Técnico em Pesca (julho 2013)³⁴, da turma de 2010, dos 1.000 alunos que iniciaram, 488 se formaram e 130 encontravam-se em recuperação, ou seja, 61,8 % de sucesso. O curso teve também uma evasão de 377 estudantes e 5 reprovações, significando que 382 estudantes não lograram êxito, ou seja 38,2%. Um índice próximo ao apontado no Censo EaD Brasil, mas não é superior aos índices de abandono e reprovação dos cursos ProEJA analisados pelas pesquisas destacadas neste parágrafo.

³³ Associação Brasileira de Educação a Distância–ABED, Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil Fonte: http://www.abed.org.br/censoead2014/CensoEAD2014_portugues.pdf, acessado em 25/11/2015.

³⁴ Essa pesquisadora tem o referido relatório no formato impresso adquirido junto a equipe de coordenação do curso de pesca.

Ainda é um desafio, para todos e todas, a permanência no processo de ensino e aprendizagem na perspectiva de menores índices de abandono, principalmente para jovens e adultos que já passaram por essas situações de interrupções escolares.

Para a coleta de dados empíricos optamos por trabalhar com entrevistas semiestruturadas, já que nossa intenção era compreender as representações dos estudantes do PROEJA em torno da categoria inclusão. Além das entrevistas, buscamos a observação direta, com a permanência da pesquisadora na comunidade, no período da realização das entrevistas, o que permitiu a coleta de informações importantes.

1.1 PROCEDIMENTOS DE SELEÇÃO

Nossos recortes seguiram as seguintes determinações: turmas do curso Técnico em Pesca³⁵ que mais concluíram; estudantes concluintes; uma turma de cada Região; um ou dois estudantes entrevistados por Região. Como esses critérios macro já foram justificados anteriormente nos deteremos, neste momento, no refinamento dos objetos. As categorias se desdobram em filtros e serão explicadas, justificadas e apresentadas na sequência – tendo como estrutura final a seguinte determinação: cinco turmas pesquisadas, uma em cada Região brasileira e uma ou duas entrevistas por turma. Destacamos, já no início, que por procedimento ético de pesquisa os sujeitos entrevistados têm codinomes³⁶, assim será garantido o sigilo em relação aos sujeitos entrevistados. Usaremos também codinomes para as cidades e vamos identificar apenas as regiões e estados, para melhor entendimento do contexto.

1.1.1 Turmas pesquisadas

³⁵ Houve duas ofertas de cursos pelo IFPR EaD, em parceria com o MEC e MPA, o Técnico em Pesca e o Técnico em Aquicultura. Nossa opção pelo curso de Pesca se justifica pela especificidade do perfil da proposta do curso que é o de extrativismo, ou seja, o pescador e pescadora não sai do seu ofício original de “caçar/pescar” peixes nos espaços aquáticos já existentes. No caso do curso de Aquicultura, existe a perspectiva de cultivo do pescado fora do processo cotidiano do pescador de ir para a pesca, ou seja, o pescador ou a pescadora objetivará a produção do pescado em espaços de cultivo.

³⁶ A opção por codinomes é em decorrência de humanização dos sujeitos entrevistados entendendo que números, ou somente letras deixam uma lacuna identitária impessoal.

Selecionamos os estudantes que obtiveram sucesso no curso, como já destacamos anteriormente, pois possuem, a nosso ver, uma visão do processo total. Como é parte dessa tese a análise a partir do entendimento dos estudantes da política do ProEJA, dentro de uma perspectiva governamental de inclusão, entendemos que a mudança de escolaridade, no caso, a obtenção do grau de técnico, pode ser, por si só, uma outra condição social percebida por eles. Reconhecemos, também, que esses sujeitos possuem uma inserção na comunidade de pesca tradicional, que se destaca por uma produção artesanal. Essa também é uma condicionante da avaliação para os sujeitos envolvidos no processo.

A pluralidade cultural é um dos princípios que nos pautou. A diversidade presente nas comunidades, no país como um todo, também foi uma preocupação. A pescadora, ou pescador que vive no Norte do país pode não ter as mesmas perspectivas de outras e outros trabalhadores da pesca artesanal do Sul ou do Nordeste. Destaca-se que o meio ambiente também é um diferencial nessa condição cultural, pois temos diferentes condições físicas, climáticas e aquáticas em um país continental. Nesse sentido, justificamos a necessidade de ampliar a pesquisa ouvindo e registrando estudantes das cinco regiões, por isso a amplitude do campo. Outra justificativa para este recorte é o fato de que os estudantes foram atendidos por uma modalidade de ensino a distância. Essa forma de trabalho escolar prevê uma amplitude de alcance, inclusive, como parte de sua constituição de funcionamento e estrutura.

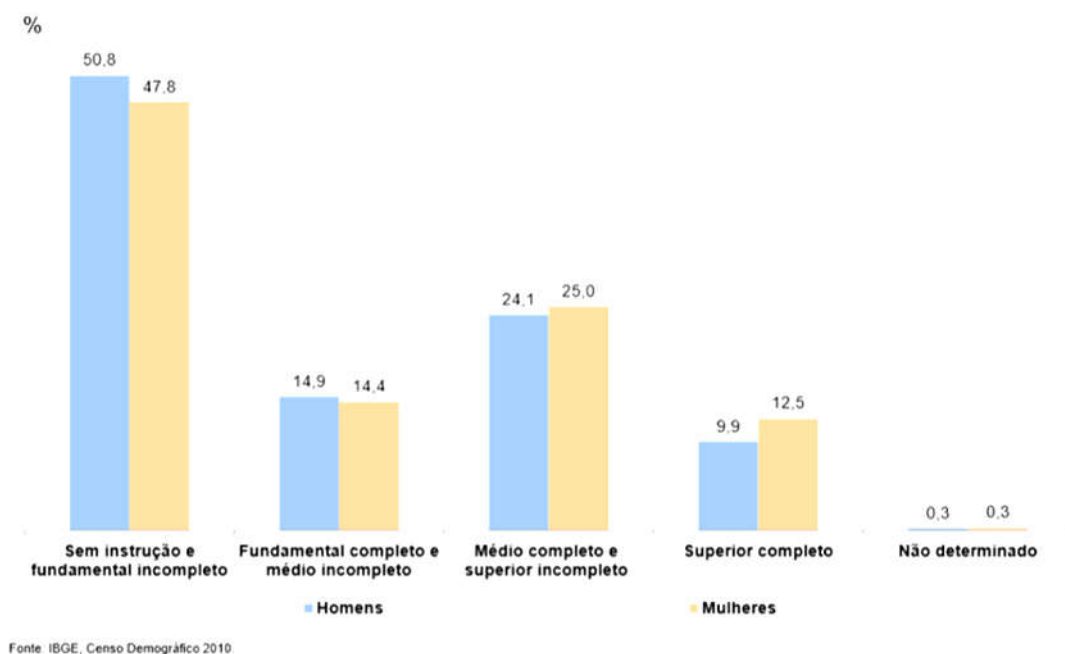
1.1.2 Estudantes

1.1.2.1 Gênero

O próximo recorte dado ao processo foi a seleção dos estudantes que seriam entrevistados. Historicamente no Brasil, mulheres, negros e indígenas se constituíram a parcela da população com menos escolaridade. Essa construção histórica foi desvelada,

estudada e justificada teoricamente³⁷, no entanto, esses índices vêm mudando sua configuração ao longo dos anos.

No que diz respeito a gênero existe uma mudança crescente no acesso de mulheres a escolarização (não estamos diferenciando, ou associando etnia, estamos olhando apenas dados gerais de gênero). Esse é um fato relevante, pois a exclusão de mulheres da escola é construída historicamente, porém esse fato se modifica³⁸. Podemos constatar no Gráfico 01 a seguir, que as diferenças de escolarização entre gênero estão se equiparando, portanto as diferenças já não são tão abissais.



Educação



Gráfico 01 – Distribuição de pessoas de 25 anos ou mais de idade, por nível de instrução, segundo o sexo – Brasil - 2010

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010. Acessível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000011363712202012375418902674.pdf>

³⁷ Citando apenas alguns autores que apresentam em seus livros e pesquisa a historicidade da construção do analfabetismo no Brasil, TEIXEIRA, A. 1971; PAIVA, V, 1987; FREIRE, A. 1989; GONÇALVES, L, 1996; MOLL, 2002; RIBEIRO, V, 2006; OLIVEIRA, R 2007; GALVÃO, A. 2007.

³⁸ “A taxa de analfabetismo é menor que a média (Brasil 10,1 em 2007 para 8,5 em 2013) entre as mulheres de 9,9 em 2007 para 8,2 em 2013, já os homens vêm de 10,4 em 2007 para 8,8 em 2013” Fonte: <http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/anos-de-estudo-e-sexo.html>

Nos primeiros níveis da Educação Básica as mulheres estão com menores índices com relação à população masculina tem uma pequena diferença três pontos percentuais na relação entre mulheres e homens sem alfabetização, ou com o fundamental incompleto e 0,5 pontos percentuais no ensino fundamental segundo segmento (5º a 9º ano). Em compensação o número de mulheres com Ensino Médio e Superior completo é maior.

Os dados-síntese do IBGE revelam que o número de mulheres que ascendem em suas formações oficiais (com diploma) está crescendo, como podemos observar no gráfico a seguir:

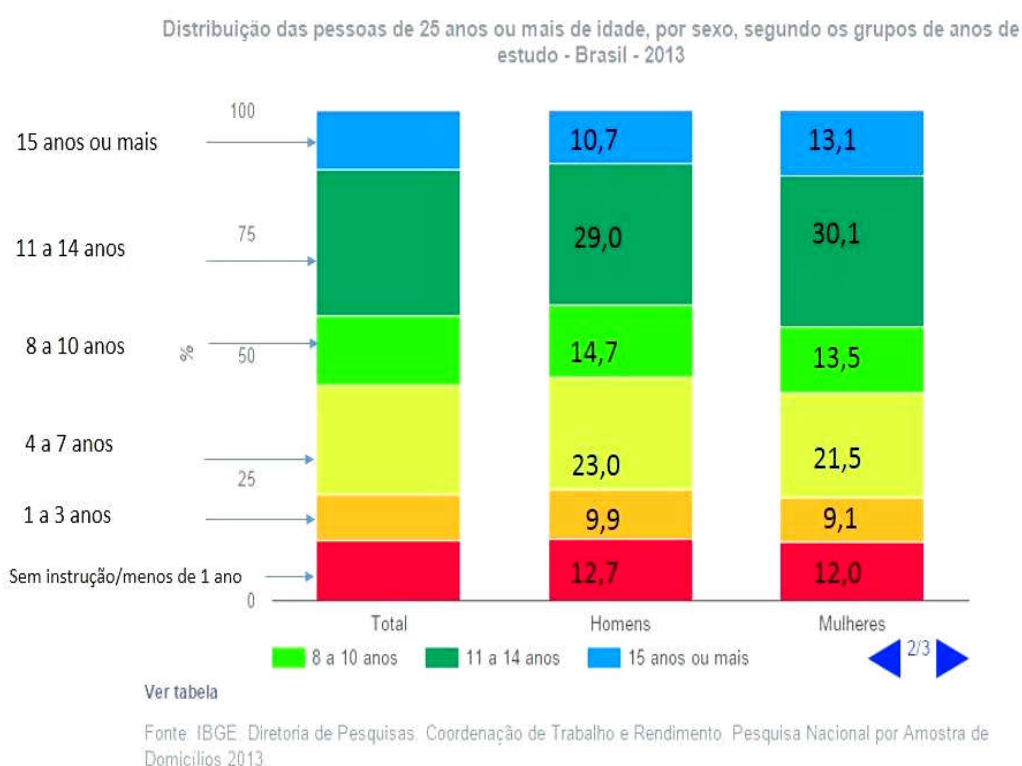


Gráfico 02 – Distribuição de pessoas de 25 anos ou mais de idade, por sexo, segundo os grupos de anos de estudos – Brasil 2013.

Fonte: <http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/anos-de-estudo.html>

Reconhecemos que esse é um fenômeno relevante quando o recorte é a categoria “inclusão”³⁹, ou seja, um grupo social feminino que ao longo dos anos está ocupando os bancos escolares e obtendo êxito em suas formações. Nosso recorte obedece, nesse sentido, a seleção quantitativa de gênero, ou seja, qual dos gêneros estava com maior representação de

³⁹ Entre aspas, pois o conceito é analisado sob a perspectiva dos sujeitos, dentro das premissas autodenominadas de políticas do ProEJA.

matrícula no curso como um todo e, conseqüentemente, obteve maior êxito de conclusão, considerando o recorte feminino para essa seleção de entrevistas.

Não traremos, nessa tese, um estudo na perspectiva de gênero, mas reconhecemos que essa é uma demanda para novas pesquisas, como também entendemos que há outras possibilidades como a de estudar, por exemplo, os motivos pelos quais os homens não são a maioria no curso. Segundo o Boletim Estatístico da Pesca e Aquicultura Brasil 2010:

Considerando-se a questão de gênero, 59,15% (504.678) dos pescadores registrados no RGP são do sexo masculino, e 40,85% (348.553) do sexo feminino (Tabela 10). Em termos regionais, o Nordeste apresenta a proporção mais igualitária entre os gêneros, com 172.327 mulheres, representando 46,3% do total, contra 200.460 homens, referente a 53,7%. A proporção mais desigual entre os gêneros está na Região Sudeste, com 74.925 registros de pescadores profissionais, sendo que 74,5% são homens, e apenas 25,5% são mulheres. (BRASIL/MPA, 2010, p. 37)

Podemos observar, na Imagem 03, a distribuição regional em 2010, de acordo com o gênero.

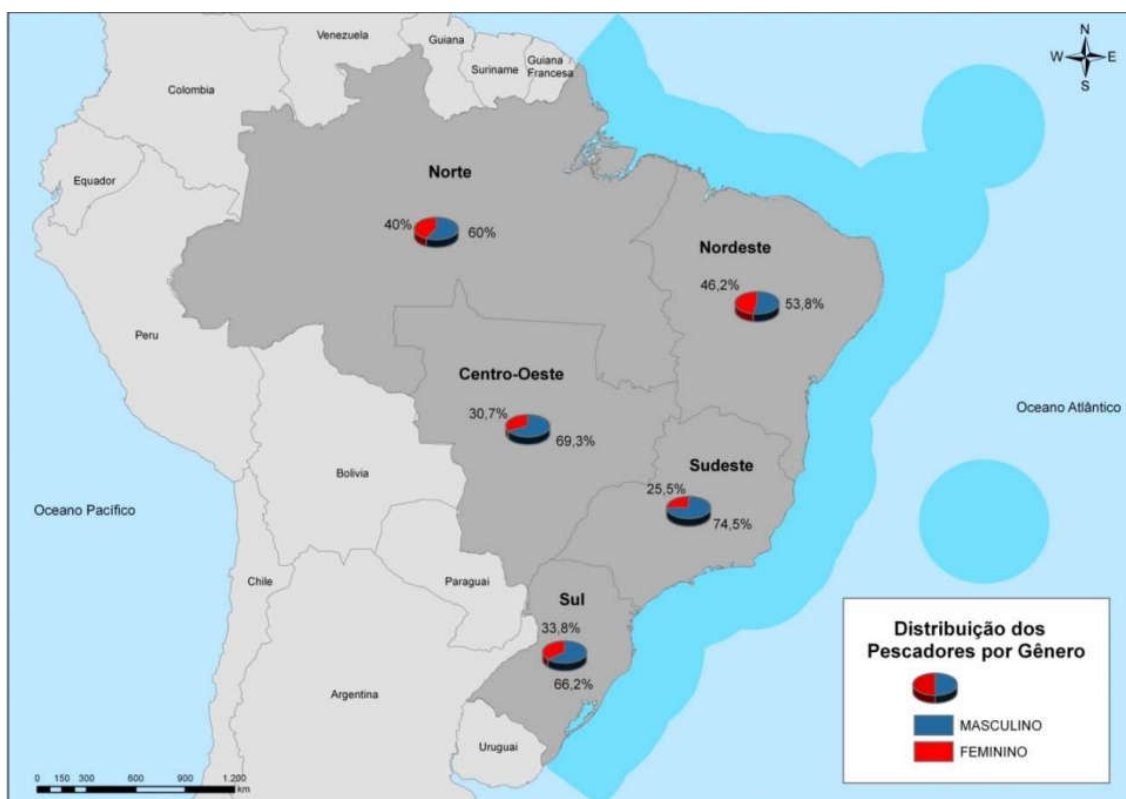


Imagem 03 - Distribuição regional dos pescadores profissionais registrados no Brasil em 2010, de acordo com o gênero.

Fonte: BRASIL/MPA, 2010, p. 37; disponível em: http://sinpesq.mpa.gov.br/preps_cms/download/boletim_2010/boletim_estatistico_mpa_2010.pdf; acesso em 15/05/2016.

Para selecionar as turmas e alunas usamos a listagem produzida pela Secretaria Acadêmica do IFPR/EaD, das estudantes aprovadas nos cursos, sendo balizadores os dados de conclusão. O filtro quantitativo foi executado pela contagem de mulheres em cada turma, estado e região onde as turmas com maior aprovação de mulheres foram selecionadas. Dessa relação de concluintes obtivemos o resultado de acordo com a planilha simplificada, apresentada na sequência:

Regiões	Nº de Pólos	Total de concluintes	Nº de concluintes	
			F	M
NORTE	09	125	78	47
SUL	07	49	28	21
NORDESTE	22	206	140	66
CENTRO-OESTE	04	23	20	03
SUDESTE	04	32	20	12
TOTAL	46	435	286	149

Tabela 01 – Dados de concluintes por gênero e Grandes Regiões do Brasil

Tabela 1: Dados de concluintes por gênero e UF. Fonte: Secretaria Acadêmica IFPR – EaD/ 2013

Selecionamos uma turma de cada Região com a perspectiva de entrevista de uma ou duas estudantes. Esse fato só se concretizou no campo de pesquisa. Ou seja, somente depois de conhecermos as estudantes pessoalmente é que definimos a quantidade de entrevistas. Em uma Região tivemos duas estudantes entrevistadas e nas outras quatro regiões tivemos uma entrevistada, totalizando 6 entrevistas.

Queremos destacar que mais da metade dos concluintes são mulheres, mas que temos polos em que não houve concluintes femininos, como por exemplo, o polo de Iguape/SP e Rorainópolis/RR.

1.1.3 Escolaridade

O recorte seguinte foi o de selecionar estudantes que estavam nas condições de escolaridade pertinentes ao programa, ou seja, o ProEJA, que é direcionado a jovens e adultos

que não concluíram o Ensino Médio. Mesmo com o aumento do índices dos anos de estudos⁴⁰ nas últimas décadas, as lacunas de acesso, permanência e sucesso na Educação Básica ainda são grandes, com muitos adultos fora dos processos escolares⁴¹. Assim,

Os dados para 2003 indicam que existe uma média de 44,6% de analfabetos entre os pescadores inscritos do sexo masculino. Entre as mulheres a porcentagem é de 53,5%. Somente 9% dos pescadores/pescadoras terminaram o ensino fundamental e cerca de 1% terminaram o 2º grau. Esses dados revelam níveis de escolaridade extremamente baixos, inferiores à média nacional. (p. 35)

Nesse sentido, a opção foi a de respeitar as orientações prescritas no Documento Base do ProEJA, tem como primeiro princípio que:

[...]diz respeito ao papel e compromisso que entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais têm com a inclusão da população em suas ofertas educacionais. O princípio surge da constatação de que os jovens e adultos que não concluíram a educação básica em sua faixa etária regular têm tido pouco acesso a essas redes. Assim, um princípio dessa política — a inclusão — precisa ser compreendido não apenas pelo acesso dos ausentes do direito à escola, mas questionando também as formas como essa inclusão tem sido feita, muitas vezes promovendo e produzindo exclusões dentro do sistema, quando não assegura a permanência e o sucesso dos alunos nas unidades escolares (BRASIL/MEC, 2007, p. 37, grifo nosso.)

Portanto, entre as estudantes concluintes de cada turma, buscamos aquelas que não haviam concluído o Ensino Médio.

1.1.4 Idade

Seguindo nossos propósitos de filtro, a próxima categoria aplicada foi a idade das estudantes. Selecionamos as estudantes mais velhas para entrevistar. Justificamos esse filtro por reconhecermos que muitas mulheres declaram suas dificuldades de acesso e continuidade ao processo de escolarização, e tem como um dos motivos mais presentes nos relatos, por

⁴⁰ A escolaridade média da população de 25 anos ou mais aumentou de 2004 a 2013, passando de 6,4 para 7,7 anos de estudo completos. Apenas 41,8% das pessoas dessa faixa etária alcançaram 11 anos de estudo ou mais. O incremento de escolaridade foi mais intenso para o quinto de rendimento inferior, cujo aumento foi de 45,9%, enquanto o quinto superior apresentou uma elevação de 9,2% na média de anos de estudo entre 2004 e 2013. fonte: <http://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?view=noticia&id=1&idnoticia=2796&busca=1&t=sis-2014-nove-anos-aumenta-escolaridade-acesso-ensino-superior>

⁴¹ “apenas 51% dos estudantes do ensino médio estão na idade/série correta”, e que 970 mil jovens se encontram fora do ensino médio, apesar do avanço no número de matrículas na última década.” http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:fIO3134_8RkJ:www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/08052002tabulacao.shtm+&cd=6&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br

exemplo, o casamento e a maternidade⁴². Reconhecemos essas características nas estudantes da EJA, o que marca sua exclusão escolar por situações e percursos interrompidos, alheios a sua vontade.

1.1.5 Tradição na pesca artesanal

Para um último critério e não menos importante, o reconhecimento cultural da profissão, selecionamos estudantes que tinham ou têm processos históricos com a pesca artesanal. Ou seja, são de famílias tradicionais pesqueiras, ou são pescadoras elas próprias, ou em parceria com seus cônjuges, ou também por atuarem, ou já terem atuado na profissão.

1.1.6 Dificuldades encontradas

O próximo passo foi cruzar todos os critérios e organizar a ida a campo.

Encontramos algumas dificuldades no percurso da pesquisa, desde o acesso a documentos oficiais (com as colônias, no caso da Região Sul) a situações imprevisíveis como, por exemplo, a encontrada na turma da Região Sudeste, onde todas as estudantes já possuíam Ensino Médio e a maioria era pós-graduada. Já era sabido, por meio das informações do coordenador do curso, que muitos dos estudantes, quando fizeram suas matrículas, já tinham concluído o Ensino Médio, mas esses dados não estavam acessíveis, anteriormente, para a pesquisa. Só foi possível descobrir a real escolaridade das estudantes em campo, nas conversas com a maioria dos alunos, ou com a tutora, ou tutor da turma. Levamos a frente com uma entrevista mais pontual e direcionada para as estudantes que possuíam todos os quesitos por nós definidos, ou a maioria deles. No caso da Região Sudeste, avaliamos que sua exclusão não foi um dificultador para a análise dos dados. Na sequência nos deteremos mais nessa justificativa e apresentaremos campo a campo, alguns dados coletados.

⁴² Essas justificativas são relatos de alfabetizadas nos cursos de alfabetização onde a pesquisadora atuou, mas também podemos verificar nos relatos das entrevistas. Em uma sociedade patriarcal onde a mulher sai das mãos dos pais para a dos esposos.

Pela complexidade física, ocupacional, histórica, social e cultural constituidoras de cada grande Região do país e os seus respectivos Estados, *locus* da pesquisa, optamos por caracterizar, com maior detalhamento, o município sede de cada polo. Mas apresentamos inicialmente dados quanto às dimensões físicas, quantitativos habitacionais, as ocupações mais numerosas, e a escolaridade (fixamos a observação na Educação Básica, pois é esse o nosso foco), pois entendemos que os dados não devem ser lidos na sua totalidade, sem que sejam acrescidos de historicidade de ocupação da região, e das suas características físicas. Entendemos, também, que o panorama do campo proporciona ao leitor desta tese um dimensional quantitativo dos diferentes universos residenciais das estudantes do curso Técnico em Pesca, facilitando sua compreensão.

Queremos alertar para o fato de que tivemos muitas dificuldades em obter a história da comunidade de pescadores. Conseguimos apenas alguns dados de algumas das colônias. Outra dificuldade encontrada foi o quantitativo de pescadores e pescadoras cadastrados em cada colônia pesquisada. As respostas das colônias eram que esses dados não estavam disponíveis.

1.2 REGIÃO NORTE: Amazonas, Cidade Aruanã⁴³

1.2.1. História da comunidade; dados socioeconômicos (o que produz e como é o trabalho, sistema de contratação); dados educacionais do Polo e seu entorno

A Região Norte se caracteriza por ser uma das regiões de maior extensão territorial do país (3 869 637,9 km², ou 45,2% do território nacional), com uma população de 15.864.454 pessoas, segundo Censo de 2010, somando-se áreas urbanas e rurais. A pesquisa censitária também aponta que o nível de ocupação da população é de 56,3% do território e, que em relação ao trabalho, se concentra em duas atividades: a dos serviços e a da produção primária, incluindo nesta última a extração na floresta, a pesca e a aquicultura. Nessa região, no que diz respeito à escolarização, encontramos números significativos: 63,4% das pessoas das áreas

⁴³ Preservaremos o nome das cidades onde os Polos do Curso Técnico em Pesca situa-se para preservação da fonte e por uma questão ética, fizemos essa modificação sempre que o nome verdadeiro do município aparece.

pesquisadas pelo PNAD não possuem Educação Básica e apenas 25,2% possuem Ensino Médio completo (IBGE/PNAD, 2015, p.10).

Já o estado do Amazonas possui uma população estimada (em 2015) de 3.938.336, com uma área de 1.559.148,890 km², apresentando como densidade demográfica 2,23 hab/km². O rendimento nominal mensal domiciliar, *per capita*, da população residente em 2014, era de R\$ 739,00. No caso de escolaridade, o Censo de 2010 apresenta dados que mostram que 20.7671 de pessoas com mais de 15 anos, residentes, não frequentavam creche ou escola no Estado.

Na Região Norte, selecionamos o polo Aruanã, porque foi o que mais aprovou e formou estudantes no curso Técnico em Pesca, como um todo. Conforme nossos dados teve um índice de aprovação de 62% (sessenta e dois por cento).

O município de Aruanã tem uma população de 107.250 habitantes, conforme censo de 2010, em uma área territorial de 5.952,044 Km², com uma densidade demográfica de 17,14 hab/ Km², sendo o segundo mais populoso do estado do Amazonas. Localiza-se a Leste do estado do Amazonas e possui um clima equatorial úmido, com vegetação de floresta amazônica, cerrado amazonense e campos naturais de várzea⁴⁴. A base da economia do município é a pecuária bovina, a agricultura, a pesca, serviços e turismo. Quanto à constituição da cidade pode-se dizer que:

[...] é construída sobre uma ilha, denominada Ilha Tupinambara. É formada por sedimentos do quaternário e alguns afloramentos do terciário, tornando-se uma planície, constituindo-se numa das maiores faixas de várzea do Estado do Amazonas. A ilha, na verdade, é um arquipélago, uma vez que no período das cheias fica entrecortada de lagos, furos, restingas, paranás e igapós. A área urbana localiza-se em uma das ilhas, de aproximadamente 45 km² de extensão, formada geograficamente por um grupo de ilhas, entre elas: a Ilha de Santa Clara, Ilha de Santa Rita, e Ilha do Parananema. A vegetação [...] é formada por floresta de várzea e terra firme. (SOUZA, 2013, p. 35)

No que se refere à educação, o município possui 13 escolas de Ensino Médio, uma Federal e 12 estaduais. As matrículas do Ensino Médio em 2012 foram de 7.769 alunos, segundo fonte do IBGE. Essa região possui um índice alto de jovens e adultos sem conclusão

⁴⁴ “A alternância de fases terrestres e aquáticas devido às variações do nível do rio é um fator ecológico limitante para a vida nos ambientes das várzeas do rio Solimões Amazonas. Esta dinâmica tem consequências fundamentais sobre as formas de vegetação que nela ocorre e sobre a distribuição das espécies. Sejam as formações totalmente aquáticas ou vegetações florestais, elas se instalam segundo o tipo de hábitat, idade dos solos, sua textura, taxa de sedimentação, força da corrente e o período de inundação. A várzea foi, portanto, a primeira fronteira de expansão da colonização europeia na Amazônia.” (FRAXE, et al, 2007, p. 11-12).

da educação básica⁴⁵. O município tem oferta de educação municipal, estadual e federal (dois *campi*, um federal e um estadual), e uma unidade do Instituto Federal, esse último com oferta de ensino médio subsequente e integrado.

O acesso ao município só é possível de barco ou de avião, e no que se refere a meios de transporte dentro do município “os principais eram carroças (tração animal), bicicleta, motos e carros” (SOUZA, 2013, p. 53). Não existe transporte público urbano em Aruanã.

A coordenação do Curso Técnico em Pesca avaliou, junto com o MEC e o MPA, que o município possuía infraestrutura adequada para a sua realização, mesmo com dificuldades no tráfego de informações via *WEB*, pois o sistema de banda larga não é com cabos de fibra ótica. A cidade de Aruanã tem uma rede WiMax de internet de banda larga sem fio, funcionando com um link de satélite para oferecer acesso aos moradores do local.

No caso do histórico da Colônia⁴⁶, apresentamos a seguir uma citação que ilustra não só sua historicidade, mas também as condições dos pescadores e pescadoras da colônia, segundo os autores:

A colônia dos Pescadores de [Aruaná⁴⁷] foi fundada em 26 de Março de 1970, com inicialmente 150 associados. Os pescadores cadastrados na colônia possuem faixa etária entre trinta e cinco e cinquenta e dois anos, a maioria é advinda das comunidades adjacentes, são do sexo masculino, grande parte possui ensino fundamental incompleto, trabalham em condições muitas vezes precárias, pois estão submetidas a situações perigosas de trabalho, um dos pescadores entrevistados relatou que: “*a gente passa muita dificuldade quando vai pescá, quando chove a gente não tem onde ficar, e tem também a ameaça de jacaré, e quando a gente consegue pegar muitos peixes não tem lugar pra vender na cidade, a gente acaba vendendo para os atravessadores, e o dinheiro que a gente ganha não dá nem pra pagá as despesas*”. (LOPES, I. S.; SANTOS, G. S.; PIEDADE, H. F, 2013, p. 5, *on line*)

É possível, com esse relato, perceber a complexidade da atividade da pesca artesanal nesse município.

Destacamos a observação desta pesquisadora que ao ir a campo verificou a união da comunidade em torno da Colônia. Nos dias em que permaneci na cidade fui para a Colônia e

⁴⁵ De 2000 para 2010, o percentual de jovens que não frequentavam escola na faixa de 7 a 14 anos de idade caiu de 5,5% para 3,1%. A comparação foi feita usando sete anos como limite inferior porque, em 2000, essa era a idade definida para iniciar o ensino fundamental. As maiores quedas ocorreram nas Regiões Norte (de 11,2% para 5,6%, que ainda permaneceu como o maior percentual entre as regiões) e Nordeste (de 7,1% para 3,2%). IBGE.

⁴⁶ Segundo Maria Sandrelle Gonçalves Cardoso “No município de [Aruaná], Estado do Amazonas havia informações da existência de aproximadamente 4.000 trabalhadores da pesca artesanal, segundo estimativa das entidades representativas locais colônia de Pescadores Z-17 e Sindicato dos pescadores- SindPesca. Desse universo aproximadamente 2000 pescadores estavam formalmente registrados entidades representativas locais, e aproximadamente 2000 não possuíam vínculos com as referidas entidades, estando à margem das políticas de fomento da atividade pesqueira e de seguridade social.” (CARDOSO, 2014, p. 17).

⁴⁷ Substituímos o nome do município por questões éticas.

o movimento de pescadoras e pescadores sempre foi intenso. Destaco que o período da pesquisa, conhecido como o tempo de defeso, poderia ser um fator relevante para o alto índice de presença dos trabalhadores e trabalhadoras na sede da colônia.

Para a pesquisa elegemos dois pontos de observação em campo, além das entrevistas. O primeiro é a relação, existente ou não, entre a turma e a colônia de pescadores, e o segundo refere-se às formas de comercialização dos produtos da pescaria.

Entendemos pertinentes essas observações, porque no caso do primeiro é por meio da colônia que as políticas de fomento e apoio do MCA são implementadas. Ressaltando que esse espaço político é legitimado pelos pescadores e pescadoras da região e também porque é a organização representativa dos trabalhadores da pesca, principalmente a pesca artesanal. O segundo ponto se faz pertinente, porque apresenta a organização desses pescadores no processo final de seu trabalho. Percebemos um elemento que é comum em todo o Brasil, o atravessador, aquele que compra a mercadoria do pescador e pescadora por um custo baixo e revende esse produto com valores maiores.

As questões observadas nesse polo, no que dizem respeito às relações da turma com a colônia de pescadores, mostraram-se bastante integradas. Pudemos observar isso no tempo em que permanecemos na colônia. As ações da colônia são voltadas ao público-alvo, que frequenta o espaço com intensidade. O movimento é diário. A colônia tem em torno de 700 pescadores registrados, sendo 250 desses cadastros, de pescadoras⁴⁸. Percebeu-se a integração com a turma do curso de Pesca e o interesse pela continuidade do curso.

No que diz respeito à venda dos produtos, o município tem algumas feiras, sendo que a maioria delas não é pública e o trabalho de venda é, majoritariamente, desenvolvido por homens. Encontramos muitas mulheres pescadoras e que produzem suas próprias redes e utensílios de pesca, mas não vendem em feiras. Destacamos três imagens, registradas do comércio do pescado nessa cidade, majoritariamente masculina.



Imagem 04 – Comércio do pescado no município pesquisado
Fonte: produção da pesquisa, arquivo da autora, 02/2014.

⁴⁸ Dados obtidos com o presidente da colônia em fevereiro de 2014.

Na análise das entrevistas, nossa pescadora, que tem como codinome **Maria** e que será apresentada na sequência, confirma o que as imagens revelam. Segundo ela, quando atuava como pescadora, não vendia seu produto, pois repassava para o atravessador.

***Maria** – Olha agora, assim eu vendo o problema das comunidades lá na área da pesca é porque tem muita gente eles deixam se influenciar muito pelo atravessador, a questão é que o atravessador ele fornece gelo, fornece os apetrechos de pesca da canoa a rabeta e a alimentação, né. Ai então eu acho assim as vezes eu fico olhando, assim além dele sofrê, porque é o que mais sofre pra pegá o peixe e o que menos ganha. Que na minha época as vezes dizia assim “a gente pesca padece e na hora de vendê o cara paga essa mixaria pra gente”. Mas a gente não podia reclamá isso que né?! E assim eu digo assim que é a maior dificuldade do pescador porque ele não tem vez. Outra porque ele também não quer perder o tempo dele aqui na cidade ele quer chegá aqui ele quer saber logo de vender se desfazê do que ele trouxe ele não tem mais aquela paciência de esperá o fregues i ali montá a barraquinha dele lá e vendê. Não tem, não tem porque eu tiro pro mim, porque quando eu vinha eu não tinha essa paciência de fica lá, proque minha paciência já perdia esperando o peixe olhando a malhadeira voltava e ia vê outra duas tres seis ia remá e voltá ai minha paciência ia embora, quando chegava queria sabê de vendê e pegá meu dinheiro. (risos). Hoje em dia eu já digo assim agora se tivesse mesmo um entreposto pesqueiro, pescadô que ele viesse e vendesse direto pro compradô, o consumidô, eu acharia que ele teria mais lucro. Proque ele ai vê o prejuízo, né. E a recompensa as noites de sono, dias de sol, de chuva que ele pega, eu ainda penso assim, mas espero que melhore, né. Já fizeram tanto projeto ai vai que sai.*

No relato da pescadora alguns problemas se revelam, e se confirmaram nos demais polos como, por exemplo, as relações conflituosas com a comercialização do pescado, a falta de entreposto da colônia, as dificuldades dos pescadores com a fiscalização do Instituto Brasileiro de Meio Ambiente (IBAMA), e as legislações de direito à pesca.

1.2.2 Perfil da estudante entrevistada – Maria

Nossa entrevistada tem o perfil adequado em quase todos os pontos de seleção para escolha, ou seja, além de ser mulher, também não possuía o Ensino Médio, foi pescadora e tem tradição na pesca artesanal, tanto pelo lado de sua família, quanto pela família do esposo que ainda é pescador. O único quesito em que não se enquadrou foi o da idade, pois ela tinha, na época, 39 anos, e a pescadora mais velha da turma já tinha concluído o Ensino Médio.

Ao perguntar sobre sua vida antes do curso, ela relata:

***Maria** – Antes de começar o curso eu morava no interior e trabalha lá mesmo no interior, trabalhava com a pesca e trabalhava na parte de plantação de agricultura. Principalmente trabalhava mais com verdura, umas frutas que davam rápido.*

Para a estudante, a possibilidade de estudos dentro da sua área era uma oportunidade esperada há muito tempo, mesmo com os sacrifícios que tinha pela frente, pois o lugar onde morava era longe da cidade-polo (12 horas de barco). Ela precisava fazer o trajeto toda semana, e se organizava assim:

***Maria** – Logo nos primeiros meses quando começou o curso, ai disseram que era só duas vezes na semana que ia ter aula, até porque não tinha, logo no início, do primeiro dia de aula eu não vim, por isso que eu não sabia. Ai eu saia de lá finais de semana, ai vinha pra aula que era segunda e terça. Ai quando era quarta feira, ou terça feira a noite tinha que pegar o barco de novo daqui de [Aruanã] pra mim chegar lá no interior de manhã cedinho.*

Sua rotina desde criança era na pesca. Segundo ela:

***Maria** – Antes de eu me casar deu construir minha família, quando a gente era todos pequenos, meu pai costumava levar a gente assim: se acordava de madrugada, as 3 da manhã, pra ir vê malhadeira. Chuvendo ou não chuvendo a gente tinha que ir. E eu era de remar, né. Eu que remava pra ele e ele revistava as malhadeira se tinha peixe ou não. Ai quando a gente voltava de lá tinha que gela, tirá o bucho, na epoca por aqui o pessoal não tirava o bucho, mas meu pai ele sempre foi acostumado assim a tira o bucho e gelá o peixe, né. E a gente pegava o peixe armazenava dois três dias lá, né ai trazia aqui pra cidade pra vende, né. E depois quando eu construi família já foi eu e meu esposo, né. A gente pescava, ai foi quando eu incentivei também, eu me associei primeiro e depois ele se associou. Ai foi na epoca o pai dele tinha um terreno pra eu em Curitiba, a gente fomos toma conta pra lá. Ai lá era mais farto, assim, de capturar os peixe. Lá o pessoal não tinha ainda a prática de pesca peixe liso e nós já tinhamos porque nós já pescava peixe liso.*

Quando Maria fala em associação está se referindo à Colônia de Pescadores. Quanto ao registro de pescadora artesanal, ela relata que no início teve dificuldades para tirar a carteira de pescadora, segundo ela: “na época (+ ou - 1995) era só meu pai e minha mãe que eram associados. Só que tinha toda aquela coisa de que mulher não podia se associa né.” (Maria). Maria relata a importância que vê na associação com a Colônia e aponta que é um caminho para obter seus direitos.

Sua trajetória na pesca, desde a infância, foi uma lida de muito trabalho e sacrifícios, mas mesmo contando fatos tristes de sua vida, não perdeu o bom humor e a alegria – é uma mulher jovem e cheia de energia.

1.3 REGIÃO SUL: Rio Grande do Sul, Cidade Tainha

1.3.1. História da comunidade; dados socioeconômicos (o que produz e como é o trabalho, sistema de contratação); dados educacionais do Polo e seu entorno

Conforme o Censo de 2010 a Região Sul possui 27.386.891 pessoas, somadas as áreas: urbana e rural. Sua área é de 576.774,31 Km², a menor região do país, mas a segunda em densidade demográfica, 72,79 hab/km². Possui 15.377 milhares de pessoas na força de trabalho, segundo PNAD 2015 (Divulgação trimestral - jul. a set. 2015), onde o trabalho por conta própria é que concentra a maioria das pessoas, segundo a mesma fonte. Os maiores agrupamentos de atividades são os serviços e o comércio, somados ao setor público, com uma média real de R\$ 1.979,00 mensais. Com relação à escolaridade, a Região Sul possui 13.398.786 pessoas com 18 anos ou mais, que não concluíram o Ensino Médio, sendo que deste total 9.098.727 não concluiu a Educação Básica segundo segmento (antigo 5º a 9º ano).

O Estado do Rio Grande do Sul, entre os três que compõem a Região Sul, é o que possui maior número de pessoas, 10.693.929, em uma área de 281.731,445 Km², apresentando uma densidade demográfica de 37,96 hab/Km². É uma região com índices altos de escolarização e jovens na escola. Segundo o IBGE, 307.837 mil pessoas de 15 anos ou mais nunca frequentaram a escola (uma estimativa de 39% das pessoas). Os maiores índices estão na faixa etária de 18 a 24 anos. Na semana de referência do censo de 2010, 3.697.560 pessoas com 10 anos ou mais estavam empregadas.

A cidade de Tainha possui uma estimativa da população de 2013 de 206.161 pessoas, em uma área de 2.814 km², com uma densidade demográfica de 72,79 hab/km². Possui 13 escolas de Ensino Médio, públicas, e um *Campus* do Instituto Federal do Rio Grande do Sul e a Universidade Federal do Rio Grande. O município possui uma taxa de analfabetismo de 4,7%, com IDHM de 0,744⁴⁹.

⁴⁹ Dados extraídos de SOUZA “as informações foram elaboradas no contexto do Atlas do Desenvolvimento Humano, produzido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD e são informações produzidas a partir de IBGE (2010).” (2014, p. 23)

A economia do município está principalmente no setor secundário e no porto, mas tanto o setor agrícola, quanto a pesca também o compõem e o influenciam economicamente. O município pertence ao estuário da Lagoa dos Patos⁵⁰.

Segundo CALDASSO:

De acordo com a SEAP (2007):

Há registro de aproximadamente 640 Colônias de pescadores no Brasil, no estado do Rio grande do Sul, existem 20 Colônias e 15 associações ou sindicatos de pescadores formalmente registrados, sendo que dentre essas colônias do Estado, 4 delas pertencem a área do estuário da Lagoa dos Patos. (2008, p. 54)

Com relação à Colônia, ela foi a primeira de pescadores do estado, fundada em janeiro de 1913, e filiada à Federação das Colônias de Pescadores e Confederação dos Pescadores. Com um número expressivo de associados, “o número de pescadores artesanais no município é de aproximadamente 6.000 pessoas, e o número de associados é estimado em 8.000 pessoas.” (CALDASSO, 2008, p. 54).

Os procedimentos metodológicos foram seguidos na Região Sul, porém nesse polo não tivemos contato com a colônia. Nosso interlocutor foi a tutora da turma, que se empenhou para estabelecer o contato com a turma da pesca. Tivemos acesso a parte da turma, e principalmente às alunas que se enquadram no desenho do recorte metodológico.

1.3.2 Perfil das estudantes entrevistadas - Joana e Joaquina

Os procedimentos metodológicos nos mostraram que todos os estudantes do curso de pesca se adequavam às propostas do programa e não tinham concluído o Ensino Médio. Nossa entrevista foi realizada com duas estudantes, irmãs, e que chamaremos de Joana e Joaquina.

As duas são casadas com pescadores e de família tradicional na pesca artesanal. Os pais eram agricultores e pescadores. Atuam como trabalhadoras da pesca, processando e beneficiando o produto. Não pescam, e justificam que não têm vontade. Segundo elas:

⁵⁰ “A Lagoa dos Patos abrange uma área de 10.360 Km², a qual interliga-se com o Oceano Atlântico por um canal delimitado pelos molhes da Barra do Tainha. Esta região denomina-se Estuário da Lagoa dos Patos, é assim chamada porque sofre influência da água salgada que, com suas lagoas adjacentes, forma um sistema lagunar, constituindo-se na mais importante área de criação, reprodução e alimentação de grande parte dos peixes que habitam o litoral sul do Brasil. De uma forma geral, os estuários suportam grandes estoques de peixes, primeiramente juvenis, sendo que os localizados em regiões temperadas são as principais áreas de criação para a maioria dos estoques de importância comercial.” (CALDASSO, 2008, p. 78)

Joana – Eu gosto, quando eu vou eu gosto, mas eu vou pouco, vou muito pouco.

Joaquina – Eu não gosto (fez careta quando a irmã dizia que ia pescar). Não gosto do mar tenho medo. Tenho muito medo.

Joaquina – Não, não é que eu sou medrosa mesmo. Temporal, raio.

Segundo elas, a trajetória na pesca se perpetua no casamento e esse fator é recorrente em outras regiões pesquisadas:

Joana – Eu sou casada a trinta anos com pescador. Quando eu conheci meu esposo eu tinha 14 anos. Em seguida eu casei, eu casei com 16, aí a vida toda foi na pesca. Até hoje tá com pesca ainda.

Quando pergunto sobre os perigos e a história dos esposos, Joana comenta que a pesca, no mar ou na lagoa, tem seus riscos, mas que os maridos de ambas estão acostumados, pois fazem isso desde muito pequenos. Segundo Joana:

Joana – Dá temporal, as embarcações são boas, grandes e tudo igual sempre a gente fica com receio, né. Tu tá no meio do mar, o mar não tem galho, né. Eles são acostumados, eles vivem nisso aí meu marido mesmo ele pesca desde de menino. Antes de me conhecer ele já pescava, o dela também. No tempo que eles iam pra ajudar o pai e a mãe eles amarravam uma caixa plástica na cintura e iam pescar nas beiradas das praias pra sobrevivência.

Para Joana, o dia a dia é um processo de trabalho relacionado à pesca, no qual é necessário despender um processo longo cotidiano:

Joana – A gente vive aqui por safras. Tem a safra do camarão aí na safra do camarão ele pesca, de dia ele traz. Ele passa a noite no mar, ele sai a tarde e volta na parte da manhã. Aí traz o camarão, aí muitas vezes tu não tem pra quem vendê. Tu não tem pra quem fazer o comércio do camarão, aí a gente trabalha, faz o processamento em casa, e as vezes tu vende ele direto.

Mas os tempos já não são os mesmos, segundo ela,

Joana – Agora aqui, quase nada se pesca mais, né. Devido as fiscalizações, as coisas assim o pescador já não pesca quase mais nada aqui. A maior produção, mesmo é a safra do camarão. Porque Tainha, nós temos, no caso assim ó a rede liberada pra tainha, na legislação lá de 1980, eu acho ou 1979, é uma e de lá pra cá o meio ambiente mudou todo, mas a legislação continua a mesma. Aí a gente não consegue porque não tem peixe pra malha de rede que existe.

As relações com a colônia são, na opinião das entrevistadas, difíceis, pois estão estruturadas com questões político-partidárias, e, segundo elas, alguns têm privilégios com os quais elas não concordam.

Segundo elas as relações da colônia melhoraram muito, pois agora os pescadores têm entreposto na colônia e assistência da Universidade Federal, que desenvolve um projeto com os pescadores.

As entrevistadas comentaram sobre o problema do atravessador e destacaram que o entreposto servirá para resolver esse problema, mas o consenso não existe.

Segundo nossas entrevistadas essas relações atrapalham, pois ficam sem a oportunidade para venda do pescado.

Joaquina – Eles não se interessam na mercadoria. Não é de todo mundo que eles compram não.

Joana – É e eles estão começando a pouco tempo e não é de todo mundo que eles compram. E os pescadores não levam, aqui mesmo tem muito pescador e muito pouco larga ali. Acho que ali é mais o grupo deles, que assim, como é que vou te dizer, acho que é mais um grupo fechado.

O que observamos foi um espaço comercial, com um caminhão equipado para venda em feiras, como é possível observar nas imagens a seguir.



Imagem 04 Comércio do pescado no município pesquisado Caminhão e Peixaria da Colônia
Fonte: produção da pesquisa arquivo da autora, 04/2014

Entendemos que esses conflitos precisam de uma maior dedicação para entendê-los, mas como esse não é nosso foco, queremos destacar que mesmo com a presença do atravessador, esse município já consolida um processo de comercialização do pescado, que é a perspectiva dos pescadores.

1.4 – REGIÃO NORDESTE: Rio Grande do Norte, Cidade Curimatã

1.4.1. História da comunidade; dados socioeconômicos (o que produz e como é o trabalho, sistema de contratação); dados educacionais do Polo e seu entorno.

A Região Nordeste é a que possui mais estados. Seu tamanho é de 1.558.196 km² e o Censo de 2010 apontou para 53.081.950 pessoas, somando-se áreas urbanas e rurais. Sua área é equivalente ao Estado do Amazonas. O setor primário é um dos pontos fortes na economia da região, junto com extrativismo vegetal e mineral e o turismo. Mesmo sendo o terceiro maior PIB do país, ainda tem problemas com a distribuição de renda, pois possui 1.011.880 pessoas que têm rendimento base de 1 salário mínimo. Segundo a PNAD “Regionalmente, verificou-se que no Nordeste, a taxa de participação na força de trabalho (percentual de pessoas na força de trabalho da população de 14 anos ou mais de idade), no 3º trimestre de 2015, foi de 57,5%, inferior à taxa observada nas demais regiões” (IBGE, PNAD, 2015, p. 11). Possui 38.488.826⁵¹ pessoas de 15 ou mais anos que nunca frequentaram a escola, ou que não concluíram o Ensino Fundamental⁵². Seus índices de analfabetismo são os maiores do país, como é possível visualizar no gráfico 3 a seguir:

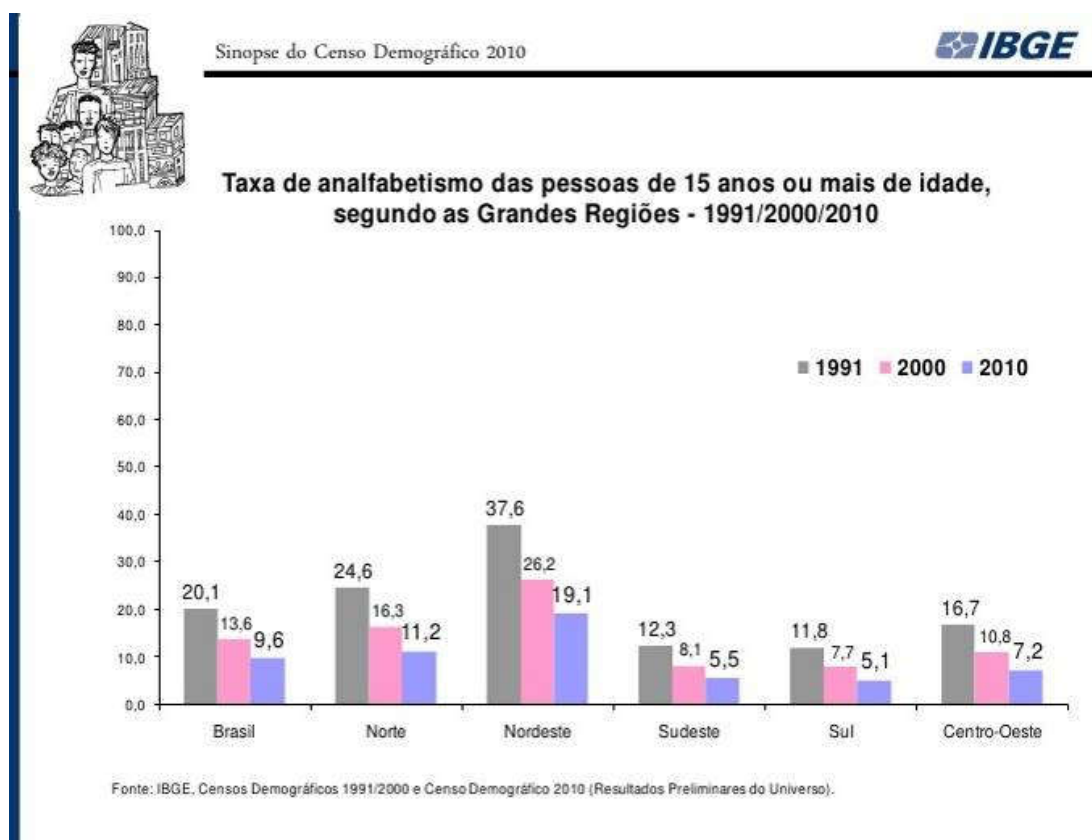


Gráfico 03 – População analfabeta, por grupo de idade, segundo as Grandes Regiões, Censo 1991 - 2010.

Fonte: Atlas Censo 2010, IBGE. Acesso: <http://pt.slideshare.net/Aldemirfreire/apresentao-censo2010-sinopse-e-resultados-preliminares-do-universo-29-abril-2011>

⁵¹ Censo 2010, Tab2_2_1_1

⁵² “Nas Regiões Nordeste (48,1%) e Norte (43,2%), parte expressiva da população de 14 anos ou mais de idade não tinha concluído o ensino fundamental” (2015, p. 9)

O estado-sede do polo que pesquisamos é o Rio Grande do Norte, que possui uma população de 3.168.027 em uma área de 52.811,127 Km², com uma densidade demográfica de 59,99 hab/Km². Sua economia está alicerçada em serviços (70,9%), agropecuária (5,1%) e indústria (24%). No que se refere à educação, o estado possui 180.262 pessoas de 15 anos ou mais que nunca frequentaram a escola. Seus índices de analfabetismo estão concentrados na população de 30 anos ou mais, como indica o Gráfico 03, do Atlas do Censo.

Destacamos que a pesca artesanal é um dos maiores produtos do Nordeste:

Quanto ao tipo de pesca, a modalidade artesanal representa 94%, em volume, da pesca extrativista marinha no Nordeste, sendo a região onde este segmento possui maior percentual. Em alguns estados como o Maranhão, Piauí, Alagoas, Sergipe e Bahia, o segmento artesanal é responsável por todo o volume de pesca extrativista marinha. A pesca industrial na região tem maior expressão apenas nos Estados do Rio Grande do Norte e Paraíba (Tabela 36), onde esta representa 32,7% e 30,0%, respectivamente, sendo os principais produtores nordestinos de atum, cação e espadarte. (VALENTE JUNIOR e CARNEIRO, 2010, p. 147)

Os autores relatam algumas das dificuldades dos pescadores, principalmente os artesanais, nos Estados que eles analisaram. Segundo eles:

A infraestrutura de pesca (unidades de beneficiamento, colônias, fábrica de gelo etc.) do Nordeste, com algumas exceções, encontra-se em péssimas condições de funcionamento ou não existe. De uma forma geral, as colônias de pescadores do Estado da Bahia possuem melhor infraestrutura que as dos demais estados nordestinos visitados (Ceará e Rio Grande do Norte). (VALENTE JUNIOR e CARNEIRO, 2010, p. 142)

Na colônia de pescadores de Curimatã encontramos uma realidade semelhante e o primeiro estranhamento, pois nesse município não era a colônia que administrava o curso de Técnico em Pesca, mas uma Organização não Governamental (ONG).

Uma curiosidade sobre esse campo-sede do polo diz respeito a ele ter dois nomes, um popular e outro oficial. Essa diferença causou algumas dificuldades para a localização, tanto para ir a campo, como para localizar os dados de caracterização, mas estamos usando o codinome Curimatã.

O município fica a 284 Km da capital do Estado, no semiárido potiguar e tem como possibilidades de pesca dois açudes e uma barragem, como é possível visualizar na Imagem 05, a seguir:



Imagem 05 – Fotos do município pesquisado
Fonte: produção da pesquisadora, arquivo da autora, 01/2015.

Fomos visitar⁵³ a colônia e constatamos que a mesma é bem equipada, mas que os mesmos não são usados. Por exemplo, a colônia tem uma fábrica de gelo que está desligada, uma cozinha profissional, para aulas, nova em desuso, e outros equipamentos armazenados, inclusive alguns nas embalagens, como é possível constatar nas imagens a seguir:



Imagem 06 – Cozinha escola sem uso na Colônia de pescadores
Fonte: produção da pesquisadora, arquivo da autora, 01/2015.

Quando perguntei aos responsáveis pela ONG que me acompanhavam o porquê desse fato, obtive uma resposta evasiva, mas que indicava alguns desentendimentos políticos. Não consegui confrontar esse problema com o presidente da colônia ou outro representante, pois não tive oportunidade de conhecê-los.

A parte urbanizada do município não é de grande porte, porém suas terras são extensas, possuindo uma área de 896,954 Km² com uma densidade demográfica de 10,36 hab/Km². Tem taxas de analfabetismo de 28,9 %, medidas pelo Censo de 2010, que também

⁵³ Essa a denominação correta para a ação, vamos junto com os responsáveis pela ONG visitar a colônia, não fomos recebidos por ninguém responsável e não conversamos com nenhum representante da colônia.

constatou que 219 pessoas de 18 a 24 anos frequentavam o Ensino Médio. A base da economia do município é a agricultura, a pesca e a pecuária. Seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é de 0,621, possui dois Centros de Educação Infantil, treze Escolas Municipais e três Colégios Estaduais.

Como mencionei anteriormente, o curso de Técnico em Pesca foi administrado por uma ONG⁵⁴. Tive acesso a poucos alunos do curso e minha maior interlocução foi com a coordenadora local das turmas e com os tutores presenciais. Ela me explicou que a ONG tinha mais competência para a oferta e a colônia não tinha condições de sediar o curso, pois não possuía os quesitos necessários para tal. Como não foi possível ouvir a versão da colônia, não consigo fazer, nesse caso, uma análise. Porém, a questão político-partidária foi uma das justificativas. Uma peculiaridade dessa turma é que são estudantes jovens com a média de idade de 30 anos, e a maioria mulheres.

1.4.2 Perfil da estudante entrevistada – Márcia

As características da nossa entrevistada se adequaram em quase todos os quesitos, com exceção de sua cultura ancestral, pois não é filha de pescadores. Nossa entrevistada é filha de agricultores, mas se define pescadora e motivou-se a fazer o curso, que segundo ela:

Márcia – eu já sou pescadora, minha profissão é pescadora, aí surgiu a oportunidade aqui e eu ouvi no rádio que tava pegando gente para o curso e eu sentia vontade. Aí vim aqui como tinha vaga me inscrevi. Como tinha vaga me inscrevi e gostei muito do curso, muito bom uma oportunidade muito boa. Aí meu marido também é pescador eu ajudo a ele na pesca. Ele pesca e eu faço a limpeza do peixe, ajudo a ele tirar o peixe da linha.

Vive em um sítio cujo terreno pertence aos sogros, que é dividida também com aproximadamente quatro cunhados e cunhadas. Cada família possui sua casa e partilham os espaços de cultivo e criação.

O matrimônio colocou nossa entrevistada na profissão de pescadora, o esposo vem de família de pescadores tradicionais e ensinou-lhe inclusive a fazer redes.

Márcia – Faço, rede, tarrafa. É porque eu fazendo eu ganho extra. A rede é diferente porque na loja não é do tamanho que a gente faz, a linha não é tão resistente.

⁵⁴ A referida ONG desenvolve o trabalho de assistência técnica, para projetos da agricultura familiar, com sede na cidade de “Curimatã”, RN e atua no município e em toda região do Estado do Rio Grande do Norte. Trabalha, também, com o apoio para a organização dos agricultores na convivência com o Semiárido Nordeste.

Porque os nós se abrem as vezes, ai não dá, eles preferem o que a gente faz, porque é maior a extencidade porque faz com 100m e 120m. Ai quando entranha ele fica na metade. E tem muitas vezes que estas que vêm industrializadas elas ficam menores. Não dá e fica menos baixo esse tamanho.

Esse trabalho foi demonstrado: ela estava tecendo uma tarrafa encomendada por um pescador. Na Imagem 5 podemos observar o trabalho da pescadora, que vende suas produções aos colegas. Na época da entrevista perguntei-lhe por quanto venderia a tarrafa que estava tecendo e ela me disse que por R\$ 30,00. Perguntei se não era muito barato em função do trabalho que dava (pelo menos dois meses) e ela respondeu que era barato, mas se subisse o preço não teria para quem vender.



Imagem 07 – Trabalho de tecer redes, Márcia está produzindo uma tarrafa
Fonte: produção da pesquisadora, arquivo da autora, 01/2015.

Nossa entrevistada comenta que o maior problema dos pescadores na região é a falta de água, segundo ela:

Márcia – O maior problema dos pescadores está sendo a falta de água, agora, né. Tem a Barragem, mas é muitos pescadores, e tem o açude do Morcego (localizado a cerca de 4 Km da cidade, o Açude do Morcego é na atualidade é um dos principais Pontos Turístico do município.) mas também se todos se inclui só ali não tem como, né. É muitos pescadores e não só é do município de Curimatã que pesca nesses lugares vem de outros cantos. É porque a Barrage do Umari ela é do Upanema e os pescadores de Upanema vem pra Barragem. De Triunfo também as vezes vem. Porque é assim tem uns pescadores aqui que é associado na colônia de Triunfo ai pescam aqui na Barragem. Quando junta todos assim, pra dois lugares ai fica muito pesado.

Relata que apesar das dificuldades gosta muito da sua profissão. A seguir imagens do Açude e da Barragem,



Imagem 08 – Açude do Morcego e Barragem de Upanema
 Fonte: produção da pesquisadora, arquivo da autora, 01/2015

Os registros imagéticos apresentam uma porção significativa de água no semiárido e o potencial pesqueiro.

1.5 REGIÃO SUDESTE: Rio de Janeiro, Cidade Bupalina

Este campo foi descartado, porque não havia nenhuma aluna com Ensino Médio inconcluso, ou seja, apenas um estudante não tinha o Ensino Médio e todos os demais tinham graduação e pós-graduação. Como nosso recorte é a percepção dos estudantes quanto à proposta da política do ProEJA de inclusão, nesse cenário não a possível verificar. Importante ressaltar que não tínhamos essa informação quando foi feito o recorte, portanto só foi possível constatar *in loco*. Mesmo diante do fato, entrevistamos uma das alunas, que chamaremos de Luíza, e apresentamos sua versão sobre o fato.

Luíza é filha de pescadores e se casou com um pescador. Sua história de trabalho com a pesca artesanal foi relatada em depoimento. Segundo ela o marido era:

Luíza – Pescador, nascido e criado, como eles dizem aqui, né. Família de pescador, o pai dele foi o precursor da pesca aqui no município. O pai dele foi um dos primeiros a mandar peixe pro Rio de Janeiro, foi um dos pioneiros. E antes era comercializado por aqui mesmo, né. Ele até conta porque tinha a Tomas de Aquino, ainda tem, né a fábrica de bebida aqui, então ele mandava as caixas de peixe camuflados com as bebidas. Levava lá pra Praça 15, na época, era onde fazia o comércio do pescado. Hoje tem outro posto no Rio que faz a comercialização do pescado que é no entreposto, né. Mas antes era assim, então ele foi dos primeiros. Meu marido viveu e conviveu ali e ele sabia das dificuldades da pesca. Naquela época a dificuldade

não era do pescado, era dificuldade de você manter o pescado sadio, porque não tinha fábrica de gelo, tinha que colocar peixe na salmoura era muito sal. Não tinha cais era distante o barco da praia, barquinho pequeno. Era a lamparina, que ele fala, motor lamparina, motor de olho diesel óleo queimado, então era mais difícil a pesca, mas pescar era farta, você tinha muito peixe. Você tinha muito peixe. Hoje não, hoje a tecnologia tá aí, barco com GPS, com radar, mas a pesca tá pouca não tem mais pescado como antigamente. Tem barco de “acerto” chegou semana passada com 30 Toneladas. Mas é “acerto”, mas a gente fica preocupada, eu fico preocupada quando chega um barco de “acerto”. Porque a pesca aqui é artesanal tem industrial, muito pouca mas pra gente é uma agressão também porque é uma quantidade imensa de pescado que acabô, não vai tê mais. Ele desovô e acabô, morreu, essas 30 mil toneladas você multiplica em milhões de toneladas. Eu sei que precisa do pescado mas a gente tem que pesar também nas outras gerações.

Sua trajetória escolar, com muitas interrupções, agora poderia ser concluída. Quanto ao curso que foi promovido, ela conta que:

Luíza - Então, foi logo assim no comecinho de dezembro pra janeiro uma amiga ligou se eu estava sabendo alguma coisa no IF em relação a pesca. Eu falei que não que a colônia não tinha sido contatada com nada, a gente procurou e-mail a gente não encontrou e eu fiquei surpresa, né! Faltava apenas algumas horas pra terminar o prazo das inscrições. E mediante isso eu peguei o ônibus para cidade mais próxima que é Campos de Goytacazes e levei toda a documentação, minha e do meu garoto que é pescador. Bom vou lá ver do que se trata, porque é em relação a pesca e a gente não tá sabendo. Foi dessa maneira, através de uma amiga também de Campos dos Goytacazes que também ficou sabendo por acaso, por uma amiga que trabalhava na instituição que não viu até o momento inscrição nenhuma de pescadores e de nenhum filho de pescadores que as colônias não sabiam. Ué! Fiquei surpresa, porque a colônia não sabia de nada, aí eu liguei de Campos mesmo pra instituição (Colônia) me falaram “Ah, vieram aqui buscá uma declaração” que parece que tinha que ter uma declaração de pesca dizem que o marido era pescador, ou era filho de pescador, tinha que ter uma declaração da colônia pra fazer no ato da inscrição. Uai, o que que aconteceu? Somente o curso veio, mas não sei, não sei né, se foi via prefeitura, como é que foi, e acabou ficando na mão do subsecretário (da pesca) na época e não chegou a mão da colônia.

O fato apresentado inviabilizou o campo. Destacamos que o local das aulas fica a uma hora de ônibus da colônia de pescadores, e que o transporte de ônibus possui um valor significativo de R\$ 10,00, considerando o ano em que foi feita a pesquisa. Destacamos que a colônia-referência possui em torno de 1700 (um mil e setecentos) pescadores cadastrados e aproximadamente 60 marisqueiras, segundo Luíza. Ela comentou também que as benfeitorias feitas na colônia fizeram parte de um acordo do seu esposo, na época como presidente da colônia, com a empresa que construiu o Porto de Campos dos Goytacazes. No acordo estava a construção de um entreposto (que não está funcionando), a reforma da sede da colônia, e um consultório dentário.

1.6 REGIÃO CENTRO-OESTE: Mato Grosso do Sul, Cidade Surubim

1.6.1. História da comunidade; dados socioeconômicos (o que produz e como é o trabalho, sistema de contratação); dados educacionais do Polo e seu entorno.

Segundo o Censo de 2010 14.058.094 pessoas somando-se áreas urbanas e rurais compõem a população do Estado do Mato Grosso do Sul. O setor primário e o turismo ecológico são as atividades mais desenvolvidas no estado. Dentro das atividades desenvolvidas pelo turismo, a pesca amadora é forte na região. A PNAD 2015 aponta que, no último trimestre, 7.800 pessoas encontravam-se na força de trabalho e que 7.379 estavam ocupadas na Grande Região, e que o setor público detinha a maioria das ocupações.

O estado do Mato Grosso do Sul, com área de 357.145,534 Km² possui uma população de 2.449.024, com uma densidade demográfica de 6,86 hab/Km² e rendimento nominal mensal domiciliar, *per capita*, da população residente 2014⁵⁵ de R\$ 1.053,00. A economia do estado está alicerçada nas atividades do turismo ecológico e do setor primário, principalmente a criação de gado. O estado apresenta, com relação a escolaridade, segundo o Censo 2010, uma população de 41.430.723 pessoas de 15 anos ou mais, que nunca frequentaram escola ou creche. Destacamos que os projetos de estudo da universidade federal incluem os Estudos do Pantanal Mato-grossense como objeto em destaque, porém as pesquisas desenvolvidas nesse projeto são majoritariamente relacionadas ao ecossistema. Não encontramos pesquisas dedicadas ao estudo das comunidades tradicionais que vivem da pesca como nas outras regiões mesmo sendo uma região onde se encontram um número significativo de trabalhadoras e trabalhadores da artesanal.

O município de Surubim, sede da colônia, possui uma população de 19.617 habitantes, em uma área de 340,765 km² e uma densidade demográfica de 57,57 hab/km², com uma taxa de IDHM de 0,704. A concentração da economia está no turismo, nos serviços, e na extração

⁵⁵ Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2014. As estimativas de rendimento aqui apresentadas atendem ao disposto na Lei Complementar 143/2013, que estabelece os novos critérios de rateio do Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal (FPE) e, em consequência, aos compromissos assumidos quanto à definição dos valores a serem repassados ao Tribunal de Contas da União (TCU) para o cálculo dos fatores representativos do inverso da renda domiciliar per capita.

de minério (manganês e minério de ferro). O rendimento médio é de um a dois salários mínimos, e 6153 pessoas declararam não possuírem rendimento, sendo esse o maior índice segundo dados do Censo 2010, do IBGE. Em 2010 o município possuía 782 pessoas analfabetas, ou seja, 6,89% da população. O município possui apenas um *campus*, o da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, e outras faculdades e universidades particulares. Seu IDHM é de 0,704 em 2010.

A colônia de pescadores de Surubim foi criada em 2012 e antes os pescadores do município estavam vinculados à colônia Z1, de Corumbá.

A pesca é significativamente um espaço de trabalho para os moradores do município, confirmado por Oliveira e Costa que dizem que:

O turismo de pesca e de compras também fortalece o quadro sociocultural e econômico dessa região fronteiriça. Essa diversidade atrativa proporciona uma multiplicidade de segmentos ligados à exploração turística e se torna de grande importância na percepção do trabalhador fronteiriço, que apesar de visualizar todo o potencial econômico da região se depara, muitas vezes, com a dificuldade em explorá-la por falta de capacitação adequada. (OLIVEIRA, E. e COSTA, E., 2008, s/p)

Barcos-hotéis e a atividade de venda de iscas vivas para pesca são parte das atividades dos pescadores artesanais do município. Na Imagem 09 é possível verificar o comércio de iscas na cidade, pois “[...] economicamente, os rios possuem relevância, em que pesem as tradicionais atividades de pesca e transporte de produtos regionais e de pessoas, quando gerenciados como estrutura de Hidrovia.” (SZOCHALEWICZ, 2014, p. 13). O autor apresenta dados econômicos relativos à economia do município e destaca a segurança da fronteira do país, garantida segundo ele, pela presença do 6º Distrito Naval da Marinha do Brasil, pois além do município de Surubim estar na fronteira do Brasil com a Bolívia, é um importante espaço de trânsito fluvial do país.



Imagem 09 – Espaço de propaganda nas casas para venda de iscas
Fonte: produção da pesquisadora, arquivo da autora, 01/2015.

Nessa região, diferente das outras regiões pesquisadas, a pesca não é feita com malhas, redes, tarrafas ou qualquer instrumento de pesca, que não seja o caniço. Esse diferencial é parte da legislação que protege as espécies que vivem no Pantanal, ou seja, além da piracema, período em que é proibida a pesca de algumas espécies, também há o controle dos instrumentos usados para a captura das espécies. Na Imagem 10 podemos observar pescadores tradicionais locais praticando a pesca na margem do rio e suas embarcações.



Imagem 10 – Pesca de caniço e embarcações
Fonte: produção da pesquisadora, arquivo da autora, 01/2015.

As embarcações da comunidade de pescadores são canoas comuns em outras regiões, mas também podemos constatar a existência de barcos maiores, chamados de barcos-hotéis para pescadores turistas⁵⁶, que empregam pescadores artesanais, pois são experientes e

⁵⁶ Uma investigação realizada pelo Observatório de Turismo do Pantanal, núcleo de estudos e pesquisas da Fundação de Turismo de Corumbá, MS, em 2013, concluiu que 16.482 turistas pescadores estiveram na cidade e praticaram a atividade a partir de barcos-hotéis e barcos particulares. Essa mesma pesquisa mostrou que 70% tinham renda acima de R\$ 5.000,00 mensais e pouco mais de 15% dos turistas com renda entre R\$ 3.000,00 e R\$ 5.000,00. Já para a pesca nas áreas rurais, nas pousadas, o número estimado para 2013 foi de 25.670 turistas, distribuídos por 22 pousadas de 4 regiões consideradas como ‘Polos Turísticos’. O gasto total dos turistas foi estimado em cerca de 99 milhões de reais. Fonte ECOA.

conhecem bem os caminhos do rio e suas espécies. Para Roberto Paixão, o turismo de pesca vem mudando o cenário da região. Segundo ele:

[...] o turismo de pesca consolidou-se como principal elemento turístico de transformação do espaço urbano e regional nos anos 80 e 90 do século passado, assim permanecendo até então. Atualmente, podem ser encontradas mais de 47 empresas do setor somente nos municípios de Corumbá e Surubim, além de duas outras existentes na cidade de Porto Suarez. Algumas dessas empresas dispõem de mais de uma embarcação, oferecendo aproximadamente 800 leitos aos adeptos dessa prática desportiva, que cresceu como demanda, sobretudo na metade dos anos 90. (PAIXÃO, R. 2006, p. 130)

Alguns estudos mostram que o perfil de trabalho na pesca vem sofrendo mudanças. Uma delas diz respeito à caracterização dos pescadores tradicionais, que são denominados “pescadores profissionais”, a outra refere-se ao aumento da pesca esportiva, como aponta a tese de Castella, que mesmo realizada há mais de dez anos, já apontava a tendência de mudança:

Observa-se que o número anual de pescadores profissionais e esportivos apresentou tendências opostas, durante o período deste estudo: enquanto o primeiro decaiu o segundo aumentou, entretanto, o número de pescadores parece ter se estabilizado nos últimos anos, aproximadamente entre 1.400 e 1.900 para os profissionais a partir de 1996 e, aproximadamente, entre 57.000 e 59.000 para os pescadores esportivos a partir de 1997. Baseando-se no número corrigido de pescadores para 1994, observa-se que a diminuição do número de profissionais acentua-se nos primeiros anos de estudo e, curiosamente, ocorre redução do número de pescadores esportivos de 1994 para 1995, aumentando em seguida. (CATELLA, 2001, p. 44)

Destacamos que esse fator trouxe algumas questões como, por exemplo, de que forma os pescadores artesanais pantaneiros e ribeirinhos estão lidando com essas mudanças. Destacamos o fato, porque reconhecemos que esse é um fator peculiar do campo, compondo o contexto material histórico das comunidades, mas não é o foco da nossa pesquisa e, por essa razão, não nos aprofundamos. Entendemos que a mudança no perfil dos trabalhos com pesca artesanal do Pantanal mereceria pesquisas específicas.

Infelizmente não tivemos contato com a colônia de pescadores local. Tentamos, mas o coordenador que nos recebeu não conseguiu uma aproximação, nem uma visita. O único momento em que nos aproximamos da Colônia de Pescadores foi à noite e já estava fechada. Uma hipótese que levantamos é a de que poderia haver alguma desavença entre a colônia e o nosso interlocutor, porém não é possível confirmá-la, ou rejeitá-la. Nosso contato foi exclusivamente com o coordenador dos tutores local, que nos levou para conhecer o município e a prática da pesca, bem como estabeleceu contato com a aluna que foi entrevistada.

1.6.2 Perfil da estudante entrevistada – Antônia

Nossa entrevistada encaixa-se no recorte, porém não tem origem na pesca tradicional, mas é casada com pescador artesanal de tradição. Perguntei a ela porque não havia concluído o Ensino Médio ela disse

Antônia – Eu fiquei doente, um tumor, aí com o tratamento é tudo mais tive que parar. Depois fui trabalhar. Era difícil, trabalhava o dia todo e chegava em casa cansada, não deu mais, depois casei, me matriculei no ensino médio e fiz o primeiro ano, passei direto. Aí engravidei e parei de novo. Sabe, tinha que dar atenção para as crianças. Eu tive um e já em seguida fiquei grávida então fiquei em casa. Quando as crianças ficaram maiores comecei a vender cosméticos foi quando apareceu o curso e fui fazer.

Na entrevista, realizada na casa da pescadora, contava sua história com alegria e entusiasmo e com planos para um futuro relacionado à comunidade de pescadores.

Sua entrada no curso teve a influência da cunhada, segundo ela:

Antônia – Eu não era da pesca minha cunhada é que sempre foi, mas peguei gosto depois do custo. Agora sou pescadora, fiz minha carteirinha de pescadora na colônia. Pesco com minha cunhada. É uma vida dura difícil quando a gente não conhece acha que é fácil mas não é. O trabalho é duro, cansativo mas é bom. Eu gosto de pescar. Tem os "isqueiros" (pescadores de iscas vivas) que é o que minha cunhada faz é toda a família dela. Tem toda técnica para manter as iscas vivas tem que ter tanque com água tratada para manter as iscas, a família dela tem, então pescamos e conservamos no tanque do pai dela. Da um dinheirinho bom, parei de vender cosméticos agora sou pescadora. Minha cunhada que é pescadora me falou do curso e me convidou pra fazer com ela, como eu não tinha concluído o segundo grau achei legal e nos matriculamos. Minha cunhada, que mora aqui do lado, é pescadora profissional (é como é chamado os pescadores artesanais aqui). Toda a família dela pesca aprendeu com os pais e pesca até hoje. (Texto e grifo nosso)

Antônia é uma jovem pescadora, como se define agora, com ambições e metas para atuação na pesca. Mora em um terreno partilhado com outras casas da família do esposo, tem dois filhos e gosta de estudar. Apresentaremos, na sequência da tese, em capítulo próprio, sua opinião sobre o curso e inclusão.

Como síntese dos capítulos, produzimos um quadro com alguns dados de cada região descrita até aqui.

Características		Locais			
		Aruanã (AM)	Tainha (RS)	Curimatã (RN)	Surubim (MS)
Dados sócio econômicos	População	107.250 pessoas	206.161 pessoas	9.289 pessoas	19.617 hab
	Área	5.952,044 Km	2.814 km ²	896,954 Km ²	340,765 km ²
	Densidade	17,14 hab/ Km ²	72,79 hab/km ²	10,36 hab/Km ²	57,57 hab/Km ² .
	Economia	pecuária bovina; agricultura; pesca; serviços; turismo.	setor secundário; Porto; agricultura; pesca.	agricultura; pesca; pecuária	turismo de pesca; serviços; extração de minério (mangans e minério de ferro)
	IDHM 2010	0,658	0,744	0,621	0,704
Dados educacionais	Matrículas – 2012	Ens. fundamental – 22.019 Ens. médio – 7.769	Ens. fundamental – 27.862 Ens. médio – 7.116	Ens. fundamental – 1.554 Ens. médio – 424	Ens. fundamental – 3.790 Ens. médio – 615
	Analfabetismo %	17,54	4,7	28,9	6,89
	Escolas no município	123 – Ed. Inf. 155 - Ens. Fundamental 13 - Ens. Médio 1 - Campus Universidade Estadual 1 - Campus Universidade Federal 1 - Campus Instituto Federal	13 - Ens. Médio 1 - Campus do Instituto Federal 1 - Universidade Federal	2 - Ed. Inf 13 - Muni 3 - Esc. Est	2 - Ed. Inf 8 - Ens. Fund. 2 - Ens. Médio 1 - Campus da Universidade Federal
Organização da pesca		“A colônia dos Pescadores de [Aruanã] foi fundada em 1970, com 150 associados. Os pescadores cadastrados na colônia possuem faixa etária entre 35 e 52 anos maioria é das comunidades adjacentes, são do sexo masculino, grande parte possui ensino fundamental incompleto”	" No RS, existem 20 Colônias; 15 associações ou sindicatos" "No município aproximadamente 6.000 pescadores artesanais; E associados é estimado em 8.000"	não era a colônia que adminstrava o curso uma fábrica de gelo; uma cozinha profissional outros equipamentos alguns nas embalagens.	A colônia de pescadores foi criada em 2012. O perfil de trabalho na pesca vem sofrendo mudanças: - caracterização dos pescadores tradicionais - denominados "pescadores profissionais"; - o aumento da pesca esportiva .

Quadro 02 – Síntese dos dados de campo

Fonte: Produzido pela pesquisadora a partir dos dados da tese já citados

2 EMBARCAÇÕES: O Curso

Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa:
 "Navegar é preciso; viver não é preciso".
 Quero para mim o espírito [d]esta frase,
 transformada a forma para a casar como eu sou:
 Viver não é necessário; o que é necessário é criar.
 Não conto gozar a minha vida; nem em gozá-la penso.
 Só quero torná-la grande,
 ainda que para isso tenha de ser o meu corpo e a (minha
 alma) a lenha desse fogo.
 Só quero torná-la de toda a humanidade;
 ainda que para isso tenha de a perder como minha.
 Cada vez mais assim penso.
 Cada vez mais ponho da essência anímica do meu
 sangue
 o propósito impessoal de engrandecer a pátria e
 contribuir
 para a evolução da humanidade.
 É a forma que em mim tomou o misticismo da nossa
 Raça.
 Fernando Pessoa

O Curso ProEJA de Técnico em Pesca foi um projeto-piloto interinstitucional envolvendo dois Ministérios, o de Pesca e Aquicultura (MPA) e o da Educação (MEC), com execução do Instituto Federal do Paraná na Diretoria de Educação a Distância (IFPR/EaD). Autorizado pela Resolução 69/2010 e retificada pela Autorização do Conselho Superior do Instituto Federal do Paraná (IFPR) nº 164/2011⁵⁷. O curso teve início em outubro de 2010, com matrículas estimadas em 1000 estudantes para o Curso Técnico em Pesca. Esta pesquisa não obteve dados referentes ao quantitativo numérico de matrículas efetivadas no primeiro ano de realização do curso, porém, segundo o coordenador do curso no IFPR/EaD, Prof. Dr. Otávio Sampaio, todas as vagas previstas foram ocupadas.

Como esta pesquisa teve muitas dificuldades de acesso aos documentos e termos de parceria do curso, entrevistamos o responsável pela articulação entre todos os sujeitos envolvidos. Nominamos como sujeitos envolvidos: os representantes do MEC e MPA; os representantes do IFPR/EaD e Ministério das Comunicações. As reuniões de planejamento e elaboração da proposta do curso aconteceram, segundo nosso entrevistado, com a representação de todas as entidades, bem como suas opiniões avaliadas, ponderadas e acatadas dentro do possível executável. Traremos na costura deste texto nosso entrevistado,

⁵⁷ A primeira Resolução autoriza a criação o Curso Técnico em Pesca EaD e a segunda Autoriza o funcionamento.

que terá como codinome Antônio, bem como o contexto da construção estrutural e pedagógica como descrição, com uma breve análise articulada ao problema desta tese. No que diz respeito à ideia geradora do curso Antônio relata que:

Antônio – Isso partiu como iniciativa do Ministério da Pesca no Departamento que eu estava dirigindo na época. Qual é questão! É que quando a gente ia para as comunidades, vou tentar lembrar porque já faz bastante tempo que não estou mexendo com isso. Que que tu ouvia? Que o pescador não tinha assistência técnica, que ele poderia mudar os métodos de trabalho, de captura, mas não tinha quem ajudasse ele. Não tinha como alocar projetos para alocar recursos do governo. E aí nós começamos a detectar isso aí. Não é nem no Sul, nem no Sudeste é no Brasil todo o quanto o pescador está afastado das políticas públicas, né! Apesar de ter o Ministério da Pesca atuando. Aí a gente pensou, então vamos formar gente. E gente das comunidades que conhecem a realidade de lá, do pescador mesmo, e que pudessem contribuir nestas questões que eles tem dificuldade.

Tivemos acesso aos seguintes documentos: Acordo de Cooperação Técnica entre Ministério da Pesca e Aquicultura e o Instituto Federal do Paraná⁵⁸ (Ministro do MPA e Reitor do IFPR, 2009); Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Pesca (PPC – Coordenador do curso Otávio Bezerra Sampaio, 2010) e o Termo de Cooperação - Plano de Trabalho entre o Ministério da Pesca e Aquicultura e o IFPR (IFPR/Reitoria e MPA/Subsecretário de Planejamento, Orçamento e Administração, 2011), que subsidiaram este capítulo junto com a entrevista de Antônio.

Na sequência, faremos uma breve introdução sobre o curso Técnico de Pesca do Instituto Federal do Paraná na modalidade à distância.

Destacamos que, nos três documentos, as justificativas que ganham relevância são a necessidade de formação técnica dos trabalhadores da pesca artesanal, como também a inexistência de curso dessa natureza para os mesmos; a potencialidade mercadológica na área pesqueira e o acesso à educação.

Como é possível observar nos trechos que seguem:

Documento – Termo de Cooperação

CLÁUSULA TERCEIRA - Das Metas

- e) Articular e promover o desenvolvimento de cursos que visem a capacitação profissional e tecnológica na atividade pesqueira.
- f) Desenvolver e difundir as Novas Tecnologias de Pesca e Aquicultura e o beneficiamento, o processamento e a comercialização do pescado, considerando o desenvolvimento (PPC - Coordenador do curso Otávio Bezerra Sampaio, 2010, s/p. Grifos Nosso)

Documento – PPC e Termo de Cooperação - Plano de Trabalho

O oferecimento do curso técnico em Pesca – PROEJA se justifica:

⁵⁸ Que tem como objeto construir e implementar uma política para a formação humana na área de pesca marinha, continental e aquicultura familiar, por meio de educação à distância, em âmbito nacional. Processo: 00350.003334/2009-10

- a) pela inexistência e pelas dificuldades para a formação de uma estrutura educativa com professores capacitados em tecnologias voltadas a pesca
- b) pelas potencialidades do Brasil na área da pesca, devido à existência de uma costa com 8,4 mil quilômetros e aproximadamente 5,5 milhões de hectares de lâmina de águas continentais (rios, lagos, lagoas, açudes, etc.). (IFPR/Reitoria e MPA/Subsecretário de Planejamento, Orçamento e Administração, 2011, s/p. Grifos Nosso).

Não encontramos nos documentos citados, nem no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do MEC (CNCT) o conceito atribuído para desenvolvimento e tecnologia deixando a interpretação livre para os executantes das propostas. Entendemos executantes qualquer entidade escolar ofertante de cursos técnicos. A seguir, citamos o que traz o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos como orientação na constituição do curso:

Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
EIXO TECNOLÓGICO: RECURSOS NATURAIS
TÉCNICO EM PESCA - 1.000 HORAS

Auxilia no planejamento e na execução de atividades relacionadas à pesca extrativa, operações de embarque e desembarque. Auxilia na condução da embarcação à área de pesca, utilizando procedimentos de armação. Constrói e mantém apetrechos de pesca (como redes de pesca, iscas, armadilhas, anzóis). Realiza procedimentos de beneficiamento do pescado nas embarcações. Opera equipamentos como radares, bússolas, GPS, barômetros.

POSSIBILIDADES DE TEMAS A SEREM ABORDADOS NA FORMAÇÃO	POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO	INFRAESTRUTURA RECOMENDADA
Embarcações de pesca Apetrechos e equipamentos de pesca Navegação e regulamentação Máquinas, motores e equipamentos pesqueiros Técnicas de captura, beneficiamento e de conservação do pescado	Instituições públicas e privadas ligadas à pesca Empresas de pesca e de beneficiamento de pescado e de forma autônoma	Biblioteca com acervo específico e atualizado Laboratório de informática com programas específicos Laboratório de marinharia e confecção de equipamentos de pesca Laboratório de navegação Laboratório de processamento e beneficiamento de pescado

Fonte: BRASIL/MEC/SETC, disponível *on line*

Como é possível constatar, em nenhum dos documentos orientadores os conceitos de Tecnologia, Trabalho, Cultura muito menos de Inclusão, estão explicitados. Faremos nossas considerações a respeito destas categorias em capítulo próprio mas, já destacamos sua ausência definidora como balizadora na construção do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso de Técnico em Pesca.

Como base de reflexão e contextualização do universo de pesquisa fazemos a ressalva do analfabetismo dos pescadores e pescadoras. É destaque e exceção, uma vez que nossa pesquisa está alocada no Ensino Médio, no entanto, reconhecendo o contingente significativo de pescadores e pescadoras que ainda não foram alfabetizados e que a situação é destacada nos documentos balizadores da proposta do curso técnico, bem como aparece na justificativa do Projeto Pedagógico do Curso de Técnico em Pesca e se torna justificativa para essa questão ganhar espaço nesta tese.

Nos documentos: PPC e Termo de Cooperação – Plano de Trabalho, são apontados o expressivo número de pescadores e pescadoras que possuem apenas os primeiros anos da Educação Básica ou são analfabetos e segundo os mesmos, uma média de 80% não sabem ler ou escrever. Interessante frisar que, mesmo com um número expressivo de pescadores sem escolaridade, a preferência da oferta é de um curso de Ensino Médio Técnico Integrado. Os dois documentos destacam que 47% desses pescadores não alfabetizados estão localizados no nordeste do país, no entanto os projetos não trazem fontes destes quantitativos.

Não estamos desconsiderando as ações governamentais que têm como foco essa demanda reprimida, pois queremos destacar que ela existe e é latente. Mas, na contradição, uma ação de governo possui fragilidades e limites, bem como positivities e ganhos. Sabe-se que o MEC/MPA possui, ainda hoje, o programa de alfabetização para pescadores o “Pescando Letras”, que em 2003/2004, firmou parceria com o MEC e se tornou uma área de ação do Brasil Alfabetizado. Porém, como projeto e não política de escolarização de adultos. Este programa possui limites com poucas perspectivas de diminuição deste hiato de analfabetismo dos pescadores e pescadoras. Segundo Silvia Araújo que pesquisou o programa, as limitações seriam:

Sobre o ponto de vista pedagógico, as fragilidades mais contundentes encontradas na execução do programa foram:

- O desenvolvimento de um processo educativo ancorado numa visão mecanicista do processo de alfabetização e o uso prescritivo dos materiais do programa, que se reflete no descolamento entre as práticas sociais dos pescadores e as ações educativas planejadas;
- A ausência de posicionamento político crítico dos educadores frente às questões de interesse dos pescadores;
- O posicionamento conservacionista dos educadores em torno da questão ambiental, na medida em que se identifica meio ambiente como natureza e a educação ambiental com mudanças de comportamento, desvinculando desta compreensão os aspectos sociais, políticos e históricos que influenciam na ação humana sobre o ambiente. (ARAÚJO, 2011, p. 133)

Já para Felipe Carvalho:

O fato de o Projeto Pescando Letras estar ligado ao Programa Brasil Alfabetizado leva alguns pescadores a não distinguir ou privilegiar a especificidade da proposta de alfabetização na pesca. O que determina a escolha entre um programa e outro, ao que parece, é o querer ser alfabetizado, independentemente da categoria social a que pertence. (CARVALHO, 2008, p. 103)

No entanto, em nota publicitária na página do Portal Brasil existe uma expectativa afirmativa do programa, mas não encontramos nos documentos produzidos e atualizados pelo governo as mudanças apontadas pelos pesquisadores citados anteriormente. Diz a matéria:

Coordenado pelo Ministério da Pesca e Aquicultura (MPA), o Programa Pescando Letras, de alfabetização de adultos, tem a meta de alfabetizar mais 80 mil pescadores artesanais até 2015, de acordo com o diretor de Planejamento e Ordenamento da Pesca Artesanal, Henrique Almeida.

Como parte desse esforço, atualmente frequentam as salas de aula do programa 5.141 alunos. Na região Nordeste estão sendo preparados alfabetizadores e coordenadores de turma, visando a alfabetização de mais 17 mil alunos. Deste total, quatro mil devem ser da Paraíba, três mil do Ceará e dez mil do Maranhão.

O programa já beneficiou 190 mil pescadores e aquicultores - aproximadamente 20% dos pescadores profissionais do País - desde que foi criado em 2003, após a 1ª Conferência Nacional de Aquicultura e Pesca.

No evento, mais de mil delegados de diferentes regiões do País referendaram a alfabetização como prioridade do setor pesqueiro:

(BRASIL, MPA, matéria jornalística, MPA quer alfabetizar mais 80 mil pescadores até 2015. grifo nosso)

Não é possível, apenas na análise dos documentos, constatar a origem da demanda. O que respalda são outras fontes, não citadas nos documentos, mas, presentes no relatório do MPA⁵⁹ obtidos a partir dos cadastros de pescadores e pescadoras artesanais. No entanto algumas questões não são respondidas em nenhum documento que tivemos acesso, como por exemplo: “Esse curso é desejo dos pescadores?” ou, “as colônias foram consultadas sobre a melhor forma de oferta?”. Como podemos verificar no que diz respeito à alfabetização, a 1ª Conferência Nacional de Aquicultura e Pesca realizada em 2003 já demandava essa necessidade. Segundo nosso entrevistado, Antônio, que coordenava o Departamento de Pesca Artesanal no MPA na época e que era pescador artesanal de profissão, a resposta para essa questão é negativa, ele afirma que houve muita cooperação das entidades envolvidas, mas não cita o envolvimento das representações das colônias no planejamento do curso. Segundo ele, a construção do PPC foi feita em parceria com:

Antônio – O MEC, o MPA e o IFPR/EaD. Eles finalizavam e a gente aprovava. Isso foi gratificante a gente construiu uma relação muito boa, que nós conseguimos trabalhar, digamos, as três entidades, os três órgãos muito juntos. Não foi o MEC que pensou, olha tem que ser desta forma, ou foi um ‘Zé da pesca’ que ..., claro que nosso conhecimento ajudou muito, né. Mas, não foi o Instituto Federal que fez sozinho, a gente ... os três juntos, né... Claro que nós tivemos outros parceiros que não dá de descartar nessa proposta o Ministério das Comunicações, foi muito

⁵⁹ BRASIL, MPA. Relatório de Avaliação do Plano Plurianual 2008-2011.

importante por causa dos telecentros. Porque se nós não tivéssemos essa ferramenta na comunidade não tinha como aplica. (Informamos que as reticências fazem parte de pausas do entrevistado e que o grifo destaque é nosso)

Quanto a outras questões que surgiram no desenvolvimento da pesquisa como, por exemplo: Quem fez os contatos iniciais de mobilização dos prováveis estudantes? Os pescadores já usavam as ferramentas de comunicação virtuais? Podem apontar para a necessidade de outras pesquisas.

2.1 – Bases da Parceria e divulgações dos cursos

Antes de constituírem os valores desembolsados para constituição e efetivação do curso houve um ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA (Processo: 00350.003334/2009-10)⁶⁰, que firma parceria entre o Ministério da Pesca e Aquicultura e o Instituto Federal do Paraná datado de 2009. Neste acordo, destacamos as metas do curso por tratar de questões diretamente relacionadas a esta tese. Segundo o documento:

CLÁUSULA TERCEIRA - Das Metas

- a) Contribuir para a objetivação da política de formação humana, por meio da Educação à Distância, na área de pesca marinha, continental e aquicultura familiar que contemple planos e programas de formação e capacitação com vistas à gestão, o aproveitamento e o manejo sustentável dos recursos pesqueiros e aquícolas.
- b) Ministrará Cursos de Ensino Fundamental, de Ensino Médio e Cursos de Nível Superior – Tecnólogo e Acadêmico, para pescadores e pescadoras artesanais e aquicultores familiares, bem como trabalhadores da pesca industrial embarcada e indústria pesqueira, por meio de Educação à Distância, através da política de formação humana na área da pesca marinha, continental e aquicultura familiar, em programas especialmente dimensionados para as características destes públicos-alvo.
- c) Capacitar pescadores, pescadoras e aquicultores familiares, jovens e adultos, em atendimento à política de inclusão social.
- d) Induzir as ações educativas que promovam a equidade de gênero.
- e) Articular e promover o desenvolvimento de cursos que visem a capacitação profissional e tecnológica na atividade pesqueira.
- f) Desenvolver e difundir as Novas Tecnologias de Pesca e Aquicultura e o beneficiamento, o processamento e a comercialização do pescado, considerando o desenvolvimento sustentável dos ecossistemas e o conhecimento ecológico.
- g) Difundir essa política através de formação continuada aos extensionistas pesqueiros.
- h) Desenvolver cursos de elevação de escolaridade associados à qualificação profissional na área de pesca marinha, continental e aquicultura familiar. (Fonte: BRASIL. Termo de Cooperação Técnica, 2009, s/p.)

Este acordo, publicado no Diário Oficial da União, não especifica os conceitos e categorias, como por exemplo de inclusão social, tecnologia ou novas tecnologias. Como

⁶⁰ Anexo 2 ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA (Processo: 00350.003334/2009-10)

mencionamos anteriormente, as categorias são apresentadas como se houvesse um conhecimento pré-estabelecido conceitual e único de conhecimento de todos.

Posteriormente, essa parceria interinstitucional, entre o Ministério da Educação e o Ministério da Pesca e Aquicultura é firmada por um Termo de Cooperação que estipula o valor de R\$ 4.292.440,00 (quatro milhões duzentos e noventa e dois mil, quatrocentos e quarenta reais) para execução do curso. Esse mesmo termo está vinculado a um plano que apresenta intenções do emprego dos recursos, (Anexo 3).

Os projetos, que tivemos acesso, não detalham as formas concretas de parceria com o MPA, mas os Polos são instalados nas colônias de pescadores. No início a perspectiva era de atendimento em 24 Estados da União nos “Telecentro Maré”⁶¹ com 49⁶² polos entre litoral e continental, como é possível verificar na sequência a Imagem 11. O *flyer* mostra os polos com seus respectivos Estados.

⁶¹ Em todo território nacional. Foram selecionados levando-se em conta critérios quantitativos e qualitativos, tais como: estrutura física do telecentro, RGP do Município, nº de escolas nas proximidades, grau de escolaridade da população, entre outras. SAMPAIO, Otávio B. Apresentação do coordenador de curso.

⁶² O total de polos não significa o total de turmas do Curso de Técnico em Pesca, pois cada polo oferecia um ou dois cursos (Técnico em Pesca ou Técnico em Aquicultura).

ACRE:	Rio Branco
ALAGOAS:	Barra de Sto. Antônio, Piaçabuçu e Porto de Pedras
AMAPÁ:	Santana
AMAZONAS:	Anori, Barcelos, Itacotiara e Parintins
BAHIA:	Maraú, Sta Cruz de Cabrália, São Francisco do Conde e Taperoá
CEARÁ:	Beberibe, Icapuí e Itarema
ESPIRITO SANTO:	Marataizes e São Mateus
MARANHÃO:	Cajari e Santo Amaro do Maranhão
MINAS GERAIS:	Formiga
MATO GROSSO DO SUL:	Ladário, Mundo Novo e Três Lagoas
MATO GROSSO:	Barra do Garças
PARAÍBA:	Juazeirinho e Soledade
PARANÁ:	Guaraqueçaba, Matinhos e Pontal do Paraná
PERNAMBUCO:	Igarassu
PIAUI:	Barras e Uruçui
RIO DE JANEIRO:	Campos dos Goytacazes
RIO GRANDE DO NORTE:	Areia Branca, Campo Grande, Ceará-Mirim e Nísia Floresta
RIO GRANDE DO SUL:	Rio Grande e Cidreira
RONDÔNIA:	Guajará-Mirim
RORAIMA:	Rorainópolis
SANTA CATARINA:	Abelardo Luz, Imaruí e Laguna
SERGIPE:	Brejo Grande
SÃO PAULO:	Iguape
TOCANTINS:	Esperantina e Filadéfia

Imagem 11 – *Flayer* demonstrativo dos Estados e seus respectivos Polos
 Fonte: Coordenação dos Cursos, Prof. Dr. Otávio B. Sampaio, 2010.

O mapa do Brasil, na Imagem 12, apresenta a mesma informação sobre a localização, dos polos definidos no início do curso, com os polos que inicialmente ofertariam o curso. Esse mapa fazia parte da divulgação do curso.

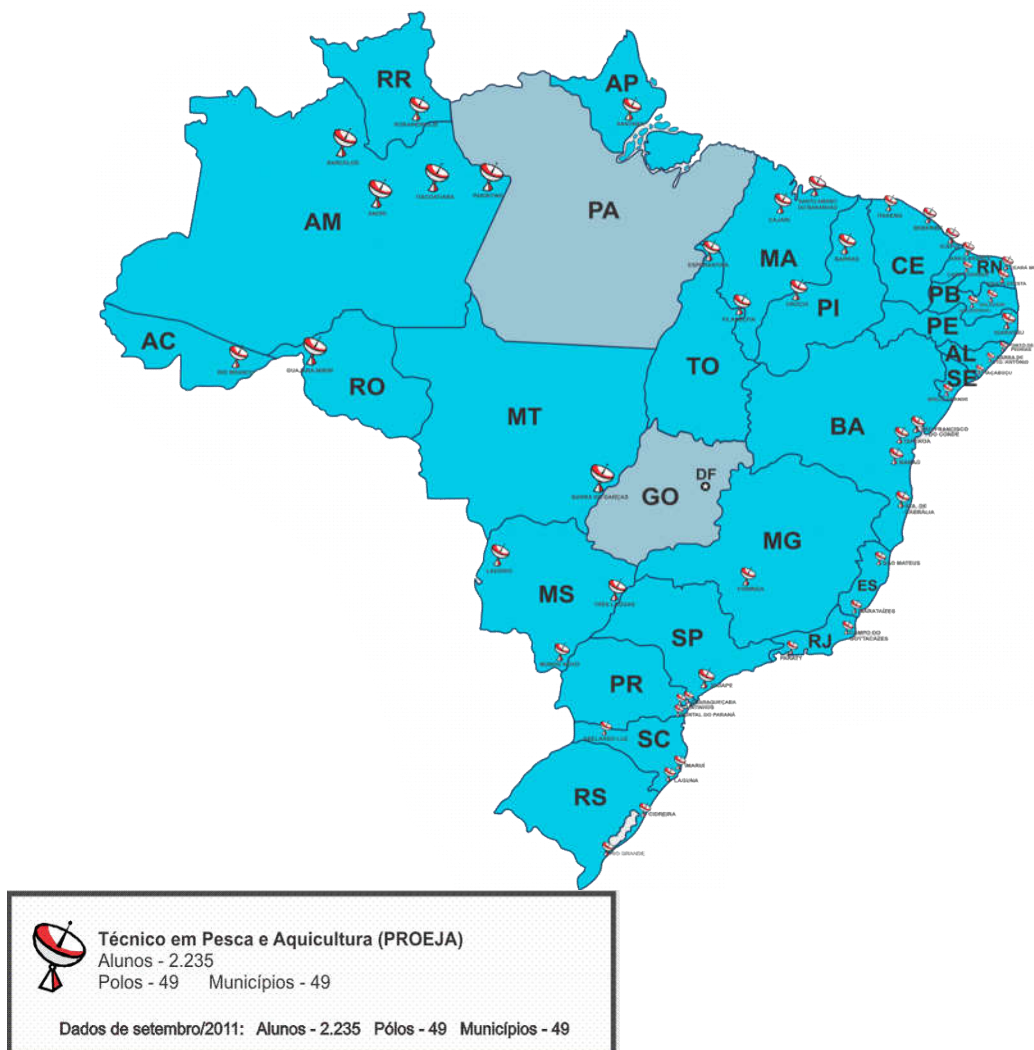


Imagem 12 – Mapa do Brasil com as os Estados participantes na oferta do curso
 Fonte: Coordenação dos Cursos, Prof. Dr. Otávio B. Sampaio, 2010

No entanto, há uma redução da oferta quando se efetivam as matrículas no curso propriamente dito. Os primeiros Polos sofrem mudanças e alguns não fizeram parte do projeto. A justificativa, apontada pelo coordenador do curso, diz respeito à baixa procura pelos pescadores/alunos, ou seja, não houve matrículas suficientes, que no caso significa inferior a 25 alunos. Nessa supressão de Polos, dois estados que estavam no planejamento inicial ficam de fora da oferta, Amapá e Minas Gerais.

Quanto à questão da não participação de dois estados não houve por parte da instituição um documento justificatório, o que tivemos acesso foi exclusivamente uma declaração da Direção de Ensino afirmava de que os motivos eram apenas derivados do não interesse das comunidades pesqueiras. Esse fato nos provoca os seguintes questionamentos,

que, entendemos, podem constituir fonte para futuras pesquisas. Dentre eles apontamos: Qual seria a razão de uma possível desistência do polo/estado pelos cursos ofertados? Seria falta de condições da infraestrutura mínima exigida no polo? Foram poucas, ou insuficientes, as divulgações? Os sujeitos dessas localidades não têm escolaridade suficiente para cursar o ProEJA no nível do Ensino Médio? Como nossas fontes não apresentaram nenhuma justificativa, ou seja, essas questões não foram pontuadas ou esclarecidas em qualquer relatório produzido posteriormente, tanto pelo IFPR, quanto pelo MPA ou MEC/SETEC, as mesmas apontam para questões que podem servir para futuras pesquisas.

O resultado final do quantitativo ficou assim:

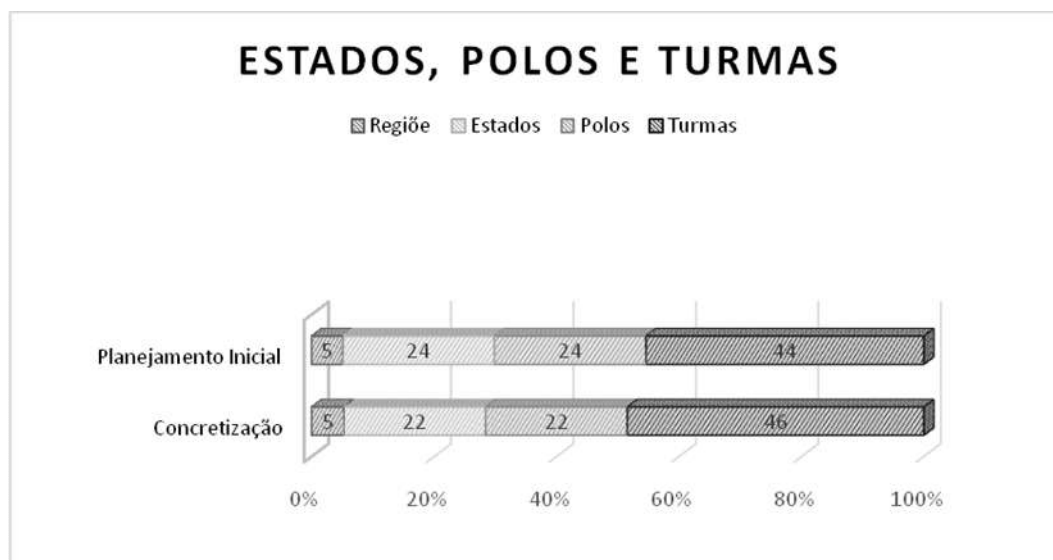


Gráfico 04 – Comparativo das previsões e concretizações dos Polos
 Fonte: Gráfico construído pela pesquisadora a partir das fontes, 2015

2.2 – Constituição da EaD e dos Polos

Para melhor compreensão dos sujeitos envolvidos na efetivação do curso técnico no IFPR/EaD esclarecemos que este hierarquicamente possui: uma Diretoria Geral; Diretoria de Administração Diretoria de Ensino Pesquisa e Extensão. Vinculado a essa última estão os cursos. Dando articulação ao processo de ensino encontrava-se uma coordenação de produção de material didático e sua respectiva equipe (designer instrucional); uma coordenação de audiovisual com uma equipe de audiovisual (essa responsável por todos os processos de aulas desde a formação dos docentes para atuarem frente às câmeras, formatação de *slides*,

transmissão via satélite das aulas, etc); uma coordenação de tutoria à distância e equipe (tutor virtual alocada no IFPR); uma coordenação técnica para o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). A articulação dos processos nos campos do IFPR/EaD era necessária para o fluxo das aulas, ou seja, era fundamental que todas essas coordenações dialogassem. Na imagem 13 é possível ter uma breve síntese do organograma macro.

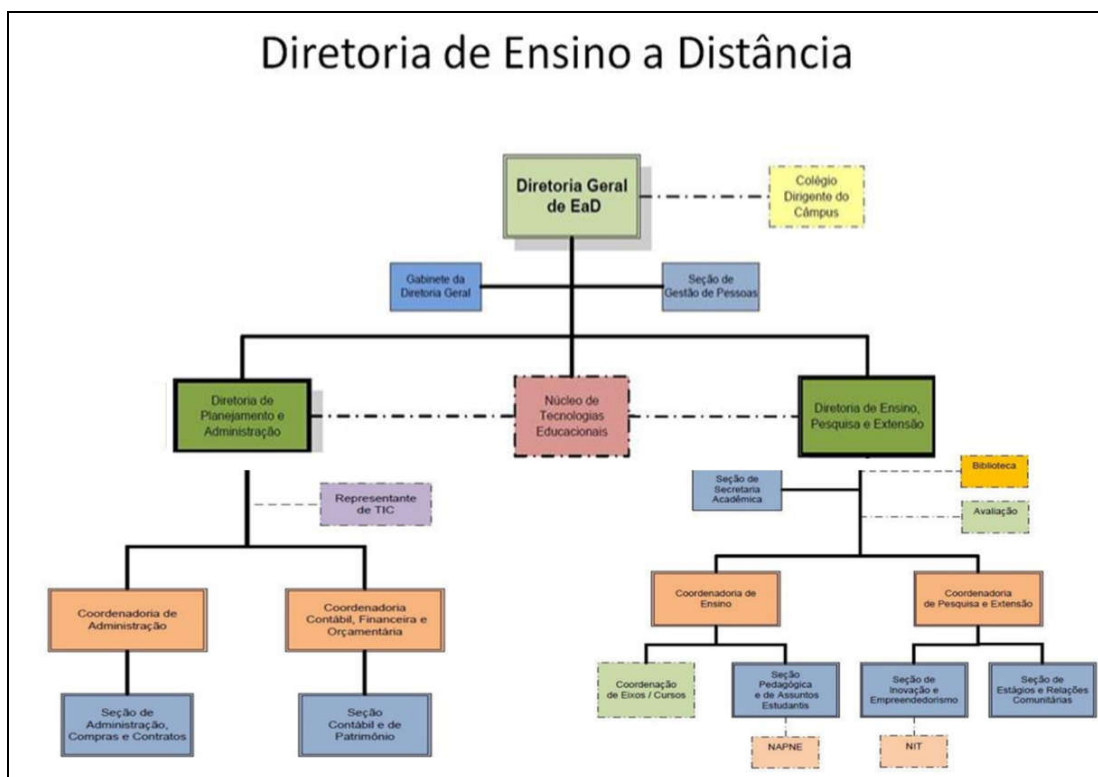


Imagem 13 – Organograma da Educação a Distância do IFPR em 2013

Fonte: Montagem dos dados pela pesquisadora a partir das informações contidas na página: <https://blogdiariodireitorifpr.files.wordpress.com/2013/11/relatc3b3rio-da-comissc3a3o-de-educac3a7c3a3o-a-distc3a2ncia-versc3a3o-final.pdf>

Os cursos organizam-se da seguinte forma: um Coordenador e sua equipe de apoio pedagógico e técnico (isso era padrão para todos os cursos). No caso específico do Técnico ProEJA em Pesca, a equipe também contava com técnicos que administravam apenas as bolsas dos estudantes, que por se tratar de recursos públicos destinados aos estudantes exigia uma dedicação exclusiva. O restante da equipe tinha como funções principalmente: administrar e alimentar o portal do curso; acompanhar a produção de material didático junto à coordenação de *designer* instrucional; formação na metodologia EaD/IFPR dos docentes que atuam no curso; leitura análise e aprovação dos *slides* das aulas; execução de edital para chamada e contratação de tutores; formação na metodologia EaD/IFPR dos tutores presencial; contato direto e administração dos tutores presenciais (o tutor que estava junto com a turma).

Outras tarefas faziam parte desse processo, mas entendemos que esse fluxo é o basilar. Esse grupo estava alocado na sede do IFPR/EaD, na cidade de Curitiba.

Outra estrutura constitui-se nas comunidades onde as aulas transmitidas eram assistidas pelos estudantes. Nessa estrutura denominada Polo Presencial onde o tutor presencial atua com 25 estudantes (um por turma) também tem um coordenador de polo. Esse coordenador é responsável por 3 ou 5 polos próximos e sua principal função é ajudar os tutores nas necessidades do dia a dia. Esse curso trouxe uma inovação para o modo de trabalho nos polos, pois em cada turma os estudantes elegeram dois representantes, um homem e uma mulher, que tinham contato com a equipe de coordenação e participavam do processo dos cursos. Segundo o Coordenador do Curso, Otávio Sampaio, a representação dos estudantes era ouvida e considerada na tomada de decisões.

Para o funcionamento estrutural das aulas nos polos do curso ProEJA Técnico em Pesca contou-se com a parceria do MPA. Os polos foram montados em Tele Centros Maré criados pelo Ministério, em instalações físicas, na sua maioria, pertencentes às Colônias de Pescadores e Associações de Comunidades Pesqueiras; além de espaços cedidos pelas Superintendências da Pesca e Aquicultura e Prefeituras Municipais. Foram equipados, pelo MPA, com um “*kit* multimídia”, composto por 10 computadores conectados a internet, uma antena (GESAC)⁶³, uma impressora, um data show, um telão, um *home theater*, e uma máquina fotográfica. Os polos também contaram com acervos bibliográficos “Arca das letras”⁶⁴, além dos livros didáticos do curso ProEJA Técnico em Pesca. O curso foi projetado para acontecer de forma semipresencial. Os estudantes compareceram as suas telessalas em dois dias por semana no período matutino (8h20 às 12h) nas segundas e terças-feiras⁶⁵.

Havia uma média de 20 (vinte) aulas para cada disciplina. Estas aulas eram transmitidas em pares (geminadas) cada aula tinham duração de 35 (trinta e cinco) minutos. Os estudantes assistiram a 06 (seis) aulas, ou seja, 03 (três) disciplinas, com intervalo de 05 minutos entre cada aulas para acontecer a troca de professor. Destacamos que este ritmo era intenso e exigia dos estudantes uma concentração de espectador de pelo menos 4 horas. E, mesmo com as interações, o ritmo não permitia a dialogicidade entre docentes e estudantes.

⁶³ GESAC: Programa do Governo Federal voltado a promover inclusão digital e social em todo território nacional.

⁶⁴ Criado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) em 2003, o programa Arca das Letras promove o acesso à leitura por meio da implantação de bibliotecas nas comunidades rurais brasileiras. Atende famílias de agricultores, assentados da reforma agrária, pescadores, quilombolas, indígenas e populações ribeirinhas. (BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. 2013)

⁶⁵ A grande maioria dos estudantes recebeu assistência estudantil de R\$55,00 mensalmente.

2.3 – Estrutura do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Pesca ProEJA

Queremos iniciar com uma reflexão que entendemos fundamental.

Uma palavra, que também é um conceito, orienta pela sua presença e, também, pela ausência. Nesse sentido o projeto pedagógico não possui a palavra conceitual Político. As questões que dizem respeito à educação, em especial, não são neutras. Omitir a categoria Político do projeto pedagógico não é só esquecimento, ou mero acaso. Essa ausência implica em uma concepção de educação, sujeito, sociedade. Para Freire:

Não é demais repetir aqui essa afirmação, ainda recusada por muita gente, apesar de sua obviedade, a educação é um ato político. A sua não neutralidade exige da educadora que se assume como política e viva coerentemente sua opção progressista, democrática ou autoritária, reacionária, passadista ou também espontaneísta, que se defina por ser democrática ou autoritária. É que o espontaneísmo, que às vezes dá a impressão de que se inclina pela liberdade termina por trabalhar contra ela. O clima de licenciosidade que ele cria, de vale-tudo, reforça as posições autoritárias. Por outro lado, certamente, o espontaneísmo nega a formação do democrata, do homem e da mulher libertando-se na e pela luta em favor do ideal democrático assim como nega a “formação” do obediente, do adaptado, com que sonha o autoritário. O espontaneísta é anfíbio – vive na água e na terra – não tem inteireza, não se define consistentemente pela liberdade nem pela autoridade. (FREIRE, 2013, p. 83)

Não existe neutralidade na ação humana, sendo assim todas as questões que se relacionam com o currículo escolar possuem intenção, explícita ou não. Portanto, um projeto pedagógico é um projeto político, e entendemos que esta categoria deva estar prescrita, com todas as letras.

A carga horária total do Curso ProEJA Técnico em Pesca possuía 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas distribuídas em núcleo comum, núcleo específico, prática profissional orientada. Estas atividades educativas eram distribuídas em quatro (04) grandes módulos com a durabilidade de dois (02) anos letivos. A prática profissional orientada possuía 720 horas distribuídas ao longo do curso, conforme Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Pesca - PPC – Coordenador do curso Otávio Bezerra Sampaio, 2010.

A área “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” incluiu os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Estrangeira Espanhol, Artes, Educação Física e Informática e Metodologia em EAD.

Na área “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias” fizeram parte os componentes curriculares de Biologia, Física, Química e Matemática. A área de “Ciências Humanas e suas Tecnologias” incluiu o conteúdo dos componentes curriculares de Geografia,

História, Sociologia e Filosofia, dialogando metodologicamente com as demais áreas das Ciências Sociais. Na área de “Pesca e suas tecnologias” estão inclusos todos os conteúdos pertinentes à formação técnica. A área compreende vários conteúdos nas diferentes esferas de captura, conservação, beneficiamento e produção que vão ter como base os eixos: social, econômico e ambiental.

2.3.1 – O Curso: escolhas, limites e contradições.

Em uma leitura mais atenta e analítica do PPC do curso percebemos algumas lacunas, contradições e ausências categoriais. Esse é o documento pedagógico orientador para a execução do curso e estamos confrontando suas propostas e as condições prescritas de inclusão no Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Entendemos que como processo a educação corrobora com a mudança, ou a confirmação das concepções de inclusão das formandas, portanto é relevante conhecê-lo. Nesse capítulo trataremos algumas contradições, mas vamos nos debruçar, mais amiúde, no Capítulo 3 quando abordamos as categorias de trabalho, sujeito, tecnologia, cultura e inclusão. No entanto na tessitura do texto as questões e as lacunas pulsam, por essa razão traremos algumas que dialogam diretamente com a estrutura funcional do PPC nesse momento.

Observamos, que apesar da significativa carga horária para prática, a mesma é descrita de forma vaga no Projeto Pedagógico do Curso. Considera-se no PPC do curso como validador as seguintes atividades:

[...] estudos de caso, conhecimento de mercado e das empresas, pesquisas individuais e em equipe, projetos, seminários, participação em eventos relacionados ao itinerário formativo do curso, relatórios de atividades solicitados por professores, participação nos fóruns de discussão e chats, estágios e exercício profissional efetivo. A prática profissional poderá ser realizada também em laboratórios, fazendas ou unidades de cultivo, indústrias, instituições, empresas prestadoras de serviços ou de pesquisa, com conteúdo compreendendo a aplicação de conhecimentos relacionados ao aproveitamento dos recursos naturais aquícolas, o cultivo e utilização da riqueza biológica dos mares, ambientes estuarinos, lagos e cursos d'água, o beneficiamento aquícola, seus serviços afins e correlatos. (SAMPAIO, Otávio Bezerra, 2010, p. 40)

Os conceitos de tecnologia e trabalho fundem-se apresentando uma preponderância ao conceito de formação para o mercado, mas também, em algumas partes, declarando que existe

uma perspectiva para o reconhecimento do trabalho como princípio ontológico do homem, principalmente quando justifica a importância do curso. Com referência à formação para o mercado destacamos no PPC o seguinte argumento onde se pode observar a ênfase no preparo para o mercado:

A busca por profissionais qualificados para o mercado de trabalho vem se tornando uma realidade cada vez mais consistente e a Educação à distância - EAD tem sido vista como uma aliada neste processo. Incentivados pela necessidade de democratização de acesso, atualização profissional e das possibilidades decorrentes da telemática, a educação a distância vem se expandindo consideravelmente no mundo e no Brasil, levando as pessoas e instituições a utilizarem-na como mais uma forma de buscar e promover saberes. (IFPR/EaD, 2010, p. 5, grifo nosso)

Essas contradições estão presentes nas relações de produção dos documentos com exceção do documento Base do ProEJA. Na seguinte citação do mesmo documento observamos referências conceituais contraditórias onde apontam, nos objetivos, uma educação para o mundo do trabalho:

Oportunizar aos jovens e adultos, o acesso à educação, que proporcione uma formação integral, conjugando desenvolvimento humano, inserção na sua realidade, escolarização e profissionalização qualificada.
Realizar a escolarização de EJA/PROEJA, de forma orientada para a realidade das comunidades relacionadas a pesca.
Contribuir para a construção de uma educação libertadora, profissional e continuada para os pescadores em todo Brasil.
Desenvolver o hábito da leitura, da pesquisa, do estudo e da elaboração escrita, buscando promover a integração entre os diferentes níveis de conhecimento. (IFPR/EaD, 2010, p. 8, grifo nosso)

Não fica claro no documento o que é entendido por: “formação integral” uma vez que a mesma é conjugada a “desenvolvimento humano”, “educação libertadora” ou “integração entre os diferentes níveis de conhecimento”.

Já a inclusão aparece em dois sentidos, no econômico e na perspectiva de acesso e permanência à educação básica. O projeto reconhece a fragilidade dos sujeitos envolvidos e destaca suas necessidades de ampliação de escolaridade bem como de formação técnica. No objetivo geral diz: “Contribuir para desenvolvimento da capacidade de fazer uma leitura profunda e crítica da realidade e nela intervir no sentido de sua transformação.” (IFPR/EaD, 2010, p. 8, grifo nosso), onde o conceito de intervenção está associado a autonomia (FREIRE, 1998).

Na próxima citação do PPC, a inclusão aparece de forma explícita e também destacamos o conceito de mundo do trabalho, pois é dimensional diferente de mercado de trabalho:

Desafios políticos e pedagógicos estão postos e o sucesso dos arranjos possíveis só materializar-se-á e alcançará legitimidade a partir da franca participação social e envolvimento das 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; em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva democrática e de justiça social. (IFPR/EaD, 2010, p. 7, grifo nosso)

Destacamos as contradições no documento orientador do curso, uma vez que é o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Pesca e que, a nosso ver, precisaria guardar coerência com a linha conceitual que se propõem. É possível perceber, ao ler e analisar os documentos, que existe uma preocupação com os sujeitos envolvidos na escolarização e que, mesmo com algumas tendências pragmáticas ou deterministas, há uma intenção projetada de um panorama que visa uma formação mais ampliada e crítica. Uma contradição constituidora da educação. Neste sentido, Monica Ribeiro da Silva esclarece:

Álvaro Vieira Pinto (1997) desenvolve uma reflexão bastante aprofundada sobre o conceito de educação. Esse autor toma como ponto de partida o caráter histórico-antropológico da educação e desenvolve um conjunto de argumentos que nos leva a compreender a educação como um processo histórico que se realiza em dois sentidos: o ontogênico e o filogênico. No fato existencial (sentido ontogênico), a educação é o processo por meio do qual cada indivíduo adquire sua essência, sua condição propriamente humana; já no fato social (sentido filogênico), a educação é a ação por meio da qual a sociedade reproduz a si mesma. Nesse processo está contida uma contradição: a educação gera, ao mesmo tempo, a conservação e a transformação do indivíduo e da sociedade. (SILVA, 2012, p.14)

Segundo o coordenador do curso, Dr. Otávio Sampaio, quando foi concebida a matriz curricular houve uma preocupação na oferta das disciplinas que oportunizassem os educandos a desenvolver criticidade. A reprodução de uma sociedade capitalista permanece, mas há resistências como as que vamos verificar na sequência. Os opostos são parte de um mesmo processo curricular, pois, segundo a mesma autora:

[...] podemos entender por currículo a forma pela qual a escola define intencionalidades educacionais e busca realiza-las, tendo como objetivo formar os sujeitos que dela participam na condição de educandos. O currículo se constitui desse modo, em elemento de mediação entre sujeitos – professores e alunos – e entre esses e o conhecimento. (Op. Cit)

Segundo Otávio Sampaio, existiu um esforço em oferecer outra forma educacional com um currículo menos tradicional. Na Tabela 06 é possível verificar os grandes eixos das disciplinas que está no PPC, porém, esses são arranjos pedagógicos dos Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCNs⁶⁶), ressaltamos que na época da elaboração da proposta já se podia contar com o Documento Base Orientador do ProEJA.

Módulo I	
DISCIPLINA	HORAS/AULA
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	80
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	80
Ciências Humanas e suas Tecnologias	80
Pesca e suas Tecnologias	120
Prática Profissional	240
SUB-TOTAL 600	
Módulo II	
DISCIPLINA	HORAS/AULA
Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	80
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	80
Ciências Humanas e suas Tecnologias	80
Pesca e suas Tecnologias	120
Prática Profissional	240
SUB-TOTAL 600	
Módulo III	
DISCIPLINA	HORAS/AULA
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	80
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	80
Ciências Humanas e suas Tecnologias	80
Pesca e suas Tecnologias	120
Prática Profissional	240
SUB-TOTAL 600	
Módulo IV	
DISCIPLINA	HORAS/AULA
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	80
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	80
Ciências Humanas e suas Tecnologias	80
Pesca e suas Tecnologias	120
Prática Profissional	240
SUB-TOTAL 600	
TOTAL: 2.400	

Tabela 02 – Matriz disciplinar por grandes áreas PCNs

Tabela 6 – Matriz Curricular do Curso Técnico de Pesca, 2010, p 16. Fonte IFPR EaD

⁶⁶ Quanto a base legal “O Parecer do Conselho Nacional de Educação foi aprovado em 1/06/98 – Parecer nº 15/98 da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), seguindo-se a elaboração da Resolução que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução CEB/CNE nº 03/98 e à qual o Parecer se integra.” (BRASIL, MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio).

A matriz prescrita no PPC se traduz em outra mais detalhada porque apresenta nominalmente as disciplinas ministradas, mas só encontrada no Manual de Orientação para os Coordenadores dos Polo (Anexo 4). Nessa podemos perceber que foram ofertadas 16 disciplinas de humanidades (estamos considerando todas as disciplinas que não são exatas pois, segundo o Prof. Otávio, essa era a ênfase pedida na seleção de conteúdos); 12 disciplinas específicas e 7 disciplinas exatas (Matemática, Física e Química). Mas, ao comparar as duas matrizes na primeira matriz são estabelecidas cargas horárias iguais ao núcleo comum (720 horas ao total) e as específicas recebem 360 horas. Esses dados dificultam confirmar, ou negar a afirmação do coordenador do curso. Percebe-se que há uma quantidade maior de disciplinas inseridas na mesma carga horária definida. Ou seja, na escolha disciplinar, houve uma tentativa de priorizar mais disciplinas de humanidades que as disciplinas exatas. A única disciplina de exatas que aparece em três momentos é a Física, no entanto não obtivemos justificativa para essa quantidade na oferta.

	ETAPA	EIXO TECNOLÓGICO	NÚCLEO COMUM
MÓDULO I	I	Panorama da produção pesqueira.	Metodologia em EaD Biologia I
	II	Biologia e ecologia dos organismos aquáticos. Problemas e perspectivas do setor pesqueiro. Diversidade dos recursos pesqueiros, modalidade de pesca e inovações tecnológicas – pesca marinha	Biologia II Química I Historia I
MÓDULO II	I	Gestão compartilhada e legislação pesqueira. Embarcações, navegações e noções de turismo pesqueiro. Beneficiamento, processamento e controle da qualidade do pescado.	Biologia III Química II Historia II
MÓDULO II	II	Empreendedorismo na atividade pesqueira. Geografia I Educação Física	Filosofia I Literatura Sociologia I
MÓDULO III	I	Extensão pesqueira, atribuições e perspectivas do Ministério da Pesca e Aquicultura. Geografia II Matemática I	Filosofia II Língua Portuguesa I Sociologia II
	II	Fundamentos de economia e comercialização. Artes I Matemática II	Língua Portuguesa II Sociologia III Física I
MÓDULO IV	I	Diversidade dos recursos pesqueiros, modalidade de pesca e inovações tecnológicas – pesca continental. Artes II Segurança no trabalho da pesca	Língua Portuguesa III Espanhol I Física II
	II		Física III Espanhol II

Tabela 03 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Pesca/ ProEJA

Tabela 7 – Matriz Curricular do Curso Técnico de Pesca, Manual do Coordenador de Polo Fonte: IFPR/EaD

2.3.2 – Apoio didático para o estudante – livro didático, preparação dos docentes em EaD; espaços disponibilizados de comunicação

No PPC do curso está prevista a produção de material didático. O processo de construção desse material se deu por convite do Coordenador do Curso a professores que tinham qualificação na disciplina e, preferencialmente, atuavam como docentes das mesmas. Para essa produção, o professor recebia uma formação inicial e a ementa de sua disciplina.

As aulas, ao vivo, possuíam possibilidades de interatividade e eram ministradas por dois professores, um intitulado Conferencista, que tinha a responsabilidade no desenvolvimento da aula e o intitulado *web*, que tinha como principal responsabilidade administrar a sala de bate-papo e interagir com o conferencista trazendo as dúvidas dos estudantes em tempo real. Considerava-se o livro didático produzido pelo IFPR/EaD como um recurso base para preparação e explanação das aulas.

A formação consistia na apresentação para o docente dos objetivos do curso, o público-alvo, e a formatação do livro didático⁶⁷. Ou seja, como deveria desenvolver e produzir suas aulas. Para essa formação, o IFPR/EaD fez também uma pesquisa inicial para identificar os sujeitos que estavam se inscrevendo para participar do curso. Essa pesquisa, segundo o Coordenador do curso no IFPR/EaD, colaborou para balizar as ações de produção de material, bem como as formações dos docentes que atuariam com as disciplinas nas aulas transmitidas por satélite. Segundo a avaliação socioeconômica realizada⁶⁸, os dados iniciais eram:

90% dos estudantes do curso de pesca têm idade inferior a 40 anos, 67% dos estudantes são mulheres.

No que se refere a renda familiar dos estudantes do curso de pesca, 63% das famílias recebem até um salário mínimo e 31% recebem entre um e cinco salários mínimos.

Do total de estudantes do curso de pesca, 52% trabalham na pesca extrativa, 4% na aquicultura e 2% na agricultura familiar.

No que se refere à escolha de curso na modalidade à distância, esta avaliação constato que 35% dos estudantes do curso de pesca escolheram esta modalidade por falta de opção de curso presencial, 9% devido à duração do curso e 44% pela flexibilidade de horário e da proposta pedagógica. (Fonte: IFPR/EaD, 2010, documento da Coordenação não publicado, s/p)

⁶⁷ O livro didático foi dividido em vinte aulas, iniciando cada aula com objetivo, desenvolvimento do conteúdo, questões de fixação, imagens e tabelas quando necessário, indicação de outras referências para aprofundamento concluindo com um resumo da aula. No final das 20 aulas o autor produzia 40 questões de múltipla escolha que eram usadas na plataforma virtual de aprendizagem e eram somadas as notas da prova e trabalho em grupo.

⁶⁸ Com o objetivo de efetivar uma proposta educativa coerente com o perfil dos estudantes, a coordenação do curso realizou avaliação socioeconômica, no período de 03 de dezembro de 2010 a 03 de janeiro de 2011 com 302 alunos do Curso Técnico em Pesca.

Os resultados apresentados não integraram a produção da proposta pedagógica do curso, pois a mesma já estava concluída. Destacamos que não havia nenhuma possibilidade dos estudantes opinarem sobre as questões referentes à proposta pedagógica visto que não tiveram acesso a mesma antes da pesquisa, além da questão ser vaga e subjetiva, ou seja pouco mensurável, pois não possuía parâmetros.

Os docentes (conferencista e web), a partir dessa formação, planejavam e produziam material para as aulas (em *slides* digitais). Após enviavam para avaliação por uma equipe do curso de Técnico em Pesca - IFPR/EaD - que lia as lâminas das aulas, fazia conferência: de conteúdo, plágio, correções ortográficas e formatação. Esses procedimentos eram rotina no processo após a finalização das lâminas das aulas, que depois eram postadas no portal do aluno (Ambiente Virtual de Aprendizagem) onde poderiam “baixar” para acompanhar as aulas ou estudar para as avaliações.

Já o material didático impresso era enviado aos Polos, um por aluno, com reserva técnica para a biblioteca. Os conteúdos presentes no livro eram aprofundados nas teleaulas, sendo assim o livro didático é que pautava e balizava a organização didática das teleaulas.

O determinismo tecnológico é destaque no projeto quando apresenta a tecnologia de comunicação como a protagonista das mudanças. Segundo o PPC dos cursos:

O IFPR trabalha com uma plataforma de internet para interação via comunicação síncrona e assíncrona. Neste ambiente torna-se possível tirar dúvidas, conhecer necessidades e problemas, numa abrangência global, vencendo as barreiras geográficas de espaço e as de tempo. Assim, o ambiente eletrônico é propagador dos conhecimentos tecnológicos, mas também de aspectos culturais, próprios dos tempos modernos, definindo-se assim, como veículo permanente de apoio às mudanças. (2010, p. 27)

Esse preceito determinista naturalizado é decorrente de uma ideologia, Heller e Mello Junior, na citação a seguir, apresentam a origem do percurso de concepção do determinismo tecnológico, neste caso na comunicação, segundo eles:

Quer sejam totalmente aderentes à ideia de uma sociedade hegemônica pela tecnologia, como Toffler, Shirky ou McLuhan, quer aderentes com ressalvas, como Bell, esses autores são responsáveis por uma cadeia de legitimação de um conceito, hoje naturalizado, de que o desenvolvimento tecnológico é o vetor principal das mudanças políticas, sociais e culturais. Sabemos que, de certo modo, esse tipo de crença na tecnologia já se encontrava presente nos primórdios da modernidade, em especial na crença depositada pelo Iluminismo no poder emancipador do conhecimento científico. Mas hoje esse tipo de discurso ganhou nova intensidade e plasmou-se em produtos e personalidades da indústria tecnológica.
[...]A forma vulgar de determinismo pressupõe que os acontecimentos são decorrentes de condições prévias e que o conhecimento dessas condições de determinação significaria a possibilidade de prever o que aconteceria no futuro. (HELLER e MELLO JUNIOR, 2014, p. 108)

A ideologia determinista aparece no projeto político pedagógico em contradição ao conceito de sujeito como protagonista de mudanças e educação emancipadora.

A metodologia de trabalho da Educação a Distância do Instituto Federal do Paraná (IFPR/EaD) estava baseada no modelo intitulado Ensino Presencial Virtual⁶⁹.

Além dos ambientes físicos, os estudantes, os docentes e os tutores têm disponível o Ambiente Virtual (AVA) que auxilia no processo de ensino e aprendizado e na comunicação com todos os sujeitos (coordenadores de polo, tutores, docentes, estudantes). Estavam disponíveis nos ambientes virtuais as seguintes ferramentas facilitadoras de comunicação: Ambiente virtual de comunicação; Ambiente virtual de aprendizagem; informações acadêmicas; notas; calendários; informações pedagógicas; cronogramas; arquivos de texto e aulas; *slides* das aulas e, contatos.

As possibilidades adotadas à época pelo IFPR com o modelo “presencial virtual” propunha-se à oportunidade aos estudantes de proximidade. O estudante tinha também professores especialistas das disciplinas ministradas (tutores a distância), com horários preestabelecidos, para sanar dúvidas, para isso era possível o uso de uma linha telefônica DDG 0800, mensagens via “Bate-papo” (*chat*) ou e-mail e os fóruns do curso. Antes do início das aulas, o Coordenador do curso fala com as turmas pela transmissão via satélite, esses momentos eram usados para recados e palavras de incentivo para as turmas. Outro aporte eram as questões interativas propostas no ambiente virtual do estudante e as aulas gravadas disponíveis para assistir em outro momento. Em síntese, o curso propunha interação via comunicação síncrona⁷⁰ e assíncrona⁷¹.

Como exemplo, podemos dizer que os contatos comunicativos dos alunos com os sujeitos envolvidos com o curso como professores, tutores à distância, assessoria do curso ou coordenação tinham em uma plataforma digital com diferentes ferramentas que viabilizavam esse diálogo. No caso de comunicações síncronas existia o “bate-papo” liberado nas aulas ao vivo e, quando necessário, agendado com a turma para uma conferência com os tutores à distância, contava também com um canal telefônico 0800. No caso das ferramentas de comunicação assíncronas, o estudante tinha disponível o fórum e um correio de e-mail exclusivo para o curso.

⁶⁹ O Modelo pedagógico do IFPR/EaD está descrito no Livro Relatório do IFPR/EaD referente à participação a Rede e-Tec Brasil, período 2008-2011.

⁷⁰ Síncrona – ao mesmo tempo. “E os que usam ferramentas Síncronas, onde a comunicação é estabelecida de forma simultânea, por exemplo, as salas de BATE-PAPO ou CHATS.” (p. 54)

⁷¹ Assíncrona – em tempos diferentes “Assíncronas, que são os espaços onde a comunicação não acontece de forma simultânea como os FÓRUNS, ou CORREIOS ELETRÔNICOS.” (Ibid, p, 54)

A proposta de EaD possuía, também, outros sujeitos envolvidos como já mencionamos anteriormente. Destacamos o da Tutoria que era a possibilidade de inter-relação contínua dos estudantes com o curso. Os tutores à distância e tutores presenciais que desenvolviam seus trabalhos no atendimento das atividades. Competia às tutorias, à distância e presencial, o trabalho junto aos estudantes de facilitadores no uso dos diferentes recursos de comunicação, além de outras funções que dizem respeito ao acompanhamento da turma. Os Tutores Presenciais também eram responsáveis pela organização e coordenação das telessalas e incentivo de interatividade da turma entre si e com os demais envolvidos no curso.

As avaliações estavam compostas de um trabalho em grupo postado no AVA, com 40 questões de múltipla escolha individuais e uma prova.

Como a pesquisadora desempenhou a função de coordenadora pedagógica da produção de boa parte do material didático do núcleo comum, pode destacar fatores facilitadores e limitadores nessa produção. Entendemos que essa avaliação é pertinente e que, assumindo minha não neutralidade como pesquisadora e participante do processo, há a necessidade essencial da disciplina para olhar o objeto pesquisado com distanciamento e radicalismo nos conceitos.

Portanto destacamos que um dos pontos positivos, e o principal deles foi o de poder contar com a maioria dos autores que já possuíam experiência na Educação de Jovens e Adultos, desempenhando função docente em escola pública. Esse critério foi determinado para seleção dos autores como prioritário na escala seletiva. Mesmo para esses profissionais promovia-se formação inicial que, além dos formatos estruturais, processos e prazos do *Designer Institucional* (DI), recebiam informações sobre o perfil dos estudantes, perspectivas de ensino, projeções de linguagens esperadas na obra finalizada.

Dentre as questões limitadoras, deparamo-nos com a dificuldade de realizar a educação de forma integrada prescrita no Documento Base. Levantamos como uma das causas que deflagrou a ruptura a produção sequencial dos materiais e a produção em separado do núcleo comum e do técnico. Ou seja, não houve uma produção prévia do material didático para posterior uso no curso. À medida que o curso acontecia, os materiais eram produzidos. Entendemos que uma execução de produção impressa que antecedesse ao início do curso poderia facilitar uma educação integral dos conhecimentos uma articulação maior dos conteúdos.

Entendemos, pela leitura dos documentos, que as rupturas e a formação dual clássica do ensino médio está presente, inclusive, no material didático. Porém, não é possível afirmar

que esta situação impacta nas percepções de inclusão dos estudantes concluintes, mas é importante tê-las como parte constituinte dessa opinião.

3 COORDENADAS: Caminhos Traçados

“Escola profissional não deve se transformar numa incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem idéias gerais, sem alma, mas apenas com olho infalível e mão firme” GRAMSCI⁷².

Neste capítulo apresentamos as categorias que para essa pesquisa, em diálogo com: a teoria, as entrevistas e as observações vividas nas comunidades. As categorias que elegemos são: Sujeito; Trabalho; Cultura; Ciência/Tecnologia. Sendo que as duas últimas, por serem indissociáveis, terão seus conceitos tratados conjuntamente. As categorias apresentadas nesse momento da nossa tese indicam o lugar de onde falamos, em que acreditamos e onde embasamos nossos conceitos. Os procedimentos de análise apontados no Capítulo 1, que delimitam as perspectivas para a coleta, e o curso descrito no Capítulo 2 serão retomados e analisados para responder o problema enunciado. Entendemos que essas categorias formam um corpo teórico-metodológico que orienta o processo de constituição do sujeito, um sujeito formado e formador no e do trabalho integrado à cultura, usando e criando a ciência/tecnologia. Não sendo determinados os primeiros pelos últimos, ou seja, a ciência/tecnologia não determina a constituição dos sujeitos, mas suas relações de trabalho e cultura que são humanizadoras, constituintes e constituidoras, em processo dialógico.

Justifica-se a necessidade desses marcos não apenas como revisão teórica, mas como sinalizadores para que o leitor, que percorre nosso caminho, o faça tendo em consideração as categorias e conceitos que nos embasamos. Uma vez que entendemos que são mediações fulcrais, como lembra Frigotto:

[...] dentro de uma compreensão dialética da realidade histórica, as dimensões econômicas, científicas, técnicas e políticas da educação se constroem de forma articulada por diferentes mediações e, por se darem numa sociedade de classes, se produzem dentro de contradições, conflitos, antagonismos e disputas. Por esse motivo, embora a educação e a escola, na sociedade capitalista moderna, tendam ao seu papel de reprodução das relações sociais dominantes, mediante – como nos expõe Gramsci – a formação de intelectuais de diferentes tipos, não se reduzem a ela. (FRIGOTTO, 2006, p. 241)

Esse caminho percorrido é fundamental, pois analisamos a formação dos estudantes do curso sob a perspectiva dos sujeitos por ele formados, uma vez que o curso analisado prioriza

⁷² Gramsci, in *Avanti!*, Edição de Turim, 24/12/1916, apud Cavalcanti e Piccone, s/d.

adultos e jovens trabalhadores que não concluíram seus estudos por percursos interrompidos em suas vidas. Nesse sentido, entendemos que a perspectiva histórico-crítica é a mais apropriada para compor a base da nossa tese. Verificamos a política do ProEJA a partir da compreensão dos sujeitos sobre o curso que se autodenomina de inclusão, de si e para si, em consonância com a sociedade à qual pertencem, objetivando uma educação libertadora. Dito de outra forma, dentro da lógica freireana, a importância do conceito “[...]de si para si” na dialética com real é necessária, pois “para que se possa empreender uma ação transformadora é indispensável que se compreenda a história em suas contradições, para superá-las gradativamente” (KRONBAUER, 2010, p. 91) e a consciência de classe dos trabalhadores tradicionais, no caso desta pesquisa, que são dominados pela ideologia da classe dominante, é a chave para superá-las, ascendendo à libertação. Ou seja, dentro da perspectiva marxista, Paulo Freire retoma o conceito hegeliano quando afirma que o conhecimento impinge a possibilidade de autonomia, pois “[...]a necessidade que se impõe de superar a situação opressora [...] implica o reconhecimento crítico, a “razão” desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite busca do ser mais.” (FREIRE, 1987, p. 34). Nessa perspectiva consideramos que:

Os contextos e situações de trabalho são espaços de experiências partilhadas e dialógicas, no sentido freireano, espaços de construção de “uma identidade que se desenrola na trama do tempo”, como se o tempo todo se efetivasse um diálogo de si para si e de si em relação aos outros (pares ou componentes da hierarquia). Diálogo não exclui a ideia de confronto, quando em situações de conflito, e é a partir desse diálogo/confronto que o trabalhador se constitui como sujeito do trabalho, constrói e dá sentido a seu trabalho e sua profissionalização. (MANFREDI, 2016, p. 400)

Consideramos importante registrar que para a pesquisa o currículo do curso é parte constituinte do complexo problema levantado pela tese no decorrer da análise, pois compõe a avaliação das pescadoras entrevistadas e, por essa razão, nossa investigação o esquadrinhou. Apontamos a possibilidade de outros aprofundamentos e avaliações do currículo do curso em outras pesquisas.

3.1 – SUJEITO

Entende-se a necessidade de explicitar a categoria “Sujeito” uma vez que esse conceito está presente na tese, bem como seu sentido e estrutura histórico-filosófica ocidental. Para isso pontuamos alguns teóricos que embasam o conceito dentro do pensamento filosófico e

histórico. A categoria é basilar na linha de raciocínio e de entendimento, definindo alunas e alunos que frequentaram o curso técnico analisado. Nesse sentido, é importante trazer o que Marx e Engels destacam na Ideologia Alemã a respeito do que é essencial para manutenção do sujeito:

Somos obrigados a lembrar que o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que todos os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer a história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter moradia, vestir-se e algumas coisas mais. (2012, p. 53)

O indivíduo toma outra dimensão conceitual a partir de Marx, que o localiza como um sujeito histórico, uma vez que esse sujeito está em um tempo e em um espaço definido e implicado diretamente nesses atos. Para Karl Marx:

Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência. Na primeira forma de considerar as coisas, partimos da consciência como sendo o indivíduo vivo, na segunda, que corresponde à vida real, partimos dos próprios indivíduos reais e vivos e consideramos consciência unicamente a sua consciência. Essa forma de considerar as coisas não é isenta de pressupostos. Ela parte das premissas reais e não as abandona por um instante sequer. Essas premissas são os homens, não os homens isolados e definidos de algum modo imaginário, mas envolvidos em seu processo de desenvolvimento real em determinadas condições, desenvolvimento esse empiricamente visível. Desde que se represente esse processo de atividade vital, a história deixa de ser uma coleção de fatos sem vida, tal como é para os empiristas, que são eles próprios também abstratos, ou a ação imaginária de sujeitos imaginários, tal como é para os idealistas. (2001, p. 20)

Para Marx o conceito de sujeito é relevante porque, em muitos sentidos, os movimentos sociais dependem de sua ação, embora o resultado da ação não seja necessariamente o esperado pelo sujeito individual, pois o seu entorno contextual é significativo. O sujeito no Capital é o agente não consciente, pois para Marx cada um faz o que tem consciência imediata, movido por interesses imediatos pessoais. Porém a soma das ações dos sujeitos não é consciente para a totalidade dos sujeitos, porque essa somatória produz resultados inimagináveis. A História não é "controlada" pelo homem, por conseguinte, para Marx:

[...] essa força tão misteriosa para os teóricos alemães, será superada com a derrubada do atual estado social, pela revolução comunista e pela abolição da propriedade privada, que lhe é inerente; então a libertação de cada indivíduo em particular se realizará exatamente na medida em que a história se transformar completamente em história mundial. (MARX e ENGELS, 2012, p. 34)

Portanto, com essa apreensão é possível, na dialogicidade de um olhar analítico e crítico, perceber que existe contradição no capitalismo e que seus preceitos ideológicos não impedem a possibilidade de confronto, ao contrário disso estriam cristalizando e

determinando um único curso da história. Para o sujeito consciente de si visualizador do que é no interesse geral, ou seja, de toda a sociedade, a possibilidade de resistência para com a hegemonia dominadora. Pois, para Freire, “A intencionalidade da consciência humana não morre na espessura de um envoltório sem reverso, ela tem dimensão sempre maior do que os horizontes que a circundam. Perpassa além das coisas que alcança e, porque as sobrepassa, pode enfrentá-las como objetos.” (FREIRE, 1987, p. 14)

Nesse sentido, Paulo Freire apresenta as relações do sujeito cognoscente, reconhecendo no adulto trabalhador não escolarizado a sua capacidade dialética de aprender e ensinar nas relações sociais, no trabalho, nos processos de escolarização, etc. Esse é um dos pontos em que as elaborações de Freire convergem com a teoria da marxista, como também, gramsciana, ou seja, o conhecimento desenvolvido em forma de formação crítica e integral para e do trabalhador. Nesse sentido Freire destaca que: "Afinal, minha presença no mundo não é a de quem apenas se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História" (FREIRE, 1998, p. 60). Entendemos que o pensador Paulo Freire é um sujeito de seu tempo histórico, como os teóricos Marx, Engels e Gramsci, forjado nas relações sociais e de trabalho, dialogando teoricamente com a práxis dentro das possibilidades constitutivas da classe trabalhadora em uma sociedade capitalista.

Entendemos, portanto, que o olhar para o sujeito histórico "[...]significa reconhecer que somos condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável" (FREIRE, 1998, p. 21). Ou seja, as condições históricas que nos constituem não necessariamente determinam como devemos permanecer, qual seja, uma condição hermeticamente fechada e acabada. Por exemplo, os jovens e adultos trabalhadores, ao entenderem a complexidade que os compõem como sujeitos excluídos dos processos escolares e pertencentes a um grupo que se constitui assim pelo processo histórico, econômico e de relações de poder, tomam consciência dos condicionantes dessas relações que também são de opressão. Essa consciência posiciona o sujeito como um ser histórico capaz de mudar suas condições opressoras, uma vez que essas premissas não estão dadas, mesmo nas sociedades capitalistas que têm como lógica de existência a condição de exclusão e alienação. Na contradição dessas relações, a defesa de Freire é que, com uma educação libertadora, mesmo nessas condições de opressão, há a possibilidade de mudança e para isso é necessário um sujeito que conhece e interage, pois este sujeito nunca é neutro conhecedor, mas um sujeito que questiona o sujeito filósofo. Esses processos acontecem nas relações cognitivas dentro e

fora dos espaços escolares, na práxis. Nesse sentido, o entendimento de que o sujeito é ao mesmo tempo ação e reflexão, aluno e mestre perpassam o entendimento de que esse sujeito, ao qual nos referimos, é um sujeito cognoscente e cognitivo dentro de uma perspectiva de postura filosófica como aponta Semeraro. Segundo ele:

Gramsci, de fato, fala frequentemente de um novo tipo de filósofo, do “filósofo democrático” que, consciente de que “todo mestre é sempre aluno e todo aluno mestre” (Q 1330-1332), instaura uma relação dialética entre ciência e vida, opera para modificar o ambiente do qual faz parte e percebe que o próprio ambiente, a realidade objetiva, “funciona como mestre”, enquanto o obriga a um contínuo aprendizado e a uma incessante superação do próprio saber (idem). Estas afirmações revelam-se ainda mais sinceras quando se lembra que Gramsci, no cárcere, sentindo-se longe “da complexidade molecular da vida real”, confessará que a falta de contato direto e pessoal com interlocutores reais se transforma em dificuldade cognitiva, quase na impossibilidade de pensar e escrever devido à distância da “impressão imediata, direta, viva, da vida de Pedro, de Paulo, de João, de específicas pessoas reais, sem entender as quais não é possível compreender o que é universalizado e generalizado” (Gramsci, 1996, p. 222; In: SEMERARO, 2001, p. 96)

Em nenhuma hipótese, nesse raciocínio, pode-se considerar esse sujeito um indivíduo, isolado, ou um ator social, atuando e interpretando papéis de um roteiro que não criou ou não teve nenhuma participação, pois entendemos que suas ações reflexivas, nas contradições das relações sociais, impactam seu entorno, a diferença que perseguiremos é se suas relações de conhecimento ampliadas podem repercutir em uma consciência de inclusão autodenominada pela política do ProEJA, e se isso possibilita mudanças na sua trajetória.

Buscamos a compreensão da categoria sujeito nos documentos analisados por essa tese e apresentamos primeiramente no Quadro 03 uma síntese do encontrado.

Documentos	Sujeito
Documento Base (ProEJA)	<ul style="list-style-type: none"> • Caracteriza os sujeitos da EJA. Ou seja, quem são? • Apresenta o conceito da categoria. • Autonomia intelectual • <u>Processo crítico e emancipador</u>
Acordo de Cooperação EAD corrigido em 13 05 2010	<ul style="list-style-type: none"> • Política de Formação Humana
Termo de Cooperação – Plano de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Política Nacional de Formação Humana
Manual para coordenador de polo de apoio presencial	<ul style="list-style-type: none"> • A orientação ao tutor como sujeito junto ao estudante na prática pedagógica
PPC do curso	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a capacidade de fazer uma leitura crítica da realidade; • Valorização da <u>autonomia individual</u> • <u>Sujeitos históricos</u>

Quadro 03 – Síntese da categoria Sujeito

Fonte: quadro criado pela autora a partir dos documentos estudados na tese (grifos nosso)

O Quadro 03 mostra, em síntese, que nos documentos analisados a categoria sujeito aparece como conceito apenas no Documento Base, nos demais aparecem como palavras dissociadas do conceito.

As contradições nos documentos sobre o entendimento do público que será atendido pelo curso, como parte de um programa de “inclusão”, abrem espaço para outras compreensões e, conseqüentemente, para o percurso executivo da proposta aberta a muitas interpretações, como por exemplo, o conceito de “formação humana emancipatória” não tem como base partir da “valorização da autonomia individual”. Ou seja, enquanto o Documento Base defende a autonomia intelectual, o PPC persegue uma autonomia individual. Ao propor a autonomia intelectual do sujeito, o Documento Base está referindo-se à capacidade de escolha presente na posse de conhecimentos, antes não acessados pelos educandos. Nesse sentido, é um processo de superação de seu estado limitado de conhecimentos que o ajude a ver que “a desumanização, mesmo que em um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores a esta, o ser menos” (FREIRE, 1987, p. 30). Segundo o mesmo autor:

Esta superação não pode dar-se, porém, em termos puramente idealistas. Se faz indispensável aos oprimidos, para a luta de sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de ‘mundo fechado’ (em que se gera o seu mundo da liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar, é fundamental, então, que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora. (FREIRE, 1987, p. 35)

No caso do sentido atribuído pelo PPC, quando se refere ao sujeito, o documento designa uma “autonomia individual”, portanto refere-se à capacidade de autoformação, de que o “sucesso” depende do indivíduo, nesse sentido, o sujeito é um indivíduo. E esse indivíduo de direitos (humanos) que, em uma matriz liberal e ocidental, está atrelado a direitos civis e políticos, forjados nas revoluções francesa e americana. Portanto, interessa-nos, sobremaneira, o conceito defendido por Boaventura de Sousa Santos, pois estamos analisando a categoria inclusão sob a perspectiva das educandas que entendemos sujeitos. Quando ele apresenta uma “hermenêutica de suspeita em relação aos direitos humanos”, pois descortina uma realidade diferente e relativa do mundo, sem ser relativista, alertando para outras possibilidades de reconhecer no outro o diferente e respeitá-lo como tal. Ou seja, necessariamente o sentido de bom e de bem não é igual para todos nos níveis da hegemonia cultural de valores que é restrita a ditadora forma de julgar e formatar a sociedade tendo como parâmetro conceitos de sociedade e humanidade em uma perspectiva imperialista e etnocêntrica, no caso brasileiro,

servindo de padrão para todos e todas excluindo os que nela não “couberem”. Boaventura de Souza Santos propõem, nesse sentido, que o princípio da igualdade seja utilizado par e passo com o princípio do reconhecimento da diferença, onde se pressupõe que temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza, temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza (SOUSA SANTOS, 2003). Em entrevista para Luís Armando Gandin e Álvaro Moreira Hypolito, Santos Sousa explica:

Eu acho que nós temos que ter uma hermenêutica de suspeita em relação a tudo que é oficial. Precisamente porque o oficial, hoje, vindo de formas de saber e de poder que estão consignadas e que estão, de alguma maneira, consolidadas na injustiça em que a nossa sociedade hoje vive, elas exigem da nossa parte, uma hermenêutica de suspeita. [...] é preciso criar, a partir dessa hermenêutica de suspeita, uma atividade mais desconstrutiva, que eu penso que pertence a educação. [...]. eu penso, no entanto, que há uma outra tarefa fundamental que é a tarefa reconstrutiva, a tarefa de uma construção emancipatória que é a criação de um pensamento crítico, a criação de um pensamento independente. [...]Eu penso que hoje o que é fundamental é distinguir entre a ação conformista e a ação rebelde. Para mim a escola tem que ser uma escola de cidadania, cidadania crítica, a qual, naturalmente, deve ensinar e instruir – não ensinar, instruir – coletivamente para a rebeldia, quando ela se justifique, obviamente, e para o conformismo quando o conformismo for a concordância com idéias que nós criticamente consideramos como sendo progressistas e nossas não porque são oficialmente ou porque somos objetos de uma doutrinação. (SOUSA SANTOS, 2001, p. 20-21)

Mas, quais são as outras características dos sujeitos da EJA apontadas nos documentos analisados?

O Documento Base é o único que traz uma definição clara das características dos sujeitos atendidos pela Educação de Jovens e Adultos, segundo ele:

Os sujeitos educandos caracterizam-se por pertencer a uma população com faixa etária adiantada em relação ao nível de ensino demandado, constituindo um grupo populacional que tem sido reconhecido como integrante da chamada “distorção série-idade”. Embora a legislação não defina a idade mínima para acesso em cursos 15 anos de ensino fundamental, ou de ensino médio na modalidade EJA, há que se exercer papel pedagógico para orientar jovens que venham em busca de substituição de estudos regulares, decorrendo daí, uma vez mais, exclusões para aqueles sempre e historicamente excluídos do direito educacional. Pensar em sujeitos com idade superior ou igual a 18 anos, com trajetória escolar descontínua, que já tenham concluído o ensino fundamental é tomar uma referência, certamente, bem próxima da realidade de vida dos sujeitos da EJA. Esses sujeitos são portadores de saberes produzidos no cotidiano e na prática laboral. Formam grupos heterogêneos quanto à faixa etária, conhecimentos e ocupação (trabalhadores, desempregados, atuando na informalidade). Em geral, fazem parte de populações em situação de risco social e/ou são arrimos de família, possuindo pouco tempo para o estudo fora da sala de aula. (BRASIL/MEC, 2007, p. 44-45)

Em dois outros documentos, o Acordo de Cooperação EAD e o Termo de Cooperação – Plano de trabalho, produzidos em conjunto com o Ministério da Pesca e Aquicultura,

aparece o conceito de Formação Humana relacionado a uma política com esse fim. Segundo os documentos:

CLÁUSULA PRIMEIRA - Do Objeto

O presente Acordo tem por objeto manifestar a vontade firme de seus partícipes em estabelecer um projeto de cooperação mútua, visando construir e implementar uma política para formação humana, por meio de Educação à Distância, na área da pesca marinha e continental e aquicultura familiar. (Acordo de Cooperação EAD corrigido em 13 05 2010)

Identificação do Objeto:

Oferecer cursos a distância, de nível médio integrado a pesca e nível médio integrado a aquicultura, modalidade ProEJA, no âmbito da Política Nacional de Formação Humana na Área de Pesca e Aquicultura. (Termo de Cooperação – Plano de trabalho)

Entendemos que existe consonância entre os documentos citados anteriormente e o descrito pelo Documento Base quando tratou da categoria sujeito, pois esse conceito mais ampliado refere-se ao conceito de Formação Humana levado a efeito pela educação, se concebido a partir do materialismo histórico:

Nos Manuscritos (Econômicos Filosóficos, de 1844), a formação humana é analisada na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social. O que faz do indivíduo um ser genérico, isto é, um representante do gênero humano, é a atividade vital, a qual é definida por Marx como aquela que assegura a vida de uma espécie. (SAVIANI e DUARTE, 2010, p. 426).

A educação, nesse sentido, é a responsável pela formação humana em um processo histórico concreto em uma perspectiva-ontológica (SAVIANI e DUARTE, 2010). Nessa perspectiva, o sujeito histórico é o sujeito concreto.

Sendo assim, queremos definir em que tempo histórico marcamos a nossa análise. Esse fator é importante porque os sujeitos do curso são frutos de um processo histórico, temporal, marcado por esses e que desses derivam. Os sujeitos entrevistados são sujeitos de sociedades tradicionais, inseridos em uma sociedade capitalista e dependente.

E, nesse sentido, primamos pela construção epistêmica dos sujeitos entrevistados e marcamos nossa referência na origem desse conceito em Marx e Lukács, quando referem-se a “sujeito-objeto⁷³”. Tanto Marx quanto Lukács reconhecem e defendem o sujeito da práxis de

⁷³ Conceito desenvolvido que aponta principalmente “a relação dialética entre sujeito e objecto no processo da história” (LUKÁCS, 1974, p.17)

classe que está localizado como um sujeito pertencente a um contexto, uma vez que esse sujeito pertence a um tempo e espaço definido, que implicam diretamente na sua constituição enquanto sujeito. Autores contemporâneos marxistas assumem a categoria sujeito em suas reflexões teóricas, como István Mészáros e Demerval Saviani.

Para ambos, as condições de classe que são constituidoras desse sujeito material estão contidas na teoria de Karl Marx, como citamos anteriormente.

Destacamos que o sujeito do qual se refere Marx é o "sujeito histórico". Embora possamos afirmar que a história é feita pelo homem (homem sujeito histórico) ela (história) é feita não meramente pela vontade (ideia), mas condicionada pelas condições objetivas e subjetivas que constituídas pelos homens e mulheres. A História não é "controlada" pelo homem, portanto segundo MARX e ENGELS:

Os pressupostos dos quais partimos não são arbitrários nem dogmas. São bases reais das quais não é possível abstração a não ser na imaginação. Esses pressupostos são os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas que eles já encontraram elaboradas quanto aquelas que são o resultado de sua própria ação. Esses pressupostos são pois, verificáveis empiricamente. (MARX e ENGELS, 2012, p. 44)

Nesse sentido, entende-se que para que o sujeito possa interferir nos processos necessita empoderar-se do conhecimento para dentro de uma condição crítica. Porém, não podemos ignorar que esse sujeito é um ser que pensa, produz e sofre a ação, dialeticamente na construção de sua existência. Quando Gramsci alerta que filosoficamente o sujeito histórico é um ser que pensa, ele atribui ao sujeito a condição de totalidade, *mentis et corporis*, que se constitui na práxis, é inteiro e total. Para ele:

Para a filosofia da práxis o ser não pode ser separado do pensar, o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto; se se faz esta separação, cai-se numa das muitas formas de religião ou na abstração sem sentido. (GRAMSCI, 1999, p. 175).

Conforme nossa análise, as entrevistadas reforçam o conceito de Gramsci quando avaliam situações do seu cotidiano associando-as com os novos conhecimentos. Segundo elas:

A segunda conclusão se refere às dramáticas alternativas implícitas nas tendências objetivas do desenvolvimento histórico real na era do capitalismo global e do imperialismo. Nesse aspecto, o autor de História e consciência de classe está em completo acordo com o dictum de Rosa Luxemburgo: "socialismo ou barbárie". Pois, segundo Lukács, a dialética objetiva da necessidade histórica não pode assegurar, por si só, o resultado positivo das quase inevitáveis confrontações pelas quais as duas classes hegemônicas da ordem produtiva dada – capital e trabalho – devem resolver pela força seus conflitos em uma conclusão historicamente viável, sob a pressão da "mecânica dialética do desenvolvimento". Afirmou-se que o proletariado é "o sujeito-objeto idêntico do processo histórico, isto é, o primeiro sujeito na história que é (objetivamente) capaz de uma consciência social adequada" (p. 199; ed. port., pp. 218-9). Mas "capaz" permanece o termo operativo chave. Tudo depende, portanto, da atualização vitoriosa da "capacidade objetiva" constantemente reiterada por Lukács. (MÉSZÁROS, 2011, p.34)

JOANA E JOAQUINA

Pesquisadora – *E você se manifestava nas reuniões da colônia?*

Quando eu ia nas reuniões de Fórum da Lagoa eu sempre me manifestei.

Pesquisadora – *Antes do curso também?*

Não, antes do curso eu nunca tinha participado de nenhuma. Eu nem sabia que elas existiam. E meu marido também não. Eu comecei a saber que elas existiam no curso devido o pessoal que comentava “oh gurias tem reunião na colônia, reunião aqui, ali”

Para as irmãs, a participação no curso alarga horizontes de conhecimentos sobre o seu entorno, para além do dia a dia da pesca. Essa possibilidade de participação política na comunidade não está “dada”, ou seja, é preciso saber que ela existe e mesmo assim a participação não significa mudanças imediatas, pois esse é um processo de apropriação dos espaços de posicionamentos e propostas, com relações de fora, mesmo dentro da mesma categoria profissional.

O sentimento de “poder saber mais” e partilhar em outros espaços é revigorante, nesse sentido, vale o esforço, como comenta Antônia que usa os aprendizados também em suas atividades evangelizadoras.

ANTÔNIA - *Adorei tudo, foi muito bom, estudava de madrugada depois que fazias as coisas aqui em casa. Como a aula era de tarde dava o almoço pras crianças levava na escola e ia pra aula, saía um pouco mais cedo da aula e pegava as crianças vinha pra casa dava janta arrumava tudo colocava pra dormir e ia estudar. Adorava isso. Tem muito conhecimento que uso ainda.*

As demais Márcia e Maria relatam o conhecimento alavanca sonhos de investimentos futuros na profissão. Como, por exemplo, o reconhecimento de seu trajeto como seu constituidor profissional, Márcia destaca com felicidade (percepção da pesquisadora no momento da entrevista) que agora pode ajudar seus familiares, a que ouvem com respeito. Reconhecem que os conhecimentos do curso ajudam seu cotidiano:

MÁRCIA – *É assim lá meus cunhados e meu sogro todos são pescadores ai quando eles chegam assim com o peixe ai a gente vai comentar. Me ouvem, já ensinei a eles a fazer o filé a limpeza, já disse a eles como é que os peixes tão bom. Porque as vezes a gente vai comprar né que não tem, ai como comprar, vem pescadores ai como é que o peixe tá bom pra gente compra ai a gente repassa.*

MARIA – *Antes de começar o curso eu morava no interior e trabalha lá mesmo no interior, trabalhava com a pesca e trabalhava na parte de plantação de agricultura. Principalmente trabalhava mais com verdura, umas frutas que davam rápido. O interior daqui de [...] são todos 12 horas de viagem. O interior que eu morava é no Sagrado Coração de Jesus, faz parte do município de [...] 12 horas (de barco). Ai eu saía de lá finais de semana, ai vinha pra aula que era segunda e terça, ai quando era quarta feira, ou terça feira a noite tinha que pegar o barco de novo daqui de Parintins pra mim chegar lá no interior de manhã cedinho. Essa Maria cresceu, tá melhor, e espero que eu aproveite bastante daqui pra frente porque eu, hoje em dia, já me sinto realizada que através do curso de pesca eu consegui muitos outros*

courses, passei, graças a Deus, e também acho que o meu ensino é de ter morado no interior

A partilha é uma das características dessas trabalhadoras, saber e compartilhar é quase automático, como se uma ação fosse indissociável da outra, como percebemos nas falas. Não sabem só para elas, não aprendem para competir, não são indivíduos, são sujeitos. Portanto, em nenhuma hipótese podemos considerar esse sujeito um indivíduo isolado, pois entendemos suas ações no contexto das contradições das relações sociais, que impactam seu entorno. Nesse sentido concordamos com Gramsci que esclarece:

§ 12. [...] É preciso, portanto, demonstrar preliminarmente que **todos os homens são “filósofos”**, definindo os limites e as características desta “filosofia espontânea”, peculiar a “todo o mundo”, isto é, da filosofia que está contida: 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2) no senso comum e no bom senso; 3) na religião popular e, conseqüentemente, em todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e de agir que se manifestam naquilo que geralmente se conhece por “folclore”. (GRAMSCI, 1999, p. 93-94, grifo nosso).

Para MARX e ENGELS, a produção da consciência está intrinsecamente ligada à condição material histórica dos sujeitos e, por essa razão, também compreendemos que esse sujeito se constitui e constitui a si dentro de um contexto histórico, econômico, cultural, político, uma vez que esse sujeito é um filósofo em potencial. Ainda em Gramsci destacamos que:

Após demonstrar que todos são filósofos, ainda que a seu modo, inconscientemente — já que, até mesmo na mais simples manifestação de uma atividade intelectual qualquer, na “linguagem”, está contida uma determinada concepção do mundo —, passa-se ao segundo momento, ao momento da crítica e da consciência, ou seja, ao seguinte problema: é preferível “pensar” sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, “participar” de uma concepção do mundo “imposta” mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos muitos grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente (e que pode ser a própria aldeia ou a província, pode se originar na paróquia e na “atividade intelectual” do vigário ou do velho patriarca, cuja “sabedoria” dita leis, na mulher que herdou a sabedoria das bruxas ou no pequeno intelectual avinagrado pela própria estupidez e pela impotência para a ação), ou é **preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira consciente e crítica** e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não mais aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? (Ibid. p. 93-94)

Sendo o ser humano um sujeito histórico, provido de capacidade filosófica e forjado dentro de seu tempo e espaço é esse sujeito capaz de produzir consciente, ou inconscientemente, uma visão de mundo, de sociedade, e de sua existência. É com esse sujeito que pensa, com muito ou pouco conhecimento, que dialogamos e nesse processo dialético

tecemos nossa tese, uma vez que, são seus conceitos de inclusão, ou exclusão, que estarão pautando nosso problema de pesquisa.

3.2 – TRABALHO

A categoria Trabalho é, em essência, o que é produzido pelo sujeito que se humaniza ao transformar a natureza, ou a outrem, transformando-se nesse processo. Conforme Lukács

Na natureza existe apenas realidades e uma ininterrupta transformação de suas respectivas formas concretas, um contínuo ser-outro. De modo que é precisamente a teoria marxiana, segundo a qual o trabalho é a única forma existente de um ente teleologicamente produzido, que funda, pela primeira vez a peculiaridade do ser social. (2013, p. 61)

Significa que o conceito de trabalho, na perspectiva conceitual marxista, tem o caráter ontológico, ou seja, de constituidor do ser humano social, como esclarece RAMOS:

O caráter teleológico da intervenção humana sobre o meio material, isso é, capacidade de ter consciência de suas necessidades e de projetar meios para satisfazê-las, diferencia o homem do animal, uma vez que este último não distingue a sua atividade vital de si mesmo, enquanto o homem faz da sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência. (RAMOS, 2011, p. 27)

Nossas referências são da formação do ser social e o trabalho como seu constituidor, como nos mostra Lukács:

Deste modo é enunciada a categoria ontológica central do trabalho: através dele realiza-se, no âmbito do ser material, um pôr teleológico enquanto surgimento de uma nova objetividade. Assim, o trabalho se torna o modelo de toda práxis social, a qual, com efeito – mesmo que através de mediações às vezes muito complexas –, sempre se realizam pores teleológicos, em última análise, de ordem material. É claro [...] que não se deve exagerar de maneira esquemática esse caráter de modelo do trabalho em relação ao agir humano em sociedade; precisamente a consideração das diferenças bastante importantes mostra afinidade essencialmente ontológica, pois exatamente nessas diferenças se revela que o trabalho pode servir de modelo para entender os outros pores socioteleológicos, já que, quanto ao ser, ele é a forma originária. O fato simples de que no trabalho se realiza um pôr teleológico é uma experiência elementar da vida cotidiana de todos os homens, tornando-se isso um componente imprescindível de qualquer pensamento, desde os discursos cotidianos até a economia e a filosofia. O problema que aqui surge não é tomar partido a favor do caráter teleológico do trabalho ou contra ele; antes, o verdadeiro problema consiste em submeter a um exame ontológico autenticamente crítico a generalização quase ilimitada - e novamente: desde a cotidianidade até o mito, a religião e a filosofia - desse fato elementar. (LUKÁCS, 2013, p. 47)

Quando Lukács propõe que o trabalho ocupa a centralidade objetiva dos pensamentos do ser material como o “pôr teleológico⁷⁴”, isto é, do propósito, objetivo e finalidade da ação material, está se referindo à transformação da natureza e de si dialeticamente, sendo essa uma ação ontológica designada de trabalho, como uma determinação de fim dentro do princípio do conceito de trabalho.

Como sujeitos histórico-sociais reconhecemos a importância da relação de pertencimento para os pescadores e pescadoras, pois essa está contida e diretamente relacionada à condição de subsistência e trabalho, ou seja, à sua relação com a pesca e à sua identidade de pescador e pescadora. Esse pertencimento não está no lugar - espaço - ou tempo histórico, está na condição em relação à subsistência. Dito de outra forma, nas diversas regiões do país em que fizemos a pesquisa foi possível constatar que a identidade de pescador e pescadora é uma constituição do sujeito, de reconhecimento, mesmo mudando para outro lugar, continuará a reconhecer-se como pescador ou pescadora, mesmo fazendo outra atividade, ainda permanece reconhecendo-se na atividade como grupo ao qual pertence. Diferentemente da relação com a cultura, entende-se, nesse sentido: arte, ritos, língua, raça/cor, espaço, território, entre outros, pois para esses sujeitos é no trabalho sua vinculação identitária. Não que as referências culturais não componham a sua identidade. As definições de pertencimento possuem uma relação mais direta com a cultura. Por exemplo, no Dicionário de Direitos Humanos, Ana Lúcia Amaral⁷⁵ se apoia na teoria weberiana para explicar o conceito de pertencimento e identidade. Segundo ela:

Pertencimento

Os dicionários apresentam vários significados para o verbo pertencer dentre os quais interessa o significado ser parte do qual deriva a palavra pertencimento.

Pertencimento, ou o sentimento de pertencimento é a crença subjetiva numa origem comum que une distintos indivíduos. Os indivíduos pensam em si mesmos como membros de uma coletividade na qual símbolos expressam valores, medos e aspirações. Esse sentimento pode fazer destacar características culturais e raciais.

Quando as pesquisas de sociólogos e antropólogos distanciaram-se do conceito de raça, passaram a considerar a ideia de pertencimento que pode ser temporário ou permanente. Esse sentimento de pertencimento pode ser reconhecido na forma como um grupo desenvolve sua atividade de produção, manutenção e aprofundamento das

⁷⁴O pesquisador Rone Eleandro dos Santos explica que "O caráter consciente da atividade produtiva do homem se revela na capacidade que este possui de antecipar em sua mente o resultado da ação que visa executar. A ação laborativa do ser humano tem a particularidade de ser a conformação objetiva de um fim que foi previamente ideado, o que Lukács chama de pôr teleológico. Ao colocar idealmente um fim objetivo que deseja alcançar com seu trabalho, o homem insere na realidade material algo totalmente novo que nela não existia anteriormente. Quando faz isso ele rompe o processo de causalidade da natureza e implanta nela um novo fim teleológico antes inexistente. Nesse aspecto, através do trabalho, o homem é o único ente natural capaz de, através sua ação, criar algo qualitativamente e radicalmente novo ao colocar no mesmo processo o pôr teleológico e a causalidade." (SANTOS, 2009, p. 86. Acesso em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistaestudosfilosoficos/art6-rev2.pdf>)

⁷⁵ AMARAL, Ana Lúcia. Procuradora Regional da República.

diferenças, cujo significado é dado por eles próprios em suas relações sociais. Quando a característica dessa comunidade é sentida subjetivamente como comum, que pode ser a ascendência comum, surge o sentimento de "pertinência", de pertencimento, ou seja, há uma comunidade de sentido.

A sensação de “pertencimento” significa que precisamos nos sentir como pertencentes a tal lugar e ao mesmo tempo sentir que esse tal lugar nos pertence, e que assim acreditamos que podemos interferir e, mais do que tudo, que vale a pena interferir na rotina e nos rumos desse tal lugar.

Um exemplo da manifestação da sensação de pertencimento é a ação das comunidades tradicionais (detentoras de saberes naturais, transmitidos oralmente de geração a geração como os grupos remanescentes dos quilombos, populações ribeirinhas e os índios) é o que se testemunha nos processos pela manutenção de Unidades de Conservação, uma vez que os seus saberes e modo de vida foram obtidos e desenvolvidos nesse lugar, cujas condições e peculiaridades aprenderam a respeitar, de forma a permitir a continuidade da vida nessa região. Conseguem formar o consenso de que, para ajudar na conservação da comunidade, precisam ser vistos como parte integrante do todo, como “pertencendo” a essa região. (AMARAL, Dicionário de Direitos Humanos, *on line*, s/p. grifo nosso)

No destaque da citação marcamos a relação com a cultura e o lugar (espaço) como relação de pertencimento. Outra possível explicação para pertencimento diz respeito à relação étnica, em boa parte das comunidades de pescadores tradicionais a cultura indígena é determinante cultural, por exemplo, na comunidade pesquisada da região Norte. Neste caso étnico relacionado com povos indígenas trazemos como referência o estudo sobre a comunidade indígena no espaço universitário. O pesquisador marca a cultura como um elo amalgama das relações de pertencimento e as relações que estabelece em sua pesquisa no que se refere a pertencimento ajudam nossa tese a esclarecem este ponto. Segundo Amaral e Faria:

Por pertencimento étnico-comunitário compreendem-se todas as relações *sociais, afetivas, culturais, econômicas e políticas* estabelecidas entre os estudantes universitários Kaingang e Guarani com os membros de sua parentela (pais, avós, esposo(a), filhos(as), genros, noras) e com os demais membros da terra indígena na qual possuem vínculo direto de residência.

(AMARAL e BAIBICH -FARIA, 2012, p. 824, grifo nosso)

Os autores apresentam outros elementos que podem constituir elementos de pertencimento, como as relações econômicas e políticas. Outra relação importante de pertencimento diz respeito às comunidades de Quilombolas ou de trabalhadores rurais. Nessa situação, também, a relação com a terra (espaço) é um ponto virtuoso na constituição identitária dos sujeitos. As pesquisadoras Natália Alvaides e Rosimeire Scopinho apontam a importância de pertencimento de trabalhadores em assentamentos de reforma agrária. Segundo elas:

Partimos da ideia de que a subjetividade, embora se expresse no plano individual por meio de crenças, valores, representações e comportamentos, estruturasse no campo social constituindo-se como produtora e produto da identidade social, sob a mediação da linguagem e do trabalho. Ao ser excluído da rede social de pertencimento, o sujeito afasta-se dos seus valores, ideologias, costumes e crenças e

encontra dificuldades de ordem objetiva e subjetiva para realizar-se e reproduzir-se como ser social. (ALVAIDES e SCOPINHO, 2013, p. 289).

Para essa tese e principalmente para os sujeitos pesquisados, a relação de pertencimento é importante, como já mencionamos. Em qualquer lugar ou em qualquer espaço a qualquer tempo. Para essa pesquisa, as estudantes pescadoras que avaliaram a política autodenominada inclusiva, estar ou não pertencendo à sua comunidade, ou continuar sendo reconhecidas como pertencentes por seus pares é fulcral. Nesse sentido, nossas entrevistadas relatam essa importância de sua identidade. Márcia e Antônia, que têm origem no campesinato, pois seus pais eram agricultores, assumem a profissão dos esposos e se reconhecem a partir dela. Segundo elas:

MARCIA – Porque eu já sou pescadora, minha profissão é pescadora, ai surgiu a oportunidade aqui e eu ouvi no rádio que tava pegando gente para o curso e eu sentia vontade. Ai vim aqui como tinha vaga me inscrevi e gostei muito do curso, muito bom uma oportunidade muito boa.

ANTÔNIA – Agora sou pescadora, fiz minha carteirinha de pescadora na colônia. Pesco com minha cunhada.

Ambas relataram com orgulho e essa condição identitária tem ênfase nas duas afirmações.

As irmãs Joana e Joaquina, que têm suas origens na mescla de agricultura e pesca, reconhecem que o “ser pescadora” tem ênfase na atividade dos esposos, mas isso não diminui o reconhecimento. Segundo elas:

JOANA e JOAQUINA – A minha história é mais ou menos a dela. Sou casada, quantos anos mesmo (perguntando pra JOANA)? Trinta e ... casei com 17 anos e vivo na pescaria.

Uma diferença entre as quatro entrevistadas está no caso de Maria, que tem origem familiar na pesca tradicional e casou-se com pescador. Na época da entrevista não trabalhava mais como pescadora, atuava na defesa civil, porém esse não era um condicionante de negação da sua identidade.

MARIA – Antes de eu me casar de construir minha família, quando a gente era todos pequenos, meu pai costumava levar a gente assim: se acordava de madrugada, às 3 da manhã, pra ir vê malhadeira. Chuvendo, ou não chuvendo a gente tinha que ir. E eu era de remar, né. Eu que remava pra ele e ele revistava as malhadeira se tinha peixe ou não. Ai quando a gente voltava de lá tinha que gelá, tirá o bucho, na época por aqui o pessoal não tirava o bucho, mas meu pai ele sempre foi acostumado assim a tirá o bucho e gelá o peixe, né. E a gente pegava o peixe armazenava dois três dias lá, né ai trazia aqui pra cidade pra vendê, né. E depois quando eu construí família já foi eu e meu esposo, né. A gente pescava, ai foi quando eu incentivei também, eu me associei primeiro e depois ele se associou (na colônia de

pescadores). Ai foi na época o pai dele tinha um terreno pra eu em Curitiba, a gente fomos tomá conta pra lá.

E por essa razão compreendemos o trabalho na sua dupla dimensão: a dimensão ontológica e no desenvolvimento histórico, assumindo pela primeira sentido de satisfação das necessidades humanas e na historicidade do capitalismo valor de troca unilateralmente.

Reforçamos que, na condição de identidade e pertencimento, essa é a gênese identitária desses sujeitos, assumindo a subjetividade do autorreconhecimento partilhado com os pares. Lukács destaca a racionalidade e reconhecimento de si e para si, bem como para os demais pertencentes ao mesmo coletivo:

[...] nesse caso o fundamento ontológico-estrutural é constituído pelos pores teleológicos e pelas cadeias causais que eles põem em movimento. No entanto, o conteúdo essencial do pôr teleológico nesse momento - falando em termos inteiramente gerais e abstratos - é a tentativa de induzir outra pessoa (ou grupo de pessoas) a realizar, por sua parte, pores teleológicos concretos. Esse problema aparece logo que o trabalho se torna social, no sentido de que depende da cooperação de mais pessoas, independente do fato de que já esteja presente o problema do valor de troca ou que a cooperação tenha apenas como objetivo os valores de uso. Por isso, esta segunda forma de pôr teleológico, no qual o fim posto é imediatamente um pôr do fim por outros homens, já pode existir em estágios muito iniciais. (2013, p. 83)

Nesse sentido, os sujeitos por nós pesquisados, construídos na dimensão ontológica do trabalho, também fazem uso do duplo sentido como categoria de contradição do trabalho e produto de troca, também como identidade. No caso da pesca artesanal o processo extrativista retira das águas o pescado, que ao mesmo tempo é usado no próprio consumo e torna-se produto de venda, caracterizando o pescador ou a pescadora. Isso pressupõe uma estrutura organizativa política, de saberes tácitos e técnicos para o manejo dos meios e ferramentas para esse fim, e de reconhecimento de identidade dos diferentes sujeitos.

Os pescadores artesanais se identificam, ou seja, têm como identidade a profissão e o domínio do processo na sua íntegra, e assim se reconhecem. Ou seja, produzem suas próprias ferramentas de pesca – barcos e redes conhecem as mudanças das águas, ventos, mudanças de lua e os tempos dos cardumes, e vendem seus peixes. Porém esse último processo, o da venda, quase sempre fica no nível de atravessadores. Essa é uma das observações de uma das entrevistadas.

Maria – Olha agora, assim eu vendo o problema das comunidades lá na área da pesca é porque tem muita gente eles deixam se influenciar muito pelo atravessador, a questão é que o atravessador ele fornece gelo, fornece os apetrechos de pesca da canoa a rabeta e a alimentação, né. Ai então eu acho assim as vezes eu fico olhando, assim além dele sofrê, porque é o que mais sofre pra pegá o peixe e o que menos ganha. Que na minha época as vezes dizia assim “a gente pesca padece e na

hora de vendê o cara paga essa mixaria pra gente". Mas a gente não podia reclamá isso o que né?! E assim eu digo assim que é a maior dificuldade do pescador porque ele não tem vez.

Os atravessadores que compram a produção dos pescadores estão pautados no lucro, já o trabalhador, em específico, o pescador, que é especialista em todo o processo do trabalho, não tem acesso ao valor final do produto de seu trabalho, mas apenas a uma parte dele, uma vez que o atravessador se apropria da diferença entre essa parte e o valor final da comercialização. Assim, o pescador acaba vendendo sua força de trabalho por um valor inferior ao estimado por ele. Aqui, do ponto de vista das categorias marxistas, embora a venda seja do produto do trabalho, o valor é referido à quantidade de força de trabalho objetivada no produto. Entende-se que o trabalho produzido na ação de pescar não se limita à mercadoria pescada. O peixe pescado é um componente do processo que deriva do conjunto complexo de saberes históricos do sujeito que pesca, que detém todo o processo de seu trabalho. Porém, segundo os pescadores e pescadoras, o valor do produto não condiz com o processo despendido na captura do produto, porque de forma recorrente em todo o país o comprador, na maioria das vezes, é um sujeito intermediário (atravessador) que subvaloriza o produto. Isso significa, mas não desqualifica, que o processo desse trabalhador artesanal, apresenta-o como um trabalho alienado⁷⁶ e como um homem-massa⁷⁷. Isso mostra que, também, os pescadores artesanais, como de modo geral ocorre no capitalismo, estão sujeitos aos processos de alienação e massificação típicas desse modelo social.

Nesse sentido entendemos que o trabalho compõe um complexo interpretativo, uma vez que é também constituidor de saberes e conhecimentos. Segundo Lima Filho e Queluz:

Considerando a centralidade do trabalho nas dimensões ontológicas e históricas, nas quais se constituem processos contraditórios de construção e de alienação de sujeitos sociais, podemos entender a categoria trabalho como fonte de produção e apropriação de conhecimentos e saberes, portanto, princípio educativo. (2005, p. 3)

Portanto são as relações humanas constituídas no trabalho, em qualquer lugar ou tempo, produtoras de saberes. Questiona-se essa prática quando reconhecemos nos sujeitos sua capacidade de saber como práxis, como apontam Marx e Engels.

Não se trata de explicar a práxis a partir de ideias mas de explicar as formas ideológicas a partir da práxis material, chega-se, em consequência disso, ao

⁷⁶ MARX Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844.

⁷⁷ “O ‘homem massa’ (Gramsci, 1999, p. 94) não possui clara consciência do significado da sua própria ação e não avalia criticamente a sua forma de participação no processo histórico; pensa de modo desagregado e assistemático, assumindo como sua uma concepção de mundo em que predominam elementos da concepção de mundo imposta pela classe que detém o poder, o que o impede de agir de modo crítico e coerente.” (RUMMERT, 2007, p. 15)

resultado de que todas as formas e todos os produtos da consciência não podem ser resolvidos por força da crítica espiritual [intelectual], pela redução à “consciência de si” ou pela transformação em “fantasmas”, “obsessões”, “visões”, etc. - mas só pode ser dissolvidos pela derrubada prática das relações idealistas; não é a crítica, mas a revolução, a força matriz da história, assim como da religião, da filosofia e de qualquer outro tipo de teoria. Tal concepção mostra que a história não acaba e resolvendo na “consciência de si”, como “espírito do espírito”, mas que, em cada uma de suas fases, encontra-se um resultado material, uma reunião de forças de produção, uma relação historicamente criada com a natureza e entre os indivíduos, que cada geração transmite à geração seguinte; uma massa de forças produtivas, de capitais e de condições que, embora sendo em parte modificada pela nova geração, prescreve a esta suas próprias condições de existência e lhe imprime um determinado desenvolvimento, um caráter particular. (2012, p. 66)

Esse sujeito, constituído por sua intervenção na sociedade e na natureza e em formação na dinâmica das relações sociais, transforma seu entorno e se transforma nessa relação. Esse processo cognitivo transforma o sujeito cognoscente e os seus saberes. Sobre esse processo Marx explica:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. [...] Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 1982, p.149).

Por conseguinte, com essa mudança na modernidade (sociedade forjada nos preceitos do Capital), o sujeito empoderado de conhecimento, ao mudar a natureza de forma consciente (Gramsci), só o mudará o seu entorno se o fizer em comunhão com outro sujeito consciente de sua condição de classe trabalhadora, de forma “[...] que cada ‘cidadão’ possa tornar-se ‘governante’ e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo [...]”. (GRAMSCI, 2001, p. 50).

No tocante a concepção de Marx, Maria Ciavatta argumenta que o filósofo Lukács ampliar a compreensão de trabalho discorrendo sobre a ontologia do ser social. Segundo ela:

O autor compreende o trabalho como atividade ontológica, estruturante do ser social, como um valor extrínseco à vida humana e ao conhecimento, que ele proporciona em relação a natureza e com os demais. É o trabalho como princípio de cidadania, no sentido de participação legítima dos benefícios da riqueza social, que se distingue das formas históricas alienantes, de exploração do trabalhador, presentes na produção capitalista. (CIAVATTA, in FRIGOTTO, G. et al, 2005, p. 92)

Pois nessa sociedade composta da incessante necessidade de consumo e, portanto, em um *frenesi* de produção em série, esse perfil de trabalhador crítico encontra nas relações de

contradição do Capital possibilidades de mudanças, tornando-se um “homem consciente, participante ou ‘coletivo’”⁷⁸.

Nesse sentido, é preciso considerar as organizações desses trabalhadores e sua constituição histórica. Os trabalhadores e trabalhadoras artesanais da pesca têm como estrutura organizativa as Colônias de Pescadores, Federações e Confederações. Esse espaço organizativo constituiu-se oficialmente em 1938, por Getúlio Vargas, quando criou o Código da Pesca (Decreto Lei nº 794) que, dentre outras determinações, traz um capítulo específico que trata da organização dos pescadores e suas associações de classe: Colônias, Federações e Confederação. Importante destacar que já existia em 1920 a Confederação dos Pescadores do Brasil e que o 1º Estatuto das Colônias de Pescadores data de 1923. O Movimento Constituinte da Pesca, em 1985, pedia a inclusão das propostas dos pescadores artesanais na nova Constituição (1988). Esses movimentos foram liderados pela Pastoral dos Pescadores. Segundo André Pereira Cattani, a Pastoral:

foi criada e, por meio de Frei Alfredo Schnüettgen, difundiu entre os pescadores discussões relativas a temas como representação democrática, comercialização, aposentadoria e previdência. Começaram as lutas para a tomada democrática de algumas Colônias. Na mesma época iniciou-se o movimento para inserir na nova Constituição artigos que garantissem a liberdade de associação entre os direitos dos pescadores. É então quando se questiona a filiação compulsória às Colônias de Pesca para que os pescadores pudessem acessar seus direitos. (CATTANI, 2006, p. 41)

A CF de 1988, ao ser promulgada, traz em seu artigo 8º a equiparação das colônias de pescadores aos sindicatos de trabalhadores rurais. No entanto, somente em 2008 é regulamentado o artigo 8º da Constituição, através da Lei nº 11.699, que dispõe sobre as colônias, federações e confederação.

Art. 1º: As Colônias de Pescadores, as Federações Estaduais e a Confederação Nacional dos Pescadores ficam reconhecidos como órgãos de classe dos trabalhadores de setor artesanal da pesca, com forma e natureza jurídica próprias, obedecendo ao princípio da livre organização previsto no art. 8º da Constituição federal. (BRASIL, 2008, LEI FEDERAL nº 11.699, de 13 de junho de 2008)

Porém, isso não significa que os poderes de decisão estão garantidos. VIEIRA, SANTOS e SEIXAS identificaram que nos:

sete arranjos institucionais na legislação brasileira que possibilitam a participação dos usuários dos recursos nas tomadas de decisão sobre gestão da pesca; estes incluem instâncias tanto no âmbito das políticas de conservação ambiental quanto do desenvolvimento do setor pesqueiro. No entanto, tal participação se dá

⁷⁸ “Gramsci nos fala, também, do homem consciente, participante ou ‘coletivo’ (Gramsci, 1999, p. 94 e148) que se conhece a si mesmo e identifica a importância de seus atos nos rumos do processo histórico da sociedade a qual pertence, sendo, por isso, capaz de criticar sua concepção de mundo e sua ação” (RUMMERT, 2007, p. 16)

principalmente através das representações das diferentes classes de pescadores. Aqui cabem muitas ressalvas, especialmente no que concerne à legitimidade das representações, aos instrumentos de organização dos pescadores artesanais e aos reais incentivos à participação local com voz ativa. Se tais elementos não forem devidamente observados, os interesses dos pescadores artesanais tendem a ser sufocados pelos das classes dominantes de enfoque essencialmente desenvolvimentista. (VIEIRA; SANTOS e SEIXAS, 2016, p. 1007)

Contudo, a fragilidade dos sujeitos ainda é um dos nós no emaranhado de relações organizativas da categoria de trabalhadores artesanais da pesca, como apontam Geraldine Araujo e Silva:

Práticas controladoras (como o recadastramento através de Colônias e Associações para o acesso aos direitos e benefícios como o defeso) mantiveram a filiação compulsória a estas entidades, o que demonstra que poucos avanços ocorreram com relação às formas de associar-se dos pescadores artesanais, tais como vistas desde a criação das Colônias de Pesca no início do século XX. (ARAUJO E SILVA, 2012, p. 16)

Esse embate sobre as constituições históricas, organizativas e legais dos trabalhadores artesanais da pesca não aparece nos documentos que orientaram e constituíram o curso de Técnico em Pesca, também não aparece uma linha única conceitual sobre a categoria trabalho nestes documentos, o que encontramos foram as contradições desses princípios. Às vezes essas contradições aparecem em um mesmo documento. Nesse sentido, no que diz respeito ao conceito de trabalho encontrado, apontamos no Quadro 04 sua síntese:

Documentos	Trabalho
Documento Base (ProEJA)	<ul style="list-style-type: none"> • <u>formação humana, no seu sentido lato,</u> • <u>formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele.</u> • <u>não se pode subsumir a cidadania à inclusão no “mercado de trabalho”, mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo.</u> • <u>currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio,</u> • <u>concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais.</u> • <u>assumir a formação integral dos sujeitos,</u>
Acordo de Cooperação EAD corrigido em 13 05 2010	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Libertadora; • Potencialidade de produção na área pesqueira
Termo de Cooperação – Plano de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • <u>educação libertadora.</u> • <u>potencialidades do Brasil na área de pesca</u> • <u>características inerentes aos pescadores artesanais brasileiros, apresentam</u>

	<p><u>baixo nível de escolaridade</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>oferecer cursos a distância, de nível médio contribuindo para a construção de uma educação cidadã libertadora,</u>
Manual para coordenador de polo de apoio presencial	<ul style="list-style-type: none"> • O trabalho aparece no documento como substantivo de tarefas que os envolvidos devem desempenhar e no nome da disciplina de “Segurança no trabalho”
PPC do curso	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Atualização profissional</u> • Desenvolvimento sustentável • <u>Desenvolvimento humano</u>, inserção na sua realidade • <u>Formação humanista</u> • Inserção no <u>mercado de trabalho</u> • Socioeconômica, cooperativismo, legislação, organização da sociedade civil, associações e sindicatos, mercados e técnicas de venda, economia solidária, <u>autogestão de empreendimentos</u> e planejamento. • <u>Empreendedorismo</u>

Quadro 04 – Síntese da categoria Trabalho

Fonte: quadro criado pela autora a partir dos documentos estudados na tese

No Quadro 04 síntese é possível visualizar de forma concreta as diferentes linhas conceituais presentes nos diferentes documentos orientadores de um único curso, desde uma formação humanista à autogestão de empreendimentos, por exemplo. Nesse sentido entendemos a necessidade de reconhecer que a escola, principalmente a de caráter técnico ou de formação profissional, se constitui na formação humanista de um trabalhador. De acordo com o conceito não o fará para atender as necessidades imediatas do mercado, e sim para o mundo do trabalho. Mas, como essas relações são contraditórias, seria possível que também essa escola de formação técnica pudesse possibilitar as condições de formação de um sujeito na sua totalidade, crítico e consciente de si enquanto classe trabalhadora? Essa é uma reflexão que necessariamente não será respondida, mas conduz nossas análises, pois vejamos, enquanto no Documento Base o trabalho está relacionado ao mundo do trabalho e à formação integral, o PPC apresenta a formação humana e o empreendedorismo no mesmo documento. São focos distintos para um mesmo sujeito, conceitos dissonantes que minimamente caracterizam o alinhamento com os outros conceitos de trabalho ao elaborar o projeto do curso. Temos, também, nos outros documentos o conceito de educação cidadã e educação libertadora. A aproximação teórica do conceito de trabalho como ontológico está vinculada ao ato de propiciar ao educando jovem e adulto ferramentas (conhecimento) para suas escolhas. Nesse sentido concordamos com Maria Margarida Machado, quando afirma que:

Penso que numa reflexão sobre a atualidade do pensamento de Paulo Freire e as políticas de EJA, é oportuno enfatizar inicialmente de que perspectiva de educação

falamos, falamos da Educação Libertadora e, portanto, falamos de uma pedagogia da libertação. Ou seja, o conceito nos informa os meios e os fins. Não é possível tratar da educação libertadora, sem pensar que a pedagogia também precisa ser libertadora. (MACHADO, 2007, p. 2)

Quando a escola fragmentada é constituída de trabalhadores, que interpretam os preceitos constituidores de ensino como um instrumento condicionador de comportamento dócil e conformador de seu trabalho, proporciona, ao mesmo tempo, espaço de conflito e contradição, mas onde as condições de mudança são geradas. Nesse ponto destacamos a teoria weberiana onde o estado moderno legitima nas organizações instrumentos de dominação, física ou psíquica, sobre todos os membros. E a escola é um dos espaços reconhecidos para a manutenção de *status quo* capitalista. O controle faz parte das funções e dos processos das organizações sociais. Na produção e distribuição do saber, a escola (Capitalista) distribui curricularmente ao sujeito trabalhador somente os conhecimentos necessários para a reprodução com eficiência do que o Capital exige. Mas, na contradição cognitiva, estabelece possibilidades de acesso ao conhecimento científico e do exercício do raciocínio sobre suas ações. Ou seja, ao mesmo tempo em que condiciona também oferece possibilidades de ruptura do condicionamento, pois como falamos no início, reconhecemos nessas pessoas pescadoras tradicionais, foco dessa tese, a capacidade como sujeitos/filósofos (Gramsci). A questão que se põem são as estreitas possibilidades que se abrem para uma opção de caminhos a seguir com os conhecimentos que são desenvolvidos. Por exemplo, partindo do fato de que os documentos orientadores do curso possuem contradições conceituais, as entrevistadas acessaram conhecimentos sobre sua categoria que as motivou a refletir mais. Nas palavras das entrevistadas:

Antônia: Estamos organizando, eu e minha cunhada para concorrer a direção da colônia, a atual presidenta é quem nos incentivo, estou bem motivada porque queremos fazer mais pelos pescadores.”;

Joana e Joaquina: Se eu tiver condições, eu não sei se vou conseguir, mas se eu tiver condições eu queria fazer direito.

Na dualidade dessas formações escolares temos a escola para os trabalhadores do chão de fábrica, do chão das embarcações, e a escola para a formação dos futuros coordenadores, gerentes e dirigentes, e possíveis transformadores desse processo, como vimos nas perspectivas de futuro das entrevistadas. Ou seja, mais do que nunca, ainda se proporciona àqueles a quem são reconhecidos socialmente como pertencentes à classe burguesa, acesso a um tipo de conhecimento, formando diferentes perfis profissionais. No entanto as estruturas cristalizadas de uma escola fordista, na base do capital, apresenta brechas de mudanças nas

contradições das ações e interpretações filosóficas daqueles que dela fazem parte, lançando assim diferentes fissuras em sua estrutura como na estrutura enrijecida da sociedade, há sempre na contradição possibilidades de diferenças e mudanças.

Nesse sentido, entendemos como Paulo Freire afirmando que:

Não há prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, culturais. Creio que a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa. Esta afirmação recusa, de um lado, o otimismo ingênuo de quem tem na educação a chave das transformações sociais, a solução para todos os problemas; de outro, o pessimismo igualmente acrítico e mecanicista de acordo com o qual a educação, enquanto supra-estrutura, só pode algo depois das transformações infra-estruturais. O esgotamento destas ingenuidades, ambas antidialéticas, terminaria por colocar a sua superação: nem a negação pura da educação, subordinada sempre à infra-estrutura produtiva nem tampouco o seu todo-poderosismo. A visão mecanicista da História que guarda em si a certeza de que o futuro é inexorável, de que o futuro vem como está dito que ele virá, nega qualquer poder à educação antes da transformação das condições materiais da sociedade. Da mesma forma como nega qualquer importância maior à subjetividade na História. A superação da compreensão mecanicista da História, por outra que, percebendo de forma dialética as relações entre consciência e mundo, implica necessariamente uma nova maneira de entender a História. A História como possibilidade. (FREIRE, 2014, p. 47).

Mas não é só a escola que produz formação para o trabalho. Entendemos que na própria lida do trabalho essas formações acontecem, do próprio espaço do capitalismo (meios de produção) qualificam o trabalhador segundo suas próprias necessidades, possibilitando, dentre outras coisas, controlá-lo, dominá-lo e discipliná-lo, conforme suas necessidades.

Como nos esclarece Saviani (1989) citado por GARCIA e LIMA FILHO (2010) sobre o significado de politecnia:

A noção de politecnia diz respeito aos domínios dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnia, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir os domínios desses princípios, desses fundamentos. (GARCIA e LIMA FILHO, 2010, p. 34).

A formação integral, ao contrário da escola capitalista, defende uma outra educação. Não uma escola com conhecimentos fragmentados, superficiais, meritocráticos. O Documento Base defende uma escola unitária (Gramsci) que reconhece no sujeito um ser integral “que sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre

ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (RAMOS, 2011, p. 21), ou seja uma escola politécnica (MARX e ENGELS, 1978)⁷⁹. Segundo o Documento:

A formação, que deveria ser integral e igualitária, norteada pela prática social que o estudante vivencia enquanto se forma, e pela preparação para a vida, supõe uma sólida formação científica, humanística e tecnológica (MOURA, 2003), possibilitando-lhe o desenvolvimento efetivo dos fundamentos para a participação política, social, cultural, econômica e no mundo do trabalho, o que também supõe a continuidade de estudos, mas não a tem como um fim em si mesmo. (BRASIL/MEC, Documento Base, 2007, p. 27)

Nessa escola politécnica, que prima pela formação do trabalhador (que compreende a dinamicidade do real e atua nela enquanto sujeito histórico não alienado⁸⁰), o conceito de trabalho marxista é centralidade na estrutura curricular e nos fundamentos estruturais.

3.3 – CULTURA

A importância dessa categoria na nossa tese consiste, principalmente, no reconhecimento dos diferentes saberes e significados do educando e da educanda jovem e adulto. No caso do curso, considerando também as especificidades de cada comunidade pesqueira atendida no país, nossa análise reconhece que, mesmo com a unidade de classe social e de todos serem trabalhadores e trabalhadoras, nossos sujeitos possuem singularidades culturais. Essas diferenças são importantes uma vez que podem proporcionar maior ou menor peso nas declarações das estudantes entrevistadas na avaliação da política e no sentido de inclusão percebido por elas, considerando “o costume (cultura) não como posterior a algo, mas como *sui generis*: ambiência, *mentalité*, um vocabulário completo de discurso, de legitimação e de expectativa” (THOMPSON, 1998, p. 14. Grifo nosso).

Ressaltamos que a importância dessa categoria está exatamente nas diferenças entre possíveis “iguais”, pois como iguais são diferentes. Mesmo com os parâmetros da cultura hegemônica que ao tentar pasteurizar e igualar dentro de sua medida de referência exclui os que nela não cabem, mas não a suprimem. Sônia Rummert, quando se propõe elucidar as

⁷⁹“Esta combinação de trabalho produtivo pago, com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária muito acima do nível das classes burguesa e aristocrática” (MARX e ENGELS, 1978, p. 223.)

⁸⁰ Na obra A teoria da Alienação em Marx, Mészáros (2006, p.22), explica que o conceito de alienação de Marx “compreende as manifestações do estranhamento do homem em relação à natureza e a si mesmo” de um lado, e as expressões desse processo na relação entre homem humanidade e homem e homem, de outro. (CORSO, 2009, p. 94)

posições de Gramsci e sobre a relação trabalho e educação aponta que a cultura, para o filósofo, é pilar nas dinâmicas entre o Estado hegemônico e as massas. Segundo ela:

A concepção de manifestação cultural de caráter nacional, por exemplo, tal como é difundida pelo Estado, omite tacitamente as profundas diferenças sociais, visando a constituir e manter – o mesmo que re-significados – os mitos de igualdade social e unidade nacional, que difundidos, a aniência espontânea e o consenso, necessários à supremacia enquanto classe no poder.

Por meio da direção cultural que imprime à sociedade em seu conjunto, o Estado estabelece o vínculo “sentimental” e ideológico com as grandes massas, exercendo sobre elas sua ação educativa. Essa direção cultural irá propiciar, no caso do Estado capitalista, a formação do “homem-massa” que se torna, ao longo da história, “produto e produtor”, de uma cultura subalterna, onde se encontram as experiências solidárias das classes subalternizadas, elementos da ideologia dominante e elementos oriundos do saber científico que lhe chegam assistematicamente. (RUMMERT, 2007, p. 34, aspas da autora, grifos nossos)

Outra questão que nos pauta a cultura tem a ver com as relações de gênero. Essas pescadoras assumem uma condição diferenciada em sua comunidade independentemente de seu gênero, ou seu gênero não condiciona esse empoderamento? As questões pautadas pela cultura, no que diz respeito às diferenças de captura do pescado, seu armazenamento ou beneficiamento, têm relevância? A percepção de cultura nos balizará na interpretação dos diferentes estudantes do curso de pesca distribuídos nas cinco regiões do país, como já citado antes. No que se refere às questões relacionadas ao gênero, as estudantes trouxeram demandas que possuem significado de importância para elas. Segundo Maria:

MARIA – Eu, lá no interior? (risos) Meus vizinhos, geralmente assim, eles comentavam muito finais de semana, porque na época quando a gente morava lá, né eu era acostumada a ir pro lago e voltar, né. Geralmente quando chegava pessoas, assim de fora, gente de outra comunidade, até da cidade mesmo que iam pra lá, “não a Lia chega” “mulher de lá são igual homem né, elas não tem assim coisas de mulher”. Porque era aquela coisa lá de se arruma, e até pouco tempo, assim até no meu trabalho as vezes tem pessoas que dizem assim “ela é diferente memo porque ela faz trabalho de homem”, né. é por isso que as vezes, que ..., já no curso não quando eu vim faze ai eu vi assim, né eu tenho meu lado feminino, né. E que eu era muito boba, né e ai meus colegas diziam “ah mas tu não tem que falá assim”. Mas é a realidade porque antes, eu era assim, eu não tinha aquela experiência, né.

As questões levantadas anteriormente apontam, na fala da pescadora, para uma afirmação de gênero e de autoestima da pescadora que compartilhava e compartilha uma cultura patriarcal, judaico, cristã, de diferenciação entre masculino e feminino. Interessa-nos destacar nesse relato que a condição pessoal da entrevistada é relevante para ela, que considera essa nova experiência (estudar) primordial para sua mudança para si e para os outros.

Também, queremos marcar que nossa linha conceitual está aliada à marxista. Gramsci com base em Marx reconhece na cultura um espaço de lutas e tensões de importância fulcral.

Segundo Gramsci a cultura é indispensável para a perspectiva da formação humanista na escola unitária⁸¹ para as trabalhadoras e trabalhadores:

É através da crítica da civilização capitalista que se formou ou se está formando a consciência unitária do proletariado, e a crítica quer dizer cultura e não evolução espontânea e naturalista. Crítica quer dizer, com efeito, a consciência do eu que Novalis apresentava como fim para a cultura. É o que se opõe aos outros, que se diferencia e, tendo-se criado uma meta, julga os fatos e os acontecimentos para além de si e para si, até como valores de propulsão ou de repulsa. Conhecer-se a si próprio quer dizer ser ele próprio, isto é, ser dono de si próprio, distinguir-se, sair do caos, ser um elemento de ordem, mas da própria ordem e da própria disciplina que tendem para um ideal. E não se pode obter isto se não se conhecem também os outros, a sua história, o desenrolar dos esforços que fizeram para serem o que são, para criar a civilização que agora queremos substituir pela nossa, quer dizer, ter noções de como é a natureza e as suas leis para conhecer as leis que governam o espírito. E aprender tudo sem perder de vista o objetivo último que é o de conhecer-se melhor a si próprio através dos outros e os outros através de si próprio. (GRAMSCI, 2010, p.54-55)

A palavra cultura possui uma semântica que se altera no tempo⁸², ou seja, seu sentido altera-se nos diferentes tempos e contextos. Gramsci já reconhecia essa mudança nos conceitos de cultura, segundo ele:

5) Da decomposição do hegelianismo, resulta o início de um novo processo cultural, de caráter diverso dos precedentes, isto é, no qual se unificam o movimento prático e o pensamento teórico (ou buscam unificar-se, através de uma luta teórica e prática).
6) Não é relevante o fato de que este novo movimento tenha seu berço em obras filosóficas medíocres, ou, pelo menos, não em obras-primas filosóficas. O que é relevante é o nascimento de uma nova maneira de conceber o homem e o mundo, e que essa concepção não mais seja reservada aos grandes intelectuais, mas tenda a se tornar popular, de massa, com caráter concretamente mundial, modificando (ainda que através de combinações híbridas) o pensamento popular, a mumificada cultura popular. (1999, § 33, p. 263. Grifo nosso.)

Nossos marcos conceituais ancoram-se, também, nos estudos de Raymond Williams, pensador da nova esquerda inglesa⁸³ que, dentro de um conceito marxista, desenvolve uma pesquisa aprofundada, tratando dos significados e significantes da categoria cultura no decorrer das décadas dentro das sociedades, principalmente a europeia.

⁸¹Segundo Antônio Gramsci “O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo.” (GRAMSCI, 1982, p. 125)

⁸² Cabe, em verdade, dizer que as questões ora implicadas no significado da palavra cultura são questões diretamente surgidas das grandes transformações históricas que, à sua maneira, se traduzem nas alterações sofridas pelas palavras indústria, democracia e classe e são de perto acompanhadas das modificações experimentadas pela palavra arte. (WILLIAMS, 1969, p.18)

⁸³ Desse movimento participaram Raymond Williams (1921-1988), Eric Hobsbawm (1917- 2012), Christopher Hill (1912-2003), Perry Anderson (1928-), Maurice Dobb (1900-1976) e Edward P. Thompson (1923-1993), entre outros. Dissidentes do Partido Comunista Inglês (1950) divulgam suas ideias a partir de uma releitura crítica de vários conceitos.

Esta categoria é tão imprescindível quanto às demais uma vez que estamos trabalhando na perspectiva dos sujeitos, e estes, por consequência, possuem, a despeito da hegemonia de uma cultura de consumo⁸⁴, seus valores e significados que ajudam (muitas vezes interferem) na interpretação de seu entorno. Convém destacar que no desenvolvimento da tese estamos considerando essas diferenças na análise do contexto das comunidades e, sobretudo, na articulação com as demais.

Segundo afirmou Williams, em síntese, cultura significa.

[...] todo um modo de vida que não é apenas maneira de encarar a totalidade, mas ainda maneira de interpretar toda a experiência comum e, à luz dessa interpretação, mudá-la. “Cultura significa um estado ou hábito mental ou, ainda, um corpo de atividades intelectuais e morais; agora significa também todo modo de vida.” (WILLIAMS, Raymond. 1969 p.20).

Significa olhar para o sujeito em sua completude dentro de um processo complexo e dialético da práxis reconhecendo a importância de todas as dimensões constituidoras do sujeito, como destaca Gramsci:

Pode dizer-se que o fato econômico (entendido no sentido imediato e judaico [16] próprio do economicismo histórico) é tão-somente um dos muitos modos sob o quais se apresenta o processo histórico mais profundo (fator de raça religião, etc.), mas é este processo mais profundo que a filosofia da práxis quer explicar, e justamente por isto é uma filosofia, uma “antropologia”, e não um simples cânone de investigação histórica. (1999, p. 267)

Thompson alerta para as diferenças dentro de um mesmo *locus* cultural e da amplitude que a categoria comporta incorporando a ela e as contradições contidas nela e, principalmente a dinâmica constante nas relações sociais com elemento conflituosos. Ressalta ele: “[...] na verdade o próprio termo ‘cultura’, com sua invocação confortável de um consenso, pode distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes dentro do conjunto.” (1998, p. 17). O alerta do teórico nos é caro, pois mesmo tendo em comum a profissão e a identidade profissionais, as pescadoras e pescadores das comunidades atendidas pelo curso técnico em pesca possuem diferenças, mesmo dentro dessas comunidades há questões culturais comungadas por todos. Por exemplo, a fabricação da própria rede de pesca ou a confecção de embarcações não são necessariamente iguais para

⁸⁴ Gramsci 1) Hegemonia da cultura ocidental sobre toda a cultura mundial. Mesmo admitindo que outras culturas tiveram importância e significação no processo de unificação “hierárquica” da civilização mundial (e, por certo, isto deve ser admitido inequivocamente), elas tiveram valor universal na medida em que se tornaram elementos constitutivos da cultura europeia, a única histórica ou concretamente universal, isto é, na medida em que contribuíram para o processo do pensamento europeu e foram por ele assimiladas. (1999, § 61. Introdução ao estudo da filosofia. p. 314)

todas e todos os pescadores artesanais do território brasileiro, nesse sentido têm em comum o artesanal, mas seus procedimentos não são absolutamente idênticos.

Entendemos, também, que o mesmo acontece dentro da perspectiva da cultura, quando uma outra forma de ver o tempo, de condicionar e distribuir os conhecimentos, de tratar a comunicação e partilhá-la com os estudantes, para uma possibilidade, de formação técnica na oferta do curso na modalidade a distância, possam ser ao mesmo tempo possibilidades e impossibilidade apresentando-se na contradição de uma mesma situação como pares categoriais⁸⁵ (CHEPTULIN, 1982).

A importância da categoria para o trabalho com comunidades tão específicas, deveria, a nosso ver, estar presente nos documentos de forma clara e discriminada, uma vez que, como já apontamos, é uma palavra polissêmica. Porém, nos deparamos com a ausência não apenas do conceito, mas do sentido. A síntese sobre o conceito de cultura (ou sua ausência) nos documentos pesquisados encontra-se no Quadro 05.

Documentos	Cultura
Documento Base (ProEJA)	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta de forma sucinta em uma única parte do documento
Acordo de Cooperação EAD corrigido em 13 05 2010	<ul style="list-style-type: none"> • Não aparece
Termo de Cooperação – Plano de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Não aparece
Manual para coordenador de polo de apoio presencial	<ul style="list-style-type: none"> • Não aparece
PPC do curso	<ul style="list-style-type: none"> • Aparece relacionado a matriz curricular nas linguagens e nos objetivos, mas de forma vaga.

Quadro 05 – Síntese da categoria Cultura

Fonte: quadro criado pela autora a partir dos documentos estudados na tese

A ausência do conceito possibilita a diversidade de interpretação de todos os envolvidos na execução do curso, generalizando a categoria que, especialmente para esses sujeitos, é fundamental para organização de diálogo com suas formas de organização, tempos e espaços, saberes e sua articulação dialética.

⁸⁵ Os pares categoriais são faces distintas de uma mesma situação a pesquisadora Celi Zulke Taffarel define que: “Para Cheptulin (1982), a definição da natureza das categorias, de seu lugar e de seu papel, no desenvolvimento do conhecimento está diretamente ligada à resolução do problema da correlação entre o particular e o geral na realidade objetiva e na consciência (...) (p.05) [...] que se apresentam em pares dialéticos – objetivos-avaliação, conteúdo-método, tempo-espço, relações professores – estudantes – comunidade-Estado” (Taffarel, 2010, s/p.) Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>

Para a orientação do curso, o PPC traz a cultura no objetivo e nas orientações da matriz, segundo ele:

Objetivo Geral

- Trabalhar a cultura e a dimensão artística como parte importante do processo formativo, juntamente com outras matrizes educativas, como o trabalho e organização social.
- Realizar a escolarização de EJA/PROEJA, de forma orientada para a realidade das comunidades relacionadas a pesca.

5.5 Organização e Matriz curricular

A condição de “linguagens” destas disciplinas favorece o enfoque instrumental, uma vez que elas devem ser estudadas não em si ou para si mesmas, mas antes como ferramentas de estudo e de construção da identidade pessoal e social. Busca-se a habilidade de leitura de textos de diferentes gêneros, relacionando-os a suas condições de criação e de leitura.

Já o Documento Base apresenta a categoria com mais objetividade, porém apenas em uma parte do documento vinculado aos fundamentos estruturais para a construção do currículo. Aponta que:

Em síntese, os fundamentos político-pedagógicos que norteiam a organização curricular para o cumprimento dessa política são:

- a) A integração curricular visando à qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva;
- b) A escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana;
- c) A valorização dos diferentes saberes no processo educativo;
- d) A compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem;
- e) A escola vinculada à realidade dos sujeitos;
- f) A autonomia e colaboração entre os sujeitos e o sistema nacional de ensino;
- g) O trabalho como princípio educativo (Adaptado do documento Saberes da Terra, 2005, p. 22-24). (BRASIL/MEC, 2007, p. 47)

Nossa crítica contumaz diz respeito à ausência da categoria cultura, como também de sua definição e posicionamento conceitual, nos documentos. Entendemos a importância indispensável dessa categoria, principalmente em se tratando de educação de jovens e adultos e, em especial, de comunidades artesanais e tradicionais. Entendemos que a ausência, por si só, já define uma posição política. A invisibilidade⁸⁶ pedagógica dos sujeitos adultos não escolarizados e de suas especificidades culturais e educacionais é um dos condicionantes de naturalização práticas caracterizadas por ausências de currículos adequados para essa população. Pois é mais difícil um entendimento do diverso, como também a ausência das

⁸⁶ A invisibilidade dos sujeitos da EJA é uma realidade estudada reiteradas vezes, sugerimos alguns trabalhos à guisa de aprofundamento: BERNARDO; CECILIO. 2014.; OLIVEIRA, Augusta da Silveira de, 2014; GODINHO, Ana Cláudia Ferreira, e EGGERT, Edla, 2013; FURINI, Dóris Regina Marroni. 2012;

diferenças dos jovens e adultos para reconhecimento e validação de seus saberes e especificidades.

Isto significa que um grupo social, que tem sua própria concepção do mundo, ainda que embrionária, que se manifesta na ação e, portanto, de modo descontínuo e ocasional — isto é, quando tal grupo se movimenta como um conjunto orgânico —, toma emprestado a outro grupo social, por razões de submissão e subordinação intelectual, uma concepção que não é a sua, e a afirma verbalmente, e também acredita segui-la, já que a segue em “épocas normais”, ou seja, quando a conduta não é independente e autônoma, mas sim submissa e subordinada. É por isso, portanto, que não se pode separar a filosofia da política; ao contrário, pode-se demonstrar que a escolha e a crítica de uma concepção do mundo são, também elas, fatos políticos. (GRAMSCI, p. 97)

A cultura e identidade das comunidades pesqueiras têm mais semelhanças que diferenças, mesmo em se tratando das condições materiais que as constituem em todo o país, como podemos verificar nas falas das entrevistadas.

JOANA E JOAQUINA – *Eu sou casa a trinta anos com pescador. Quando eu conheci meu esposo eu tinha 14 anos. Em seguida eu casei, eu casei com 16, ai a vida toda foi na pesca. Até hoje tá com pesca ainda. O meu marido faz todas as redes dele, e o teu também né. O meu marido aprendeu com o pai dele. O pai dele é pescador e a gente arruma também, a gente remenda. Dá temporal, as embarcações são boas, grandes e tudo igual sempre a gente fica com receio, né. Tu tá no meio do mar, o mar não tem galho, né. Eles são acostumados, eles vivem nisso ai meu marido mesmo ele pesca desde de menino. Antes de me conhecer ele já pescava, o dela também. No tempo que eles iam pra ajudar o pai e a mãe eles amarravam uma caixa plástica na cintura e iam pescar nas beiradas das praias pra sobrevivência.*

ANTÔNIA – *A maioria dos pescadores vendem seus peixes nas suas casa as pessoas sabem e vão lá comprar. Poucos vendem pra outros (atravessadores) que vendem nas feiras e nas bancas. Eles trabalham com o turismo também, levando os turistas para pescar ou fazendo o papel de guia. No defeso não pescamos e para alguns os valores recebidos não dá para manter a família, ai fazem outras coisas pra completar a renda. A família de minha cunhada vende as iscas em casa e as pessoas já sabem onde procurar.*

MÁRCIA – *Não eles (os pescadores da família do esposo) não tem muita curiosidade. Eles são endurecidos e não tem estudo ai não acha que a pessoa pode, gente tem alguma coisa pra dizer e eles dizem, eu já sei. Não tem aquela curiosidade pra aprender mais.*

MARIA – *Antes de eu me casar de construir minha família, quando a gente era todos pequenos, meu pai costumava levar a gente assim: se acordava de madrugada, as 3 da manhã, pra ir vê malhadeira. Chuvendo ou não chuvendo a gente tinha que ir. E eu era de remar, né. Eu que remava pra ele e ele revistava a gente tinha que ir. Ai quando a gente voltava de lá tinha que gela, tirá o bucho, na época por aqui o pessoal não tirava o bucho, mas meu pai ele sempre foi acostumado assim a tira o bucho e gelá o peixe, né. E a gente pegava o peixe armazenava dois três dias lá, né ai trazia aqui pra cidade pra vende, né. E depois quando eu construí família já foi eu e meu esposo, né. A gente pescava, ai foi quando eu incentivei também, eu me associei primeiro e depois ele se associou. Ai foi na época o pai dele tinha um terreno pra eu em Curitiba, a gente fomos toma conta pra lá. Ai lá era mais farto, assim, de capturar os peixe. Lá o pessoal não*

tinha ainda a prática de pesca peixe liso e nós já tínhamos porque nós já pescava peixe liso.

A cultura para as pescadoras entrevistadas está intimamente ligada à sua identidade, como já mencionado anteriormente. Quando se referiam à profissão nas entrevistas entonavam nas declarações honra e virtuosidade. Essa era sua profissão e o que tinham orgulho de ser, se reconhecer e serem reconhecidas. Parte intrínseca de suas culturas identitárias.

3.4 – CIÊNCIA & TECNOLOGIA

Reconhecemos que as categorias ciência e tecnologia têm uma imbricação indissociável, mesmo que tenhamos diferentes conceitos a despeito das duas em separado, ou como categorias isoladas.

Essa perspectiva que nos pauta reconhece uma ciência que não é pura, não é imparcial, não é absoluta, mas é imprescindível sua apreensão cognitiva de dentro das expectativas de uma libertação pelo domínio do conhecimento pelos estudantes do curso que pesquisamos. Segundo Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia, de André Lalande, Ciência é:

No sentido restrito e mais moderno, o conhecimento científico parece comportar estas características essenciais: 1º. especificações (independentemente de qualquer consideração ontológica) pelo simples elemento formal, quer dizer, por um ponto de vista, por um método, da matéria de tal ou tal ciência: porque as ciências diferem, não pela diversidade de objetos, mas pela forma de os encarar, sob um aspecto determinado, alguma coisa do problema total: heterogeneidade e solidariedade crescente; 2º. organização sistemática de ideias, ou de fatos, cujo o ser científico é constituído pelas suas relações seriadas, a partir de símbolos iniciais e na medida em que essa linguagem organizada e progressiva se adapta aos fenômenos, os traduz e permite prevê-los e manejá-los; 3º. rigor da prova tal que, enquanto o conhecimento vulgar e prático tende a admitir como verdadeiro o que não é reconhecido como fato, "o Cientista é alguém que duvida", que põe de quarentena tudo o que é demonstrado como verdadeiro. (M. Blondel) (LALANDE, 1999, p. 157)

Entendemos a ciência como uma categoria que vem na contradição de uma verdade dogmática da Idade Média, posteriormente, orquestrada pelos iluministas nos pressupostos de verdade absoluta. No entanto segundo Ramos:

[...] o conceito de ciência precisa ser construído à luz dos processos ontológicos e históricos da apropriação da natureza pelo ser humano, sua sistematização e sua classificação como conhecimentos socialmente reconhecidos como válidos em determinado espaço e tempo histórico. (2011, p. 22).

No caso específico desta tese nossa relação com a ciência e a tecnologia está, também, nas contradições da formação técnica para trabalhadores artesanais e tradicionais. Mas entendemos que é necessário esclarecer os conceitos de tecnologia pautados por nós e para isso refletimos com Frigotto sobre uma compreensão do termo tecnologia que “no atual contexto histórico do capitalismo, entendê-la como uma prática social cujo sentido e significado econômico, político, social, cultural e educacional se definem dentro das relações de poder entre as classes sociais.” (FRIGOTTO, 2008), porque segundo o próprio autor:

Isto nos permite compreender porque a promessa iluminista do poder da ciência, técnica e “tecnologia” para libertar o gênero humano da fome, do sofrimento e da miséria não se cumpriu para grande parte da humanidade e, no mesmo sentido, nos permite compreender o caráter mistificador e falso do determinismo tecnológico tão em voga atualmente na propalada sociedade globalizada e do conhecimento. (IBID, p. 377)

Frigotto trata do termo tecnologia com base nos estudos de Alvaro Vieira Pinto principalmente a partir de sua obra “O Conceito de Tecnologia” de 2005. Vieira Pinto apresenta quatro sentidos para o termo, primeiro etimológico⁸⁷, segundo de senso comum⁸⁸, terceiro relacionado ao desenvolvimento da sociedade e o quarto é o de tecnologia como ideologia da técnica⁸⁹. Porém nem a ciência, ou as tecnologias relacionadas, constituem-se em processos lineares, ou estanques. No Dicionário do pensamento marxista, BOTTOMORE reafirma que os processos tecnológicos e científicos são dinâmicos, históricos, fruto do ser humano e o movimento das relações sociais.

Concordamos com Frigotto quando afirma que "A história da tecnologia é uma história da mutável relação de forças de classe." (2001, p. 371). Na mesma direção LIMA FILHO destaca que:

[...] para Marx (1972), as novas forças produtivas, ao longo da história da humanidade, não emergem exogenamente ou misteriosamente como um *deus ex machina*, mas sim como resultado dialético de um processo histórico mais amplo de desenvolvimento em interação e contradição entre as forças produtivas e as relações sociais de produção existentes (ROSENBERG, 2006), conforme podemos observar neste trecho dos Grundrissem que aponta diretamente:

⁸⁷ Englobando: “a teoria, a ciência, a discussão da técnica, abrangidas nesta última acepção as artes, as habilidades do fazer, as profissões e, generalizadamente, os modos de produzir alguma coisa” (Pinto, 2005, .2219, In: FRIGOTO, 2008, p. 378).

⁸⁸ “Como sinônimo de técnica ou de *know-how*.” (Ibid).

⁸⁹ Para Vieira Pinto é quando a tecnologia está associada a ideologia de evolução tecnológica e uma ideologia de superioridade social. Segundo Gildemarks Costa e Silva “A ideologia da tecnologia objetiva, desse modo, mostrar a sociedade atual como o melhor dos mundos, conforme se observa no uso da expressão “era tecnológica”. De acordo com Vieira Pinto, uma das estratégias utilizadas para isso consiste na conversão da obra técnica em valor moral. O raciocínio equivocado ocorre, mais ou menos, nos seguintes termos: a sociedade atual, que teria sido capaz de elaborar estupendas máquinas, só poderia ser superior a todas as demais, ou seja, não encontrando precedentes à altura, e, assim, aponta Vieira Pinto, os seres humanos deveriam dar “graças aos céus” por ter chegado a época presente. (COSTA e SILVA, 2013, p. 849)

Deve-se ter em mente que as novas forças produtivas e as novas relações de produção não se desenvolvem a partir do nada, nem caem do céu, nem do útero da auto impositiva ideia; mas do interior do e em antítese ao estágio de desenvolvimento da produção e às relações de propriedade tradicionais recebidas como herança (MARX apud ROSENBERG, 2006, p. 73).

De acordo com essa premissa podemos, afirmar que a tecnologia é uma ação dos sujeitos na materialidade histórica no movimento das relações de classe dentro das diferentes sociedades como é possível verificar nos relatos das entrevistadas. Segundo elas:

***ANTÔNIA** - Tem toda técnica para manter as iscas vivas tem que ter tanque com água tratada para manter as iscas, a família dela tem, então pescamos e conservamos no tanque do pai dela. Da um dinheirinho bom, parei de vender cosméticos agora sou pescadora.*

***MÁRCIA** - Meu marido já sabia (fazer redes) e me repassou. Aprende para fazer um rendimento, fazer um extra. Concerto às vezes eles compram industrializadas e trazem lá pra mim intranha. Intranhá é botar o chumbo e a bóia. É botar aquela linha o chumbo e a bóia. A bóia encima e o chumbo em baixo.*

***MARIA** – A malha do peixe liso tem que ser maior do que do peixe liso, porque varia, porque são malhas né. Nós falamos aqui malhas. Tem malha de 40 cm, 36 cm, ai varia né. Ai a linha também né tem linha 40, 36, 12.*

***JOANA e JOAQUINA** – A rede de saquinho é igual a rede de camarão. Só que a malha não é mesma. A malha pro saquinho ela é diferente.*

As pescadoras apresentam na sua fala seus saberes e domínio da tecnologia artesanal, sabem como produzir, para que e quando baseados na experiência, ou seja, no conhecimento tácito. Seus saberes tecnológicos, inclusive de organização do processo de seu trabalho produtivo, uma vez que são elas, na maioria das vezes, que organizam os processos de pescaria, como relatam as irmãs Joana e Joaquina:

***JOANA e JOAQUINA** – Mais é o serviço da casa, que a gente faz quando eles chegam. **É o que eu tava fazendo ali, ó. Preparando a muchila, a roupa, tudo.** E antes era os liquinho, né. Agora eles pescam com baterias.*

JOANA e JOAQUINA** – A gente vive aqui por safras. Tem a safra do camarão ai na safra do camarão ele pesca, de dia ele traz. Ele passa a noite no mar, ele sai a tarde e volta na parte da manhã. Ai traz o camarão, ai muitas vezes tu não tem pra quem vendê. Tu não tem pra quem fazer o comércio do camarão, ai a gente trabalha, **faz o processamento em casa, e as vezes tu vende ele direto.

***MÁRCIA** – Porque aqui tem a barragem (Barragem Umari, RN), ai lá é onde a maioria dos pescadores vão pra lá pescá e tirar a sua sobrevivência. Ai meu marido também é pescador eu ajudo a ele na pesca. Ele pesca e eu faço a limpeza do peixe, ajudo ele tirar o peixe da linha.*

Na parte que destacamos em negrito da fala das pescadoras o suporte e trabalho delas na estrutura do processo do trabalho é ativo e importante.

Nos documentos analisados nessa tese percebemos compreensões contraditórias sobre a categoria ciência/tecnologia, ou em alguns documentos ausência de definição da categoria. No quadro a seguir apresentamos uma síntese dos diferentes documentos: é possível verificar algumas dessas diferenças na compreensão de ciência e tecnologias prescritas nos documentos:

Documentos	Ciência & Tecnologia
Documento Base (ProEJA)	<ul style="list-style-type: none"> • Ciência e Tecnologia vinculada ao acesso dos educandos aos conhecimentos produzidos no e pelo trabalho, a cultura articulada a um projeto de emancipação humana.
Acordo de Cooperação EAD corrigido em 13 05 2010	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitação profissional e tecnológica na atividade pesqueira; novas tecnologias; desenvolvimento sustentável; qualificação profissional
Termo de Cooperação – Plano de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Não possui menção a categoria
Manual para coordenador de polo de apoio presencial	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de tecnologias disponíveis; novas tecnologias; inovações tecnológicas; emprego de tecnologias.
PPC do curso	<ul style="list-style-type: none"> • Avanços da ciência e da mídia eletrônica; processo produtivo; avanço científico; possibilidade em virtude da tecnologia

Quadro 06 – Síntese das categorias Ciência e Tecnologia

Fonte: quadro criado pela autora a partir dos documentos estudados na tese

Uma das questões que saltam aos olhos, em alguns documentos é a diferenciação entre as duas categorias ciência e tecnologia, ou seja, como se uma não fosse consequência da outra. A categoria ciência aparece apenas no Documento Base no seguinte contexto:

Por esse entendimento, não se pode subsumir a cidadania à inclusão no “mercado de trabalho”, mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo. Esse largo mundo do trabalho — não apenas das modernas tecnologias, mas de toda a construção histórica que homens e mulheres realizaram, das mais simples, cotidianas, inseridas e oriundas no/do espaço local até as mais complexas, expressas pela revolução da ciência e da tecnologia — força o mundo contemporâneo a rever a própria noção de trabalho (e de desenvolvimento) como inexoravelmente ligada à revolução industrial. (BRASIL/MEC, 2007, p.13)

Nesse sentido, as seleções de conhecimento, feitas dentro da perspectiva de formação básica e técnica, tendo como uma das metas a proposta da política de inclusão, podem ou não assumir a ciência e a tecnologia como uma forma de estimular a curiosidade dos sujeitos históricos em seu processo material de forma que esses sujeitos tenham possibilidades e condições de buscar as respostas as suas questões e seus problemas de forma crítica.

Nesse sentido é possível verificar nos trechos que destacamos as contradições no sentido atribuído à categoria. O primeiro documento é o Acordo de Cooperação EaD⁹⁰ corrigido em 13/05/2010, onde aparece apenas nas metas:

CLÁUSULA TERCEIRA - Das Metas

- e) Articular e promover o desenvolvimento de cursos que visem a capacitação profissional e tecnológica na atividade pesqueira.
- f) Desenvolver e difundir as Novas Tecnologias de Pesca e Aquicultura e o beneficiamento, o processamento e a comercialização do pescado, considerando o desenvolvimento sustentável dos ecossistemas e o conhecimento ecológico. (Acordo de Cooperação EAD corrigido em 13/05/2010)

No seguinte, o Manual do Coordenador, instrumento que serviu para orientar os coordenadores que estavam nas localidades atendidas nos polos de apoio presencial, destacamos os seguintes entendimentos sobre ciência e tecnologia:

1.1.2 Tutores presenciais e a distancia

Este profissional deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdo específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis.

Os tutores devem apresentar dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidade com as novas tecnologias de comunicação e informação. Em função disto, é indispensável que as instituições desenvolvam planos de capacitação de seu corpo de tutores.

c) Disciplina diversidade dos recursos pesqueiros, modalidades de pesca e inovações tecnológicas

18. Inovações tecnológicas, pesquisa e emprego de tecnologias. (Manual do Coordenador de polo de apoio presenciais – Anexo 4)

No Projeto do Curso as contradições aparecem no mesmo documento, ou seja, a tecnologia determinando as mudanças e as possibilidades podem ser redentoras, e a tecnologia como possibilidade de produtividade. Segundo o PPC, em diferentes lugares do documento, a tecnologia aparece no histórico da instituição, na organização e matriz curricular e nas definições da área de pesca:

1. Histórico da Educação a Distância na Instituição

Aplicará as novidades técnicas imediatamente em seu local de trabalho durante o período de realização.

[...] o Instituto Federal do Paraná - IFPR, diante de uma sociedade moderna, caracterizada pelos avanços da ciência e da mídia eletrônica, vinculadas ao processo produtivo, onde estão sendo alteradas não só as metodologias de aprendizagem, mas o comportamento das pessoas, não poderia se omitir como instituição de Ensino. A partir do avanço científico e tecnológico, através da utilização destas mídias, o IFPR tem a possibilidade de cumprir seu papel social, não só como uma instituição de Curitiba, mas como o verdadeiro Instituto Federal do Paraná. Isso tudo em prol de uma educação mais democrática, oportunizando aos cidadãos paranaenses a

⁹⁰ Anexo 2

qualificação/requalificação necessária ao ingresso no mundo do trabalho e, portanto, a uma vida mais digna a que todos têm direito. (p. 7).

5.5 Organização e Matriz curricular

Na área de “Pesca e suas tecnologias” estão inclusos todos os conteúdos pertinentes a formação técnica do educando, buscando o enfoque das necessidades de cada região do país atreladas as atividades de pesca. A área compreende vários conteúdos nas diferentes esferas de produção, que vão ter como base os eixos: social, econômico e ambiental

PESCA E SUAS TECNOLOGIAS

- Compreender o setor da pesca e suas tecnologias (Anexo 6)

As contradições presentes nos documentos podem influenciar os processos de execução do curso e, conseqüentemente, os seus resultados formativos. Ou seja, a categoria aponta para ideologias tecnológicas de desenvolvimento como no sentido definido por Vieira Pinto⁹¹ e, também, como possibilidade da construção de uma nova sociedade como destaca o Documento Base:

Apesar dessa dura realidade, existe outro tipo de sociedade que pode ser buscada. Uma sociedade que tenha o ser humano e suas relações com o meio-ambiente e a natureza em geral como centro e na qual a tecnologia esteja submetida a uma racionalidade ética no lugar de estar a serviço exclusivo do mercado e do fortalecimento dos indicadores econômicos. Nessa sociedade, a produção coletiva do conhecimento deve estar voltada para a busca de soluções aos problemas das pessoas e das comunidades menos favorecidas na perspectiva da edificação de uma sociedade socialmente justa. (BRASIL/MEC, 2007, p. 24)

Como uma ciência e tecnologia não deterministas, “a ciência é parte do conhecimento sistematizado e deliberadamente expresso na forma de conceitos representativos das relações de forças determinadas e apreendidas da realidade considerada.” (RAMOS, 2011, p. 28).

Nesse sentido, concordamos com Garcia e Lima Filho:

No que concerne à ciência e à tecnologia, estas são entendidas como extensão das possibilidades e potencialidades humanas. Assim, o desenvolvimento científico e tecnológico é o desenvolvimento da ciência do trabalho produtivo, isto é, processo de apropriação contínua de saberes e práticas pelo ser social no devir histórico da humanidade. A ciência e a tecnologia são, portanto, construções sociais complexas, forças intelectuais e materiais do processo de produção e reprodução social. No entanto, como processo social, participam e condicionam as mediações sociais, porém não determinam por si só a realidade, não são autônomas, nem neutras e nem somente experimentos, técnicas, artefatos ou máquinas: são saberes, trabalhos e relações sociais objetivadas. (GARCIA e LIMA FILHO, 2004, p. 30)

⁹¹ Álvaro Vieira Pinto define ideologias tecnológicas de desenvolvimento, como já mencionamos na categoria trabalho (item 3.2), que a nosso ver elucida, pois considera que “o ser humano, na ideologização da tecnologia, não vê o aparelho na sua real condição de instrumento que deve ser compreendido no seu papel de transformação da realidade. Assim, o ser humano, na ideologização, em vez de fazer da máquina um instrumento de transformação, a vê como instrumento de adoração.” (COSTA e SILVA, 2013, p. 848). Para Vieira Pinto é quando a tecnologia está associada a ideologia de evolução tecnológica e uma ideologia de superioridade social, utilizando para isso a conversão da obra técnica em valor moral (COSTA e SILVA, 2013)

Ao assumir as duas categorias como integradas reforçamos a compreensão de uma tecnologia e ciência que não determine o fluxo da história dos sujeitos, ou seja, uma tecnologia não determinista. Dizemos, com isso, que são os sujeitos que preponderam na rota dos seus percursos, dentro de seus contextos históricos, econômicos, culturais, políticos. Porém, concordamos com Gorz (1979) e Feenberg (1991) que mostram, qual e para quem, a tecnologia está sendo desenvolvida na modernidade, mediante a hegemonia da classe dominante, e que não está sendo desenvolvida democraticamente, posto que a sociedade como um todo está excluída dos princípios de concepção, implementação, uso e controle social da Ciência e Tecnologia. De acordo com Gorz, os cientistas, considerados como elite dentro da sociedade, não possuem força política e econômica para determinar o desenvolvimento da tecnologia. Estão profundamente enraizados em determinar soluções para problemas muito específicos que não conseguem resolver, problemas estruturais como um todo. Os teóricos denunciam que uma tecnologia desenvolvida por meios autodidatas não é considerada desenvolvimento de tecnologia, pois a sociedade capitalista considera esse desenvolvimento somente onde há a formação para isso, ou seja, em Escolas e Universidades. Isto mostra que o controle/domínio da tecnologia é imposto pela classe dominante e os saberes e conhecimentos tácitos dos sujeitos não são considerados com o mesmo valor que a ciência e a tecnologia sistematizada. Reconhecemos isso, pois os próprios métodos de ensino são desenhados para uma minoria ter acesso à tecnologia e ciência, pois a linguagem usada nos ensinamentos de ciência e tecnologia é exclusiva de uma classe dominante. Ou seja, a linguagem aparentemente técnica, revela viés social, econômico e político.

O Capitalismo é a máquina propulsora na ideia desenvolvimentista de tecnologia, segundo Gorz (1979). Nesse sentido, a tecnologia e a ciência têm papel fundamental na promoção das diferenças sociais, projetando uma desigualdade social mais contundente. Porém, como no processo dialético do materialismo histórico, todo fato tem seu reverso, assim, as categorias ciência e tecnologia também possuem suas contradições. Ou seja, mesmo a serviço do Capital, beneficiam e prejudicam as classes trabalhadoras, unem e separam, incluem e excluem. Mas as mudanças sociais não estão determinadas pela ciência e tecnologia, com o argumento de que “a tríade conhecimento – inovação tecnológica – competitividade seria a base sobre a qual se assentariam as mudanças sociais e econômicas nas sociedades contemporâneas: em uma palavra, a mudança estrutural seria determinada a partir das mudanças tecnológicas.” (LIMA FILHO, 2002, p. 107), não passa de determinismo técnico/científico e sua superação, segundo o mesmo teórico seria perceber que:

O problema central da tese do determinismo tecnológico é produzir uma identificação natural entre progresso técnico e progresso social. Ao contrário desta cosmovisão, defendemos que a mudança tecnológica deva ser considerada uma relação social e não um fator técnico ou econômico. Nesse aspecto, é importante perceber que uma sociedade estruturalmente baseada na exploração da força de trabalho – para o que se utiliza de muitos elementos, inclusive da produção e controle de meios técnicos – não teria necessariamente uma razão para produzir meios técnicos dotados de uma suposta neutralidade ou capacidade “natural” de produzir a superação das bases estruturadoras dessa mesma sociedade. (LIMA FILHO, 2002, p. 108)

Winner (1996), quando nos fala do uso político da tecnologia e da maneira como ela é empregada na sociedade, delinea e ilustra duas formas pelas quais os artefatos podem conter propriedades políticas. Primeiro, são instâncias nas quais a invenção, projeto ou arranjo de um dispositivo técnico ou sistema específico se torna uma maneira de resolver uma questão dentre os afazeres de uma comunidade particular. Segundo, são casos daquilo que pode ser chamado de “tecnologias inerentemente políticas”. Sistemas feitos pelo homem que parecem exigir ou ser fortemente compatíveis com tipos particulares de relações políticas. Histórias de arquitetura, planejamento urbano e equipamentos públicos contêm muitos exemplos de arranjos físicos com propósitos políticos, explícitos ou implícitos. Se a nossa linguagem moral e política para avaliar tecnologias incluir apenas categorias relativas a ferramentas e usos, se ela não incluir atenção ao significado dos projetos e arranjos de nossos artefatos, então ficamos cegos a muito do que é intelectualmente e praticamente crucial. A ciência e a tecnologia acabam se tornando um processo social em curso no qual, o conhecimento científico, a invenção tecnológica e o lucro corporativo reforçam-se mutuamente em padrões profundamente entrelaçados, padrões que carregam o inequívoco selo do poder econômico, político e inovação.

Um dos pontos cruciais e relevantes para essa tese são as contradições, aproximações e distanciamentos quando se confronta o trabalho artesanal com a formação técnica em uma política de inclusão que tem em seus documentos de execução do curso as premissas de uma ciência e tecnologia determinista. Nesse sentido, é fulcro uma concepção de ciência e tecnologia embasada na concepção crítica do materialismo histórico como aponta o Documento Base.

Nas entrevistas podemos perceber que as pescadoras não identificam (conscientemente) como contradições os saberes tácitos e os conhecimentos científicos, ou que seus saberes hereditários construídos na oralidade estejam “errados” no confronto com os “novos” conhecimentos aprendidos no curso. Elas incorporam os novos conhecimentos aos seus. Apropriam-se destes já elaborados dentro de suas realidades, dando-lhes novos sentidos.

O que queremos dizer com isso.

Que ao considerarmos o conceito da ideologia da técnica, o novo aprendido é assimilado, sem questionamento, mas não necessariamente desconstrói o que já existia, porém, ao mesmo tempo, na contradição, põe em cheque preceitos éticos artesanais e ancestrais sobre “a correta forma de fazer” dentro de uma perspectiva de “avanço tecnológico” e “possibilidades em virtude da tecnologia”. O que estamos dizendo é que estas pescadoras dialeticamente relacionam saber e conhecimento mantendo uma relação de respeito com a natureza e não de exploração que é base do capitalismo, e que suas elaborações vão desde reflexão política a descoberta do nome dos peixes. Mas, nesse movimento, dentro dessa lógica, acabam evidenciando o conhecimento científico, “reduzindo” o saber tácito que é parte de sua identidade, pois o mesmo não foi considerado no processo da sua formação no currículo do curso. Vejamos o que elas dizem.

Para Maria também era importante associar a curiosidade filosófica do seu cotidiano ao prazer de saber mais sobre o que faz.

Maria – [...] eu vim fazer o curso pensando assim, né bom eu vou fazer o curso porque eu quero aprendê, eu queria sabê o nome dos peixes que eu não sabia. Também eu pegava peixes e chamava meu marido e dizia assim “Tu sabe o nome desse peixe?” “mas que diacho de mulhé que é filha de pescadô e não sabe o nome desse peixes”, né. Ainda pego o peixe e eu sabia, né eu conhecia mais não sabia o nome dele. “Ele deve ter outro nome”. E ai tu sabe no interior eles inventam nome de peixe, né. E às vezes quando eu vou pro interior “não esse peixe o nome dele é assim, ele tem vários nomes, né. “Mas é mesmos é” “É”.

É possível ver no relato de Márcia e das irmãs que o sentimento de domínio do conhecimento novo e científico as empodera. Falam com ênfase, sentem-se reconhecidas e valorizadas pelos seus. Mas, não há ênfase nos saberes que já possuíam, porém, também não há desdém.

Márcia – Eu me vejo como uma formada técnica e to em busca de um emprego pra mim na área de pesca. Porque eu, como tenho a minha formação de técnica em pesca, eu já conheço mais um pouco do tipo de peixe, tipo de embarcação, e fica muito legal, porque eu tô sabendo como eu tô lidando com a limpeza do peixe como fazer porque eu aprendi muito no curso. Foi muito bom esse curso, esses dois anos. E a gente se vê mais, porque antes a gente ia lá pro açude pescar e não sabia quais eram as condições, né, de higiene de cuidado com o corpo, porque um pescador tem que se cuidar bastante. E hoje eu sendo técnica eu já sei mais um pouco e me agrada mais a pesca.

Joana e Joaquina – Meu esposo é assim ó, quando a gente vai falar alguma coisa sobre pesca ele “Tá vocês tão falando com uma técnica de pesca”. Se perguntam alguma coisa, ou a gente conversa com alguma pessoa assim, a gente explica. Ele diz “eu tenho a experiência e ela tem o técnico” (com orgulho, exibindo o conhecimento da esposa para os outros). É as vezes quando a gente tá conversando com algum pessoal assim que a gente fala sobre pescaria ele “ah a minha esposa fez o curso técnico em pesca”. As vezes eu digo assim pra ele, “ah não fica dizendo né”,

porque uma coisa assim tu nem sabe respondê, uma coisa que as pessoas perguntam né, “Ah deixe eles perguntá”

As pescadoras já aliam o aprendido à consciência de preservação. Não que não tivessem esta relação anteriormente, mas agora têm “poder” argumentativo para com os pares. Vejamos o que Antônia e Maria dizem:

Antônia – Então esses dias um pescador profissional, mais velho, veio perguntar pra gente:

“- Vocês são técnicas em pesca?”

“- Sim, respondi.”

“- É que preciso de sua opinião.”

Fiquei pensando, “nossa um pescador experiente como ele o que será que tenho pra ensinar, ou dizer”.

Ai ele perguntou se podíamos ajudar com os peixes dele que estavam doentes. Ele tinha um tanque com criação e não tava dando a razão direito jogava tudo, ai os peixes estavam doentes e alguns morrendo. Ensinei como se faz e falei pra ele tomar cuidado para os peixes não fugirem do tanque com a cheia pra não causar desequilíbrio no rio. Ele ficou muito agradecido e eu pensei: “que legal pude ajudar um pescador experiente com as coisas que aprendi no curso.”

Maria – Das vezes que eu vou lá, né, eu vou sempre acompanhada com o pessoal do IBAMA e as pessoas ficam assim, né “e mas ates era ela que matava” principalmente quando a gente faz assembléia, né. “É, mas era ela que ia lá e matava” (risos). Agora vem dizê pra gente não matá, é porque agora a gente tá preservando, né. Ai as vezes eles já até riem assim de mim, né porque eu falo assim: “eu era a primeira mesmo, mas hoje eu tô incentivando você a não fazê mais o que a gente fazia antes

Para Antônia ainda, o conhecimento adquirido é associado a outras atividades dentro de uma consciência política que já era sua, mesmo antes de frequentar o curso.

Antônia – Outra coisa bacana é que sou evangelizadora e muitos dos fiéis são pescadores e nas minhas evangelizações falo sobre a pesca que é uma das profissões mais antigas. Profissão dos apóstolos, que sou pescadora e sei o quanto é dura e bonita nossa profissão. Aproveito pra orientar os pescadores das coisas que eles precisam fazer para obter suas carteiras e que eles precisam se associar na colônia. Porque sozinhos conseguimos quase nada, mas unidos temos mais força.

Entendemos que para esta classe de trabalhadores e trabalhadoras da pesca artesanal é essencial que o curso técnico reconhecesse e validasse os seus saberes aos conhecimentos científicos, principalmente porque artesanal é sua identidade.

4 AS CONCEPÇÕES, ESTUDOS E O ProEJA. INCLUSÃO

DAS UTOPIAS

Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!

QUINTANA, M. Espelho Mágico.
Porto Alegre: Editora Globo.1951

Este capítulo pretende apresentar o que entendemos como bases constituidoras do conceito de inclusão no recorte de escolarização e formação técnica para as jovens/adultas do curso pesquisado, que compõe o complexo contexto de avaliação e validação das entrevistadas no que diz respeito à inclusão. Dito de outra forma, olhar e analisar o entendimento de inclusão das pescadoras artesanais entrevistadas sobre o curso Técnico em Pesca ProEJA a Distância exige um olhar ampliado no espaço/tempo de conceitos ideológicos integrantes do entendimento de si para si (no que se refere às entrevistadas) e do reverso, ou seja, dos demais (comunidades de pertencimento – todos os sujeitos envolvidos no processo do curso) para si.

Para isto destacamos que algumas ideologias que acompanham os adultos e jovens não escolarizados constituem um complexo identitário nesse ponto, que perpassa na formação de pertencimento, associando condições relacionadas à negatividade. Essas ideologias são parte significativa da ideia de inclusão, pois marcam historicamente esses sujeitos na margem da exclusão da escolaridade formal, uma vez que os definem pela associação, por exemplo, com sinônimos de atraso, abstenção ou contraproducente. Para nossas estudantes entrevistadas essa é uma marca “tatuada” (OLIVEIRA, 2007) que possivelmente está presente nas percepções sobre a política do ProEJA, que se propõem inclusiva. Podemos afirmar que, por ser parte de uma ideologia que permeia a cultura, ela também faz parte do juízo de valor dos diferentes sujeitos envolvidos na produção e execução do curso. Estamos definindo por “diferentes sujeitos”: professores, tutores, coordenadores, e todas e todos que, em diferentes medidas, contribuíram na concepção, planejamento, execução e avaliação do curso e que o fazem nas contradições de incluído e excluído de escolaridade.

Vamos, também, dialogar com os possíveis conceitos sobre a categoria inclusão descritos nos documentos relativos ao curso Técnico em Pesca analisados e com as

percepções das estudantes entrevistadas, buscando relações entre as falas registradas e elaborações teóricas verificadas na revisão bibliográfica. No que diz respeito a essa análise temos, na produção bibliográfica sobre a temática, autores que refutam a categoria inclusão e outros que têm nessa categoria uma posição mais otimista. Esse e outros conceitos contraditórios e reversos de uma mesma faceta concreta nas políticas do ProEJA, que se autointitulam inclusivas, aparecem de forma sutil ou explícita nos caminhos traçados por essa tese.

4.1 – Fios de uma rede que definem quem são os sujeitos da EJA: os que estão dentro e os que estão fora.

A educação é um direito previsto na Constituição Brasileira no Capítulo II Art. 6º dos Direitos Sociais e o fato do Estado ter a obrigação de cumprir seu dever constitucional e oferecer a esses sujeitos adultos trabalhadores uma educação pública não significa que essas ações superaram os preceitos históricos de suplência⁹², pois as políticas ainda são oferecidas, na maioria das vezes, no formato de programas, estanques e temporais. Destacamos a importância desse resgate histórico, pois ele é constituidor do olhar de todos os envolvidos e das ações políticas de educação para jovens e adultos ainda na atualidade. E, também, porque entendemos que há, ainda nos dias atuais, um preconceito histórico (e, portanto, construído) contra estes jovens e adultos que apresentam baixa escolaridade. Essa condição de *déficit* de escolaridade, uma questão social, é concebida sem exame crítico, como parte constituinte da identidade desses sujeitos históricos.

Percebe-se a tendência da suplência⁹³ nas ações públicas que visam proporcionar elevação de escolaridade a esses sujeitos, mesmo com os avanços na área de EJA. Neste sentido, nos esclarecem DI PIERRO; JOIA e RIBEIRO,

⁹² Para esses preceitos históricos de suplência indicamos algumas leituras para referência e aprofundamento que apresentam em seus artigos e pesquisa esta temática: CHILANTE e NOMA. 2012. FRIEDRICH, et al. 2010; SAMPAIO. 2009; HADDAD e DI PIERRO, 2000.

⁹³ Colocamos como exemplo o Pronatec, pois é um dos “carros-chefe” em se tratando de educação e ensino técnico, dos governos onde nossa pesquisa está localizada. Destacamos que o “Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego” é um programa de 2011 e que, diferentemente do ProEJA, não tem, necessariamente, vínculo da escolarização com a formação técnica, pois objetiva, principalmente, o treinamento e instrumentalização para o trabalho e reposição do trabalhador e trabalhadora no mercado. Consideramos que à escolarização integrada a formação profissional desenvolvida no ProEJA e criada na mesma época apresenta-se mais adequada para formação de jovens e adultos dentro dos princípios de formação humana e libertadora.

[...] um novo enquadramento legal já estava disponível: a Lei Federal 5692, que em 1971 consagrara a extensão da educação básica obrigatória de 4 para 8 anos – constituindo o então denominado ensino de primeiro grau – e, concomitantemente, dispôs as regras básicas para o provimento de educação supletiva correspondente a esse grau de ensino aos jovens e adultos. Pela primeira vez, a educação voltada a esse segmento mereceu um capítulo específico na legislação educacional, que distinguiu as várias funções: a suplência – relativa à reposição de escolaridade –, o suprimento – relativa ao aperfeiçoamento ou atualização –, a aprendizagem e a qualificação – referentes à formação para o trabalho e profissionalização. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 61-62)

O antigo ensino de adultos que definia a EJA como suplência é revogado na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96. A nova legislação reconhece e estabelece a EJA como modalidade da Educação Básica, portanto o sentido altera-se completamente. Como ensino e modalidade, a EJA deve receber legalmente os mesmos direitos que a educação de crianças e adolescentes. Porém essa ação concreta (na execução das políticas em todo seu processo) não é plenamente assumida como direito e, em muitos programas, é inserida como ação compensatória. Marise Ramos destaca que:

Com a eleição do presidente Lula da Silva em outubro de 2001, as expectativas de mudanças estruturais na sociedade e na educação, pautadas nos direitos inscritos na Constituição Federal de 1988, não se realizaram plenamente. Apesar da produção de conhecimentos sobre contradições, desafios e possibilidades da educação profissional, produzida especialmente no âmbito da área Trabalho e Educação, que esperávamos ser apropriadas pela política pública do Estado brasileiro, o que se revelou foi um percurso controvertido entre as lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações e omissões no exercício do poder. (RAMOS, 2011, p.95)

Destacamos que a concepção de educação e, principalmente, de educação integrada para trabalhadores jovens e adultos, se “[...]contrapõe às utilitaristas – pelas quais o jovem (e o adulto) educando é reduzido à mera condição de capital humano em formação – e à educação como uma condição mercantil.” (GARCIA e LIMA FILHO, 2010, p. 49).

Nesse caso desenvolvida, por exemplo, pelas ações do Pronatec, programa que recebeu em 2016 R\$ 111.000,50 milhões que foram “[...]destinados a bolsas em instituições de ensino técnico como SESC e SENAI”⁹⁴. Não fazendo uma comparação paralela, mas por proximidade de investimento, por exemplo, em livros didáticos específicos para EJA (que é uma política de Estado) no mesmo ano foi gasto R\$ 23.797.491,00⁹⁵. O destaque que pretendemos com esses dados é de que o investimento no Pronatec e, por transferência, para o “Sistema S”⁹⁶ é significativo e poderia estar destinado à escolarização e qualificação na rede

⁹⁴Fonte portal do PRONATEC: <http://pronatec.pro.br/pronatec-2016-investimentos/>. Acesso em 09/04/2016.

⁹⁵Fonte: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em 09/04/2016.

⁹⁶Sistema S “Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu

pública de ensino para esse mesmo público. Lembrando que o sistema S não é uma entidade de administração pública, mesmo tendo seus subsídios (pessoas jurídicas de direito privado, criadas mediante autorização legislativa) adquiridos por contribuição compulsória⁹⁷.

As marcas ideológicas criadas em torno das pseudoassociações lineares entre os sujeitos que possuem baixa ou nenhuma escolaridade e uma potencial possibilidade limitadora do desenvolvimento econômico e social, ou o seu contrário, estão tatuadas nas pessoas adultas (OLIVEIRA, 2007), principalmente as que possuem mais de 40 anos, pois:

Durante décadas, foi disseminada a ideia de que, quanto maiores as taxas de alfabetização (e conclusão da Educação Básica) de uma determinada sociedade, maiores seriam as possibilidades de que ela se tornasse desenvolvida, tanto do ponto de vista econômico, quanto do ponto de vista social. Na mesma direção, acreditou-se que o analfabetismo era uma das principais causas do subdesenvolvimento dos países periféricos. A própria UNESCO ajudou a difundir essas ideias: em seus programas, há a ideia subjacente de que o alfabetismo é algo intrinsecamente positivo para todos, vinculado o processo individual e social; por outro lado, o analfabetismo relaciona-se à pobreza e ao atraso. No meio acadêmico, algumas pesquisas também contribuíram para difusão dessas ideias. (GALVÃO e DI PIERRO, 2007, p. 72, destaque e acréscimos em parênteses nosso)

São 65 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais de idade sem instrução e com o ensino fundamental incompleto. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, em 2013, aponta que mais da metade (56,9%) dos desocupados eram mulheres; 31,3% nunca tinham trabalhado; 32,6% eram jovens de 18 a 24 anos de idade; 60,6% eram pretos ou pardos; e 50,8% não tinham completado o ensino médio. No Brasil, segundo a mesma amostra 1.374.127 pessoas adultas e jovens frequentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), destas 63,8% se autodeclaram pretas ou pardas, e 53,6% são mulheres⁹⁸. Não é necessária uma conta muito complexa para notar que esses dados apresentados colocam a maioria como pardos e negros. As mulheres (na maioria negras ou pardas) frequentam a EJA e o acesso, permanência e sucesso, responsabilidades da educação pública, na Educação Básica desses sujeitos ainda está longe de atender plenamente ao direito à universalização da educação, conforme estabelece a Constituição Federal.

nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Social da Indústria (SESI); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP); e Serviço Social de Transporte (SEST)". Fonte: <http://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso em 09/04/2016.

⁹⁷ Para aprofundamento deste tema indicamos SANTOS e SILVA, 2015.

⁹⁸ Fonte: IBGE Síntese de Indicadores Sociais, Uma análise das condições de vida, da população brasileira 2013. Em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2013/SIS_2013.pdf.

Alguns avanços empreendidos são inegáveis para o atendimento dessa demanda. Podemos citar, por exemplo, programas governamentais que procuraram alternativas diversas para esse atendimento. Dentre eles, o ProEJA (2005), o PROJOVEM (2005), o Programa Mulheres Mil (2011) e o Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional⁹⁹ (2003). Cada um desses programas tem características próprias e é voltado ao atendimento de grupos específicos, mas em comum são ofertas para jovens e adultos com baixa escolaridade. Porém, queremos destacar que, mesmo com as iniciativas do Estado, percebe-se que há um hiato entre o que se projeta e o que se executa para atendimento dessa demanda. Nesse sentido, na Imagem 14 mostrada a seguir podemos observar um comparativo entre as previsões e a realidade executada pelos Institutos Federais que, como mencionamos anteriormente, têm como uma das suas diretrizes a oferta de ProEJA (tanto Formação Inicial Continuada – FIC, quanto Ensino Médio). Os dados da figura se referem às Diretrizes de 2014 a 2018 para os Institutos Federais, e têm como base os indicadores das ofertas educacionais armazenadas no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica – SISTEC/MEC e sua perspectiva de expansão. Podemos observar a queda na oferta do integrado EJA com menos de 30% de conclusão, isso em 2013.

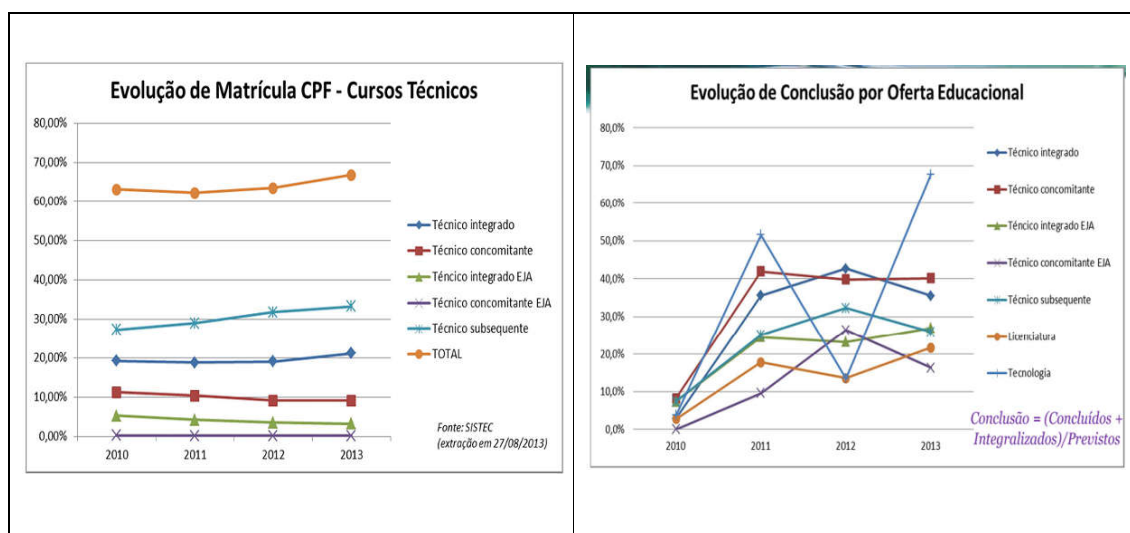


Imagem 14 – Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Diretrizes 2014-2018 para os Institutos Federais

Fonte: Brasília/DF, setembro de 2013 <http://www.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/350-2013.html?download=8129%3Adiretrizes-para-o-pdi-2014-2018> * Não contemplam dados da Bolsa-Formação Pronatec

⁹⁹Segundo Pacheco a criação dos Institutos Federais no país tem como concepção e está em suas diretrizes: visam à ampliação da oferta de cursos técnicos, sobretudo na forma de ensino médio integrado, inclusive utilizando a forma de educação a distância (EaD); [...] e 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). (PACHECO, 2010, p.11)

Frisamos que nosso foco de análise nessa tese é o ProEJA e que a educação escolar não é o único, ou o principal, motivo de diferenciação social. Ou seja, os que possuem e os que não possuem ou não tem acesso, os que permanecem e os que ficam retidos ou, de maneira geral, a pouca escolaridade dos brasileiros e brasileiras tem fonte histórica, política e econômica, mas tem justificativa ideológica depreciativa e punitiva ao sujeito. Concordamos com Ana Maria Galvão e Maria Claradi Pierro quando destacam que:

O analfabetismo (e a baixa escolaridade) não é uma doença, não é uma chaga, não pode ser responsabilizado pelo atraso ou pelo desenvolvimento de uma sociedade. Não se deve, desse modo, como fazem muitos programas e educadores realizar falsas promessas aos educandos, atribuindo à alfabetização (e a conclusão da Educação Básica) – pura e simplesmente – a ‘luz no final do túnel’, a melhoria automática de suas condições de vida. [...] Por isso a importância de se reafirmar, aqui, que a alfabetização e a educação ao longo da vida constituem um direito e não uma ação filantrópica, realizada por alguns educadores de ‘boa vontade’. (GALVÃO e DI PIERRO, 2007, p.100. Acréscimos nosso em parênteses)

Em síntese, considerar esse estigma ideológico de preconceito como constituidor da forma como são vistas as pessoas com menos escolaridade é parte significativa, tanto na construção de propostas para escolaridade desses sujeitos (no caso o ProEJA Técnico em Pesca a Distância), como na percepção das entrevistadas e, portanto, importante para essa tese, que considera o todo constitutivo para responder a problemática proposta.

4.2 – O currículo integrado na educação de jovens e adultos: navegando sob águas nunca dantes navegadas.

Iniciamos nosso raciocínio olhando o que os documentos oficiais de criação do ProEJA trazem como diretrizes de implementação. Em 2005, quando da instituição do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – ProEJA, por meio do Decreto n. 5.478. O documento de lei apresentou avanços e desafios para educação de jovens e adultos, com a proposta de execução de um currículo integrado. Como argumentam Dante Moura, Domingos Lima Filho e Monica Ribeiro da Silva, as políticas educacionais dos anos 1990 apresentavam perspectivas distintas da integração assumida pelo ProEJA, pois segundo os pesquisadores:

As políticas educacionais dos anos 1990 estabeleceram, em seu conjunto, a separação obrigatória entre ensino médio e a educação profissional e submeteram o currículo à pedagogia das competências, intensificando o caráter instrumental da educação, especialmente no campo da educação profissional. (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2015, p. 1073)

No ano de 2006, pelo Decreto 5.840, o ProEJA é revisto, passando a se chamar Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. É conveniente destacar que pelo Decreto 5.478, anteriormente mencionado, o foco do ProEJA era apenas o Ensino Médio e pelo novo decreto de 2006, o ProEJA passou também a abranger cursos de formação inicial continuada (FIC), com elevação de escolaridade no âmbito da educação fundamental.

As possibilidades, nesse sentido, foram ampliadas, uma vez que o programa tem como foco jovens e adultos, com proposta de articulação entre formação geral e profissional e valorização dos saberes e experiências dos trabalhadores explícitas no Documento Base:

O que se pretende (para o currículo do ProEJA) é uma integração epistemológica, de conteúdo, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer. Em relação ao currículo, pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional. (Brasil/MEC.Documento Base, 2006, p. 30, grifo nosso)

O ProEJA tem o mérito do princípio curricular de oferecer formação integrada¹⁰⁰ como constituinte de sua execução, incorporando como eixos estruturantes da proposta curricular os conceitos do Trabalho, de Cultura, de Ciência e Tecnologia:

Portanto, o currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo. (Ibid, p. 32)

O Documento Base do ProEJA orienta que os currículos sejam articulados com base nos eixos, pois:

[...] a oferta de educação profissional dentro da concepção de formação integral do cidadão – formação esta que combine, na sua prática e nos seus fundamentos científicos tecnológicos e histórico sociais – trabalho, ciência e cultura - e o papel estratégico da educação profissional nas políticas de inclusão social. A integração da educação básica com a educação profissional na modalidade EJA é uma conquista advinda das lutas pelo direito à educação. (Ibid., p. 2)

¹⁰⁰“O currículo integrado é aquele que tem como base a compreensão do real como totalidade histórica dialética” (FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs), 2005, p. 116)

Mas será que são suficientes os atuais programas para superação dos altos índices de defasagem na educação de jovens e adultos trabalhadores? Reconhecemos que houve avanço, mas esses foram significativos? Entendemos concretos esses avanços uma vez que os princípios conceituais de trabalho e escola unitária tomam forma curricular amparados pelas ações governamentais. Não podemos omitir a importância na história da educação de adultos, e também no Ensino Médio, do debate sobre a necessidade de superação da dualidade da educação pública profissional com a formulação do ProEJA, posicionando-se institucionalmente contrária à educação voltada para o treinamento ou para o mercado. Isso significa que os preceitos de formação de sujeito omnilateral saem dos debates acadêmicos e são postos para a prática e a execução em propostas curriculares diferenciadas aos trabalhadores. Destacamos que estamos nos referindo ao ProEJA, mas o currículo integrado também é parte das mudanças para o Ensino Médio de adolescentes. Nesse sentido, é necessário o reconhecimento de que alguns passos foram dados na direção do rompimento com a formação dual do ensino médio de uma “pedagogia do treinamento”¹⁰¹ e do ensino profissionalizante, oferecendo uma possibilidade de formação e visando à elevação da escolaridade da população de forma integrada à formação profissional.

O currículo integrado tem como pressuposto apreender os processos produtivos em sua historicidade e múltiplas dimensões - econômica, social, cultural, ambiental, dentre outras – como objeto de integração de conhecimentos gerais e específicos. O currículo integrado implica a geração de novos espaços e tempos curriculares, assim como processos didáticos interdisciplinares e estimuladores da autonomia intelectual dos estudantes. Mas não é sobreposição de conhecimentos ou junção de disciplinas.

Como vimos no Capítulo 2, o curso teve uma aproximação na perspectiva da construção de uma proposta integrada na proposta do ProEJA, dentro dos preceitos da escola unitária de Gramsci. Quanto a isso, esclarecem MOURA; LIMA FILHO e SILVA:

Ao pensar a organicidade entre trabalho e educação, Gramsci a localiza enquanto processo por meio do qual o homem adquire propriamente as condições de humanização, processo este circunstanciado pela história e pelos modos de produção

¹⁰¹Entendemos que o conceito de pedagogia do treinamento de Max Weber é adequado para compreender o raciocínio que estamos desenvolvendo, segundo ele: “Historicamente, os dois polos opostos no campo das finalidades educacionais são: despertar o carisma, isto é, qualidades heróicas ou dons mágicos; e transmitir o conhecimento especializado. O primeiro tipo corresponde à estrutura carismática do domínio; o segundo corresponde à estrutura (moderna) de domínio, racional e burocrático. Os dois tipos não se opõem, sem ter conexões ou transições entre si. O herói guerreiro ou o mágico também necessita de treinamento especial, e o funcionário especializado em geral não é preparado exclusivamente para o conhecimento. São porém pólos opostos dos tipos de educação e formam os contrastes mais radicais. Entre eles estão aqueles tipos que pretendem prepara o aluno para a conduta de vida, seja de caráter mundano ou religioso. De qualquer modo, a conduta de vida é conduta de estamento.” (Weber, 1982, p. 482, Apud, CASSIN, 2008, p. 155-156)

da existência. Nesse processo, a integração entre trabalho, ciência e cultura comporia o princípio educativo da escola unitária, alternativa à escola tradicional, uma escola 'desinteressada', essencialmente humanista. (MOURA; LIMA FILHO e SILVA, 2015, p. 1063)

No entanto, apenas a produção de alguns materiais didáticos, ou seja, algumas disciplinas apresentaram conformidade com a proposta de integração. Mas, essa tentativa já é um movimento nessa direção. Outro destaque é o fato da preparação da equipe docente, que caracteriza o perfil dos estudantes e a necessidade de uma aula dialógica, principalmente no que diz respeito aos conhecimentos dos estudantes e aos conhecimentos tácitos. Esse é um ponto que pode ser validado ao constatar, nas falas das entrevistadas, os seguintes destaques:

***ANTÔNIA** – Adorei tudo, foi muito bom, estudava de madrugada depois que fazias as coisas aqui em casa. Como a aula era de tarde dava o almoço pras crianças levava na escola e ia pra aula, saia um pouco mais cedo da aula e pegava as crianças vinha pra casa dava janta arrumava tudo colocava pra dormir e ia estudar. Adorava isso. Tem muito conhecimento que uso ainda. Tem toda técnica para manter as iscas vivas tem que ter tanque com água tratada para manter as iscas, a família dela tem, então pescamos e conservamos no tanque do pai dela. Da um dinheirinho bom, parei de vender cosméticos agora sou pescadora.*

Mesmo com múltiplas jornadas de trabalho, Antônia avalia que valeu a pena o esforço extra empreendido para concluir o curso. Como mencionamos anteriormente, a pescadora reconhece que aprendeu outros conhecimentos. Mas, questionamos, dentro da reflexão dela alguns pontos: a necessidade da oferta de escolarização flexível (tempo/espço) para trabalhadores adultos, sendo imperativo com um currículo crítico, nesse sentido, o diálogo com as demandas locais. Independentemente do reconhecimento, por ela, dos novos conhecimentos adquiridos, isso não significa ou não asseguram a perspectiva da formação integral, mas não significa que alguns passos são dados na direção de empoderamento pela obtenção do conhecimento científico, no ponto de vista da pescadora. Isso também é reconhecido nos relatos das outras entrevistadas, vejamos o que nos diz Márcia, Maria, Joana e Joaquina:

***MÁRCIA** – É assim lá meus cunhados e meu sogro todos são pescadores ai quando eles chegam assim com o peixe ai a gente vai comentar. Me ouvem, já ensinei a eles a fazer o filé a limpeza, já disse a eles como é que os peixes tão bom. Porque as vezes a gente vai comprar né que não tem, ai como comprar, vem pescadores ai como é que o peixe ta bom pra gente compra ai a gente repassa.*

MARIA – Amanhã eu tô indo viajá com o pessoal do IBAMA pra um pessoal do projeto “Pé de pincha¹⁰²” eles me convidaram pra dar uma palestra lá, que eles sempre me convidam e eu vô, né. Ai agora me convidaram pra fazê uma palestra a noite lá, né.

JOANA E JOAQUINA – É muita coisa eu passava assim eu conversava com ele e explicava sobre legislação a gente aprendia muita coisa no curso, né. E eu explicava pra ele as vezes ele tem uma ideia, cada um é um, ele pensa de uma maneira e eu penso doutra, né. Ai muitas coisas eu consegui mudar e outras não.

Para a EJA, a proposta do currículo integrado vai ao encontro das reivindicações dos movimentos não governamentais, como os Fóruns de EJA. Entendemos que os avanços são tímidos, mas que é um processo histórico de desacomodação de uma cultura escolar cristalizada e funcionalista, ou seja, uma escola de formação para o trabalho de base fordista/toyotista. Portanto, reconhecemos que essa proposta curricular proporcionou algum reflexo na percepção das estudantes. Entendemos que mais estudos são necessários para confirmar as possíveis mudanças nos estudantes que são submetidos a um currículo integrado e que seria interessante aprofundar metodologias e critérios para verificar essas mudanças em todos os envolvidos. Mas os sinais apresentados de alterações na perspectiva das estudantes já nos bastam para constatar positivamente na proposição do currículo integrado do ProEJA.

4.3 – Entre as fases da lua e o movimento das marés: quais são os sentidos da categoria inclusão

Procuraremos aqui apresentar os possíveis entendimentos de inclusão presentes nos documentos por nós analisados e, em contrapartida, a percepção das entrevistadas, em diálogo com alguns autores brasileiros que têm feito essa reflexão teórico-prática sobre a categoria.

Nesse sentido, vamos estabelecer alguns marcos que nos orientam quanto ao entendimento de “Inclusão”, à guisa de exórdio. Entendemos que nos últimos 10 anos o termo Inclusão está presente nas pautas políticas, mais acirradamente, nas plataformas de campanha eleitoral e, posteriormente, nas propostas governamentais posteriores à eleição. No governo

¹⁰²O Projeto Pé-de-pincha: Criado em 1999 por comunitários da cidade de Terra Santa no Pará e pesquisadores da Universidade Federal do Amazonas. Este projeto atua em municípios no Estado do Amazonas e Pará. O nome do projeto refere-se as pegadas do Tracajá (*Podocnemis unifilis*), que na areia ficam no formato de "pinchas" (tampinhas de refrigerantes de garrafas de vidro). Atualmente é patrocinado pela Petrobrás, através do Programa Petrobrás Ambiental e tem como missão preservar e conservar as populações de quelônios da Amazônia, e junto realizar trabalhos sociais com as comunidades ribeirinhas. Este site está disponível a todos que se sensibilizam com as causas ambientais e queiram conhecer mais sobre nossas ações. Acesso: <http://pedepincha.com.br/o-projeto#sthash.RyMcgiKD.dpuf>

de Luiz Inácio Lula da Silva essa foi a tônica das ações governamentais, principalmente na área de combate à pobreza extrema. Precisamos destacar que a categoria inclusão é polissêmica nas propostas governamentais no início do período de governo investigados e continua com essa ambiguidade até o momento de conclusão dessa tese. Como já dito na introdução dessa tese, são muitas as ações que se autodenominam inclusivas¹⁰³. Muitas relacionadas à cidadania, porém, necessariamente não explicitadas. Entretanto, alguns programas ditos de inclusão se relacionam ao direito constitucional dos sujeitos (educação, trabalho, moradia, etc.). Em outros, porém, como o Pronatec, há a relação com o direito liberal burguês de “liberdade, igualdade, fraternidade” em ações sociais compensatórias que objetivam a preparação de brasileiras e brasileiros para a autogestão e competitividade, ou microempreendedorismo

Apresentamos, na Imagem 15, do Plano Plurianual 2016-2019, do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão e da Secretaria de Planejamento e Investimento Estratégico (2015), os eixos elencados como estratégicos, onde é possível verificar algumas dimensões relacionadas à inclusão. Nos quadros da imagem 15, podemos verificar algumas concepções ambíguas e contraditórias, pois ao mesmo tempo que define redução de desigualdades, também o faz para ampliação da produtividade e competitividade. Explicamos que a contradição que apontamos entre a perspectiva de redução das desigualdades está projetada dentro de uma sociedade capitalista dependente, que tem como sua constituição a desigualdade, como um dos seus atribuidores básicos. Como afirma Pochmann:

O desenvolvimento capitalista se caracteriza pela extrema concentração na repartição da renda, riqueza e poder. Sem a realização das reformas de caráter civilizador (agrária, tributária e social), conforme observado nos países capitalistas centrais durante a primeira metade do século XX, tende a prevalecer a desigualdade imanente da lógica de acumulação do capital. (2007, p. 1478)

¹⁰³ Algumas ações para política de inclusão possuem, ou possuíam, secretarias próprias nos Ministérios como, por exemplo, Secretaria de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social – MCTI; Secretaria de Educação Especial – MEC; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – MEC; Inclusão social por meio do Programa Bolsa Família, do Cadastro Único e da articulação de políticas sociais; Secretaria de Inclusão Digital – MC.

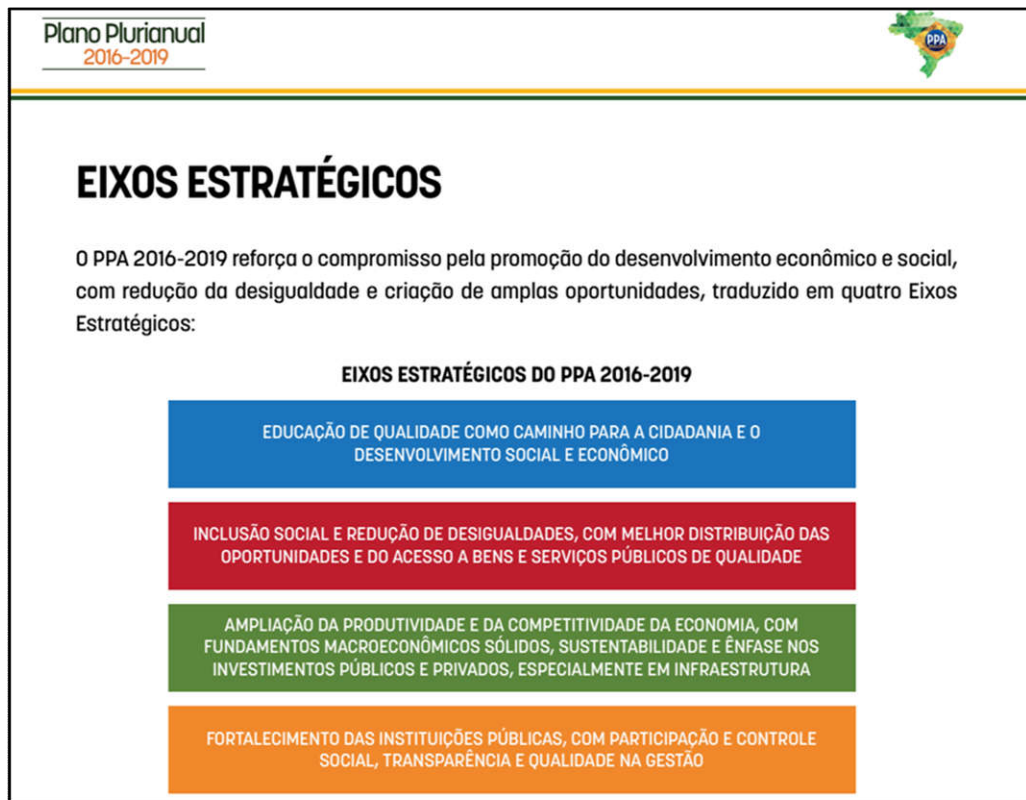


Imagem 15 – Eixos Estratégicos do Governo Federal

Fonte: BRASIL, Plano Plurianual 2016-2019, 2015, p.16. Disponível em: <http://bibspi.planejamento.gov.br>

Na Imagem 16, destacamos que o mesmo plano apresenta visões em dimensões compensatórias, atribuindo um valor orçamentário de 10% para a Educação, sendo que essa é a primeira a ocupar lugar nos eixos estratégicos.

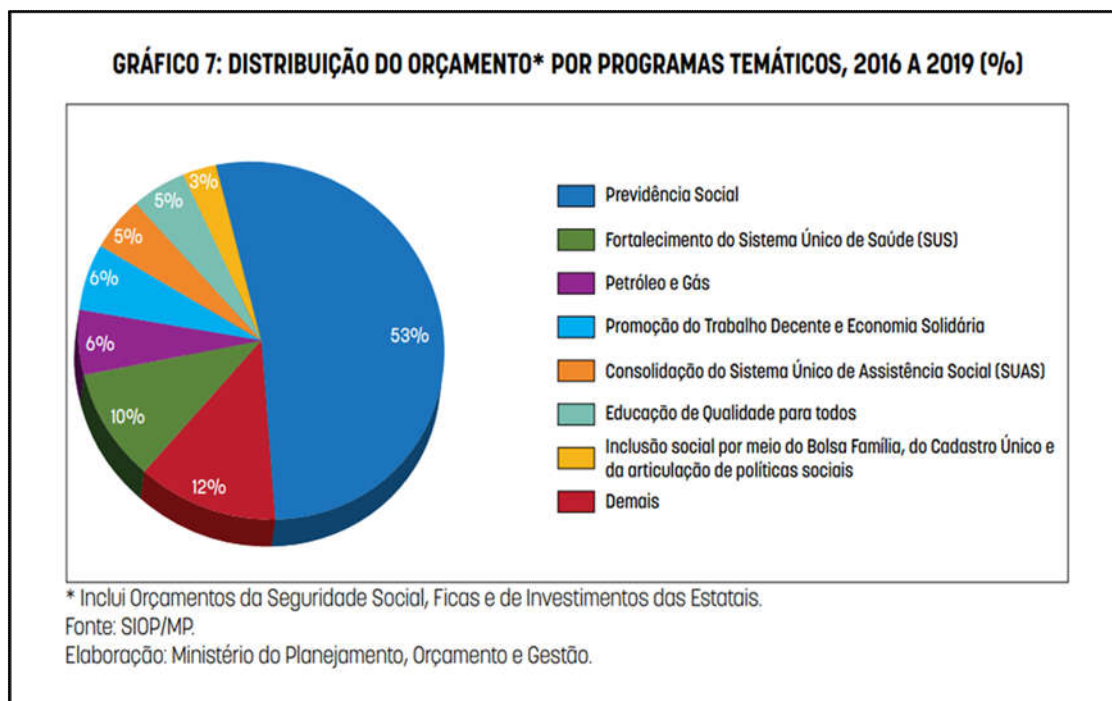


Imagem 16 – Distribuição do Orçamento

Fonte: BRASIL, Plano Plurianual 2016-2019, 2015, p. 44. Disponível em: <http://bipspi.planejamento.gov.br>

Os movimentos e as dinâmicas das ações políticas são constituídos de conceitos contraditórios, muitos oriundos dos próprios formuladores de políticas públicas, com ideologias históricas cristalizadas e colonialistas sobre conceitos que caracterizam os sujeitos considerados “mais vulneráveis¹⁰⁴”, como destacamos no item 4.1 desta tese.

Entendemos que inclusão é uma categoria que possui uma temática ampla e que mereceria pesquisas aprofundadas e específicas¹⁰⁵. Entretanto, nosso estudo se refere especificamente a um desses programas ou ações, o ProEJA, no qual o público é composto por jovens e adultos trabalhadores que se encontram em idade acima daquela considerada “esperada” para a realização da etapa final da Educação Básica.

¹⁰⁴ O documento produzido pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão da Secretaria de Planejamento e Investimento Estratégico não define teoricamente o que entende como vulnerável. Em síntese o documento apresenta as características de condições de vulnerabilidade quando diz que: “A ênfase na melhoria das condições de vida da população mais vulnerável com políticas de transferência de renda, geração de empregos, formalização do mercado de trabalho, aumentos reais do salário mínimo e ampliação dos serviços públicos essenciais resultou no fortalecimento do mercado interno e no início de um forte movimento de redução das desigualdades. deu-se início a um círculo virtuoso de inclusão social, com a inserção de milhões de pessoas em uma dinâmica inovadora, gerando ganhos de renda e bem estar social que contribuíram para o fortalecimento da economia.” (BRASIL, Plano Plurianual 2016-2019, 20015, p. 16)

¹⁰⁵ Isso significaria destacar todos os programas, ações, projetos, etc. que são caracterizados como inclusivos nessas gestões dos governos de Luiz Inácio Lula Silva e de Dilma Rousseff. Por exemplo, os que estão descritos no Plano Plurianual como objetivos de investimento público: Dimensão Tática; Social e Segurança Pública; Infraestrutura; Desenvolvimento Produtivo e Ambiental.

Trazemos a reflexão aqui porque entendemos que nesse contexto histórico, político, social, cultural e ideológico é que são desenvolvidas as ações e essas estão ligadas e separadas, associadas e dissociadas, ao mesmo tempo, nas contradições dinâmicas das disputas de ideias dentro e fora das gestões governamentais, repercutindo nos juízos de valores, principalmente das nossas entrevistadas, que são na sua maioria jovens de 30 a 40 anos.

O Parecer 05/2011 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em seu texto de introdução já aponta a preocupação com os jovens que estão fora do sistema escolar, no caso específico, do Ensino Médio. Destacamos os números trazidos:

Apesar das ações desenvolvidas pelos governos estaduais e pelo Ministério da Educação, os sistemas de ensino ainda não alcançaram as mudanças necessárias para alterar a percepção de conhecimento do seu contexto educativo e ainda não estabeleceram um projeto organizativo que atenda às novas demandas que buscam o Ensino Médio. Atualmente mais de 50% dos jovens de 15 a 17 anos ainda não atingiram esta etapa da Educação Básica e milhões de jovens com mais de 18 anos e adultos não concluíram o Ensino Médio, configurando uma grande dívida da sociedade com esta população.

De acordo com o documento “Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE: uma análise das condições de vida da população brasileira” (IBGE, 2010) constata-se que a taxa de frequência bruta às escolas dos adolescentes de 15 a 17 anos é de 85,2%. Já a taxa de escolarização líquida dos mesmos adolescentes (de 15 a 17 anos) é de 50,9%. Isso significa dizer que metade dos adolescentes de 15 a 17 anos ainda não está matriculada no Ensino Médio. No Nordeste a taxa de escolaridade líquida é ainda inferior, ficando em 39,1%. A proporção de pessoas de 18 a 24 anos de idade, economicamente ativas, com mais de 11 anos de estudos é de 15,2% e a proporção de analfabetos nessa mesma amostra atinge a casa de 4,6%.

Especificamente em relação ao Ensino Médio, o número de estudantes da etapa é, atualmente, da ordem de 8,3 milhões. A taxa de aprovação no Ensino Médio brasileiro é de 72,6%, enquanto as taxas de reprovação e de abandono são, respectivamente, de 13,1% e de 14,3% (INEP, 2009). Observe-se que essas taxas diferem de Região para Região e entre as zonas urbana e rural. Há também uma diferença significativa entre as escolas privadas e públicas. (2001, p. 3, destaque nosso)

As proclamadas Políticas de Inclusão precisam ser analisadas dentro da materialidade histórica dos sujeitos observando que o projeto de sociedade hegemônica dominante na modernidade no Brasil é o Capitalista. Nesse modelo está presente a exclusão, pois é parte constitutiva das relações capitalistas de produção.

Como manifestação objetiva desse sistema, ainda é premente a presença de Políticas Públicas que recuperem o direito constitucional dos sujeitos à educação.

Na Tabela 04 podemos constatar o aumento da permanência e sucesso dos adultos trabalhadores na educação em 14 anos de 5 para 7 anos, porém ainda estamos distantes dos 12

anos projetados na meta 8 do PNE¹⁰⁶, considerando que nestes 12 anos da tabela alcançamos em média dois pontos percentuais, restando como déficit de acesso, permanência e conclusão mais cinco pontos percentuais para atingir em 15 anos. Se considerarmos o ritmo apontado pelos dados da tabela precisaríamos de em média 26 anos.

1995	1996	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
5,2	5,3	5,8	6,1	6,3	6,5	6,6	6,7	6,9	7	7,1	7,2

Tabela 04 – Média de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais de idade Brasil

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1995/2009. Acesso:

<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=ECE370>

Nesse sentido, reforçamos que a proposta dos cursos –ProEJA Técnico em Pesca a distância –faz parte de ação educacional governamental. Essa ação alinha-se às políticas internacionais, por exemplo, os acordos feitos na CONFINTEA¹⁰⁷, onde o Brasil é país signatário. Tanto na Declaração de Hamburgo (Alemanha, 1997), quanto no Marco de ação de Belém (Brasil, 2010)¹⁰⁸, o país afirma estar comprometido com a superação dos índices que mostram a baixa escolaridade e elevação do preparo técnico específico dos jovens e adultos. Nesse sentido, destacamos alguns dos pontos adotados neste marco pelos países consignatários:

1. Nós, os 144 Estados-Membros da UNESCO, [...]Belém do Pará no Brasil em dezembro de 2009 como participantes da Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI). [...]A educação de adultos é reconhecida como um componente essencial do direito à educação, e precisamos traçar um novo curso de ação urgente para que todos os jovens e adultos possam exercer esse direito.

2. Reiteramos o papel fundamental da aprendizagem e educação de adultos conforme estabelecido nas cinco Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA I-V) desde 1949, e unanimemente comprometer-nos a

¹⁰⁶Meta 8 – Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar o mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional

¹⁰⁷ConfinteA – V Conferência Internacional Conferência Internacional de Educação de Adultos. Realizado a cada 12 anos, o encontro desenha os marcos internacionais que balizarão a educação de adultos. Em preparação à conferência de 2009 que aconteceu em Belém no Brasil, os fóruns de EJA produziram um documento orientador que foi incorporado em quase sua totalidade no documento nacional oficial. Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=10131Etapa.

¹⁰⁸Destacamos essas duas CONFINTEAS por significarem para a EJA no Brasil importantes mudanças. Uma delas é a constituição, reconhecimento e acolhimento de fóruns de educação de adultos da sua importância, diz respeito ao fortalecimento da participação dos coletivos de Fóruns, pois “[...] é somente a partir de Hamburgo, em 1997, que a CONFINTEA tem um impacto mais visível sobre o movimento social da EJA. No que concerne ao Brasil, foi durante a mobilização para Hamburgo que se criou o primeiro Fórum Estadual de Educação de Jovens no Rio de Janeiro, que depois se propagaram por todos os Estados brasileiros nos anos seguintes, formando um movimento de sustentação para a EJA num período em que as políticas governamentais não lhe davam a devida prioridade. (IRELAND e SPEZIA, 2014, p.6)

promover, com urgência e em ritmo acelerado, a agenda da aprendizagem e da educação de adultos.

3. Apoiamos a definição de educação de adultos inicialmente estabelecida na Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos adotada em Nairóbi em 1976 e aprofundada na Declaração de Hamburgo em 1997, qual seja, a educação de adultos engloba todo processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, ou as redirecionam, para atender suas necessidades e as de sua sociedade. (Marco de Belém, 2009, p. 5. Grifos nossos.)

Retomamos que a implementação de políticas públicas com vistas a uma inserção social dos pescadores e pequenos produtores/aquicultores, motivou e fez necessária a reparação da falha histórica do Estado ao não ter propiciado as condições de educação adequadas para essa população de jovens e adultos trabalhadores¹⁰⁹. Essa compreensão colocou na agenda do MPA e do MEC o impulso para a qualificação profissional técnica com a oferta interinstitucional (Ministério da Pesca e Aquicultura e Ministério da Educação), como já dissemos anteriormente.

Vamos, portanto, analisar a problemática a partir das referências que estabelecem e orientam a política pública para a educação profissional integrada à educação básica, no caso, tendo como referência o Documento Base (DB) para o ProEJA que assume, em quase todo o seu texto, a inclusão na dimensão educacional. Ou seja, o DB assume que a inclusão está relacionada com o investimento público de oferta de educação adequada a jovens e adultos, não apenas porque tiveram suas trajetórias escolares interrompidas, mas, principalmente, por viverem em um país que possui uma estrutura política e econômica capitalista. Segundo o Documento:

Infelizmente, esse cenário é coerente com a lógica do mercado global. Esses coletivos excluídos constituem a “população precária” (DIETERICH, 1999; MOURA, 2004a) a qual, historicamente, têm sido oferecidos mecanismos de inclusão precária¹¹⁰. Esta população tem um papel relevante ao constituir um exército de reserva e contribuir para exercer uma constante pressão de baixa sobre os salários dos que têm emprego e funcionar como armazém humano para equilibrar as oscilações conjunturais da demanda de mão-de-obra. (BRASIL/MEC, 2007, p. 24)

¹⁰⁹ Considera-se ainda que o Brasil possua cerca de 800 mil pescadores e aquicultores, bem como condições extremamente favoráveis para o incremento da produção pesqueira e aquícola. São aproximadamente 10 milhões de hectares de lâmina d’água em reservatórios de usinas hidrelétricas e propriedades particulares no interior do Brasil, sendo que nosso país representa 13,7% do total da reserva de água doce disponível no mundo, além do potencial das grandes bacias hidrográficas para produção de pescados, principalmente pela aquicultura. Temos 8,5 mil km de costa marítima, com uma Zona Econômica Exclusiva de 4 milhões de quilômetros quadrados, o que significa metade do território nacional (Fonte: http://www.gipescado.com.br/arquivos/pds_mp&a.pdf)

¹¹⁰Nota de rodapé da citação: “A expressão “inclusão precária” refere-se a processos que incluem o indivíduo em formas precárias de trabalho ou em situações de sobrevivência à margem do sistema oficialmente reconhecido.”

O DB justifica e defende a oferta na Rede Federal de Educação Profissional, dentro da mesma lógica já citada, uma vez que:

Diante dessa realidade, a presença da oferta de EJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e por outros atores que tratam do ensino médio e da educação profissional almeja romper com os processos contínuos de exclusão e de formas crescentemente perversas de inclusão¹¹¹ (MARTINS, 2002) vivenciados pelas classes populares no Brasil: mesmo quando conseguem emprego de carteira assinada, encaram a realidade da precarização dos direitos trabalhistas, com o movimento sindical desgastado em seu potencial mobilizador. O atual momento de crise da ordem moderna impõe o desafio de pensar novas formas de relação com o trabalho, novas alternativas de sobrevivência que não passem, necessariamente pelo assalariamento¹¹². (Ibid., p.29, destaque nosso)

Porém, em suas concepções e princípios, o conceito de inclusão ganha uma dimensão mais alargada, mas ainda dentro da mesma lógica, ao definir para quais sujeitos essa política inclusiva está direcionada. Podemos verificar nos três trechos destacados a seguir:

Frente ao processo de crescente exclusão social, desemprego estrutural, desassalariamento, desemprego juvenil, baixa escolaridade e qualificação insuficiente dos trabalhadores, concentração da riqueza, reestruturação produtiva e incorporação das tecnologias de informação e comunicação no processo produtivo, as mudanças e as transformações só serão significativas se forem, efetivamente, estruturais e profundas, ou seja, se envolverem a configuração de uma outra sociedade, em bases éticas — políticas, culturais e sociais. (Ibid., p. 31, destaque nosso)

Denotada na Rede Federal a ausência de sujeitos alunos com o perfil típico dos encontrados na EJA, cabe — mesmo que tardiamente—, repensar as ofertas até então existentes e promover a inclusão desses sujeitos, rompendo com o ciclo das apartações educacionais, na educação profissional e tecnológica. (Ibid., p. 34, destaque nosso)

Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora. (Ibid., p. 35, destaque nosso)

Destacamos que os sentidos identificados no DB não se referem ao trabalhador tradicional artesanal, especificamente. Essa categoria de sujeitos possui, como já destacado anteriormente, uma lógica própria e distinta, dentro de uma estrutura cultural, inclusive, protegida legalmente. Mas, entendemos que a generalização, nesse caso, pode contribuir para

¹¹¹Nota de rodapé da citação: “Por isso, o problema está em discutir as formas de inclusão, o preço moral e social da inclusão, o comprometimento profundo do caráter desses membros das novas gerações, desde cedo submetidos a uma socialização degradante”. (MARTINS, 2002, p. 124).

¹¹²Nota de rodapé da citação: “Para Santos (1995, p. 25), à medida que se rarefaz o trabalho e ainda mais o trabalho seguro, a inserção garantida por ele torna-se mais precária. E, nessa medida, o trabalho passa a definir mais as situações de exclusão do que as situações de desigualdade.”

possíveis entendimentos contraditórios colocando, como já citamos, os condicionantes de inclusão produtiva contrários à sua constituição e identidade. Pois, o Capital “[...]obriga todas as nações, sob pena de extinção, a adotarem o modo burguês de produção; força-as a ingressarem no que ela chama de civilização, isto é, a se tornarem burguesas.” (MARX e ENGELS, 2005, p. 56). Na continuidade de suas elaborações, os autores concluem que o capitalismo “cria um mundo a sua imagem e semelhança” (Ibid., p. 56). Nesse sentido, a análise nos remete à síntese dita por Caetano Veloso: “Narciso acha feio o que não é espelho”.

Verificamos a pertinência das reflexões citadas quando analisamos os documentos analisados por esta tese. Assim, observa-se no Quadro 07 a síntese da categoria inclusão aqui discutida:

Documentos	Inclusão
Acordo de Cooperação EAD corrigido em 13 05 2010	CLÁUSULA TERCEIRA - Das Metas <ul style="list-style-type: none"> c) Capacitar pescadores, pescadoras e aquicultores familiares, jovens e adultos, em <u>atendimento à política de inclusão social</u>. d) Induzir as ações educativas que promovam a <u>equidade de gênero</u>
Termo de Cooperação – Plano de trabalho	Não aparece no documento nem como inclusão, nem como formação humana
Manual para coordenador de polo de apoio presencial	Não aparece no documento nem como inclusão, nem como formação humana
PPC do curso	<p>1. Histórico da Educação a Distância na Instituição</p> <p>A EAD vem sendo utilizada pelo governo em todas as esferas como ferramenta educacional para atender numerosos segmentos da população visando à <u>diminuição de processos de exclusão social e atendendo grandes contingentes que não podem freqüentar os ambientes acadêmicos tradicionais por inúmeros motivos</u>.</p> <p>5. Estrutura e Funcionamento para oferta do Curso</p> <p>5.1. Justificativa e Objetivos do Curso</p> <p>Desafios políticos e pedagógicos estão postos e o <u>sucesso dos arranjos possíveis</u> só materializar-se-á e alcançará legitimidade a partir da franca participação social e envolvimento das diferentes esferas e níveis de governo em <u>um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual</u>, mas a construção de uma <u>nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social</u>; em um projeto de nação que vise uma <u>escola vinculada ao mundo do trabalho</u> numa perspectiva democrática e de justiça social.</p> <p>Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> Contribuir para a construção de uma <u>educação libertadora, profissional e continuada para os pescadores em todo Brasil</u>

Quadro 07 – Síntese da categoria Inclusão

Fonte: tabela criada pela autora a partir dos documentos

Nos documentos analisados podemos identificar os seguintes sentidos atribuídos à categoria inclusão. Os sentidos de educação libertadora freireana, o reconhecimento de uma sociedade desigual e a busca por uma sociedade com igualdades políticas, econômicas e sociais. No entanto, nesse modelo capitalista essa é uma perspectiva infértil, porque também, a diferença entre os sujeitos é parte constitutiva das culturas sociais. Somos diferentes, mesmo com as tentativas de agregar sujeitos em categorias, como por exemplo, trabalhadores e burgueses, ainda assim somos diferentes.

Quanto à revisão bibliográfica dos conceitos de inclusão e seu contrário, a exclusão, é possível identificar posições distintas nas análises teóricas. Destacamos, dentre os autores analisados, posições críticas que apontam obstáculos e outras que vislumbram possibilidades.

Por exemplo, na linha crítica sobre as possibilidades de inclusão encontra-se SHIROMA (2001); OLIVEIRA (2004); KUENZER (2006); FRIGOTTO (2010); GOUVEIA (2011). Os autores fazem análise principalmente das Políticas de Inclusão/Exclusão relacionadas à Educação. Reconhecemos como nas análises da professora Acácia Z. Kuenzer, que na égide do sistema capitalista, se apresenta como uma formação profissional que pode parecer includente, mas mostra-se excludente¹¹³. Segundo a autora, que fez uma pesquisa com empresas reestruturadas no setor coureiro-calçadista, nas políticas dos governos Fernando Henrique Cardoso (segundo período) e Lula (primeiro período), sob a perspectiva das políticas de educação profissional:

[...] embora pautadas no discurso da inclusão dos trabalhadores no mundo do trabalho por meio da qualificação profissional, não só não surtiram o efeito anunciado como ainda tornaram mais precarizadas as ofertas educativas. (KUENZER, 2006, p. 878)

Alerta a autora que “no modo de produção capitalista, todas as formas de inclusão são sempre subordinadas, concedidas, porque atendem às demandas do processo de acumulação.” (Ibid., p. 881). Seguindo na mesma linha crítica, SHIROMA analisa a inclusão como discurso do capital (retórica) e aponta importantes e significativas questões como a:

[...] mudança do discurso não significa mudança no projeto político, e sim um artifício de retórica em que a preocupação com os valores, a solidariedade, a

¹¹³ Refletindo na lógica do capitalismo Kuenzer afirma que as “A esta lógica, que estamos chamando de exclusão includente, corresponde outra lógica, equivalente e em direção contrária, do ponto de vista da educação. Na inclusão excludente, a ela dialeticamente relacionada: a inclusão excludente, ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente.” (KUENZER, 2001, p. 92-93).

tolerância e a inclusão se acopla à linguagem espartana da competitividade e do capital humano. (SHIROMA, 2001, p.10)

Sua crítica sustenta a tese de que nesse discurso de inclusão, pautado principalmente na educação, “[...]evidencia-se a contradição: decretam a morte do conceito de classes sociais” (Ibid., p. 10). Avelino Oliveira traz com evidência a banalização da palavra exclusão (e, também, seu oposto) alertando para o uso indiscriminado e sugere que “[...]a tomada da exclusão como conceito independente do referencial teórico abrangente faz com que fenômeno e essência sejam percebidos como coincidentes” (2004, p. 185), sugerindo a superação das antinomias para que se possa “[...]instaurar práxis histórico-sociais de negação da negação” (Ibid. p. 185) nas análises.

Dentro da mesma lógica analítica Fernanda Gouveia desenvolve sua dissertação com cursos de ProEJA do estado do Rio de Janeiro. Também preocupada com a temática inclusão, tece suas considerações em torno de uma política de conformidade das classes trabalhadoras diante do cenário atual do capitalismo, pois “[...]reforçam a condição de marginalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA)”(GOUVEIA, 2011, p. 20) . No entanto a pesquisadora aponta algumas possibilidades, segundo ela:

[...] a implementação programas deste tipo, apesar de servir aos interesses hegemônicos do capital, transforma-se numa possibilidade por constituir um espaço de disputa de hegemonia no campo das políticas públicas para a juventude. Na medida em que convoca vários sujeitos comprometidos com a educação pública de jovens e adultos pode, no mínimo, acentuar as contradições da relação trabalho/educação contida na dinâmica de programas deste tipo. Dessa forma são produzidas condições fundamentais para a formulação de alternativas mais adequadas aos interesses dos trabalhadores. (2011, p. 138)

No mesmo sentido, Gaudêncio Frigotto faz um estudo sobre o sentido de “Exclusão Social” e alerta para a insuficiência e o limite do uso da ideia da temática para o estudo das Políticas “neoliberais” na “[...]crise estrutural do trabalho assalariado e a radicalização da desigualdade na atual crise do sistema capital” (2010, p. 417). Suas considerações apontam a contradição inclusão-exclusão e alertam que esse é “[...]um sintoma de relações geradoras de desigualdades, as quais precisam ser rompidas e superadas” (Ibid., p. 417). Ou seja, dentro do sistema capitalista, essa antinomia é sintoma do processo de desapropriação do sentido de constituir-se humano na relação ontológica do trabalho. Frigotto assume as temáticas inclusão/exclusão como perda de direitos sociais “[...](econômicos, socioculturais e subjetivos)” (Ibid., p. 419) e não considera a exclusão social como um conceito epistemológico, uma vez que “não apreenderia as mediações constitutivas da materialidade histórica atual da forma capital, cujo escopo é de ampliação e radicalização da sua natureza

intrínseca – a desigualdade”(Ibid.) a ser pautada nas lutas políticas. Sua preocupação diz respeito à “emancipação humana”.

As reflexões nos permitem questionamentos no sentido de que quando esvaziamos de sentido o que subsidia de defesa o sujeito mais frágil¹¹⁴ nas relações sociais do Capital, pois não consideramos outras possibilidades de inclusão/exclusão se não na lógica capitalista, poderemos, na contradição, configurar a possibilidade de empoderar os sujeitos configurando uma corrente reversa à hegemonia dos pensamentos capitalistas e neoliberais. Explicando de outra forma, dentro do pensamento gramsciano de hegemonia, concordamos com Rummert quando explica que no pensamento de Gramsci a hegemonia:

é a compreensão de que as formações societária se explicam a partir de base econômica, mas que não podem ser reduzidas a ela, pois tal redução implica a negação da ação política, à qual confere grande importância. (RUMMEST, 2007, p. 24)

A questão que se põe é como incluir na reflexão um conjunto de pressupostos que empoderam os sujeitos que desses debates estão fora? Como é possível refletir outra lógica se descartamos como análise uma terminologia que é categoria dentro da materialidade dos sujeitos? A causa pode ser também consequência em uma perspectiva dual dialética?

A noção de direito abrange, também, a possibilidade de direito ao trabalho. Seria contradição resumir o direito do sujeito, que se constitui humano pelo trabalho, a apenas seu direito político, que entendemos fundamental e que compõe todo o processo das relações sociais concretas e históricas.

A defesa de Frigotto é que a temática inclusão se constitua como emancipação. O paradoxo inclusão/exclusão em sua análise só é possível à medida que:

Tomando-se a questão específica da crise estrutural do trabalho, talvez possamos perceber que estamos diante de uma situação histórica em que não bastam políticas afirmativas de inclusão, pois se trata de uma inclusão cada vez mais degradada. Multiplicam-se as formas precárias de trabalho, muitas vezes sob a denominação de “trabalho autônomo”, gestor do próprio negócio ou empreendedorismo. (Ibid., p. 427)

Nesse sentido, nos questionamos se as políticas de inclusão são um fato concreto constituidor da nossa história mais recente que não são adequadas, mas são à princípio a única oferta pública que projeta alguma ascensão para a classe trabalhadora mais oprimida, de mão

¹¹⁴ Destaca-se que o sentido dado à “fragilidade do sujeito” está inserido na lógica do pensamento hegemônico capitalista contemporâneo como nos explica Araújo citando Postone “a lógica do capital não é uma manifestação ilusória das relações de classe subjacentes mas é uma forma social de dominação inseparável das formas/relações sociais características do capitalismo. Uma lógica da história e formas alienadas de relações sociais são intrinsecamente relacionadas” (ARAÚJO, 2011, p. 28 *apud*, POSTONE, 2004, P. 60-1).

de obra excedente, e se constituem um dos poucos recursos para fugir da eliminação, não como sujeitos, mas como seres humanos em condições precárias. Dessa forma, concordamos com Frigotto quando sugere que:

Compreender a natureza das contradições do sistema capital e evidenciar (tornar senso comum de novo tipo) o que elas representam em termos de negação de satisfação das necessidades básicas, direitos sociais e subjetivos e em termos de mutilação de vidas, é uma tarefa crucial. (Ibid., p; 434)

Nesse sentido dialogamos, também, com as pesquisas que prescrevem potencialidades na Políticas de Inclusão, como por exemplo GIL (2008); TEIXEIRA (2008) e AGUIAR (2011).

Thais N. Gil compreende em sua análise a “[...]mobilização social” dentro da perspectiva do campo empírico pesquisado, constituído por jovens em situação de risco social que estavam fora da escola, tornando-se aprendentes de um ofício. A pesquisadora reconhece que as limitações existem, uma delas é que “as comunitárias não sejam apenas assistencialistas, o que aumentaria a mais ainda a exclusão” (Ibid., p. 2), mas conclui que as articulações das instituições (ofertantes do curso de formação profissional e a escola) “[...]podem ser uma possibilidade de inclusão social de pessoas em situação de risco” (Ibid., p. 03).

Já Ana M. F. Teixeira também pesquisa as relações entre jovens e a formação profissional, no entanto, seu campo empírico localiza-se nas escolas técnicas e suas escolhas de cursos. Suas reflexões incluem as perspectivas do “ser jovem” em uma sociedade em que “tudo que é sólido desmancha no ar” com perspectivas voláteis de futuro na materialidade. Em suas conclusões ressalta que, mesmo com as precariedades ou incongruências nas políticas de inclusão voltadas a formação dos trabalhadores, ainda:

É nesse contexto que a profecia ideológica da incapacidade da escola, e mesmo da escola profissionalizante, preparar os jovens para o mercado de trabalho se articula com a eliminação de postos de trabalho, gerando um cenário em que insegurança e incerteza tornam cada vez mais difíceis “seguir uma carreira”, mas os jovens sergipanos e de outros rincões esperam e desejam ter uma profissão, ter orgulho de si mesmo, mudar suas vidas. Os desafios contemporâneos estão postos, aos governos e a sociedade, quando o debate ilumina a questão das interseções entre juventude, trabalho e educação no Brasil. (Ibid., p. 15)

A pesquisa que Gina M. P. Aguiar defendeu em sua dissertação diz respeito ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (ProEJA) diante da “[...]estruturação da produção e as transformações que se sucederam no mundo do trabalho no século XX” (Ibid., p 6). A pesquisadora alerta que para que a proposta do ProEJA tenha concretamente possibilidades de

inclusão na perspectiva de Política Pública “[...]é necessário que o sistema educacional, de fato, prepare os sujeitos na concepção de formação integral, sem segmentação, para que possam estar no mundo e nele participar social, política e economicamente.” (Ibid., p. 6).

Nossas entrevistadas entendem que a política que se autodenomina inclusiva do ProEJA, no sentido estabelecido no DB de acesso à escolarização, é significativa para as suas trajetórias, conforme vemos nos trechos a seguir:

***JOANA E JOAQUINA** – Os meus filhos tudo que eu faço eles me incentivam. A minha filha agora mesmo tava esperando chegar o nosso diploma, porque ela queria que eu seguisse estudando ela disse “Mãe faz ENEM”. Até mesmo porque tu tens envolvimento com a pesca mas tu fica a maior parte, os filhos da gente crescem a gente fica em casa sempre né. Ela disse “Mãe vai fazer uma faculdade de noite vai fazer alguma coisa, faz um ENEM, que dai tu ganha uma bolsa” diz ela. Eu não quis fazer ENEM porque eu sabia da demora dos certificados, ai eu vou esperar vir o certificado e vou tentar fazer o ENEM. Eu vou esperar chegar, e acho que esse ano eu vou fazer ENEM vou fazer alguma coisa.*

Pesquisadora – Você quer fazer o que na faculdade?

***JOANA E JOAQUINA** – Direito. Se eu tiver condições, eu não sei se vou conseguir mas se eu tiver condições eu queria fazer direito. Até mesmo nem penso assim em trabalhar eu penso em ajudá. Alguma coisa que as vezes as próprias pessoas da comunidade precisem eu conseguir passar.*

Para as irmãs, a projeção de continuar nos estudos está prescrita no desejo de fazer uma faculdade de direito. O “encanto” das descobertas de outras possibilidades que antes desconhecia motiva as pescadoras na direção da busca dos direitos da comunidade. Ou seja, mesmo com a educação básica concluída, ainda projetam a continuidade com vontade de saber mais e compartilhar os conhecimentos com a comunidade, auxiliando outros pescadores e pescadoras. Nesse sentido, podemos observar que o objetivo de inclusão do DB se estabelece parcialmente uma vez que os princípios de uma educação libertadora estão longe de serem atingidos, mas para as estudantes que veem na oferta uma possibilidade de ascensão de suas escolaridades o que é oferecido é bem recebido, mesmo porque as estudantes entrevistadas não tinham conhecimento da meta formativa do Documento base, muito menos a obrigação de saber o conceito de educação humana libertadora, elas avaliam o que receberam peãs referências que possuíam, qual seja a de não acesso a educação básica, como podemos perceber nos relatos que seguem.

***ANTÔNIA**– E eles vêm me procurar depois pra saber mais, explico e chamo pras reuniões da colônia. Nossa colônia é forte. Nós fizemos um protesto, nos mobilizamos, porque o prefeito queria proibir a pesca aqui, fechamos a ponte e a pesca não foi proibida. Gosto de ajudar as pessoas e agora posso fazer isso, estou feliz. Estamos organizando, eu e minha cunhada para concorrer a direção da colônia, a atual*

presidenta é quem nos incentivou, estou bem motivada porque queremos fazer mais pelos pescadores.

MÁRCIA– *Eu me vejo como uma formada técnica e to em busca de um emprego pra mim na área de pesca. Porque eu como tenho a minha formação de técnica em pesca eu já conheço mais um pouco do tipo de peixe, tipo de embarcação, e fica muito legal, porque eu tô sabendo como eu tô lidando com a limpeza do peixe como fazer porque eu aprendi muito no curso. Foi muito bom esse curso, esses dois anos. E a gente se vê mais, porque antes a gente ia lá pro açude pescar e não sabia quais eram as condições, né, de higiene de cuidado com o corpo, porque um pescador tem que se cuidar bastante. E hoje eu sendo técnica eu já sei mais um pouco e me agrada mais a pesca. É porque conheci muitas coisas novas.*

Para Antônia há uma relação de comprometimento com a ação na liderança da colônia, sente-se empoderada pelos conhecimentos e certificação frutos de seus esforços na trajetória do curso, o êxito de concluir essa etapa escolar lhe proporciona a ambição de concorrer para a direção de seus pares. O mesmo acontece com Márcia e Maria que se veem pescadoras mais qualificadas, mulheres com voz nas lutas para melhoria nos processos de trabalho de suas comunidades.

MARIA– *Essa “Maria” cresceu tá melhor e espero que eu aproveite bastante daqui pra frente porque eu hoje em dia já me sinto realizada que através do curso de pesca eu consegui muitos outros cursos passei, graças a Deus e também acho que o meu ensino de ter morado no interior*

Temos limitações em decorrência da estrutura excludente do Capital, mas vislumbram-se, no entendimento das entrevistadas, potencialidades de mudanças, e essas se dão na contradição. Segundo as estudantes, na dimensão de acesso à educação, elas se reconhecem e são reconhecidas como pertencentes à sua categoria de pescadoras. Apontamos que entendemos que:

É impossível pensar, pois, na superação da opressão, da discriminação, da passividade ou da pura rebelião que elas engendram, primeiro, sem uma compreensão crítica da História, na qual, finalmente, essa relações interculturais se dão de forma dialética, por isso, contraditória e processual. Segundo, sem projetos de natureza político-pedagógica no sentido da transformação ou da reinvenção do mundo. (FREIRE, 2014, p. 38)

E, ainda, com o mesmo autor:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na ‘inversão da práxis’, se volta sobre eles e os condiciona, transforma a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (FREIRE, 1987, p. 37)

Para Freire, Gramsci e Marx, o conhecimento crítico é um importante instrumento para as classes trabalhadoras, inclusive para reconhecerem-se na suas singularidades e

diferenças, pois entendemos que “as ideias dominantes de uma época são sempre as ideias da classe dominante” que objetivam transformar os que a ela não pertencem em pertencentes. (MARX e ENGELS, 2005, p. 56)

Nesse sentido queremos contextualizar o conceito de poder e empoderamento usados nessa tese. Não nos referimos ao conceito de *empowerment* definido na administração ou associado ao criado pela professora *Rosabeth Moss Kanter* da Harvard Business School, mas de um empoderamento para sujeitos dentro da perspectiva de direitos constitucionais. Trata-se de conhecer e exigir esses direitos. Observamos o destaque que Paulo Freire faz ao citar Lukács:

É interessante observar a advertência que faz Lukács ao partido revolucionário de que “(...) deve, nas palavras de Marx, explicar às massas a sua própria ação, não só para assegurar a continuidade das experiências revolucionárias do proletariado, mas também para ativar conscientemente o desenvolvimento dessas experiências¹¹⁵”.
[...] é esclarecer e iluminar a ação, de um lado, quanto a sua relação com os dados objetivos que a provocam; de outro, no que diz respeito às finalidades da própria ação. (FREIRE, 1987, p. 39-40)

Ou seja, o empoderamento dos trabalhadores e trabalhadoras com relação à educação está dentro das duas dimensões ético-políticas propostas por Gramsci, a primeira é “a luta pela igualdade de direitos” e a segunda é “[...]que a educação da classe trabalhadora não deve ser objeto de propostas e ações desqualificadoras” (RUMMERT, 2007, p. 48).

Podemos constatar na fala das entrevistadas os seguintes depoimentos:

MARIA– *Não, porque eu olha, assim, pra traz e vejo hoje, né. Na época quando eu trabalhava só com a pesca eu me lembro que eu chegava aqui na “Feira do Bagasso” ou ali no Mercado até mesmo ai na Baixa eu via assim, pessoas eu já tinha aquele conhecimento com outra pessoas, mas mais pessoas da minha família, entendeu. As vezes eu pegava o telefone de quem comprava peixe meu, mas eu vejo assim as vezes as pessoas não te valorizam. É não te valorizam. Ai eu me sentia assim mais valorizada foi na época que eu fiz o curso de Pesca mesmo que foi feito aqui em [...], mas pela Diocesana de Manaus me convidaram pra mim i pra Manaus num Congresso, e participei também de um debate que teve do Ministério de Pesca em Manaus, que quem me convidou foi o seu Vasenir, né. Ele falô pra mim “- eu quero que você vá e mais outra pessoa” e foi que me escolheram aqui mesmo na colônia numa reunião e pediram pra eu ir a Manaus eu fui. Ai quando foi de lá eu já achei assim que eu foi mais vista um pouco pelas pessoas. (grifos nossos)*

Quando Maria, na entrevista, relatou o orgulho que sentia da superação com relação aos novos conhecimentos, porque um dos motivos que a levou para o curso é que ela “queria saber os nomes dos peixes”, e a consequência dessa ação, adquirida por meio da

¹¹⁵Texto original em francês: “*ildoit, pouremployerlesmots de Marx, expliquerauxmassesleurpropreaction non seulementafin d’assurerlacontinuitédeseperiencesrevolutionnairesduprolétariat, mais aussi d’activerconsciementledéveloppementultérieur de cesexpériences*”

aprendizagem, expressa no reconhecimento dos pares. Isso é decorrente da possibilidade proporcionada pelo curso que frequentou.

MÁRCIA– *Eu mudaria? Eu procuraria mais recursos pra área dos pescadores dava mais um suporte para os pescadores mesmo.*

Pesquisadora – Me explica o que esse suporte

MÁRCIA – *De apoiar mais os pescadores de procurar mais venda para o peixe fora, né, aí fora. Pra o pescador entregar diretamente na colônia pra o presidente já tê o comprador. Porque agora nos colégios, a merenda eles querem que seja com saúde, assim comidas naturais, então dentro dos colégios tão pegando muito peixe como tilápia, tucunaré esses que tem menos espinha. Então eu como presidente eu procuraria fazer uma demanda com os colégios para os pescadores repassarem o peixe pra mim e eu já entregá para os colégios. Assim do preço que os pescadores me passá eu já repassar porque não pode diminuir o preço dos pescadores. Porque tem muitos pescadores (está referindo-se aos atravessadores) que compram aqui lá em baixo e quando chega na cidade vizinha vende lá auto e não valorizam o trabalho do pescador. (grifos nossos)*

ANTÔNIA- *Estamos organizando, eu e minha cunhada para concorrer a direção da colônia, a atual presidenta é quem nos incentivou, estou bem motivada porque queremos fazer mais pelos pescadores. (grifos nossos)*

As pescadoras Márcia e Antônia projetam possibilidades de ação política na colônia, uma como possibilidade real, pois sente-se preparada para tal e a outra como um projeto já definido em parceria com a cunhada. Essas atitudes estão alicerçadas na segurança que os conhecimentos aprendidos no curso lhes proporcionaram. Agora se sentem empoderadas para assumir uma liderança frente aos pares.

As irmãs, Joana e Joaquina, mostram no relato outra “faceta” do que é possível quando se tem o conhecimento. O empoderamento de seus saberes agora possui certificação e isso as projeta de maneira valorativa na família. Ao relatar o orgulho do esposo ao referir-se a ela como “Técnica em Pesca” empodera suas palavras, dando a ela força para continuar no reconhecimento de possibilidades futuras e, inclusive, para continuar os estudos (a afirmação de que está pensando em cursar direito já foi publicado em outra parte da tese).

JOANA E JOAQUINA– *Meu esposo é assim ó, quando a gente vai falar alguma coisa sobre pesca ele “Tá vocês tão falando com uma técnica de pesca”. Se perguntam alguma coisa, ou a gente conversa com alguma pessoa assim, a gente explica. Ele diz “eu tenho a experiência e ela tem o técnico” (**com orgulho, exibindo o conhecimento da esposa para os outros**). É as vezes quando a gente tá conversando com algum pessoal assim que a gente fala sobre pescaria ele “ah a minha esposa fez o curso técnico em pesca”. As vezes eu digo assim pra ele, “ah não fica dizendo né”, porque uma coisa assim tu nem sabe respondê, uma coisa que as pessoas perguntam né, “Ah deixe eles perguntá”. (grifos nossos)*

E consideramos que, mesmo nos limites da oferta que pode apresentar uma exclusão excludente (KUENZER, 2001), o conceito de empoderar os sujeitos alarga as possibilidades

de reconhecimento de si e, conseqüentemente, de reconhecimento dos pares para si (afirmação presente nas falas das entrevistadas). Nesse sentido, assumindo as possíveis fragilidades e contradições encontradas no curso, não podemos desconsiderar que o movimento de acesso, permanência e sucesso na Educação Básica dessas pescadoras deu-lhes “poder” para outras possibilidades de atuação na sociedade, principalmente com e para os pares.

4.4 – Pertence, Não Pertence, ou é diferente, “ninguém entra duas vezes na mesma água” (Heráclito)

A proposta deste item do capítulo 4 é destacar nossa posição com relação à problemática levantada na tese e pontuar nossa hipótese. Para isso, entendemos ser importante uma breve retomada sintetizada das questões-chave para essa análise e algumas reflexões.

Em primeiro lugar, levantamos como problema para essa pesquisa a análise, na percepção das egressas do curso de Técnico em Pesca, da política pública do ProEJA que se autointitula inclusiva. Esse problema é um fato do real e, por essa razão, possui a dinâmica e a complexidade das relações que o constituem. Ou seja, é composto por relações econômicas, culturais e políticas. Essas relações se desdobram em outras específicas e contraditórias. Por exemplo, as estudantes entrevistadas nessa tese são egressas do referido curso e vivem em um Estado de economia capitalista, mas são pescadoras tradicionais que pertencem à comunidades tradicionais, são mulheres da classe trabalhadora dentro de um estado democrático de direito liberal, sua cultura é específica e protegida legalmente, diferenciada em certa medida da lógica organizacional da economia capitalista. Ou seja, verificamos que necessariamente as comunidades de pescadores tradicionais não acumulam lucros, vivem dentro da perspectiva do dia a dia, isso significa que o produto de seu labor, o pescado, é vendido para subsidiar suas necessidades básicas diárias. Pesco hoje, vendo o que capturei e amanhã pescarei novamente.

Em segundo lugar, para a análise nosso percurso perpassou por possíveis mudanças sociais e ideológicas históricas relacionadas com a educação de jovens e adultos trabalhadores que, de alguma forma, pudessem influenciar nas percepções das egressas sobre o problema por nós apontado, tanto em suas vidas pessoais, como nas comunidades em que vivem. Isso significa dizer que é importante visualizar que esses sujeitos não escolarizados possuem uma

marca identitária associada à negatividade e preconceito quanto à sua condição de tempo de frequência, permanência na escola e nível de escolaridade alcançado. Para compor as entrevistas realizamos também observações de campo, acompanhadas de registros imagéticos do cotidiano das comunidades, uma vez que há subjetividade no entendimento das educandas. Essa subjetividade nas informações colhidas com as entrevistas exigiu dessa pesquisa um olhar macro e micro dos possíveis movimentos sociais que influenciariam as opiniões das educandas em relação aos espaços sociais em que circulam e à comunidade propriamente dita. Por essa razão, nosso percurso foi o de tentar minimizar os desvios interpretativos¹¹⁶, com o cuidado de não fugir da análise proposta.

Com isso, levantamos como hipótese que, mesmo com a questão específica da crise estrutural do trabalho, é possível perceber que estamos diante de uma situação histórica e que as políticas afirmativas de inclusão podem possibilitar, na percepção das egressas, funcionando como mecanismos de empoderamento social, no sentido de adquirir autoridade e domínio por meio do acesso ao conhecimento científico, como também ampliar suas participações políticas na e para a sua comunidade, mesmo nas formas precárias de trabalho alavancado por um sistema capitalista (especialmente no caso das comunidades tradicionais pesqueiras, pois são contraditórias na sua identidade constituída de trabalhadores tradicionais).

Dentro do quadro que apresentamos, com base nas contradições pertencentes ao movimento da realidade, defendemos que na perspectiva e no entendimento de inclusão apontados no programa do ProEJA a hipótese se confirma parcialmente, ou seja, as estudantes reconhecem que foram incluídas no universo da educação e, por consequência, acessaram o conhecimento científico escolar com a conclusão da educação básica. Podemos constatar, a partir dos seus depoimentos, que a comunidade reconhece e tem orgulho de suas pescadoras, que agora são profissionais tituladas. Podemos verificar que a modalidade a distância foi um mecanismo facilitador para essa concretização da conclusão da Educação Básica, uma vez que tem a flexibilidade necessária para a efetivação e sucesso dos estudantes. Atestamos também que, mesmo com tímidas ações pedagógicas integradas no PPC do curso, as estudantes afirmam que o conhecimento foi apreendido e que, também, é significativo. Ratificamos que as educandas percebem as dificuldades das suas comunidades pesqueiras e que estão dispostas a intervir, em diferentes medidas, para sua melhoria.

¹¹⁶ Em decorrência da complexidade e amplitude do problema dessa tese as possibilidades de desfocar do objetivo é uma realidade constante no percurso de análise dos dados empíricos em diálogo com a teoria e as fontes documentais.

Mas, como mencionamos, nossa hipótese é parcialmente confirmada porque, no processo de análise, encontramos as contradições que negam e põem em cheque a percepção das estudantes, como também as confirmam, como mencionado anteriormente. Porém, é fulcro destacar as questões que entendemos fundamentais no contraponto dessa oferta analisada e, para isso, sintetizamos em itens, que seguem na sequência.

Consideramos esses itens nevrálgicos nas análises dessa tese, pois foram encontrados dentro dos diferentes contextos pesquisados, onde a ação de escolarização do ProEJA se efetivou. Por entendermos sua importância para essa tese desdobraremos suas análises no decorrer desse capítulo. São eles:

- Formação humana/libertadora – categorias encontradas nos textos, mas apresentadas principalmente nos documentos relacionados especificamente ao curso Técnico em Pesca ProEJA EaD, sem distinção teórica e/ou com perspectivas de entendimento teórico. Encontramos parâmetros conceituais apenas no Documento Base;
- EJA – neste item o destaque é no entendimento da modalidade e das características do seu público. Encontramos sinais em todos os documentos analisados, mais detalhadamente no Documento Base, e, também, na base de fundo das falas das entrevistadas. Destacamos que se percebeu a base ideológica/histórica de preconceito, mas, também, o reconhecimento do direito à educação;
- A oferta do ProEJA entre as contradições de pertencimento ou não pertencimento no olhar e caracterização dos sujeitos em relação aos saberes;
- A formação técnica entre os contraditórios conceitos: tradicional e capitalismo. Também a reflexão dos processos de tentativas de diálogo com as culturas e os conhecimentos prescritos no currículo formal, com a medida de execução de uma proposta policitada¹¹⁷, sem negociações, ou com poucas possibilidades disso.

¹¹⁷ Precisamos definir aqui o que estamos entendendo e definindo por policitação e estamos usando com conceito parcial do usado na semântica do Direito Civil. A palavra vem do latim *pollicitatio*, (promessa) que é a oferta ou promessa por meio de uma declaração unilateral de vontade feita ao *oblato* (a quem é a quem é oferecido). Em síntese: Policitante, proponente, ofertante - Aquele que faz a proposta / Oblato, policitado ou solicitado ou solicitante - Aquele que recebe a proposta. Entendemos que nesse sentido podemos definir a oferta do Curso aos pescadores e pescadoras, que têm uma demanda específica, mas recebem essa oferta, sem necessariamente terem participado das negociações, ou ajustes imprescindíveis e adequados à suas necessidades, ou expectativas.

Na Imagem 17 compilamos em um organograma essa síntese, onde os elementos conceituais analisados, os quais entendemos estarem intrinsecamente relacionados entre si, são apresentados dentro de uma forma “colméia” ou, para mantermos nossa semântica no universo da pesca, uma rede.

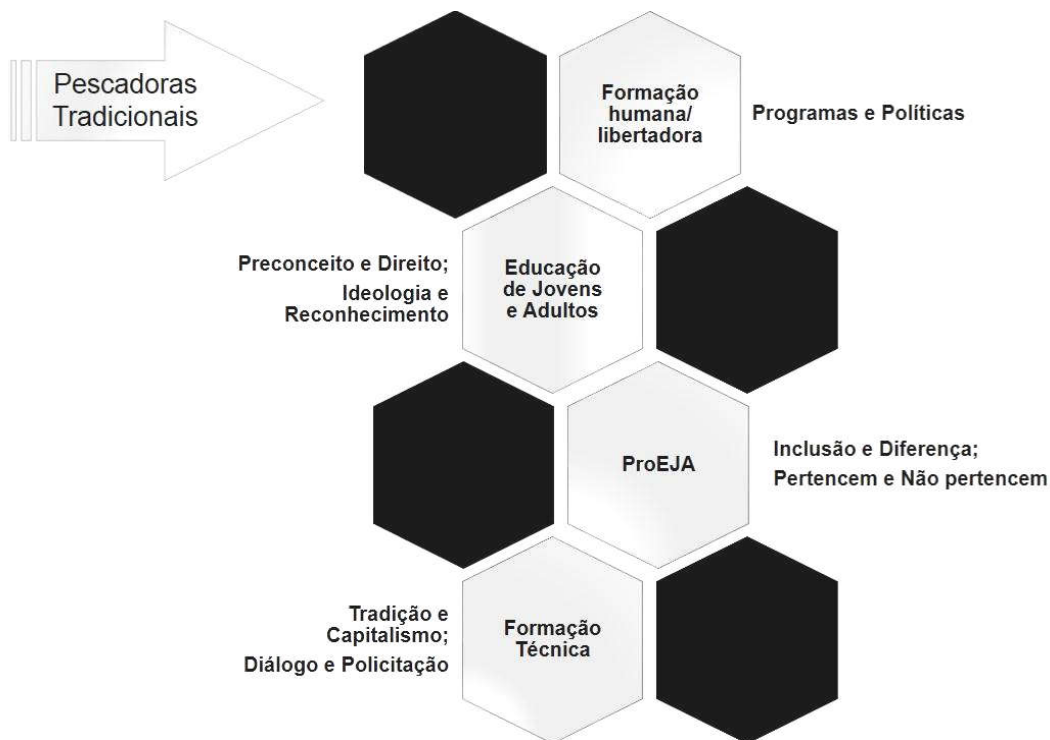


Imagem 17 - Organograma síntese
Fonte: criação da pesquisadora

Nos tópicos que se seguem passaremos a comentar detalhadamente os elementos dessa imagem.

4.4.1 – Formação humana/libertadora

O primeiro ponto é a perspectiva de formação dos sujeitos que participaram do curso. O objetivo a ser atendido é o da formação humana libertadora, encontrado nos documentos analisados, o qual relacionamos à oferta de escolarização e que dizem respeito a programas e políticas. Destacamos que estamos trabalhando, quando pensamos a formação humana, na perspectiva crítica, em diálogo com pensadores como Marx, Gramsci e Paulo Freire. Este

último alerta que “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor.” (FREIRE, 1987). O conceito de formação humana em Marx e Engels é explicado por Dermeval Saviani e Newton Duarte, quando explicam que:

Nos Manuscritos, a formação humana é analisada na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social. O que faz do indivíduo um ser genérico, isto é, um representante do gênero humano, é a atividade vital, a qual é definida por Marx como aquela que assegura a vida de uma espécie. No caso dos seres humanos, sua atividade vital, que é o trabalho, distingue-se daquelas de outras espécies vivas por ser uma atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social. Por meio do trabalho o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais. Nesse processo, as necessidades humanas ampliam-se, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais. (SAVIANI e DUARTE, 2010, p. 426)

Paulo Freire defende a educação libertadora porque a “Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (FREIRE, 1987, p. 30). Neste sentido o sujeito na perspectiva freireana é inacabado e se constrói nas relações sociais. Freire também entende como Marx, que em uma sociedade capitalista essas questões estão relacionadas com opressão e estão ligadas às condições de classe “e toda luta de classe é uma luta política” (MARX e ENGELS, 2005, p. 61). Segundo eles:

Todas as sociedades anteriores, como vimos, se basearam no antagonismo entre classes opressoras e classes oprimidas. Mas para oprimir uma classe é preciso poder garantir-lhe condições tais que lhe permitam pelo menos uma existência de escravo. O servo, em plena servidão, conseguia tornar-se membro da comuna, da mesma forma que o pequeno burguês, sob o jugo do absolutismo feudal, elevava-se à categoria de burguês. O operário moderno, pelo contrário, longe de se elevar com o progresso da indústria, desce cada vez mais baixo dentro de sua própria classe. O trabalhador cai na miséria e esta cresce ainda mais rapidamente que a população e a riqueza. E, pois, evidente que a burguesia seja incapaz de continuar desempenhando o papel de classe dominante e de impor à sociedade, como lei suprema, as condições de existência de sua classe. Não pode exercer o seu domínio porque não pode mais assegurar a existência de seu escravo, mesmo no quadro de sua escravidão, porque é obrigada a deixá-lo cair numa tal situação, que deve nutri-lo em lugar de fazer-se nutrir por ele. A sociedade não pode mais existir sob sua dominação, o que quer dizer que a existência da burguesia é, doravante, incompatível com a da sociedade. (MARX e ENGELS, 2005, p. 64-65, grifo nosso)

No entanto, Gramsci contribui para a reflexão quando apresenta a hegemonia das classes dominantes, como mecanismo de ideologia, moldantes para o comportamento das classes trabalhadoras. Nesse sentido, a análise gramsciana é assim explicada por Fontes:

[...]a sociedade civil é indissociável dos aparelhos privados de hegemonia – as formas concretas de organização de visões de mundo, da consciência social, de formas de ser, de sociabilidade e de cultura, adequadas aos interesses hegemônicos

(burgueses). Assinala a ampliação dos espaços de luta de classes nas sociedades contemporâneas, em sua íntima vinculação com o Estado. Seu objetivo é contribuir para superar o terreno dos interesses (corporativo) e o de uma vontade plasmada pela vontade estatal, defendendo uma sociedade igualitária (Gramsci, 2000 e 2001). Não há oposição entre sociedade civil e Estado, em Gramsci, pois a sociedade civil é duplo espaço de luta de classes: expressa contradições e ajustes entre frações da classe dominante e, ao mesmo tempo, nela se organizam também as lutas entre as classes. Os aparelhos privados de hegemonia (ou de contra-hegemonia) são organizações nas quais se elaboram e moldam vontades, e com base nas quais as formas de dominação (ou de luta contra ela) se irradiam para dentro e para fora do Estado. Aí subjaz o convencimento não apenas de maneira estática, mas como processo. (FONTES, 2008, s/p)

A relação que buscamos estabelecer entre as elaborações destes pensadores e o objeto analisado nesta tese diz respeito a uma formação humana que projeta, na educação, a possibilidade de liberdade da classe trabalhadora, a partir da aquisição do conhecimento, compreendendo os mecanismos da hegemonia da classe burguesa. Esta liberdade (chamada assim por Freire) só é possível “se a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de ‘mundo fechado’”. (FREIRE, 1987, p. 35). Nesse sentido, para uma perspectiva humanizadora e libertadora é necessário, defende Freire, a radicalidade dos conhecimentos. Para Freire:

O radical, comprometido com a realidade dos homens, não se deixa prender em ‘círculos de segurança’, nos quais aprisionam também a realidade. Tão mais radical, quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poderá transformá-la. (FREIRE, 1987, p. 27)

Retomando o objetivo na formação dos sujeitos do curso analisado, esta formação primeiro precisa estar em diálogo com os trabalhadores, questão unânime entre os três pensadores, e deve, também, ter continuidade em seu processo e desenvolvimento. Porém, o que constatamos é que tal perspectiva é estruturada em um programa, no caso do ProEJA, e Piloto, no caso do curso analisado, que por ter tempo limitado e experimental, ou seja, não é uma política de Estado, seu fôlego de alcance é limitado.

Dito de outra forma, a cultura escolar clássica, cristalizada nos processos de ensino e que possui em sua égide a ideologia da classe dominante, não é “rompida” com tempo limitado de programas de governo. Isso não significa que não causam mudanças, mas não são as projetadas ou almejadas dentro de uma perspectiva libertadora. Porque estando no âmbito do estado burguês a acomodação dos pensamentos na base hegemônica do mesmo é o princípio demandante, mas reforçando o que já falamos a utopia é fonte de sementeira na contradição, caso contrário não haveria sentido em perspectivas de possíveis mudanças, ou seja estaríamos falando de dogmas que aceitamos, ou aceitamos. Nesse sentido, concordamos com Freire quando afirma que:

As doutrinas neoliberais procuram limitar a educação à prática tecnológica. Atualmente, não se entende mais educação como formação, mas apenas como treinamento. Creio que devemos continuar criando formas alternativas de trabalho. Se implantada de maneira crítica, a prática educacional pode fazer uma contribuição inestimável à luta política. A prática educacional não é o único caminho à transformação social necessária à conquista dos direitos humanos, contudo acredito que, sem ela, jamais haverá maior clareza para “lerem o mundo”, e essa clareza abre a possibilidade de intervenção política. É essa clareza que lançará um desafio ao fatalismo neoliberal. (FREIRE, 2001, p. 37).

Para a formação humana, nesse contexto, a conscientização dos estudantes acontece de forma contraditória, uma vez que os sujeitos que se apropriam do conhecimento revêem suas trajetórias e movendo-se em novas perspectivas, que podem ou não projetar uma mudança significativa em si e no seu entorno. Mas essa mudança tende à acomodação dos fatores condicionantes da realidade, provocando mudanças limitadas. A meta almejada, de um sujeito trabalhador, livre e autônomo, no sentido de poder tomar suas decisões empoderado de conhecimento relacionado com seu contexto, é utópica, porém entendemos que esta deva estar sempre presente no horizonte, mesmo com ensaios de execução em cursos temporalmente limitados. No entanto, uma proposta que seja incorporada como política de Estado possui maiores chances e caminhos para a almejada formação humana/libertadora.

Dito de outra forma, reconhecemos o fato exposto e relatado pelas educandas, no que diz respeito ao seu reconhecimento de mudança em suas vidas, provocado pelo curso que frequentaram, mas entendemos que estas não alcançam a mencionada formação humana e libertadora dentro dos parâmetros documentais do curso ofertado, observando os referenciais conceituais dessa categoria.

4.4.2 – Educação de Jovens e Adultos

A segunda questão destacada por nós diz respeito à educação de jovens e adultos trabalhadores. Neste ponto refletimos: “Que educação se almeja?” e “Em qual escola será executada?”. E estas questões nos remetem à reflexão que Ivan Illich traz, ajudando a problematizar. Segundo o autor:

“A escola já não é um bom instrumento de educação, nem o automóvel se torna um bom instrumento de transporte, nem a linha de montagem é um modo aceitável de produção. A escola produz males e a velocidade devora o tempo” (Illich, 1976. In: CANÁRIO, 2007, p. 134)

Isso significa que esta escola que permanece tradicional e que aí está, sem mudanças, não tem condições de formar sujeitos na perspectiva de uma formação humana libertadora. Explicando de outra forma, nos pautamos em Rui Canário, que sintetiza em quatro pontos necessários para uma análise crítica e radical de escola segundo Ivan Illich. Entendemos que estes também são essenciais para pensar a escola de jovens e adultos trabalhadores. Segundo eles:

A contribuição teórica de Ivan Illich para submeter a escola a uma análise crítica radical pode ser sintetizada em quatro pontos fundamentais:

1. Associar a discussão sobre a escola a uma discussão sobre as escolhas a realizar, em termos de modelos de sociedade.
2. Associar a análise crítica da escola a uma visão crítica e radical das sociedades industriais modernas.
3. Articular entre a crítica a uma sociedade fundada na produção de mercadorias e no poder do dinheiro, por um lado, e as modalidades de alienação que resultam da institucionalização da escola, por outro.
4. Construir uma visão da função educativa ao conjunto do corpo social. (CANÁRIO, 2007, p. 132-133)

Pensar a educação e a escola, neste caso, para jovens adultos, é fundamental para visualizar que sociedade se pretende e com quais sujeitos. Na radicalidade é articular conhecimentos científicos reconhecendo, respeitando, e dialogando com seus valores éticos e estéticos, tendo como perspectiva uma educação para as escolhas, libertadora como formação humana. Nesse sentido, necessitamos reconhecer que historicamente os sujeitos que tiveram suas trajetórias educacionais interrompidas trazem a marca hegemônica e preconceituosa de culpa, ensimesmada na sua responsabilidade única pelo fracasso escolar. Esta lógica linear e superficial é historicamente repetida e foi muitas vezes associada a outros processos higienistas e sanitaristas, como também de raça-etnia. Os dados mostram que as e os estudantes da EJA são, na sua maioria, de etnia negra e parda e pobres¹¹⁸, no que diz respeito ao analfabetismo. Segundo o IPEA, dos 22 milhões de brasileiros que vivem abaixo da linha de pobreza extrema ou indigência, 70% são negros e dos 53 milhões de pobres do país, 63% são negros. Como já nos debruçamos anteriormente sobre o tema, essa é uma condição construída historicamente.

Em uma sociedade capitalista e pragmática, na explicação centrada na sua própria ideologia, os sujeitos possuem “liberdade de escolha”, e esses escolheram não estudar. No

¹¹⁸ Na perspectiva étnico-racial, embora tenha havido melhoras, constata-se que a taxa de analfabetismo, em 2006, de 14% entre negros e pardos (em 1996 era de 20,4%) é ainda mais de duas vezes superior àquela apresentada pelos brancos (6,5%). Dos 14,4 milhões de analfabetos existentes em 2006, 69,4% eram negros (pretos e pardos), enquanto a participação deste grupo na população total é de 49,5%. (BRASI/MEC, 2009, p. 15) Acesso em: 01/03/2016.

entanto, é necessária a projeção do material, histórico, econômico que sustenta essa ideologia, pois ela se dá:

Na atual fase (da crise do Capital), para manter-se o mesmo, além da *destruição produtiva*, instaura-se uma *produção destrutiva*. Esta manifesta-se pela super exploração do trabalho, desemprego estrutural, eliminação dos direitos da classe trabalhadora, duramente conquistados ao longo dos últimos séculos, e a destruição das bases da vida acelerada pela degradação do meio ambiente. (FRIGOTTO, 2009, p. 63. Parênteses nosso)

Olhando a escola com radicalidade, como recomenda Illich, observamos que mesmo as ações que objetivam a escolaridade dos que não tiveram êxito, ainda estão marcadas com a ideologia da concessão, a presença forte da mão do colonialismo¹¹⁹, os princípios fortes da inclusão de sujeitos, que supostamente não pertencem ao mundo, pois apenas ainda não tiveram acesso ao “templo” dos letrados e científicos.

Em outra linha de compreensão, na contramão da benevolência, temos o reconhecimento dos sujeitos que foram ceifados de condições mínimas de subsistência e cidadania. Que não estão fora do “templo”, mas que não há o reconhecimento de que têm os mesmos direitos de quem está dentro.

Os princípios ideológicos são hegemônicos e convencem os próprios sujeitos não escolarizados de que necessitam dessa “concessão”. Nessa direção, a educação que se apresenta é pontual, corretiva e de suplência. Mas, como entendemos que “o homem deve ser compreendido ‘como bloco histórico’ de elementos puramente singulares e objetivos e de elementos sociais e materiais com os quais o indivíduo está em permanente relação viva” (RUMMERT, 2007, p.15), reconhecemos que tal condição de negação da escolaridade é um fator construído social e economicamente e potencializado no tempo de um capitalismo destrutivo e que ainda, segundo Sonia Rummert, “não pode ser explicada porque argumento de caráter determinista” (Ibid., p. 58).

Nesse sentido, a defesa incondicional da igualdade ao direito de escolarização a qualquer tempo, pública, gratuita e de qualidade é preconizante. É importante destacar que, ao

¹¹⁹ Estamos nos referindo a colonialismo no sentido nos apropriamos do esclarecido, pois Peri Mesquita, segundo o filósofo “Para Paulo Freire, em uma situação de colonialismo, o “outro” não é jamais reconhecido na sua alteridade. Ele tem somente uma existência funcional e vive na dependência, como nos mostra Friederich Engels no seu Anti-Dühring (referindo-se às relações de Robinson Crusoe e Sexta-Feira). Assim, o homem freireano, reeducado, irá se descobrir plenamente responsável de seu destino e ao longo da vida procurará, com seus contemporâneos, o significado do processo de ser mestre do seu destino. Portanto, para Freire, não se ensina ao homem a dizer as palavras, mas ele mesmo aprende a “pronunciar” sua própria palavra cuja densidade de significado faz dele criador e portador da sua história. A palavra torna-se logos! Isto é, concretização. Por isso, a paidéia, pelo logos, pode realizar a utopia freireana (FREIRE, 1974b): a construção de uma sociedade na qual a liberdade não é simplesmente um vocábulo, mas uma realidade concreta. (MESQUITA, 2007, p. 560)

falamos em igualdade, estamos nos referindo à garantia de direitos que não está dada¹²⁰, mas que foi conquistada e ainda é disputada em um campo de forças desiguais, com o sentido do reconhecimento das diferenças, como nos lembra Boaventura Santos. Segundo eles:

O princípio de igualdade funda a pretensão de universalismo que subjaz aos direitos humanos eurocêtricos. Não se trata de uma igualdade sócio-econômica-cultural, mas tão só de uma igualdade jurídico-política, a igualdade de todos perante a lei. (SANTOS e CHAUI, 2013, p. 78)

Mas o autor lembra que esse não é um processo dado, que faz parte do movimento histórico de conquistas cotidianas, e que quebrar essa hegemonia é uma luta diária. Ainda segundo ele:

A luta pela igualdade, enquanto luta pela redução das desigualdades socioeconômicas, veio muito mais tarde com o direito social e econômico. Mas tudo isso ocorre dentro do paradigma da igualdade. Este paradigma só foi questionado quando grupos sociais discriminados e excluídos se organizam, não só para lutar contra a discriminação e a exclusão, mas também para pôr em causa os critérios dominantes de igualdade e diferença e os diferentes tipos de inclusão e exclusão que legitimam. As diferenças sexuais e étnico-culturais passaram a ser valorizadas como formas próprias de pertença legítima a coletivos mais amplos e portadores de uma dignidade apenas negada pelos preconceitos dominantes sexistas, racistas ou colonialistas. A ideia do fundacional/igualitário até então incontestado. A partir de então a luta contra a discriminação e exclusão deixou de ser uma luta pela integração e pela assimilação na cultura dominante e nas instituições suas subsidiárias, para passar a ser a separação uma luta pelo reconhecimento das diferenças, pela consequente transformação da cultura e das instituições de modo a separar as diferenças (a respeitar) das hierarquias (a eliminar) que ativamente lhe estavam referidas. (Ibid., p. 78)

Dentro desse raciocínio, entendemos que a EJA não é reparação. Por essa razão não pode ser alvo de “políticas focais”, questão do mesmo modo, “frágeis e passíveis de rápida descontinuidade” (RUMMERT, 2007, p, 58), muito menos de projetos de suplência.

Concordamos com o fato de que a educação para jovens e adultos trabalhadores tenha a flexibilidade indispensável e adequada as necessidades de tempo/espaço dos sujeitos. Isto

¹²⁰O preceito constitucional CF 1988, da Emenda Constitucional 59/2009 são conquistas de lutas sociais e de democratização, mas a sua materialização ainda não se realizou plenamente na sociedade brasileira principalmente para a EJA. Nesse sentido citamos MOURA: “A Emenda Constitucional 59 nos traz um avanço importante, que é o de recuperar a questão posta na LDB, que não contemplava o Ensino Médio como direito de todos. A emenda estabelece que a educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, esperando que 17 anos seja a idade que os adolescentes irão concluir o Ensino Médio, portanto, vão concluir a educação básica. No entanto, ao se realizar esse recorte por idade e não por etapa educacional, o que ocorre com os sujeitos da EJA e com todos os sujeitos que chegam à idade de 17 anos sem concluir o ensino médio: eles ficam de fora dessa obrigatoriedade e dessa garantia. Esse é um elemento sobre o qual devemos pensar: quando se estabelece o recorte por idade e não pela garantia de todos. E a síntese que fazemos, mesmo no plano legal, nós não temos a garantia de que esse direito efetivamente se materialize, porque há uma diferença entre o plano legal e a materialidade concreta. Ainda não temos, claramente delineado, o direito igualitário de todos à educação. Nem no plano legal e nem na materialidade concreta.” (MOURA, 2014, p. 33-34)

significa que é possível oferecê-la em outras modalidades, como por exemplo, a educação a distância, visto que em alguns casos essa se tornaria uma ação mais pertinente.

O que importa é que a escola pública esteja onde há necessidade que esteja, ou seja, que tenhamos a oferta de educação nas ilhas, no campo, em terras indígenas ou quilombolas, enfim, onde seja imprescindível. Mas uma escola unitária, crítica e libertadora que propicie conhecimento aos educandos e educandas a possibilidade de:

criticar a própria concepção do mundo, portanto significa torná-la unitária e coerente e levá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário (GRAMSCI, 1981, p. 12).

No entanto, que esteja, principalmente nestes casos, em constante diálogo com as diferenças culturais, econômicas, temporais, naturais (de natureza), com um currículo dialógico, que articule os saberes dessas populações com os conhecimentos científicos produzidos historicamente, com vistas à emancipação humana, dentro da compreensão freireana e gramsciana.¹²¹.

4.4.3 – ProEJA

Nosso item seguinte, em destaque, está relacionando a formação integrada, na formação técnica da última etapa da Educação Básica.

Iniciamos esclarecendo que o conceito de formação integrada para a proposta curricular do ProEJA é como nos esclarece Ramos:

A ideia de formação humana integral sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito de uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. (RAMOS, 2011, p. 23)

¹²¹ No dicionário Paulo Freire, destacamos o conceito Emancipação: “A emancipação humana aparece, na obra de Paulo Freire, como uma grande conquista política a ser efetivada pela práxis humana, na luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social.” (MOREIRA, 2016, p. 145)

Neste ponto, seguindo a lógica descrita no subitem anterior, marcamos os sentidos atribuídos à constituição curricular para este curso, relacionando as questões de pertencimento e não pertencimento, intimamente ligadas à identidade dos sujeitos, sempre com a premissa do conceito de formação humana/libertadora, empoderando os sujeitos de conhecimento para suas escolhas. O diálogo com os conhecimentos dos grupos que se unificam enquanto categoria da classe trabalhadora artesanal na pesca, também os diferencia, pois estão em espaços físicos diversos no país e trabalham em diferentes *habitats* aquáticos. Mas, principalmente, porque são adultos e jovens trabalhadores e detentores de conhecimentos valiosos, muitos adquiridos na oralidade, na tradição ancestral. Marx e Engels tecem suas considerações no que diz respeito às representações nos grupos sociais, pois:

São os homens os produtores de suas representações, de suas ideias, etc e por isso, os homens são condicionados pelo modo de produção de sua vida material, por sua reciprocidade material e seu desenvolvimento posterior na estrutura social e política. (MARX e ENGELS, 2012, p. 51)

Entende-se que estes conhecimentos, dentro de uma proposta para EJA, na concepção integrada, precisam ser dialógicos. Para a EJA, os conhecimentos científicos, reconhecidos e, principalmente validados, se estiverem “descolados” da realidade cultural/econômica da comunidade pesquisada, implicariam em uma formação/humana de menor intensidade, ou seja, o movimento de emancipação humana e mudança. Exclusivamente neste ponto precisamos fazer uma distinção: o que estamos chamando de dialético tem relação com a proposta freireana e com o sentido atribuído por Freire, para um desenho de currículo para jovens e adultos. Nesse sentido, o pensar “dialético-problematizador” na “práxis social” (FREIRE, 1993):

Freire retoma a dialética em suas origens gregas e nos recoloca a relação entre dialética e diálogo conferindo assim, novos fundamentos que superem a clássica tríade dialética inaugurada pela modernidade ocidental e tradicionalmente expressa a partir dos termos hegelianos: Afirmação – Negação – Negação da negação. O que aponta de novo em sua concepção dialética é a compreensão de história e do papel/importância da subjetividade humana na construção do mundo socioculturalmente estruturado. (ZITKOSKI, 2016, p. 116)

Deixando claro de outra forma, quando reconhecemos o conhecimento do adulto em um processo didático, identificamos sua existência, ao articulá-lo aos conhecimentos científicos produzidos historicamente. Assim desenhamos um contexto concreto de proximidades e aprofundamentos radicais do conhecimento, partilhado nas dimensões “ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas se resente, imediatamente, a outra”. Freire explica que “ não há palavra

verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 1993, p. 77). Nossa análise percebeu que existiu essa tentativa de articulação entre conhecimento e saber nas atividades pedagógicas, ao longo do curso, e nos processos propostos para a Prática Educativa.

No entanto, essa ação, no que diz respeito a uma educação que se projeta libertadora, principalmente com grupos tradicionais/artesanais, necessita, para se concretizar, se apoiar na validade dos saberes desses sujeitos, caso contrário permanecerá um pré-texto para o contexto. E para exemplificar trazemos Freire assumindo o que ele chama de palavra inautêntica, o texto como pré-texto. Segundo ele:

A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blábláblá. Por isso alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem sem ação.

[...] Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 1993, p. 78)

Na escola, esse reconhecimento e sua validação estão presentes na avaliação que afere valor aos processos cognitivos dos sujeitos.

Na estrutura e funcionamento do curso Técnico em Pesca a validação de conhecimentos está relacionada com notas e para conquistá-las os estudantes são submetidos a três momentos avaliativos, a saber: atividades de múltipla escolha, trabalhos em grupo e provas de múltipla escolha¹²².

Na prática, o currículo que se projeta para os técnicos de pesca, mesmo nas suas contradições, abre um tímido espaço concreto para que o educador estabeleça a validação dos conhecimentos dos educandos. Existe, na avaliação, um trabalho em grupo aplicado às turmas. Esse trabalho foi executado em todos os módulos, ou seja, havia três disciplinas associadas, ou seja, as três disciplinas que compunham o módulo organizavam uma atividade interdisciplinar¹²³ que era validada no cômputo geral, com valor de 20% na nota final. Porém essa era a única validação oficial que se propunha a estabelecer um diálogo entre as disciplinas, mas não necessariamente entre os saberes dos educandos. Significa que no processo de avaliação do curso os saberes artesanais e ancestrais que os educandos possuíam

¹²²Existem outras possibilidades avaliativas, tanto *online*, quanto nos polos presenciais, mas estas não entram no cômputo geral para formar a média numérica atribuída a aprendizagem do educando e educanda, ou seja, são reconhecidas, mas não são validadas.

¹²³Esta avaliação está nominada como atividade supervisionada

não era parte valorada dos trabalhos de grupo, ou seja, quando isso acontecia era como pré-texto.

No PPC do curso encontramos uma única referência quanto às práticas avaliativas, que aparecem apenas com estabelecimento de carga horária geral e estão assim distribuídas: AI – Atividades Autoinstrutivas: 420 horas; AS – Atividades Supervisionadas: 420 horas. As demais avaliações somativas¹²⁴ estavam associadas a uma avaliação no formato de prova de múltipla escolha que tinha 60% do valor da nota final e 20% de Atividades Autoinstrutivas,¹²⁵ feitas pelos estudantes no AVA¹²⁶.

Voltamos à questão que se anuncia no início: no ProEJA, o currículo deveria validar o conhecimento dos sujeitos para que, como afirma Paulo Freire, pudesse estabelecer a “educação dialógica” e não uma “educação-bancária”. Freire explica essas diferenças de educação, quando se refere à educação bancária. Segundo ele:

Na visão “bancária da educação”, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios ao que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos da alienação da ignorância, segundo a qual está se encontra sempre no outro.

[...] Na concepção bancária que estamos criticando, para a qual a educação é um ato de depositar, de refletir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição. (FREIRE, 1987, p. 58-59)

O sentido de pertencimento, no processo educativo, está intimamente ligado ao de certificação deste e, nesse caso, à valorização dos saberes, desde que seja o de forma positiva. Buscamos Paulo Freire para elucidar a importância destas diferenças. Segundo ele:

As diferenças interculturais existem e apresentam cortes: de classe, de gênero e, como alongamento destes, de nações.

Essas diferenças geram ideologias, de um lado, discriminatórias, de outro, de resistência.

Não é cultura discriminada que gera ideologia discriminatória, mas a cultura hegemônica que faz. A cultura discriminada gesta a ideologia de resistência que, em função de sua existência de luta, ora explica formas de comportamento mais ou menos pacíficos, ora rebeldes, mais ou menos indiscriminadamente violentos, ora criticamente voltados à recriação do mundo. Um ponto importante a ser sublinhado: na média em que as relações entre estas ideologias são dialéticas, elas se interpenetram. (FREIRE, 2014, p. 37)

¹²⁴Que faziam parte da média final de cada disciplina.

¹²⁵As avaliações autoinstrutivas constituíram de perguntas de múltipla escolha impressas no final de cada material didático impresso, em média 50 questões, e que eram disponibilizadas on-line no Ambiente Virtual de Aprendizado na plataforma do curso

¹²⁶Estas afirmativas são baseadas na experiência desta pesquisadora na ação docente no curso.

Na linha de análise de Freire entendemos que as culturas das pescadoras artesanais, em uma estrutura curricular, é colocada em cheque pela cultura hegemônica, e conseqüentemente gera discriminação entre o que a ciência diz e o que a tradição ensina.

Os estudantes do curso, como já dito, possuem muito em comum, no que se refere às lutas de subsistências dos grupos. Um exemplo é a presença dos atravessadores nos processos de venda de seus peixes. Mas também existem diferenças, por exemplo, na região amazônica, por nós pesquisada. Constatamos a presença das mulheres na ação da pescaria, ou como relatou a educanda entrevistada, o manejo do barco, características peculiares da região que não constatamos nas outras regiões pesquisadas. Mais uma questão que perpassa as colônias visitadas é o embate político. No âmbito das colônias, todas as entrevistadas relataram situações desse cunho. Entendemos que somos: “[...]os únicos seres capazes de poder ser objetos e sujeitos das relações que travamos com os outros e com a História que fazemos e que nos faz e refaz.” (FREIRE, 2013, p. 104).

Trazer essas realidades, por vezes próximas e por vezes distantes, aproxima a categoria e, mais que isso, articula esses saberes culturais dinâmicos, locais e regionais. No processo de avaliação dá significado de pertencimento, respeito e aceitação, porque “tais caminhos, como insistia Antônio Machado, se fazem no caminhar. Mas um caminhar que se faz coletivamente.” (LOBO NETO, 2009, p.27).

4.4.4 – Formação Técnica

Nesse ponto, nossas considerações dizem respeito ao conflito contraditório entre capitalismo e tradição e a formação técnica, parte constituinte dessa rede.

A formação técnica, que se estrutura dentro de uma lógica capitalista, confronta-se com o seu contrário de tradicional. Este fato se apresenta nos processos de tentativas de diálogo com as culturas dos pescadores e pescadoras, policitada materializadamente em uma proposta sem negociações, ou com poucas possibilidades disto. Nesse sentido, tem um nó difícil de ser solto, uma vez que a concepção de formação técnica capitalista está presente com maior frequência (e força) no currículo do curso. Neste sentido esses recortes/escolhas ideológicos do conhecimento científico, historicamente constituído, confrontam-se com os saberes das culturas tradicionais, que possuem lógicas distintas da hegemonia capitalista provocando, por sua vez, conflitos éticos-estéticos-políticos (GRAMSCI).

Defendemos que o conceito definidor da cultura de pescadores tradicionais é diferente da cultura capitalista. A cultura das comunidades de pesca tradicional aproxima-se mais da cultura dos povos indígenas, por exemplo, do que da lógica dos camponeses. Esta última possui uma relação com a terra e a natureza de posse de direito à terra. Para os indígenas a terra e todos os demais elementos da natureza são um bem coletivo.

Partiremos de possíveis conflitos sobre os conceitos de território (caso dos indígenas e das comunidades de pescadores artesanais) objetivando explicar as diferenças abissais apontadas entre a lógica capitalista e a lógica artesanal destes pescadores e pescadoras tradicionais. Esta é uma questão conflituosa de conceito, visto que é preciso entender a semântica atribuída a território indígena. Nesse sentido, trazemos a recomendação de OLIVEIRA, da etnia Pankararu, que alerta:

Para entender a concepção territorial dos povos indígenas, é necessário se depreender dos conceitos da sociedade ocidental sobre a terra, especialmente da propriedade privada e buscar essa compreensão a partir da cultura dos povos indígenas, ou seja, a partir da visão dos índios. Uma concepção que tenha a propriedade privada como parâmetro distorce o significado dos territórios indígenas, que são, por excelência, direitos coletivos (OLIVEIRA, 2006, p. 12).

Para os indígenas, respeitando aqui as diferentes nações que vivem no Brasil, a noção de território é inexistente em suas diferentes culturas.

[...]os antropólogos também se interrogam teoricamente a respeito de território, de limite, de posse etc... Buscando por eventuais correspondências entre categorias locais e noções ocidentais que embasam o direito constitucional. Neste tipo de estudos, costuma-se concluir pela inexistência de correspondências semânticas e pelas dificuldades em estabelecer tais correspondências, apesar da equivalência, tão enraizada, entre “terra” e “território”. (GALLOIS, 2014, p. 2)

Essa relação com a terra é também explicada por Andrade:

Assim, o *TekoaPindoty* faz parte de um processo que o caracteriza como um território indígena de acordo com o conceito utilizado por Gallo (2004), Tapajós Araújo (2010) e Garlet e Assis (2009) que remete a vivência de uma sociedade a um determinado espaço, a partir do ponto de vista tradicional, e das relações simbólicas, políticas, econômicas e ambientais que fazem parte da construção da identidade e concepção de mundo Mbya Guarani. As atribuições de deslocamento e ocupação de determinados territórios, segundo os Mbya Guarani, possuem significados cosmológicos, porém, são permeados por uma histórica situação de conflito e esbulho que de certa forma, condiciona estes deslocamentos e a escolha de um local em detrimento a outro. (ANDRADE, 2014, p. 15)

Trouxemos essa reflexão para, a partir dela, estabelecer nossas considerações a respeito dos pescadores e pescadoras artesanais, pois o espaço de deslocamento e de subsistência indígena está relacionado ao espaço de trabalho dos pescadores: a água, que e esta é sua fonte de existência. A água e a natureza, para o pescador artesanal, são mais que

apenas a procedência do produto do pescado, constituem elementos da natureza com os quais estabelece uma relação de troca. O pescador artesanal extrai o pescado operando dentro dos limites impostos pela natureza e suas técnicas de captura. Mas essa atividade milenar, executada dentro do capitalismo, obtém outro significado, o predatório, como apontado por Castro:

O aumento descontrolado dos esforços de pesca estão se refletindo na sobrepesca dos recursos pesqueiros marinhos (e continentais) em escala global; sendo os próprios pescadores os primeiros a sentirem as mudanças ambientais e função do abrupto declínio das espécies comerciais outrora abundantes. Se antes os recursos naturais do mar (e águas doces) eram considerados inesgotáveis, repentinamente, no decorrer do século XX, essa imagem passou a ser invertida, pois o mar (e as água continentais) apresentou traços de fragilidade e vulnerabilidade face as ações humanas.

A pesca, antes considerada coletiva, assume agora uma postura capitalista agregando o individualismo, a competitividade, o lucro excessivo e o uso de tecnologias e de técnicas agressivas ao meio ambiente e ao processo de produção pesqueira. (CASTRO, 2012, p. 11, acréscimos entre parênteses nossos).

Muitas vezes, em seu desconhecimento ecológico¹²⁷, os pescadores e pescadoras artesanais, quando se incorporam os preceitos hegemônicos capitalistas de lucro e mais valia, inapropriadamente como apontou Castro, podem ser coadjuvantes do esgotamento de suas próprias fontes de subsistência. Nesse sentido, destacamos a reflexão de Olga Maria Boschi Aguiar Oliveira:

Ocorre que a sobrevivência dessas comunidades (tradicionalistas), exclusivamente ou não, pesqueiras, é ameaçada pela influência da industrialização do setor pesqueiro. A industrialização do setor pesqueiro no Brasil desconsiderou a importância da atividade comunitária pesqueira. Foi notável que o Código de Pesca de 1967 estimulou a indústria da pesca, com grande aparato tecnológico, mas silenciou em relação à pesca artesanal.

Dessa política pública, resultaram dois efeitos, que culminaram com a dissolução de grande parte do modo de pesca artesanal. O primeiro deles, houve o esgotamento dos cardumes pesqueiros em torno das áreas costeiras. Isso porque o pequeno pescador serve de isca nas grandes embarcações, além de as embarcações industriais realizarem a pesca sem qualquer intuito de preservação. O outro efeito foi a pauperização da comunidade pesqueira, que, impulsionada pela exploração imobiliária, acabou por alienar seus imóveis. (OLIVEIRA, 2012, p. 347, acréscimo parênteses parênteses nosso).

Entendemos que essa não é apenas responsabilidade deles, pois a pesca industrial e os grandes navios pesqueiros (em se tratando de pesca marinha) causam maior desequilíbrio da

¹²⁷ Para o pescador artesanal a ecologia e sustentabilidade do trabalho que desenvolve é uma pauta recente em suas atividades, como já comentamos antes o seguro defeso é um dos mecanismos de Política Pública usados para ajudar a sanar esta questão junto aos pescadores artesanais.

natureza com suas pescas predatórias, provocando a extinção¹²⁸ de algumas espécies, como apontou Oliveira.

A água não é território de pertença¹²⁹, mas é espaço de identidade e subsistência. Esses sujeitos não mantêm um sentimento, uma relação de territorialidade ou de posse com esse espaço líquido. Entretanto, essas relações (de propriedade) no capitalismo são fundamentais. Segundo Marx e Engels:

Aqui estão, por conseguinte, os fatos: indivíduos determinados, que como produtores, atuam de uma maneira também determinada, estabelecem entre si relações sociais e políticas determinadas. É preciso que, em cada caso, a observação empírica ponha em relevo – de modo empírico e sem nenhuma especulação ou mistificação – o nexos existente entre a estrutura social e política e a produção. A estrutura social e o Estado nascem continuamente do processo vital de indivíduos determinados, porém desses indivíduos não como podem parecer à imaginação própria ou dos outros, mas tal e qual realmente são, isto é, tal como atuam e produzem materialmente e, portanto, tal como desenvolvem suas atividades sob determinadas limitações, pressupostos e condições materiais, independentemente de sua vontade. (MARX e ENGEL, 2012, p. 50-51)

Nossa análise diz respeito à contradição de dois universos culturais, um em convivência com a natureza e outro na exploração dos recursos naturais. Cada um atende a uma lógica em relação à natureza, diametralmente oposta, mas se fundem na complexidade e nas dinâmicas das relações do dia a dia e, em especial, nas estabelecidas no curso Técnico em Pesca. Como exemplo dessa situação, trazemos a análise por Luiz Borges. O pesquisador faz uma metáfora do filme de Herzog intitulado “Onde sonham as formigas verdes”¹³⁰, de 1984, na exploração de um determinado território na busca de novas fontes de riqueza para a cadeia produtiva, expandindo mercados e convertendo populações (BORGES, 2008). Segundo ele:

[...] essa expansão mundializante coloniza qualquer espaço público e, em consequência, condena à invisibilidade ou à exclusão tudo que não possa ser completamente reduzido ao vocabulário dos interesses e conquistas privadas, a partir do que a complexidade humana e social fica restrita à polarização dicotômica entre

¹²⁸No Brasil temos 12 espécies de tubarões/raias e 145 espécies de peixes constam no Anexo I do IBAMA como espécies ameaçadas de extinção. Fonte: <http://www.ibama.gov.br/institucional/lista-de-especies-aquaticas-ameacadas-de-extincao>

¹²⁹Os pescadores e pescadoras não são proprietários dos espaços (águas), porque estes espaços pertencem, do ponto de vista da propriedade capitalista, a outros proprietários; ou, por outro lado, porque os grupos no caso específico das águas, sua propriedade é “pública” administrada pelas instâncias de poder públicos que estão diretamente relacionadas (União, Estados e Municípios). As comunidades tradicionais não atribuem o significado capitalista de propriedade às águas, pois entendem como sendo bens coletivos, não propriedades individuais, no sentido capitalista possessivo.

¹³⁰Sinopse: O filme se passa na Austrália e mostra um grupo de uma multinacional que pretende explorar o solo a procura de urânio. Mas o impasse maior é de convencer os aborígenes que lá vivem. A partir o que vemos é o choque de cultura, o raciocínio, o abismo enorme criado e a natural prepotência do homem branco. É um filme sobre as coisas pequenas e simples que vão além de qualquer ganância ou providência que o dinheiro pode tomar. Fonte: <https://filmow.com/onde-sonham-as-formigas-verdes-t23293/>

um “nós”, que se impõe como referência, e um “eles”, a quem cabe a adaptação ou perecer. (BORGES, 2008, p. 44)

Percebemos dois pesos e duas medidas no que se refere ao tratamento entre pescadores e pescadoras tradicionais e indústrias pesqueiras (OLIVEIRA, 2012; CASTRO, 2012), que esculpem as duas faces de uma mesma “moeda”. Nesse sentido, concordamos com BORGES:

[...] temos de um lado uma sociedade fundada no que pode ser sinteticamente descrito como racionalidade administrativa, centrada na busca de novas formas de expansão de mercados e cujas condições materiais de existência demandam um engajamento espaço-temporal na consecução de um fim que se caracteriza, em termos psico-sócio-culturais, pela individualidade narcísica e, em termos produtivos, pela privatização dos meios de produção e pela acumulação concentradora.

[...]de outro lado, temos a sociedade baseada na agricultura insipiente(pesca) e caça, ideologicamente fundada na imemorialidade de sua tradição oral. (BORGES, 2008, p. 45-46)

Materialmente há semelhanças culturais de processos e técnicas de trabalho artesanal entre os diferentes grupos pesquisados. Como não são proprietários dos seus espaços de trabalho, no sentido de posse da sociedade capitalista (não estou considerando os barcos, pois estes são ferramentas), possuem uma relação com a natureza diferente da relação de exploração que o capitalismo estabelece, como já apontamos. Nesse sentido, entendemos e reconhecemos que existe a necessidade do conhecimento, inclusive como preservação da natureza aquática, mas não na lógica pragmática do Capital.

Percebe-se que na formação técnica, com a perspectiva de formação humana/libertadora, é fulcro a necessidade de associar as culturas desses sujeitos e que, mesmo que vivam sob a égide do capital, possuem outra lógica produtiva relacionada a subsistência que precisa ser visibilizada, reconhecida, respeitada e validada nos processos de ensino e aprendizagem. A propriedade é um divisor quando pensando o espaço de subsistência, que vai além dos processos tecnológicos da industrialização da pesca, pois os pescadores estão alicerçados no artesanal, conhecem o processo de seu trabalho e relacionam-se com a natureza na forma contrária à exploração desta.

Ainda, no que diz respeito à comercialização do produto de seu trabalho, encontram-se em condições desiguais na cadeia produtiva quando, neste momento, sua vulnerabilidade está ligada à “concorrência” de atravessadores, que submetem o produto comprado na fonte (pescadores e pescadora), colocando para si a mais-valia no repasse do peixe. Essa condição é

inerente a todas as comunidades pesquisadas, mas não é abordada nas disciplinas do curso, fragilizando a formação desses técnicos¹³¹.

¹³¹ Como exemplo de possibilidade na direção para a mudança dessa realidade Nacional, trazemos a experiência no sul do país com a proposta de uma cooperativa e venda dos produtos em feira pública, essa é acompanhada tecnicamente pelo Núcleo de Desenvolvimento Social Econômico – NUDESE- FURG como o único constatado por essa pesquisa em campo. O APSEMIN (Associação de Pescadores Artesanais da Vila São Miguel) tem como objetivo “Promover a produção inclusiva e sustentável, fomentando a oportunidade de trabalho, na manutenção e preservação socioambiental das comunidades tradicionais de pesca”. E trabalha com uma metodologia freireana que é desenvolvida segundo eles: “Como forma de atuação será utilizada no trabalho com as comunidades a metodologia Freireana: ação-reflexão-ação, promovendo a reflexão sobre ação realizada e construindo a partir desta uma nova ação, levando em consideração o contexto em que os sujeitos e as associações estão inseridos. O desenvolvimento para a autonomia das comunidades pauta-se em princípios metodológicos centrais da Educação Popular: autogestão, sustentabilidade e participação popular, assim Freire (1980) nos aponta que, pensar em metodologias significa repensar as ações realizadas por um determinado espaço e pessoas, ou reafirmar aquelas atividades que estão dando certo de forma a produzir cada vez mais, novos conhecimentos.” Podemos constatar o bom relacionamento entre os sujeitos envolvidos no projeto (pescadores, pescadoras, pesquisadores da FURGS), como o já registrado na imagem 04. Para saber mais sobre o projeto indicamos o sitio na internet do Núcleo - <http://www.projetoapesmi.nudese.furg.br/index.php>

CONCLUSÃO

Nos apontamentos finais desta tese propomos as reflexões já pontuadas anteriormente como a confirmação parcial de nossa hipótese e responder ao nosso objetivo que era verificar as perspectivas das alunas entrevistadas sobre as mudanças sociais percebidas por elas, tanto em suas vidas pessoais, como nas comunidades em que vivem, sobre a política que se denomina inclusiva do ProEJA, a partir da conclusão do curso Técnico em Pesca. Ponderamos para isso os conceitos de inclusão a partir da percepção das pescadoras em diálogo com os documentos analisados e a teoria.

Destacamos que dentro do processo de análise foram considerados e pesados os espaços de disputa e dinâmica de forças que são potencialmente assimétricas nas perspectivas de inclusão percebida por todos os pensamentos proferidos nos discursos dos sujeitos apresentados nessa pesquisa. Estamos nos referindo nesse sentido às entrevistas, aos documentos e à produção acadêmico-científica sobre a temática. Entendemos, nesse sentido, que as diferenças em disputa são antagônicas, por um lado, e equivalentes, por outro. Referimo-nos no caso do antagonismo quando a oferta de formação técnica apresenta a tendência hegemônica capitalista para um coletivo culturalmente definido e legalmente reconhecido na tradição e cultura artesanal. Por conseguinte, por um lado uma estrutura capitalista de consumo exacerbado e de necessidade de exploração e, por outro, a cultura de não exploração dos meios e uma articulação da natureza no sentido de troca e respeito. Um capitalismo “destrutivo” que se reinventa e assume a posição de marioneteiro da sociedade ocidental capitalista manipulando os fios e conduzindo os indivíduos à aceitação da policitização de um contrato unilateral docilizando corpos e mentes para a anuência do sistema de forma dócil e subserviente.

Em síntese existia um esforço governamental para a oferta de educação técnica para uma comunidade que não concluiu a Educação Básica, no caso específico da pesca artesanal, em ações conjuntas e articuladas intersetoriais e interministeriais e que são parte integrante de uma Política que se autodenomina de Inclusão. No entanto, pretende-se sustentar, nessas reflexões, questões de contradição e muitas vezes conflitantes na política dessa oferta, que se intenciona inclusiva. Procuramos, a partir da perspectiva das formandas Técnicas em Pesca entrevistadas, quais suas compreensões a respeito.

Não perdi o que tenho de mais valioso, penso eu, que é a capacidade de acreditar na possibilidade de humanização e autonomia dos indivíduos no processo ético-estético-político para transformarem-se em sujeitos de sua história, reconstruindo conceitos e exercendo suas capacidades de aprender sempre. Mas é necessária uma atitude radical neste momento. E entendo radical com o exercício de ir às raízes das questões por nós levantadas na tese e impor-nos um distanciamento crítico de análise dialogando com todos que comigo fizeram este percurso, pescadoras, comunidades, autores e muitos outros que em muito somaram nesta caminhada. Como podemos perceber no trajeto desta tese que mesmo apresentando as diferentes comunidades de pescadoras relatamos suas paridades e disparidades, pois possuem problemas partilhados, por exemplo, a questão complexa dos atravessadores. Em contrapartida, a sua constituição identitária de pescadores e pescadoras alicerçando expectativas futuras. Percebemos também que, mesmo atingindo outro patamar de escolaridade não se distanciam, ou almejam outra profissão que não se relacione com a pesca e a comunidade.

Podemos reafirmar que a escolaridade é elemento indispensável no aumento da autoestima e que esta mudança é reconhecida e valorada pelos pares estimulando a continuidade dos estudos.

Nesse sentido entendemos, nesse momento da pesquisa, que os objetivos e metas de formação humana libertadora enunciados no Documento Base propõem uma formação que inclui sujeitos jovens e adultos no processo de escolarização (espaço que não ocupam) da forma crítica do sujeito político omnilateral. Porém, entendemos que esta formação, mesmo nas contradições, exige o reconhecimento desse direito do sujeito à educação e que esta seja com a perspectiva dialógica da práxis.

A tese que defendo é de que o projeto de política do ProEJA, na opinião das pescadoras entrevistadas, inclui, mas essa inclusão não acontece na perspectiva de uma formação integrada humanizadora e libertadora, porque em uma sociedade capitalista que não valida a diferença só reconhece o seu igual padronizado e assim deve ser nesta lógica para que se perpetue sem conflitos insubordinado dos que se libertam da cultura hegemônica e questionam seu direito de si como classe, grupo, coletivo.

Para que este projeto torne-se uma possibilidade real em tempo menos alargado de transformação social se efetive é necessário que se transforme em política de estado, que reconheça concretamente que a massa não é uniforme, que possui diferenças, que a ação não é compensatória é um direito, que a escola vá onde estejam os sujeitos que dela necessitem. Não entendemos que este possa ser uma mudança radical na forma desumana do capitalismo,

mas é um princípio, como foi o vivido pelas estudantes deste curso, mesmo com as fragilidades que destacamos na pesquisa.

Fechar uma pesquisa é sempre um processo inacabado, pois o fim não virá uma vez que ao pesquisar levantamos uma série de outras questões que precisam aprofundamento, como é o caso, por exemplo, das questões de gênero que perpassaram por todo o processo. Outra possibilidade de aprofundamento diz respeito à análise do curso na perspectiva curricular, ou da ação de formação dos tutores, ou dos professores, enfim são inúmeras as lacunas que se abrem quando fechamos uma.

Existe, a nosso ver, toda a possibilidade de mudanças e de acesso dos sujeitos à escola e ao conhecimento científico. Entendemos que não será só a escola a responsável, mas é uma parte muito importante da construção da autonomia e da ação intelectual e material dos sujeitos no processo de transformação social.

A trajetória percorrida para alcançar nosso objetivo de tese mostrou-se imensamente rica de outras possibilidades de pesquisa que entendemos merecem aprofundamento em outros projetos. Podemos destacar alguns como o caso da questão de gênero. Este é a nosso ver um espaço fértil de descobertas. Outra possibilidade que entendemos pede maiores aprofundamentos é uma análise e avaliação mais apurada do currículo e do material didático usado como também a investigação de outros sujeitos envolvidos nesse processo como os tutores por exemplo. As questões não se esgotam, ou diminuem a medida que procuramos respondê-las com auxílio de pesquisas empíricas, mas nos fornecem diferentes perspectivas deste prisma histórico relacionado ao curso. Uma possibilidade que surge, também, após esta tese seria um comparativo entre os cursos oferecidos Técnico em Pesca e Técnico em Aquicultura.

Enfim entendo que esta é um prelúdio de possibilidades que se alargam como os afluentes de um grande e profundo rio.

BIBLIOGRAFIA

AGUIAR, Gina Maria Porto. **PROEJA**: análise das potencialidades de inclusão sociolaboral de seus alunos. Fortaleza, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, UFC, 2011.

ALMEIDA, Adriana de. **Um estudo do e no processo de implantação no estado do paraná do ProEJA**: problematizando as causas da evasão. Disserta o (Mestrado em Educa o) - Programa de Pós-Gradua o em Educa o - PPGE, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008.

ALVAIDES, NATÁLIA KERCHE; SCOPINHO, ROSEMEIRE APARECIDA. De sem-terra a sem-terra: memórias e identidades. In: **Psicologia & Sociedade** (Online), v. 25, p. 288-297, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v25n2/06.pdf>. Acesso em: 28/03/2016.

AMARAL, Ana Lúcia. Pertencimento. In: ESCOLA SUPERIOR DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Dicionário de Direitos Humanos**. Disponível em <http://www.esmpu.gov.br/dicionario/tiki-index.php?page=Pertencimento>. Acessado em 27/03/2016.

AMARAL, Wagner Roberto; BAIBICH-FARIA, Tânia Maria. A presença dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: trajetórias e pertencimentos. In: **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 818-835, Dec. 2012 . Acess em 28 Mar. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812012000400014>.

ANDRADE, Sabrina de Assis. Uma proposta etnoarqueol gica sobre a concep o do território: os Mbya Guarani e o Tekoa Pindoty. **Cadernos do LEPAARQ** Vol. XI, n . 21, 2014.

ARAUJO, Paulo Henrique Furtado de. Supera o do capitalismo a partir da lógica humano-societária do trabalho? Postone, Lukács e Chasin se encontram. In: **Verinotio - Revista Online de Educa o e Ciências Humanas** – ISSN 1981-061X, N 13, Ano VII, Abril de 2011, periodicidade Publica o Semestral.

ARAUJO e SILVA, Geraldine Augusto de. **Dinâmicas sociais, organiza o política e conflitos da pesca artesanal na Foz do Rio São João (RJ)**. 2012. 98 f. Disserta o (Mestrado em Antropologia) – Programa Pós-gradua o em Antropologia,  rea de Concentra o: Antropologia Social. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

ARAÚJO, Silvia Cordeiro de. **Pescando Letras**: diálogo interdisciplinas entre a educa o ambiental e a alfabetiza o do jovens e adultos no contexto da pesca artesanal. Disserta o (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) Centro de Desenvolvimento Sustentável - CDS, Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

BARBOSA, S nia Regina da Cal Seixas. Identidade social e dores da alma entre pescadores artesanais em Itaipu, RJ. In: **Ambient. Soc.** [online]. 2004, vol.7, n.1, pp. 107-131. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-753X2004000100007>

BAZZO, W. A.; LINSINGEN, I. V.; PEREIRA, L. T. V. **Introdução aos estudos CTS** (Ciência, Tecnologia e Sociedade. Mari, Espanha: OEI (Organização dos Estados Ibero-americanos), 2003.

BERNARDO, R. C.; CECILIO, M. A. . Neoliberalismo e Educação de Jovens e Adultos do e no campo. In: **6º Seminário Nacional de Estado e Políticas Sociais e 2º Seminário Nacional de Direitos Humanos**. 2014, TOLEDO - PR. Capitalismo contemporâneo na América Latina: políticas sociais universais?. Toledo - PR: Unioeste, 2014. v. 1.

BORGES, Luiz C. Sociedade, mito e consciência no sonho das formigas verdes. In: GARCIA, Gabriel Cid; COIMBRA, Carlos A.Q. (Orgs.). **Ciência em Foco: o olhar pelo cinema**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

BRASIL, 2008 **LEI FEDERAL nº 11.699 de 13 de junho de 2008**. Dispõe sobre as Colônias, Federações e Confederação Nacional dos Pescadores, regulamentando o parágrafo único do art. 8º da Constituição Federal e revoga dispositivo do Decreto-Lei nº 221, de 28 de fevereiro de 1967. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de junho de 2008, Seção 1, p. 8.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. **Plano Brasil sem Miséria 2 anos: Caderno de Gráfico**. Brasília: MDS, agosto 2013.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. **BASE Conceitual do Artesanato Brasileiro**. Brasília: MDIC, 2012. Disponível em: http://www.desenvolvimento.gov.br/arquivos/dwnl_1347644592.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução / Secretaria de Educação Fundamental, 2002**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos –ProEJA**: Documento Base. Brasília: MEC, fev. de 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade MEC/SECAD. **Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFINTEA**. Brasília: MEC/SECAD, 2007. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/docbrasil.pdf>

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica CNE/CEB. **PRESOLUÇÃO Nº 3, DE 15 DE JUNHO DE 2010**. Institui **Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância**. Disponível em <http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/70/pdf>

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica CNE/CEB. Parecer 05/11. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Relator: José Fernandes de Lima, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 de maio de 2011. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16368&Itemid=866

BRASIL, MEC. **Relatório educação para todos no BRASIL 2000-2015**. Ministério da Educação: MEC 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192

BRASIL, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE; **Censo Demográfico**. Resultados gerais da amostra. Rio de Janeiro, 2010

BRASIL, Ministério da Pesca e Aquicultura. **Relatório de Avaliação do Plano Plurianual 2008-2011**. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.mpa.gov.br/files/Docs/Planos_e_Politiclas/Relatorio-de-Avaliacao-PPA-2008-2011-exercicio2011-ano-base-2010.pdf

BRASIL/MPA. Ministério da Pesca e Aquicultura. **Boletim estatístico da pesca e aquicultura**: Brasil 2010. Brasília: MPA, 2010. 128p.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Assuntos Estratégicos. **O governo Lula segundo seus ministros**. Volume 1 Brasília: Presidência da República, Secretaria de Assuntos Estratégicos – SAE, 2010. Em: http://www.sae.gov.br/site/wp-content/uploads/palestras_volume_1.pdf

BRASIL. Termo de Cooperação Técnica. **Extrato de Acordo de Cooperação Técnica**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 249, p. 127, 30 de dezembro de 2009. Seção 3. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=3&pagina=127&data=30/12/2009&captchafield=firistAccess> Acesso em: 05 fev. 2006.

BASTOS, CARDOSO e SABBATINI. **Uma visão geral da educação à distância**. Acesso em <http://www.edumed.net/cursos/edu002>. 2000.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar. 2001.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Tradução, Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CALDASSO, Liandra Peres. **Gestão Compartilhada para a Pesca Artesanal**: o caso do Fórum da Lagoa dos Patos/RS. Dissertação (mestrado) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promeças às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CAPELLESSO, A. J. CAZELLA, A. A. **Pesca artesanal entre crise econômica e problemas socioambientais**: estudo de caso nos municípios de Garopaba e Imbituba (SC). Ambiente e Sociedade, Campinas, v. 14, p. 15-33, 2011.

CARDOSO, Maria Sandrelle Gonçalves. **Do Caniço ao Rapixé**: os Pescadores Artesanais e a Política de Seguro Desemprego do Pescador Artesanal- PSDPA na comunidade Divino Espírito Santo em Parintins-AM. Dissertação (mestre em Ciências do Ambiente e

Sustentabilidade na Amazônia) — Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia- PPGCASA – Universidade Federal do Amazonas, 2014. Disponível em:
<http://www.ppgcasa.ufam.edu.br/pdf/dissertacoes/2014/Maria%20Sandrelle.pdf>

CARVALHO, Felipe Eduardo Arújo de. Uma análise preliminar do Programa Pescando Letras em Pernambuco. In: **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 7, p.98-105, jan./dez. 2008.

CASSIN, Marcos. Sociedade capitalista e educação: uma leitura dos clássicos da sociologia. Campinas: In: **Revista HISTEDBR On-line USP**, n.32, p.150-157, dez. 2008. - See more at: <http://conteudomais.com.br/sociedade-capitalista-e-educacao-uma-leitura-dos-classicos-da-sociologia/#sthash.klJISO7l.dpuf>

CASTRO, Francker Duarte de. **Implicações Socioeconômicas e ambientais da pesca artesanal de lagosta em Touros/RN**. 2012. Dissertação (Mestrado em) – Programa Regional de Pós Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente, UFRN, Natal. 2012. Em: <http://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/18240>

CATTANI, André Pereira. **Estratégias coletivas adotadas pelos pescadores artesanais paranaenses na defesa de seus interesses, com destaque aos pescadores do município de pontal do Paraná-PR**. 2006. 102 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Curso de Oceanografia, com ênfase em Gestão Ambiental Costeira, Centro de Estudos do Mar, Setor de Ciências da Terra. Universidade Federal do Paraná. 2006.

CATELLA, Agostinho Carlos. **A pesca no Pantanal de Mato Grosso do Sul, Brasil: Descrição, Nível De Exploração E Manejo (1994 – 1999)**. (Tese). Doutorado em CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, Pós-Graduação em Biologia Tropical e Recursos Naturais do Convênio - INPA, UNIVERSIDADE DO AMAZONAS - UA. Manaus, 2001.

CHAUI, Marilena; SANTOS SOUSA Boaventura de. **Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHEPTULIN, Alexander. **A dialética materialista: leis e categorias da dialética**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro; NOMA, Amélia Kimiko. Reparação da dívida social da exclusão: uma função da educação de jovens e adultos no Brasil? In: **Revista HISTEDBR On-line**, [S.l.], v. 9, n. 33e, out. 2012. ISSN 1676-2584. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639537> Acesso em: 29 maio 2016.

CLAUZET, M., RAMIRES, M., BARELLA, W. 2005. Pesca artesanal e conhecimento local de duas populações caiçaras (Enseada do Mar Virado e Barra do Una) no litoral de São Paulo, Brasil. In: **Revista Interdisciplinar dos centros e Núcleos da UNICAMP - Multiciência Núm.4, Maio [on line]** (www.multiciencia.unicamp.br).

CORSO, Ângela Maria. **As representações do trabalho no âmbito do programa de integração entre a educação profissional e a educação de nível médio na modalidade EJA PROEJA**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

COSTA E SILVA, Gildemarks. Tecnologia, educação e tecnocentrismo: as contribuições de Álvaro Vieira Pinto. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. (online), Brasília, v. 94, n. 238, p. 839-857, set./dez. 2013.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a10v94n238.pdf>

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Tradução: J. Guinsburg e Beto Prado Júnior. Coleção Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1ª. edição, 1973.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, Nov. 2001.

Em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300005&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 06/04/2016.

FANON, Frantz. **Sociología de una revolución**. México: Era, 1971. FANON, Frantz. Los condenados de la tierra. México: FCE, 1988. FANON, Frantz. Peau noire, masques blancs. Paris: Seuil, 1995.

FEENBERG, Andrew. **Racionalização Subversiva: Tecnologia, Poder e Democracia**, 1991. Em: <http://www.sfu.ca/~andrewf/languages.htm>

FONTES, Virgínia. Sociedade civil. In: PEREIRA, Isabel; LIMA, Júlio C. França (Orgs.) **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2ª ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/sociv.html>

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto; PEREIRA, Henrique dos Santos; WITKOSKI, Antônio Carlos. (Org.) **Comunidades ribeirinhas amazônicas: modos de vida e uso dos recursos naturais**. Manaus: EDUA, 2007

FRIEDRICH, Márcia et al . Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. In: **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas de Educação**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise (orgs.) **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005

FRIGOTTO, G. **Fundamentos científicos e técnicos da relação do trabalho e educação no Brasil de hoje**. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (Orgs.). Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006, p. 241-288.

_____. Educação para “inclusão” e empregabilidade: promessas que obscurecem a realidade. In: CANÁRIO, R. & RUMMERT (Org.) **Mundos do trabalho e aprendizagem**. Lisboa: EDUCA. 2009.

_____. Tecnologia. In PEREIRA, Isabel; LIMA, Júlio C. França (Orgs.) **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2ª ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

_____. **Exclusão e/ou desigualdade social?** Questões teóricas e político-práticas. Cadernos de Educação, RS, n. 37. P. 417-442, set.-dez., 2010.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anãs, Genebras, Apolônias e Gracias até os Severinos. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: INEP, 1989. (Biblioteca da Educação. Série I. Escol; v.4).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 24ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Política e educação**. (Org. Ana Maria Freire). 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FURINI, Dóris Regina Marroni. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam: os sujeitos jovens e a EJA. In: **Revista Pedagógica**. v. 14, n. 29: jul./dez. 2012.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades? In: FANY, Ricardo. (Org.). **Terras Indígenas & Unidades de Conservação da Natureza**. 1 ed. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007 - (Preconceitos v. 2).

GARCIA, Nilson M. D. e LIMA FILHO, Domingos L. **Politecnia ou educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à Educação Profissional**. (Trabalho encomendado pelo GT-9 – Trabalho e Educação, para apresentação na 27ª. Reunião Anual da ANPEd), Cachambu: ANPEd, 2004.

GIL, Thais Nogueira. Análise de um projeto da educação profissional voltado à inclusão social. In: **Reunião Anual da ANPEd**, 31. 2008. Caxambu, Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT09-2198--Int.pdf>

GODINHO, Ana Cláudia Ferreira, e EGGERT, Edla "Escola e mundo do trabalho: (des) encontro de saberes na experiência escolar de estudantes de EJA integrada à educação profissional. In: **Trabalho & Educação** (UFMG), v. 22, p. 197-208, 2013.

GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive -(org.). In: **500 anos de Educação no Brasil**. 4 ed.- Belo Horizonte: Autêntica, 2010

GORZ, André. **Sobre el carácter de clase de la ciencia y los científicos**. In: Rose, Hillary & Rose, Steven (eds) *Economía Política de la Ciencia*. México: Nueva Imagen. 1979.

GRAMSCI, Antônio. **Homens ou Máquinas**. 24 de dezembro de 1916, Primeira Edição: "Avanti!", ano XX, n.351, 24 de dezembro de 1916. Fonte: GRAMSCI, Antonio. Cronache Torinesi (1913 – 1917). Torino: Einaudi, 1980. (A cura di Sergio Caprioglio). pp. 669 – 671. Tradução: Thiago Chagas Oliveira para o *Marxists Internet Archive*.

_____, 1891-1937, **Cadernos do cárcere, volume 1**; tradução, Carlos Nelson Coutinho; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. **A Concepção Dialética da História**. 3ª edição Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GRAMSCI, Antônio. Volume 4: "**Temas de cultura. Ação Católica. Americanismo e fordismo**". Trad. Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Orelha de Luiz Werneck Vianna. Quarta capa de Michael Löwy. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 394p.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, ago. 2000. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200007&lng=pt&nrm=iso . acessos em 29 maio 2016.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2013

HELLER, Barbara e MELLO JUNIOR, José de. Crítica ao determinismo tecnológico: teóricos da sociedade da informação e periódicos de tecnologia. In: **Comunicação & Inovação**, São Caetano do Sul, v. 5, n. 28:(105-113) jan-jun, 2014.

HOBSBAWN, Eric J. "A Revolução Francesa". In: **A Era das Revoluções - 1789 - 1848**. Editora: Paz e Terra. 2005.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por amostra de domicílio. Síntese de indicadores 2013**, Rio de Janeiro, 2014.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais, Uma análise das condições de vida da população brasileira 2013**. número 32. Em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2013/SIS_2013.pdf

IBGE/PNAD. **Indicadores IBGE Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 3º trimestre de 2015**. IBGE, Brasília. 2015. Em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilio_s_continua/Trimestral/Fasciculos_Indicadores_IBGE/pnadc_201503_trimestre_caderno.pdf.

IFPR/EaD, Instituto Federal do Paraná, Educação a Distância. **Projeto Pedagógico Curso Técnico de Pesca**, Curitiba: IFPR/EaD, 2010. Disponível em: http://200.17.98.151/portalEad/Sit_Tecnico_Sobre_Curso2.aspx?Curso=5&Sub=VD.

IRELAND, Timothy Denis e SPEZIA, Carlos Humberto (Orgs.). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. UNESCO – Brasília: Representação no Brasil, 2014.

KRONBAUER, Luis Gilberto. Contradição. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. 439 p.

KUENZER, A. **A educação profissional nos anos 2000**: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 96, p. 877-910, 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão Includente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relação entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D. & SANFELICE, J. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.163 p.

LALANDE, André. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia**. 3ª Edição. Tradução: Fátima Sá Correia. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999.

LIMA FILHO, Domingos Leite; QUELUZ, Gilson Leandro. A tecnologia e a educação tecnológica: elementos para sistematização conceitual. In: **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v.10, 2005, p. 19-28.

LIMA FILHO, D.L. **A reforma da educação profissional no Brasil nos anos noventa**. Florianópolis, 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

_____, A “era tecnológica” entre a realidade e a fantasia: reflexões a partir dos conceitos de trabalho, educação e tecnologia em Marx. In: **Revista HISTEDBR**, On-line, Campinas, Número Especial, ago. 2010, p. 83-92.

_____; A “era tecnológica” entre a realidade e a fantasia: reflexões a partir dos conceitos de trabalho, educação e tecnologia em MARX. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, ago.2010 - ISSN: 1676-2584.

LOBO NETO, Francisco Políticas de “inclusão” e “elevação” de escolaridade ou agravamento das desigualdades no capitalismo contemporâneo? CANÁRIO, R. & RUMMERT (Org.) **Mundos do trabalho e aprendizagem**. Lisboa: EDUCA. 2009.

LOPES, I. S.; SANTOS, G. S.; PIEDADE, H. F.; SOUZA, D. M. **Políticas Públicas e a busca pela garantia dos direitos dos pescadores artesanais**: Um estudo da Colônia dos Pescadores Z-17 em Parintins/AM. In: VI Jornada Internacional de Políticas Públicas, 2013, São Luís, Maranhão. O Desenvolvimento da crise capitalista e a atualização das lutas contra a exploração, a dominação e a humilhação, 2013. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo8-direitosepoliticaspUBLICAS/pdf/politicaspUBLICASEabuscapelagarantiadosdireitosdospescadoresartesanais.pdf>

LUKÁCS, Georg. **História e Consciência de Classe**: estudos de dialética marxista. Lisboa: Escorpião, 1974.

_____. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACHADO, M. M. *A atualidade do pensamento de Paulo Freire e as políticas de educação de jovens e adultos*. In: **IX Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos - ENEJA**. Pinhão/Curitiba, 2007. Em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/atualidade_pensamento_pf_eneja.pdf. Acesso em: 29/032016.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

_____. **O Princípio Educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho/Formação profissional. In: ZITKOSKI, Jaime. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. [Introdução de Jacob Gorender]: trad. Luiz Claudio de Castro e Costa, 5ª ed. São Paulo: Martins Claret, 2012.

_____. **O manifesto comunista**. Tradução Klaus Von Puschen, São Paulo:Centauro, 2005.

MARX e ENSELS. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

MARX, Karl. **O capital: Crítica da economia política. Vol 1**, Livro primeiro: O processo de produção do capital – Segunda edição. São Paulo: Nova Cultural, 1982.

_____. **O Capital. Vol. I. Tomo II**. São Paulo: Ed. Abril Cultural. 1983

MESQUIDA, Peri. O diálogo de Illich e freire em torno da educação para uma nova sociedade. In: **Revista Contrapontos**, v. 7, n. 3, 2007. Disponível em: <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/923> Acesso em: 21/07/2016.

MÉSZÁROS, István, **Para além do Capital: rumo a uma teoria da transição**; tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. - 1.ed. revista. - São Paulo: Boitempo, 2011.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1996.

MONASTA, Atillio; tradução: Paolo Nosella. **Antônio Gramsci**. Coleção Educadores/MEC. Fundação Joaquim Nabuco, Recife: Editora Massangana, 2010.

MORAES, S. C. **Pescando idéias: as colônias de pescadores enquanto espaço de educação política**. In: X Colloque international de L'Afirse, 2001, Natal-RN. Anais X Afirse, 2001. p. 68-68.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Emancipação In: STRECK, Danilo. R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

MOREIRA, Herivelton e KALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2ªed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOREIRA, Priscila Rezende. **Evasão escolar nos cursos técnicos do PROEJA na rede federal de educação profissional e tecnológica de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

MOURA, Dante Henrique. A integração curricular na educação profissional com a educação básica na modalidade educação de jovens e adultos (PROEJA). In: **Cadernos de Pesquisa em Educação** PPGE-UFES, v. 40, p. 22-45, 2014.

MOURA, Dante H.; LIMA FILHO, Domingos L.; e SILVA, Monica Ribeiro. Politecnicia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. In: **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro: ANPEd. v. 20, n. 63, out. - dez., 2015.

NUNES, Ivônio Barros. Noções de educação à distância. In: **Revista educação à distância**. Vols. 3, 4 e 5. Brasília: INED, dez/1993 a abril/1994.

OLIVEIRA, Augusta da Silveira de. Ensino de História Indígena e EJA: práticas e desafios. In: **Revista do LHIESTE – Laboratório de Ensino de História e Educação da UFRGS**, v. 1, p. 173-180, 2014.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Sobre o alcance teórico do conceito “exclusão”. In: **Civitas – Revista de Ciências Sociais**. Porto Alegre, v. 1, n. 4, jan./jun. 2004.

OLIVEIRA, Érica dos Santos e COSTA, Edgar Aparecido da. **Arranjo espacial da Feirinha Boliviana**, em Arroyo Concepción (BO). UFMS, 2008.

OLIVEIRA, Olga Maria Boschi Aguiar de and SILVA, Vera Lúcia da. O processo de industrialização do setor pesqueiro e a desestruturação da pesca artesanal no Brasil a partir do Código de Pesca de 1967. In: **Sequência** (Florianópolis) [online]. 2012, n.65, p. 329-357.

OLIVEIRA, Paulo C. de. **Gestão territorial indígena**. Dissertação (Mestrado em Direito Econômico e Social). Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2006.

OLIVEIRA, Rosangela Gonçalves de. **Uso pedagógico do texto televisivo na alfabetização de Jovens e Adultos**: elementos para uma metodologia mundializada. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2007.

PAIVA, Vanilda Pereira - **Educação Popular e Educação de Adultos**-5ª edição - São Paulo -Edições Loyola – Ibrades – 1987.

PAIXÃO, Roberto Ortiz. **Globalização, turismo de fronteira, identidade e planejamento da Região Internacional de Corumbá/MS.** (Tese) Doutorado em Ciências Humanas Geografia, Programa de Pós-graduação em Geografia Humana. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo - USP. São Paulo, 2006.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília: MEC/SETEC, 2010. Em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3787-cartilha-eliezer-final&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192 . Acesso em 11/04/2016.

POCHMANN, Marcio. Política social na periferia do capitalismo: a situação recente no Brasil. In: **Ciência & Saúde Coletiva** 12.6, 1477-1489, 2007.

RAMALHO, Cristiano Wellington Noberto. Estado, Pescadores e Desenvolvimento Nacional: da Reserva Naval à Aquícola. In: **Ruris** (Campinas), v. 8, p. 31-62, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. **Políticas e diretrizes para a educação profissional no Brasil.** Curitiba: Instituto Federal do Paraná/Educação a Distância, 2011.

_____. **Educação Profissional: história e legislação.** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2011.

RIBEIRO, Vera Masagão. Analfabetismo e alfabetismo funcional no Brasil. In: Boletim INAF. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, jul.-ago. 2006.

RUMMERT, Sonia Maria. **Gramsci, trabalho e educação: jovens e adultos pouco escolarizados o Brasil.** Cadernos Sílficos:4: Educa, Lisboa, Portugal. 2007.

SARAÇOL, Paulo Valério. **Potencialidade do PROEJA: histórias dos estudantes evadidos do IFRS Campus Rio Grande.** Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, PPGEC-FURG da Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014.

SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 45 set./dez. 2010.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. Educação de jovens e adultos: uma história de complexidade e tensões. In: **Práxis Educacional** , v. 5, p. 13-27, 2009.

SANTOS, Deribaldo; SILVA, G. C. P. Utilização privada de dinheiro público: alguns apontamentos sobre a gestão dos recursos do Sistema S. In: **Revista de Políticas Públicas**, v. 19, p. 187-203, 2015.

SANTOS, Rone Eleandro dos. Notas sobre a importância do trabalho na ontologia de Georg Lukács. In: **Revista Estudos Filosóficos.** nº 2 /2009. São João Del Rei, p. 86 – 100. Em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistaestudosfilosoficos/art6-rev2.pdf>

SEMERARO, Giovanni. Anotações para uma teoria do conhecimento em Gramsci. In: **Revista Brasileira de Educação** [On-line] 2001, (jan-abr.): [Data de consulta: 6 / julho / 2014] Disponível em: <http://estudioterritoriales.org/articulo.oa?id=27501610>

SHIROMA, E. A outra face da inclusão. In: **Teias**. Rio de Janeiro, a. 2, n. 3, jan./jun. 2001.

SILVA, Cesar Augusto Cruz da, **O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) em um Centro Estadual de Educação Profissional: evasão e remanescente**. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Perspectivas curriculares contemporâneas**. Série Processo Educacionais. Curitiba: Ibepec, 2012.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. (org.). **Reconhecer para Libertar: Os Caminhos do Cosmopolitismo Multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo, conhecimento. In: **Educação & Realidade**, v. 26, nº 1, p. 13-32, 2001.

SOUZA, Nilciana Dinely de. **O processo de urbanização da cidade de Parintins (AM): evolução e transformação**. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana – FFLCH, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

SOUZA, Sérgio Elisandro Dorneles de. **Polo Naval de Rio Grande – análise de impactos na geração de empregos por nível de escolaridade no Corede Sul através da metodologia da matriz insumo produto**. Dissertação (Mestrado em Economia do Desenvolvimento), Pós-Graduação da Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia do Desenvolvimento da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

STRECK, Danilo. R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SZOCHALEWICZ, Jucemir Ramos de Macêdo. **A presença da Marinha do Brasil na Fronteira Oeste: fator de desenvolvimento e segurança**. (Monografia) Curso de Altos Estudos de Política e Estratégia. Departamento de Estudos da Escola Superior de Guerra, Rio de Janeiro, 2014.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **Pensamento teórico e trabalho pedagógico: contribuição para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes dos cursos de licenciatura em educação do campo da ufba**. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>. Acesso em 27/05/2016.

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas; SILVA, Veleida Anahy. Os jovens e os labirintos da educação profissional: trilhas incertas num mundo em transição. In: **Reunião Anual da ANPEd**, **31**, 2008. Caxambu, disponível em: [HTTP://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT09-4563—Int.pdf](http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT09-4563—Int.pdf)

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 3. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1971.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. 5ª reimpressão, São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

UNESCO. CONFINTEA VI. **Marco de Ação de Belem**. Belem do Pará, 2009. http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf.

VALENTE JUNIOR, Airtton Saboya e CARNEIRO, Márcio Araújo Wendell Análises (Orgs). **Considerações sobre a Economia e Setores Produtivos do Nordeste**. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2010.

VASCONCELLOS, Marcelo; DIEGUES, Antonio Carlos; SALES, Renato Rivaben de. Alguns aspectos relevantes relacionados à pesca artesanal costeira nacional. São Paulo: NUPAUB, [2004]. Disponível em: < <http://www.usp.br/nupaub/> >.

VIEIRA, M. A. R. M.; SANTOS, C. R.; Seixas, C. S. Oportunidades na Legislação Brasileira para Sistemas de Gestão Compartilhada da Pesca Costeira. In: **Boletim do Instituto de Pesca** (Online), 2016. Em: ftp://ftp.sp.gov.br/ftpescas/41_4_995-1012.pdf. Acesso, 28/03/2016.

VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. **A não consolidação do PROEJA como política pública de estado**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 2014.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. **Cultura e Sociedade**. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

WINNER, Langdon. Do artifacts have politics? In: Mackenzie, Donald & Wajcman, Judy. **The Social Shaping of Technology**. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1996. Tradução para o português em: <http://www.necso.ufjf.br/Trads/Artefatos%20tem%20Politica.htm>

FONTES ELETRÔNICAS:

BRASIL. Casa Civil - Decreto N° 8.232, de 30 de abril de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8232.htm#art4> acesso em: 02/06/2014

BRASIL. Casa Civil - Decreto N° 7.492, DE 2 DE JUNHO DE 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7492.htm> acesso em: 02/06/2014.

BRASIL. Presidência de República - Brasil sem Miséria: Disponível em: <<http://mds.gov.br/assuntos/brasil-sem-miseria>> acesso em: 02/06/2014

BRASIL. Presidência da República - Secretaria de Assuntos Estratégicos. Disponível em: <http://www.sae.gov.br/site/wp-content/uploads/palestras_volume_1.pdf> acesso em: 02/06/2014

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Caderno de Gráfico Brasil sem miséria. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/brasil_sem_miseria/Caderno%20de%20Gráficos%20BSM%20-%20%20anos%20%20versao%20final%20corrig.pdf> acesso em: 02/06/2014.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Disponível em: <<http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e>> acesso em: 02/06/2014

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>> acesso em: 02/06/2014.

BRASIL, Ministério do Planejamento. Disponível em: <<http://www.pac.gov.br/minha-casa-minha-vida/minha-casa-minha-vida>> acesso em: 02/06/2014.

BRASIL. Ministério de Minas e Energia. Disponível em: <http://luzparatodos.mme.gov.br/luzparatodos/Asp/o_programa.asp> acesso em: 02/06/2014.

BRASIL. Ministério do Planejamento. Centro de Artes e Esportes Unificados. Disponível em: <<http://www.pac.gov.br/infraestrutura-social-e-urbana/centro-de-artes-e-esportes-unificados>> acesso em: 02/06/2014.

BRASIL, Ministério da Educação. APRESENTAÇÃO EXPANSÃO EDUCAÇÃO SUPERIOR 14. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf> acesso em: 02/06/2014.

BRASIL, Ministério do Planejamento. Governo Eletrônico. Disponível em: <<http://www.governoeletronico.gov.br/acoes-e-projetos/inclusao-digital>> acesso em: 02/06/2014.

BRASIL, Ministério da Pesca e Aquicultura. Pesca Artesanal. Disponível em: <<http://www.mpa.gov.br/#pesca/pesca-artesanal>> acesso em: 02/06/2014.

BRASIL, Portal Eletrônico do MPA. Pesca artesanal Disponível em: <<http://www.mpa.gov.br/index.php/pescampa/artesanal>> Acesso em: 15/01/2013

BRASIL, Ministério da Educação, Plano Nacional de Educação 2011- 2020. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf> Acesso em 06/04/2013.

BRASIL. LEI No 10.779, DE 25 DE NOVEMBRO DE 2003. Disponível em: <<http://www.guiatrabalhista.com.br/legislacao/l10779.htm>> acesso: 12/09/2013.

BRASIL. MPA. Boletim Estatístico da Pesca e Aquicultura Brasil 2010, p, 35). Disponível em: http://www.mpa.gov.br/images/Docs/Informacoes_e_Estatisticas/Boletim%20Estat%20C3%ADstico%20MPA%202010.pdf Acesso em: 15/01/2013.

ECOIA - Disponível em: <http://riosvivos.org.br/artigos/a-pesca-no-pantanal/>

IBGE imprensa. A janela para olhar o país. 2014. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000024052411102015241013178959.pdf>> Acesso: 02/06/2014.

IBGE – Perfil da Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos e da Educação Profissional no país. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1375&id_pagina=1 Acesso em: 15/01/2013.

IBGE. PNAD 2013 retrata mercado de trabalho e condições de vida no país. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/0000001899020919201402172661911.pdf> acesso em: 10/12/2013.

IFPR, Conselho Superior do Instituto Federal do Paraná. Nomenclatura presente na Resolução 164/11: Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2011/01/Res.-164.11-Retifica-a-Resolu%C3%A7%C3%A3o-69.10-que-aprova-a-cria%C3%A7%C3%A3o-do-Curso-T%C3%A9cnico-em-Pesca-PROEJA-EAD.pdf>> acesso em: 02/06/2014.

UTFPR, – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, PPGTE - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Linha de Tecnologia e Trabalho. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/curitiba/estrutura-universitaria/diretorias/dirppg/programas/ppgte>> acesso em: 02/06/2014.

IBGE, Censo Demográfico 2010. Bases de referência da caracterização das regiões pesquisadas

- <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=8>
- <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=am#>
- http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=am&tema=censodemog2010_educ
- <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=130340&idtema=117&search=amazonas|parintins|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012>
- <http://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca=1&id=3&idnoticia=2125&view=noticia>
- <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=8>
- Dados de Referência retirados do Censo 2010 IBGE, Educação e deslocamento, Grandes Regiões: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/educacao_e_deslocamento/default_gr_xls.shtm (Tabela 2_4_1_17)
- http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=rs&tema=censodemog2010_trab
- <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=431560&search=rio-grande-do-sul|rio-grande>
- <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=8>
- <http://www.censo2010.ibge.gov.br/apps/mapa/>
- <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=8>

Brasil <http://www.brasilsemisericia.gov.br/apresentacao>
Fórum Paranaense de EJA - <http://forumeja.org.br/pr/node/97>

IBAMA: <http://www.ibama.gov.br/institucional/lista-de-especies-aquaticas-ameacadas-de-extincao>

IBGE:

http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1375&id_pagina=1

Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome:

<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>

Ministério de Minas e Energia

http://luzparatodos.mme.gov.br/luzparatodos/Asp/o_programa.asp

Ministério do Planejamento: <http://www.pac.gov.br/minha-casa-minha-vida/minha-casa-minha-vida>

Ministério do Planejamento: <http://www.governoeletronico.gov.br/acoes-e-projetos/inclusao-digital>

Ministério do Planejamento: <http://www.pac.gov.br/comunidade-cidada/centro-de-artes-e-esportes-unificados>

Ministério da Educação:

http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107

<http://forumeja.org.br/files/docbrasil.pdf>

Ministério do Trabalho: <http://www.guiatrabalhista.com.br/legislacao/110779.htm>

Ministério da Pesca e Aquicultura: Prestação de contas ordinárias anual relatório de gestão do exercício de 2010 da Secretaria Executiva Ministério da Pesca e Aquicultura -

http://www.mpa.gov.br/images/Docs/Acesso_a_informacoes/RELAT%C3%93RIO%20DE%20GESTAO%20-%202010-SECRETARIA%20EXECUTIVA.pdf

http://www.mpa.gov.br/images/Docs/Informacoes_e_Estatisticas/Boletim%20Estat%C3%ADstico%20MPA%202010.pdf

<http://www.mpa.gov.br/index.php/pescampa/artesanal>

<http://www.mpa.gov.br/#pesca/pesca-artesanal>

<http://www.brasil.gov.br/educacao/2013/10/mpa-quer-alfabetizar-mais-80-mil-pescadores-ate-2015#>

IFPR/EaD: http://200.17.98.190/ead2008/Sit_Cur_Polo.aspx?curso=4

ANEXO 1 – PERGUNTAS SEMIESTRUTURADAS

Perguntas semiestruturadas:

- 1 – O que você fazia antes de começar o curso (descrever o dia a dia)
- 2 – Tem reuniões da comunidade? Como são? Quais são os assuntos?
- 3 – Você participa? Como?
- 4 – Você percebe diferença na sua participação antes e depois do curso?
- 5 – Quais são os problemas da comunidade?
- 6 – Quais diferenças na comunidade você percebe agora que concluiu o curso e antes não via?
- 7 – Qual sua percepção de como a comunidade te via antes do curso e agora?
- 8 – Sua vida profissional mudou depois do curso?
- 9 – Você se sente incluída?

ANEXO 2 – ACORDO DE COOPERAÇÃO EAD CORRIGIDO EM 13 05 2010

ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA, QUE ENTRE SI CELEBRAM A UNIÃO POR INTERMÉDIO DO MINISTÉRIO DA PESCA E AQUICULTURA E O INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, VISANDO CONSTRUIR E IMPLEMENTAR UMA POLÍTICA PARA A FORMAÇÃO HUMANA NA ÁREA DE PESCA MARINHA, CONTINENTAL E AQUICULTURA FAMILIAR, POR MEIO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, EM ÂMBITO NACIONAL.

Processo: 00350.003334/2009-10

A **UNIÃO**, representada pelo **MINISTÉRIO DA PESCA E AQUICULTURA**, doravante denominado **MPA**, CNPJ nº 05.482.692/0001-75, localizado na Esplanada dos Ministérios, Bloco D - 2º Andar, CEP: 70043-900, Brasília - DF, neste ato representado pelo **MINISTRO DE ESTADO ALTEMIR GREGOLIN**, RG nº 3.570.656 - SSP/SC, CPF nº 492.308.169-49, nos acordos da competência prevista na Lei nº 10.683, de 28/05/2003, alterada pela Lei 11.958, de 26/06/2009, publicada no D.O.U. de 29/06/2009 e no Decreto de 26/06/2009 e o **INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ**, pessoa jurídica de direito público, nos acordos da Lei Nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, organizada sob a forma de autarquia de regime especial, com sede à Avenida Comendador Franco, nº 2415, Curitiba, Estado do Paraná, inscrito no CNPJ/MF sob o nº 10.652.179/0001-15, doravante denominado **IFPR**, neste ato representado por seu Reitor, Professor **ALÍPIO SANTOS LEAL NETO**, portador da cédula de identidade nº 842.481-0 e CPF nº 183.569.589-20, no uso de suas atribuições que lhe confere o artigo 1, da portaria nº 53 de 7 de janeiro de 2009, RESOLVEM celebrar o presente Acordo de Cooperação, com observância às disposições constantes na Lei nº 8.666/93 no que couber e legislação correlata, mediante as cláusulas e condições a seguir estabelecidas:

CLÁUSULA PRIMEIRA - Do Objeto

O presente Acordo tem por objeto manifestar a vontade firme de seus partícipes em estabelecer um projeto de cooperação mútua, visando construir e implementar uma política para formação humana, por meio de Educação à Distância, na área da pesca marinha e continental e aquicultura familiar.

CLÁUSULA SEGUNDA - Dos Objetivos Específicos

- Implantar Cursos de Ensino Fundamental, de Ensino Médio e Cursos de Nível Superior - Tecnólogo e Acadêmico, para pescadores na área da pesca marinha, da pesca continental e para aquicultores familiares, por meio de Educação a Distância.
- Formar Tutores Presenciais que atuarão nos Pólos de Apoio Presencial, junto aos educandos dos Cursos de Educação a Distância.
- Produzir cadernos didáticos para subsidiar a construção do conhecimento nos Cursos de Educação à Distância.
- Acompanhar a implantação dos Cursos de Educação à Distância, a formação de Tutores Presenciais, formação dos educandos, produção de cadernos didáticos, orientação e apoio pedagógico.

CLÁUSULA TERCEIRA - Das Metas

- a) Contribuir para a objetivação da política de formação humana, por meio da Educação à Distância, na área de pesca marinha, continental e aquicultura familiar que contemple planos e programas de formação e capacitação com vistas à gestão, o aproveitamento e o manejo sustentável dos recursos pesqueiros e aquícolas.
- b) Ministrar Cursos de Ensino Fundamental, de Ensino Médio e Cursos de Nível Superior – Tecnólogo e Acadêmico, para pescadores e pescadoras artesanais e aquicultores familiares, bem como trabalhadores da pesca industrial embarcada e indústria pesqueira, por meio de Educação à Distância, através da política de formação humana na área da pesca marinha, continental e aquicultura familiar, em programas especialmente dimensionados para as características destes públicos-alvos.
- c) Capacitar pescadores, pescadoras e aquicultores familiares, jovens e adultos, em atendimento à política de inclusão social.
- d) Induzir as ações educativas que promovam a equidade de gênero.

- e) Articular e promover o desenvolvimento de cursos que visem a capacitação profissional e tecnológica na atividade pesqueira.
- f) Desenvolver e difundir as Novas Tecnologias de Pesca e Aquicultura e o beneficiamento, o processamento e a comercialização do pescado, considerando o desenvolvimento sustentável dos ecossistemas e o conhecimento ecológico.
- g) Difundir essa política através de formação continuada aos extensionistas pesqueiros.
- h) Desenvolver cursos de elevação de escolaridade associados à qualificação profissional na área de pesca marinha, continental e aquicultura familiar.

CLÁUSULA QUARTA - Das Obrigações

Para viabilizar os objetos e as metas deste instrumento, compete:

I - MPA:

- a) Coordenar e articular ações de suas unidades técnicas e operacionais, escritórios e representações, a fim de, facilitar a articulação entre o IFPR, os órgãos ligados ao setor e entidades representativas das classes de pescadores, aquicultores familiares, trabalhadores da pesca industrial e da indústria de pesca, visando o objeto deste Acordo de Cooperação.
- b) Dimensionar e planejar o fluxo da demanda de formação em cada estado da federação a ser atendida pelo Projeto de Educação à Distância, de acordo com os diversos públicos-alvos.
- c) Articular parceria de base nacional, estadual e municipal, bem como com organismos internacionais, entidades do terceiro setor e setor produtivo que contribuam com a obtenção de meios materiais, financeiros e técnicos para a criação e potencialização de Cursos de Ensino Fundamental, de Ensino Médio e Cursos de Nível Superior - Tecnólogo e Acadêmico para pescadores e pescadoras artesanais e aquicultores familiares, bem como trabalhadores da pesca industrial embarcada e indústria pesqueira, por meio de Educação à Distância.
- d) Disponibilizar espaço físico - pólo de apoio presencial, devidamente equipado, conforme especificado nos projetos.
- e) Prover aporte financeiro para a implantação de futuros Projetos de Educação à Distância advindos desse acordo.
- f) Buscar parceiros para a implementação das ações previstas nesse acordo de cooperação.

II - IFPR

- a) Elaborar, executar, gerenciar, avaliar projetos pedagógicos, ministrar aulas em Educação à distância, em Cursos de Ensino Fundamental, de Ensino Médio e Cursos de Nível Superior - Tecnólogo e Acadêmico para pescadores e pescadoras artesanais e aquicultores familiares, bem como trabalhadores da pesca industrial embarcada e indústria pesqueira.
- b) Emitir certificados para os educandos sobre os cursos ofertados.
- c) Manter toda documentação, dados e informações atualizadas para fins de monitoramento do MEC e do MPA e, prestar contas ao MPA após finalização dos projetos específicos.
- d) Manter os registros acadêmicos dos educandos dos Cursos de Ensino Fundamental, de Ensino Médio e Cursos de Nível Superior - Tecnólogos e Acadêmicos.
- e) Buscar parceiros para a implementação das ações previstas nesse Acordo de Cooperação Técnica.

CLÁUSULA QUINTA - Dos Resultados

Os resultados do esforço cooperativo dos partícipes poderão ser utilizados em comum ou indistintamente por qualquer dos partícipes, em consonância com o próprio interesse, realçado o devido reconhecimento de cada partícipe.

CLÁUSULA SEXTA - Dos Recursos Financeiros

O presente Acordo de Cooperação Técnica não envolve transferência de recursos financeiros entre os partícipes, não implica a assunção de encargos financeiros por qualquer dos partícipes.

SUBCLÁUSULA PRIMEIRA - As partes signatárias deste instrumento arcarão com seus respectivos custos, na medida de sua participação conforme estabelecido na Cláusula Quarta - DAS OBRIGAÇÕES, e de acordo com sua dotação orçamentária.

SUBCLÁUSULA SEGUNDA - Quando da alocação de recursos orçamentários e financeiros para a execução das atividades decorrentes deste Acordo, os planos de trabalho, convênios e contratos específicos explicitarão os objetivos, as atribuições e as responsabilidades dos entes vinculados, o valor a ser aplicado em cada caso e sua respectiva dotação orçamentária e financeira, a supervisão dos trabalhos, a vigência, os prazos, as formas de execução física, orçamentária e financeira e de prestação de contas, obedecendo às normas e critérios

previamente aprovados pelos partícipes, e serão celebrados de acordo com a legislação pertinente, em especial a Lei nº 8.666, de 21/6/1993, o Decreto nº 93.872, de 23/12/1986, e a Portaria Interministerial MPOG/MF/CGU nº 127, de 29/5/2008, com suas alterações.

SUBCLÁUSULA TERCEIRA - Cada um dos Partícipes deverá garantir às pessoas e instituições sob sua responsabilidade envolvidas nos projetos e atividades concernentes ao presente instrumento, que conheçam e aceitem todas as condições estabelecidas no presente documento.

CLÁUSULA SÉTIMA - Da Operacionalização

A operacionalização do presente instrumento dar-se-á mediante a celebração de instrumentos específicos, de conformidade com a legislação correlata.

CLÁUSULA OITAVA - Da Vigência

O prazo de vigência deste Acordo será de 01 (um) ano, contado a partir da data de sua assinatura, podendo ser prorrogado, por consentimento dos partícipes, mediante a celebração de Termo Aditivo.

CLÁUSULA NONA - Da Denúncia e Rescisão

O presente Acordo de Cooperação Técnica poderá ser denunciado por iniciativa de qualquer um dos partícipes, mediante troca de avisos, com antecedência, mínima de 30 (trinta) dias ou rescindido por descumprimento de qualquer uma de suas cláusulas, assumindo cada partícipe os respectivos ônus decorrentes das obrigações acordadas.

CLÁUSULA DÉCIMA - Do Foro

É competente para dirimir quaisquer questões oriundas do presente instrumento, que não possam ser resolvidas mediante acordo entre os partícipes e a Advocacia Geral da União – AGU, nos acordos do Inciso XI do Art. 4º da Lei Complementar nº 73, de 10 de fevereiro de 1993, o foro da Justiça Federal de Brasília, Seção Judiciária do Distrito Federal.

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA - Da Publicação

O presente instrumento será publicado, em extrato, no Diário Oficial da União, a expensas do MPA, de conformidade com o Parágrafo único do Art. 61º da Lei nº 8666/93.

CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA - Da Administração

Para a execução do presente Acordo de Cooperação, as instituições indicarão seus representantes para acompanhar e propor as ações para o bom desenvolvimento das atividades previstas, tais como: definir e estabelecer prioridades, orientar os trabalhos, acompanhar e avaliar os projetos a serem desenvolvidos.

CLÁUSULA DÉCIMA TERCEIRA - Da Utilização de Símbolos

Em todas as comunicações e publicações pertinentes a projetos advindos deste Acordo de Cooperação, far-se-á menção expressa das instituições acordadas.

PARÁGRAFO ÚNICO: É vedado às partes utilizar nos empreendimentos resultantes deste Acordo, nomes, símbolos ou imagens que caracterizam promoção pessoal de autoridades ou servidores públicos.

E, por estarem justos e acordados em suas intenções, firmam entre si o presente instrumento elaborado em 03 (três) vias de igual teor e forma, na presença das testemunhas abaixo nomeadas.

Brasília, de de **2009.**


Altemir Gregolin


Ministro de Estado da Pesca e Aquicultura


Alípio Santos Leal Neto

Reitor do Instituto Federal do Paraná

ANEXO 3 TERMO DE COOPERAÇÃO (PLANO DE TRABALHO)

 INSTITUTO FEDERAL
PR


**MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO**
Pro-Reitoria de Administração

 **BRASIL**
UM PAÍS DE TODOS
GOVERNO FEDERAL

Ofício nº 054/2011 – PROAD

Curitiba, 23 de Setembro de 2011.

Ao Senhor
Lutz Silveira Rangel
Subsecretário de Planejamento, Orçamento e Administração
Ministério da Pesca e Aquicultura

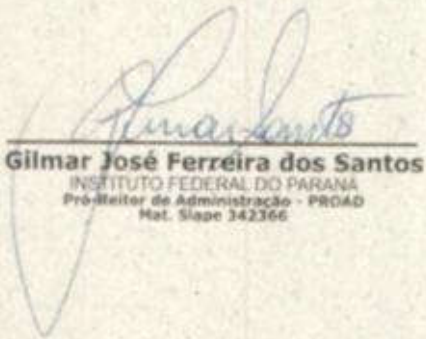
Assunto: Termo de Cooperação (Plano de Trabalho)

Senhor Subsecretário,

Encaminho o presente Termo de Cooperação (Plano de Trabalho), referente Curso Técnico de Nível Médio Integrado a Aquicultura e de Nível Médio Integrado a Pesca, na Modalidade a distância, no valor de R\$ 4.292.440,00 (quatro milhões duzentos e noventa e dois mil, quatrocentos e quarenta reais) para apreciação de vossa senhoria e posterior descentralização de recursos.

Agradecemos a atenção dispensada e reiteramos os protestos de estima e respeito.

Atenciosamente,


Gilmar José Ferreira dos Santos
INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ
Pro-Reitor de Administração - PROAD
Mat. Slape 342366

Instituto Federal do Paraná
Pro-Reitoria de Administração
Rua João Negrão, 1285 – Rebouças – CEP: 80230-150 – Curitiba – Paraná

ANEXO 4 – MANUAL COORDENADORES - COM MODIFICAÇÕES DE RELAÇÃO DE DISCIPLINAS

Nota da Pesquisa: Este material foi editado para esta tese, aparecerão apenas às informações de tabelas de Técnico em Pesca. Suprimimos deste material as informações referentes a e-mail.

ÍNDICE

1. Equipe multidisciplinar e infraestrutura de apoio e gestão acadêmico-administrativa do pólo de apoio presencial	4
2. Atividades e responsabilidades do coordenador de pólo no dia a dia	8
3. Calendário de aulas e outras datas importantes	9
4. Horário da tutoria à distância	13
5. Relação de disciplinas por Módulo e Etapa	16
6. Conteúdo das disciplinas do eixo tecnológico	20
7. Informações sobre a prática profissional	26
Contatos	27

APRESENTAÇÃO

Prezado Coordenador do Pólo de Apoio Presencial,

É com grande prazer que lhe apresentamos este manual, que contém informações e orientações necessárias ao bom desenvolvimento de seu trabalho como Coordenador do Pólo de Apoio Presencial.

Para o bom aproveitamento deste material é necessária a realização de uma leitura cuidadosa. Após a leitura do material, caso existam dúvidas ou sugestões, entre em contato com os professores responsáveis pela gestão dos pólos dos cursos técnico em pesca e técnico em aquicultura, a saber:

Beatriz Machado; e Mateus Azevedo, que estão a sua disposição.

Bom trabalho!

Equipe técnica do Projeto Cursos Técnicos em Pesca e em Técnico em Aquicultura.

No presente Manual abordaremos temas de essencial interesse para o desenvolvimento dos trabalhos dos coordenadores de pólo de apoio presencial, que serão abordados em sete tópicos, a saber:

1. Equipe multidisciplinar e infraestrutura de apoio e gestão acadêmico-administrativa do pólo de apoio presencial.
2. Atividades e responsabilidades do coordenador de pólo no dia a dia.
3. Calendário de aulas e outras datas importantes.
4. Horário da tutoria à distância.
5. Relação de disciplinas por módulo e etapa
6. Conteúdo das disciplinas do eixo tecnológico
7. Orientações sobre a prática profissional.

Objetivando a melhor compreensão das atribuições e atividades do coordenador de pólo de apoio presencial, iniciaremos com a apresentação de informação referente às características da equipe multidisciplinar dos cursos a distância – da qual você faz parte –, assim como, da infraestrutura de apoio e gestão acadêmico-administrativa necessários à estruturação e funcionamento de cursos nessa modalidade.

1. EQUIPE MULTIDISCIPLINAR E INFRAESTRUTURA DE APOIO E GESTÃO ACADÊMICO-ADMINISTRATIVA

1.1 EQUIPE MULTIDISCIPLINAR

Em educação a distância, há uma diversidade de modelos, que resulta em possibilidades diferenciadas de composição dos recursos humanos necessários à estruturação e funcionamento de cursos nessa modalidade.

No entanto, qualquer que seja a opção estabelecida, os recursos humanos devem configurar uma equipe multidisciplinar com funções de **planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância**, onde três categorias profissionais, que devem estar em constante qualificação, são essenciais para uma oferta de qualidade:

- docentes;
- tutores;
- pessoal técnico-administrativo.

Seguem os detalhes das principais competências de cada uma dessas classes funcionais.

1.1.1 Docentes

Em primeiro lugar, é enganoso considerar que programas a distância minimizam o trabalho e a mediação do professor. Muito pelo contrário, nos cursos superiores a distância, os professores vêm suas funções se expandirem, o que requer que sejam altamente qualificados. Em uma instituição de ensino superior que promova cursos a distância, os professores devem ser capazes de:

- a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;
- b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas;
- c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;
- d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares;
- e) elaborar o material didático para programas a distância;
- f) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes;
- g) avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância.

1.1.2 Tutores presenciais e a distância

O corpo de tutores desempenha papel de fundamental importância no processo educacional de cursos superiores a distância e compõem quadro diferenciado, no interior das instituições. **O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem.**

Um sistema de tutoria necessário ao estabelecimento de uma educação a distância de qualidade deve prever a atuação de profissionais que ofereçam tutoria a distância e tutoria presencial.

A **tutoria a distância** atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, e referenciados aos pólos descentralizados de apoio presencial. Sua principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas através fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, freqüentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes.

A **tutoria presencial** atende os estudantes nos pólos, em horários preestabelecidos, organizados conforme as orientações da coordenação dos cursos (Curitiba).

Este profissional deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, **fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis.**

O tutor presencial deve participar de momentos presenciais obrigatórios, tais como **avaliações, prática profissional, quando se aplica**. O tutor presencial deve manter-se em permanente comunicação tanto com os estudantes, o coordenador de Pólo, quanto com a equipe pedagógica do curso.

Os tutores devem apresentar dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidade com as novas tecnologias de comunicação e informação. Em função disto, é indispensável que as instituições desenvolvam planos de capacitação de seu corpo de tutores.

Um programa de capacitação de tutores deve, no mínimo, prever três dimensões:

- capacitação no domínio específico do conteúdo; capacitação em mídias de comunicação; e
- capacitação em fundamentos da EaD e no modelo de tutoria.

1.1.3 O corpo técnico-administrativo

O **corpo técnico-administrativo** tem por função oferecer o apoio necessário para a plena realização dos cursos ofertados, atuando na sede da instituição junto à equipe docente responsável pela gestão do curso e nos pólos descentralizados de apoio presencial. As atividades desempenhadas por esses profissionais envolvem duas dimensões principais: a administrativa e a tecnológica.

Entre os profissionais do corpo técnico-administrativo, destaca-se o **coordenador do pólo de apoio presencial** como o principal **responsável pelo bom funcionamento dos processos administrativos e pedagógicos** que se desenvolvem no Pólo de Apoio Presencial.

Este coordenador necessita conhecer os projetos pedagógicos dos cursos oferecidos, **atentando para os calendários, especialmente no que se refere às atividades de tutoria presencial, zelando para que os equipamentos a serem utilizados estejam disponíveis e em condições de perfeito uso, garantir a abertura dos pólos e seu funcionamento durante os horários de tele-aula e tutoria a distância, enfim prezar para que toda a infra-estrutura esteja preparada para a viabilização das atividades.**

Outra importante atribuição do coordenador do pólo é a supervisão do registro dos estudantes e todas as demais ocorrências, tais como notas, disciplinas ou módulos cursados, freqüências, transferências, sejam feitas de forma organizada e em tempo hábil. As atribuições, responsabilidades e atividades do Coordenador serão detalhadas nos próximos itens.

1.2 INFRAESTRUTURA DE APOIO

Além de mobilizar recursos humanos e educacionais, um curso a distância exige infra-estrutura material proporcional ao número de estudantes, aos recursos tecnológicos envolvidos e à extensão de território a ser alcançada, o que representa um significativo investimento para a instituição.

A infra-estrutura material refere-se aos equipamentos de televisão, dvd's, fotografia, impressoras, linhas telefônicas, inclusive dedicadas para Internet e serviços 0800, fax, equipamentos para transmissão de videoconferência, computadores ligados em rede e/ou *stand alone* e outros, dependendo da proposta do curso.

A infraestrutura física das instituições que oferecem cursos a distância deve estar disponível:

- na sede da instituição (em sua Secretaria, núcleo de EAD);
- e nos pólos de apoio presencial.

1.2.1 Pólo de Apoio Presencial

Segundo a Portaria Normativa nº 02/2007, § 1º, *“o pólo de apoio presencial é a unidade operacional para desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância”*.

Desse modo, nessas unidades serão realizadas atividades presenciais previstas em Lei, tais como avaliações dos estudantes, defesas de trabalhos de conclusão de curso, além de orientação aos estudantes pelos tutores, videoconferência, atividades de estudo individual ou em grupo, com utilização do laboratório de informática e da biblioteca, entre outras.

Essa unidade, portanto, desempenha papel de grande importância para o sistema de educação a distância. Sua instalação auxilia o desenvolvimento do curso e funciona como um ponto de referência fundamental para o estudante. **Os pólos devem possuir horários de atendimento diversificados e em diversos turnos ao longo da semana, principalmente para incluir estudantes trabalhadores, com horário disponível reduzido e devem se possível.**

Assim, os pólos de apoio presencial devem contar com estruturas essenciais, cuja finalidade é assegurar a qualidade dos conteúdos ofertados por meio da disponibilização aos estudantes de material para pesquisa e recursos didáticos para aulas práticas em função da área de conhecimento abrangida pelos cursos. Desse modo, torna-se fundamental a disponibilidade de biblioteca, laboratório de informática com acesso a Internet de banda larga, laboratórios de ensino (quando aplicado), entre outros.

O pólo de apoio presencial, sendo uma unidade para atendimento aos estudantes, e local das atividades presenciais, além da estrutura física adequada, deve contar com uma equipe capacitada para atender os estudantes em suas necessidades. A composição desta equipe dependerá da natureza e dos projetos pedagógicos dos cursos, sendo, no mínimo, composta pelo coordenador do pólo e os tutores presenciais.

1.3 Gestão acadêmico-administrativa

A gestão acadêmica de um projeto de curso de educação a distância deve estar integrada aos demais processos da instituição, ou seja, é de fundamental importância que o estudante de um curso a distância tenha as mesmas condições e suporte que o presencial, e o sistema acadêmico deve priorizar isso, no sentido de oferecer ao estudante, geograficamente distante, o acesso aos mesmos serviços disponíveis para o do ensino tradicional, como: matrícula, inscrições, requisições, acesso às informações institucionais, secretaria, tesouraria, etc.

2. ATIVIDADES E RESPONSABILIDADES DO COORDENADOR DE PÓLO NO DIA A DIA

Após ter exposto de forma sintética alguns tópicos referentes às atribuições e características da equipe multidisciplinar, da infraestrutura de apoio e gestão acadêmico-administrativa necessários à estruturação e funcionamento de cursos a distância, faremos a abordagem das atividades e responsabilidades a serem realizadas no dia a dia pelo coordenador de pólo de apoio presencial. Cabe lembrar que estas atividades e responsabilidades derivam do Edital de seleção dos coordenadores de Pólo. Também é importante mencionar que estas atividades fazem parte do “relatório semanal de atividades dos coordenadores”, que visa acompanhar e avaliar os trabalhos dos mesmos.

Como mencionado em item anterior deste manual, o **coordenador de pólo de apoio presencial** é o **principal responsável pelo bom funcionamento dos processos administrativos e pedagógicos** que se desenvolvem no Pólo de Apoio Presencial. **Para isto, no dia a dia é necessário a realização das atividades enumeradas a seguir.**

ATENÇÃO!!!! FAÇA A LEITURA CUIDADOSA DAS ATIVIDADES A SEGUIR, CASO TENHA DÚVIDAS ENTRE EM CONTATO COM OS PROFESSORES MATEUS OU BEATRIZ.

1. Garantir, junto ao responsável do Telecentro Maré, a abertura pontual do Pólo nos horários de tele-aula e tutoria a distância;
2. Um dia antes da tele-aula verificar e garantir o adequado funcionamento dos equipamentos necessários para a transmissão e realização da mesma (antena, mesas, cadeiras, equipamentos, aparelho multimídia, entre outros). Esta verificação deve ser novamente realizada 40 minutos antes da aula. Caso o sinal não tenha a qualidade adequada ou não exista entre em contato imediatamente com os professores Mateus ou Beatriz;
3. Assistir as informações repassadas pela Coordenação antes da tele-aula;
4. Garantir a presença dos Tutores durante a transmissão dos recados repassados pela Coordenação antes da tele-aula;
5. Garantir que os Tutores tenham conhecimento dos avisos constantes no Portal EAD;
6. Acompanhar e garantir que os encaminhamentos dados pela Coordenação do Projeto sejam realizados pelo Tutor (refere-se aos encaminhamentos constantes no Portal EAD, no ícone "Recados" e os repassados antes da tele-aula);
7. Garantir a adequada organização dos horários de trabalho dos Tutores presenciais (20 horas semanais distribuídas no atendimento dos estudantes durante as tele-aulas e no acompanhamento das tutorias);
8. Fiscalizar o cumprimento dos horários de trabalho dos Tutores presenciais;
9. Fiscalizar as atividades de acompanhamento das tutorias à distância por parte dos Tutores presenciais e estudantes;
10. Fiscalizar o acompanhamento das tele-aulas por parte dos estudantes e do Tutor presencial;
11. Garantir junto aos Tutores a realização de atividades que reforcem o processo de aprendizagem dos estudantes, tais como grupos de estudo e realização de pesquisas de temas relacionados ao curso;
12. Garantir junto aos Tutores a organização e o cumprimento da carga horária da Prática Profissional (a partir do Módulo II, deve iniciar o cumprimento da carga horária da Prática profissional);
13. Garantir a adequada organização e arquivamento dos documentos dos alunos relacionados à Prática Profissional;
14. Garantir o recebimento dos livros didáticos, assim como sua distribuição junto aos estudantes;

15. Colocar em área visível para todos os estudantes o calendário acadêmico e administrativo que regulamentam as atividades dos estudantes durante a Etapa;
16. Criar mecanismos para garantir que os estudantes assistam as tele-aulas gravadas no Portal EAD quando do acontecimento de feriados (lembre que a partir do Módulo II, as tele-aulas que coincidam com os feriados nacionais não serão transmitidas ao vivo, serão postadas no Portal EAD e deverão ser acessadas pelos alunos);
17. Participar das formações continuadas (capacitações) promovidas pela Coordenação do Curso, assim como garantir a participação dos tutores nas mesmas;
18. Fiscalizar, junto aos Tutores presenciais, a realização das Atividades Supervisionadas (AS) por parte dos estudantes;
19. Fiscalizar, junto aos Tutores presenciais, a realização das Atividades Autoinstrutivas (AI) junto aos estudantes;
20. Garantir, junto ao Tutores presenciais, as Postagens de Gabaritos de Provas no Portal EAD conforme cronograma exigido pela Coordenação do Curso;
21. Garantir a postagem no portal e o envio dos Gabaritos das Provas conforme as orientações da Coordenação do Curso;
22. Recepcionar, revisar e enviar semanal os Relatórios de atividades dos tutores presenciais, assim como, seu próprio relatório (Relatório do Coordenador) para os professores Mateus e Beatriz, segundo a distribuição de Pólo. Lembre que no item “observações” do Relatório do Coordenador deverá constar uma síntese dos trabalhos realizados pelos tutores presenciais, assim como outras informações relevantes para o bom andamento dos trabalhos dos cursos.
23. Planejar e realizar reuniões junto aos Tutores presenciais visando avaliar o andamento dos cursos, o desempenho dos Tutores e o encaminhamento de medidas que contribuam para o melhoramento do processo de aprendizagem dos estudantes;
24. Prestar informações adequadas aos avaliadores do Ministério de Educação;
25. Quando urgente, entrar em contato com os professores Mateus ou Beatriz, visando comunicar fatos que prejudiquem o bom andamento dos cursos;
26. Comunicar sempre ao responsável pelo Tele-centro Maré da organização dos horários de tele-aulas e tutoria a distância, assim como de qualquer outra situação necessária para o bom andamento do curso;
27. Garantir o encaminhamento dos requerimentos de prova de segunda chamada, com a devida justificativa.
28. Supervisionar o registro dos estudantes e todas as demais ocorrências, tais como notas, disciplinas ou módulos cursados, frequências, transferências, sejam feitas de forma organizada e em tempo hábil.
29. O coordenador de pólo deverá fornecer sempre todas as informações solicitadas pela Coordenação central dos Cursos referentes a ambos os cursos.

3. CALENDÁRIO DE AULAS E OUTRAS DATAS IMPORTANTES

3.1.1 ETAPA II – Módulo I (em andamento)

Curso técnico em pesca

AULA	HORÁRIO (h)	DISCIPLINAS SEGUNDA-FEIRA (Eixo tecnológico)	DISCIPLINAS TERÇA-FEIRA (Núcleo Comum)
21/03/2011 a 24/05/2011	14:20-15:30	Problemas e perspectivas do setor pesqueiro	Química I
	15:35-16:45	Diversidade dos recursos pesqueiros, modalidades de Pesca e inovações tecnológicas	História I
	16:50-18:00	Ecologia e Biologia dos recursos aquáticos	Biologia II

ATENÇÃO!!!! OUTRAS DATAS IMPORTANTES PARA AMBOS OS CURSOS:

- a) Último dia de postagem de Atividade Supervisionada da Etapa I – Módulo I: **23/05/11**.
- b) Prova Ordinária da Etapa II – Módulo I: **30/05/11** para as disciplinas do Eixo Tecnológico; **31/05/11** para as disciplinas do Núcleo Comum. Ambas as provas serão realizadas durante o horário de aula já estipulado. O coordenador deverá garantir a recepção das provas no Pólo de Apoio Presencial ou na agência de correios. Caso as provas não cheguem o coordenador deverá avisar imediatamente os professores Beatriz ou Mateus.
- c) Postagem de Atividade Supervisionada e Atividade Autoinstrutiva da Etapa II – Módulo I: **30/05/11** para as disciplinas do Eixo Tecnológico; **31/05/11** para as disciplinas do Núcleo Comum
- d) Prova de Recuperação da Etapa I – Módulo I: **ainda sem data definida**.
- e) Recesso escolar: 07 a 19 de julho de 2011.

3.1.2 CALENDÁRIO DE AULAS ETAPA I – MÓDULO II (próxima etapa)

Curso técnico em pesca

2ª ETAPA – MÓDULO II	HORÁRIO (h)	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA
TELE AULAS 06/06 até 23/08/2011	14:20 - 15:30	Beneficiamento e processamento Controle do Pescado	Química II
	15:30 – 15:35	1º Intervalo	1º Intervalo

	15:35 - 16:45	Gestão Compartilhada e legislação Pesqueira	História II
	16:45 – 17:50	2 ^o Intervalo	2 ^o Intervalo
	16:50 - 18:00	Embarcações, navegação e noções de turismo pesqueiro	Biologia III
PROVA 29 e 30 /08/2011	14:20 – 18:00	Prova do Eixo Tecnológico	Prova do Núcleo Comum

4. HORARIO DA TUTORIA A DISTÂNCIA

4.1. MÓDULO I - ETAPA II (etapa em andamento)

4.1.1. CURSO TÉCNICO EM PESCA

Período	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
TARDE (14.00 – 18.00) (14.00 – 18.00)	TELE AULAS	TELE AULAS	1. História: Júlia	1. Ecologia e Biologia dos Organismos aquáticos: Ivonete	1. História I: Júlia
			2. Biologia: Deborah	Tutoria Pedagógica Núcleo Técnico: André	2. Tutoria Pedagógica Núcleo Comum: Diane

Período	Segunda 18:00-22:00h	Terça 17:00-22:00h	Quarta 18:00- 22:00h	Quinta 18:00-122:00h	Sexta
NOITE	1. Problemas e Perspectivas do Setor Pesqueiro: Guilherme	1. Ecologia e Biologia dos Organismos aquáticos: Ivonete	1. Química: Marcos	Diversidades dos Recursos pesqueiros, modalidades de pesca e inovações tecnológicas: André Cattani	-
	2. Diversidades dos Recursos pesqueiros, modalidades de pesca e inovações tecnológicas: André Cattani	2. Química: Marcos 3. Tutoria Pedagógica do Núcleo Comum: Diane	2. Biologia: Débora		

4.2 TUTORIA A DISTANCIA ETAPA I – MÓDULO II (próxima etapa)

IMPORTANTE!! Objetivando melhor atender os nossos estudantes, o horário de Chat na tutoria a distância será realizado nos seguintes horários:

- No período da tarde: 16.30 h às 18.00 h.

- No período da noite: 19.30 h às 21.00 h.

O curso técnico em aquicultura também contará com um horário na parte da manhã para a disciplina de História II.

- No período da manhã: 10.30 h às 12.00 h.

4.2.2.CURSO TÉCNICO EM PESCA

Período	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
---------	---------------	-------------	--------------	--------------	-------------

TARDE (14.00 – 18.00) (14.00 – 18.00)	TELE AULAS	TELE AULAS	Historia II: Júlia	Biologia III: Debora	Historia II: Júlia
			Biologia III: Debora	Tutoria Pedagógica do Eixo Tecnológico: André	Tutoria Pedagógica do Núcleo Comum: Diane

Período	Segunda 18:00-22:00h	Terça 17:00-22:00h	Quarta 18:00-22:00h	Quinta 18:00- 122:00h	Sexta
NOITE (18.00 a 22.00 h)	Gestão compartilhada e legislação pesqueira: Carolina	Química II: Marcos	Química II: Marcos	Tutoria Pedagógica do Eixo Tecnológico: André	Gestão compartilhada e legislação pesqueira: Carolina
	Embarcações, navegações e noções de turismo pesqueiro: Alexandre	Tutoria Pedagógica do Núcleo Comum: Diane	Beneficiamento, processamento e controle da qualidade pescado: Hugo	Beneficiamento, processamento e controle da qualidade pescado: Hugo	Embarcações, navegações e noções de turismo pesqueiro: Alexandre

5. RELAÇÃO DE DISCIPLINAS POR MÓDULO E ETAPA

O total de carga horária a ser cumprida pelos estudantes ao longo do curso é de 2.400 horas (24 meses). O cumprimento desta carga horária deverá ser da seguinte forma:

- Teleconferências Interativas – 840 horas;
- Atividades Auto-instrutivos – 420 horas;
- Atividades Supervisionadas – 420 horas;
- Prática Profissional – 720 horas.

A seguir a **relação de disciplinas** para os cursos técnico em aquicultura e técnico em pesca, segundo módulo e etapa. Lembramos da importância de publicar esta relação de disciplinas no Pólo de Apoio Presencial

5.2 CURSO TÉCNICO EM PESCA/ PROEJA

	ETAPA	EIXO TÉCNICO	NÚCLEO COMUM
MÓDULO I	I	Panorama da produção pesqueira.	Metodologia em EaD Biologia I
	II	Biologia e ecologia dos organismos aquáticos. Problemas e perspectivas do setor pesqueiro. Diversidade dos recursos pesqueiros, modalidade de pesca e inovações tecnológicas – pesca marinha	Biologia II Química I Historia I
MÓDULO II	I	Gestão compartilhada e legislação pesqueira. Embarcações, navegações e noções de turismo pesqueiro. Beneficiamento, processamento e controle da qualidade do pescado.	Biologia III Química II Historia II
MÓDULO II	II	Empreendedorismo na atividade pesqueira. Geografia I Educação Física	Filosofia I Literatura Sociologia I
MÓDULO III	I	Extensão pesqueira, atribuições e perspectivas do Ministério da Pesca e Aquicultura. Geografia II	Filosofia II Língua Portuguesa I Sociologia II

		Matemática I	
	II	Fundamentos de economia e comercialização. Artes I Matemática II	Língua Portuguesa II Sociologia III Física I
MÓDULO IV	I	Diversidade dos recursos pesqueiros, modalidade de pesca e inovações tecnológicas – pesca continental. Artes II Segurança no trabalho da pesca	Língua Portuguesa III Espanhol I Física II
	II		Física III Espanhol II

6. CONTEUDO DAS DISCIPLINAS DO EIXO TECNOLÓGICO

6.1 CURSO TÉCNICO EM PESCA

a) Disciplina panorama da produção pesqueira

- Breve histórico da atividade pesqueira;
- Produção pesqueira no mundo e no Brasil;
- Modalidades de pesca;
- Recursos pesqueiros em destaque para a pesca (artesanal e industrial);
- Introdução à cadeia produtiva do pescado;
- Importância da higiene e sanidade dos produtos pesqueiros;
- Introdução ao beneficiamento do pescado;
- Comercialização e mercado dos produtos pesqueiros;
- Aspectos históricos e organizacionais da pesca artesanal;
- Breve panorama da Segurança do Trabalho;
- Problemas ambientais que afetam a pesca;
- Criação do Ministério da Pesca e Aquicultura e desenvolvimento do Sistema Nacional de Informações da Aquicultura e Pesca – SINPESQ;
- Conceito de Gestão pesqueira.

b) Disciplina problemas e perspectivas do setor pesqueiro

- Retomada do panorama da pesca;
- Características da pesca artesanal;
- Importância socioeconômica da pesca;
- Pobreza e diferenciação social;
- Políticas públicas;
- Problemas do setor pesqueiro;
- Ações visando a solução da problemática do setor pesqueiro;
- Legislação pesqueira;
- Perspectivas do setor pesqueiro.

c) Disciplina diversidade dos recursos pesqueiros, modalidades de pesca e inovações tecnológicas

- Conceito de diversidade;
- Impactos sobre a diversidade;
- Diversidade: águas interiores X ambientes costeiros;
- Recursos pesqueiros;
- Pesca extrativa continental e marinha;
- Modalidades de Pesca e Inovações tecnológicas;
- Conceito e contextualização da pesca;
- Tipos de pescaria, embarcações e métodos de pesca;
- Inovações tecnológicas, pesquisa e emprego de tecnologias.

d) Disciplina Ecologia e Biologia dos recursos pesqueiros

- A Ecologia como Ciência;
- Relações Políticas e Sociais da Ecologia;
- Conceitos Ecológicos Básicos (espécie, população, comunidade, nicho, ecossistema, bioma)
- Cadeias e Teias Alimentares (ou tróficas);
- Relações Intra e Interspecíficas;
- Sucessão Ecológica;
- Formação, Estrutura e Dimensões da Terra;
- Tectônica de Placas e Deriva Continental;
- Zona Costeira e Plataforma Continental do Brasil;
- Ecossistemas de Estuário e Manguezal; praia e costão rochoso, restinga; e de água doce;
- Ciclos Bioquímicos;
- Limnologia;
- Ecologia Marinha;
- Plânctons, néctons e bentos;
- Recifes Biológicos;
- Principais ciclos de vida de organismos marinhos;
- Interferências antrópicas nos ecossistemas.

e) Disciplina embarcações, navegação e noções de turismo pesqueiro

- Princípios básicos de navegação - regras da Marinha do Brasil;

2. Navegação com bússola e o sistema de posicionamento global (GPS);
3. Interpretação de cartas náuticas;
4. Equipamentos essenciais para segurança no mar;
5. A pesca esportiva;
6. Geração de renda para o pescador artesanal por meio da pesca esportiva;
7. Tratamento ao cliente;
8. Necessidades básicas do cliente;
9. Cativando o cliente por meio de um tratamento diferenciado;
10. A importância do uso do GPS;
11. Introdução ao turismo pesqueiro;

f) Disciplina Segurança no trabalho da pesca

12. Noções sobre Legislação da Pesca - Lei 11.959 de 29/06/2009 nos quesitos que envolvem a segurança;
13. Tipos e componentes das embarcações;
14. Navegação - normas estabelecidas pelo RIPEAM 72;
15. Regras do Sistema de Balizamento;
16. Tábuas de marés - ocorrência das marés (Sol, Terra, Lua);
17. Noções de Sobrevivência no Mar;
18. Prevendo o Clima;
19. Equipamentos de segurança - pessoais e da embarcação;
20. Cuidados com manuseio do pescado - água doce e água salgada;
21. Noções de primeiros socorros;
22. A importância da preservação ambiental.

g) Disciplina Extensão pesqueira, atribuições e perspectiva do Ministério da Pesca e Aquicultura

1. Histórico da evolução da preocupação governamental com a pesca e aqüicultura;
2. Instituições que contribuíram para o fomento e ordenamento das atividades do setor pesqueiro;
3. Estrutura organizacional do MPA; Subdivisões do MPA, missão, objetivos e responsabilidades;
4. Atividades desenvolvidas pelas secretarias, diretorias e coordenações do MPA;
5. Preocupação e comprometimento social do MPA para com as atividades de pesca e aqüicultura e perspectivas futuras.

h) Disciplina Gestão compartilhada e legislação da atividade pesqueira

1. Conceito de Gestão Compartilhada da Pesca;
2. Histórico das Políticas Públicas para o Desenvolvimento da Pesca no Brasil;
3. As Atuais Políticas de Fomento do Setor Pesqueiro no Brasil;
4. Introdução As Principais Políticas e Estratégias de Gestão Pesqueira;
5. Características dos Recursos Pesqueiros de Uso Comum;
6. Informações e o Manejo Pesqueiro;
7. Os Direitos de Uso e as Regras de Pesca;
8. Fiscalização e as Punições aos Infratores das Instituições de Pesca;
9. O Controle do Acesso aos Recursos Pesqueiros no Brasil;
10. Fiscalização e as Sanções aos Infratores da Legislação de Pesca no Brasil;
11. Código de Conduta para a Pesca Responsável.
12. As Bacias Hidrográficas como unidade de planejamento e gestão sócio-ambiental
13. Comitês e agências de bacias;
14. Experiências bem sucedidas de gestão pesqueira com base na legislação existente.

i) Disciplina Fundamentos de economia e comercialização

1. Conceitos de economia e sociedade;
2. Microeconomia e macroeconomia
3. Teoria de mercados e preços
4. Oferta e demanda dos produtos
5. Formação de preços
6. Mercados
7. Custos de produção
2. Dimensão social dos problemas econômicos.

Disciplina Beneficiamento, processamento e controle de qualidade do pescado

1. Composição química do pescado;
2. Deterioração do pescado;
3. Formas de conservação e processamento do pescado:
Utilização do frio na conservação do pescado;
Uso da secagem para conservação do pescado;
Uso da salga na conservação do pescado;
Uso da defumação na conservação do pescado;
Carne mecanicamente separada e surimi de peixe;
Nuggets de Pescado;
Hambúrguer de Pescado;
Patê de Pescado;
Presunto tipo de Pescado e Fiambre de Peixe;
Lingüiças de pescado;

Enlatamento do pescado;
 Enlatamento do pescado;
 Farinha de Pescado para o consumo humano e gelatina de peixe;
 Delicatessen a base de pescado.

disciplina Empreendedorismo na atividade pesqueira

1. Conceitos;
2. Administração Pesqueira no Brasil;
3. Balanço Patrimonial;
4. Objetivos da empresa Recursos disponíveis (financeiros, tecnológicos, recursos humanos);
5. Mercadorias e sistema de trabalho adotado Concorrência.

7. PRÁTICA PROFISSIONAL

Na educação profissional deve se repetir que não há dissociação entre teoria e prática. O ensino deve contextualizar competências, visando significativamente a ação profissional. Nesse sentido, a prática profissional se configura como uma metodologia de ensino que *contextualiza e põe em ação o aprendizado ao longo de todo o curso*. Assim, **o aluno deverá realizar a partir da Etapa II do Módulo I a prática profissional orientada que é parte integrante e obrigatória do currículo mínimo do curso.**

A prática profissional supõe o desenvolvimento, ao longo de todo o curso, de atividades tais como, estudos de caso, conhecimento de mercado e das empresas, pesquisas individuais e em equipe, projetos, estágios e exercício profissional efetivo nas diversas áreas de pesca e aquicultura. A prática profissional poderá ser realizada também em laboratórios, indústrias, instituições e empresas prestadoras de serviços ou de pesquisa. O Estágio não obrigatório também previsto neste projeto é aquele desenvolvido como atividade opcional pelo aluno.

LEMBRE!!! A prática profissional deverá ser realizados a partir da Etapa II do módulo I do curso, visando garantir o cumprimento 720 horas de prática profissional. Para isto é necessário que cada estudante preencha O TERMO DE COMPROMISSO, A FICHA DE CADASTRO, E O PLANO DE ATIVIDADES DA PRÁTICA PROFISSIONAL, assim como o restante dos documentos disponíveis no portal, no ícone “materiais” (após selecione a disciplina “Prática Profissional”). Todo coordenador e tutor devem fazer leitura cuidados de todos estes documentos.

LEMBRE!!! Os coordenadores e tutores devem garantir o preenchimento, organização e devido arquivamento de toda a documentação necessária a realização da prática profissional.

8. RELAÇÃO DE CONTATOS

NOME	CARGO	E-MAIL
Otávio Bezerra Sampaio	Coordenador Geral dos Curso e Coordenador do curso de Pesca	
Marisela Garcia Hernandez	Vice-coordenadora do Curso de Pesca	
Adnilra Sandeski	Coordenadora do Curso de Aquicultura	
Helton Pacheco	Vice-Coordenador do Curso de Aquicultura	
Patrícia Machado Quaresma	Assistente Pedagógica do Curso de Pesca	
Izabel Regina Bastos	Assistente Pedagógica do Curso de Aquicultura	
Beatriz Machado	Secretária do Projeto	
Mateus Azevedo	Secretário do Projeto	